

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 35 • n.69 • 2017 ISSN 0102-387X

69

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); Livia 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: Leda M. de Souza F. Farah e 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)

Volume 35 • Número 69 • 2017



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.35, n.69, 2017.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 0102-387X (impressa)

ISSN: 2317-0972 (on-line)

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 - 2017

© 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

- Leituras, teorias e práticas 9
Davina Marques

ARTIGOS

- La crónica literaria y la comunicación de un saber a través del cuerpo y la voz....13
Clelia Moure
- Qual é o lugar da ficção na educação?25
Amanda Maurício Pereira Leite
- Gestos imperceptíveis: cidades em (des)ocupações... (des)territorializações... 37
Elenise Cristina Pires de Andrade • Louise Mara Soares Bastos
- O protagonismo da leitura no projeto de formação integralista: livros no jornal
Flamma Verde - Florianópolis (SC) - entre 1936-1938.....57
Gustavo Tiengo Pontes • Maria Teresa Santos Cunha
- Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de professor
no ensino de escrita.....73
Carla Nunes Vieira Tavares

Da noção de subjetividade de Benveniste à leitura como ato enunciativo	87	
<i>Carina Fior Postinger Balzan</i>		
Diálogos sobre os fazeres pedagógicos em um curso de formação continuada.	103	
<i>Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez</i>		
A formação de leitores assumida como proposta pedagógica: das contradições às congruências	115	
<i>Gomercindo Ghiggi • Priscila Monteiro • Chaves Rogéria Novo da Silva</i>		
ENSAIO		
Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens	133	
<i>Wenceslao Machado de Oliveira Junior</i>		
DIVULGAÇÃO		
ASSOCIE-SE À ALB.	149	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		150

Contents

EDITORIAL

- Readings, theories and practices 9
Davina Marques

ARTICLES

- The literary chronicle and the communication of knowledge through body and voice.....13
Clelia Moure
- What is the role of fiction in education?25
Amanda Maurício Pereira Leite
- Des gestes imperceptibles: des villes en (dis)occupations et dé-territorialisations.....37
Elenise Cristina Pires de Andrade • Louise Mara Soares Bastos
- The leading role of reading in the integralist action project: books in the newspaper *Flamma Verde* - Florianópolis (SC) - between 1936-193857
Gustavo Tiengo Pontes • Maria Teresa Santos Cunha

From niggling to implication: possibilities of occupying the teacher's position in teaching writing73

Carla Nunes Vieira Tavares

From the concept of subjectivity of Benveniste to reading as an act of enunciation 87

Carina Fior Postinger Balzan

Dialogues about the pedagogical practices from a course of continued education 103

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez

The development of readers as a pedagogical proposal: from contradictions to congruencies 115

Gomercindo Ghiggi • Priscila Monteiro Chaves • Rogéria Novo da Silva

ESSAY

Encounters in border zones: contamination between teacher supervised practices and languages 133

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

NEWS

Join ALB..... 149

GUIDANCE FOR AUTHORS 150

Leituras, teorias e práticas

DAVINA MARQUES¹

O CORPO, A VOZ, O GESTO IMPERCEPTÍVEL, A FICÇÃO. Os atos enunciativos, as implicações, os fazeres pedagógicos. As zonas de fronteiras. As propostas pedagógicas. Leituras, teorias e práticas.

Esta primeira edição de 2017 dá início ao 35º ano de publicação ininterrupta da Revista *Leitura: Teoria & Prática*. Para a Associação de Leitura do Brasil, isso é motivo de muito orgulho e alegria.

Nesta edição, aproveitamos para divulgar nosso projeto de publicar todos os números do periódico no formato digital. Tantos já passaram por aqui: escritores, educadores, pesquisadores, artistas... Cientes da importância histórica do debate em torno do ato de ler, da construção da resistência e da democratização da leitura no nosso país, continuamos a provocar, instigar leitor@s e pesquisador@s. Entendemos que a divulgação digital de nossos arquivos vai provocar leituras e pesquisas. Periodicamente publicaremos os números anteriores.

A primeira edição, de novembro de 1982, em seu editorial, explicitava o nosso compromisso: “servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país. Destina-se, mais

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

especificamente, a todos aqueles que *desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador.*”

Reafirmamos esse compromisso nesta edição. Apresentam-se relações entre a leitura e o corpo e a voz presentes nas crônicas; promove-se uma leitura da fotografia como elemento ficcional para aproximá-la da Educação, reconhecendo o potencial emancipatório pedagógico da imagem; nos gestos imperceptíveis das escritapesquisas, problematiza-se a leitura de imagens quando não pretendem explicar, ilustrar, registrar, por exemplo, as cidades; discute-se o protagonismo da leitura em processos de formação; apresenta-se a leitura como ato enunciativo; problematiza-se a prática social da leitura como formação de leitores escolares, ao invés da formação de leitores críticos; apresentam os estágios supervisionados como possibilidades de encontros em zonas fronteiriças, como testemunhos de desfigurações das figuras já existentes – aprisionadoras do pensamento – do que seria ser um bom professor; defende-se, aliás, uma postura inventiva e responsável da posição de ensinante e nas propostas pedagógicas.

Assim, retomando as palavras de Paulo Freire, da primeira edição, seguimos formando-nos lendo.

Boas leituras!

Artigos

La crónica literaria y la comunicación de un saber a través del cuerpo y la voz

The literary chronicle and the communication of knowledge through body and voice

CLELIA MOURE¹

RESUMEN: El artículo propone una lectura crítica de dos crónicas latinoamericanas contemporáneas: “Escrito en el cuerpo” de Josefina Licitra y “La esquina es mi corazón (o los New Kids del bloque)” de Pedro Lemebel. En ambos casos la crónica vehiculiza una experiencia de la historia, recuperando para la memoria colectiva historias minoritarias, excluidas del régimen de verdad de la “historia monumental” en términos de Nietzsche, y por lo tanto, ajenas a la circulación del saber. El “saber oficial”, que configura y controla la circulación de los discursos en las instituciones escolares, ha excluido –por sus propios imperativos epistemológicos– las historias minoritarias. En esta perspectiva crítica, el artículo postula la necesidad de hacer valer las crónicas como herramientas de comunicación de un saber que hace a la identidad de nuestros pueblos y que configura nuestra experiencia colectiva.

PALABRAS CLAVE: Crónica; saber; experiencia.

ABSTRACT: This article proposes a critical reading of two contemporary Latin American chronicles: “Escrito en el cuerpo” by Josefina Licitra and “La esquina es mi corazón (o los New Kids del bloque)” by Pedro Lemebel. In both cases the chronicle conveys an experience of history, recovering minority stories excluded from the paradigm of “monumental history” in Nietzsche’s terms, and therefore, alien to the circulation of knowledge. The

1. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.

“official knowledge,” which shapes and controls the circulation of institutional discourse, has excluded minority stories by its own epistemological imperatives. In this critical perspective, the article postulates the need to assert the chronicles as tools to communicate a knowledge that makes the identity of our people and shapes our collective experience.

KEYWORDS: Chronicle; knowledge; experience.

La historia y la literatura han sido consideradas durante siglos como dos series divorciadas, como dos campos de conocimiento ajenos y aun contradictorios. De hecho es una dicotomía que encontramos en la base de nuestra cultura occidental: ya Aristóteles da por sentado que la historia se homologa a lo realmente sucedido, y la literatura (las artes miméticas) a aquello que podría suceder. En términos modernos, la literatura se asocia tradicionalmente a la ficción, y la historia a la realidad. Si bien esos presupuestos están hoy muy problematizados, no cabe duda de que aún persisten en el inconsciente cultural y determinan la consideración de esos dos saberes como “asignaturas” disociadas en el seno de nuestras escuelas y de nuestras academias.

La cuestión que acabo de evocar brevemente es parte de un largo y fundamental debate que ha tenido lugar en la escena epistemológica de la segunda mitad del siglo XX y que se extiende hasta nuestros días. Pero lo que me interesa señalar aquí es de qué manera la crónica latinoamericana y su excepcional productividad durante las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI ha puesto en tensión aquellos presupuestos, y ha generado tanto en el público lector como en los docentes y los críticos literarios una clara consciencia de que las dos series aparentemente separadas: la literatura y la historia, protagonizan una nueva alianza, un nuevo discurso que propicia un saber: el de la historia reciente y particular de América Latina.

El saber de la crónica se conecta con la enorme cuestión de la construcción de la verdad. En este terreno, resbaladizo y muy polémico, ha descollado Michel Foucault (1978) quien, en la línea de pensamiento inaugurada por Friedrich Nietzsche en el siglo XIX, analiza los postulados de la Historia (“la Historia de los historiadores” en sus términos) en vínculo problemático con la Voluntad de Verdad que esos postulados promueven y al mismo tiempo ocultan, por cuanto la Voluntad de Verdad aparece siempre enmascarada. Este nuevo conjunto de problemas encontrará cauce en un campo disciplinario inédito, que será ejercido en los bordes de la filosofía, la lingüística, la antropología y la historia, campo que tendrá a Michel Foucault como protagonista: la arqueología del saber. Foucault advierte sobre la falsa separación entre el objeto y el sujeto de un saber. Los discursos disciplinares no son inocentes respecto

de la selección y el recorte de aquello que tratan: abordan su objeto desde *una perspectiva* (toda visión es una visión direccionada, como postulaba Friedrich Nietzsche, 2000; 2006; 2010) y por lo tanto el objeto de un saber es también *objeto producido*.

La crónica literaria (que no cesa de producirse en nuestro continente) verifica una tensión no resuelta: se trata de un discurso histórico, es decir, aquél que se propone a sí mismo como un relato de los hechos, y al mismo tiempo la posición del sujeto y el empleo del lenguaje lo acercan a la literatura, o más aún, lo incluyen en el sistema literario. La crónica es y ha sido desde sus orígenes un discurso atravesado por la hibridez genérica. Algunos autores han reivindicado esa ambigüedad constitutiva como un valor; otros la han considerado un problema a resolver; otros la han negado como si fuera una limitación inaceptable. Indiferente a estas consideraciones de corte moral, los autores de crónicas siguen escribiendo textos que celebran este cruce y lo convierten en la clave de su valor y de su vigencia.

Este breve trabajo crítico aborda la lectura de crónicas que se proponen como vehículos de una experiencia de la historia, lo cual implica un modo particular de conocimiento. Esa experiencia y ese conocimiento no circulan por los carriles habituales. Hay en estos textos una especial conexión entre sujeto y escritura, entre historia y ficción, entre el lenguaje y el campo vibratorio de los cuerpos. A continuación voy a ofrecer mi lectura de dos crónicas que pertenecen a autores muy diferentes; la conexión está dada por la singular imbricación que observo entre cuerpo, memoria, tiempo y escritura.

1. EL CUERPO. JOSEFINA LICITRA

“Escrito en el cuerpo” de Josefina Licitra² es una crónica ejemplar. Uso esta palabra anticuada en un sentido preciso: el texto es un ejemplo de la composición heterogénea propia de la crónica, llevada a un alto grado de densidad, puesto que en muy pocas páginas se condensa la historia personal en una línea de tiempo que dejó sus marcas en el cuerpo, lo que provoca que tiempo y cuerpo sean aquí indiscernibles, dos series imbricadas, resonando una en la otra. A la vez la historia colectiva también ha dejado sus marcas en el cuerpo textual, atravesando la escritura. Intentaré cartografiar esa heterogeneidad.

2. El texto apareció originalmente en *Lamujerdemivida*, número 24, 2005. Recopilado en: Jaramillo Agudelo, Darío (editor): *Antología de crónica latinoamericana actual*, Buenos Aires, Alfaguara, 2012. p. 346-351. Todas las citas están tomadas de esta última edición.

El primer rasgo de la composición que acabo de señalar se lee, contundente y preciso, en la primera oración: “Estoy parada, desnuda, frente al espejo del baño. Miro mis marcas” (LICITRA, 2012, p. 346). La crónica asume en tiempo presente el punto de vista personal, íntimo, de una mujer desnuda frente al espejo. Detenimiento, intimidad, soledad y silencio enmarcan la voluntad de observación que anima la escritura. El relato, con este punto de partida, va a seguir el camino de la condensación: “La primera operación fue a los cuatro años, en el Hospital de Niños”. Es el comienzo de la historia, signada por intervenciones en el cuerpo, las cicatrices que dejó cada una de ellas, su recuerdo indeleble. He aquí la transposición propia de esta crónica: mirada-cuerpo-memoria-pasado-presente, una línea de heterogeneidad (“un bloque de devenir”) que atraviesa la escritura y la hace física, material. El tiempo narrativo se suspende sin ser abolido; su transcurrir natural se ha puesto entre paréntesis, acompañando la visión de la protagonista frente al espejo.

Inmediatamente después, en la descripción de “el problemita” resuena la voz familiar, y las alternativas del plan médico provocan la ominosa sensación que afecta tanto a la niña que narra como al lector que espera su relato:

El plan médico buscaba reconstruir el pabellón auditivo, quitar cartílago de una costilla, darle forma, envolverlo en piel –mi propia piel, quitada del lado interno de un brazo– y transformar semejante manualidad en una oreja que nos dejara a todos contentos. (LICITRA, 2012, p. 346).

Después del cuarto párrafo el punto de vista se desliza suavemente desde la mujer que mira sus marcas en el espejo del baño hacia el de la niña; ese traslado instala la visión infantil *actualizada* en el relato:

La habitación del hospital, vista desde la infancia, era de un tamaño fabuloso. Estaba cruzada por dos hileras de camas de hierro y rodeada de ventanales inmensos por los que entraba una luz muy blanca y muy triste. A la noche, el aire se llenaba de llantos, toses y quejidos, y el rumor de enfermeras sobrevolaba los colchones como si fuera una suave horda de pájaros nocturnos. Ya en la mañana, una mujer –¿gorda?, ¿buena?– pasaba con una bolsa y repartía juguetes y nos hacía creer que ahí adentro, en ese lugar inmundo, uno podía ser feliz. También había una maestra que nos esperaba en el centro de la sala. Allí iba yo con Isabel, mi amiga pelada. (Ibid., p. 346).

El lector sobrevuela –como los pájaros nocturnos evocados– la enorme habitación, las dos hileras de camas de hierro, y percibe los sonidos intransferibles a un discurso objetivado. Escuchamos la voz de la niña afirmando que por los ventanales inmensos “entraba una luz muy blanca y muy triste”; es la memoria infantil la que no logra precisar los contornos de la “mujer –¿gorda?, ¿buena?–” que repartía juguetes en la sala. La visión y la memoria personal, atravesadas por la línea de heterogeneidad tiempo-cuerpo, inscriben en el texto lo que de otro modo se perdería.

Al mismo tiempo que registra los hechos desde un punto de vista particular, en este caso íntimo, la escritura es territorializada por la historia colectiva, que también deja marcas: “Habíamos esperado meses por el turno y, cuando al fin se nos dio, hubo paro de anestesiastas. Mi mamá, en ese entonces, tenía veinticuatro años, un pasado militante, un marido exiliado y toda la soledad del mundo” (Ibid., p. 346). “Mi postoperatorio empezó el mismo día en el que Boca salió campeón de una Copa Sudamericana” (Ibid., p. 347).

Esperar meses por un turno para ser operada en el Hospital de Niños es el suceso que comienza a atar esta historia individual a la historia colectiva. No es un “gran suceso” ni un acontecimiento registrable para la “historia monumental” en términos nietzscheanos, pero precisamente por eso es un acontecimiento clave en la construcción de esta crónica. El paro de anestesiastas – “poco más de dos semanas imborrables, en las que supe que la vida no deja su huella sólo en el cuerpo” (Ibid., p. 346) – es otro acontecimiento imperceptible para “la historia de los historiadores” pero que actúa como suceso efectivo en la experiencia vital de cualquier lector latinoamericano.

Me parece oportuno hacer una pausa (una parada en el recorrido de lectura) para que el texto de Licitra eche luz sobre una extraordinaria reflexión de Michel Foucault acerca del trabajo genealógico. El pensador francés descrea de “las génesis lineales”, por cuanto tratan de ordenar la historia

[...] como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: *percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar.* (FOUCAULT, 1979, p. 7-8, énfasis mío).

El paro, el pasado militante y el marido exiliado de la madre, y también el Boca campeón de una Copa Sudamericana configuran *la singularidad de los sucesos* no sólo percibida por el sujeto que narra (lo cual es obvio) sino apropiada por el texto para hacer saltar lo que pasa inadvertido a los discursos que se dan a sí mismos una regla moral: establecer génesis lineales, aquellas que puedan ser absorbidas por los hábitos racionales de nuestro pensamiento disciplinar y disciplinado. Este texto resiste a ese disciplinamiento moral y se ofrece como un cuerpo lleno que permite “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Ibid., p. 13). Esta historia escrita en el cuerpo, como reza su título, nos advierte sobre la imposibilidad, sobre el carácter ilusorio de una identidad que se pretenda invariable, esencial, idéntica a sí misma. El texto de Licitra sabe que escribir una historia personal (“las marcas con historia” – LICITRA, 2012, p. 348) implica reconocerse en aquello que la fragmenta, que la hace diferente, unida a las desviaciones, a lo inesperado o fortuito, a los fallos (“me tocó un cirujano que, intuyo, no sabía distinguir una oreja de una medialuna de grasa” – Ibid., 347), a los errores, las mentiras, los disfraces (“el problemita”), a la falsa compasión o a la mala conciencia.

Si hay algo que saben los cronistas, que este brevísimo texto demuestra, que muchos filósofos de nuestro tiempo han desplegado en sus lúcidos desarrollos teóricos³ es el carácter ilusorio de la representación clásica del tiempo histórico. Con sus cortes, sus líneas ascendentes, su pretensión de hallar el origen, la verdad y la esencia de las cosas y los seres, la Historia monumental ha excluido el accidente, lo imprevisible, lo azaroso, lo menor, lo múltiple y lo disperso. Los cronistas latinoamericanos han emprendido una verdadera épica minoritaria –valga la expresión paradójica– al recuperar para nuestro saber los acontecimientos singulares, descartados por la vocación metafísica de nuestro orden cultural. Lo que tenemos en este texto –y lo veremos en muchas otras crónicas– es una percepción física del tiempo que pasa por la experiencia del sujeto que escribe, sólo para dar en la experiencia del sujeto que lee. La imposible coincidencia de ambas percepciones determina el tiempo móvil de la crónica, el espacio de una tensión que no se resuelve pero que avanza hacia otro punto de tensión articulado en el párrafo siguiente, en un recorrido que no cesa.

3. Valgan como ejemplos insoslayables: Michel Foucault, Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Michel de Certeau, Paul Ricoeur.

2. LA VOZ. PEDRO LEMEBEL

En “La esquina es mi corazón (o los *New Kids* del bloque)”, texto que da título al primer volumen de crónicas publicado por Pedro Lemebel⁴ (Santiago de Chile 1952-2015), el cronista se detiene en la observación de los jóvenes desocupados que pueblan los bloques, viviendas precarias con débiles y permeables tabiques de yeso:

Una bolsa cúbica que pulsa su hacinamiento ruidoso donde nadie puede estar solo, porque el habitante en tal desquicio, opta por hundirse en el caldo promiscuo del colectivo, anulándose para no sucumbir, estrechando sus deseos en las piezas minúsculas. (LEMEBEL, 1995, p. 15).

La crónica está dedicada a “los chicos del bloque”, y la voz del cronista lejos de la distancia que objetiva y regula el verosímil de la descripción etnográfica convencional, construye su relato en clave afectiva. La dedicatoria inicial se continúa en la segunda oración: “Yo me fumo esos vapores en un suspiro de amor por su exilio rebelde. Un brindis de yodo por su imaginario corroído por la droga [...] expuestos y dispuestos a las acrobacias de su trapecio proletario” (Ibid., p. 15).

El tono, consecuente con el “suspiro de amor por su exilio rebelde”, es el que opera la revolución de la mirada: el comportamiento marginal, señalado y censurable desde el punto de vista de los “integrados” (el *nosotros* implícito de toda enunciación) da un giro de ciento ochenta grados para mirar a estos “chicos de la pobla” desde dentro. Entonces la ampolleta quebrada y vuelta a quebrar – la agresión al alumbrado público, a la legalidad iluminada – es vista en su lógica y por lo tanto es comprendida:

Un pasar trashumante de suelas mal pegadas por el neoprén que gotea mortífero las membranas cerebrales, abriendo agujeros negros como ventanas enlutadas o pozos ciegos donde perderse para avizorar apenas la ampolleta del poste. Tantas veces quebrada, tantas veces repuesta y vuelta a romper, como una forma de anular su halógeno fichaje. De retornar a la oscuridad protectora de los apagones, transformando el entorno conocido en selvática de escamoteo. (Ibid., p. 16).

4. Cf. MOURE, 2013.

Aunque rompan las lámparas del alumbrado público y le roben a punta de pistola las zapatillas Adidas “a un loquillo pulento que vino a mover”, la alusión al pegamento mortífero los determina como víctimas que necesitan protección. El punto de vista está alineado con la mirada de los muchachos del bloque, y ello nos acerca a su comprensión del mundo sin explicaciones ni justificaciones sociológicas o psicológicas, sin condena política o moral y sin vindicación demagógica. Nos introduce en su mundo, su lenguaje y su corazón: las condiciones de vida-muerte en el bloque.

Sin transición, sin comillas ni guión de diálogo, el punto de vista se desliza en el quinto párrafo hacia la primera persona y le otorga al relato –que ya tenía su mirada– *la voz* del protagonista. Aquí el procedimiento permite que el *New Kid*, con su propia voz y su lengua marginal, *under*, caracterice su propia vida ubicada con precisión etnográfica al margen de la ley y del espacio urbano, cuyos agentes han caído detrás del horizonte de la utopía social:

Era broca y se quedó tieso cuando le pusimos la punta y le dijimos “cooperá con las zapatillas, loco”, y después con los bluyines y la camisa. Y de puro buenos no le pusimos el ñato, porque estaba tiritando. Y aunque era paltrón nos dio lástima y le contamos hasta diez, igual como nos contaban los pacos, igual se la hicimos al loco, porque aquí la ley somos nosotros, es nuestro territorio, aunque las viejas reclaman y mojan la escala para que no nos sentemos. Entonces nos vamos a los bloques de atrás y se queda la esquina sola porque andan los civiles y empiezan las carreras y los lumazos, hasta se meten en los departamentos y nos arrastran hasta la cuneta y después al calabozo. (Ibid., p. 16).

La voz del joven está al servicio de la *vocalización del registro escrito*. Lemebel transpone a su escritura las voces de la esquina, pero primero ellas han sido oídas y su audición pasa a las páginas de la crónica sin perder su calidad vocal, conservando la urgencia de su enunciación que no se detiene en aclaraciones lexicales (“era broca”, “no le pusimos el ñato”, “era paltón” son términos propios de la jerga y no serán dilucidados ni por el protagonista ni por el narrador en tercera persona) ni aclara las rápidas alusiones a la vida en el bloque: el cronista las vierte como han sido dichas, sin aclaraciones innecesarias. Por ejemplo: “aunque estemos limpios igual te cargan y la vieja tiene que conseguirse la plata de la multa” (Ibid., p. 16).

En el séptimo párrafo el joven termina su confidencia (el tono ha sido personal, reflexivo, casi confesional) con una referencia a la continuidad natural entre la vida y la muerte, propia de los bloques:

Y aunque le digo [a la vieja] que se quede tranquila, ya no me cree y me sigue gritando que son las doce, que me levante, cuando para mí las únicas doce son las de la noche, cuando me espera el carrete del viernes o sábado, para morirme un día de estos de puro vivo que estoy. (Ibid., p. 16).

El cronista entonces vuelve al propósito de registro, elaborando una analogía entre los bloques y el cementerio que muestra la condición literaria de esta crónica:

Muchos cuerpos de estos benjamines poblacionales se van almacenando semana a semana en los nichos del cementerio. Y de la misma forma se repite más allá de la muerte la estantería cementaria del hábitat de la pobreza.

Pareciera que dicho urbanismo de cajoneras fue planificado para acentuar por acumulación humana el desquicio de la vida, de por sí violenta, de los marginados en la repartición del espacio urbano. (Ibid., p. 16).

La metáfora es clara y eficaz. Nichos del cementerio/urbanismo de cajoneras: “la estantería cementaria del hábitat de la pobreza”. Ahora atendamos a la denuncia que se filtra en el interior de la metáfora: el urbanismo planificado provoca que haya marginados en la repartición. El desquicio de la vida es política urbana y tiene un propósito definido: violencia, muerte y marginación planificadas.

3. LAS CRÓNICAS COMO VEHÍCULO DE EXPERIENCIA Y COMUNICACIÓN DE UN SABER

En ambas crónicas las voces, el cuerpo y la memoria generan sus respectivas y diferenciadas micro-políticas de resistencia. El cronista ha cartografiado en ambos casos el punto de emisión de una voz singular que no tenía discurso. Y esa voz singular se presenta como una posición plena de sentido. Como sostiene Hayden White,⁵ la configuración literaria es una necesidad inherente al relato de los hechos, por cuanto esa articulación ficcional provoca una *experiencia* de los sucesos narrados.

5. “[...] el fracaso de los historiadores profesionales en nuestro propio tiempo para hacer de los estudios históricos una ciencia. El reciente “retorno a la narrativa” manifiesta el reconocimiento entre los historiadores de que un escrito más “literario” que “científico” es lo que se requiere para un tratamiento específicamente historiográfico de los fenómenos históricos.” (WHITE, 2003, p. 49).

La configuración literaria de la crónica es la clave, por lo tanto, de su intervención en el relato de los acontecimientos históricos.

Por eso considero que la crónica latinoamericana contemporánea, de la que he dado apenas dos ejemplos, pero cuya producción en las últimas décadas no deja de intensificarse, es una nueva alianza entre la literatura y la historia, y por ello se configura como una nueva herramienta en la comunicación de un saber. Y un saber crucial para nuestros pueblos latinoamericanos: el de su propia historia reciente que determina las condiciones de su presente y de su porvenir. Las crónicas ofrecen una oportunidad excepcional para hacer oír voces y echar luz sobre acontecimientos silenciados por los discursos oficiales; son un material incomparable por su calidad literaria, su condición vocal y su poder de afección (en términos de Spinoza y Deleuze⁶) que los docentes no podemos desaprovechar.

He dicho antes que los cronistas latinoamericanos han emprendido una verdadera épica minoritaria al hacer oír las voces silenciadas y recuperar para la memoria colectiva sucesos que se perderían por “no tener nada de historia”, como dice irónicamente Foucault (1978) en su tratado de 1969, ya citado. La comunidad – sobre todo la comunidad escolar – espera y merece que los docentes estemos a la altura de la épica de nuestros escritores, y tomemos la decisión de llevar las crónicas a las aulas, con el propósito de comunicar experiencias, acontecimientos y condiciones de vida de grupos o individuos que integran nuestra historia, y que han sido frecuentemente ignorados por lo que llamamos “el saber oficial” a causa de sus imperativos epistemológicos. La Historia Monumental (en términos de Friedrich Nietzsche, 2010) presenta como principios constitutivos la generalización y la construcción de regularidades, necesarias para implementar los cortes con los que procede. En este paradigma, la representación de un objeto, sujeto o episodio es el resultado de una abstracción que, como tal, procede por generalización, desconociendo o aplanando las diferencias. En las crónicas latinoamericanas contemporáneas se opera un trazado que desanda el camino de la separación, diluye la distancia y se propone atravesar el corte. Los procedimientos literarios de la crónica actúan sobre el cuerpo y desautomatizan la percepción. Lo menor, lo olvidado, lo silenciado, lo no tenido en cuenta es recuperado por el discurso de la crónica para la memoria social generando un nuevo régimen de construcción del sentido histórico.

6. Cf. DELEUZE, 1986; 2004a; 2004b y DELEUZE; GUATTARI, 1985; 1988.

Afirmo con Hayden White que los *acontecimientos* ocurren, y de hecho son atestigüados por los registros documentales y los monumentos o sus rastros; pero “los hechos son contruidos conceptualmente en el pensamiento y/o figurativamente en la imaginación” (WHITE, 2003, p. 53), ése es su espacio y su condición de posibilidad. La poesía y la ficción actualizan el acontecimiento y por ellas la historia deviene *experiencia*. La voz del cronista construye un relato en clave afectiva. Los docentes sabemos que el afecto es el vehículo más eficaz para la comunicación de cualquier saber.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Nietzsche y la filosofía*. Trad. Carmen Artal. Barcelona: Anagrama, 1986.
- _____. *Spinoza: filosofía práctica*. Trad. Antonio Escotado. Buenos Aires: Tusquets, 2004a.
- _____. *En medio de Spinoza*. Trad. Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2004b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *El Anti-Edipo*. Trad. Francisco Monge. Barcelona: Paidós, 1985.
- _____. *Mil mesetas*. Trad. José Vázquez Pérez. Valencia: Pre-textos, 1988.
- FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI, 1978.
- _____. *Microfísica del poder*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La piqueta.
- LEMEBEL, P. *La esquina es mi corazón*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 1995. [Reedición: Santiago de Chile: Seix-Barral, 2004.]
- LICITRA, J. Escrito en el cuerpo. En: DARIO, J. A. (comp.). *Antología de crónica latinoamericana actual*. Buenos Aires: Alfaguara, 2012.
- MOURE, C. *La voz de los cuerpos que callan. Las crónicas de Pedro Lemebel: entre la literatura y la historia*. Tese (Doctorado en Letras)- Universidad Nacional de La Plata, 2013. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1001/te.1001.pdf>>.
- NIETZSCHE, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Ed. Manuel Garrido Giménez. Madrid: Tecnos, 2010.
- _____. *Segunda consideración intempestiva*. Trad. Joaquín Etorena. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- _____. *La genealogía de la moral*. Ed. crítica Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- WHITE, H. *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Trad. Verónica Tozzi y Nicolás Lavagnino. Barcelona: Paidós, 2003.

SOBRE A AUTORA

Clelia Moure é graduada em Letras, com Mestrado em Letras Hispânicas (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina) e Doutorado em Letras (Universidad de La Plata, Argentina). É docente e pesquisadora do Departamento

de Letras, na Área de Teoria Literária na Universidad Nacional de Mar del Plata, na Argentina, com interesse especial em Teoria e Crítica Literária.

E-mail: cimoure@mdp.edu.ar

Recebido em 05 de março de 2017 e aprovado em 31 de março de 2017.

Qual é o lugar da ficção na educação?

What is the role of fiction in education?

AMANDA MAURÍCIO PEREIRA LEITE¹

RESUMO: Elege-se a fotografia como elemento ficcional para aproximá-la da Educação. O movimento aqui descrito procura pensar a produção de visualidades (que se dá dentro e fora das instituições de ensino), na tentativa de reconhecer o potencial emancipatório pedagógico da imagem – neste caso, a fotografia. Para tanto, expõe-se o interesse sobre as interfaces entre Ficção e Educação, atenta-se ao que acontece no espaço da fronteira, do “entre”, onde a fotografia é capaz de promover a e-ducação do olhar. Este exercício (descentralizado) articula o ver e o pensar. Entende-se que a emancipação do sujeito e a transformação do presente pode se dar na/pela ficção.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia; ficção; educação.

ABSTRACT: Photography is chosen here as a fictional element to be approached in education. The movement described in this paper is an attempt to understand the production of visualities (produced inside and outside institutions of education), trying to recognize the potential of the pedagogical emancipation of the image, in this case, photography. In order too do so, the interfaces between fiction and education are explored, focusing in what happens in the frontier space, the “in-between” space, where photography is capable of promoting the e-ducation of the eye. This (decentralized) exercise articulates seeing and

1. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, Brasil.

Qual é o lugar da ficção na educação?

thinking. The emancipation of the subject and the transformation of the present can take place in/through fiction.

KEYWORDS: Photography; fiction; education.

QUAL É O LUGAR DA FICÇÃO NA EDUCAÇÃO?

“Uma superfície não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível”

(RANCIÈRE, 2009, p. 21)

“Interessa-me que uma página fuja por todos os lados, e no entanto que esteja bem fechada sobre si mesma, como um ovo”

(DELEUZE, 2013, p. 24)

A questão que abre esta reflexão é de fato instigante. Tentarei pensá-la a partir da articulação entre o campo educacional e os desafios que tangem a produção de visualidades por meio de fotografias. Não quero apenas provocar o modo como percebemos a relação entre Ficção e Educação, mas fazer pensar as conexões existentes entre elas e o que podemos produzir nesse encontro. Quando penso nas interfaces entre ficção e educação, gosto de abusar da força (educativa) da fronteira. Refiro-me ao pensar *com a ficção* e perceber que as imagens podem induzir o movimento do corpo e da mente num exercício de *ver e pensar*.

Rancière (2009, p. 13), em *A partilha do sensível*, fala sobre a necessidade de compreendermos a “fusão da arte com a vida”. Nesse sentido, identifica linhas de um pensamento das artes, “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade de pensamento”. Sua pesquisa se dedica a definir e observar sobre o que versa o regime estético das artes. Que conexões estabelecemos entre as imagens que vemos e os discursos que tecem a vida?

Os movimentos de vanguarda, suas imagens e discursos nos evocam a refletir sobre a estética e os dilemas intelectuais contemporâneos. O uso da fotografia, por exemplo, é evidente. Praticamente fotografamos e vemos fotografias todos os dias. Narrativas visuais são produzidas e publicadas nas redes sociais num frenesi efervescente. Crianças, jovens e adultos (muitos inseridos em contextos educacionais) narram diversas histórias sobre si mesmos.

Mas o que essas narrativas revelam? Que relações travam com o olhar do espectador? Seria um tipo de imagem politizada que se posiciona esteticamente sobre a vida ou composições ficcionais daquilo que se deseja ser? Se na contemporaneidade o uso da fotografia se dá dentro de um movimento cultural reconhecido como “cultura visual”, como problematizar então o uso intenso da fotografia em nosso cotidiano, especialmente nos processos de ensino?

Ao pensar nos sujeitos que habitam o campo da Educação, vemos a coexistência de gerações em um mesmo espaço. Dentro de uma sala de aula estão crianças, jovens e adultos de diferentes contextos culturais. Estudantes e professores que expõem suas diferenças sobre os modos de viver e perceber o mundo. Na sala de aula (virtual ou presencial), esses sujeitos (por meio da fotografia) narram acontecimentos, expõem desejos, dizem de si. Daí hoje pensarmos a Educação por outras vias. E, no caso da fotografia, desassossegam o olhar para perder-se. Perder-se num movimento que difere da classificação ou do julgamento entre “certo” e “errado”, que não está voltado à finalidade do uso da imagem fotográfica em sala de aula, ao contrário, toma a fotografia como atravessamento, força latente, imagem pensante.

Parece-me que a Educação, mesmo que atravessada pelo uso das mídias e pela velocidade de informações que lhe chegam, ainda lida com a imagem como uma espécie de representação da realidade. Os livros didáticos, as colagens nos cartazes, as campanhas nos corredores, os trabalhos produzidos com imagens (filmadas ou fotografadas) geralmente representam a vida real. (Um tipo de disciplinamento do olhar em torno do que tornamos visível e dizível?) Salvo algumas exceções, parece não haver espaço para outra leitura senão aquela utilitarista ou ilustrativa da imagem, que exhibe a sociedade e seus conflitos numa espécie de retrato real de verdades e fatos.

Esse tipo de abordagem emana dos modos como a televisão e as mídias expõem as narrativas visuais; ou revela uma carência, no processo de formação do professor, que o conduz a trabalhar com perspectivas menos representativas. Para Rancière (2009, p. 55), “a ficcionalidade própria da era estética se desdobra entre dois polos: entre a potência de significação inerente às coisas mudas e a potencialização dos discursos e dos níveis de significação”. Por isso, restringir leituras e não possibilitar que a ficção habite o campo educacional é improdutivo demais para a nossa formação, que dirá para a *e-ducação* do olhar, como pontua Jan Masschelein (2008).

Se somente propusermos a conexão entre a fotografia e o registro da vida (recortes de histórias e conflitos humanos), nos afastaremos de outras abordagens e problematizações. Assim, a fotografia continuará reforçando estereótipos (e um

uso utilitário). Como pensar, então, a imagem como dispositivo educativo para a proposição de uma Pedagogia da imagem?

A fotografia sugere a inversão de perspectivas, a construção ficcional de narrativas. Realidades são inventadas e dispostas ao olhar curioso que confunde, nega, afirma, questiona e embaralha aquilo que vê. A arte fotográfica ficcionaliza verdades, por isso é complexa. Entre recortes temporais e espaciais, entre coisas que são visíveis e dizíveis e aquelas que não conseguimos ver ou dizer, podemos propor novas relações entre realidade e ficção. Num jogo experimental de formas, palavras e ruídos, podemos compor aquilo que Rancière (2009, p. 17) denomina como “práticas estéticas” ou “visibilidade das práticas estéticas da arte, do lugar que ocupam, do que fazem, no que diz respeito ao comum”.

Aqui não vou elencar temas que podem ou não ser trabalhados na Educação, mas desconfiar de abordagens que tomem a fotografia tão somente como documento real. Quero observar que tipos de discursos e enunciados têm sido produzidos *sobre a/a partir da/ com a* fotografia (e a ficção), relacionados à formação de educadores. “Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavra ou de ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias entre o visível e o dizível, relações entre modos de ser, modos de fazer e modos de dizer” (RANCIÈRE, 2009, p. 59). Por isso questiono: qual é o lugar da Ficção na Educação? Há espaço para a ficção nos processos de formação? A Educação se interessa pela Ficção?

Muitas vezes a ficção não passa de um elemento secundário ou complementar de um conteúdo trabalhado em sala de aula. Isso significa que as imagens, especialmente as fotográficas, ainda são usadas como uma espécie de “pedagogia do transporte”, em que uma mensagem deve ser transmitida, como pontua Jacquinet (1977, p. 16). Trata-se de uma imagem interpretada, que conduz e orienta o olhar do espectador. Narra-se algo, mas não se permite que o espectador perceba por ele mesmo os detalhes da narrativa. A “ficção educativa” (se assim podemos dizer) parece ser usada nos processos de ensino com intento pedagógico ou didático. Há pouco estímulo para que o espectador avance a fronteira da representação para pensar a linguagem ficcional. A noção de Pedagogia da imagem que defendo aqui não é explicativa; ao invés disso, cria condições para que o leitor interaja com a fotografia a partir de suas memórias, sensações, atravessamentos... que ele crie a sua própria narrativa, sem ser direcionado.

Por outro lado, acreditamos estar inovando quando solicitamos a um estudante que fotografe e exponha um determinado conhecimento/conceito nas aulas, mas, quando olhamos para as fotos produzidas por ele, elas estão esvaziadas de conteúdo. (Estariamos diante de uma proposta pedagógica frágil?) Embora a educação se aproprie da fotografia e a coloque em cena para realizar alguns exercícios, é preciso fazer mais. Significa estudar profundamente a potencialidade da imagem, para, então, propor e experimentar novas formas de aprender/pensar. A imagem, o modo como ela é produzida e apresentada, pode estimular processos cognitivos.

A ficção provoca rupturas pela própria forma. A forma também é conteúdo. Ela pode ser didática (quando visa informar, ensinar ou conscientizar alguém), mas a experiência do sujeito, não. Se o uso da imagem ficcional na educação for criativo e sugerir um estilo singular para o *ver* e o *pensar*, então, poderemos perceber que o viés pedagógico é interno e está localizado na própria imagem, em seu “plano de imanência”, para lembrar Deleuze e Guattari (1992, p. 51). Isso nos afasta de qualquer discurso externo ou da intencionalidade pedagogizante daquele que se apropria da imagem (aqui penso na figura do professor). A imagem produz conhecimento e ensina a pensar, desde que não seja submetida a um método pedagógico.

Se estamos sujeitos cotidianamente a ver imagens (exibidas nos diversos meios de comunicação), falta-nos tempo para refletir sobre elas e, ainda, aprender mais a propósito de sua produção. Por isso, penso que a educação, ao propor qualquer tipo de trabalho com imagens, pode se esforçar para fazer uma abordagem mais pausada, que se diferencie das imagens comerciais. Minha expectativa é de que a educação produza imagens, considere o tempo de cada produção, pense sobre a produção, perceba distintos saberes e se relacione com eles. Eis aí uma proposta de Pedagogia da (própria) imagem.

A ficção – e, neste caso, a fotografia – pode ensinar quando expõe na forma e no conteúdo artificios que induzem o espectador (estudante e professor) a pensar. Pensar tem ligação com um processo quase artesanal que admite cada uma dessas etapas e é capaz de transformar a realidade (e por que não modificar o contexto educacional e seus métodos didático-pedagógicos?).

Para realizar uma captura, o fotógrafo traça um planejamento. Ainda que decida sair em busca de instantâneos, ele escolhe o tema, a narrativa, o enquadramento, a cor... Há, sem dúvida, preferências por perspectivas que irão emoldurar a cena e o olhar do espectador. O gesto do fotógrafo crava a aparência das coisas na película sensível, mas uma aparência registrada a seu modo, pelo recorte de suas lentes. O

fotógrafo cria, recria, inventa, compõe ficções. As ficções podem até se aproximar do real, mas não deixam de ser ficcionais.

Assim como um texto que, ao ser publicado, perde a referência do autor (no sentido posto por Barthes (2004) em *A morte do autor*), a fotografia, ainda que publicada como produto final, está sempre aberta, à espera de leituras, conexões, (des)continuidades relacionadas ao cotidiano do espectador. Isso nos possibilita acessar o espaço das fronteiras. Nem isso, nem aquilo. O convite está justamente nas interfaces *entre* realidade e ficção ou, mais precisamente, no encontro da ficção com a educação. Como podemos então liberar a nossa visão?

Se o “real precisa ser ficcionado”, como afirma Rancière (2009, p. 58), coloco em debate a “razão da ficção” na formação de professores e na educação. Com isso não pretendo rotular dois universos ou esferas distintas (realidade X ficção); ao contrário, quero, a partir da mistura, deslocar o olhar, buscar outros modos de perceber e lidar com a imagem ou, ainda, novas estratégias de aprendizagens que perpassem a arte, a estética, a *e-ducação* do olhar.

Permitir que a ficção teça processos educativos significa criar fissuras, lidar com o inesperado, fruir entre conteúdos e sensações, procurar pelo dado novo (dentro e fora da imagem), revelar aos olhos aquilo que não se vê. Um movimento marginal. A ficção pode gerar um atravessamento singular no sujeito. Nesse sentido, o trabalho com imagens na educação, especialmente com fotografias, permite não apenas pensar as relações entre realidade e ficção, fotografia e conhecimento, mas também produzir saberes a partir da imagem ficcional.

A experiência com a arte oportuniza ler a fotografia por inúmeras vias. Ler a imagem para fora de si, dialogar sobre ela, estabelecer relações com diferentes conceitos. Uma leitura que não necessariamente precisa ser orientada, mas aberta. Para Rancière (2009, p. 59), “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer”.

Quando operamos por imagens, entramos em contato com experiências e experimentos estéticos. A partir deles estabelecemos conexões entre as fotografias que vemos e as imagens que trazemos em nós. Toda narrativa visual perpassa certa discursividade. Aproximamos a fotografia da realidade em que vivemos (ou imaginamos). Podemos nos sensibilizar, ver e ser vistos, propagar fatos, trocar ideias, nos conscientizar, manifestar a nossa subjetividade e agenciar a formação estética *a partir da/para com a* imagem fotográfica.

Por isso insisto que a ficção seja pensada *dentro* dos processos de ensino. Não se trata de restringir a imagem a um lugar cativo dentro da educação (uma disciplina, por exemplo); ao contrário, é interessante aproximar os conteúdos e as ações educacionais da produção de visualidades que marcam o nosso tempo. Se as imagens cruzam o nosso cotidiano (nas escolas e fora delas), podemos estudá-las para potencializar nossas aprendizagens diante da complexidade das narrativas visuais.

Somos espectadores e produtores de imagens (tudo ao mesmo tempo). Narramos, habitamos capturas, marcamos o que está *dentro* e *fora* da cena, procuramos pelo (in)visível *da/na* imagem (presença/ausência). Pensar sobre a formação estética é também buscar diálogos com diferentes teorias que pensem a própria produção de imagens. (E isto já não seria ficção?) Talvez uma revolução estética, como pontua Rancière (2009, p. 54): “a revolução estética redistribui o jogo tornando solidárias duas coisas: a indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções e o novo modo de racionalidade da ciência histórica”. E ainda:

[...] a revolução estética transforma radicalmente as coisas: o testemunho e a ficção pertencem a um mesmo regime de sentido. De um lado, o “empírico” traz as marcas do verdadeiro sob a forma de rastros e vestígios. “O que sucedeu” remete pois diretamente a um regime de verdade, um regime de *mostração* de sua própria necessidade. Do outro, “o que poderia suceder” não tem mais a forma autônoma e linear da ordenação de ações (RANCIÈRE, 2009, p. 57).

Ao inserir a fotografia nos processos de formação, e mais, ao abrir espaço para a ficção na educação, podemos propor uma quebra na rotina, no ritmo ao qual nossos corpos e mentes já estão acostumados. Uma ruptura para outras reflexões. Não se trata de buscar “o sentido” ou “o que o autor quis dizer”, ou ainda a “mensagem que a obra quis passar”, mas de provocar um movimento formativo revolucionário, como Rancière (2009) anuncia.

Diga-me: por que é tão difícil para a educação deixar de explicar?

Parece que, nos processos de ensino, se as coisas não forem esgotadas no sentido elucidativo, elas não podem acontecer. A ficção não consegue entrar na educação sem ser explicada. É quase impossível que a ficção penetre os processos de ensino, sem antes decifrar todos os seus mistérios, as mensagens subliminares, os enigmas das obras ficcionais. Esse movimento tão óbvio e tradicional, que desde o início põe o espectador numa espécie de jogo de intérprete, em que assimilar e

estabelecer vínculos entre a vida real e a obra ficcional sempre foi um imperativo, pouco problematizado.

Se a imagem propõe metáforas, cria vazios, sugere o encontro de temporalidades e espacialidades distintas, por que a educação condiciona a relação entre o espectador e a imagem? Evidente que, enquanto educadores, podemos orientar nossos estudantes a realizar leituras de certas imagens (esta é inclusive uma possibilidade da *e-ducação* do olhar); no entanto, é igualmente importante aceitar que, muitas vezes, não há o que se explicar. Apenas sentir, permitir se envolver pelos olhos, entregar-se a sensações que não dizem e, quem sabe, ultrapassar o modo habitual com que lidamos com as imagens.

Não importa constatar o real em imagens ficcionais, mas fugir de qualquer fim aplicativo/utilitário da arte na escola, na educação. O movimento que defendo passa longe de uma didatização da ficção (ou do uso de imagens). Meu interesse (quase em tom de manifesto) sugere que “descondicionemos” o olhar de legendas explicativas ou aplicáveis. E aqui retorno ao “convite livre ao olhar” apontado por Sontag (2003, p. 73) no texto: *Diante da dor do outro*.

As escolas e as universidades organizam sistematicamente os saberes que os estudantes deverão obter ao longo de sua formação. De alguma forma, essas instituições privilegiam certos pontos de vista em relação a outros. Oferecem imagens e arquétipos de aprendizagens. Como não pensar então que elas também intervêm no modo como esteticamente somos formados ou no modo como vemos? Até que ponto elas educam o nosso olhar?

Embora a censura nos dias atuais pareça menor ou mais contida nos processos educativos, não significa que a imagem tenha deixado de ser marginal. Ainda impomos limites e condições aos atravessamentos que podem se dar pela imagem. Restringimos o prazer do olhar, as sensações, as surpresas.... Acostumamo-nos a esperar que em uma atividade pedagógica apareça a reflexão, a crítica, as impressões, e não as emoções do leitor. A mente vem primeiro que o corpo. Mas quem provoca esse distanciamento?

Se a aposta educativa das instituições é transformar o estudante em um espectador crítico, não é dominando (pedagogicamente) o *olhar* do Outro que essa mudança acontecerá. (Aliás, não seria atrevido demais acreditar que o pensamento do Outro pode ser direcionado?) Ver criticamente não significa esquadrihar a imagem em busca daquilo que o Outro não vê. Não é um movimento de vasculhar algo para emitir opinião. É um atravessamento que acontece nas linhas de fuga.

Algumas imagens conseguem impactar o olhar do espectador rapidamente. Às vezes, impressionam mais do que as palavras. Por isso, não é difícil encontrar estratégias de ensino que usam as imagens para ganhar a atenção dos estudantes. Mas, ao propor uma *e-ducação do olhar*, não podemos deixar de questionar se essa prática limita e (ainda que não deseje) acaba por “domesticar” o olhar e/ou o pensamento do espectador. Então, que outras abordagens seriam possíveis?

Se nos colocarmos numa relação aberta com a ficção e com o uso das imagens nos processos educativos, podemos trabalhar com a concepção do inacabado. Significa pensar sobre os conflitos humanos, por exemplo, a partir de imagens ficcionais, sem ter que responder de imediato às questões que surgem delas. Este tipo de pedagogia ou prática pedagógica investiga, espera, dá tempo e atenção aos atravessamentos que se dão *pelo* olhar. Somos conscientes de que a imagem é enigmática e, por sua natureza porosa, não pode ser associada a uma única perspectiva.

O diálogo sobre a ficção é pertinente e fundamental para a nossa formação estética. Narrativas ficcionais podem se inspirar e se aproximar de contextos reais, porém, serão sempre criações com características próprias, com personagens e mundos inventados. Invenções capazes de nos fazer pensar sobre nós mesmos e sobre a nossa relação com o Outro.

Quando penso mais precisamente no caso de uma escola ou de uma universidade, não sugiro criar uma cadeira específica em que o trabalho com a ficção aconteça (em um lugar marcado). O que proponho é desfazer velhos hábitos para que a ficção transite livremente pelos espaços formativos e pela nossa formação. De modo que saíamos da comodidade rumo a uma espécie de utopia, que, para Rancière (2009, p. 61), seria “o não-lugar, o ponto extremo de uma reconfiguração polêmica do sensível, que rompe com as categorias da evidência”.

São aspirações desta jovem pesquisadora, professora e fotógrafa em relação ao que acontece nas salas de aula. Enquanto professora, desenho (e desejo) uma proposta que traga a narrativa ficcional para a constituição do sujeito, entendendo que o espaço de fronteira é tão importante quanto a justaposição da realidade. A ficção pode ajudar o sujeito a refletir sobre a ética de si e o domínio do ser consigo, além de buscar compreender melhor o mundo em que vive e o tempo presente.

Observo que diferentes saberes se dão no cruzamento *entre* a ficção e a educação, mesmo que para alguns isso pareça contraditório. Para Rancière (2009, p. 53):

Qual é o lugar da ficção na educação?

[...] a separação da ideia de ficção da ideia de mentira define a especificidade do regime de representação [...] é um jogo de saber que se dá num espaço-tempo determinado. Fingir não é propor engodos, porém elaborar estruturas inteligíveis:

Assim, a produção desses saberes acontece por diferentes meios e contaminações. Daí a possibilidade de lidarmos com saberes abertos, até mesmo experimentais, cujo objeto está na fronteira. O sentido pode estar na linha de fuga entre aquilo que se põe vivível e aquilo que ainda não vemos. A própria fronteira é feita de diferenças, por isso desloca, nos faz tomar a fotografia e insistentemente transitar entre o *ver* e o *pensar*.

A fotografia nos desafia a ver, ver não necessariamente o que está exposto na imagem, mas o cheiro, o som, o silêncio, a música, a poesia... A fotografia pede atenção a sua história e a sua complexidade. Uma imersão no avesso das coisas. Não o avesso da margem, mas o avesso de convenções e perspectivas. Ou, quem sabe ainda, buscar na fotografia o *aperspectivismo* e a recusa da representação do real. No *aperspectivismo* a fotografia seria um fenômeno de “desrealização” que envolve a recusa de copiar a realidade ou fazer o útil se realizar. Tal negação se expressa não apenas mimeticamente, mas também por meio de alterações nas estruturas. Isso ocorre quando a fotografia extrapola a moldura em que se inscreve.

Se houvesse uma fórmula especial ou um *didaticário* (para lembrar o termo de Sandra Corazza [2012]) sobre como trabalhar com imagens na Educação, talvez fosse possível listar ações que orientassem o professor ao longo de uma aula. Contudo, não existem fórmulas! Importa ao professor experimentar! Viver a experiência de uma aula a seu modo, errando e acertando todos os dias. Investigando profundamente o seu cotidiano.

A docência (da diferença) é criadora e não transmissora. Assim, o professor tem a possibilidade de romper com a passividade e produzir a diferença, o acontecimento, quando cria e ministra sua aula. Cria ficções (com base na vida), cria sentidos. O professor pode inventar novas didáticas e transformar conteúdos conhecidos em outras coisas, pode estimular que o “rasgo no guarda-chuva” aconteça para tornar algo potente, como sugere Deleuze e Guattari (1992). O rasgo no senso comum, no cotidiano da aula, permite que o caos apareça e nos leve a pensar, a (re)ver a sutileza das coisas, em um movimento que abre portas e possibilidades.

É na criação das aulas e/ou no jeito como as propomos que reside o prazer do professor/pesquisador. Em uma aula tudo pode ser útil, sem ser utilitário, inclusive a

fotografia. Tecer uma educação mais experimental, que se concentre em *ver e pensar* a fotografia e a ficção por vias mais livres e não “escolarizantes” é um convite aberto a qualquer educador(a). O desejo que segue latente é o de proliferar a ficção no universo das aulas. Habitamos o prazer quando criamos na Educação. Quando mergulhamos nesses processos, maquinamos a Educação. Experimentamos um prazer aventureiro, que acredita na potência humana. Somos capazes e temos uma potência criadora!

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira com revisão de Andréia Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., 2012, Unicamp, Campinas.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Paul Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2006a. Tradução e Revisão Científica por Lia Oliveira. Original: Jacquinot, G. *Image et Pédagogie*. Paris: PUF, 1977.
- MASSCHELIEN, Jan. E-ducando o olhar; a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: EIXO experimental org.; Editora 34, 2009.
- SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Tradução Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SOBRE A AUTORA

Amanda Maurício Pereira Leite é Fotógrafa, pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Site: <http://amandampleite.wixsite.com/amandaleite>

Recebido em 11 de novembro de 2016 e aprovado em 07 de fevereiro de 2017.

Gestos imperceptíveis: cidades em (des) ocupações... (des)territorializações...

Des gestes imperceptibles: des villes en (dis)occupations et dé-territorialisations

ELENISE CRISTINA PIRES DE ANDRADE¹

LOUISE MARA SOARES BASTOS²

RESUMO: Expressões de cidades em experimentação através de imagens a nos auxiliar a responder as seguintes questões que essa escritapesquisa lança: o que podem as imagens quando não pretendem explicar, ilustrar, registrar as cidades? Ocupações (im)prováveis? Desterritorializações (im)possíveis? Dois momentos de produção de imagens que (se) pretendem des...: um evento de grafite em um distrito de Feira de Santana, BA – Bonfim da Feira – e oficinas de fotografias em Ichu, no sertão baiano, realizadas com alunos do ensino médio de uma escola pública. Grafites-muros, ruas-diagramas a desorganizarem o senso comum, a implodirem uma busca estrita da reconhecimento, fissuras na política de pensar o já pensado. Outras (des)ordens, linhas de potência em gestos imperceptíveis. Re-a-linhar o pensar a sensação para o plano educação, desconsiderando movimentos que levem a concretizações, centralidades e determinações seja da ciência, da arte, do tempo, da produção de conhecimento ou do próprio pensamento. Outros modos de existência em (des)ocupações...

PALAVRAS-CHAVE: Cidade; filosofia da diferença; imagens.

ABSTRAIT: Expressions des villes dans l'expérimentation à travers les images pour nous aider à répondre aux questions suivantes que cette écriturerecherche nous pose: qu'est-ce que les

1. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.

2. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.

Gestos imperceptíveis: cidades em (des)ocupações... (des)territorializações...

images peuvent faire quand elles ne veulent pas expliquer, illustrer, enregistrer les villes? Les prendre? Les quitter? Dé-territorialisations (im)possible? Deux moments de production d'image avec l'intention des ...: un événement des graffiti dans un quartier de Feira de Santana, BA - Bonfim da Feira - et des ateliers de photographie à Ichu, dans les régions arides de Bahia, réalisés avec les lycéens d'une école publique. Graffiti-murs, des rues, des diagrammes, de la pensée avec Deleuze, qui perturbent les sens commun et implorent une recherche stricte de la reconnaissance, des fissures dans la pensée politique du déjà pensé. Autres (dés) ordre, les lignes des puissance, gestes imperceptibles. A-ligner le penser de sensation pour le plan de l'éducation, sans tenir compte des mouvements qui conduisent à des formes de concrétion, centralités et déterminations qui ce soit sur l'art, le temps, la production de connaissances ou de la pensée elle-même. D'autres modes d'existence dans (dis) occupations ...

MOTIS-CLÉS: Ville; philosophie de la différence; images.

GESTOS: Movimento expressivo de ideias.
(Dicionário Aurélio online)³

KLEXOS: Talvez devêssemos pensar na própria memória como uma obra de arte - e uma obra de arte nunca é terminada, apenas abandonada.
(Dicionário das Tristezas Obscuras)⁴

AMBEDO: Um tipo de transe melancólico no qual você se torna completamente absorto por pequenos detalhes sensoriais – pingos de chuva escorrendo pela janela, árvores altas se dobrando lentamente com o vento, espirais de creme se formando no café – o que, por fim, leva a uma avassaladora constatação da fragilidade da vida.
(Dicionário das Tristezas Obscuras)⁵

GESTOS...

Expressões, arte, pequenos detalhes sensoriais, reticências convidando a partícula *des*. Expressões de cidades em experimentação através de imagens nos propondo algumas tensões para as seguintes questões que essa *escritapesquisa* lança: o que podem as imagens quando não pretendem explicar, ilustrar, registrar as cidades?

3. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/gesto>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

4. Tradução nossa. Disponível em: <<http://www.dictionaryofobscuresorrows.com/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

5. Disponível em: <<https://noosfera.com.br/o-dicionario-das-tristezas-obscuras/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

Ocupações (im)prováveis? Desterritorializações (im)possíveis? Grafites-muros, ruas-diagramas a desorganizarem o senso comum, a implodirem uma busca estrita da reconhecimento, fissuras na política de pensar o já pensado.

A cidade, comumente, é entendida quase que estritamente em seu espaço físico, dividida, referenciada em nomes de ruas e avenidas, CEPs, localizações pelo *Global Positioning System* (GPS). Que globalidades emergem dessa cidade singular? Ferramentas como *Google Maps* e *Google Earth* parecem nos possibilitar ver os lugares de cima, dimensões do território, rotas de entrada e saída. Voos (im)possíveis que nos lançam a cores que se acumulam à medida que as linhas se tornam mais evidentes e acentuadas. Linhas-traços-diagramas. Zona que se habita em torno de um centro onde tudo se encontra, “unidade de totalização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14) de uma cidade: para onde correm as principais vias de acesso, aonde circulam a maioria das pessoas. (Des)ocupações dos silêncios, dos ruídos, dos murmúrios. Que muros são esses? As residências se distribuem em círculos, triângulos, a cidade cresce em torno de si mesma.

Telhados enfileirados, cheios de nomes e dados que dão lugar a carros, asfaltos, fachadas, cores, corpos. Uma cidade é feita de limites geográficos, cidades-círculos, cidades-triângulos, como parecem comprovar as imagens do *Google Maps*, mas cresce e se move em vida: o dentista da avenida tal, a costureira da rua qual, a escola é distante do centro, o mercado é perto de casa. Pernas que caminham, carros que se alinham, manequins que esperam, sorvete que passa, camisa que azuleja, prédio que faz sombra. Uma cidade cresce em ramificações diversas que desafiam a lógica estruturante de uma organização que a divide, nomeia, numera, especifica, localiza.

Provocações. Ações que insistem na provocação dos hifens e parênteses nas (im)possibilidades de ensaiar por fragmentos. Fios-palavras em uma intimidade quase exposta. Gestos. Imagens que escorrem. Dois momentos de produção de imagens que (se) pretendem *des...*: um evento de grafite em um distrito de Feira de Santana, BA – Bonfim da Feira – e oficinas de fotografias em Ichu, no sertão baiano, realizadas com alunos do ensino médio de uma escola pública⁶.

Vontade de propor que a cidade não seja entendida, sentida, explorada apenas como cenário, mas sim que se desenhe máquina produtora de signos, expressão,

6. Esta última atividade decorrente do projeto de pesquisa: “Cidades (des)enquadradas em imagens: experimentações (atra)versando o conceito de signo”. Edital CNPq, 043/2013 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, processo n°. 409115/2013-4 (ANDRADE, 2013-2016).

conhecimentos, “[...] outros modos de ver, de maquinar e de magicar” (GODINHO, 2016, p. 33). Potência dos fragmentos em gestos em devir.

Queremos, aqui, desafiar – des-afiar – a relação que parece ser ‘intrínseca’ de que o sentido acompanha uma explicação e, talvez até mais relevante, de que essa seria quase uma operação matemática cuja ordem dos fatores não alteraria o produto, ou seja, a explicação acompanharia o sentido! Cidades que escapam, se contorcem, desmoram de uma representatividade. Por onde transita essa vontade de (sem) sentido com um entendimento objetivo em uma relação para esvaziar o plano ‘educação’ em (des)ocupação?

Grafitar, fotografar e pós produzir as imagens. Gestos potentes que, nesse texto, nos ajudam a pensar nos conceitos de signo, diagrama, re-des territorialização (acompanhando as movimentações de Deleuze e Deleuze e Guattari) junto à desestabilização de uma política da representação para olhar, sentir, explorar, inventar, conhecer cidades, ruas, escolas, vidas. Desestabilizar essa *rostidade* que quer se mostrar nos mapas como um rosto geométrico. Desmedir as potências da terra. “A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 147).

Esvaziar dados já dados de antemão. Desfazer os dualismos. Não perguntar o que esses gestos mostram da/na/com a cidade, mas o que as intensidades e forças que a atravessam e povoam querem nos mostrar... “Difícil é não haver um mundo à nossa espera para ser criado, é estar no meio” (GODINHO, 2016, p. 33). Deslocar, desclassificar, des-narrar, pensamentos desejantes em desequilibrar fronteiras fixas entre imagem, ficção e realidade; conhecimento e explicação; educação, arte e criação, indo em busca de um modo, um funcionamento do gesto. Intensidade do instante.

Propomo-nos: pensar com potências que nunca são más nem negativas, com forças novas e desconhecidas, forças sem palavras e, com elas, sem imagens e com milhões de imagens a passar sem cessar, sempre com sons e gritos não sonoros, sensações e afectos alegres que penetram de forma assignificante todos os corpos. (GODINHO, 2016, p. 34).

Des(...) o campo educação.

KLEXOS

Infinidades de linhas, traçar de fios em tempos desvairados. Tempos ondulados, tempos entre ondas conectados. Ali a expressão é resto daquilo que escapa. Trazer à presença a escapada, povoar de superfícies inapreensíveis.

Escrita que se chove ondas, que se inunda superfícies de vida.

Crianças que brincam, que esqueceram os nomes e os pronomes.

Verbos molhados e com fome: chorar, viver, passar, ondular, durar...

Sebastian Wiedemann, 2016.

A cidade se articula em linhas, não do tipo que circulam, mas que entram e saem por todos os lugares, “passa entre as coisas, entre os pontos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 220), segmentos que territorializam, organizam, significam, referenciam, mas também em linhas que querem fugir, “linhas de desterritorialização pelas quais [...] fuge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). É possível traçar para si uma linha de fuga? Arrastá-las para um lugar distante, criar para si um outro lugar, “uma nova terra, um universo, e já não só uma reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 225).

Dinâmicas co/existentes, heterogeneidades, multiplicidades, tensionamentos distribuídos em rede, acontecimentos imprevisíveis, vizinhanças, misturas, composições, contaminações. Há uma cidade que acontece entre as divisões que a separam. Conexões de identificações, agrupamentos de interesses, segue formando, destrói e re/constrói, perde e re/encontra. Se desterritorializada, traça para si um novo território, faz a vez da reterritorialização que desemboca “sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho ou sistema” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224). Os corpos se dividem e dividem a cidade, criam o “seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 323).

Sentir-se em casa, construir lugares. O território está ligado a um lado de fora, um exterior que penetra, desatina os sentidos e que adquire “nesse momento um valor de propriedade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 218). Para Deleuze, criar um território “é quase o nascimento da arte” (DELEUZE, 1989, p. 3).

Se, para Deleuze e Guattari (1997), a formação do território acontece na decodificação de fragmentos captados nas articulações dos meios (conteúdo e expressão), para Rancière (2005, p. 16), a arte faz parte de um regime estético-político, sendo estética “o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir”. Estaríamos,

assim, junto à expressão? E a política, ainda segundo o filósofo francês, como “o que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto” (RANCIÈRE, 2005, p. 17), o conteúdo?

Rancière, em uma releitura da análise kantiana do sublime, diz que a arte é “um testemunho do encontro com o irrepresentável que desconcerta todo o pensamento” (RANCIÈRE, 2005, p. 12). Arte, que fissa o pensar, estende uma linha de fuga e se abre em singularizações, “modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATARRI; RONILK, 1999, p. 17).

Por essas linhas, os desdobramentos entre artes, tensões e (des)territorializações se querem intermináveis. As possibilidades de territórios outros se fazem singulares. “As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas” (RANCIÈRE, 2005, p. 26). Agitações entre autonomia e subversão que vão de uma para outra e inversamente.

Linhas, fragmentos até que em 2015, Milena Rodrigues⁷, amiga e professora da educação básica do distrito de Feira de Santana, Bonfim da Feira, propôs a alguns artistas visuais feirenses e soteropolitanos que se arremessassem num acontecimento artístico: colorir e provocar experiências entre pessoas e lugar no distrito de Bonfim. Artes e tensões agitam articulações, possibilidades de desterritorialização e(m) outras subjetivações? Aceitando o convite, nos dirigimos ao distrito cheios de bagagem: tintas, câmeras fotográficas, imaginações e desejos.

O distrito de Bonfim não foi mapeado pelo *Google Street View*. O mapa não possibilita fotos em 360° e sua visualidade, nessa ferramenta, é o conjunto de telhados cortados por caminhos que entram e saem, por aqui e por ali, seis rotas que desembocam em rodovias, rodeado mais por terra que por casas. Esse distrito foi recentemente titulado “Território Quilombola” pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)⁸, territórios definidos como pertencentes a “grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou

7. Milena Rodrigues é pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, artista visual e professora integral da educação básica no distrito de Bonfim de Feira desde 2010.

8. O INCRA é uma autarquia federal da Administração Pública Brasileira. Foi criada em 1970 com a missão de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas. Informações retiradas do site www.incra.gov.br. Os quilombos eram formados por negros que fugiam da escravidão. A titulação de Bonfim enquanto “território quilombola” é importante neste trabalho por dois motivos: primeiro para marcar a relação do lugar com a cultura africana, segundo para evidenciar como o Estado institucionaliza as divisões territoriais.

urbana –, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias”. Um “lugar do interior”, uma “roça”, um lugar rural, cheio de lentidão, campos de mato verdejante, lagos de água transbordante, gente lotada de simplicidade, atravessados por africanidades. A partir dessa descrição já tínhamos em nossa imaginação o “lugar”.

Percorremos o trajeto de ônibus e, durante a viagem, outros sentidos são ocupados: as pessoas falam do prefeito, da escola, da missa de São Roque, da festa de Omulú. Um *smartphone* toca forró, uma menina canta, a chuva fina de agosto bate no vidro da janela, acinzentada o céu, cheiro de terra molhada, molha os pés, mela as mãos, enche os olhos, todo o corpo é tomado pelo caminho de Bonfim. A janela do ônibus já não se sabe janela ou quadro. Es-quadro? En-quadro? Tem cor e está vivo. Res-piro.

Se o trajeto é canção, a chegada é sinfonia. Sons, cores, sabores, “pastel sem mi-séria”⁹, o salão de dona Costinha, cavalos, risos. As conexões começam a se formar à medida que vamos entrando no lugar, conhecendo o território. Conversas sobre fé, escola, moda, história da cidade, cores preferidas, programas de TV, redes sociais. Sentimos que a fé acompanha a rotina da cidade em quase todos os seus aspectos. A igreja católica fica na praça. Depois de rezar a missa, partem para o samba. Não há sagrado ou profano, são todos sagrados! O que mudam são os ritos, as passagens, a maneira que se agrada e adora.

Em um lugar onde o tempo passa lento, uma aceleração se aproxima e acumula pessoas. Crianças chegam, pessoas enconstam, perguntam: o que está acontecendo? Um alisamento do espaço lento e o que se espera é que deslizem, fujam para outros territórios, encontrem as significâncias que façam valer seu lugar perdido.

Emicida disse uma vez que “arte é fazer parte”¹⁰. Um convite é/foi feito a crianças de Bonfim para compor desenhos. Cheiros, texturas, cores, agitação dos sentidos, “circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 19).

Arte que desafia, “um testemunho contra a arrogância” (RANCIÈRE, 2005, p. 12), arte que contraria a tentativa de subversão do pensamento em dominar o que

9. Nome que o grupo deu ao pastel vendido no Bar/Restaurante/Pizzaria/Sorveteria de Jajai, que transbordava de recheio, qualquer que fosse a escolha.

10. Trechos retirados da música Mufete, lançada em 2015 pelo Emicida. Inspirado por uma viagem a Angola e Cabo Verde, Emicida faz relações entre África e Brasil, evidenciando as africanidades e uma cultura dominante que a tenta subverter, ao longo da história.

se vê, o que se pode dizer e o que se dá a sentir. Outro trecho da música Mufete, do Emicida, canta em poesia, “somos reis e rainhas, somos mesmo entre leis mesquinhas, vamos”.



Figura 1 – Intervenção artística em Bonfim de Feira, Feira de Santana, BA. Arquivo pessoal.

Um outro espelho se faz, outras cores e enfeites, outro olhar de deleite, outro lugar de habitação e invasão e (des)territorialização. Paredes-espelhos a cavouca-rem lugares outros. Arrastam a fé escondida nos cantos para os muros da cidade. Água-espelhos inundada de cores, invadem os olhos de quem passa, segue em seu caminho cavando buracos. Seria um rio? Água, água, caminho de peixe que nada, nada, se arrasta, se prolonga em brechas, em vidas.

E nos limites de um lugar que pretende ser explicado, dividido, referenciado, os artistas visuais transbordam Bonfim através de imagens que alisam a cidade, os olhares deslizam, linhas de (des)territorialização se alongam. Rachaduras, rupturas do que se vê do lugar, um aceleração do ritmo. Arte que pergunta: que cidade te ocupa? Um caminhar interminável por paredes e ruas e calçadas e pernas e braços e pés e cabeças e passos. Que cidade é essa que passa? Formiga, embarça, bocas, olhos, o que se vê, quem se vê, de quem é visto ou que caminha in/visível. A cidade ocupada por tudo, ocupa em todos. Fluxos da “partilha do sensível”, compartilhamento intenso de sentidos, em um coletivo imenso de corpos-espelhos-águas, “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). Aberturas de outras visualidades, sensibilidades, territorialidades e(m) outras subjetivações.

AMBEDO

Desenhar mapas seria também gravar vozes em outra geografia: dar ênfase à importância dos veículos que estamos produzindo; renovar estratégias de contaminação, construir essa autonomia de movimento. A partícula que permeia o diagrama, no alto à esquerda, é um tipo de signo verbo-visual tal como um vírus extra-artístico. O extra-disciplinar “começa fora da hierarquia [...]”¹¹. Um dispositivo para ações, modelado em contato direto. Deve-se estabelecer redes de ação para além das fronteiras locais; contaminar outras pessoas, se deixar contaminar.

Ricardo Basbaum, 2010

Contaminações. In-versões. Out-venções. Ar-riscar. Pequenos detalhes sensoriais. Signos a emanarem dos gestos. Gesto-corpo a-riscado. Conexões, contatos,

11. Disponível em: <http://des-bordes.net/des-bordes/brian_holmes.php>. Acesso em: 07 fev. 2016.

contaminações em movimentos intensivos, como nos propõe Ricardo Basbaum (2006, p. 67) ao pontuar que “[p]odemos considerar que um diagrama será sempre gerado como dispositivo relacionado ao local de proximidade máxima da experiência [...]”, materialização de um devir quando o espectador é capturado por uma obra/trabalho artístico em um campo de intensidades. Arriscarmo-nos com Deleuze e o funcionamento do diagrama, quando o filósofo, ao *atravessar* a obra de Francis Bacon, propõe que o pintor, em seus quadros, desafia a figuração e a narração. Esses aspectos são, para Deleuze (2007), efeitos que teimam em invadir os quadros (não somente os de Bacon). Esse desafio desata fios e linhas e forças – o diagrama.

Encurvar os pilares e os ditames da educação nesse (AR)riscar, esvaziá-la dessa substância Educação que quer a tudo entender, explicar, organizar, decifrar, nomear. Esvaziar para continuar nas possibilidades das dobras, fora/dentro, gesto-corpo-cor em funcionamento para que provoquem tensionamentos de sentidos de escolas/muros/cidades/mundos. Assim como proposto por Amorim (2007), suspeitar de uma autoridade pedagógica das coisas, através da apresentação das suas possibilidades no par atual-virtual.

Para que o diagrama funcione, para que ele seja diferente de um simples esquema, é preciso que ele revele o sentido das suas singularidades. E é porque o diagrama está sempre na interface do actual e do virtual que ele pode assegurar a passagem de um a outro por uma maquinaria que é a alma do diagrama. Essa maquinaria não está lá para representar objetos, mas para produzir, no real, uma actualização das suas componentes virtuais, revelar ao mundo sensível uma face inédita do objeto. (GODINHO, 2013, p. 141).

Propor, para essa escrita/pensamento, um funcionamento a-riscado do diagrama com a intensidade dos signos, uma vez que, como nos diz Nascimento (2013, p. 67), esse conceito em Deleuze assume um caráter sensível: “somos abertos pelo signo à potência das forças ativas criadoras”. Forças que ativam o impensado, por isso subversivo, versos que explodem e espalham uma vontade de potência. (AR)riscar proliferações como nos provoca Ricardo Basbaum (2010) com *sul, sur, south*. Ilha? Continente? Sul sem norte? AR(t)es vitais, talvez.

Desarranjar. Desobstruir. Des-alinhar. Inspirada por tais modalidades de (des)acertos expressivos, realizamos entre 2014 e 2015, oficinas no Colégio

Estadual Aristides Cedraz (CEACO), Ichu, no sertão baiano, com aproximadamente 20 estudantes do segundo ano do ensino médio, onde provocamo-los, com o auxílio de várias obras artísticas a eles apresentadas, a in-ventarem imagens da cidade que transgredissem a política da representação, para, então, possibilitarem a imersão em uma lógica das sensações, pulsações de lugares recortados pelo instante de um clique sob o olhar deslocado do fotógrafo (ALMEIDA, 2015). Continuando com o projeto em 2016, realizamos mais dois encontros/oficinas com um questionamento a atravessá-las: Que Ichu (des)enquadra em mim? Como fotografar tal pergunta, nos inquietavam os estudantes? Fotografem a cidade de um outro modo, intensifiquem uma Ichu que, comumente, não podemos (conseguimos?) ver¹².

Linhas, cores, texturas e(m) desenquadramentos. Reenquadramentos? Em agosto de 2016 nosso encontro/oficina contou com a participação da artista Marli Wunder com um trabalho de intensidades pelos fios. Ressonâncias pelas superfícies das fotografias em colagens, cores, texturas a emergir pensamentos *atravessados*. Os traços e as cores e as linhas e os tecidos nos contêm? Que contenções são essas a desviarem das explicações e representações? *Pingos de chuva escorrendo pela janela, árvores altas se dobrando lentamente com o vento, espirais de creme se formando no café...*

12. Após muitas fotos reveladas e conversadas, fizemos um último encontro em 2015 com a participação de Alik Wunder no qual propusemos experimentações de processos de pós-produção através de montagens, sobreposições, raspagens, recortes, colagens e produção de novas fotografias-fragmentos (WUNDER; ROMAGUERA, 2014). Imagens que não mais remetem a lugar algum, a uma representação de um real, mas a lugares e existências nas próprias imagens (ANDRADE, 2016).



Figura 2 - Momentos da atividade com Marli Wunder. Produção dos estudantes. Arquivo pessoal.

Jabuticaba-turbante. Linha-diagrama. Sentido-forças. Gesto-rosa. Boca-sono. Estudantes desmoronando um senso comum para as fotografias, para as superfícies que pretendem fixar um reconhecimento sobre o pensamento. Zepke (2009) ao explorar a arte contemporânea em suas tensões com os conceitos de sensação e afecção de Deleuze e Guattari nos diz que, para os autores franceses, o Minimalismo continua sua transcendência relacionada a uma certa humanidade, e para que tenhamos uma mínima condição para a criação artística é que ela crie uma sensação inumana, “[...] e como veremos, esta é também a condição mínima para um ato estético de resistência.”¹³ (ZEPKE, 2009, p. 180). Tensionando essas discussões, nossa proposta perpassa por essa resistência caótica no traçar do fio, na perfuração de superfícies aparentemente estáveis. A potência inumana funciona como resistência aos processos de *rostificação* “[...] que tendem a induzir, por sua vez, a processos de classificação, massificação, padronização” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 152).

Propostas de escape a essa injunção, entendida como uma composição segmentar dura entre significância e subjetivação (CARVALHO; FERRAÇO, 2014) em pós produção das fotografias produzidas e esvaziadas pelos estudantes durante as oficinas. Esburacar as conexões representacionais. A questão não seria apenas entrar em contato com essa movimentação no intuito de entender e desvelar os significados das imagens, mas também e sobretudo esvair-se nessas linhas de atualização no transitar dos pensamentos que ainda não foram pensados. Incomodar, desacomodar, deslocar...

Funcionar junto à textura em gestos resistentes. Atravessamentos junto a Deleuze (2007) quando tece relações e (des)conexões entre as geometrias, as sensações, as cores e as luminosidades das escolas de pintura. Em um movimento alucinante, ele nos joga (e a Bacon) em direção aos egípcios e às suas superfícies planas, à forma e ao conteúdo como dimensões igualmente próximas de um mesmo plano. Extraíndo de cada época sua singularidade, Deleuze dirá então que os gregos, ao distinguirem os planos, inventando uma perspectiva, contribuíram para o que ele designa como representação clássica, que tem “como objeto o acidente, mas [...] o apreende em uma *organização* ótica que faz dele algo bem fundado (fenômeno) ou uma ‘manifestação’ da essência” (DELEUZE, 2007, p. 126, grifos do autor). Nesses atravessamentos Deleuze irrompe com esse emaranhado de pensamentos versando sobre dois planos que se cruzam: o ótico e o tátil. O movimento que quer se opor à

13. Tradução nossa.

representação clássica se daria então em duas direções opostas: “*Ou a exposição de um espaço ótico puro, que se liberta de suas referências rumo a uma tatilidade mesmo que subordinada [...] ou, ao contrário, a imposição de um espaço manual violento que se revolta e abala a subordinação*” (DELEUZE, 2007, p. 127-128, grifos do autor).

No entanto, Bacon, pintor sobre o qual Deleuze (2007) se debruça, não para nem num mundo táctil-ótico nem no mundo ótico puro. “Ao contrário, ele os atravessa, ele os subverte ou os confunde. O diagrama manual irrompe como uma zona de confusão, de limpeza, que deve desfazer ao mesmo tempo as coordenadas óticas e as conexões tácteis” (DELEUZE, 2007, p. 136). Confusão e limpeza com as quais tais imagens táteis nos brindam. Perfuração. “Estudando as audiovisualidades, tendo Gilles Deleuze como intercessor, as intensidades são o mote das linhas de aprendizado com os signos sensíveis, redescobrimo o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido.” (AMORIM, 2013, p. 414). Instantes mínimos na linha que des-afia os contornos, desocupando-os...

Ichu-Florianópolis em outras (des)localizações. Em um encontro-oficina, em junho de 2016, quatro vídeos produzidos por professores de Florianópolis¹⁴ foram explorados pelos alunos. A ideia foi possibilitar outros movimentos com os vídeos, na paralisação dos frames. Ver o (in)visto? Que (des)enquadramentos essas inserções de tempos nos (im)possibilita? Floripas ichuenses? Ichus florianopolitanas?

14. Os pesquisadores Leandro Belinaso e Davi Codes, pesquisadores da equipe executora do projeto, da UFSC, propuseram a produção de um vídeo para professores da rede pública catarinense tensionando alguns questionamentos: *A cidade nos convida a que vida? Como temos nos inventado com a cidade? Que paisagens compomos através do cotidiano que nos enreda? Como tecemos ambientes com os rastros deixados em nós pela cidade? Encontros inusitados se processam em nosso trasladar pelas ruas? Como em nosso deslocamento cotidiano o signo da cidade se desenquadra?* A indicação para participar foi a de gravar um vídeo através de uma câmera qualquer a partir do deslocamento cotidiano pelo trajeto entre a casa do professor e a escola em que trabalha. O convite foi realizado através de uma carta encaminhada a quatro professores de ciências/biologia da educação básica da grande Florianópolis. Foram recebidos 4 filmes encaminhados por 3 professores.



Figura 3 – Produções dos estudantes a partir de frames dos vídeos recebidos dos professores de Florianópolis. Arquivo pessoal.

Colapso, giro, liquidez e heterogenia de culturas que atravessam e versam as ruas das cidades, suas superfícies, suas expressões. Experimentação a gaguejar e criar vacúolos de comunicação pela maquinaria fixante da *rostidade*. Alunos, professores, jovens que per-correm as cidades e, por quais frestas festas, janelas, buracos, fendas, dobras, camadas, a espiam?

Apostamos, assim como Romaguera e Catunda (2016, p. 161) em movimentos vazantes, “[...] uma gestualidade vital do florescimento do fazer/imaginar da educação”, que, no caso dessas pesquisadoras, propõem outras maquinações para as produções audiovisuais tecidas no movimento estudantil secundarista de ocupação das escolas estaduais paulistas contra a política de redução de salas de aula.

As linhas de força são, então, de outra ordem, outra lógica, nenhum discurso já dado, mas geram muitas bifurcações divergentes e se multiplicam. Implicam na invenção de outros modos de existir e fazer escola, implicam em outra escola que se olha por dentro e pode ver aquilo que ali estava invisível. (ROMAGUERA; CATUNDA, 2016, p. 170).

Outras (des)ordens, linhas de potência em gestos imperceptíveis. Re-a-linhar o pensar a sensação para o plano educação, outros modos de existência que não a

exclusividade da reconhecimento. Aposta no caos das linhas do diagrama na rua/com a rua investindo nas possibilidades táteis, visuais, de ocupação da rua. Como pensar em outras tensões com relação ao coletivo, às resistências, aos movimentos contemporâneos sem a salvação de uma humanidade perdida?

Propor, com esse funcionamento deslizante/desterritorializante, um esvaziamento dos corredores, salas de aula, giz, quadro, pincel, sinal sonoro entre as aulas, cadernos, memorizações, ruas, muros, fotografias, gentes. Chamar o susto, o imponderável, os professores, os alunos, a gestão escolar a inventar outros tempos e espaços de criação, linhas rasuradas e descentradas. Diagramar o pensar *escrever* pesquisar educação. Propor esse pintar sem pincel, mas com *sprays* das minúsculas partículas coloridas que aderem aos sulcos dos muros; esse *des* fotografar, já que ao riscar as fotos a luz irrompe, luz outra. Espaço hífen e intenso de encontro entre olhos e mãos, retina e pele, tato e visão; propor, como diz Basbaum (2006, p. 88), “[...] passagens entre eles, criando territórios atravessados pelo ritmo fluido de relações, inter-relações e relacionamentos – incluindo aí forças de tração, repulsão, vizinhança, fragmentação, encadeamento, agrupamento, deslocamento, localização, etc.” (ANDRADE, 2016, p. 664).

Revelação que não pretende estritamente uma efetuação de ação, nem opinião sobre os fenômenos, muito menos juízos de valor e de natureza, mas que se intensifica na expressão dos signos que irrompem dos gestos; que se coagula na potência do intensivo; que delira ao experimentar novas texturas sensíveis – olhos e ouvidos impossíveis. “Resiste-se e, nesse instante, conserva-se; fazem-se as marcas como uma espécie de diagrama, vê-se com um certo olho aparecer possibilidades de factos de todos os tipos” (GODINHO, 2013, p. 139), tais como: fiar com baba, larvar sem fazer nada, sentar sem dobrar as pernas, olhar para um muro de escola e não entender o que encontra, passear pelas ruas de um bairro e não distinguir as utilidades dos rabiscos. “O diagrama faz germinar. Desterritorializa e desterritorializa-se na sua potência absoluta. É um devir” (GODINHO, 2013, p. 141).

Talvez ações e(m) gestos que, pretendemos, nos permitam algumas rupturas, em especial, com pensamentos que levem a concretizações, centralidades e determinações seja da ciência, da arte, do tempo, da produção de conhecimento ou do próprio pensamento. Rupturas que Deleuze (2003) e Deleuze; Guattari (1977) levam ao esgarçamento na intensidade da expressão maquínica, descontinuada, inorgânica na proliferação das séries de coisas, fatos, tempos, palavras.

Queremos também deixar marcas, produzir uma marca sensível/significativa; então este desenho é principalmente um gesto, uma ação que interfere e deixa um registro, um traço. O resultado é conseguido, então, de modo a produzir um diagrama + emblema, o que leva a entender o ato de pensar como um gesto que deixa traços, produtos de marcas. (BASBAUM, 2010, n.p.).

Klexos em riscos abandonados (pontilhados?) como um trabalho de arte quase terminado, quando o quase é quase nunca. Ambedos na fragilidade absorvida por pequenos (imperceptíveis?) detalhes sensoriais. Sentidos encontrados em um *Dicionário das tristezas obscuras* (roteiros? Crises? Fluxos?) Sur. *Bien sûr*. South. Mouth. Marcas de bocas? Sul. Des-nortear-se. Sular uma (im)provável direção. Um *movimento expressivo* em que, talvez, pensássemos na interminável leveza do abandono da arte em uma *avassaladora constatação da fragilidade* e potência da vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. Que Ichu (des)enquadra em mim? *Alegrar*, Curitiba, PR, n. 16, n. p., 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/qkmIz>>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- AMORIM, A. C. Três crianças a compor um plano para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 411-426, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/amorim.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- _____. Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. *Teias*, v. 8, n. 15-16, p. 1-12, jan./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23998/16968>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- ANDRADE, E. C. P. Ocupações (im)prováveis: que cidade devém? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 651-669, jul. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644678>>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- BASBAUM, R. Diagramação e processos de transformação. In: CRUZ, J. (Org.). *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.
- _____. Sur, Sur, Sur, Sur... comme diagramme: carte + marque. *Multitudes*, França, v. 04, n. 43, p. 24-27, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/vtMVgG>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- CARVALHO, J. M. C.; FERRAÇO, C. E. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 143-159, set./dez., 2014. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- CATUNDA, M.; ROMAGUERA, A. R. T. Imagens e sonoridades: é possível fissurar cotidianos escolares? *Quaestio: revista de estudos em educação*. v. 18, n. 1, p. 159-175, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/2571>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997. 5 v.
- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. 1 v.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FERREIRA, A. B. H. Dicionário do Aurélio *Online*. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- GODINHO, A. Diagramas para pensar/diagramas de sensação. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. O. (Org.). *Conexões: Deleuze e políticas e resistências e...* Petrópolis, RJ: DP&A; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: Caés, 2013.
- _____. Máquinas anômalas e nômadas: do que ainda não existe ao que já não existe mais. Ou do que já não existe mais ao que ainda não existe. In: ROMAGUERA, Alda; AMORIM, Antonio Carlos (Org.). *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...* Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOENIG, J. *The Dictionary of Obscure Sorrows*. Disponível em: <<http://www.dictionaryofobscuresorrows.com/>>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- NASCIMENTO, R. D. S. Dimensões políticas da teoria deleuziana dos signos. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. O. (Org.). *Conexões: Deleuze e políticas e resistências e...* Petrópolis, RJ: DP&A; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: Capes, 2013.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2005.
- ZEPKE, S. Deleuze, Guattari and contemporary art. In: HOLLAND, E. W.; SMITH, D.; STIVALE, C. J. (Ed.) *Gilles Deleuze: image and text*. London: Continuum, 2009.
- WIEDEMANN, S. Duas infâncias que amavam o mar. In: ROMAGUERA, A.; AMORIM, A. C. (Org.). *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...* Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.
- WUNDER, A.; ROMAGUERA, A. R. T. Experimentações Coletivas por Entre Poesias, Fotografias e Ventos-Áfricas. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Elenise Cristina Pires de Andrade é graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade Estadual Paulista), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de estudos e escritas com imagens, filosofia da diferença, perpassando pela produção e divulgação de conhecimentos e(m) sensibilidades pelos cenários urbanos.
E-mail: nisebara@gmail.com

Louise Mara Soares Bastos é graduada em Comunicação Social (Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana), mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. É bolsista FAPESB.

E-mail: louiseemara@gmail.com

Recebido em 02 de janeiro de 2017 e aprovado em 04 de fevereiro de 2017.

O protagonismo da leitura no projeto de formação integralista: livros no jornal *Flamma Verde* - Florianópolis (SC) - entre 1936-1938

The leading role of reading in the integralist action project: books in the newspaper *Flamma Verde* - Florianópolis (SC) - between 1936-1938

GUSTAVO TIENGO PONTES¹

MARIA TERESA SANTOS CUNHA²

RESUMO: O objetivo deste artigo é dar visibilidade à coluna “Bibliografia”, publicada no jornal integralista *Flamma Verde*, editado em Florianópolis (SC) entre 1936-1938. Nessa coluna, constante em diversas edições desse jornal, foi indicada uma série de livros que apresentavam breves comentários cujo objetivo era “controlar” mais de perto a leitura e seus sentidos ligados ao projeto de formação integralista. A partir da análise de algumas dessas obras e de seus comentários, busca-se tecer considerações sobre aspectos relativos ao modelo de formação posto em circulação pela difusão dessa série de livros.

PALAVRAS-CHAVE: Livros; leitura; Ação Integralista Brasileira.

ABSTRACT: This article aim is to give visibility to the column “Bibliografia”, published in the integralist newspaper *Flamma Verde* elaborated in Florianópolis (SC) between 1936-1938. This column, published in many of these newspaper editions, indicated a series of books with brief comments that intended to “control”, in a closer way, its reading and the senses related to the integralist action project. Through the analysis of some of those books and its comments, we intend to discuss the formation model disseminated in this series of books.

KEYWORDS: Books; reading; Brazilian Integralist Action.

1. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
2. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Da escrita de um texto até o livro chegar às mãos de seus leitores, existe um circuito no qual diversos sujeitos buscam controlar mais de perto a produção do sentido da leitura, conforme observado por Roger Chartier, em diversos de seus estudos. Na obra *A ordem dos livros*, o historiador francês comenta que o autor, o livreiro-editor, o comentador e o censor atuam a fim de confrontar o leitor com uma série de constrangimentos e regras. Por outro lado, o mesmo assevera: “a leitura é, por definição, rebelde e vadia” (CHARTIER, 1998, p. 7). Na mesma perspectiva, o historiador estadunidense Roberto Darnton investiga e elabora a noção “Circuito das Comunicações”, com o objetivo de discutir a trajetória dos textos em livros até o final desse circuito com os leitores. Desde o editor, os gráficos, os livreiros, encadernadores etc., todos estão envolvidos no processo de transformação de textos em livros e contribuem para “esta tensão entre a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto” (DARNTON, 2010, p. 46).

Apesar de esses dois estudiosos tratarem de contextos e situações distintos do objeto proposto neste artigo, essa reflexão relacionada à escrita e à leitura é um pressuposto da abordagem do presente estudo. Esta investigação pretende dar visibilidade, por meio de seu estudo, a uma coluna de indicação de livros do periódico de orientação integralista *Flamma Verde*, editado em Florianópolis (SC), entre setembro de 1936 e fevereiro de 1938. Essa coluna intitulava-se “Bibliografia³” e foi publicada no jornal, em dezoito de suas edições⁴. Tendo em vista os limites deste texto e o objetivo proposto, algumas temáticas e questões foram privilegiadas. No decorrer da análise, foi escolhido um conjunto de livros que sugere um projeto de formação integralista por meio da indicação de biografias edificantes, obras ensaísticas escritas por integralistas e outras, cujas temáticas estavam próximas ao discurso do movimento integralista.

Ao longo da publicação da coluna, houve um total de 34 indicações de livros, dentre elas, 32 obras diferentes e dois livros repetidos. No jornal, logo abaixo do nome dos livros indicados, um breve texto acompanhava as obras, destacando os aspectos da vida de seus autores, a qualidade gráfica do impresso, a importância da obra, a temática central abordada etc. Ao serem consideradas as abordagens de Roger Chartier e Robert Darnton, as indicações destas obras e seus comentários

3. No original, “Bibliographia”. Todas as transcrições terão a sua ortografia atualizada, exceto os títulos dos livros.

4. A primeira edição do jornal tem data de 12 de setembro de 1936, e a última (ed. 69) é de 05 de fevereiro de 1938. Infelizmente, só foram encontradas 48 edições para a pesquisa presente. As edições 2, 8, 10, 13, 18, 19, 20, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 44, 45, 46, 52, 53, 62, e 67 não foram encontradas. O acesso ao conjunto dos textos ocorreu na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

são visualizados como parte de uma relação permeada por conflitos e interesses, possivelmente, para controlar a construção de sentido das obras e difusão de suas ideias, haja vista o objetivo do próprio jornal.

A análise presente trata a indicação e difusão dessas obras como uma prática formativa. Os livros são visualizados como artefatos nos quais estão representados valores, ideias e modelos de conduta; portanto, a sua publicação e difusão podem ser compreendidas como uma forma de formação. Segundo a autora Andréa Borges Leão:

Os livros são objetos preciosos no largo movimento de formação e interiorização da experiência do mundo, e a leitura é atividade bastante eficaz para a assimilação. (...). Quem difunde livros difunde ideias e valores, decide o que é permitido e o que é proibido existir, intervém na íntima estrutura das emoções formando sensibilidades. (LEÃO, 2007, p. 61).

Diante desta perspectiva, a coluna “Bibliografia”, além de ser considerada como uma “etapa” possível para o caminho dos livros aos leitores, deve ser analisada como um projeto de formação que priorizou uma série de obras consideradas como de maior relevância para os seus leitores potenciais.

O PERIÓDICO *FLAMMA VERDE*, O INTEGRALISMO E A COLUNA BIBLIOGRAFIA

Flamma Verde foi um semanário que fez parte de um conjunto maior de outros jornais elaborados e difundidos por membros da Ação Integralista Brasileira (AIB), movimento e partido político que foi criado em outubro de 1932 pelo intelectual Plínio Salgado. Esse movimento existiu entre 1932 e 1938 e contou com a participação de diversos intelectuais em seus quadros, tais como Gustavo Barroso e Miguel Reale. A AIB teve expressiva participação em diversas cidades e estados brasileiros: foram eleitos prefeitos e vereadores “camisas-verdes”⁵ e, segundo dados do próprio movimento, havia cerca 1 milhão de adeptos no auge de sua existência⁶. Tais dados, embora possam indicar certo grau de exagero, evidenciam também sua expansão ao longo do Brasil.

5. Os integralistas eram comumente chamados de “camisas-verdes”, devido ao uso de uniforme da cor verde.

6. Salgado, em 1935, afirmou: “Somos hoje [1935] 1.000.000 de brasileiros que, em 3.000 núcleos que funcionam em todo o país, constituímos uma só família.” (SALGADO, 1935, p. 27).

A AIB foi um movimento considerado de direita, de cunho autoritário, cujo lema era “Deus, Pátria e Família”. Havia forte componente católico e nacionalista em seu objetivo de transformação da sociedade e criação de um estado uno e coeso, isto é, integral. Não por acaso, um de seus principais símbolos era a letra grega sigma Σ que indica soma. Segundo os estudos realizados por Rosa Maria Feiteiro Cavaleri: “Esse símbolo tinha como objetivo lembrar que o Movimento tinha o sentido de *integrar todas as forças sociais do país na suprema expressão da nacionalidade*”. (CAVALARI, 1999, p. 191. Grifos da autora).

Com relação à emergência da AIB, de acordo com Marcos Chor Maio e Roney Cytrynowicz (2007), o ambiente do início do movimento foi marcado por imprevisibilidades no terreno político brasileiro. As indefinições do período de 1930 a 1937 favoreceram o surgimento de “projetos radicais e mobilizantes que tentaram galvanizar a sociedade com a ideia de mudança” tal como a AIB. (MAIO; CYTRYNOWICZ, 2007, p. 41). Nesse sentido, além de fatores nacionais que contribuíram para a emergência da AIB e o seu desenvolvimento, deve-se levar em consideração também a influência do modelo externo de referência europeia. Sobre esse aspecto, segue-se a perspectiva do pesquisador Héglio Trindade que ressalta: “Se a situação política interna do país proporciona condições ao surgimento de um movimento autoritário e antiliberal, o conteúdo e o estilo da organização do integralismo, entretanto, inspiraram-se amplamente no fascismo europeu”. (TRINDADE, 1979, p. 278).

Com relação à forma como o movimento visualizava suas próprias ações e o seu papel junto à sociedade, em diversos textos e outras publicações integralistas, é comum encontrarem-se falas e escritos que associavam a ação dos “camisas-verdes” a uma espécie de missão divina educativa de revolução espiritual, a fim de elevar as virtudes brasileiras e salvar a pátria. Segundo Plínio Salgado (1935, p. 15-16): “Conservamo-nos na linha realista, crentes de que uma obra sistemática de educação individual e das massas elevará a média das virtudes morais e cívicas do povo brasileiro, cuja estrutura íntima nos revela traços de superioridade incontestável.”

Para a realização desse objetivo de renovação espiritual da Pátria, a imprensa foi usada de maneira sistemática e afirmativa pelos “camisas-verdes”, a fim de divulgar suas ideias, arregimentar novos membros e universalizar sua doutrina⁷. O periódico *Flamma Verde*⁸ fez parte de um grande conjunto de jornais elaborados pelos

7. Sobre a imprensa integralista, conferir Oliveira (2009) e Cavaleri (1999).

8. Para uma discussão mais aprofundada referente aos objetivos desse jornal e mais questões, conferir, entre outros, os trabalhos de Gustavo Tiengo Pontes (2013) e João Henrique Zanelatto (2013).

integralistas ou seus apoiadores.⁹ Nas páginas do jornal, foram constantes as matérias elogiosas ao papel do movimento junto à sociedade, as notícias referentes ao crescente número de adeptos, sobre sua expansão com a criação de novos núcleos e os textos laudatórios sobre o seu líder Plínio Salgado. Apesar de sua circulação, em princípio, estar proposta para todo o Estado de Santa Catarina, é possível supor que Florianópolis contou com uma presença muito mais significativa desse semanário, pois era a cidade sede da Chefia Provincial do Integralismo, o local de sua produção e a cidade referente na quase totalidade dos anúncios publicitários.

No jornal, a formatação da coluna permaneceu constante ao longo de sua publicação: acima da matéria, encontrava-se o título da coluna em destaque (“Bibliografia”), seguido, logo abaixo, pelo nome do livro indicado e também por um comentário sobre a obra indicada. Os nomes dos livros nem sempre apresentavam sua edição ou autoria; houve alguma variação nessa escrita. Com relação aos comentários, estes variavam de tamanho, mas permaneceram relativamente constantes em seu conteúdo: com elogios às obras, aos autores, materialidade dos livros etc. A seguir, um exemplo da coluna presente na edição de nº 4:

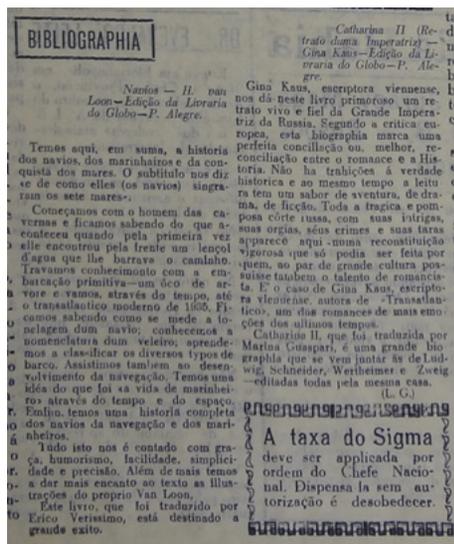


Figura 01 – Coluna “Bibliografia” presente na edição de nº 4. Fonte: Flamma Verde, 03/10/1936, p. 2. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

9. O jornal publicava também alguns outros anúncios que buscavam divulgar livros. Tendo em vista os objetivos deste estudo, optou-se por analisar apenas as indicações da coluna “Bibliografia”.

Com a exceção de uma indicação que se trata de uma revista, todas as outras obras indicadas nessa seção foram editadas pela Livraria Globo, sediada em Porto Alegre. Foram 18 edições¹⁰ do jornal que indicavam algum livro. Assim, como foram encontradas 48 edições do periódico, cerca de 25% das edições contaram com a presença desta coluna. Essa quantidade significativa de anúncios pode ser mais bem compreendida tendo em vista o incremento das atividades da editora Livraria Globo nos anos de 1930 e 1940 e o incremento das atividades editoriais nacionais para esse mesmo momento¹¹. É possível supor que a expansão da Livraria Globo tenha contribuído para uma maior aproximação entre esta e outros sujeitos ligados ao mercado de livros da capital catarinense. Ainda com relação à apresentação da coluna no jornal, não houve uma página fixa para sua veiculação. Com exceção da capa ou da contracapa do jornal, houve a veiculação da coluna “Bibliografia” em diversas páginas internas do *Flamma Verde*¹².

OS LIVROS: GÊNEROS DA NARRATIVA, VALORES E IDEIAS

Para compreender o papel da “Bibliografia” nesse periódico, é necessário discorrer tanto sobre os significados dos livros junto à sociedade como sobre a importância de uma coluna a eles dedicada em um jornal da época. Sobre esses aspectos, os estudos de Giselle Martins Venâncio e Maria Teresa Santos Cunha, assinalam:

Colecionar livros era uma etapa importante na formação de um intelectual. Possuir um gabinete de leitura, estantes cobertas de livros, uma quantidade de raridades ou de livros pertencentes aos cânones literários nacionais ou estrangeiros simbolizavam para os seus pares sua importância intelectual. (VENÂNCIO, 2006, p. 90).

O estudo dos jornais permite considerar que a leitura de seus artigos servia, também, para a circulação de modelos de comportamento desejados pela prescrição de normas de comportamento sociáveis que evidenciavam o avanço dos patamares de novas modalidades

10. As edições que contaram com alguma indicação foram: 1, 3, 4, 6, 7, 12, 15, 39, 47, 48, 54, 55, 56, 63, 64, 65, 66 e 68.

11. Sobre essa temática, ver Hallewell (2005) e Torresini (1999).

12. A quantidade de páginas do periódico variava de quatro a oito. Até a edição de número 43 (03/07/1937), havia o predomínio de quatro páginas, entre a edição 43 e a sua última, de número 69 (05/02/1938), a quantidade variou entre seis e oito páginas.

de controle, autocontrole e comedimento que caracterizavam, nos anos 1930-40, uma elite em consolidação na capital catarinense. (CUNHA, 2011, p. 238).

É válido destacar o processo de aburguesamento que ocorreu em Florianópolis, durante a 1ª República. De acordo com o historiador Hermetes Reis de Araújo, nesse período houve uma série de reformas na capital catarinense e “um anseio por parte das elites locais em promover um amplo reajustamento social de sua população aos imperativos e às territorialidades burguesas de organização social” (ARAÚJO, 1989, p. 11). Nesse processo, cabia à imprensa, além da fixação de imagens, padrões de comportamentos e hábitos dessa elite, o papel de modelador de alguns costumes no campo de afirmação social da burguesia (ARAÚJO, 1989). Havia, portanto, uma busca por diferenciação social por parte de certos grupos de elite na capital catarinense, sendo os principais membros da AIB em Florianópolis provenientes das camadas médias ou superiores da sociedade¹³. Talvez seja possível sugerir que os livros fizessem parte de tal projeto e que a presença da coluna seja uma evidência também de um anseio de distinção social por parte dos responsáveis pelo periódico.

Em suma, levando em consideração um ambiente no qual certos grupos sociais de maior poder aquisitivo buscavam se diferenciar de outros segmentos da população, é possível supor que a presença da coluna sirva como um indício desse processo maior. “Bibliografia” pode sugerir que a difusão de livros adquiriu certa relevância, pois seus organizadores poderiam estar buscando se representar como leitores e guias na indicação de boas obras. Certamente, pode-se supor que a divulgação desses livros da Livraria Globo estivesse associada a interesses comerciais. No entanto, a veiculação da coluna não pode ser reduzida somente a esse aspecto. Pode-se também sugerir que a “Bibliografia” seja um indício de que leitores e outros responsáveis pelo jornal se interessassem em obter os benefícios simbólicos pela posse de livros, sua leitura e divulgação¹⁴.

A partir dessas considerações relacionadas à existência da coluna no periódico, volta-se a debater mais diretamente a apresentação dos livros nesse espaço. No caso das obras cuja autoria foi mencionada ou naquelas em que foi possível encontrar informações sobre isso, constatou-se que havia somente cinco mulheres no total

13. Cf. “Integralistas e Integralismo em Florianópolis” (PONTES, 2013, p. 89-119).

14. Para essa análise sobre benefícios simbólicos da posse de livros, foram tomadas como base as considerações expostas por Pierre Bourdieu, ao tratar do capital cultural objetivado. Cf. BOURDIEU, 2013, p. 79-88.

de 24 autores. Em relação à nacionalidade destes, a maioria era de brasileiros, mas também havia austríacos, ingleses, estadunidenses, entre outros. No que se refere ao gênero dos livros da coluna “Bibliografia”, apesar das dificuldades em “fixá-los” em categorias, por meio das noções apresentadas nos comentários, foi possível perceber que a maioria das indicações era de biografias de grandes personalidades, seguidas por livros de romances e de estudos sobre história. Apesar de os três gêneros serem os mais frequentes, houve também livros sobre poesias, livros técnicos, uma revista, relatos de viagem, ensaios etc.

No caso das biografias, o quadro a seguir apresenta os títulos indicados, edição, data e página da publicação:

Título / Autor(a)	Edição / Data	Página
Leão XIII e o nosso tempo / René Fülöp-Miller	1 / 12.09.1936	3
Erasmus de Rotterdam / Stefan Zweig	3 / 26.09.1936	3
	6 / 17.10.1936	2
Catharina II: Retrato duma Imperatriz / Gina Kauss	4 / 03.10.1936	2
Leaders da Europa / Emil Ludwig	12 / 28.11.1936	3
Christina da Suécia / Oskar Von Wetheimer	54 / 25.09.1937	6
Simão Bolívar / Wolfram Dietrich	64 / 01.01.1938	4
Carlos Magno e seus cavaleiros / s/nome	68 / 29.01.1938	5

Quadro 01 – Indicações biográficas na coluna “Bibliografia”

Além da veiculação de mensagens referentes às ilustrações, sobre a autoria das obras e suas qualidades gráficas, alguns aspectos relacionados à conduta das personalidades biografadas foram destacados ao longo dos comentários e podem ser relacionados a um modelo de formação direcionado aos leitores, o qual era baseado em virtudes morais e bons exemplos. Sobre isso, os comentários presentes nas obras “Erasmus de Rotterdam”, “Carlos Magno...” e “Leão XIII...” são exemplares. No primeiro caso, em determinado trecho do comentário da edição nº 6, está escrito que:

A figura do grande humanista holandês surge viva nesta biografia que há de fazer a delícia dos amigos de assuntos históricos. Segundo Zweig, Erasmo foi “o primeiro

européu consciente”. Tolerante e amigo da liberdade, nunca fez aliança, nunca entrou em partidos. Ao cabo da leitura desta obra notável chegamos à conclusão de que Erasmo, pelo espírito, pertencia mais ao século vinte do que à sua época. (*Flamma Verde*, 17/10/1936, p. 2).

É possível constatar a valorização de um sujeito tolerante, amigo da liberdade e crítico da política do seu período. Com as devidas proporções, o discurso integralista parece estar próximo do veiculado nesta coluna, pois os “camisas-verdes” mostravam-se críticos dos partidos políticos existentes e engajados em uma missão de moralizar a sociedade e de elevar suas virtudes morais.

Convém notar também como Erasmo não é valorizado por seu engajamento político, mas por ser um “modelo de tolerância, respeito à liberdade e desejo de compreensão” (*Flamma Verde*, 26/09/1936, p. 3), conforme escrito na terceira edição desse livro. Talvez a relevância dada a esses valores possa ser mais bem compreendida diante do discurso conservador integralista, segundo o qual, por exemplo, diferenças de classes não eram tratadas como um problema. Além disso, havia especial atenção às instituições tradicionais, sendo a defesa da igreja católica uma temática central do movimento.

Sob aspecto religioso, as indicações *Carlos Magno e seus cavaleiros* e *Leão XIII e o Nosso Tempo* são exemplares. No primeiro caso, o livro é indicado para crianças de 8 a 14 anos, sendo Carlos Magno apresentado como “o mais poderoso monarca do seu tempo” e “célebre defensor da fé cristã” (*Flamma Verde*, 29/01/1938, p. 5). No segundo, Leão XIII, mesmo antes de se tornar Papa, era “uma das personalidades mais eminentes da corte papal. Muito ativo, estava em termos de boa amizade com a maioria dos países europeus. Escreveu poemas e fez várias cartas encíclicas.” (*Flamma Verde*, 12/09/1936, p. 5). Observe-se a temática religiosa católica sendo privilegiada novamente. A escolha para a difusão dessas obras deve ser desnaturalizada e considerada como parte de um processo de seleção e recorte temático realizado pelos responsáveis pelo jornal.

Entre outros livros indicados, também havia obras escritas por integralistas e outras cujos comentários buscavam ligá-las às ideias do movimento. A seguir, um quadro sobre essa temática:

Obras escritas por integralistas		
Título / Autor(a)	Edição / Data	Página
Nacionalismo – O Problema Judaico e o Nacional-Socialismo / Anor Butler Maciel	48 / 14.08.1937	4
A Questão Judaica / Padre José Cabral	63 / 24.12.1937	3
Obras cujos comentários associam-nas ao discurso da AIB		
Estudantes, Amor, Tscheka e Morte / Alia Rachmanova	14 / 12.11.1936	3
China, Velha China / Pearl S. Buck	54 / 25.09.1937	6

Quadro 02 – Obras escritas por integralistas e cujos comentários associam-nas ao discurso da AIB

No caso do livro *Nacionalismo – O Problema Judaico e o Nacional-Socialismo*, o comentário, além de apresentar o autor como um “adepto ardoroso da doutrina integralista”, afirma que o livro trata da história dos judeus no Brasil. É exposto que a obra de Gustavo Barroso é exaltada no decorrer das páginas e que, nesse livro, A. B. Maciel “ataca de frente o problema do judaísmo, mostrando o perigo que constitui para o Brasil a crescente influência do elemento israelita na vida íntima nacional” (*Flamma Verde*, 14/08/1937, p. 4). Além disso:

Nas 150 páginas do livro [...] o sr. Anor Butler Maciel, empregando sempre um estilo claro e atraente, demonstra não ser um espírito conturbado por qualquer fanatismo, mas um profundo conhecedor dos problemas sobre os quais discorre com tanta proficiência”. (*Flamma Verde*, 14/08/1937, p. 4).

Em *A Questão Judaica*, ocorre um processo semelhante: o livro é apresentado como “pensado e documentado, sem excessos nem demasias” e de grande importância para o momento no qual o Brasil “mobiliza todas as forças conservadoras para a repressão das doutrinas marxistas”. É dito também que apresenta um prefácio de Gustavo Barroso e sua leitura “recomenda-se principalmente àqueles que veem no judaísmo um perigo nefasto para a estabilidade social das nações e para a civilização cristã.” (*Flamma Verde*, 24/12/1937, p. 3).

Essas indicações demonstram parte do esforço da imprensa integralista para divulgação de suas ideias. Nesse caso, o livro é visualizado praticamente como uma

“ferramenta” para guiar os seus leitores na “luta” contra os inimigos da pátria. É um crivo de leitura que parece pressupor e trabalhar a favor de um engajamento político constante num período descrito como de ameaça para o Brasil. Importante sublinhar, também, o tratamento para seus autores e as obras, considerados, ao longo dos comentários, como estudos sérios e de escrita exemplar, isto é, práticas a fim de elevar a importância das obras e seus autores.

Semelhante a essas indicações escritas por integralistas, outras duas obras apresentaram também comentários que as vincularam a uma das principais temáticas divulgadas pelo integralismo: o anticomunismo. São eles, *Estudantes, Amor, Tscheka e Morte* e *China, Velha China*. O primeiro é descrito como um diário narrado por uma estudante russa entre os meses próximos e posteriores à Revolução Russa de 1917. Após o comentário, que realça um momento no qual “a morte [está] solta nas ruas” devido à Revolução, reforça-se que, por se tratar de um diário, o livro é “baseado em fatos, porque visto sem paixão política” e afirma-se:

Este livro deve ser lido por todos os integralistas e aqueles que quiserem conhecer a hediondez do terror bolchevista. / Pedidos à Secretaria Provincial de Propaganda mediante a remessa de oito mil réis, (7\$000 custo do exemplar e 1\$000 para registro). (*Flamma Verde*, 12/11/1936, p. 3).

No caso de *China, Velha China*, trata-se de um livro baseado em observações de viagem de sua autora, que viveu por muitos anos na China e “soube descrever os sentimentos mais ocultos dessas criaturas de rostos pálidos e impassíveis, para nós sempre misteriosas.” Ao final do comentário está escrito:

Há algumas cenas que mostram a revolta que havia entre as classes pobres das grandes cidades, o trabalho dos propagandistas vermelhos e a revolução chinesa espalhando o terror e a miséria entre as populações miseráveis dos campos. (*Flamma Verde*, 25/09/1937, p. 6).

Conforme exposto, observa-se uma busca de controle da produção de sentido dessas obras, na qual a chave de leitura proposta em seus comentários prioriza a temática anticomunista. O modo de divulgação dos livros pode ser visualizado, portanto, como parte de um esforço integralista de combate aos seus inimigos, ilustrando, com essas indicações, exemplos de ações dos considerados “vermelhos”.

No caso do livro de Rachmanova, convém sublinhar sua importância também pela imposição do diário como uma leitura obrigatória pelos integralistas, ou seja, a recomendação do livro pode ser compreendida como parte de um trabalho de difusão do “perigo” que são as ações comunistas, o que contribui também para elaboração de uma espécie de identidade integralista, a partir do combate de seus adversários tratados como inimigos.

Além dessas temáticas, quando se retoma o gênero biografias, outra obra que merece destaque é *Simão Bolívar*, na qual seus atos são heroicizados devido ao seu papel como “criador de tantas nações” e por ter sido “a mais eminente figura que a América Latina ofereceu à História” (*Flamma Verde*, 01/01/1938, p. 4). Convém notar como sua figura é exaltada como um modelo de luta e libertação política da América Latina, devido a sua importância histórica para o continente. Nesse período de discussões da temática nacional e diante de diversos acontecimentos, como a 1ª Guerra Mundial, o Centenário da Independência e o Movimento Modernista¹⁵, talvez a escolha dessa publicação possa ser vista como um indício também destes debates: a necessidade de se discutir a temática nacional, um modelo de herói para a renovação nacional e o papel do intelectual como engajado na luta política.

BIOGRAFIAS DE MULHERES NA COLUNA

Outra questão a ser explorada no caso das biografias decorre de um tratamento diferenciado prestado às biografias de mulheres: *Christina da Suécia* e *Catharina II: Retrato duma Imperatriz*. Nos comentários presentes nessas duas obras, são destacados certos aspectos e qualidades não presentes nos comentários de outras personalidades masculinas. Com a exceção à indicação *Leaders da Europa*, em que os biografados homens são tratados, num breve comentário, somente como “vultos destacados da Europa Contemporânea” (*Flamma Verde*, 28/11/1936, p. 3), nos outros casos, as virtudes, ações políticas e outras qualidades dos sujeitos masculinos são realçadas, tendo em vista, principalmente, suas ações. Em contraposição a essa recorrência, nos comentários que seguem as duas biografias femininas, a importância das personagens é somente revelada pelo tratamento de Catharina II como “Grande Imperatriz da Rússia”. Nas duas biografias sobre mulheres, os comentários realçam aspectos pessoais das duas figuras. A exemplo, no caso de Christina, esta é

15. Sobre este assunto, cf. VELLOSO (2010).

apresentada como uma “das figuras mais misteriosas e singulares da História. (...) Essa criatura romântica e enigmática se apresenta até hoje como uma incógnita” (*Flamma Verde*, 25/09/1937, p. 6). Já em *Catharina II...*, lê-se que, neste livro “sem traições à verdade” e de leitura com “sabor de aventura, de drama, de ficção”: “Toda a trágica e pomposa corte russa, com suas orgias, seus crimes e suas taras aparecem [...] numa reconstituição vigorosa [...]”. (*Flamma Verde*, 7/10/1936, p. 2).

Em ambos os livros que tratam de biografias de mulheres, a importância das obras não decorre da escolha por suas personagens, pois, de acordo com os comentários da coluna, os mistérios do período e das biografadas são priorizados com fins de divulgação. Logo, é possível sugerir um tratamento diferenciado entre homens e mulheres, o qual contribui para uma perspectiva que reforça a associação tradicional entre mulheres e questões pessoais ou de âmbito privado. Em outras palavras, a partir dos comentários, há um modelo de formação em que virtudes e ações políticas parecem exaltadas nos homens e, contrariamente, as mulheres têm sua importância diminuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado por R. Darnton e R. Chartier, os livros são objetos de interesse, e diferentes leituras competem entre si em busca de se apresentarem como as mais corretas ou relevantes. As considerações desses autores devem ser lembradas quando se objetiva explicitar o conflito de interesses em torno das obras, ao mesmo tempo em que se lembra que a prática de leitura não se resume àquilo que um comentador ou crítico destacou como a produção de conhecimento autorizada e correta de um determinado livro. Essas questões demonstram o quanto a teoria da produção do conhecimento histórico refina a prática de pesquisa e auxilia a desnaturalizar práticas do cotidiano.

Com relação aos livros indicados na coluna em debate, no decorrer deste artigo, buscou-se levantar questões acerca de qual modelo/projeto de formação foi proposto a partir dessas obras. A investigação de um conjunto de indicações evidenciou um projeto formativo no qual as virtudes morais são elevadas, a temática religiosa católica é priorizada e uma situação de perigo é disseminada no país, a partir da ameaça dos judeus e comunistas. Portanto, essa difusão evidenciou também o uso de livros como uma ferramenta de transmissão das ideias do movimento.

Nesse sentido, as biografias ressaltam um ideal de homem com virtudes morais e ativo politicamente, em contraposição a mulheres, cuja importância estão ou na sua apresentação como figuras misteriosas, ou a partir de aspectos interessantes de sua personalidade e da época em que viveram. Ou seja, há um projeto formativo tradicional que reforça a associação entre os homens e o ambiente público e entre as mulheres e o ambiente privado. Logo, havia um modelo/projeto de formação que privilegiava o caráter exemplar proposto nas biografias edificantes e nas ideias nacionalistas e patrióticas que deveriam guiar a política do país em diversos aspectos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hermetes Reis de. *A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República*. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATARINA, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 79-88.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Mensageiro de sociabilidades: estudo sobre um jornal escolar infantil (1946-52). In: MORGA, Antonio Emílio (Org.). *História, Cidade e Sociabilidade*. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2011. p. 235-250.
- DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FLAMMA VERDE. Florianópolis, SC: Ação Integralista Brasileira, 1936-1938. (Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina).
- HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lourenço de Oliveira Lólio e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAIO, Marcos Chor; CYTRYNOWICZ, Roney. Ação Integralista Brasileira: um movimento fascista no Brasil (1932-1938). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Tempo do Nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 41-61.
- OLIVEIRA, Rodrigo Santos. *Imprensa Integralista, Imprensa Militante (1932-1937)*. 2009. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009.
- PONTES, Gustavo Tiengo. *Adeptos do Sigma em Florianópolis: estudo sobre o periódico 'Flamma Verde' e a presença integralista na capital catarinense*. 2013. Monografia de Conclusão de Curso (História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

- SALGADO, Plínio. *A doutrina do Sigma*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1935.
- TORRESINI, Elizabeth Wenhausen Rochadel. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1999.
- TRINDADE, Héglio. *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- VENÂNCIO, Giselle Martins. Da escrita impressa aos impressos da biblioteca: uma análise da trajetória de leitura de Francisco José de Oliveira Vianna. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves (Org.). *Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política*. Brasil, Europa e Américas no século XVIII e XX. São Paulo: Annablume, 2006. p. 87-108.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *História & Modernismo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ZANELATTO, João Henrique. Anauê, Alvorada e Flamma Verde: a imprensa integralista e as disputas pelo poder político em Santa Catarina. *Passagens*. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 3, p. 377-396, set.-dez. 2013.

SOBRE OS AUTORES

Gustavo Tiengo Pontes é graduado em História (Universidade Federal de Santa Catarina), Mestre em Educação/História e Historiografia da Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). É doutorando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professor de História pela rede pública do Estado de Santa Catarina no Colégio Pero Vaz de Caminha. Tem pesquisa sobre a Ação Integralista Brasileira e periódicos, e desenvolve pesquisa de doutorado sobre o campo de produção de periódicos na cidade de Florianópolis na década de 1930. *E-mail*: gustavotpontes@gmail.com

Maria Teresa Santos Cunha é graduada e tem Mestrado em História (Universidade Federal de Santa Catarina) e Doutorado em Educação/História e Filosofia (Universidade de São Paulo). É Professora do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em História dessa Universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural e História do Tempo Presente, atuando nas seguintes áreas: História da Leitura e da Cultura Escrita, História da Educação, Acervos Pessoais e Patrimônio Cultural. Foi Coordenadora Nacional do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd/ Out. 2009 - 2011. Foi Integrante Titular do Conselho Interdisciplinar de Pesquisa e Editoração (CIPE)

da Fundação Biblioteca Nacional/Rio de Janeiro/Ministério da Cultura/2011 a 2013 e Editora das Revistas Linhas e Tempo e Argumento, na UDESC, entre 2013 e 2016. Atualmente exerce a Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente na Universidade do Estado de Santa Catarina. É Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: mariatsc@gmail.com

Recebido em 19 de fevereiro de 2016 e aprovado em 15 de dezembro de 2016.

Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de professor no ensino de escrita

From niggling to implication: possibilities of occupying the teacher's position in teaching writing

CARLA NUNES VIEIRA TAVARES¹

RESUMO: A partir da análise de um relato de experiência docente, este artigo objetiva discutir saídas para o discurso de vitimização que caracteriza a ocupação da posição de professor de línguas, em especial no que diz respeito à escrita. Com base na mobilização de algumas noções da psicanálise lacaniana, a formação e o processo de ensino-aprendizagem são abordados, de modo a reivindicar que a transmissão do saber implique o investimento subjetivo, sendo impulsionada pela transferência. As considerações da análise do relato apontam que uma maior implicação na posição de professor estaria na dependência de uma relação criativa entre sujeito e saber, possibilitando ao docente abrir mão de um discurso de vitimização para assumir uma postura inventiva e responsável sobre a posição de professor.

PALAVRAS CHAVE: Ensino-aprendizagem de línguas; formação de professores; escrita.

ABSTRACT: Through analyzing a teaching experience report, this article aims to discuss solutions to the victimization discourse which characterizes the discursive position of language teachers, especially in regards to the teaching of writing. Based on certain notions of the Lacanian psychoanalysis, teacher education and the language teaching-learning process are addressed, in order to support the idea that the transmission of knowledge depends on subjective investment, being prompted by the transfer process. In the report's analysis it is

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

pointed out that a higher involvement in taking up the teacher position would be closely related to a creative relationship between subject and knowledge, allowing the educator to let go of a discourse of victimization in order to assume an inventive and responsible posture about the position of the teacher.

KEYWORDS: Language teaching-learning; teacher education; writing.

O ensino-aprendizagem de línguas tem sido recorrentemente discursivizado em torno da pregnância da falta: falta estrutura, política, compromisso, conhecimento, engajamento, criticidade, saber, dentre outras². Tem sido comum na mídia a divulgação de resultados insatisfatórios das provas de redação dos exames seletivos para o ingresso no ensino superior ou dos concursos para cargos públicos que aludem a essas tantas “faltas”. Dentre os motivos assinalados para tal desempenho, encontram-se discursividades³ que, por um lado, recriminam o aluno pelo seu desinteresse pelas práticas letradas e/ou por sua pretensa incapacidade de desenvolver uma prática de escrita crítica que ultrapasse a esfera da reprodução de ideias. Por outro lado, o professor também é criticado, sendo-lhe imputada a responsabilidade por não conseguir levar a termo uma relação entre teoria e prática que capacite os alunos a tomarem uma posição na escrita e, assim, darem mostras de uma inscrição na cultura letrada. Há, ainda, discursividades que atribuem à formação de professores as falhas do ensino-aprendizagem de línguas, pois ela não lhes propiciaria suficientes instâncias significativas para promover uma relação teoria-prática-pesquisa.

Paradoxalmente, no entanto, tantas faltas podem remeter ao processo de “entodamento”, conforme o designa Lebrun (2008), o qual constitui uma das características da contemporaneidade. Com o termo, o psicanalista chama a atenção para a tendência de uma lógica voltada para relações de reciprocidade, para uma aposta na comunicação, na resignação, na igualdade, na imagem. No que concerne à educação, a ilusão de “entodamento” se reflete na busca pelo processo pleno, democrático, sem falhas. O laço social calcado no “entodamento” ignora a negatividade e produz objetos de consumo. Aquilo que se apresenta como “falta” remete não ao vazio no

2. Baghin-Spinelli (2002) analisou, em sua tese de doutorado, o discurso da falta no contexto da formação de professores e no dizer de professores em serviço.
3. Em uma perspectiva discursiva afetada por uma filiação pós-estruturalista e por uma teoria não subjetivista da subjetividade, o termo “discursividade” se refere ao conjunto de dizeres sobre um determinado objeto do discurso, afetados pela exterioridade constitutiva da linguagem, a saber, o sócio, o histórico, o ideológico e a subjetividade. As discursividades têm a potencialidade de provocar deslocamentos nos efeitos de sentido em uma esfera enunciativa relacionada a um campo de saberes (SANTOS, 2007).

qual se funda toda e qualquer possibilidade do exercício da subjetividade, mas à viabilidade de preenchê-lo por completo. O “entodamento” seria a resultante de uma outra lógica na constituição do laço social, que se institui no escamoteamento do registro do real, da alteridade e da negatividade, e tem como produto um objeto positivado, debilmente simbolizado, circunscrito à esfera do consumo imediato.

Assim, as discursividades da falta indiciam a crença na possibilidade de uma correspondência entre aquilo que uma formação se propõe a ensinar e aquilo que o aluno vai aprender, entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende e entre as demandas do aluno e as expectativas do professor. Em outras palavras, a formação aparece representada como dotada de certa onipotência, porque ela se baseia na possibilidade de haver soluções que preencham a falta, de promover uma autonomia que instrumentalize o professor, capacitando-o a refletir e buscar melhores alternativas. A formação, então, por mais que se proponha contínua, reflexiva e crítica, palavras quase de ordem nos contextos de cursos de licenciatura ou docência, está direcionada para o alcance de um ideal positivado.

Todavia, para acreditar em tal relação de reciprocidade, é preciso mesmo exercer muita fé. A fratura que se instaura em tal idealização, mediante a contingência de uma formação e de um processo de ensino-aprendizagem, gera uma angústia paralisante, na medida em que a falta é justamente o que parece faltar. Uma saída para expressar essa angústia se configura no discurso da implicância, que nada mais acrescenta ao cenário senão reforçar o imaginário de que não há muito mais a fazer. No que concerne ao escopo deste trabalho, a saber, a formação de professores de línguas, parece-me que duas alternativas se configuram como as mais procuradas. Por um lado, a formação se circunscreve a um caráter tecnicista, reduzindo-a ao ensino de técnicas e metodologias de ensino que capacitariam os professores a aplicá-las. Por outro, a aposta na possibilidade de que a pretensa autonomia promovida pela reflexão crítica encorajada durante a formação se encarregue de capacitar o professor a buscar o conhecimento que a situação de ensino demandar. Assim, o processo corre o risco de resumir-se ao tecnicismo, ao pragmatismo e ao esvaziamento do saber.

Este artigo, entretanto, defende que a apropriação da posição de professor requer de alguém estar comprometido com a mestria e constituído do desejo de transmissão, o que ultrapassa em muito a técnica e convoca um saber. Concordo, assim, com Stolzmann e Rickes (1999, p. 49), quando ponderam que “[O] mestre ensina porque é seu dever, porque é sua missão, porque transmitir é seu sintoma, é o que o funda como sujeito”. Não se trata, porém, de uma relação de transposição de conhecimentos

de um para o outro, a qual também se apresenta como um projeto completável. Antes, se refere à demanda de saber, em jogo em uma relação pedagógica que requer fazer do ensino uma permanente possibilidade de invenção. Este tipo de ensino se baseia na relação transferencial que pode (ou não) ser instaurada entre dois sujeitos. Consequentemente, ensina a demonstração de um sujeito de seus *pontos* de ancoragem a um conhecimento particular para outros *portos* que o levem a apre(ender) algo do conhecimento universal. Assim, um ensino tem a chance de superar a mera reprodução e ensinar a instauração de um laço social em que o sujeito esteja implicado e o resultado do trabalho de implicação seja a produção de algo novo (LACAN, 1969-70/1992).

Portanto, este texto, pretende analisar a subjetividade em jogo na prática do professor de línguas, considerando indissociável a relação entre teoria e prática, a partir de uma perspectiva teórica comprometida com a psicanálise freudo-lacaniana.

A transmissão de um saber se articula em uma dupla demanda. Demanda daquele que não sabe, direcionada a quem se supõe o saber; e demanda daquele em quem se supõe o saber, endereçada a quem o demanda, a fim de ensinar que dele venha a se apropriar. Essa dupla articulação prevê um aquém e um além da demanda, que institui desdobramentos relevantes na relação que se estabelece com o saber no processo de formação.

O aquém da demanda se refere à injunção de que alguém suporte o lugar de suposto saber. A consideração de que o sujeito se constitui e é constituído no e por meio do Outro imputa a essa instância tanto o lugar dos significantes que compõem um ensino e uma aprendizagem, como o campo da linguagem por meio da qual o processo poderá se dar. Mas é preciso que alguém venha fazer semblante do Outro para que o saber que aí pode ser elaborado seja transmitido. Como não há semblante capaz de encarnar o Outro, e a linguagem não é suficiente para representar o mundo, o saber que confiamos a alguém não passa de suposto e precisa manter esse *status*, a fim de suscitar o desejo que sustenta uma formação. O aquém da demanda sinaliza, ainda, que o lugar de sujeito suposto saber seja ocupado por alguém em quem se reputa um mais saber do que aquele que o demanda. Há uma hierarquia inerente à relação estabelecida entre quem demanda e quem é suposto saber, a qual prevalece, apesar da horizontalidade que caracteriza as relações subjetudiniais na contemporaneidade. Tal hierarquia se sustenta na autoridade engendrada no saber, no enigma desse saber e não no autoritarismo de uma posição de onipotência.

O além da demanda, por sua vez, alude ao saber que sustenta uma filiação. Logo, a transmissão de um saber se “sustenta dos significantes paternos que constituíram

quem ensina – e quem aprende” (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 49). Porém, a transmissão não pode se ater a um passado. O saber precisa ser investido subjetivamente como uma herança que propicia às novas gerações o *status* de humano, de modo a construírem um lugar entre seus pares. No que diz respeito à formação de professores, trata-se da transmissão do desejo de ensinar. Num primeiro momento, ela pode se dar por meio das identificações que instauramos aos nossos primeiros professores. No entanto, se o desejo de transmissão permanecer alienado aos modelos de nossos mestres, a herança permanecerá intacta. O ensino que se instaura é da ordem de uma reprodução *fake*. O além da demanda aponta, então, para a segunda milha implícita na transmissão. Em outras palavras, a apropriação de uma herança só se efetua na medida em que seja possível a instauração de identificações ao desejo daquele que a transmite, possibilitando que ela seja investida subjetivamente e resulte em um ensino dotado de estilo próprio. É o estilo que será capaz de sustentar alguém na posição de suposto saber e, assim, articular as demandas do universal da educação com a contingência inesperada da sala de aula, resultando em uma postura inventiva, conforme comenta Lacan (1962-63/2005, p. 190-191) sobre o desejo do professor:

Não é inútil nos apercebermos de que o professor se define como aquele que ensina sobre ensinamentos. Se fosse mais conhecida a verdade de que se trata de algo análogo à colagem, isso permitiria aos professores introduzir aí uma arte mais consumada, da qual a colagem, tal como ganhou sentido através da obra de arte, mostra-nos o caminho. Se eles fizessem sua colagem de maneira menos preocupada com a continuidade, menos comedida, teriam alguma chance de chegar ao mesmo resultado a que visa a colagem, ou seja, evocar a falta que responde por todo o valor da própria obra figurativa, quando ela é bem sucedida, é claro. E assim, por esse caminho, eles conseguiriam atingir o efeito próprio do que é, justamente, um ensino.

É relevante ponderar ainda que o além da demanda se refere à suposição do saber e não à sua garantia. Na possível transferência que se instaura em uma formação, aquele que está sendo formado se dirige ao formador movido pelo desejo de saber. Este não pode aceder ao desejo de seu aluno, mas faz semblante de um saber que faz crer àquele que o demanda que um dia ele será seu (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 36). O desejo, porém, só vigora se a falta se mantém e se aquele que porta o semblante se responsabiliza por essa posição. Em uma formação, o formador comparece

com um saber faltoso, que remete o aluno ao saber que está em outro lugar e que precisa ser construído sob os efeitos do desejo.

Desse modo, a responsabilidade por sustentar o lugar de suposto saber depende da assunção de um sujeito à condição de *parlêtre*. Em outras palavras, somos seres falantes e, como tais, sujeitos ao real, o que nos confronta com a impossibilidade de tudo dizer, de tudo ter, de tudo satisfazer, de tudo saber. De saída, o desdobramento é a instauração de uma postura questionadora quanto à representação de completude do saber, idealizada em uma formação, e a possibilidade de um movimento investigador, motor de uma transmissão significativa. Por aprendizagem significativa, sinalizo um afastamento de concepções pedagógicas humanistas que atribuem o sucesso do ensino-aprendizagem a um conteúdo que faça sentido para o aluno ou à consideração de um conhecimento prévio, restringindo o processo a um caráter pragmático e utilitarista. Uma transmissão significativa não conta necessariamente com o sentido, mas com os efeitos que um saber pode ou não vir a provocar sobre um sujeito, sua relação com o objeto de saber e sua posição subjetiva no mundo.

Ademais, a responsabilidade perante um ensino e um saber compreende o cuidado em relação àqueles que estão em formação. Refiro-me ao princípio “responsabilidade”, discutido por Jonas (2006). Trata-se de considerar que, na sociedade tecnológica em que vivemos, as ações humanas têm efeitos sem precedentes sobre os objetos do mundo, ganham proporções e geram consequências inéditas. O escopo sobre o qual pesa a responsabilização amplia-se do humano para tudo sobre o qual este exerce poder. Considerando, com Foucault (1975/1997, p. 29), que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, a formação de professores constitui um objeto sobre o qual o formador precisa se responsabilizar eticamente.

Primeiramente, portanto, uma formação responsável inclui em seu escopo uma preocupação com a relação que o futuro docente tem com o objeto de saber em jogo na relação pedagógica.

Conseqüentemente, a formação precisa comprometer-se em colar os cacos fragmentados que resultaram de um processo de desmaterialização do saber na contemporaneidade (ARENDDT, 2005). Trata-se de resgatar, em um conjunto de saberes, o objeto de saber em jogo, o saber sobre ensinar e aprender esse objeto, de forma que o conjunto possa constituir uma boa mostra da produção do conhecimento universal do campo de saber. Comprometer-se-á, também, com a apresentação dessa mostra, a fim de possibilitar uma recriação do caminho da construção

do conhecimento de modo singular e igualmente responsável. Finalmente, mas não unicamente, concordo com Barzotto (2012, p. 31), que prevê que ensinar e aprender estão na dependência de uma disposição “a fazer o percurso em direção ao saber junto com o outro”, o que “demanda um refazer, uma disposição para vivenciar o aprendizado de novo, no percurso do aluno”.

Tanto o formador como o formando se encontram implicados nesse tipo de formação, calcada em uma relação dialógica, mas não correspondente. Por certo que a angústia aí incidirá, pois tal processo requer dos envolvidos em uma formação uma constante revisitação de sua posição subjetiva frente ao saber. Instaure-se, assim, a necessidade de renunciar à posição narcísica, que prevê a probabilidade de tudo saber, tudo ser e tudo oferecer, objetivando atender às demandas de satisfação do outro. Ao mesmo tempo, será preciso sustentar o lugar de suposto saber para endereçar as demandas daquele que está em formação. Nesse mo(vi)mento, há uma chance de instaurar-se a falta, para que o desejo passe a vigorar na relação com o saber. Novamente, resalto o aparente paradoxo que reputa justamente à falta uma saída da angústia implicante para uma angústia implicada, na medida em que a falta presentifica a impossibilidade estrutural da completude. Uma angústia implicada é aquela que se vale do desejo como saída para dirigir-se para outros objetos e, assim, promover uma relação criativa com aquilo que, na prática docente, se configura como contingente e, às vezes, toma a forma do impossível.

Diante dessas considerações, analiso uma situação de ensino de língua portuguesa em que foi possível observar uma implicação subjetiva dos envolvidos.

A situação se deu no nono ano do ensino fundamental, em uma escola de aplicação filiada a uma instituição de ensino superior federal. O contexto foi a imperativa retomada das aulas do referido ano, mesmo em meio à greve dos docentes do ensino federal, a fim de possibilitar aos alunos o ingresso no ensino médio em outras instituições de ensino, visto que a escola só oferece o ensino fundamental. A análise do relato de experiência escrito voluntariamente pela professora de Língua Portuguesa da referida escola levou em conta indícios, na materialidade linguística, que remeteriam à tomada de uma posição implicada com a transmissão do saber.

Com a palavra, então, a própria professora, que narrou o que ela chamou de “vivência em sala de aula”⁴:

4. Por questões de espaço e a fim de perseguir o objetivo da análise, apenas os excertos do relato que interessam a este trabalho estão reproduzidos aqui. Eles foram reproduzidos tais como escritos pela professora.

Como o movimento grevista recebeu fortes e persistentes ataques da sociedade como um todo e, especialmente, da comunidade [x], [...] eu tive a certeza de que a volta com os 9^{os} anos deveria ser planejada no tocante ao movimento grevista, para que eu contribuísse ao esclarecimento do público sobre a situação de hostilidade vivida pelos professores diante das negativas de reivindicações e do descaso do governo federal com a classe e, por conseguinte, com o ensino. A certeza dessa atitude deveu-se, dentre outras causas, pelo acompanhamento de postagens de meus alunos sobre a greve em redes sociais, o que me deixou bastante preocupada e contribuiu para minha mobilização quanto à necessidade de sensibilizá-los para as informações que eram omitidas pela mídia, como um todo.

Nas duas primeiras aulas após o retorno da greve, minha decisão primeira foi escutar os alunos quanto às suas impressões sobre o movimento, todavia, essa escuta deveria ser orientada. [...] Para tanto, resolvi pedir aos discentes que escolhessem uma palavra que representasse o sentimento deles com relação à greve dos professores. Após a escolha, em uma folha de papel, os alunos deveriam escrever as razões para a eleição da palavra; logo, deveriam argumentar sobre sua decisão. Tendo terminado o tempo necessário para a atividade, pedi a eles, um a um, que comentassem sobre a palavra escolhida. O resultado foi uma conversa organizada e sem tumulto sobre o sentimento deles. Claro que para isso delimitamos regras: por exemplo, cada aluno tinha dois minutos para se pronunciar e caso alguém quisesse comentar sobre a fala de um colega, deveria esperar o colega terminar sua fala e, então, teria um minuto para comentar. [...] Em um segundo momento da aula, após a fala dos alunos, resolvi pedir a eles um tempo para escutarem o que eu tinha para falar sobre o movimento, já que eu os tinha escutado. Comecei minha fala, dizendo que a minha intenção, naquele momento, era de contribuir para informar os alunos quanto às causas da greve e quanto à resposta do governo diante da situação, para que, depois, eles pudessem tirar suas próprias conclusões, mas conclusões fundamentadas em informação procedente. Assim foi.

[...]Uma vez esclarecidos sobre as causas do movimento, os discentes se mostraram, em maioria (claro que jamais pensei que conseguisse mobilizar todos e realmente não consegui), revoltados com o governo e o descaso deste com a educação. Ou seja, se antes a revolta era com os professores que não terminavam a greve, a partir da minha fala, a revolta postou-se contra o governo. E foi muito bom vê-los reagindo assim, confesso.

[...]A próxima atividade proposta requereu dos alunos, agora informados sobre a situação, a elaboração de um mapa conceitual sobre a greve. Para tanto, os discentes, que já sabiam o que era e como fazia um mapa conceitual (isso porque já tinham estudado o mapa com o professor de geografia), tiveram de criar um levando em consideração o contexto do movimento grevista e sua sensação, sua posição sujeito responsivo ativo diante da situação. Antes

de iniciarem, elaborei o meu mapa no quadro e expliquei as relações que nele foram construídas. Nem todos os alunos fizeram o mapa conceitual, uns por desinteresse e outros porque, a meu ver, não estavam sentindo-se confortáveis o suficiente para fazê-lo. A minha decisão foi não cobrar as produções. Após a elaboração de cada mapa, os alunos tiveram de, oralmente, explicar as relações constituídas e estabelecidas pelo mapa. Foi um momento maravilhoso, devido à genialidade das relações estabelecidas no mapa; indicação de que, de fato, a escolha por esclarecer os alunos sobre as reivindicações dos professores na greve surtiu efeitos.

[...] Nas aulas geminadas seguintes, os alunos, [...] deveriam escrever um texto argumentativo sobre o movimento grevista – conteúdo esperado para o ano de ensino: argumentação e texto opinativo. [...] Alguns textos, após escritos, passaram por reescritas até sua versão final e foram publicados no site da escola, modo a socializar reflexões por parte, do que a comunidade, em maioria, entedia como “prejudicados”. [...] antes de passar à produção do texto escrito, os alunos foram sensibilizados pelo vídeo de Renato Russo cantando “Que país é esse?”. Essa música muito colaborou para a fomentação ao tema da greve, mas abrangendo outros setores; o que pretendi foi utilizar a música para que os alunos não somente refletissem sobre a greve, mas estendessem sua reflexão à relação entre o povo, o país e seus governantes: como tem sido estabelecida essa relação ao longo dos anos?

Após essa atividade de produção escrita, a docente deu por finalizada a sequência didática planejada. Discuto, a seguir, alguns pontos que merecem uma análise à luz das considerações feitas até aqui.

O primeiro deles se refere à angústia sobre a qual se pautou a decisão da professora quanto ao que fazer diante de uma situação aparentemente potencializadora de apatia e improdutividade: a retomada obrigatória das aulas em que tanto alunos como professores se encontravam insatisfeitos com a greve. Se, por um lado, a desaprovação da sociedade, resultante de informações desencontradas e parciais, poderia gerar nos alunos a demanda de que o programa simplesmente fosse completado para fins de conclusão do ensino fundamental, por outro os professores encontravam-se acuados diante do panorama da greve e, ainda assim, precisavam retomar as aulas com os nonos anos. A angústia resultante da “preocupação⁵” da professora antecedeu a “certeza” de uma decisão: era preciso fazer algo que não se reduzisse a perpetuar um fazer de conta que se ensina e se aprende. A respeito dos

5. Deste ponto em diante, as palavras entre aspas se referem a trechos do relato da professora que está sendo analisado.

efeitos da angústia, Lacan (1962-63/2005) propõe ser ela um afeto que não engana, porque é anterior à entrada na palavra. A certeza proveniente de uma angústia está para além do circuito das palavras, pois não se pauta nos significantes, mas no corpo. Essa parece ter sido a angústia capaz de minimizar o coro das reclamações e protestos, que mais se aproximava de um discurso implicante, para mobilizar uma ação “planejada” cuidadosamente para tirar proveito pedagógico da situação, o que poderia se configurar em um discurso implicado.

Um segundo ponto concerne à posição discursiva que a professora ocupa. No lugar de se colocar na posição de Mestre e impor um saber inquestionável, a professora suspende o saber para instituir uma posição de escuta. Tal ação se dá logo na retomada das aulas, quando a professora institui um espaço para os alunos falarem de seu incômodo. Sabedora, porém, de que estava lidando com adolescentes e que, por isso, o episódio corria o risco de dar mais voz ao discurso implicante, a professora negocia regras claras para reger as interações: cada aluno deveria sintetizar, justificar, argumentar e refletir sobre seus sentimentos. Tais procedimentos instalaram a contenção ao discurso implicante, oportunizaram aos alunos a necessidade de sustentar sua palavra e dar provas do porquê de sua “eleição”, encorajando uma responsabilização por aquilo que o sujeito diz. Assim fazendo, a professora parece dar mostras de estar genuinamente interessada no que os alunos têm a dizer sobre seus “sentimentos”, investindo na horizontalidade das relações, ao mesmo tempo em que garante uma posição de suposto saber, capaz de manter uma certa assimetria que lhe confere uma autoridade na justa medida. Tratou-se, portanto, de responsabilizar-se pela diferença geracional e garantir a hierarquia necessária para que ela seja respeitada e uma transmissão possa se efetuar.

A escuta proporcionou uma instância em que os alunos puderam falar, mas também escutar o que a professora tinha a dizer. Dessa instância derivou-se o respeito necessário para que ela tomasse a palavra, do lugar de quem porta um saber com valor de verdade e para que uma relação transferencial pudesse operacionalizar algo de uma transmissão do saber. Isso pode ser indiciado por dois desdobramentos. O primeiro foi a reivindicação da professora de que sua argumentação estava referenciada em fontes procedentes, enfatizando a importância de submeter o “achismo” daquele que implica ao crivo de um conhecimento formalizado e valorado na sociedade. O segundo, a proposta da elaboração de um mapa conceitual que teve o mapa da professora como exemplo. O engajamento de alguns nesta atividade indicia que os alunos reconheceram o valor do que foi explicado, mesmo

que não concordassem inteiramente com a professora. Aqueles que não fizeram os mapas foram também afetados, pois o discurso implicante deu lugar ao silêncio ou a uma atitude de resistência responsável. Logo, os efeitos do fato de a professora ter emprestado consequência ao que os alunos relatavam, sustentado a diferença geracional e se responsabilizado pela construção de outro saber são indiciados por uma produção que dá sinais do investimento subjetivo em um saber que é passível de convocar outros a dele se apropriar.

Um terceiro ponto a ser analisado remete às identificações que puderam ser instauradas durante esse processo. As ações da professora parecem ter ensejado pontos com os quais os alunos poderiam se identificar, possibilitando o engajamento em uma produção implicada com o saber. Como indícios desse movimento destaco: a sua fala, enquanto representante da classe docente em greve e de um saber diferente do midiático sobre o acontecimento em questão; e o *clip* de Renato Russo, que pode ter incidido como uma produção cultural mobilizadora de identificações à posição de contestação, em vez de uma aceitação inquestionável do discurso corrente.

Uma leitura dos textos dos alunos⁶ mostra ainda que, apesar de a maioria poder ser considerada uma produção acima da média prevista para esta faixa etária, muitos apenas oscilaram de um extremo ao outro como resultado da intervenção da professora. A produção comparece, porém, como resposta à implicação na apropriação de uma posição de mestria. Não se trata de qualquer escrita, mas de uma escrita que demandou esforço, elaboração, investimento subjetivo, ainda que fosse para demover-se da alienação ao discurso comum para aderir novamente a outro discurso e/ou para responsabilizar-se por aquilo que estava sendo dito. A menção da professora quanto ao seu contentamento diante da mudança de posição de alguns alunos a partir de sua fala inicial como representante docente indicia essa alienação. Sua aparente denegação em relação à ciência da impossibilidade de “mobilizar todos” em favor do que colocava como as verdadeiras “causas do movimento” também comparece como um indício do desejo de transmissão ali em jogo.

Entretanto, é relevante assinalar que, apesar da configuração de uma aposta em uma ação pedagógica que conta com a subjetividade e que, portanto, já prevê a impossibilidade do todo, a professora em questão enuncia a idealização e o desejo de completude constitutivos da posição de professor. Como indícios desse modo

6. Os textos foram disponibilizados no site da escola, mas por razões éticas não puderam ser citados aqui. Porém, apesar de não comporem o objeto direto de análise deste artigo, devem ser considerados enquanto efeitos da ação analisada.

de ocupação da mestria configuram-se a suposição de que o saber do professor é o saber “procedente”; a menção da professora quanto ao seu contentamento diante da mudança de posição de alguns alunos a partir de sua fala inicial como representante docente; e a aparente denegação em relação à ciência da impossibilidade de “mobilizar todos” em favor do que colocava como as verdadeiras “causas do movimento”.

Apesar de considerada encerrada a intervenção, seus efeitos deram mostra de serem duradouros. Tempos depois, absorva em uma rede social, a professora foi chamada para o bate-papo por uma de suas ex-alunas, que contou haver escrito, em parceria com outra colega, uma carta para a então presidente Dilma Rousseff. A aluna pedia que a professora lesse a carta e opinasse quanto a se elas deveriam ou não encaminhá-la ao destinatário. O resultado foi a publicação do texto no *site* da escola e uma matéria no principal jornal da cidade com trechos da carta enviada⁷.

A produção inesperada dá mostras de que uma escolha pedagógica pautada na angústia resultante da falta pode suscitar uma transmissão perpassada pela transferência, indiciando os efeitos que a implicação em uma posição pode surtir. Semelhantemente, indicia efeitos de uma formação responsável, que convoca aquele colocado na posição de mestria a ousar ultrapassar os limites do tecnicamente esperado, demover-se de uma posição acomodada e implicante, desidealizar a dinâmica pedagógica e inventar modos de implicar aqueles que estão sob sua responsabilidade na construção do saber.

REFERÊNCIAS

- ARENDETT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 210 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BARZOTTO, V. H. Se acender tem que queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. (Org.). *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 25-34.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigiar e punir*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- LACAN, J. (1969-70). *O seminário livro 17. O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

7. A carta encontra-se reproduzida no anexo.

- _____. (1962-63). *O seminário livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica – USP, São Paulo, (II)*, v. 2, 2. sem., 1997.
- LEBRUN, J. P. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.
- SANTOS, J. B. C. Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada. In: FERNANDES, C; _____. (Org.). *Percursos da análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- STOLZMANN, M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 39-51, 1999.*

ANEXO

Excelentíssima Presidenta Dilma,

Estudamos em uma escola há mais de 10 anos. Ela é considerada uma das melhores do país, mas neste momento está em greve.

Praticamente todo ano, nossa escola para por algum motivo, e por muitos anos acreditamos ser culpa dos professores, mas hoje entendemos que profissional satisfeito não entra em greve... e o problema recorrente é quase sempre o dinheiro.

A V. Ex.^a. deve estar se perguntando por que mudamos de opinião e explicamos. Ano passado, nossa escola parou por falta de professores; como pode um país que quer crescer e se fazer mostrar em um cenário mundial deixar faltar professores em uma escola, por uma questão de detalhes!? Este ano entrou um aluno novo na escola e ele nos contou que a antiga escola dele ficou por mais de três meses sem professor de matemática!!

Algumas más línguas dizem que a intenção do governo é essa mesma, deixar o povo burro, uma massa sem opinião, um povo sem força.

Por favor, mude nossa opinião e a opinião de muitos com atitudes simples: melhore a educação! O Brasil cresceu o máximo que podia crescer sem uma educação de qualidade. Agora, isso precisa mudar. Temos exemplos em outros países de que a educação muda uma nação. Está na hora de mudar o Brasil.

Não desejamos que fiquemos como os EUA, que gastam mais do que o necessário e, no fim, muitas vezes, são infelizes. Nosso povo quer ser feliz, nosso povo já é feliz com tanta violência, com tanta impunidade, imagina com educação de qualidade... queremos ser mais felizes! Queremos olhar para nossos representantes e não sentirmos vergonha, queremos ir ao hospital e sermos bem atendidas, queremos ir à escola e sentirmos prazer em estudar! Está na hora de mudar!

Da implicância à implicação: possibilidades de ocupação da posição de...

Nós queremos ser uma potência mundial tanto quanto a V. Ex.^a deseja, mas para isso acontecer, as coisas terão de mudar. Só pedimos que valorize nossos professores, porque educação de qualidade tem de ser para todos.

Mostre que além de ser a primeira Presidenta, é também a mulher que mudou o Brasil.

Esperamos que nos escute, pelo bem de uma nação.

Respeitosamente,
(*as alunas assinam*)

SOBRE A AUTORA

Carla Nunes Vieira Tavares é doutora em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas) e em Ciências da Linguagem (Université de Franche-Comté, França). É professora no curso de Letras – Licenciatura Inglês e Literaturas – da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena o projeto de pesquisa “Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade” e participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Linguagem e Subjetividade (GELS), cadastrado no CNPq. Interessa-se pelo ensino-aprendizagem de línguas, pela formação de professores e, em especial, pelos efeitos na posição sujeito do atravessamento da subjetividade na linguagem. *E-mail:* carla@sonner.com.br

Recebido em 11 de novembro de 2016 e aprovado em 07 de fevereiro de 2017.

Da noção de subjetividade de Benveniste à leitura como ato enunciativo

From the concept of subjectivity of Benveniste to reading as an act of enunciation

CARINA FIOR POSTINGHER BALZAN¹

RESUMO: O propósito deste artigo é, a partir da noção de subjetividade pensada por Émile Benveniste, abordar a leitura como um ato enunciativo. A reflexão teórica construída, com base nos artigos de Benveniste e em estudiosos da teoria da enunciação, como Flores, Barbisan, Teixeira e Normand, permite associar a leitura ao ato do sujeito que, de maneira individual, mobiliza a língua para enunciar-se. A subjetividade, na atividade da leitura, apresenta-se como a capacidade do leitor/locutor de apropriar-se da língua e atualizá-la, reconstituindo sentidos e posicionando-se no discurso como sujeito que diz *eu*.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; subjetividade; teoria da enunciação.

ABSTRACT: This article aims to approach the reading as an act of enunciation, from the notion of subjectivity thought by Emile Benveniste. The theoretical reflection constructed, based on the papers written by Benveniste and enunciation theory students, such as Flores, Barbisan, Teixeira and Normand, consents to associate reading with the act of the subject that, individually, mobilizes the language to enunciate. In the activity of reading, the subjectivity is presented as the capacity of the readers/speakers to appropriate and

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, Bento Gonçalves, RS, Brasil. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, Brasil.

update the language, rebuilding meanings and positioning themselves in the speech as subject that says *I*.

KEYWORDS: Reading; subjectivity; enunciation theory.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de "ego".

O fundamento da subjetividade está no exercício da língua.

(BENVENISTE, 1995)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerado o principal representante da teoria da enunciação, Émile Benveniste (1902-1976), com base nos preceitos estruturalistas de Saussure, desenvolveu um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação, questionando os estudos linguísticos de sua época, centrados no princípio da imanência, os quais investigavam as regularidades do sistema, abstraindo toda a referência a elementos externos ao método.

Ao incluir no objeto da linguística questões como subjetividade, referência, dêixis, entre outras, Benveniste explora as relações da língua não apenas como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito. Na proposição da enunciação, o teórico aborda fenômenos relativos ao uso da língua e a quem fala, instaurando uma instância única e irrepetível, constituída pelas categorias de pessoa, tempo e espaço.

O intuito deste artigo é, partindo da noção de subjetividade pensada por Benveniste, abordar a leitura como um ato de enunciação. Não temos a pretensão de propor um modelo de análise do discurso escrito, mas buscamos apresentar algumas considerações que permitam associar o fenômeno da leitura ao ato do sujeito que, de maneira individual, mobiliza a língua para enunciar-se. Para tanto, além dos artigos de Benveniste presentes em *Problemas de linguística geral I e II*, buscamos subsídios em estudiosos da teoria enunciativa, como Valdir do Nascimento Flores, Marlene Teixeira, Lecy Borges Barbisan e Claudine Normand, os quais, a partir de suas reflexões, nos ajudaram a construir esta abordagem.

A atividade da leitura pode ser explicada por várias perspectivas teóricas. Para a finalidade deste artigo, entendemos a leitura como um processo de construção de

sentidos que se dá na inter-relação entre o leitor e o texto. Ou seja, o sentido não está no texto em si, como um dado pronto e imutável, mas também não é resultado da livre interpretação do leitor. O sentido se estabelece a partir de um processo dinâmico, em que o leitor percebe os recursos linguísticos empregados pelo autor na construção do texto, na tentativa de interpretá-los, de compreendê-los, mobilizando, para isso, seus conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos, de mundo, etc.). É essa definição, em sentido amplo, que adotamos inicialmente para, ao longo do artigo, construir nossa abordagem da leitura sob a perspectiva enunciativa.

É fato que Benveniste, em seus escritos, não aborda explicitamente a questão da leitura, mas admite que a enunciação constitui um fenômeno complexo, ainda por ser explorado em suas múltiplas perspectivas. Em “O aparelho formal da enunciação” (1970)², Benveniste indica uma possibilidade a ser analisada – a da enunciação escrita –, na qual, acrescentamos, está implícito o ato da leitura:

[...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p. 90).

Poucos pesquisadores aventuraram-se a explorar a questão da leitura a partir da teoria benvenistiana. Dentre eles, Flores e Teixeira (2005), na apresentação do livro *Introdução à linguística da enunciação*, autorizam essa proposta de estudo, ao reconhecer que a leitura é também um fenômeno enunciativo. De acordo com eles,

reconhecer isso implica levar em conta a assimetria atípica da cena enunciativa: a pessoa que interpreta um enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações nele presentes, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciativo. A relação intersubjetiva que se produz na leitura é sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um processo de apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua singularidade na experiência da leitura. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 8).

2. Todos os artigos de Benveniste citados neste texto fazem parte da obra *Problemas de linguística geral I e II*, citada nas referências.

Este é o ponto de partida para a reflexão aqui apresentada. Para melhor estruturar nossa argumentação a respeito da leitura, entendida como ato enunciativo, primeiramente apresentamos alguns conceitos saussurianos que serviram de base à teoria da enunciação de Benveniste, os quais ele acaba por ampliar ou redefinir. Em seguida, apontamos a noção de subjetividade como determinante na concepção de sujeito falante, categoria indispensável à formulação da teoria da enunciação. Daí, passamos para a construção do sentido na linguagem, que reforça a ideia da língua posta em exercício por um locutor, para, por fim, tomando o aparelho formal da enunciação, conceber uma abordagem da leitura como um ato de apropriação da língua pelo sujeito que, ao enunciar-se, reconstitui sentidos e instaura, no discurso, as marcas de sua subjetividade.

DO (DES)ENCONTRO ENTRE SAUSSURE E BENVENISTE

Vários são os pontos de vista que buscam explicar a relação entre Ferdinand de Saussure e Émile Benveniste. Normand (2009), uma das maiores leitoras desses teóricos, em artigo intitulado “Saussure-Benveniste”, apresenta cinco discursos que evocam essa relação: a) o da filiação, da transmissão, da “escola”, ou seja, a continuidade histórica do conhecimento transmitido de uma geração a outra, em que Saussure teria gerado Benveniste; b) o discurso da novidade, em que Benveniste agrega a subjetividade, o mundo e o discurso que se faz sobre ele à linguística, reatando com a filosofia e aproximando-se da psicologia social e da pragmática; c) o discurso da comparação, em que Saussure teria influenciado Benveniste, ao fornecer os princípios, os temas e o método, os quais foram aplicados por Benveniste em análises concretas “que transformaram (ou simplesmente enriqueceram) as descrições comparatistas”; d) o discurso em relação à interdisciplinaridade, em que Saussure delimita o objeto da Linguística, distinguindo-a das outras ciências, enquanto Benveniste se dirige aos sociólogos, filósofos e psicanalistas, convidando-os a se unirem em favor de uma “semiologia universal”; e) o discurso em relação à instituição universitária, na qual, ao mesmo tempo em que ambos receberam notoriedade certificada através de títulos, publicações e cargos, ambos vivenciaram uma solidão intelectual, inclusive entre os colegas, e produziram um grande volume de manuscritos, alguns ainda por publicar.

Ao discutir esses pontos de vista, que oscilam entre continuidade e superação, Normand (2009, p. 198) prefere falar em “encontro”: “Benveniste encontrou Saussure no que pôde conhecer de seus escritos”. Flores (2013, p. 50) reafirma essa ideia de

encontro: “Benveniste toma Saussure como ponto de partida, mas não se encerra nele. Benveniste mantém, altera e mesmo nega Saussure para construir sua visão da linguagem. Então, é de um encontro que se trata, no sentido mais amplo da palavra”.

Em seus artigos, compilados em *Problemas de linguística geral I e II*, Benveniste deixa explícitos os pressupostos teóricos que formaram a base de suas reflexões sobre a linguagem. É da noção de língua enquanto sistema de signos de Saussure, apresentado no *Curso de linguística geral*³, que o autor parte para problematizar as noções de signo, de valor, de fala, etc., a fim de propor a chamada teoria da enunciação.

Enquanto, para Saussure, a relação entre significante e significado é arbitrária, Benveniste (1995, p. 55) pensa essa relação como necessária: “Um dos componentes do signo, a imagem acústica, constitui o seu significante; a outra, o conceito, é o seu significado. Entre o significante e o significado, o laço não é arbitrário; pelo contrário, é necessário”. Para ele, o arbitrário só existe em relação com o fenômeno ou objeto material e não intervém na constituição própria do signo. Diz Benveniste (1995, p. 56): “o que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”.

Segundo Flores (2013, p. 53), a noção de arbitrário de Benveniste, vista como aplicação de um termo à realidade, aproxima-se do campo da contingência de uma língua, enquanto a relação significante/significado aproxima-se do campo da necessidade: “é necessário que se tenha a relação significante/significado para que exista uma língua; é contingente a relação à realidade que o signo possa fazer”.

A redefinição de signo de Benveniste acaba por reforçar a noção de valor de Saussure, pois reafirma a noção imanentista e não referencialista da língua, já que o valor é uma propriedade interna ao sistema linguístico e necessária a ele. Sobre isso afirma Flores (2013, p. 59):

A relatividade dos valores é a melhor prova de que dependem estreitamente uns dos outros na sincronia de um sistema sempre ameaçado, sempre restaurado. Isso se deve a que todos os valores são de oposição e não se definem a não ser pela sua diferença. [...] O caráter absoluto do signo linguístico assim entendido comanda, por sua vez, a necessidade dialética dos valores em constante oposição, e forma o princípio estrutural da língua.

3. A obra *Curso de linguística geral* foi publicada em 1916, após a morte de Saussure. Os editores, Albert Sechehaye e Charles Bally, organizaram-na a partir de notas dos cadernos de alunos de Saussure sobre três cursos ministrados pelo mestre na Universidade de Genebra.

Para Benveniste, o significado do signo linguístico está relacionado à noção de uso da língua. Ou seja, o valor, inerente ao sistema, resulta da influência que o uso tem sobre esse sistema (FLORES; TEIXEIRA, 2009). Pode-se dizer, assim, que o signo somente adquire existência em um contexto de uso da língua.

Significar é ter um sentido, nada mais. E este *sim* ou *não* só pode ser pronunciado por aqueles que manuseiam a língua, aqueles para os quais esta língua é a *língua* e nada mais. Nós erigimos, desta forma, a noção de uso e de compreensão da língua como um princípio de discriminação, um critério. É no uso da língua que um signo tem existência; o que não é usado não é signo; e fora do uso o signo não existe. Não há estágio intermediário; ou está na língua, ou está fora da língua, “*tertium non datur*”. (BENVENISTE, 1989, p. 227, grifos do autor).

O ponto em que Benveniste opta por trilhar um caminho diferente ao de Saussure, e aí podemos falar de “desencontro”, é que a noção de signo desenvolvida por Benveniste inclui o uso que dele faz o falante. Segundo Flores (2013, p. 63), “[...] diferentemente de Saussure, que pensava a *língua* como distinta da *fala*, Benveniste pensa a língua constituída, a um só tempo, pelo semiótico e pelo semântico”. Nessa perspectiva, língua e fala não se opõem, mas se complementam: a língua comporta a fala e vice-versa.

A separação entre língua e fala, preconizada por Saussure, foi necessária para o estabelecimento de um objeto científico para a linguística, em face da falta de metodologia dos estudos da época, como explicam Flores e Barbisan (2009, p. 10, grifo dos autores):

A percepção de que a linguagem é *um todo multiforme* aliada à preocupação em construir os princípios da ciência linguística – que necessitava definir um objeto único e autônomo para análise – fizeram com que o conceito de *língua* se tornasse o ponto de partida das reflexões saussurianas contidas no CLG.

Enquanto a língua é, para Saussure, homogênea, vista como sistema, como norma para todas as manifestações da linguagem, passível, portanto, de ser estudada cientificamente, a fala é a utilização da língua, individual, heterogênea, de caráter criador e livre.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...] A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º - as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º - o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Saussure prioriza a língua, recortando-a como objeto de análise; Benveniste, partindo da análise formal, como Saussure preconizou, dá uma atenção especial ao sentido, voltando-se para o discurso, para a linguagem. Benveniste, questionando a linguística de seu tempo, centrada na forma, resgata o sentido e, por meio de uma metodologia de análise da forma, estabelece um novo campo: o discurso (FLORES; BARBISAN, 2009).

Assim como para Saussure, para Benveniste continuam a existir dois níveis de linguagem, o semiótico e o semântico, mas entendidos não mais de maneira dissociada. A noção de relação entre elementos é mantida, constituindo paradigmas e sintagmas, mas o signo é ressignificado, o sentido passa a ter destaque, e o sujeito falante, relegado a segundo plano na proposta saussuriana, torna-se o centro de referência para a construção do sentido no discurso.

DA RELAÇÃO EU-TU COMO FUNDANTE DA SUBJETIVIDADE

Uma das noções pensadas por Benveniste que mais amplia a reflexão de Saussure sobre a linguagem é a noção de subjetividade, analisada em profundidade nos artigos “Da subjetividade na linguagem” (1958) e “A linguagem e a experiência humana” (1965). É Benveniste quem retoma o sujeito falante e o eleva à categoria indispensável à formulação de sua teoria da enunciação.

Isso não significa que Saussure tenha desprezado o sujeito falante de sua concepção teórica; apenas, por uma escolha metodológica, como já apontamos, prioriza a língua como objeto de estudo da linguística. Para o teórico, cabe ao sujeito falante a parte executiva da linguagem, a fala (*parole*), que é sempre um ato individual de vontade e inteligência, e dela o indivíduo é sempre senhor (SAUSSURE, 2012).

Saussure distingue claramente língua de fala, mas afirma que existe entre elas uma relação de interdependência na constituição da linguagem:

Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, *o fato da fala vem sempre antes*. Como se imaginaria associar uma ideia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início essa associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; *ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências*. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 2012, p. 51, grifos nossos).

Ao afirmar que “o fato da fala vem sempre antes”, Saussure admite que é por meio da fala, ato concreto, psicofísico, que nós, seres humanos, entramos em contato com a língua; ao ouvirmos o outro falando é que aprendemos a língua, assimilamos o sistema. Se a língua “se deposita em nosso cérebro após inúmeras experiências”, é impossível concebê-la sem a participação dos sujeitos, sem a inter-relação entre eles. O ato individual da fala, segundo Saussure, é o embrião da linguagem.

O ato de fala, em uma dinâmica de troca, instaura a experiência humana inscrita na linguagem. É justamente essa inter-relação entre os sujeitos que está na base do princípio de subjetividade de Benveniste (1995, p. 285):

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Benveniste conceitua a “subjetividade” como a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Explica que não se trata do sentimento que cada indivíduo experimenta de ser ele mesmo, mas da “unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência”. É a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. Afirma Benveniste (1995, p. 286, grifos do autor): “É ‘ego’ quem *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo *status* linguístico da ‘pessoa’”.

Mas a tomada de consciência de si mesmo, de sua individualidade, só pode ocorrer em uma relação de alteridade, em que o uso do “eu” pressupõe a existência de um outro, o “tu”. Para Benveniste (1995), o *eu* refere-se ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, designando o locutor. É um termo que só pode ser identificado dentro da instância de discurso, que só tem referência atual, ou seja, fora do discurso, *eu* não significa nada, é uma forma vazia. E a realidade à qual ele remete é a realidade do discurso.

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. (BENVENISTE, 1995, p. 286).

As formas linguísticas *eu* e *tu*⁴, indicadoras da pessoa do discurso, são complementares, pois uma não se concebe sem a outra. Essa condição de diálogo estabelecida pela relação *eu-tu* é constitutiva da subjetividade. E a inversibilidade desse processo é que possibilita a comunicação humana, como bem explicam Flores e Teixeira (2005, p. 33):

O fundamento da subjetividade é dado pela categoria de pessoa presente no sistema da língua mediante determinadas formas (o pronome “eu”, por exemplo). Vale lembrar, porém, que essa subjetividade é dependente da inversibilidade aludida quando do tratamento do par “eu/tu”. Essa inversibilidade assegura a intersubjetividade sem a qual não faz sentido falar de categoria linguística de pessoa.

Aquele que fala se refere a ele mesmo sempre pelo indicador *eu*. Este ato do discurso que enuncia *eu*, para aquele que enuncia, mesmo que repetido milhares de vezes, constituirá sempre um ato novo, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor em dado momento e circunstância, sempre únicos. Assim, o *eu* na

4. Na definição de Benveniste (1995, p. 279), *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”, e *tu* é o “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*”. Ou seja, *eu* e *tu* são entendidos como categorias da linguagem, podendo aparecer no discurso de forma explícita ou permanecer implícitas. Definem-se na própria instância de discurso e referem a uma realidade distinta a cada vez que são enunciados. Já o *ele*, a *não pessoa, pertence ao nível sintático e tem por função combinar-se com uma referência objetiva, independentemente da instância enunciativa que a contém.

comunicação muda alternativamente de estado: aquele que o entende o relaciona ao outro que fala, porém, ao falar, assume *eu* por sua própria conta.

Uma dialética singular é a mola desta subjetividade. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira. (BENVENISTE, 1989, p. 69).

O principal ponto de apoio para a marcação da subjetividade são os pronomes pessoais, dos quais dependem os indicadores da dêixis, os demonstrativos, os advérbios, os adjetivos, que organizam as relações de espaço e tempo em torno do sujeito tomado como ponto de referência.

Na perspectiva adotada por Benveniste (1989), a linguagem está de tal maneira organizada que possibilita a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*. O eu, que nas formas da língua não é senão um pronome, um item lexical semelhante a qualquer outro, uma vez posto em ação no discurso, introduz a presença da pessoa, sem a qual a linguagem seria impossível.

DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LINGUAGEM

Benveniste estabelece uma distinção entre forma e sentido, entre dois modos de significação: o semiótico e o semântico. O artigo “A forma e o sentido na linguagem” (1967) aborda essa questão.

O signo, definido como unidade semiótica, é dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua. A totalidade desses signos constitui a totalidade da língua, ou seja, o sistema linguístico, a forma, cuja função é significar.

Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua. Quem diz “semiótico” diz “intralinguístico”. Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa. (BENVENISTE, 1989, p. 227-228, grifos do autor).

O primeiro modo de significação, portanto, o semiótico, corresponde ao nível “intralinguístico”, em que cada signo é distintivo, significativo em relação aos

demais, dotado de valores opositivos e genéricos e dispostos em uma organização paradigmática. Aqui, a relação do signo com as coisas denotadas não interessa, tampouco a relação da língua com o mundo (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Já a frase, entendida como expressão semântica por excelência, tem a função de comunicar pela linguagem posta em ação, na mediação entre os homens, entre os homens e o mundo, transmitindo informação, comunicando experiência, enfim, organizando a própria vida em sociedade. Diz Benveniste (1989, p. 229): “Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que se pode chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização linguística de seu pensamento”. E ainda:

O sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada. (BENVENISTE, 1989, p. 230).

Assim, o segundo modo de significação, o semântico, resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação. Aqui, o critério usado é o da comunicação para definir a palavra como unidade de operações sintagmáticas que se realizam no nível da frase (FLORES; TEIXEIRA, 2005).

Enquanto o semiótico é uma propriedade da língua, o semântico é o sentido construído pelo locutor que emprega a língua, é a ideia que ele expressa, servindo-se de palavras integrantes de sintagmas particulares, em suas relações sintagmáticas. Pode-se dizer, então, que o valor semântico é resultado da articulação entre relações paradigmáticas e sintagmáticas. Nessa perspectiva, a forma e o sentido, ou seja, o semiótico e o semântico se articulam e convergem para a construção do sentido no uso da língua.

DA LEITURA COMO ATO ENUNCIATIVO

No artigo “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, Benveniste propõe-se a analisar o emprego da língua, distinguindo-o do emprego das formas, ou seja, da língua estudada somente sob o ângulo da nomenclatura morfológica e gramatical. Nessa nova perspectiva apontada por Benveniste, a noção de enunciação, entendida como uso da língua, pressupõe um quadro enunciativo constituído pela noção de pessoa (*eu/tu*) e a situação de uso (o espaço e o tempo).

Benveniste (1989, p. 82) conceitua a enunciação como o processo de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. É o ato mesmo de produzir o enunciado que se torna objeto de estudo, e não o texto do enunciado. O locutor utiliza a língua como instrumento para se enunciar e produzir o discurso, ou seja, pela enunciação, a língua é *convertida* em discurso.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 84).

A instância de discurso a que se refere Benveniste é o ato de dizer, cada vez único, pelo qual a língua é atualizada em fala pelo locutor. De acordo com o Dicionário de Linguística da Enunciação:

Ao apropriar-se do aparelho formal da enunciação, o locutor produz uma referência única e irrepitível, permitindo a semantização da língua. Tal movimento faz emergir os índices de pessoa (a relação eu-tu), os índices de ostensão (este, aqui) e as formas temporais, produzidas na e pela enunciação. (FLORES et al., 2009, p. 48).

A temporalidade da instância de discurso contém os indicadores de subjetividade, ou seja, o tempo da instância de discurso é o momento sempre presente em que o *eu* enuncia, mesmo que fale de acontecimentos do passado ou futuros. Ela se identifica com o tempo presente do locutor, e não com o presente formal gramatical. É o espaço-tempo da atualização da forma linguística *eu*, o *aqui-agora*, que também marca a passagem de locutor a sujeito.

Ao enunciar, o *eu* apropria-se da língua, declarando-se locutor e implantando o outro diante de si, independentemente do grau de presença que atribua a este outro. Assim, toda enunciação corresponde a uma alocação, postulando um alocutário, o *tu*. A relação discursiva com o outro, seja real ou imaginário, individual ou coletivo, caracteriza a enunciação:

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras”

igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 87).

Esse modelo teórico dá conta ainda do processo de referenciação como parte integrante da enunciação. Mas a referência de que fala Benveniste não é a referência ao mundo, ela diz respeito à enunciação, ao ato individual de utilização da língua. Ao se apropriar da língua, o locutor estabelece relação com o mundo a partir do discurso de um sujeito, enquanto o alocutário correferre:

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Tomando a noção de aparelho formal da enunciação, entendido como um dispositivo comum a todos os idiomas e disponibilizado pela própria estrutura da língua para que o locutor atualize o sistema a fim de propor-se como sujeito, é possível pensar a leitura como um ato enunciativo. É o que tentamos explicar a seguir.

Na produção de um discurso escrito (texto), o autor/locutor⁵ apropria-se do aparelho formal da língua e, através de operações paradigmáticas e sintagmáticas, enuncia-se, produzindo um discurso situado no espaço-tempo, no *aqui-agora*, cujas marcas linguísticas são reveladoras da subjetividade desse sujeito.

Nesse processo de apropriação, ocorre a tomada, por inteiro, da língua. O autor/locutor estabelece relações com as formas da língua e seleciona as que forem compatíveis com a ideia a ser expressa. Na seleção, está implícita a própria estrutura da língua, com as normas que regem sua morfologia e sintaxe. A língua, ao ser posta em funcionamento pelo autor/locutor por meio da enunciação, é automaticamente atualizada na instância do discurso, passando a ter existência e a constituir sentido. O sentido, por sua vez, é relativo à instância do discurso em que o autor/locutor

5. Utilizamos as expressões autor/locutor e leitor/locutor com a finalidade de melhor explicitar as figuras enunciativas envolvidas, respectivamente, no processo de produção e de leitura do texto escrito.

enuncia, ou seja, tem referência única, ligada a *eu-tu-aqui-agora*, indicadores das categorias de pessoa, espaço e tempo em que o enunciado foi produzido.

A relação do autor/locutor com a língua também determina os caracteres linguísticos da enunciação. De acordo com Benveniste (1989, p. 86), “[...] a enunciação fornece as condições necessárias às grandes funções sintáticas. Desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções”. Nesse sentido, pode-se dizer que toda enunciação pressupõe uma intencionalidade por parte do autor/locutor, de modo a influenciar o comportamento do alocutário/leitor através do uso das funções sintáticas fornecidas pela língua, como as formas de interrogação, de intimação, de asserção, todos os tipos de modalidades formais pertencentes aos verbos, à fraseologia, indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc.

O leitor, por sua vez, no encontro com o discurso (texto), percebe as marcas linguísticas deixadas pelo autor/locutor e atribui sentido a elas. Mais do que constituir sentidos, a leitura é um processo de reconstituição de sentidos, ou seja, em um percurso inverso ao executado pelo autor/locutor, o leitor reconhece a língua como um sistema de signos distintivos e interpreta as escolhas lexicais e os arranjos sintagmáticos realizados pelo locutor do enunciado.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que o leitor se depara com um discurso oriundo de uma relação *eu-tu-aqui-agora*; portanto, o sentido reconstituído no ato de leitura pode não condizer com as representações daquele que produziu o texto. No processo de reconstrução de sentidos, instaurado pela leitura, o leitor produz um discurso único e irrepetível, situado num espaço-tempo, num *aqui-agora*, alheio ao espaço-tempo em que o discurso lido foi escrito.

De alocutário, o leitor passa a locutor, porque, ao enunciar, cria possibilidades de atualização do sistema linguístico que podem não coincidir com as previstas pelo autor/locutor. Na instância de discurso engendrada pela leitura, o leitor/locutor reverte-se no *eu*, enunciando-se por meio de um discurso único, instaurado por cada nova leitura.

A reversibilidade da relação *eu-tu* é fundamental para entender essa questão. Como explica Benveniste (1995, p. 281): “É identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que cada um dos locutores se propõe alternadamente como ‘sujeito’. Assim, o emprego tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra”. Essa característica do sistema fundamenta o discurso individual, em que cada locutor assume por sua conta a língua inteira. De posse do discurso escrito, a figura

do autor já não tem mais relevância, pois a relação de diálogo se estabelece agora entre o leitor/locutor e o locutor do enunciado, figuras enunciativas.

Considerando, pois, a leitura como um ato de enunciação, de colocação da língua em uso, pode-se dizer que o leitor assume a posição de locutor, já que, ao ler e reconstituir sentidos, ele instaura o interlocutor, o espaço e o tempo na produção de um novo discurso, caracterizado pelas marcas de sua subjetividade. No ato da leitura, a subjetividade apresenta-se, portanto, como a capacidade do leitor/locutor de apropriar-se da língua e atualizá-la, posicionando-se no discurso como sujeito que diz *eu*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a leitura sob a perspectiva enunciativa significa opor-se à concepção instrumental da linguagem, concebida como simples codificação de uma realidade exterior, que restringe a leitura à tarefa de decodificação ou de decifração do texto. A leitura constitui antes uma atividade de percepção e interpretação dos signos linguísticos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler é perceber a associação lógica das palavras, o encadeamento das frases e parágrafos, as marcas linguísticas do enunciador, na tentativa de reconstituir os sentidos de um enunciado produzido em uma determinada instância de discurso.

Isso implica considerar também que o texto não é uma estrutura fechada e acabada, mas é passível de ser compreendido e interpretado por um outro, que não o seu autor. O leitor, nesse caso, ao reconstituir os sentidos do texto, apropria-se dele, atualiza-o, assimilando as intenções do autor e relacionando o que foi apreendido com seus conhecimentos prévios, atribuindo ao texto uma nova existência e impregnando-o com as características de sua subjetividade. O texto configura-se, então, como possibilidade de diferentes leituras. Isso explica por que nenhuma leitura é igual à outra, pois se trata da produção de um discurso singular em uma instância *eu-tu-aqui-agora*, única e irrepetível.

Conceber a leitura como um ato enunciativo é, enfim, reconhecer a atividade do leitor que, ao fazer uso da língua, produz a cada vez novos sentidos, enuncia-se e, assim, institui-se como sujeito, ao mesmo tempo em que institui o outro diante de si. A chave desse processo é a própria linguagem, que está na natureza do homem e funda a experiência subjetiva dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. Apresentação. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. Org. de Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-22.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. Saussure, Benveniste e a teoria do valor: do valor e do homem na língua. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 25, jan./jun. 2009, p. 73-84. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104943/000939270.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br>>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- NORMAND, Claudine. Saussure-Benveniste. In: _____. *Convite à linguística*. Org. de Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. São Paulo: Contexto, 2009. p. 197-204.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOBRE A AUTORA:

Carina Fior Postingher Balzan é graduada em Letras – Língua Portuguesa (Universidade de Caxias do Sul), tem Mestrado em Letras e Cultura Regional (Universidade de Caxias do Sul) e está cursando Doutorado em Letras (Universidade de Caxias do Sul/Centro Universitário Ritter dos Reis). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Literatura, com pesquisa nos seguintes temas: leitura, formação de leitores e práticas culturais.

E-mail: cfpbalzan@gmail.com

Diálogos sobre os fazeres pedagógicos em um curso de formação continuada

Dialogues about the pedagogical practices from a course of continued education

ADRIANA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN MARTINEZ¹

RESUMO: A reflexão tornou-se uma ação importante na formação do professor e de outros profissionais da educação, como orientadores pedagógicos, diretores, agentes de Educação Infantil, entre outros. Entretanto, que ações reflexivas são possíveis em ambientes de formação continuada? Na tentativa de dialogar sobre essa questão e inserido na vertente do profissional reflexivo, o presente texto propõe apresentar o contexto de um curso de formação continuada desenvolvido por uma Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo. Intitulado “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil”, esse curso buscou dialogar sobre diferentes práticas pedagógicas e, além disso, promover trocas de experiência e reflexão; e elaborar e registrar, com narrativas, as atividades que poderiam ser desenvolvidas no ambiente educacional com crianças pequenas. A reflexão, neste texto, parte da relação estabelecida entre experiência vivida e contada nesse curso, num caminho também apoiado por referenciais teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão; práticas; narrativas.

ABSTRACT: Reflection has become an important task in teacher preparation and in the training of other professionals in education such as counselors, principals, Child Education teachers. What reflective actions, however, are possible in on-going education settings? In

1. Pesquisadora independente, Campinas, SP, Brasil.

an attempt to deal with this issue, and within the realm of the reflexive professional, this article presents the context of a on-going education program developed by a City Council in the State of São Paulo. Called “From Planning to Note-taking: the implications of these practices for/in the quotidian of Child Education”, this course aimed at discussing different pedagogical practices and promoting the sharing of experiences and reflection; and it was also designed to train the writing, in narratives, of the activities that could be developed in the education of young children. Reflection, in this article, is part of the established and shared relations presented in the course, in a production sustained by theoretical references.

KEYWORDS: Reflection; teaching practices; narratives.

A prática docente nos leva para caminhos outros, de perspectivas, anseios, dúvidas e conquistas relativos ao agir/sentir-se professor(a). Posso considerar que iniciei na aventura de ser professora no desenvolvimento de meu mestrado, ao acompanhar a elaboração de práticas reflexivas de alunas de um curso de Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo. Pude dar continuidade a minha trajetória docente quando ingressei na rede escolar municipal de Campinas como professora de Educação Infantil.

O caminhar ainda recente nessa profissão contribuiu para que eu conhecesse um pouco das perspectivas de trabalho com crianças pequenas, que confesso ser uma mistura de desafios e realizações. Também proporcionou a elaboração de questionamentos acerca do modo de planejar e registrar as atividades pedagógicas. Em decorrência desse contexto, propus como formadora, ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizado – NAED², da Prefeitura Municipal de Campinas, o curso “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil”, que foi desenvolvido no segundo semestre de 2012.

A intenção principal desse curso foi dialogar sobre diferentes práticas pedagógicas, por meio de troca de experiências; e elaborar, registrar e refletir sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas no ambiente educacional com crianças pequenas. Nesse contexto, promulgamos a narrativa oral e escrita como instrumento

2. A Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas exerce suas atividades por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, os NAEDs. Eles estão divididos de acordo com as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização dessa prefeitura: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, que compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições situadas em suas áreas de abrangência.

de nossas reflexões, e tanto os integrantes como a professora formadora elaboraram escritas sobre as experiências vivenciadas.

O curso foi composto por professores e monitores de Educação Infantil, totalizando nove integrantes. Por ser um grupo pequeno, havia uma proximidade maior no diálogo, principalmente nas trocas de experiências, e o curso foi adquirindo a qualidade de grupo de estudo. Por esse motivo, esse espaço de formação continuada será mencionado neste relato como grupo de estudo.

A narrativa dos participantes e a da professora formadora se unem para compor as diferentes reflexões desenvolvidas no presente relato, que almeja desvelar algumas das atividades vividas nesse contexto formativo.

DO PLANEJAMENTO AO REGISTRO...

O grupo de estudo “Do Planejamento ao Registro: as implicações dessas práticas para/no cotidiano da Educação Infantil” tencionava, principalmente, criar um contexto em que o diálogo sobre as práticas pedagógicas direcionasse para uma reflexão sobre os diferentes modos de planejar, desenvolver e registrar a rotina das atividades de cuidar/educar na Educação Infantil.

Cada encontro se iniciava com uma dinâmica. Em seguida, transcorria um diálogo sobre temas pertinentes à prática pedagógica. No decorrer dos encontros também estudamos artigos científicos com temas relacionados ao desenvolvimento infantil (intelectual, motor e afetivo) e à prática pedagógica. Foi importante inserir, nesses estudos, textos sobre diferentes modos de registrar as experiências (GALVÃO, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005), visto que a escrita seria um instrumento muito utilizado para a produção dos registros no curso e também porque alguns participantes não conheciam a narrativa escrita como um espaço de reflexão das experiências.

Tendo em vista o propósito de propiciar um ambiente crítico-reflexivo, também recorri aos estudos de Zeichner (1992, 1993, 2008) para programar os encontros. Este autor propõe uma reflexão da prática como ação que leva o professor a tomar consciência das contradições e limites de suas teorias pessoais e também da “ação acerca de seu exercício docente, e das condições sociais que configuram suas experiências docentes” (ZEICHNER, 1992, p. 47). Nessa perspectiva, refletir deixa de ser um ato isolado, para ser um ato relacional e social e, quando possível, realizado em grupo.

Na perspectiva de professor crítico-reflexivo, em Zeichner (1992, 2008), o trabalho coletivo torna-se um contexto privilegiado para discorrer sobre dilemas

relacionados ao trabalho educativo, porque a reflexão sobre experiências e saberes pessoais passa pelo olhar do outro, e esse olhar nos constitui.

O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR...

Do planejamento ao registro... viver a experiência para escrever sobre ela. Uma experiência sobre fazeres na prática pedagógica que construí junto com o grupo de professores e monitores da Educação Infantil³.

Planejei para cada encontro temas e atividades, porém essas foram sendo reconstruídas dia a dia, ao ouvir os anseios e os dilemas do cotidiano de cada um e me aproximar daquilo que era importante para o grupo dialogar e desenvolver com suas crianças. O diálogo sobre a rotina e os espaços foi se compondo a partir das elaborações de atividades pedagógicas e da produção de diferentes registros do trabalho realizado com as crianças, representados por portfólio, painéis, fotos e escrita. Além disso, o estudo teórico contribuiu para esse contexto.

A rotina foi sendo estabelecida por dois momentos: de experimentação e produção.

A EXPERIMENTAÇÃO

A experimentação era a primeira atividade de cada encontro, representada por músicas, danças, produção de desenhos e brincadeiras que os participantes já conheciam e desenvolviam com as crianças em suas rotinas, além de algumas brincadeiras novas. Também foi recorrente a leitura de poemas. O propósito desse momento foi aproximar os adultos das experiências sensoriais das crianças e, ainda, instigar a vivência das ações que planejam para elas.

Em um desses tempos de experimentação, solicitei uma atividade inusitada: um desenho usando cola e carvão. O carvão, embebido na cola, tornou-se tinta para o desenho; o papel sulfite branco, a tela para a produção; e a criatividade, a ferramenta que orientou cada trabalho. Observei que os participantes se entusiasmaram bastante com essa atividade de desenho, e isso nos levou a indagar o quão criativas têm sido nossas experiências de planejamento e registro. Ainda uma questão surgiu: existe, de fato, um espaço para a criatividade nos momentos oficiais de formação?

3. A educação municipal de Campinas oferece dois cargos de trabalho na Educação Infantil, o de professor e o de agente de Educação Infantil.

A criatividade faz parte da prática pedagógica e auxilia tanto na elaboração do planejamento como na remodelagem deste no cotidiano com as crianças. Então, um consenso impôs-se no grupo: a importância da experimentação quando refletimos sobre o trabalho com as crianças. A partir dessa vivência, observei que o grupo era um espaço propício para essa proposta e, nos diálogos posteriores, procurei adentrar em caminhos outros da criatividade.

Um exemplo foi o filme que exibi para o grupo: *O bombeiro*, de Charlie Chaplin. Pertencente ao cinema mudo, esse filme trouxe um modo diferente de trabalhar com a linguagem cinematográfica, pois o enredo pode ser compreendido apenas pela linguagem gestual. Conheci esse filme pela experiência de uma colega com seus alunos de 3 anos. Achei muito interessante e inseri o referido filme em uma atividade com minha turma de crianças. Percebi também que seria um bom instrumento para conversarmos no grupo de estudo sobre práticas diferenciadas.

Ao término do filme, nossa conversa encaminhou-se para pensarmos nas situações inusitadas e possíveis de trabalhar com as crianças pequenas. Situações em que novamente a criatividade aparece como ferramenta. Um filme sem som... como reagiriam as crianças? Nesse momento contei sobre minha experiência e descrevi como as crianças de 2 anos de idade se envolveram com o enredo. Ainda, relatei como a brincadeira de ser bombeiro apareceu em muitas atividades lúdicas posteriores ao filme. Na análise desse contexto, consideramos o arriscar, o novo, o inusitado. Práticas que num primeiro momento se tornam inesperadas, mas adentram em modos outros de elaborar a nossa rotina.

A PRODUÇÃO ESCRITA

O contar da experiência, por narrativas escritas ou orais, passou a ocupar um lugar privilegiado em diversas investigações científicas. Uma justificativa é que esse instrumento contribui para que o professor exponha e problematize suas experiências vividas em sala de aula ou em cursos de formação inicial ou continuada. Talvez esse resgate do contar de si tenha raízes na própria constituição do fazer docente, uma ação que se estabelece ao ouvir situações outras de ensino e aprendizagem. Ouvir o aluno, os colegas, a família, os entremeios do cotidiano – enfim, o professor sempre é o sujeito que escuta o externo a ele, e o narrar-se modifica um pouco essa condição. Narrar-se contribui para ouvir a voz da própria experiência e o lugar aonde deseja

chegar, que pode ser o domínio de um conhecimento relacionado à sua formação ou a realização bem-sucedida de uma atividade didática em seu próprio contexto escolar.

É possível observar que muitas pesquisas sobre a formação de professores se apoiam no uso da reflexão e do diálogo como processos formativos docentes. Chaluh (2008), Galvão (2005), Josso (2004) e Prado (2013, 2005), entre outros, discorrem sobre a importância do narrar na formação inicial e continuada de professores como exercício de exposição dos próprios saberes e experiências na docência. Ainda, todos demonstram que esse narrar se torna um instrumento que direciona a simples reflexão para um percurso dialógico de reflexão crítica sobre experiências formativas. Martin (2010) também se apoiou na narrativa, oral e escrita, como instrumento de investigação do seu objeto de pesquisa: os sentidos formativos elaborados por estudantes de Pedagogia quando realizaram atividades relacionadas à sua formação para ensinar.

Todos esses autores apresentam a narrativa como instrumento mediador que contribui para o processo de desenvolvimento docente, tendo em vista que refletir também é uma ação de elaborar novas perspectivas para uma experiência. Contudo, o narrar, numa ação problematizadora das experiências, deve se ampliar também para os diferentes profissionais do ensino.

No grupo de estudo, a narrativa também se fez presente na oralidade e na escrita. A narrativa oral se desencadeava pela apresentação de práticas pedagógicas que os integrantes vivenciaram. Essa iniciativa, além de proporcionar a troca de experiências, motivou a adoção de práticas outras com as crianças, pois sempre surgia a fala: “*Nossa, vou fazer com minha turma!*”.

A produção escrita desenvolveu-se em duas perspectivas: uma narrativa inicial sobre a história de cada integrante do grupo de estudo, guiada pela questão “Como me vejo onde estou”. A segunda perspectiva baseava-se na produção de comentários reflexivos sobre vídeos⁴ relacionados ao cotidiano da Educação Infantil, que fizeram parte do curso. Uma escrita que deveria ser alicerçada nas concepções pessoais sobre o tema e nos textos estudados.

Na narrativa inicial, os participantes teciam uma escrita, relacionando três aspectos: o motivo da escolha profissional, suas experiências e a forma como se percebiam onde estavam. Uma narrativa como espaço terapêutico – assim foram sendo tecidas as escritas sobre a história de cada um. Ainda, passado e presente se inter-relacionavam,

4. Presentes no livro de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

e foram sendo produzidos sentidos pessoais sobre a atuação no ambiente de trabalho com as crianças: “O que devo melhorar? Como fazer isso, ou aquilo?”; “Realmente fiz um ótimo trabalho!”. Sentidos em palavras. Muitas vezes soltas; outras, unidas a intentos. Às vezes eram muitas questões para pouco espaço no papel!

Solicitei tal exercício com base nos estudos de Benjamin (1994), porque esse autor apresenta uma relação de consequência entre escrever sobre as próprias experiências e rememorar-las. Para o autor, o narrador é o sujeito que sabe ouvir as histórias e quando as reproduz revive e agrega a elas as experiências dele próprio e daqueles que a estão ouvindo, unindo espaços e tempos distintos e recriando um novo enredo. O narrador, então, possui além da habilidade de “intercambiar as experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198) a de rememorar histórias e criar novos sentidos. Com isso, a experiência pessoal, quando narrada e ouvida por outras perspectivas, se reconstitui, dando origem a uma reflexão pela experiência do “nós”.

As experiências do narrador podem ser incorporadas pelos ouvintes, e a experiência dos ouvintes, pelo narrador, porém conjecturo a produção de um pensamento problematizador nesse caminho que relaciona ouvir e contar. O grupo de estudo passa a ser um contexto formativo quando encontramos, naquilo que partilhamos, um pensamento que traz possibilidades outras de realizar nosso ofício. Outrossim, compreendo que o narrar nesse grupo de estudo se construiu pela mediação da experiência do outro e das leituras teóricas.

E foi possível, então, perceber que a relevância de narrar nossas experiências, narrar o belo, o desejo, a vida, está na oportunidade de expressar um pouco dos significados experienciais que nos constituem. Se a narrativa textual também é um lugar do discurso de significados, adentrar nesse é se aproximar do sujeito-narrador. Com isso, busquei uma relação de proximidade com o sujeito expresso no texto escrito, tal qual a de um ouvinte atento à voz de seu interlocutor. Foi nesta intenção que estruturei a seguinte dinâmica como professora formadora: lia os textos de cada integrante e os devolvia com comentários e questões para ajudar na reflexão da experiência.

Muitos foram os temas sobre que conversamos, mas as questões sobre os dilemas e os desafios de trabalhar em equipe foram recorrentes. Nesse primeiro movimento de escrita, a narrativa histórica, observei que, em muitos relatos de agentes de Educação Infantil, surgiu uma angústia relacionada ao papel que assumiam no lugar onde estavam. Eles trabalhavam diretamente com as crianças, nas atividades de cuidar, brincar; desenvolviam diversos trabalhos pedagógicos, mas não eram valorizados em tal função. Afinal, qual o papel que exerciam nesse ambiente? A

incerteza de uma posição e, muitas vezes, o não reconhecimento do trabalho feito eram dilemas que com frequência precisavam ser ouvidos, mesmo antes de iniciarmos uma reflexão sobre textos teóricos. O diálogo terapêutico surgia novamente, dando conforto para situações que pareciam nunca ter solução.

Havia uma tensão nítida entre o lugar do professor e o do monitor de Educação Infantil. Em diversos momentos os integrantes relatavam que as atividades de ambos eram as mesmas, mas o cargo diferente, o que também trazia uma diferença salarial. Como lidar com esse conflito? Diversas vezes retomei a ideia de que a existência de dois cargos para um mesmo trabalho era uma questão administrativa, e para mudar seria necessário um processo de luta. Mas esse dilema era real, e urgia uma resposta. Como ajudar, ouvir, dialogar sobre isso? Uma possível solução para essa tensão seria conversar sobre a realização de um trabalho em que planejamento e ação pudessem ser feitos realmente em equipe. Mas essa perspectiva de trabalho coletivo não era um tema muito simples de ser tratado. Percebi em muitos relatos, orais e escritos, que o intento de desenvolver um trabalho em equipe era real, mas esbarrava na vontade pessoal do colega para elaborar e realizar o planejamento de maneira coletiva. Havia um caos de vontades e barreiras. Como dialogar? Em meu diário de campo pude registrar alguns desses momentos, que foram recorrentes.

No momento de socialização dos modos diferentes e registro das falas das crianças, que havia solicitado para elas, quando cada uma mostrou, desenvolveu-se a partir disso uma conversa sobre situações de diálogos difíceis na equipe. A Alê trouxe o exemplo de uma professora que não elabora as atividades junto com a equipe, se mostrando resistente a isso. Relatou que as monitoras do período oposto fizeram uma certa “manifestação” fazendo atividades sem que a professora “autorizasse” [...]. (Diário de Registros, set. 2012).

O trabalho com a educação comporta ambiguidades, mas um possível caos instalado num diálogo ou expresso em uma escrita deve ser visto como indício de caminhos outros de mediação formativa. Assim, encontrei uma explicação possível em Tardif e Lessard (2005, p. 43), que chamam essas ambiguidades de variáveis e consideram que elas “permitem uma boa margem de manobra aos professores, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa, principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas”. Assim, minha contribuição como formadora foi fazer um contraponto e tentar mostrar outras possibilidades de olhar para o caos:

[...] Minha intervenção foi tentar colocar o lado da professora, que às vezes ela pode se sentir sozinha ou insegura para tal trabalho. Falei um pouco da minha experiência quando entrei, da troca de experiência e orientação que não tive da outra professora. Achei interessante que a Gio e a Dria ajudaram nessa reflexão colocando que às vezes acontece de os monitores não ajudarem, ou fazer com que a relação de diálogo e reciprocidade não aconteça. Foi uma conversa com contrapontos de ideias. Foi bem instigante. (Diário de Registros, set. 2012).

Na segunda perspectiva de escrita, solicitei textos que comentassem os vídeos⁵ exibidos nos encontros. Mas essa escrita era feita após nossa conversa sobre aquilo que havíamos assistido. Meu propósito era conhecer a opinião de cada integrante sobre o tema do vídeo e, ainda, entender como eles relacionavam aquilo que viram com a realidade vivenciada nas escolas. A escrita foi baseada em três questões propostas por Joseph Jacotot⁶: “O que vêes? O que pensas disso? O que fazes com isso?”. (RANCIÈRE, 2002, p. 35). Todos os vídeos traziam concepções de alguma teoria: sobre o desenvolvimento, sobre a aprendizagem docente ou conceitos sobre planejamento.

Nos textos pude observar que, para muitos, a última questão foi uma maneira diferente de relacionar a teoria com a prática, uma unidade que precisou ser trabalhada no grupo de estudo. Ainda nessa questão, havia uma relação a ser estabelecida entre três objetos: os saberes pessoais de cada profissional, o conceito teórico apresentado e a experiência possível. Talvez por ser um novo modo de refletir sobre um tema, alguns textos não se aproximaram da referida tríade. Compreendi que, explicando melhor o conceito da emancipação formativa em *Jacotot* e modificando um pouco a construção da última questão, a relação desejada e orientada por mim poderia ser possível. “O que fazes com isso?” se transformou em “O que eu faço com o que eu penso sobre isso?”. Um nó feito e desfeito em nossos diálogos posteriores, mas possível de ser reorganizado. Por fim, esse exercício ajudou-nos a pensar nossas

5. Esses vídeos foram divididos em duas categorias: documentários e um filme. Os documentários traziam diálogos de importantes pesquisadores sobre temas da Educação Infantil, como espaços, o brincar, o desenvolvimento de crianças pequenas, a elaboração de práticas pedagógicas, entre outros. O filme relatava a importância do narrar, a partir da história de uma comunidade ribeirinha no Brasil que passaria a não mais existir porque seria construída uma barragem na região. Para tentar impedir essa construção e a destruição do vilarejo, a comunidade se reuniu para produzir um texto que enaltecesse a importância do lugar na história brasileira.
6. As ideias de Joseph Jacotot sobre uma educação emancipatória são bem esclarecidas no livro de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*.

experiências de práticas pedagógicas de maneira inusitada, voltando para a questão da criatividade no pensar e no fazer.

TECENDO CONSIDERAÇÕES ...

Durante seis meses realizamos encontros semanais com quatro horas de duração, em que a experiência foi tornando-se o campo de produção e reflexão. Foi um tempo demasiado pequeno diante de tantas possibilidades de pensar e elaborar a prática com crianças pequenas. Porém, foi um tempo propício, pois todos os integrantes estavam interessados tanto em partilhar as experiências como em refletir sobre modos outros de elaborar e registrar a prática pedagógica.

Compreendo que, no decorrer dos encontros, cada objetivo foi se entrelaçando nos diálogos e nas tarefas produzidas. Desse modo, construímos um caminho formativo singular, que proporcionou, como deixam ver as falas dos participantes e minhas reflexões, momentos diferentes de vivência e reflexão sobre o fazer pedagógico com crianças pequenas. A minha experiência como professora também contribuiu para o direcionamento do diálogo no grupo, pois compreendi a existência de um movimento de reciprocidade: eu dialogava sobre o que eu também vivenciava e buscava respostas.

O modo como o grupo de estudo foi se constituindo revelou que a experimentação em brincadeiras e em outras atividades relacionadas estimulou um ambiente criativo, que também respeitou o modo singular de cada participante planejar e registrar sua prática.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- CHALUH, L. N. *Formação e Alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)– Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.
- GALVÃO, C. Narrativa em Educação, *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- JOSSO, C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTIN, A. O. de O. *Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de Pedagogia*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Relações, subversões, Superações. Campinas: Graf FE, 2005.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Lisboa, n. 20, p. 44-49, 1992.
- _____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

SOBRE A AUTORA

Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez é graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo), tem Mestrado em Ensino e Práticas Culturais (Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Tem experiência na área de formação de professores, práticas de ensino e práticas reflexivas.

E-mail: aofretorio@gmail.com

Recebido em 22 de outubro de 2015 e aprovado em 18 de novembro de 2016.

A formação de leitores assumida como proposta pedagógica: das contradições às congruências

The development of readers as a pedagogical proposal: from contradictions to congruencies

GOMERCINDO GHIGGI¹

PRISCILA MONTEIRO CHAVES²

ROGÉRIA NOVO DA SILVA³

RESUMO: O presente artigo busca, a partir de uma investigação com um grupo de professores de uma escola pública de rede municipal, através de entrevistas semiestruturadas, pensar os entraves da atuação de professores na formação de leitores, considerando o vasto discurso utilizado pelos docentes com o advento do letramento. O referencial teórico adotado concentra-se mormente nos preceitos teóricos de Paulo Freire (e seus comentadores), bem como de autores outros que se destinam a pesquisar a leitura. Como conclusão, propõe-se que as práticas sociais cotidianas adentrem os programas escolares em projetos assumidos pelos professores, enquanto movimento realizado na própria instituição, problematizando o que se entende como tarefa da escola para a formação de leitores e buscando indicativos que enfrentem os limites concretos que o processo de escolarização vem imprimindo ao conhecimento cultural e cientificamente organizado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; formação permanente; proposta pedagógica.

ABSTRACT: Based on a research with a group of teachers from a public municipal school, through semi-structured interviews, the present article seeks to explore the barriers of the performance of teachers, taking into consideration the vast empty discourse adopted by

1. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.
2. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.
3. Rede Municipal de Ensino de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

teachers with the advent of literacy. The theoretical framework chosen focuses mainly on the theoretical principles of Paulo Freire (and his followers), as well as other authors who research reading. In conclusion, it is proposed that daily social practices step into school programs as projects undertaken by the teachers, as a movement carried out in the institution itself, questioning what they understand as a responsibility of the school regarding the development of readers and searching for indicators that deal with the concrete limits that the educational process has been impressing on the cultural and scientifically structured knowledge.

KEYWORDS: Development of readers; lifelong education; pedagogical proposal.

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a discutir os entraves na formação do leitor, colaborando com a indicação de *quefazeres*⁴ à formação dos professores a partir de contribuições da Linguística, da Filosofia, da Sociologia da Educação e da Pedagogia. Tem como objeto de análise respostas de professoras de uma escola pública da rede municipal de ensino de uma cidade do interior gaúcho, que assumem como prioridade a formação de leitores, percebendo as aproximações e os distanciamentos que se vislumbram em relação ao discurso assumido e aos processos teórico-metodológicos inerentes a esses processos.

As professoras que participaram deste trabalho, respondendo a três questões-chave⁵, são da mesma escola e se reúnem semanalmente⁶ para discutir sobre demandas próprias das suas turmas. A discussão envolve quatro *quefazeres* (FREIRE, 2005) norteadores: 1) o conhecimento da realidade concreta dos alunos; 2) o

4. Quefazer, conforme Paulo Freire (2005), se coloca como oposição ao puro fazer, pelo reconhecimento que o docente é um ser de práxis, ou seja, porque a ação está imbricada por uma teoria, respondendo a um ímpeto que não dicotomiza a busca da direção e do conteúdo da ação da própria ação, não aceitando, em se tratando de uma prática radicalmente progressista, que se considere uns como sujeitos do pensar e outros sujeitos do fazer (em outras palavras, a já conhecida distinção entre *homo sapiens* e *homo faber*), impondo como caminho ético e político do quefazer.
5. 1) Qual o papel da escola em relação à formação de leitores?; 2) Que conhecimentos/habilidades são condizentes com o comportamento de um leitor?; 3) Que ações a escola pode/deve ter para formar leitores?
6. A escola das referidas professoras organiza-se de forma que o corpo docente, uma vez por semana, se reúna com a coordenadora pedagógica, individualmente, a fim de discutir sobre as situações concretas da turma pautadas pelos 4 indicativos apontados. Quinzenalmente, o grupo se reúne e discute temas centrais que vão surgindo como necessários ao longo dos encontros semanais individuais. Estas são as principais características que fizeram com que os pesquisadores elegeassem a referida instituição dentre outras nove escolas de ensino fundamental na zona norte e leste da cidade.

conhecimento dos processos de constituição de saberes em todas as áreas; 3) o conhecimento dos objetos de conhecimento; e 4) o conhecimento próprio do fazer docente, que se constrói na relação direta entre os três primeiros a partir de um processo de reflexão constante.

Os referenciados diálogos registrados a partir de uma entrevista semiestruturada⁷ não são exaustivamente expostos, uma vez que o objetivo central não é relatar e sim sobre eles refletir, mas pensados à luz das teorias de Emília Ferreiro e de Delia Lerner (no que compete às questões da área da leitura); e de Paulo Freire e alguns de seus comentadores (concernentes às questões sociofilosóficas). As respostas fornecidas devem ser entendidas também como motivadoras das inquietações aqui apresentadas, permeando a construção deste texto que possui caráter mais ensaístico. Por isso, faz-se ao leitor o alerta para o cuidado com algumas generalizações, pois o ponto de partida para as reflexões aqui apresentadas é um olhar crítico-reflexivo a partir dessa inserção na escola pública. Assim, não há a intenção de proporcionar o conhecimento preciso de um conjunto de características de uma determinada população, mas de problematizar algumas questões, a partir de uma visão global da formação de leitores, identificando possíveis aspectos que influenciam ou podem ser influenciados nesse processo.

O CONTEXTO DA DISCUSSÃO

A organização escolar, no momento atual, (sobre)vive aos impactos que a Escola Nova lhe impôs, ao disseminar a “ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança” (GADOTTI, 2001, p. 142). Na esteira dessa máxima, “este vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa” (GADOTTI, 2001, p. 142) pôs a Pedagogia a dialogar de forma mais próxima com a sociologia educacional e com a psicologia do desenvolvimento, o que, de certa forma, o distanciou do seu próprio objeto – o pedagógico –; e se encaminhou para uma cisão com a filosofia, uma vez que se centrou nos processos de aquisição

7. Em conformidade com Sampieri (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 381), “as entrevistas semiestruturadas [...] se baseiam em um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados”. A opção pela entrevista semiestruturada se justifica pela sua flexibilidade, que favorece o diálogo e a expressão mais autêntica por parte do entrevistado. O intento foi não permitir a saída muito brusca da temática nem perder a possibilidade de aprofundar algumas das respostas.

dos objetos de conhecimento e nas formas com que o currículo poderia se rearticular em torno desse novo diálogo. Em síntese, distanciou-se dos fins do fazer pedagógico, centrou-se no *puro fazer* e divorciou-se da busca pela direção e pelo conteúdo do seu *quefazer*. A questão central é entender que consequências esses encontros e desencontros produzem para a formação de leitores, considerando a quase inexistência de ganhos e os consideráveis prejuízos, para assim rearticular os movimentos que os professores realizam em torno dos objetos próprios do seu fazer.

Nos processos de escolarização, de forma mais explícita, registrou-se a influência das contribuições do psicólogo suíço Jean Piaget, que, nas últimas décadas do século XX, adentraram os cursos de formação de professores, provocando uma reorganização do conhecimento em relação à aprendizagem, pela transferência, para o aluno, da centralidade até então dada ao professor, ou seja, passou-se a atentar, na Pedagogia, para os processos de aprendizagem, relegando a segundo plano os processos de ensino, como se não houvesse uma relação estreita entre este e aquela. Assim, a pergunta que por ora a Pedagogia buscou responder deixou de ser *como se ensina*, sendo substituída por *como se aprende*. No entanto, essa polarização em torno da Pedagogia e da Psicologia deixa escapar outras duas tão importantes e definidoras quanto essas, são elas, *para que se ensina* e *o que se ensina*.

É na resposta integradora dessas perguntas – como se aprende? Para quê? O quê? Como se ensina? – que os processos de escolarização poderão responder de forma mais satisfatória às necessidades dos sujeitos, no sentido de melhor se relacionar com as condições de existência de cada um deles. Refletindo sobre a ação docente, é na busca por respostas a essas quatro perguntas que se torna possível redefinirmos as práticas pedagógicas para além de modismos ou de alterações das dinâmicas efetivadas em sala de aula, mas no sentido de reformular as diretrizes desse fazer, dimensionando o caráter ético e político da docência. Oliveira-Formosinho (2008, p. 28), pela perspectiva freiriana, perfaz essa denúncia apontando que há não apenas uma distância entre as propostas consecutivas e a realidade concreta, mas também uma tendência à manipulação nominalista, levando “a uma vivência meramente retórica da inovação em que uma nova roupagem, por vezes apenas uma nova cosmética, envolve a mesma realidade”. Percebe-se ainda que, em outras tantas vezes, há a apropriação de algumas proposições como prescrições, tendo em vista sua aplicabilidade mais direta, mesmo que elas não possuam a intenção em sua origem.

Dessa maneira reducionista, a influência da teoria piagetiana na educação, sobretudo nos anos iniciais, ocorre em razão do reconhecimento de que as crianças

precisam desenvolver seu raciocínio lógico pela manipulação do concreto, deslocando-se posteriormente para relações abstratas. Na prática, é possível evidenciar a busca por um conjunto de procedimentos metodológicos específicos das pesquisas feitas pelo suíço, como se elas respondessem pedagogicamente sobre o ato de ensinar. Como uma das consequências, há um conjunto de indicadores avaliativos de desempenho e de prontidão para aprender, que não superam as formas até então adotadas pela maioria dos professores nos processos de ensino, pois desconsideram a dimensão investigativa desse processo. Nesse mesmo sentido, não se tem evidenciado a consciência docente de que o saber escolar se distingue do saber tal como ele se constitui e circula através das relações sociais, desconsiderando a necessidade de reflexão sobre a transposição didática (LERNER, 2002) inerente ao processo de escolarização. Desse modo, tem-se uma redução da teoria epistemológica para a averiguação das condições para a aprendizagem, sem que se redimensionem as questões relacionadas ao ensino. O que faz com que em diversos momentos o docente se sirva dos dados advindos das referenciadas avaliações para justificar a aprendizagem ou não dos alunos.

Da mesma forma se têm percebido as interpelações realizadas pelos professores a partir das leituras movidas pelas pesquisas de Emília Ferreiro, que no Brasil começou a influenciar as discussões, sobretudo no meio acadêmico, a partir da década de 80, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, traduzido para o português em 1985. Tanto Piaget quanto Ferreiro, de forma representativa, impulsionaram um movimento de redefinição de práticas pedagógicas que, salvo equívocos, demonstram positivamente uma preocupação por parte dos professores com uma aprendizagem realmente realizável sob o ponto de vista do aluno enquanto sujeito cognoscente. A partir disso, percebe-se uma proliferação de *slogans* – frases e expressões – partidários desses novos conhecimentos que, julga-se, já não podem ser omitidos: *considerar o erro do aluno; respeitar o ritmo de cada aluno; desenvolver o raciocínio lógico-matemático*, entre tantos outros *slogans* que, quanto mais são ditos, mais causam a impressão de que menos são compreendidos.

No mesmo sentido com que a Psicologia adentrou os processos de escolarização, a Sociologia da Educação foi requerendo uma nova postura dos professores diante do fazer pedagógico. Esses passaram a refutar ações e decisões marcadamente denunciadas pelas mencionadas teorias, mas investiram em tantas outras do mesmo cunho, sem perceber o fato, e não redefiniram as matrizes de seu pensamento,

o que compromete proclames políticos e ideológicos e tantas outras decisões que precisam ser tomadas cotidianamente.

De certa forma, a contradição pode ser notada no momento em que os professores se esquivam do envolvimento com uma atitude filosófica que os remeteria, necessariamente, a pensar no projeto de educação que possuem; e, nesse sentido, buscariam não só por elementos para o *puro fazer*, mas se inclinariam ao *quefazer*, e as mudanças não ocorreriam a partir de meras prescrições, mas das *denúncias* que as teorias fazem (FREIRE, 1978).

A legitimação da Pedagogia como área do conhecimento possibilitou-lhe uma abrangência maior e, assim, maior possibilidade de contar com conceitos híbridos, em diálogo com outras áreas. As reflexões sobre a teoria da aprendizagem enfocadas pela Psicologia, assim como as teorias desenvolvidas pela Sociologia da Educação, possibilitam dar uma dimensão muito mais complexa às demandas dos processos de escolarização. Se se ganha em amplitude, incorre-se na armadilha dos reducionismos, das fragilidades, dos modernismos e da manipulação nominalista.

Da mesma forma que é possível identificar uma distância entre os discursos proferidos na escola e as ações dos professores em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita, pode-se perceber esse distanciamento em relação ao conceito de *letramento*⁸. Na maioria das vezes, conforme estudo de Ribeiro e Batista (2009), utilizam-no como método de ensino ou acredita-se na existência de um método de alfabetização correlato, desconsiderando sua relação com a participação em práticas sociais de leitura.

No campo filosófico essa questão ganha expressividade, atrelada ao equívoco no entendimento sobre o que significa o respeito à realidade dos sujeitos (FREIRE, 2005), que adentrou o ideário pedagógico, sem que se considerasse a radicalidade

8. Não se entrará aqui em discussões analíticas a respeito do referido conceito; toma-se este como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Mas, ao mesmo tempo, entende-se que este (re)emerge da insatisfação do conceito alfabetização e que, em virtude disso, ainda se configura como um termo um tanto quanto caro aos linguistas, visto que o processo não inicia após a aprendizagem do código escrito. Em entrevista concedida a Pelegrini, Ferreiro (2003, p. 28) advoga que letramento “passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica”. Reforça ainda esta assertiva sua defesa de alfabetização como um contínuo de desafios cada vez maiores enfrentados pelo aluno mediante cada tipo de texto sem experiência prévia, independente de sua idade e nível escolar, “*yo enseño en el nivel de maestría y doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama ‘una tesis’*” (FERREIRO, 2008, p. 20).

que essa formulação possui. Se for levado em consideração que a formação de leitores perpassa a proposição das formas próprias, como as práticas de leitura se processam na sociedade pela escola, não é possível desconsiderar a realidade dos sujeitos. Sobre esta questão, a contribuição de Paulo Freire é inegável, não exatamente porque formulou um método, no sentido restrito de utilização do campo pedagógico, mas porque seu *método*, muito mais do que analítico-sintético, como ele mesmo o classifica em *Educação como prática da liberdade*, é uma reformulação dos meios e dos fins da alfabetização. Como bem advoga Soares, em síntese, Freire apresenta: “[...] uma concepção de alfabetização que transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação” (2008, p. 119).

É justamente esse movimento teórico proposto por Freire que se sente deficitário na escola. Os professores, instigados por essas teorias, buscam, de um lado, propostas com uma apresentação diferente das tradicionais, rechaçadas por diversas teorias, mas, ao colocarem em prática atividades sem a devida reflexão política e filosófica, contribuem para um esvaziamento dessas mesmas teorias. Por outro lado, o fato de o discurso estar disseminado torna mais exaustivo propor uma reflexão sobre os limites das práticas que se efetivam, uma vez que os professores dizem já a terem feito. E se faz necessário, portanto, adentrar no campo da reflexão da prática pedagógica, enfrentar os limites éticos, políticos, epistemológicos e ideológicos que são impostos e rever a concepção de formação continuada que sobressai nos discursos.⁹

OS LIMITES DE UMA MUDANÇA SUBSTANCIAL

É notório que a escola precisa lidar com a incoerência entre os projetos propostos e as ações efetivadas, bem como entre os objetivos propostos pelos parâmetros e a prática pedagógica da escola pública. A formação do leitor tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar, pois percebe-se a busca incessante por métodos cada vez mais promissores, atualizados, divertidos e agradáveis, do ponto de vista

9. De forma geral, os processos de formação continuada ocorrem sob a marca da “anúnciação” e da “oferta”, ou seja, se apresentam como “pacotes” de conteúdos inéditos e omissos nas práticas docentes, mas dificilmente respondem às questões enfrentadas pelos professores na cotidianidade do fazer docente, na medida em que retiram dos próprios professores a possibilidade de tematizar seus limites e definir estratégias de pesquisa para a busca de novos encaminhamentos necessários.

estético ou cosmético. Entretanto, conforme Oliveira-Formosinho (2008), em sua matriz teórica se perpetuam formas de compreender a aprendizagem pela mecanização e pela memorização. Muda-se o ensino, mas pouco se altera a aprendizagem!

Através do discurso que circunda a escola¹⁰, quando esse se torna meramente uma retórica, é possível perceber que não se questiona a atribuição dada a ela de formar leitores, mesmo que essa tarefa seja partilhada com a sociedade. O que nos remete à percepção de que não há uma acomodada ideia de aproximação entre conceitos fundamentais sobre os processos necessários para esse fim. Por vezes, os professores carecem de reflexão sobre a justificativa para buscar essa formação, bem como carecem de noções sobre os processos intrínsecos para tal, que se traduziriam em maiores condições de optar por oferecer algumas atividades ou não. Essa carência pode ser percebida a partir da seguinte afirmação de uma das professoras que participaram desta pesquisa, em relação ao seu trabalho, no que tange à formação de leitores no processo de alfabetização:

É bem difícil, pois os alunos não têm o hábito de ler em casa e nem os familiares cultivam este hábito. Isso faz com que os alunos não despertem para o gosto da leitura e isso influencia até mesmo na alfabetização, demorando mais que outros alunos para aprender a escrever e a ler. A escola precisa incentivar e mostrar o prazer da leitura. (Professora 3)

Nessa fala, a professora aponta para uma questão a ser pensada pela perspectiva que vimos adotando: o equívoco de considerar formar leitores como sinônimo de gostar de ler. Essa não distinção pode inicialmente ser refletida amparada pelo lançamento de um dos imperativos midiáticos mais divulgados nos últimos tempos a respeito dessa carência: *“Vamos fazer do Brasil um país de leitores”*. Por um longo período esse constituía o tema da campanha de incentivo à leitura do Ministério da Educação *Tempo de Leitura*, tendo como objetivo um maior estímulo a essa atividade dentro e

10. Entre os professores que atuam nas escolas, não há um entendimento generalizado sobre o tema da formação de leitores. Entretanto, ainda que a amostra da pesquisa seja relativamente restrita (três professoras), percebe-se que elas conhecem, com propriedade, as características do corpo docente e discente, bem como da instituição. Isso nos permite conjecturar que o conjunto de suas respostas possibilita compreender as características do tipo do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, de modo que as respostas fornecidas por elas representam “expressão do indivíduo que fala e também daqueles que o fazem falar como fala, bem como de qualquer tensão ou contradição que os possa inter-relacionar. [...] Elas não apenas expressam a si mesmas, os seus próprios conhecimentos, sentimentos e aspirações, mas também algo diferente delas mesmas [...] e isso se funde com o que elas realmente pensam, vêem e sentem” (MARCUSE, 1973, p. 183).

fora da sala de aula¹¹. Porém, a pergunta negligenciada era: que espécie de incentivo é dado, a fim de que os estudantes e a comunidade em geral se tornem leitores?

Segundo dados da campanha, às crianças era permitido que levassem para casa os livros da escola para que os lessem juntamente com suas famílias e tomassem o *gosto pela leitura*. Conforme categoricamente enfoca Daniel Pennac, em seu livro lançado na França em 1992, *Comme un Roman*, é possível considerar essas intenções como bons começos, desde que entendidos como tal, como algo que demande uma continuidade, com o objetivo de humanização/emancipação do sujeito, e não apenas o *gosto pelo gosto*. Carência semelhante à que se entende no discurso na professora recém-citada.

Entende-se que essa não distinção também aponta o reducionismo da compreensão sobre o que seria formar leitores, uma vez que muito pouco ou quase nada se tem definido sobre essa tarefa e sobre os encaminhamentos políticos, estéticos, filosóficos e teórico-metodológicos necessários para esse fim.

Ainda na resposta da Professora 3, pode-se perceber a consideração de que a participação em práticas cotidianas de leitura e escrita dá às crianças elementos importantes para sua alfabetização, mas não é possível supor que, assim considerando, passe a rever suas práticas pedagógicas com vistas a oferecer tais processos. Esse reconhecimento serve apenas para justificar a aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos, retirando do professor a responsabilidade que possui nesse processo.

Nota-se ainda que, em virtude da grande gama de informações pontuais advindas de jornais, revistas sobre educação, programas de televisão, ou até mesmo na interação com outros professores, em eventos da área, há um conjunto de ações metodológicas que devem ser refutadas pelos professores. O discurso da escola do século XXI já mostra que o docente sabe que não deve elaborar suas aulas a partir de atividades meramente mecânicas, mas precisa lidar com a disseminação e a velocidade que as informações alcançam e com a transformação do privado em público através das redes sociais. Porém, os professores parecem não saber o porquê de não o fazer ou, pior, parecem desconhecer não apenas o porquê de trabalhar conforme sugerem as metodologias e os métodos substitutivos, mas também as prováveis consequências para as formas de organização sociocultural da sociedade.

A prática educativa parece ter naturalizado suas ações, o que faz com que a relação entre ação escolar e propósitos educativos fundamentais se perca, e os professores ajam apenas como executores e/ou apenas proclamem discursos tidos

11. Informações disponíveis em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/node/628879>>. Acesso em: 20 out. 2015.

como inovadores ou imperativos à prática docente. Percebe-se a necessidade de retomar o sentido da tarefa docente (FREIRE, 1998) e de desenvolver uma atitude filosófica que os leve a refletir sobre os fundamentos das mudanças instituídas, o que demanda disciplina intelectual.

Retoma-se então a reflexão sobre *letramento* e as formas pelas quais vem sendo incorporado pela escola. O Ministério da Educação, através de seus documentos e diretrizes curriculares, aponta para uma prática que se sustenta nos fundamentos propostos pelo letramento, sobretudo em relação aos três primeiros anos iniciais¹². No entanto, as iniciativas de discutir a respeito de como implementar práticas condizentes com tais diretrizes e resoluções são ainda restritivas e segmentadas. Embora a proposta do Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação¹³ – se proponha a atender a todos os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, na prática, no município onde esta pesquisa foi realizada, cada escola pode inscrever um número determinado de professores, desde que não corresponda a sua totalidade. Como consequência, há um descompasso entre fins e meios, fazendo com que a escola se aproprie de mudanças mais institucionais, sem a devida discussão de seus fundamentos e a necessária revisão dos preceitos teórico-metodológicos.

O Conselho Nacional de Educação, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, propõe a continuidade da aprendizagem nos três primeiros anos do ensino fundamental. Essa definição precisa ser vista a partir da própria aprendizagem e não do ponto de vista apenas da promoção automática, mas, tendencialmente, os professores vislumbram apenas o fato de não haver mais repetência nos três primeiros anos. Nem mesmo discutem a serviço de que essas reformulações são feitas do ponto de vista econômico e de financiamento internacional. E o aspecto ainda mais preocupante é o fato de sequer refletirem sobre questões de cunho mais pedagógico, como o acompanhamento da aprendizagem, as formas de divulgar os dados obtidos por esse acompanhamento, que, em síntese, sustenta uma reorganização da prática educativa e, por isso, do sistema escolar.

12. Conforme Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu artigo 30, parágrafo primeiro, que explicita como devendo ser assegurado nos três primeiros anos de escolarização “a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2010, p. 8).

13. Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Pode-se perceber um conjunto de indicações que vão sendo incorporadas ao discurso dos professores no que se refere às ações necessárias para formar leitores, desvelando a superficialidade com que esses elementos são analisados. A fala de uma das professoras aponta esse reducionismo, quando responde que é preciso “proporcionar situações reais de uso da leitura e da escrita” e complementa, afirmando as formas pelas quais se pode concretizar o referido objetivo: “fazer uso de cartazes para informar e buscar informações, procurar notícias e informações em jornais e revistas, se utilizar de cartas e bilhetes para comunicar algo” (Professora 1).

É notório que ações que fazem parte do discurso corrente a respeito das *práticas de letramento* já são conhecidas. Os professores entendem e são perfeitamente capazes de listar do que uma criança necessita, em termos de materiais de apoio, para iniciar seu processo de formação como leitor. O que se torna de suma importância ser aqui percebido é o fato de que a reflexão a respeito da estrutura da língua não é concebida em nenhum momento nesse diálogo. Nossa afirmação é legitimada quando, em outra pergunta semelhante àquela recém-exposta, a respeito do posicionamento do contexto escolar para com os professores dos anos iniciais, a mesma professora diz que

[...] a escola, é uma das instituições que deve disponibilizar o maior número possível de “objetos” de leitura e proporcionar práticas de leitura onde esses “objetos” possam ser explorados. Tipo: disponibilizar livros, revistas, coleções, enciclopédias, dicionários, jornais, gibis, folhetos informativos, panfletos, cartas, bilhetes, recados... e proporcionar situações onde todos esses objetos de leitura possam ser explorados (Professora 1).

Qual é a função do professor, no contato dos alunos com esses “livros, revistas, coleções, enciclopédias, dicionários, jornais, gibis, folhetos informativos, panfletos, cartas, bilhetes, recados”? A responsabilidade da escola precisa transcender a oferta dos *portadores de textos*, uma vez que não existe *pó mágico* que os conduza à leitura e à escrita. Dessa forma, percebe-se que há a apropriação de um discurso em evidência e que a aproximação com diferentes portadores textuais é exigência de uma prática escolar que pretende formar leitores. No entanto, por si só, não garante a almejada formação. Como já dito, os professores, em sua maioria, redefinem alguns aspectos de sua prática, sobretudo os mais práticos, que não necessariamente refletem uma reformulação de concepção epistemológica (FREIRE, 1998).

O grande avanço a ser aqui reconhecido é a utilização de portadores reais de textos, bem como a ideia de que a diferenciação e a boa adaptação de gênero já fazem também parte do processo de leitura. Porém não é possível perceber sua relação com as práticas sociais de leitura, o letramento e a reflexão acerca da língua.

Como consequência, há o reconhecimento – revelado por testes – de que as crianças escolarizadas não aceitam a contação de histórias em uma bula de remédio, bem como não aceitam prescrições médicas em uma carta. A inquietação que paira é a de que a sistematização da estrutura da língua não está sendo fator de tão grande preocupação quanto a utilização e o contato com os materiais. As coerentes estratégias metacognitivas que a criança utiliza ainda estão sendo consideradas como “erros”, e em suas dificuldades ortográficas não são feitas distinções entre regularidades e irregularidades da língua, o que é extremamente perigoso, pois nega ao leitor o domínio da metalinguagem e também, conseqüentemente, sua autonomia como falante/escrevente de sua língua.

Nesse ponto é que reside, principalmente, a relevância de uma formação permanente, como será apontado na próxima seção, tendo em vista a possibilidade de desvelamento das concepções verdadeiras que os professores possuem em relação aos temas da aprendizagem e do ensino, levando em consideração o caráter inconcluso dos cursos de graduação.

CAMINHOS POSSÍVEIS: ALGUMAS HIPÓTESES

Embora tenham sido esboçados até aqui alguns limites – vislumbrados a partir de entrevistas –, seja em relação às ciências, seja em relação à coerência entre o discurso e o entendimento que os professores possuem, quer-se terminar o artigo apresentando as fissuras que se identificam, a partir do diálogo com as professoras, como possibilidade de avanço, no sentido de formar leitores dentro do ambiente escolar.

Lerner (2002) indica três pontos que não podem ser omitidos quando se elaboram propostas pedagógicas para a formação de leitores. Em primeiro lugar: considerar que essa tarefa é específica da pedagogia, sendo sua função interagir com os conhecimentos de outras áreas (como, por exemplo, a linguística), a fim de propor estratégias de ações condizentes com os objetivos e as finalidades relativas a uma dada concepção; segundo: ter em conta a natureza da instituição escolar, colocada no contexto social desde a modernidade, que lida com práticas excludentes, de

hierarquização, organizando-se numa lógica temporal que desconsidera o sujeito aprendente; terceiro: ponderar que as práticas sociais, ao serem ensinadas, perdem por isso alguns de seus traços próprios. A partir da consciência desses desafios é que se torna possível controlá-los.

Há, no conjunto de diálogos realizados até aqui, a evidência da necessidade de que a formação dos professores seja repensada a partir dos limites que se apresentam. Para tanto, é preciso que se realize uma revisão do que se tem proposto como formação continuada, com intenção de *“mirar desde adentro los acontecimientos que se suceden cuando la formación es concebida como un proceso continuo y asumida como un trabajo cooperativo”*¹⁴ (LERNER, 2009, p. 13).

Ancorando-se nessa ideia de *renovação da aprendizagem*, a formação continuada é pensada no momento em que se reconhece que os sujeitos estão em constante processo de aprendizagem e se constata a velocidade com que os conhecimentos se tornam obsoletos. Como estratégia inicial, organizam-se cursos “compensatórios” de temas que se avaliam como frágeis em relação ao entendimento dos professores. Assim, as ideias de Ferreiro, por exemplo, adentraram a escola. Em um segundo momento, correspondendo às críticas dos próprios docentes, que denunciaram a incompatibilidade da apresentada teoria com as possibilidades práticas da docência, ou seja, apontaram a dificuldade de reorganizar suas práticas pedagógicas a partir do novo referencial, houve uma redefinição desses cursos para a forma de oficinas. Isso acarretou a oferta de um conjunto de atividades, tidas por essa teoria como plausíveis e condizentes com a construção do conhecimento. Os professores, por vezes, “aplicando” essas atividades sem a devida compreensão de sua finalidade, tampouco reconsiderando sua concepção sobre a construção do conhecimento, continuaram com uma postura de condução apoiada na memorização, transformando as atividades em meras “novas roupagens”. Agiam, nesse sentido, em prol do *puro fazer*.

Compreende-se então a *reflexão comunitária/coletiva* como uma necessidade de um terceiro movimento: o *da formação permanente*. Nesse, o grande diferencial não está no conhecimento que se “oferta”, mas na origem dele (FREIRE, 1978), bem como em sua forma. Acontecendo dentro da escola e a partir das *situações-limite*¹⁵

14. Tradução nossa: “olhar por dentro os acontecimentos que se sucedem quando a formação é concebida como um processo contínuo e assumida como um trabalho cooperativo”.

15. As situações-limite devem ser compreendidas como possuidoras de uma possibilidade e não como limitadoras, como obstáculos intransponíveis (FREIRE, 2005). Dialogam com a denúncia das condições

enfrentadas pelos professores, essa formação considera todos os professores pesquisadores e se inclina para a necessidade da coletividade e da relação direta com a realidade dos sujeitos, sejam os alunos, sejam os próprios professores.

Freire pontua sobre esse processo de formação, afirmando que a rigorosidade possibilita caminhar em direção à superação das contingências concretas que são impostas. Tanto Freire quanto Lerner apontam a necessidade de lançar mão de um estudo rigoroso, em busca das formas próprias com que a Pedagogia constrói seus caminhos, sem que, para isso, se aproprie erroneamente das formulações de outras áreas, nem tampouco as desconsidere.

É aqui intuída a possibilidade de formar leitores na instituição escolar no momento em que forem assumidos os riscos e os desafios de ampliar o que a escola vem oferecendo, em termos de leitura, ao fazer com que as práticas sociais cotidianas adentrem os programas escolares e as salas de aula. Esse movimento precisa ser feito na própria instituição, por seus professores, porém é necessário que se reflita coletivamente sobre as questões apresentadas ao longo deste texto.

É preciso problematizar o que os professores entendem como tarefa da escola em relação à formação de leitores, para buscar indicativos que apontem para o enfrentamento dos limites concretos (FREIRE, 2000) que o processo de escolarização vem imprimindo ao conhecimento cultural (FREIRE, 1978) e cientificamente organizado. É nos movimentos de reflexão e de investigação-ação que professores podem tornar-se autônomos em relação a sua formação como formador de leitor, possibilitando um constante processo de revisitar a prática e a sua teoria, direcionando o fazer a um inacabado momento de rever-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tarefa da escola e da formação de alfabetizadores se inscreve a necessidade de avançar nas discussões a respeito das práticas sociais de leitura, denunciando a descaracterização que a leitura toma na escola e que contribui para a formação de leitores escolares, e não de leitores críticos. Mas, para além disso, se reivindica um processo de formação permanente dos professores, para que compreendam tanto as concepções de educação que ancoram os diferentes modismos quanto a necessidade de reflexão a respeito da língua desde o início da formação de leitores.

sócio-históricas a caminho do anúncio do que é possível, ou seja, o inédito viável (FREIRE, 2000).

Avançar nessas discussões significa refletir sobre que leitor se almeja, que situações/ações envolvem o ser leitor, que instrumentos são necessários para que se possa ser realmente um leitor. Aqui é o princípio, denunciando a necessidade de uma nova reflexão, visto que, no conjunto de denúncias e anúncios feitos pelo texto que aqui se apresenta, pode-se apontar que a possibilidade de a escola formar leitores passa pela formação dos professores. E essa não pode ser fragmentada, tampouco imposta, mas deve considerar as dimensões linguísticas, pedagógicas, didáticas, epistemológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, políticas e estéticas e ser assumida pelos professores como investigadores da própria prática.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12748&Itemid=866>.
- Acesso em: 10 out. 2015.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Alfabetização e cultura escrita. Entrevista concedida a Denise Pellegrini. *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, p. 27-30, maio 2003.
- _____. Leer y escribir en un mundo cambiante. In: FERREIRO, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 11-39.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1998.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, D.; STELLA, P.; TORRES, M. *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. *Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2. p. 27-39.

- RIBEIRO, A. E. A.; BATISTA, A. R. O letramento e suas formas de apropriação: análise das narrativas de professores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 15 ago. 2011. ISSN: 2175-0939.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Gomercindo Ghiggi é graduado em Filosofia (Universidade Católica de Pelotas), tem Mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É professor da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com pesquisa nos seguintes temas: Paulo Freire, educação popular, formação de professores, autoridade, liberdade e educação.

E-mail: gghiggi@terra.com.br

Priscila Monteiro Chaves é graduada em Licenciatura em Letras Português-Francês e respectivas literaturas (Universidade Federal de Pelotas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Pelotas). É professora temporária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com pesquisa nos seguintes temas: ensino de literatura, formação humana, teoria crítica da sociedade, alfabetização e letramento.

E-mail: pripeice@gmail.com

Rogéria Novo da Silva é graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Pelotas) e tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Pelotas). É professora da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, formação permanente e teoria freiriana.

E-mail: rogerians@gmail.com

Recebido em 05 de maio de 2016 e aprovado em 04 de janeiro de 2017.

Ensaio

Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens

Encounters in border zones: contamination between teacher supervised practices and languages

WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR¹

RESUMO: Como levar vida aos corpos-estudantes-professores nos estágios supervisionados? É em torno dessa pergunta que esse ensaio busca apontar os estágios de licenciatura como encontros em zonas de fronteiras onde o imprevisto teria força para se constituir como matéria viva para encontros intensivos, onde ocorrem contágios diversos que levam vida aos corpos dos estudantes e aos demais corpos ali encontrados, inclusive o corpo-educação, o corpo-linguagem, o corpo-imagem. Apresentam-se crônicas escritas pelos estudantes-estagiários onde traços dessas intensidades dos encontros atravessam a escrita, testemunhando desfigurações das figuras já existentes – aprisionadoras do pensamento – do bom professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; formação de professores; fronteira.

ABSTRACT: How to bring life to bodies-students-teachers in the supervised teacher practices? Dealing with this question, this essay presents the supervised teacher practices as encounters in frontier zones where the unforeseen would have the force to be understood as living matter for intensive encounters, where several contagions occur, bringing life to the students' bodies and also to other bodies engaged, including the education-body, the language-body, the image-body. Chronicles written by students are presented, showing

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

traits of the intensities of these encounters which traverse the writing, as witnesses of the disfigurations of the already existing figures - imprisonmenters of thought - of the good teacher.

KEYWORDS: Supervised teacher practice; teacher training; frontier.

*É um erro acreditar que o pintor esteja diante
de uma superfície em branco. [...]
O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê.
Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela,
mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente,
antes que ele comece o trabalho.
Tudo isto está presente na tela, sob a forma de imagens,
atuais ou virtuais.
De tal forma que o pintor não tem de preencher
uma superfície em branco,
mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la.
Gilles Deleuze*

A título de brincadeira interessada, conecto assuntos distantes – a obra do pintor à obra do professor – para configurar uma estranheza cujos sentidos e não sentidos se misturem e forcem a deriva naquilo que já estava pensado numa e noutra ponta do que foi conectado. Nesta brincadeira, lanço mão, como recurso de escrita, de uma paráfrase da epígrafe, a qual se encontra no livro *Francis Bacon – A lógica da sensação*, de Gilles Deleuze (2007, p. 91).

É um erro acreditar que um estudante-professor esteja diante de uma superfície em branco.
[...]
O estudante-professor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no campo de estágio.
Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela-obra (que é fazer-se professor), mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente,
antes que ele comece o trabalho (de desprender-se do hífen e tornar-se professor).
Tudo isto está presente no pano de fundo (memória?), sob a forma de imagens (figuras), atuais ou virtuais.

De tal forma que o estudante-professor não tem que preencher uma superfície em branco (um corpo-modelo de professor), mas, sim, esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la (abrir seu corpo para linhas e contornos que ainda virão a configurar-se).

E continuo brincando-conectando com uma frase que parafraseia falas recortadas das entrevistas que Francis Bacon deu a David Sylvester (2007):

Retirar esse corpo-professor de um interior, de um universo familiar, levá-lo a equilibrar-se na corda bamba até tocar, esbarrar, encontrar-se com algo que, em sua novidade e surpresa e intensidade, o coloque em estado bruto, cheio de vida.

Vida aqui tomada como aquilo que se transforma desde dentro de si mesma, que está sempre em devir. Como levar vida aos corpos-estudantes-professores nos estágios supervisionados? Ou melhor, como produzir vida neles (nos corpos humanos dos estudantes e não humanos dos estágios)? Pergunta que me persegue... Por sorte, ela segue sem respostas definitivas, pois, caso contrário, o estímulo para pensá-la já se teria desfeito. No entanto, encontrei algumas pistas que me trazem respostas provisórias à pergunta. É no entorno e em torno delas que escrevo este texto, buscando apontar algumas destas pistas – literárias, conceituais, empíricas... – que tenho perseguido nos últimos anos.

São dezenove anos lidando com turmas e projetos de estágio supervisionado para cursos de formação de professores – primeiramente para turmas de Pedagogia, depois Geografia, mais à frente para turmas com alunos de Geografia e Biologia, e, por fim, turmas multigradação². Nesses anos, muitas “imagens” tenho lido e ouvido para esta parte específica e obrigatória dos currículos das licenciaturas: momento de profissionalização, contato com a realidade, aplicação da teoria na prática, resistência da prática à teoria, exercício do que se aprendeu na universidade, efetivação das práticas de ensino e da didática, canal entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e muitas outras. Momento, contato, aplicação, resistência,

2. Desde a metade da primeira década dos anos 2000, a Faculdade de Educação da Unicamp, onde atuo como docente, abre turmas de estágio supervisionado em que podem se matricular estudantes de qualquer licenciatura, configurando assim turmas multigradação. O percurso oferecido nessas turmas organiza-se em torno de perspectivas diversas de educação, vinculando-se em maior ou menor grau com as pesquisas ou projetos desenvolvidos pelos docentes. Em meu caso, o percurso dá-se em torno do tema “Educação e visualidade: imagens que presenciam, perpassam e perturbam os ambientes e materiais educativos”.

exercício, efetivação... todas essas “imagens” dobram sobre os estágios supervisionados suas expectativas e suas verdades, suas perspectivas educacionais e políticas, e têm força de fazê-los funcionar segundo certas diretrizes mais ou menos abertas aos *contágios* que ocorrem no *entre* que se gesta no contato do estudante com o campo de estágio por ele vivenciado.

Contágio aqui se refere àquilo que insere num corpo estranhezas que se convertem em outras possibilidades para esse corpo; àquilo que provoca desvios em pre-potências e certezas, justamente quando esse corpo – estudante – se (re)conhece, se (des)pensa, se (re)sente, se in(a)comoda, se (dessa)sossega – *outro*, desdobrado-transformado, do mesmo: um corpo vivo! Todo contágio traz para/até um corpo³ algo de estranho que faz irromper ali outros funcionamentos, outras potencialidades que antes ali não havia: contaminações. Certamente todo contágio implica perdas, sobretudo, perdas dos contornos da *figura* (BACON apud SYLVESTER, 2007; DELEUZE, 2007) que aquele corpo havia estabelecido, para si e para o entorno-mundo. Contaminado, o corpo – estudante – entra em deriva, oscila, balbucia, tateia os novos *ovos de tempo* (ROLNIK, 1993), os novos devires (DELEUZE, 1997), o novo vir-a-ser que nele se fez possível. O contágio faz de um corpo estabelecido e contido – de uma *figura* antes tida como certa e estável – um *entre*, algo que devém outro, algo que está em vias de se fazer.

Entre. Uma preposição que liga e separa. *Entre*. Um convite para os que estão de fora. Entre a preposição e o verbo, entre o vão que implica essa palavra e a gentileza de trazer para o convívio o estranho, o estrangeiro, lança-se no vazio; faz-se uma aposta; cria-se um meio, um campo (de estágio) onde os *encontros* (os contágios) se darão, onde os corpos estarão *expostos* a contaminações imprevistas, ocasionais, tão fortuitas quanto verdadeiras em sua existência como *configuradoras* daquele campo. Esses *encontros* farão com que novos devires brotem nos corpos? Serão eles

3. Ainda que, neste texto, esteja sendo salientado o estudante como o corpo afetado pelo contágio, esse corpo pode também ser algo não humano, uma linguagem ou uma disciplina ou uma graduação, por exemplo. Em outras palavras, esse corpo pode ser entendido como algo que territorializa em torno de si alguma(s) figura(s) tida(s) como a representação de si mesmo. Em outro texto, “Emancipar a cartografia escolar? – duas miradas e múltiplos possíveis”, tomei o exemplo de um corpo-linguagem cartográfica escolar como mote para a escrita, apontando onde entendo que esse corpo encontra-se engessado e perguntando se e como pode-se expô-lo a *encontros* em que esse corpo-linguagem seja arrastado para zonas de fronteiras da linguagem cartográfica, produzindo aí contaminações entre ela e as experiências docentes e discentes, forçando esse corpo-linguagem a ser outro na medida mesma que nele se buscarem expressar testemunhos das novas espacialidades que compõem a contemporaneidade.

agenciadores de que *forças-potências*?... impulsionarão que pensamentos-ações? Terão esses *encontros* intensidade para aqueles que estão ali como estagiários? Serão eles tocados, afetados pelo que se passar nesses *encontros*?

Se os *encontros* se derem com o já previsto e estabelecido, o que se fará nos corpos desses estagiários? Eles confirmarão seus saberes e suas suficiências, suas aptidões e técnicas para ser um bom professor de sua disciplina de graduação. Mas haverá aí intensidades, forças que os levem a pensar(se) e(m,n)a educação contemporânea?

E se os *encontros* também se dessem com o imprevisto? Ou, mesmo, se o imprevisto fosse a matéria viva onde se dessem os encontros? Não se estabelecerá aí outros possíveis modos de configurar(-se) (em, n)a educação, professores e campo (de estágio, situação educativa), configurando-se mutuamente, contaminados um no/atraves do outro?

Perguntas? Perguntas.

Em meio a tantas perguntas e “imagens”, encontradas em trabalhos acadêmicos que mobilizam pensamentos e escritas acerca dos estágios supervisionados nas licenciaturas, trago aqui aquela “imagem” que me pareceu salientar mais diretamente o *entre*, o *encontro*, o *contágio*. Refiro-me à “imagem” presente na tese de Marisa Valladares (2009): zonas de fronteiras. Estas seriam *habitats* de encontros com aquilo que não se é, mas que já pressiona sua (nossa) existência.

Essas zonas de fronteiras tornam quem as habita em atores e autores de narrativas de vida cujos textos escorregam em outros possíveis, escamoteando tentativas de controle sobre o que se vive.

(...)

Zonas de Fronteiras são *espaçotempos* nos quais nos transformamos em moradores, em estrangeiros, em nômades, em transeuntes. Nelas nos permitimos pertencer ora a um lado, ora a outro. Nelas nos tornamos híbridos. (VALLADARES, 2009, p. 83 e105, grifos da autora).

Fronteira como aquilo que se faz na impureza de não ser nada mais que a mistura de coisas que estão sempre a se fazerem outras. Também ela (nós?), diz a pesquisadora de vivências cotidianas nos estágios supervisionados, encontra-se em zonas de fronteiras. Nas páginas iniciais de sua tese, escreveu: “Na busca de lembranças de quem, como eu, vive nas zonas de fronteiras entre escola e academia,

me inscrevo como *autoraescritora*, leitora e atriz para (re)vivê-las” (VALLADARES, 2009, p. 22, grifos da autora).

No percurso de *escritapensamento*, Marisa Valladares irá indicar outras várias zonas de fronteiras, onde penetra e vive o docente que lida com os estágios supervisionados das licenciaturas nas universidades brasileiras. Vãos abertos no próprio corpo da *professorapesquisadora*, por habitar *espaçostempos* onde as oscilações são a matéria de que o território se constitui. E, por isso, liberam com mais facilidade e intensidade as forças capazes de desfigurar as *figuras* já existentes – aprisionadoras do pensamento – do bom professor, fazendo com que essas *figuras* sejam rasuradas, entrem em deriva, toquem em outras coisas, criem outras combinações e funções e cores e... de modo que outras margens possam ser banhadas pelas novas e estranhas figuras que se despreguem desses *encontros* – contaminações – entre as antigas *figuras* do bom professor e seus novos “contornos”. Abrem-se, assim, vão onde essas novas figuras docentes possam ser experimentadas nos corpos e nos contextos existentes, vívidos, presentes nos *encontros* que configuram cada campo de estágio e cada professor em suas singularidades.

Na intenção de forçar os estudantes a se perderem – a experimentarem a força de um perder-se, conforme propõe Preve (2013) – nas zonas de fronteiras abertas pelos/nos estágios supervisionados, é que insisto na desfiguração da “ideologia-política da falta”, como parte da *figura* educativa atual; e aponto, sobretudo, o modo como ela realiza o engessamento das escolas (e do pensamento acerca delas) a um modelo globalizado. Modelo escolar este que, segundo seus defensores, estaria avançado, na linha do tempo do desenvolvimento, fazendo com que as histórias coetâneas sejam tomadas como estando numa fila da História comum, única do capitalismo (Massey, 2008); aquela fila que levaria inexoravelmente, caso o modelo seja seguido, todas as escolas a virem a ser o que hoje é tomado como as melhores escolas: aquelas que se encontram totalmente equipadas para a boa educação.

Esse modo de pensar vinculado à falta leva os estudantes a concentrarem sua mirada para as escolas naquilo que não há nelas, em cada uma delas – falta giz; falta quadra; falta computador; faltam livros; falta bibliotecária; faltam professores; falta interesse, faltam... –, ao invés de concentrarem sua mirada naquilo que há nelas, em cada uma das escolas, como possíveis aberturas e possibilidades de inventarem-se professores nas próprias práticas e nos processos educativos que lá se efetivam, que lá são vividos, nas conexões *entre* o que nelas existe como matéria viva.

Em outras palavras, é dos campos de estágio que chega a maior potência dos estágios supervisionados: é essa matéria viva – viva porque em movimento constante nos percursos de vir a ser outra – que irá interpelar os saberes acadêmicos e a universidade com perguntas e apontar, aos alunos das várias graduações presentes nas turmas, as suas potencialidades; as suas falências; e as suas complementaridades nos assuntos relativos à educação e no tornar-se professor.

A matéria viva *encontrada* nos campos de estágio pode levar a “escritas intensivas” nas crônicas⁴ que solicito aos alunos, escritas que se façam como uma necessidade de testemunhar o *encontro* que preme os corpos.

O testemunho, na acepção de Eugénia Vilela (2010), é uma abertura aos silêncios, é a criação de um intervalo entre o vivido e ele mesmo, onde o acontecimento vem se fazer linguagem. Cada testemunho é um ato inaugural na e da linguagem.

Esta é a específica *materialidade* do testemunho. A testemunha não pode testemunhar a realidade – “a realidade não é, a realidade vai ser procurada e conquistada” (Celan). Isso não significa, no entanto, uma evasão da realidade, mas a inscrição da realidade no movimento descontínuo e inconcluso do próprio testemunho onde a realidade é recriada”. (VILELA, 2010, p. 438, grifo e aspas da autora).

No testemunho, o indivíduo não enfrenta apenas a dor gerada pela recordação de um acontecimento anterior que fere, ou a resistência dos acontecimentos e dos corpos a serem nomeados, enfrenta também as feridas da linguagem através do corpo a corpo com o representável. O testemunho é, assim, uma experiência: a experiência de um acontecimento em relação ao qual irrompe uma *gramática da criação*. (VILELA, 2010, p. 439, grifo da autora).

Para a autora, o testemunho está nos silêncios que são, eles próprios, acontecimentos (poéticos) do dizer. O testemunho pode ser pensado como o (im)possível

4. Uma das atividades de avaliação que solicito aos graduandos das turmas de estágio supervisionado é a escrita de uma crônica a partir daquilo que mais o afetou no campo de estágio. A partir desse *encontro* intensivo é que a linguagem escrita será chamada a testemunhar a experiência vivenciada pelo graduando sob o ponto de vista que não poderá ser o seu. Dessa forma – a abertura do formato crônica, a intensidade da experiência vivida, o ponto de vista do outro e a conseqüente impossibilidade de assumir-se narrador – a linguagem vê-se forçada a expressar(-se) nas proximidades do *encontro* vivido, abrindo-se para as sensações singulares que configuraram não o fato (realidade não alcançável), mas sim o acontecimento da própria linguagem escrita num corpo-estudante atravessado pela novidade de alguma experiência que o fez entrar em devir.

a que se *chega*, não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se *encontra* quando se é forçado a criar um ato-linguagem para dizer algo que escapa às palavras e aos significados já existentes. “O testemunho (acontecimento) é procura: perda e encontro, presença e ausência” (VILELA, 2010, p. 437).

O testemunho se enraíza na vida vivida, mas dela se desfaz, quando busca enfrentar o abismo em que ela se deu. Abismo entre o vivido e o dizível, entre o vivenciado e a im-possibilidade de dizê-lo. Ao testemunhar algo vivido como abismo, estamos a deslocá-lo do vivido e inserindo-o ainda mais fortemente na vida, como invenção, por meio da linguagem.

Teriam força de testemunho as marcas da matéria viva *encontrada* nos campos de estágio que se inscrevem nas crônicas escritas a partir de alguma experiência vivenciada⁵? Acredito que em muitas delas isso veio a ocorrer. Para que o leitor tenha um mínimo contato com elas, reproduzo a seguir trechos de duas dessas muitas crônicas que “coleciono”. Ambas, escritas no último semestre de 2013, tomaram como narrador uma das crianças com as quais as estagiárias se *encontraram* no campo de estágio, contaminando-se delas...

Das mortes (e) da vida

Eu não tenho medo de morrer. Não, não tenho mais. Isto porque na vida já fui matado várias vezes. Mataram as minhas diferenças, mataram a minha hipervontade de estar sempre em atividade, mataram a minha mobilidade corporal e física, mataram quase completamente a minha capacidade de fala, e, mais do que ela, minha vontade, minha opinião, minha individualidade, minha autonomia, mataram até a minha loucura.

Eu não tenho medo de morrer porque essa experiência já vivi das mais variadas e múltiplas formas de matar um ser humano. Não tenho medo de morrer, porque sequer me consideraram um ser humano. Porque a minha camisa “predileta”, de criança a adolescente, inscrevia em mim: tenha paciência comigo, deus ainda não me terminou. Então, não tenho medo de morrer, porque sequer vim completamente à vida.

Me tiraram a fala, a mobilidade, a hiperatividade, a individualidade, as diferenças, o autocontrole sobre o meu corpo, a opinião; me tiraram do grupo daqueles terminados

5. Se no exemplo das crônicas trazido a este texto é a linguagem escrita que se embate – e se vivifica – no *encontro* intensivo entre corpos-estudantes e campos de estágio, poderíamos pensar na vivificação das linguagens em imagens – tais como a fotografia, o cinema, a cartografia, o bordado, a dança... – na medida mesma que as expusermos às exigências de testemunhar as novas experiências que configuram nosso mundo?

por Deus. Mas que Deus? Este é que deve ser o louco, se permite que tirem de outro até mesmo o direito de ser humano e ser respeitado e tratado como ser humano.

Eu não tenho medo de morrer, mas não é porque estou morto e, sim, porque estou vivo, apesar de todas as mortes. Não tenho medo de morrer, porque tenho sentimentos, tenho amigos, tenho sensibilidade para sentir e me envolver pelo mundo; porque arranco sorrisos das pessoas; porque tenho inteligência, tenho mãe; e porque tenho outras roupas que não aquela que diz que ainda não sou pessoa.

Acordei hoje, lembrando dos longos anos de tratamento psiquiátrico que acompanharam meu crescimento físico, minha infância e minha adolescência. Lembrando da mão adulta plena de comprimidos coloridos que eu tomava de seis em seis horas. E pensar que hoje o uso da maior parte daquelas medicações é proibido no tratamento de crianças...

[...]

Começamos o jogo, um xadrez diferente – como deveria ser aceitável que as coisas sejam diferentes, sem um esforço violento e excessivo para adequá-las às regras ou à normalidade: eu comia uma rainha, ela levava meu peão. Eu comia um peão de um lugar qualquer, ela comia a minha torre. Eu comia um cavalo, ela comia meu bispo. E assim fomos. Foi um jogo rápido, sem complicações e ganhei, apesar de tê-la deixado começar. Um dos motivos principais que levaram à minha vitória foi que coloquei mais peças no meu jogo do que no dela. Acho que ela nem percebeu. Enfim, as regras eram minhas, e não foi um “roubo”. Talvez ela tenha percebido e, se percebeu, com certeza também não considerou injusto ou um roubo, porque o olhar dela me dizia que já tinham me roubado coisas demais. Aquele jogo acho que foi um acerto de contas com esse mundo da normalidade compulsória. Ela sorriu ao final do jogo, ficou feliz com a minha vitória e tenho certeza que contou esta história ao final do seu estágio daquele ano. Eu recolhi as peças e guardei, como que indiferente.

Eu não tenho medo de morrer, porque estou muito vivo. Quando pequeno e jovem, acho que eu já tinha menos medo de morrer que de estar vivo. Mas ser matado tantas e tão diversas vezes traz os seus ensinamentos. O principal deles, pra mim, é que estou vivo, que agora posso me recusar a vestir aquela camisa desumana, posso ficar descalço e sair pra andar no mato, posso pensar, escrever, opinar, posso ser um ser individual e posso querer que tudo isso seja verdade.⁶

6. Crônica escrita por graduanda em Filosofia que esteve no campo de estágio da Sala de Espera do Ambulatório de Psiquiatria Infantil de um hospital.

Vo...vA...ci...CASA! EU

Parecia que eu não estava ali. As crianças todas andavam para todos os lados, gritavam coisas sem o menor sentido. De repente, um barulho insistente parece dizer algo para todas aquelas crianças que repentinamente passam a correr num mesmo sentido, para a sala de aula. Trilin... trililin... e o sininho continua soando, barulhento e também sem o menor sentido.

Eu continuo fazendo meu castelo de areia, ainda faltam as duas torres principais para proteger a fortaleza. Mas algo quer invadir meu castelo, abalar minha estrutura e invadir tudo... antes que eu termine as torres. A professora chama meu nome repetidas vezes, como se eu não a estivesse escutando, cansativo.

Não posso sair do meu tanque de areia, meu castelo, meu mundo seguro que está sendo invadido. Além dos gritos, agora ela me segura pelo braço e tenta inutilmente me levantar e me arrastar para a sala onde os outros alunos correram. Mais gritos, agora um novo intruso a ajuda na batalha, eu permaneço imóvel.

Eu não entendo por que não posso continuar aqui e eu quero perguntar, mas parece que eles não me escutam, as minhas palavras parecem não fazer sentido para eles; ou será que eles não querem me entender e só entendem eles mesmos, estou confuso.

O sol também não quer ficar dentro da sala, ele está ali comigo e meu castelo. Injustamente, um homem me carrega pelas costas, arrastando-me, e sou obrigado a entrar naquela sala. Mas parte do meu castelo irá comigo, mesmo se for apenas um punhado de areia que consigo segurar nas mãos, enquanto o intruso me balança de um lado para o outro, quase perdi meus óculos.

O sol ficou lá fora, junto com meu castelo e fortalezas.

Todos me olham e pedem para eu não fazer barulho: “não sente em cima da mesa”, “joga essa areia no lixo”, “você quer desenhar ou colorir”... e quando não vem a professora de inglês: “*What do you want?*”, “*Hã?*”, “*What color is your blouse?*”, cansei.

Quero fugir para o meu castelo, mas a porta está fechada. A intrusa, a professora, tenta de todas as formas me entreter com o livro, um livro que ela repete várias e várias vezes que é legal e muito colorido. Não me interessei, mas ela insiste.

Agora meus óculos parecem embaçados, minhas mãos ainda estão sujas devido a meu árduo e vão trabalho de levantar o poderoso castelo, minha cabeça está cheia e ela ainda tenta me empurrar aquele livro.

Vo...vA...ci...CASA! EU

Eu tento dizer, mas as palavras são confusas, então prefiro o silêncio.

A professora é dócil, mas com uma insistência que me perturba. Quero jogar bola, ela me distrai enquanto não vou para casa.

Ouçõ um grito: “Lourenço, você não pode jogar bola dentro da classe”, ao mesmo tempo ouço alguns gritos que ecoam juntos com meus pensamentos, “por que ele pode e nós não?”, “eu também quero jogar bola”, “não faz barulho que não terminei ainda”.

[...]

Rolei pelo chão, tentando ficar completamente coberto pelos quadriculados coloridos do meu tapete, nem me importei com alguém que gritava: “Não suja sua roupa”, “Levanta do chão”.

Meu amigo, Lorenzo, se escondeu junto comigo, agora nós estávamos seguros de toda aquela confusão e palavras que eu não entendia. Ouvi alguém dizer que eu era louco e outro dizer que não, eu era só um pouco diferente e que ser diferente era normal. Ah, estou cansado, quero minha casa.

Vo..vA...ci...CASA! EU

Agora um vendaval atrapalha o silêncio do meu refúgio, balança as paredes e insiste em querer fazer tudo desabar novamente. A professora tomou meu refúgio, meu tapete. Injusto, quero ir para casa. Por que não posso ficar quietinho com o que sobrou do meu castelo, eu realmente estou cansado e não entendo as pessoas.⁷

Nas duas crônicas acima, o *encontro* mais intenso vivido pelos graduandos no estágio foi com uma única criança que, ao se destacar das demais, efetivou fraturas no modo habitual dos graduandos de lidar com as crianças. Novas *forças* se fizeram presentes *nos* corpos dessas duas estagiárias. Nas duas crônicas, signos do universo da infância atravessam a narrativa adulta, crítica e delicada a um só tempo. Foram as singularidades desses *encontros* que levaram crianças e graduandas a um devir outro, *encontros* que levaram as estagiárias a pensar(se). Foram as presenças presentes das crianças que contaminaram os corpos e arrastaram as palavras – a linguagem – dos adultos a compor crônicas onde as forças de suas inusitadas vidas e ações reverberaram, fazendo a linguagem ser outra, para poder testemunhar a experiência intensiva do *encontro*.

Assim como esses, outros *encontros* vividos nos estágios supervisionados podem proporcionar essas contaminações ou, pelo menos, podem intensificar os

7. Crônica escrita por graduanda em Letras que esteve no campo de estágio de uma turma de quarto ano de escola privada, onde há crianças com Síndrome de Down junto com as demais crianças.

encontros que os estudantes têm com a educação, de modo a abrir-se – perder-se – em percursos de descoberta a cada campo educativo aonde vierem a inserir-se, seja nos estágios, seja na vida profissional, seja no reencontro com suas lembranças de seu percurso escolar, seja...

Fazer dos estágios um *entre* linguagens, *entre* pessoas, *entre* graduações, *entre* campos de estágio, *entre* corpos humanos e não humanos, que realizam contaminações múltiplas que forcem o pensamento a pensar cada contexto onde a educação contemporânea se configura como um fragmento singular dos percursos educativos atuais. Fragmento que, em sua singularidade radical, lança pistas para a composição de um corpo-professor que – apesar de capturado por *figuras* já existentes – é constantemente atravessado por (novas) questões e dúvidas, aberto aos desvios que desfiguram essas figuras iniciais – clichês do que é ser bom professor – e, justo por isso, mantém esse corpo-professor atento às escutas ao mundo educacional contemporâneo. Lembrando sempre que este mundo se espria por muito além das salas de aula e das escolas, por margens muito mais amplas que aquelas contornadas pelas *figuras* de (bom) professor já existentes.

Esse combate não se restringe somente à desfiguração das figuras do (bom) professor. Esse combate pode se dar também – e é onde sinto estar atuando em meus escritos e reflexões – nas linguagens e(m) imagens⁸, de modo que elas se neguem a ser encapsuladas nas práticas do bom professor, negando-se a configurar os percursos educativos embasados em certos (únicos) significados que as imagens têm nos habituais percursos de escolarização (aprendizado). É nesse sentido que me pergunto se seria o caso de, para além de emancipar o professor e o aluno – como, de certa maneira, propõe Rancière em *O mestre ignorante* (2013) –, emancipar também as linguagens e(m) imagens de seus sentidos sempre já estabelecidos (como os de prova visual, informação verdadeira, representação fidedigna, ilustração do texto escrito), fazendo com que o professor balbucie, como propõe Larrosa (1999), colocando a linguagem em suspenso.

Linguagens e pessoas se fazendo outros⁹; ampliando suas margens; tendo suas potências vivificadas em outras paragens. Nas forças gestadas nas (novas)

8. Refiro-me, sobretudo, às linguagens do vídeo, do cinema, da fotografia, da cartografia.

9. Incluo aqui um pequeno trecho do email enviado a mim por Ana Maria Preve, após ter lido a versão inicial desse ensaio: “o aluno já chega cheio de tudo que é clichê do ser professor, desde quando entra na escola, parece, e isso nem o aluno se dá conta, que já vai entrando para dentro dele um modo ‘correto’ do que é ser (bom) professor e ele vai sendo subjetivado por isso, vai dobrando-se com isso. Nosso trabalho (ou o

experiências – espaciais e docentes –, a linguagem é forçada a ser outra, para expressar o que atravessa e atravessou os corpos. Ao forçar a linguagem a encontrar outras margens, também os corpos se fazem outros, pois a experiência expressa não será a vivenciada, mas aquela que ganhou expressão numa linguagem renovada, nascente ali mesmo, no ato de expressar a experiência que ganhou fluxo público – político – na/pela/atraves da linguagem. Linguagem, portanto, aberta às experiências. Experiências abertas pela/na linguagem.

Dupla potência de metamorfoses em zonas de fronteiras. Zonas confusas, onde a abertura se dá a cada novo *encontro*. No *encontro* com linguagens abertas, os corpos se contaminam, contagiando-se mutuamente. No *encontro* com corpos abertos, as linguagens se contaminam em contágios diversos: língua-linguagem que, como no poema de Nuno Júdice (2000), guarda nas entrelinhas, nas gagueiras, o sabor das experiências nos e dos corpos que com/atraves dela se exprimem, feito minério – inumano que é – trabalhado por mãos humanas.

MINERALOGIA

*Quando se encontram,
palavras que se cruzam como répteis
nas pedras de um muro,
metendo-se pelos sentidos
umas nas outras, mas
deixando a cabeça ao sol,*

*a cabeça de uma palavra, verde
como a cabeça de lagarto que o sol
surpreende, deixa-se ler
debaixo da pedra, com os sentidos
virados para o fundo da terra,
como raízes.*

trabalho de quem quer outra coisa daquele que está numa viagem de formação) é desdobrar a dobra e fazer dobrar de outro modo”. Enfim, limpar a tela antes de começar a pintar... Além dessas frases que contagiam meus escritos, Ana Maria Preve enviou-me sugestões que foram incorporadas na versão atual do texto. Obrigado, Ana, por nossos encontros, sempre plenos de intensidades.

As palavras que se cruzam,
 a pretexto de um muro, sofrem
 a erosão da pedra; e vêem-se,
 nas suas costas, as estrias
 que o tempo deixou, e os
 lábios não revelam quando as
 dizem; a não ser que
 a língua se aperceba do
 sabor da terra, das raízes,
 da treva, e tropece nas
 sílabas que têm a dureza
 da pedra.
 Nuno Júdice

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. *Francis Bacon – Lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (Coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- JÚDICE, N. *Poesia reunida – 1967-2000*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- LARROSA, J. Agamenon e seu porqueiro. In: LARROSA, J. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MASSEY, D. *Pelo espaço – uma nova política da espacialidade*. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PREVE, A. M. H. Perder-se: experiência e aprendizagem. In: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR, W. M. (Org.). *Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas: Alínea, 2013.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. *Cadernos de subjetividade – São Paulo, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade/PUC*, v. 1, n. 2, 1993.
- SYLVESTER, D. *Entrevistas com Francis Bacon*. Trad. Maria Theresa de Resende Costa. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VALLADARES, M. *Vivências em zonas de fronteiras...* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- VILELA, E. *Silêncios tangíveis – corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono*. Porto: Afrontamento, 2010.

SOBRE O AUTOR

Wenceslao Machado de Oliveira Junior possui graduação em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora), Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Pós-doutorado “As geografias menores em obras em vídeo de três artistas contemporâneos” (Universidade do Minho, Portugal). É professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisa na interface entre imagens e educação em suas conexões com as geografias que dela se desdobram, se descobrem, se criam, se extraem, principalmente nas relações e experimentações entre cinema e escola.

E-mail: wences@unicamp.br

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 descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela internet ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.org.br>>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

Pessoa física ou jurídica:

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

Leituras, teorias e práticas

ARTIGOS

La crónica literaria y la comunicación de un saber a través del cuerpo y la voz

Qual é o lugar da ficção na educação?

Gestos imperceptíveis: cidades em (des)ocupações... (des)territorializações...

O protagonismo da leitura no projeto de formação integralista: livros no
jornal Flamma Verde - Florianópolis (SC) - entre 1936-1938

Da implicância à implicação: possibilidades de
ocupação da posição de professor no ensino de escrita

Da noção de subjetividade de Benveniste à leitura como ato enunciativo

Diálogos sobre os fazeres pedagógicos em um curso de formação continuada

A formação de leitores assumida como proposta pedagógica: das contradições às congruências

ENSAIO

Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens

