



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 35 • n.70 • 2017 ISSN 0102-387X

70



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

Editoreção: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2017V35N70](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2017V35N70)

Volume 35 • Número 70 • 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.70, 2017.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

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

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70>

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

- Entre-ler com 's' 9
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim • Davina Marques

ARTIGOS

- A revista *Leitura: Teoria & Prática* – momentos no tempo 13
Lilian Lopes Martin da Silva • Ezequiel Theodoro da Silva • Luciane Moreira de Oliveira
- As produções cinematográficas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa 33
Marina Oliveira Felix de Mello Chaves • Bruna Suelen Rocha Miranda • Ana Rita de Sá Soveral Padeira
- Medidas de silêncio e voz: a presença feminina em *La Noire de...* e em *Contra a parede* 51
Fernanda Rios • Claudia Dornbusch
- Falar, Cantar, Gritar: o controle da voz feminina no cinema americano 67
Liz Greene
- Nas margens do (con)texto: Projeto Agente de Leitura atendendo famílias em situação de vulnerabilidade social 85
Naylane Araújo Matos • Denise Dias de Carvalho Sousa

O trabalho com leitura em um sexto ano do ensino fundamental: limites e possibilidades	101	
<i>Thiago Moura Camilo • Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>		
A literatura infantojuvenil no ensino de jovens e adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores	117	
<i>Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos • Alexandra Santos Pinheiro</i>		
A leitura a partir da fenomenologia e semiótica de C. S. Peirce	133	
<i>André Luiz Ming Garcia</i>		
Por um modo de vida alegre	147	
<i>Renata Ferreira da Silva</i>		
ENSAIO		
Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho ...	161	
<i>Sílvia Nogueira Chaves</i>		
DIVULGAÇÃO		
Publicações da ALB.	171	
Associe-se à ALB	173	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		174

Contents

EDITORIAL

- In-between-reading with an 's' 9
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim • Davina Marques

ARTICLES

- The periodical *Leitura*: Teoria & Prática – moments in time 13
Lilian Lopes Martin da Silva • Ezequiel Theodoro da Silva • Luciane Moreira de Oliveira
- Cinematographic productions of Portuguese-Speaking African Countries ... 33
Marina Oliveira Felix de Mello Chaves • Bruna Suelen Rocha Miranda • Ana Rita de Sá Soveral Padeira
- Silencing and voicing procedures: the female presence in *La noire de...* and in *Against the wall* 51
Fernanda Rios • Claudia Dornbusch
- Speaking, Singing, Screaming: controlling the female voice in american cinema ... 67
Liz Greene
- On the border of the (con)text: the Agente de *Leitura* Project attending families in situation of social vulnerability 85
Naylane Araújo Matos • Denise Dias de Carvalho Sousa

Reading activities in sixth grade: its limits and possibilities.	101
<i>Thiago Moura Camilo Cláudia • Beatriz de Castro Nascimento Ometto</i>	
The infantojuvenil literature in teaching youth and adults in Dourados-MS: the difficult task of forming readers	117
<i>Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos • Alexandra Santos Pinheiro</i>	
Reading according to the phenomenology and semiotics of C. S. Peirce.	133
<i>André Luiz Ming Garcia</i>	
Towards a joyful way of life.	147
<i>Renata Ferreira da Silva</i>	
ESSAY	
Memory and invention: dreaming of the future or Memory and future: inventing the dream	161
<i>Sílvia Nogueira Chaves</i>	
NEWS	
ALB publications	171
Join ALB.	173
GUIDANCE FOR AUTHORS	174

Entre-ler com ‘s’

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p9-10>

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM¹

DAVINA MARQUES²

LEITURAS.

NOS TEMPOS ATUAIS DE CONSTRUÇÃO DE BASE COMUM CURRICULAR, do movimento pela ‘escola sem partido’, da coibição de pluralidades de visões sobre as realidades vividas e do cerceamento de expressões estético-ético e políticas, em um universo no qual a linguagem, a educação e a cultura são diferenciantes, reafirmar a variação *leituras* não é redundante.

Esse reafirmar, muito mais pelo ‘s’ que se adiciona à leitura, afeta suas teorias e práticas. Ao celebrar os 35 anos da publicação da Revista *Leitura: teoria & prática*, saudemos os ‘s’ que, a cada página publicada, foram perfurando, migrando, corrompendo, margeando, desformatando, multiplicando, refratando, corroendo, imaginando um campo de estudos, de experiências, de pesquisa acadêmica, de sensibilidade, de afecção.

As reconexões entre leituras e vidas propulsionam as histórias narradas nos 35 anos, nas páginas de cada um dos números e volumes da revista. E, sim, tornam marcante o papel dos atos de ler como instantes em que as experiências alheias passam a fazer parte do movente lugar de pertencimento e acolhida de uma leitora

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

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

e de um leitor que extraem do encontro com o outro as potências de um vir a ser, aberto, reflexivo, vacuolar e intensivo.

O 's' age na leitura transbordando-a de cotidianos estrangeiros e, por vezes, pouco conhecidos. Atravessam as nossas percepções com muitas vozes e corpos e silêncios e imagens que diagramam a dobra do tempo das diferenças. O 's' criou para a leitura um território de refúgio, o avesso de sua determinação identitária, a abertura para tecer seus enrendamentos invisíveis.

O 's' permitiu à LTP, nesta edição, abrir-se para falar um pouco de sua história, sobre o desejo de se colocar como disparadora de ideias e de debate sobre as questões da leitura. Na maturidade de suas 70 edições, traz pensamento sobre cinema, sobre como a leitura, também das obras fílmicas, é atravessada por forças, por técnicas, por vozes caladas ou vibrantes no mundo. São tantas as vozes aqui presentes: vozes de docentes, de estudantes, de mulheres, de africanos de língua portuguesa... A leitura com 's' perpassa o trabalho na sala de aula, os projetos e as políticas públicas, as concepções de leitura. É o 's' que a leitura carrega neste periódico que nos convida a sonhar por um modo de vida mais alegre, na resistência do entre.

Entre-ler entrelaça-se aos caminhos das leituras na formação de professores, na memória, no currículo, no corpo, na ética, na educação, na experiência, na literatura, na interlocução, nos projetos, nas artes – palavras-chave dos artigos que aqui damos a ler.

Entre-ler porque o 's' dispara possibilidades de escapar àquilo que nos limita e abre-se em cada uma das nossas 70 edições de leituras, teorias e práticas.

Boas leituras!

Artigos

A revista Leitura: Teoria & Prática – momentos no tempo

The periodical *Leitura: Teoria & Prática* – moments in time

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p13-32>

LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA¹

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA²

LUCIANE MOREIRA DE OLIVEIRA³

RESUMO: Por ocasião da publicação do número 70 da revista *Leitura: Teoria & Prática*, procuramos pontuar momentos significativos do itinerário da revista ao longo de seus 35 anos. Sua criação e publicação correspondem a uma das ações da Associação de Leitura do Brasil que, como os Congressos de Leitura (COLEs), se consolidou nacionalmente, por sua permanência, regularidade e qualidade, transformando-se em sua mais importante publicação. Em seu percurso, a revista passou por mudanças, que serão apontadas nesse relato, não abandonando seu objetivo inicialmente concebido: o de converter-se em espaço de debate e de troca de ideias entre interessados na temática da leitura. É o único periódico especializado nesse tema. Para a construção deste relato, utilizamos a própria revista como fonte e outros documentos pertinentes ao assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Revista *Leitura: Teoria & Prática*; revista especializada; leitura; memória.

ABSTRACT: On the occasion of the publication of the issue 70 of the journal *Leitura: Teoria & Prática*, we have scored significant moments of the itinerary of the periodical over its 34 years. Its creation and printing correspond to one of the actions proposed by the Brazilian Reading Association, which, just like the Reading Conferences (COLEs), has sustained

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.
3. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

national references, for its permanence, regularity and quality, becoming its most important publication. Throughout these years, the journal underwent changes, which will be pointed out in this report, without abandoning its initially conceived goal, that is, to become a means for debate and exchange of ideas for those interested in the subject of reading. It is the only periodical specialized in this subject. For the construction of this report, we have used the publications themselves as a source, as well as other relevant documents to the subject.

KEYWORDS: Journal Reading: Theory & Practice; specialized publication; reading; memory.

O relato por nós construído e aqui apresentado é apenas *um* dos possíveis. Nem mais e nem menos que qualquer outro. Nem melhor nem pior. Fruto de escolhas, seleções, desejos, sentimentos e principalmente do lugar que ocupamos nessa história. Estamos há muito tempo atuando na revista *Leitura: Teoria & Prática* (LTP). Por vezes mais intensamente, em outras, com um pouco mais de distanciamento. Seja em sua produção, revisão, avaliação de textos como parecerista, em sua distribuição aos sócios, seu gerenciamento financeiro, sua comercialização, como leitores, como autores...

No intuito de amenizar aspectos tão subjetivos, recorreremos à própria coleção da revista, tomando-a como objeto oferecido a nossa leitura, pensando que em seus muitos números poderíamos encontrar as marcas que apontassem para sua história, em seus diferentes momentos e modos de fazer.

Não exploramos os textos por ela veiculados ao longo do tempo. Um universo discursivo capaz de, nas particularidades e diferenças entre os textos, dizer uma história das discussões sobre a leitura, a cultura, o livro e a educação nos últimos trinta e cinco anos. Ao contrário, exploramos editoriais, fichas técnicas, projetos gráficos, enfim, elementos que também sinalizam para os sentidos atribuídos à revista por seus produtores, seus modos de fazer e suas práticas, como para seu entorno, ou seja, a situação histórica, política e cultural no qual a *Revista* se enraizava a cada momento.

Nossa intenção é registrar, numa espécie de linha do tempo, o percurso da revista... Pontuar momentos no interior desse movimento de diferenças que se sucedem no tempo, resultantes de um conjunto vigoroso de reflexões na direção de fazer da LTP um periódico dos seus tempos.

I

O *Informativo ALB*, de abril de 1983, dá notícia aos associados da Associação de Leitura do Brasil (ALB) da edição número zero da revista *Leitura: Teoria &*

Prática. O periódico viera a público em janeiro daquele ano, publicado pela Editora Mercado Aberto, da cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

O Comitê Provisório (sic) ficou com a tarefa de criar e editar o veículo de comunicação da ALB. Travamos diversas discussões a respeito da estrutura da revista, analisamos o formato e diagramação de outras revistas especializadas, verificamos vantagens e desvantagens de diferentes editoras, consultamos professores de 1º e 2º graus sobre o título pensado para a revista, etc... Decidimos publicar *Leitura: Teoria e Prática* pela Editora Mercado Aberto, de Porto Alegre – uma editora pequena, meio deslocada do centro, mas oferecendo as vantagens que procurávamos e com um bom sistema de distribuição em nível nacional.⁴

A revista era a materialização de um dos compromissos assumidos pela diretoria provisória da ALB, fundada em novembro de 1981. Com isso, a ALB cumpria o disposto no artigo terceiro, item C de seu estatuto de 1982, apresentado na íntegra no número zero da LTP: “a publicação de uma revista semestral de leitura, organizada a partir da constituição da Equipe Editorial da ALB, decidida pela Diretoria.” (LTP nº 0, 1982, p. 43).

Desse momento inaugural até hoje, a revista percorreu 35 anos. Manteve, com raras exceções, sua regularidade e periodicidade. Não é pouco. Todos nós sabemos como é difícil manter um periódico em dia e por tanto tempo. Nesse percurso, a LTP vivenciou muitas dificuldades em seu processo de produção e passou por variadas mudanças: de formato, diagramação, conteúdo, estrutura, funcionamento, equipe de produção, editora... Ampliou seu escopo, dialogou com conjunturas sociais diferentes, com particularidades e ênfases das 19 diretorias da ALB, ajustando-se a elas. Entretanto, a revista não alterou os objetivos principais com os quais veio à público em 1983, que são explicitados no editorial de seu número zero:

LEITURA: TEORIA E PRÁTICA (...) nasce com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os

4. Informativo ALB, nº 1, setembro de 1982 apud TAKAMATSU, S. M (2017, p. 195). Conforme SILVA, L. M. E OLIVEIRA, L. M. (2014, p. 17 e 21) o Comitê Provisório da ALB era formado por: Ezequiel T. da Silva; Lilian L. Martin; Olga Molina; Marli Pinto Ancassuerd; Leonídio B. da Silva; Marina B. T. Mendes; Mary Fátima de L. Mendonça; Raquel M. de A. Prado; Regina Celi de Souza. Esse Comitê deu origem à 1ª Diretoria Provisória (1981-1983).

problemas da leitura em nosso país. (...) Pretende ser um fórum semestral de debates, reservando aos seus leitores espaço para relatar suas experiências teóricas e práticas. (LTP, nº 0, 1982, Editorial).

A primeira Equipe Editorial da LTP foi formada por integrantes da Diretoria Provisória da ALB. Ela responsabilizava-se pela captação, avaliação e seleção dos textos; composição da revista; produção de editorial e, posteriormente, de sua distribuição aos sócios. A revista organizou-se durante muitos anos, em sessões bem demarcadas e delineadas que apresentavam artigos/estudos, pesquisas concluídas ou em andamento, relatos de experiência, entrevistas, opinião, resenha, lançamento, atualização, divulgação, além de um espaço, a partir do nº 12, para textos de ficção, como contos, poesia etc.

Para SILVA (1998, p. 155) “Pode-se perceber aí uma mudança importante no nosso modo de conceber o processo de formação do leitor-professor. Não apenas pela reflexão sobre a leitura, mas pelo exercício da leitura”.

Seu formato, um quadrado de 23x23 cm, inspirado num periódico contemporâneo, a Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE, que a diferenciava dos livros e das revistas convencionais, além de permitir uma diagramação do texto em uma, duas ou três colunas, combinando-o com outras linguagens, e deixando a página mais arejada. Quase todas as fotos e ilustrações constantes dos primeiros números da revista eram, conforme lembra o Prof. Ezequiel T. da Silva, obtidas pela ALB junto à Câmara Brasileira de Livros, o que representava uma dificuldade, pois havia a questão dos direitos autorais em uma época em que as imagens não eram tão disponíveis quanto hoje em dia.

Segundo Silva (1998, p. 149):

[...] esse formato ajudava no desejo de descolamento do veículo do mundo eminentemente acadêmico, identificado a uma minoria elitizada de profissionais, tão distante dos professores que buscávamos encontrar, com quem queríamos conversar. O apagamento ou a simples redução das marcas do acadêmico tanto nos textos quanto nos seus suportes materiais era no nosso entendimento um movimento necessário para o êxito que esperávamos obter com a publicação.

Uma outra estratégia utilizada em seus 13 primeiros números, visando facilitar não só a aceitação do periódico pelos leitores especialmente pretendidos, como sua compreensão – os professores – foi a inclusão de comentários, sínteses ou conselhos para a leitura, elaborados pelo conselho editorial. Esses pequenos “adiantamentos” vinham logo abaixo do título de cada texto “Como a jogar luz sobre a sombra compacta do texto, para iluminar os aspectos sobre os quais este [o leitor] deveria por atenção” (SILVA, 1998, p. 152).

LTP configurava-se, assim, como um lugar de formação dos leitores, “de mobilização e de consolidação de uma comunidade crítica e coletiva em torno de um objeto específico de investigação: a leitura” (LTP, nº 41, 2003, Editorial).

As duas primeiras publicações da LTP reuniram contribuições de conferencistas e palestrantes dos Congressos de Leitura do Brasil já realizados, para depois ir incorporando as colaborações enviadas ou encomendadas, muitas delas relatos de experiências.⁵ O projeto gráfico, composição e revisão, bem como a impressão desse número e de todos os 41 seguintes (até 2003) ficaria a cargo da editora Mercado Aberto, de Porto Alegre/RS.

Nesse conjunto é possível identificar algumas características permanentes: *layout* de capa, com variação apenas nas imagens enquadradas ao centro; edição em forma de brochura, presença de vinhetas, chamadas, nome das seções, ilustrações e epígrafes distribuídas pelo miolo. O número de páginas varia conforme o tempo de vida da revista, ficando entre 50 e 80 páginas. Tudo de modo a habituar o leitor pretendido ao periódico... “Os leitores inscritos nos primeiros números da revista parecem ser, antes de tudo, leitores que precisam ser tomados pelas mãos, a quem se precisa guiar.” (SILVA, 1998, p. 153)⁶.

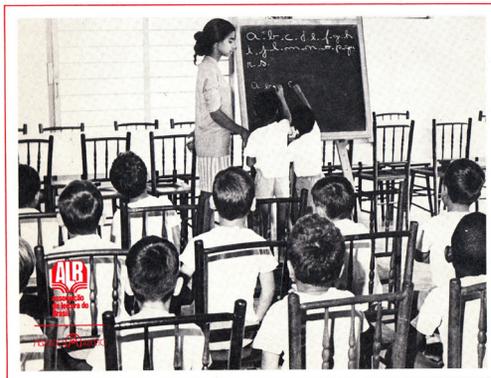
5. “A proposta inicial para a revista, discutida pela diretoria provisória, veio da professora Lilian L. Martin da Silva, docente da Faculdade de Educação da Unicamp e membro da diretoria da ALB. O esboço trazia alguns dos conteúdos para a edição da revista projetando um editorial, elaborado pela diretoria provisória da ALB e que ressaltasse a linha editorial da publicação; artigos específicos que resgatassem os conteúdos das mesas-redondas, comunicações e/ou conferências dos COLEs; artigo sobre uma pesquisa já finalizada em nível de pós-graduação; artigo sobre pesquisa em andamento no nível de pós-graduação; resenha de livro e informes gerais. Dessa discussão em reunião da diretoria, resultou a aprovação do esboço para as primeiras duas edições da revista LTP...” (TAKAMATSU, 2017, p. 194).
6. A década de 1980 viu a questão da formação de leitores entrar na pauta das políticas públicas... Assim, foi criado pela FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, órgão ligado ao MEC, o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL, que se realizou entre os anos de 1984 a 1987. Seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recursos para ambientar as salas de leitura. Foram distribuídos livros de literatura para os alunos e periódicos para alunos e professores. Era um programa realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. Confira em: <<http://portal.mec.gov.br/>

LEITURA:

TEORIA & PRÁTICA

ano 2
abril/1983
Nº 01

ISSN 0102 – 387X
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



A PRODUÇÃO DA LEITURA E SUAS CONDIÇÕES

A ANÁLISE DO DISCURSO oferece valiosos subsídios para o entendimento crítico da interação leitor-texto. ENI ORLANDI nos oferece alguns resultados de suas reflexões e investigações, propondo um esquema para o encaminhamento da leitura no contexto escolar. De atenção especial é a distinção que a autora faz entre leitura parasitária e leitura polimímica.

ENI FULCINELLI ORLANDI
IEL – UNICAMP

1. O que é a leitura

Já podemos considerar como um bem adquirido, na perspectiva da análise de discurso, o fato de que a leitura é produzida (Orlandi, 1982).

Dessa forma, nosso objetivo, nesse estudo, é o de estabelecer, com alguma precisão, fatores que constituem as condições de produção da leitura.

Para esse objetivo, uma postura produtiva é a de considerar que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.

Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados, definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura.

2. O determinado e o indeterminado: a condição da leitura

Antes de enumerar alguns desses elementos, gostaríamos de lembrar que estamos tratando a leitura na perspectiva do discurso. Assim, uma noção relevante é a de social uma vez que o conceito de discurso define um lugar entre "a singularidade individual e a universalidade" (Pêcheux, 1969).

O discurso, então, é conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, enquanto seqüência sintaticamente correta. E isso se dá, não em abstrato, mas "como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem passivamente individuais nem globalmente universais mas que deriva da estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma

formação social dada" (Pêcheux, idem). Isso tudo nos permite conceber o funcionamento do discurso, desde que se leve em conta as suas condições de produção. O que significa dizer que a noção de funcionamento remete o discurso à sua exterioridade, necessariamente.

Essa relação com a exterioridade, com a situação – contexto de enunciação e com o texto aló-biológico – mostra o texto em sua incompletude.

Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciação efetivamente realizadas. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.

Podemos colocar como reveladoras da incompletude toda espécie de implícitos.

Figuras 01 e 02: Revista *Leitura: Teoria & Prática*, nº 1, 1988. Capa e p. 20

dmdocuments/pnbe.pdf>. Ao investigar as capas das revistas disponíveis, é possível concluir que, durante um período, a LTP fez parte desse acervo. Não é possível dizer em que extensão, nem quando exatamente. Seria necessário pesquisar os documentos do arquivo administrativo da entidade, mas foi possível constatar que, em algumas capas, ao lado do logo da ALB, há o selo da FAE/Salas de Leitura, além da informação referente ao ano e o número da reimpressão, que estão presentes nas fichas técnicas de cada revista.

II

Em 1987, na LTP nº 10, a Equipe Editorial passou a ser denominada Conselho Editorial e ampliou-se, integrando professores da escola básica.⁷ Posteriormente, em 1991, na LTP nº 17, criou-se uma coordenação para esse Conselho, também denominada, por vezes, presidência.⁸ Nesse número da revista, para comemorar os 10 anos de vida da ALB, a LTP publicou um encarte especial de 20 páginas, reunindo contos e poemas.⁹ Em 1994, o nº 24 da revista apresenta pela primeira vez um Conselho Editorial Externo, composto de “profissionais de reconhecido mérito, atuando em diferentes regiões do país”. Será um conselho externo à diretoria, à cidade de Campinas e à Unicamp, local da sede da ALB. O conselho anterior passou a ser um Conselho Executivo, uma inovação que veio responder aos anseios de reformulação da revista expressos pela diretoria, que desejava vê-la refletindo sobre a prática da leitura para além do ambiente escolar e institucional:

A nova diretoria da Associação de Leitura do Brasil, eleita durante o 9º Cole para o biênio 94/95, tem como um de seus projetos reformular a revista *Leitura: teoria &, prática* buscando aprimorar ainda mais a qualidade desta publicação e consolidar a sua importância na divulgação de ideias e no debate intelectual de que vem participando ao longo dos últimos doze anos. Temos muitos planos para o setor de publicações, buscando dar um salto de qualidade em nossa revista. (LTP, nº 23, 1994, Editorial).

Duas novas seções são criadas: *Leituras do Mundo* e *Representações de Leitura*. A primeira virá a ser o embrião da seção destinada às publicações de artigos internacionais, surgida mais à frente. A segunda vai ocupar-se da reprodução de fotos, pinturas ou charges, que tematizem a leitura. O número seguinte da LTP (nº 24,

7. Foram integrantes desse primeiro Conselho Editorial: Ana Luiza Smolka; Clorinda Lanfranchi; João Wanderely Geraldi; Maria Laura Mayrink-Sabinson; Maria do Rosário Mortatti; Milton José de Almeida; Raquel S. Fiad, além de Hilário Fracalanza; Lilian L. Martin da Silva; Ezequiel T. da Silva e Olga Molina.
8. A primeira Coordenação foi de Lilian L. M. Silva. Essa é uma função que permanece até os dias de hoje, sendo assumida por diferentes pessoas, em geral, ligadas às diretorias. Já assumiram esta função: Guilherme do Val Toledo; Gabriela Fiorin Rigotti; Norma S. de A. Ferreira; Márcia Abreu; Maria José Nóbrega; Wilton José Marques; Davina Marques.
9. Um encarte produzido para acolher a expressão literária de autores novos: Ana Cândida Costa, Paulo Sampaio, Vicente Cechelero, Alípio Correia de França Neto, José Augusto Carvalho, Milton José de Almeida, Cláudia Araújo Ortiz...“gente como a gente que colabora com a ALB...” (LTP nº 17, 1991, Editorial).

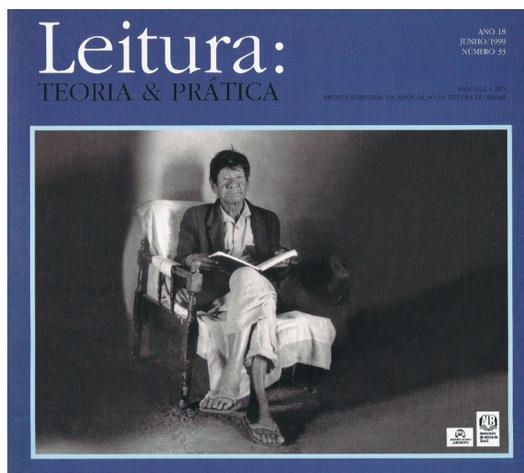
1994) já materializa esses desejos trazendo a composição do Conselho e a seção Representações de Leitura¹⁰. É ainda nesse período que as capas passam a ter um acabamento em papel plastificado, mas mantendo o *layout* das anteriores, exceção das imagens enquadradas ao centro nas quais serão largamente utilizadas representações de leitores. Em 1996, a LTP nº 28 esclarece a mudança de ênfase que marca os números desse ciclo iniciado dois anos antes:

Passados 15 anos da fundação da Associação de Leitura do Brasil, 19 anos de COLE e 15 anos da revista *Leitura: Teoria & Prática*, (...) a questão que se coloca, então, não é mais de como divulgar a leitura [refere-se ao fato de LTP ter se constituído como importante veículo para a expressão de vários segmentos sociais, especialmente os professores], mas sim de como garantir o acesso efetivo da maioria excluída à cultura e à educação. Neste sentido, *Leitura: Teoria & Prática*, deve caracterizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das práticas sociais de leitura, muito mais do que a divulgação de metodologias e técnicas de ensino.

Esse ciclo da LTP vai do número 23, de 1993 até o número 41, de 2003, cujo editorial traz o título “O editorial pergunta: quem são os leitores da revista *Leitura: Teoria & Prática*?”. Com essas palavras, Silva e Prado (2003) registram as decisões do Conselho Editorial e buscam compreender o percurso da revista até aquele momento:

[...] a linha editorial anuncia a busca por maior penetração e representatividade da revista, com a participação de intelectuais de reconhecido mérito e de diferentes regiões do país: a amplificação da discussão sobre leitura não exclusiva ou prioritariamente voltada para a instituição escolar; o reconhecimento de que práticas de leitura e de escrita ocorrem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais escritos com seus suportes de textos e inúmeras combinações e estratégias [...]. Nesta nova proposição e conjuntura, a revista parece voltar-se para um leitor inscrito num mundo cultural cada vez mais alargado e complexo [...].

10. São integrantes desse primeiro Conselho Editorial Externo: Elias José, Fábio Lucas, Francisca N. F. Borges, Haquira Osakabe, José Paulo Paes, Lígia Chiapini, Lívia Suassuna, Magda Soares, Maria Bernadete Abaurre, Marisa Lajolo, Nilma Gonçalves Lacerda, Regina Zilberman, Sonia Kramer. Na seção Representações de Leitura, a expressão xilográfica.



Figuras 03 e 04: Revista *Leitura: Teoria & Prática*, nº 33, 1999. Capa e p. 44

III

O número 41 da LTP, que sairia em setembro de 2003, veio a público em junho de 2004 acompanhado de um pedido de desculpas da diretoria porque depois de 21 anos sendo publicada pela Mercado Aberto, a revista interrompia sua regularidade. Assim, a diretoria da ALB se justificava: “Infelizmente [...] um conjunto de circunstâncias

editoriais, que escapam ao nosso controle, impediram a publicação do número 41 da revista em setembro de 2003, como estava previsto”.¹¹ A carta aos associados também anunciava a nova editora que passaria a ocupar-se da publicação do periódico e sua disposição em torná-la quadrimestral, o que de fato só viria a ocorrer 12 anos depois.

Quando veio à público, a LTP nº 41 anunciou em seu editorial o fim da parceria com a editora Mercado Aberto, “[...] tradicional e querida companheira de todo um percurso”. Os editores da revista despediram-se com palavras carinhosas de uma editora que durante 21 anos, “[...] de modo intenso e qualificado, ajudou-nos a ampliar o debate a respeito da democratização da leitura e acesso à escrita”, não apenas gerando os primeiros 42 números da revista (do nº 0 ao nº 41) como fazendo parceria em outras publicações e ações da ALB ao longo desse tempo. Registram seu agradecimento, apresentam a nova parceira, a Editora Global, de São Paulo, e manifestam o desejo de “ajustar a revista conforme os padrões de qualidade presentes em revistas dessa natureza.” (LTP, nº 41, 2003, Editorial).

O número seguinte (LTP, nº 42, 2004) já traz um novo visual no *layout* de capa e no miolo, novas diagramação e encadernação. De uma encadernação em forma de brochura, passa a ser colada e com lombada. Se até então as imagens centrais da capa eram enquadradas, a partir de agora ocupam toda a extensão da capa. O cabeçalho, que se manteve inalterado por 41 números sofre também pequenas alterações. Num editorial, que era uma carta aos sócios, assinantes e colaboradores, foram apresentadas as mudanças na estrutura até então vigente, e que começam a se materializar naquele número:

Este número da revista *Leitura: teoria e prática* pretende consolidar a nova parceria com a editora Global e anunciar as mudanças desejadas com o intuito de dar “uma nova cara” à nossa publicação. Esta nova configuração está sendo organizada com a permanência de algumas seções já familiares ao nosso público leitor, como: Editorial, Estudos/Artigos, Relato de experiências, Textos Literários, Imagens de Leitura e com a inclusão de outras que vem para atender novos anseios da equipe editorial e de nossos leitores. [...] Mudanças significativas ficarão por conta da “invenção” de novas seções: Textos provocativos/líricos; Palavra da ALB; Seção de cartas/Seção do leitor [...] (LTP, nº 42, 2004, Editorial)

11. Carta aos associados, de 19 de junho de 2004, assinada pelo Presidente da diretoria da ALB, Luís Percival Leme de Britto, e que acompanhava a remessa pelo correio da revista nº 41.

O texto encerra-se com um convite aos leitores para que se manifestem, convertendo-se em interlocutores da revista, um expediente já utilizado de maneira reiterada anteriormente e que reforça não apenas o aspecto inclusivo da revista, como também o fato de que suas escolhas, linha editorial e qualidade precisam ser atestadas ou questionadas pelos leitores, seus reais destinatários:

[...] a participação crítica de todos os leitores é muito importante. Eles certamente poderão nos ajudar, enviando sugestões para enriquecer a proposta (LTP, nº 0, 1983, Editorial).

[...] encarecemos aos associados da ALB e demais leitores que enviem avaliações constantes de 'Leitura: Teoria & Prática', em todos os seus aspectos (conteúdo, composição gráfica, ilustração, diagramação, distribuição, etc.) (LTP, nº 01, 1983, Editorial).

Um pedido aos nossos leitores: escrever cartas à redação de 'Leitura: Teoria & Prática' sobre os textos publicados e a revista em geral de modo que possamos iniciar uma nova seção. Dessa forma, os autores dos artigos poderão obter um feedback sobre aquilo que refletiram, inaugurando um excelente espaço de conversa. Que venham as cartas! (LTP, nº 15, 1990, Editorial)

E se os leitores, através de e-mails ou cartas nos ajudarem a construir um outro desenho para Leitura: Teoria & Prática nos próximos anos? (LTP, nº 41, 2003, Editorial)

No mais, continuamos à espera de que vocês se manifestem, tornando-se nossos interlocutores de fato, para que possamos melhorar nossa publicação e ampliar nosso rol de leitores e colaboradores. (LTP, nº 42, 2004, Editorial).

A parceria com a editora Global foi até novembro de 2012, durando nove anos, gerando 11 números da LTP (do nº 42, de março de 2004 ao nº 58, de junho de 2012). Essa editora foi também parceira da ALB em coleções de livros, nos congressos de leitura etc.

Se, como vimos acima, as escolhas da revista, durante muito tempo, dependeram prioritariamente das avaliações do Conselho Editorial e de sua comunidade de leitores, nesse momento a revista inicia uma resposta, de forma mais objetiva e

acentuada, às exigências trazidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no que diz respeito à qualificação dos periódicos especializados. Foi nesse período que houve a inserção de um artigo internacional (agora obrigatório) em uma seção própria ou não, muito embora desde algum tempo ele estivesse, vez ou outra, presente na revista. Também foi nesse momento que se passou a informar, ao final de cada texto publicado, a data de seu recebimento e aceite para publicação; a buscar maior representatividade das diversas regiões do país, tanto para seleção de pareceristas dos textos como para autores publicados; a exigir resumo e *abstract* para todos os artigos; a publicar os dossiês, ao menos uma vez ao ano, reunindo autores de instituições diferentes em torno de um tema comum; a divulgar as normas para publicação. A revista, em seus números 58 e 59 teve o apoio financeiro da Capes e CNPq.



**Um livro, diferentes
modos de ler**

Isa de Carmo Vieira Goulart¹

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar modos de ler de leitores distintos, denominados aqui guardadores de seu primeiro material de leitura, na tentativa de compreender como se dá as práticas de leitura em diferentes tempos e lugares. A partir do depoimento de pessoas acima de cinquenta anos que relatam suas experiências de leitura ocorridas e vivenciadas com/ sobre um objeto-livro, o presente trabalho questiona o que as práticas leitoras efetuadas em ambientes escolares e não escolares podem revelar e desconstruir no ler no decorrer do tempo. Fundado nas concepções de Derrida e de Chartier a respeito da história da leitura e do livro, o texto procura discutir questões como a materialidade do impresso e as práticas de leitura que o acompanham.

Palavras-chave

Livro; leitura; leitor; modos de ler

Abstract

This work aims to present ways of reading from different readers, called savers in first reading material, in an attempt to understand how they constitute the practice of reading at different times and places. From the statement of persons above 50 years of reading experiences occurred with an object-book, this present work answer what reading of practices made in school environments and non-school may reveal and trigger in the reader over time. Based in conceptions of Derrida and Chartier about the history of reading and books, the text seeks to discuss issues such as materiality of printed and practice of reading that accompany it.

Keywords

Book; reading; reader; ways of reading

Chegando em casa, não comeci a ler

Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, e algumas linhas maravilhosas. Fechei-o de novo. Foi passar pelo caso, e elei ainda mais indócil com o tempo, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais belas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a leitura. (DERRIDA, 1990)

Com o objetivo de compreender e refletir as maneiras de ler em diferentes tempos e lugares, tendo o livro como um objeto propulsor de ações leitoras, é que assumimos, neste trabalho, a proposta analítica de apromatar, descrever e classificar as ações leitoras que acompanharam um material de leitura, num determinado tempo e lugar, e desencadaram um momento de apropriação do texto. Essa apropriação destaca-se por aquela "cota clandestina que era a fidelidade", concretizada pela satisfação – proporcionada por uma determinada prática de leitura – de ter consigo um livro, de estar com ele e de desfrutá-lo pelos sentidos e pelos sentimentos.

O trabalho pretende descrever a leitura como um ato constituído por uma variedade de ações praticadas pelo leitor e como uma atividade intermediada pela materialidade de um impresso, decorrente de um momento específico, desfrutado, pela criança, na infância – uma fase da vida marcada pela descoberta e pela aprendizagem de um modo de ler. Ações leitoras que aparecem cercadas de apromações que levam a um saber, que propiciam relações interpessoais

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FE-Unicamp). E-mail: isa.vieira@fca.com.br

Figuras 05 e 06: Revista *Leitura: Teoria & Prática*, nº 56, 2011. Capa e p. 27

IV

Nesse percurso, houve ainda momentos especiais da revista *Leitura: Teoria & Prática*. A celebração de seus 25 anos, durante o 16º Cole, em 2007, contou com o lançamento de um CD-ROM contendo os dez primeiros números da revista e uma exposição das capas de todos os números já publicados, no Ginásio Multidisciplinar da Unicamp.



Figuras 07 e 08: 25 Anos da Revista *Leitura: Teoria & Prática*, CD-Rom Comemorativo e foto da Exposição, 2007

No 18º Congresso de Leitura do Brasil, em 2012, foram produzidas duas edições da LTP, uma foi em CD: um suplemento para publicar os textos do 18º Cole. Em outubro do mesmo ano, houve também um número especial para homenagear o Prof. Dr. Milton José de Almeida¹², um colaborador importante da LTP, docente da Faculdade de Educação da Unicamp, que atuou na LTP em seu Conselho Editorial, com artigos, textos de ficção e como capista em muitos números.¹³

12. O professor Milton faleceu em 2011.

13. A ALB, no 18º COLE, homenageou o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (falecido em 2012), com uma coletânea de textos publicada pela Ed. Moderna e distribuída a todos os participantes do congresso.

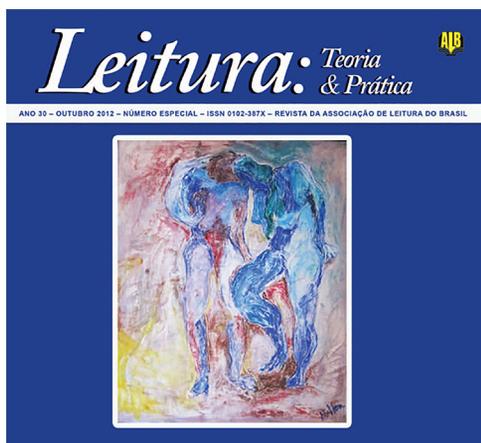


Figura 09: Revista *Leitura: Teoria & Prática*, número especial, 2012, em homenagem ao Prof. Milton José de Almeida.

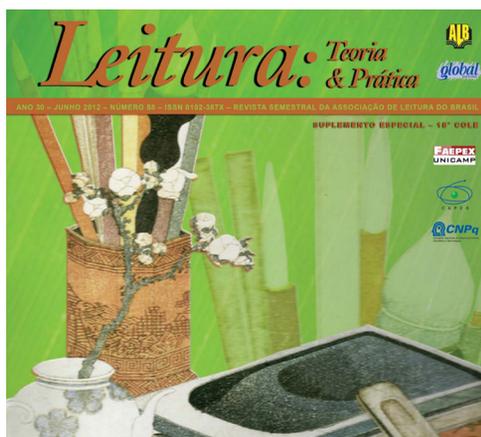


Figura 10: Suplemento especial da LTP, com textos do 18º COLE, publicado em CD-ROM em 2012.

V

Quando a LTP passou a ser confeccionada, em junho de 2013, pela editora do Sesi-SP, produziu-se importante alteração em seu formato e diagramação do texto na página. Sua dimensão passou a ser de 18cm x 25cm, deixando-a mais próxima do

livro convencional, e o texto começou a ocupar a página em um único bloco. Vários elementos de *layout* sofreram alterações, assim como a capa e o miolo. A revista praticamente dobrou o número de páginas.

O editorial do número 60, além de anunciar mais essa nova parceria e o novo visual do periódico, registra o fato de que o processo de submissão e avaliação de textos da LTP passaria a ser feito pelo Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) e que ela estaria disponível, em versão digital e gratuita, no site da revista (<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp>).¹⁴ Esclarece também que, desde 2010, a ALB colocava LTP em versão digital no site da entidade apenas para os associados, que a acessavam com senha e login (nº 54 ao 59), e que a partir de dezembro de 2012 a revista passou a ter acesso irrestrito e gratuito, sendo que aos associados em dia seguia também a versão impressa.

A parceria com a editora do Sesi não foi longa, rendendo apenas quatro números da LTP (do nº 60, de junho de 2013 ao nº63, de dezembro de 2014). Desde então, a LTP vem sendo publicada pela própria ALB, que arca com os custos de revisão, editoração, impressão e disponibilização na Internet. Manteve-se, entretanto, o mesmo formato, projeto gráfico e linha editorial.

Lendo os editoriais dos últimos números da revista (do nº 60 ao 69), encontramos palavras que sinalizam ênfases da revista no período: plural, múltiplos, invenção, criação, imaginação, partilha, coletivo, conexão, redes, experimentações, intercultural, atravessamentos.... Essas palavras habitam expressões e ajudam a dar força a modos de pensar. Delas é feito um uso recorrente e podemos atribuir o sentido de que a revista, com isso, afirma seu caráter de *abertura*, dado o amplo escopo da expressão *leitura*. Da mesma forma, a revista falará das diferentes possibilidades em abordagens da leitura pelos distintos campos do conhecimento.

Em nome da Diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB) pensando a leitura em seus sentidos mais plurais, atravessados pelas artes, pelas experimentações... (LTP, nº 63, 2014, p. 08).

14. Nos primeiros 40 números da LTP, não eram publicadas quaisquer diretrizes para os autores. A partir do nº 41 aparece nas últimas páginas um conjunto de normas, solicitando, entre outras coisas, que as colaborações sejam enviadas à “Editoria da Revista por correio postal em disquete 3,5”, CD-ROM, ou via correio eletrônico (secretaria@alb.com.br)” (LTP, nº 41, 2003, p. 108) .

Lilian Lopes Martin da Silva; Ezequiel Theodoro da Silva; Luciane Moreira de Oliveira

Ler tem a ver com abrir-se a esse sem fim de possibilidades de conexões. Esses textos, entendemos, incitam a pensar a leitura e seus atravessamentos, suas potências... (LTP, nº 64, 2015, p. 11).

As diferenças expressam-se nas possibilidades analíticas de pensar a leitura... (LTP, nº 61, 2013, p. 8).

Abertura semelhante à que inaugurou a LTP nos anos 80. Uma revista que se abria a um *outro* cuja recepção e cuja voz eram geralmente ausentes das publicações provenientes da academia – o professor. A LTP queria acolher não só sua leitura, mas sua expressão e sua experiência. Abertura com a qual, mais à frente no tempo, se passou a considerar a leitura para além da fronteira escolar, afirmando seu caráter de uma prática não apenas escolar, mas cultural e que atravessa todos os grupos sociais, inclusive aquelas comunidades não escolarizadas e consideradas analfabetas.

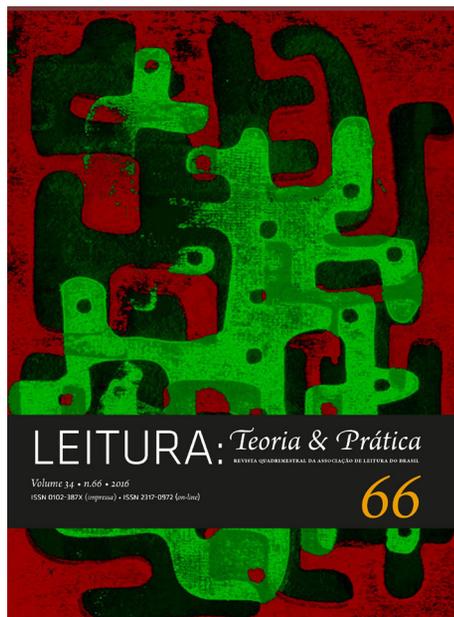
Também é pelos editoriais, especialmente dos números 65, 66 e 67, de 2015 e 2016 que fica evidenciado o vínculo forte da revista com o momento histórico de sua produção. Se, em seu início, a LTP esteve marcada pelas lutas da sociedade civil que buscava maior participação política, maior experiência democrática em todos os setores da vida, nesses números, os editoriais mencionam fatos e movimentos contemporâneos que provocam indignação.

Tempos difíceis estes que nos forçam sempre a pensar nosso entorno com o coração apertado. (LTP, nº 66, 2016, p. 10).

Em um momento em que as leituras se radicalizam a ponto de promoverem intolerância e descolamento-distanciamento das necessidades do outro... (LTP, nº 67, 2016, p. 9).

No ano de 2016, a revista, até então semestral, finalmente ganha mais um número no ano e passa a ser quadrimestral, cumprindo um desejo antigo da entidade, preenchendo, também, mais um quesito da agência avaliadora dos periódicos especializados (Capes) e, ainda, dando maior vazão à publicação dos textos submetidos que no tempo se multiplicaram. O primeiro número de 2017 (LTP, nº 68) apresenta um editorial que comunica a disposição da diretoria de disponibilizar mensalmente em formato digital os números da revista que atualmente estão apenas impressos... “Cientes da importância histórica do debate em torno do ato de ler, da construção da

resistência e da democratização da leitura no nosso país...” (LTP, nº 68, 2017, p. 09) e reafirma o compromisso da primeira edição da LTP, de novembro de 1982, explicitado em seu editorial: “[...] servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país especificamente, a todos aqueles que desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador.” (LTP, nº 69, 2017, p. 10).



Notas para pensar uma leitura... o aprendizado da vontade criadora de Zaratustra

MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO¹

RESUMO: O presente ensaio objetiva destacar breve nota sobre o primeiro estágio da segunda parte da obra *Asimilável Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche. O fio condutor de leitura será a ideia de vontade criadora. O personagem central, Zaratustra, pretende redimir os seus discípulos pelo excesso de amor e busca ensinar-lhes a mais alta afirmação da vida, exigindo do criador um exercício trágico de criação. Então, criar para a superação é inseparável da destruição, da dor e do sofrimento. Para fomentar esse exercício criador, faz-se fundamental a coragem de olhar para o abismo. Zaratustra promove a resiliência dos seus discípulos, ao mesmo tempo em que faz sua própria abertura para o aprendizado de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Vontade criadora; Zaratustra; discípulos.

ABSTRACT: The article intention is to highlight a note in the first stage of the second part of the work *The Spitz Zaratustra*, by Friedrich Nietzsche. This reading is guided by the idea of creative will. The main character, Zaratustra, intends to re-educate his disciples through love and tries to teach them the highest affirmation of life, demanding a tragic exercise of creation from the creator. Therefore creating for overcoming is inseparable from destruction, pain and suffering. In order to stimulate this creative exercise, the courage to

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

Figuras 11 e 12: Revista *Leitura: Teoria & Prática*, nº 66, 2016. Capa e p. 31

REFERÊNCIAS

- TAKAMATSU, Sonia Midori. 2017. *Artes de fazer: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil (1978-1985)*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- SILVA, Lilian Lopes Martin; OLIVEIRA, Luciane Moreira (Org.). *Tempo de Cole*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2014.
- SILVA, Lilian Lopes Martin. A Revista *Leitura: Teoria & Prática* e o professor – um leitor em formação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas (Org.). *Leituras do Professor*. Campinas, SP: ALB; Editora Mercado de Letras, 1998. p. 141-156.

Documentos citados

Carta aos associados da ALB, 19 de junho de 2004.

Leitura: Teoria & Prática. nº 0, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

Leitura: Teoria & Prática. nº 1, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

Leitura: Teoria & Prática. nº 10, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1987.

Leitura: Teoria & Prática. nº 15, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990.

Leitura: Teoria & Prática. nº 17, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.

Leitura: Teoria & Prática. nº 23, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1994.

Leitura: Teoria & Prática. nº 24, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1994.

Leitura: Teoria & Prática. nº 33, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1999.

Leitura: Teoria & Prática. nº 41, Campinas, SP: ALB / Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 2003.

Leitura: Teoria & Prática. nº 42, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: Global Editora, 2004.

Leitura: Teoria & Prática. nº 56, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: Global Editora, 2011.

Leitura: Teoria & Prática. nº 58, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: Global Editora, 2012.

Leitura: Teoria & Prática. nº 59, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: Global Editora, 2012.

Leitura: Teoria & Prática. Edição especial, Campinas, SP: ALB, 2012.

Leitura: Teoria & Prática. Edição especial (CD-ROM), Campinas, SP: ALB, 2012.

Leitura: Teoria & Prática. nº 60, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: SESI-Editora, 2013.

Leitura: Teoria & Prática. nº 61, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: SESI-Editora, 2013.

Leitura: Teoria & Prática. nº 62, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: SESI-Editora, 2014.

Leitura: Teoria & Prática. nº 63, Campinas, SP: ALB / São Paulo, SP: SESI-Editora, 2014.

Leitura: Teoria & Prática. nº 64, Campinas, SP: ALB, 2015.

Leitura: Teoria & Prática. nº 65, Campinas, SP: ALB, 2015.

Leitura: Teoria & Prática. nº 66, Campinas, SP: ALB, 2016.

Leitura: Teoria & Prática. nº 67, Campinas, SP: ALB, 2016.

Leitura: Teoria & Prática. nº 68, Campinas, SP: ALB, 2016.

Leitura: Teoria & Prática. nº 69, Campinas, SP: ALB, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Lilian Lopes Martin da Silva é graduada em Linguística (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora colaboradora da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA (Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial). Tem experiência na área de educação e leitura, ensino da língua e da literatura, formação de professores, com pesquisa nos seguintes temas: práticas de leitura; biblioteca; história da leitura.
E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com.

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

E-mail: emarthi@outlook.com.br.

Luciane Moreira de Oliveira é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), e tem especialização em Administração da Cultura (Fundação Getúlio Vargas), Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e mestrado profissional em Museologia (Universidad de Valladolid, Espanha). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA (Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial). Tem experiência e atuação nas áreas de educação, formação de professores, cultura, artes e museologia. Atualmente pesquisa os seguintes temas: história da leitura, leitor, imprensa ilustrada, editor e leitura.

E-mail: luciane.oliveira.br@gmail.com.

Recebido em 03 de setembro de 2017 e aprovado em 08 de setembro de 2017.

As produções cinematográficas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Cinematographic productions of Portuguese-Speaking African Countries

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p33-49>

MARINA OLIVEIRA FELIX DE MELLO CHAVES¹

BRUNA SUELEN ROCHA MIRANDA²

ANA RITA DE SÁ SOVERAL PADEIRA³

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o Cinema Africano de Língua Portuguesa e sua trajetória como um elemento atuante no cenário político de nações que passaram por profundas transformações desde a segunda metade do século passado até hoje. A partir de um levantamento das produções cinematográficas dos cinco países – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe –, realizado até agosto de 2011, foram propostas algumas questões e reflexões sobre este assunto ainda pouco estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; África; colonialismo português.

ABSTRACT: This article aims to analyze cinematographic productions of Portuguese-Speaking African Countries and its trajectory as an active element in the political scenario of nations that underwent profound transformations from the second half of the last century until today. Based on a survey of the cinematographic productions of the five countries – Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea Bissau and Sao Tome and Principe – held until August 2011, we have raised a few issues and proposed reflections in order to contribute to the study of this still little studied subject.

KEYWORDS: Cinema; Africa; portuguese colonialism.

1. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

2. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

3. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

O cinema africano é uma possibilidade de encontro com culturas que foram silenciadas pelo domínio eurocêntrico colonial durante vários anos e finalmente podem contar suas próprias histórias. Com o controle da língua, de suas imagens e pontos de vista próprios, não somente reescrevem o passado, mas também propõem perspectivas para o presente (SHOHAT; STAM, 2006, p. 358). No entanto, conhecer o cinema africano exige algum esforço. Os filmes são pouco divulgados, muitas exposições ficam restritas a poucos e esporádicos festivais de cinema, de forma que muitos apreciadores e estudiosos restam quase impossibilitados de conhecer essas produções.

Para conhecer as narrativas filmicas, é imprescindível pesquisar a trajetória dos cineastas e conhecer o contexto histórico e geopolítico de quando esses filmes foram feitos. Mas o esforço para empreender esta busca e ter contato com este cinema é recompensado por obras filmicas admiráveis, que se revelam muito interessantes, inovadoras e dotadas de altíssima qualidade artística. Conhecer este cinema, além de ser uma oportunidade de ver bons filmes, é uma forma de compreender melhor o universo cultural e intercultural dessas nações, que surpreendem também pelas inúmeras relações com nossa realidade brasileira.

São relevantes e esperadas as correspondências e as semelhanças entre as culturas do Brasil e da África de língua portuguesa. A mesma língua oficial dessas nações representa uma herança do passado colonial em comum, que constituiu motivos e instrumentos de formação – e transformação – social, política e cultural, sobretudo quando se declarou o caráter de resistência ao colonizador português.

No caso dos países africanos, essa resistência se concretizou de forma muito mais violenta e avassaladora em guerras que devastaram povos, espaços e culturas, marcando intensamente qualquer representação posterior. É de se notar também que o processo de independência política no continente africano, em geral, ocorreu em meados das décadas de 1960 e 70 – grosso modo, um século e meio após a culminação da independência do Brasil.

Desse passado histórico bastante recente, restam ainda muitos motivos de indignação e aversão, sobretudo quando se percebem, na constituição social atual, contradições e desacertos que nasceram desse longo período de exploração. Muitos países africanos ainda sofreram veementemente com guerras, guerrilhas e milícias que ocorreram sob influência de partidos políticos, declaradamente moldados de acordo com os interesses norte-americanos e soviéticos, marcados e fortalecidos após a 2ª Guerra Mundial.

Todos esses acontecimentos apontam as fortes marcas do contexto histórico em que as manifestações culturais que atravessaram esse período foram produzidas. De fato, a literatura, o cinema, a música e as artes plásticas acompanharam o fluxo dessas passagens, numa relação conjunta de atuação. A arte e os meios de comunicação ganham, nesse sentido, um caráter de resistência “às pressões *estruturais* dominantes”, conforme Bosi (1996, p. 16, grifo do autor), já que são resultado de “uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (p. 16). A arte, como depreendemos da fala do escritor angolano Manuel Rui (1987, p. 309), é parte do projeto de transformação social: “interfiro, descrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. [...] Assim reforço a identidade com a literatura. Escrever então é viver. / Escrever assim é lutar”.

Os eventos e as narrativas ocorreram juntos no caminho de construção da nação, como instrumentos fundamentais de constituição do imaginário coletivo nacional. Certamente, uma construção – artificial e tensa –, e não um processo natural e pacífico. E diante das transformações políticas ocorridas, se tornou veemente a necessidade de consolidação de uma identidade nacional aos novos países africanos. E, retomando as correlações entre Brasil e África, essa ação aconteceu aos países africanos de língua portuguesa à luz de inspiração brasileira. Os processos históricos que se cruzam em diversos pontos, especialmente com a força da presença do negro escravizado e as heranças portuguesas em comum, refletem dados e fatos que revelam algumas das numerosas coincidências culturais entre tais países.

Todas estas questões nos despertaram o interesse pelo cinema africano. Com este interesse e com a motivação de viabilizar ou facilitar o acesso a esse universo, foi realizado um levantamento das produções cinematográficas dos cinco países: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

O objetivo principal desta atividade foi elaborar um banco de dados que poderia servir de base para a futura organização de um acervo cinematográfico, a fim de ampliar as possibilidades de apreciação e acesso acadêmicos a esse cinema. Muitos estudos se tornam possíveis a partir desta iniciativa, uma vez que cada filme é um objeto de estudo que pode ser aprofundado a partir de diversas abordagens.

A realização deste levantamento fez parte de um projeto de pesquisa liderado pela Profa. Dra. Fabiana Buitor Carelli (Universidade de São Paulo), um trabalho sobre o Cinema Africano de Língua Portuguesa que ela vem conduzindo desde 2009. De sua iniciativa, partiram dois projetos de iniciação científica (“A narração

cinematográfica como instrumento de construção imagética nacional nas produções cinematográficas dos países de língua portuguesa. Uma análise do filme *O testamento do sr. Napumoceno*, de Francisco Manso”, desenvolvido por Bruna Suelen Rocha Miranda, e “As produções cinematográficas dos Países Africanos de Língua Portuguesa”, desenvolvido por Marina Oliveira Felix de Mello Chaves) e uma dissertação de mestrado (“O cinema e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa”, desenvolvido por Marina Oliveira Felix de Mello Chaves).

O levantamento consistiu em três etapas principais: buscar os títulos e as fichas técnicas, organizar os dados encontrados e, por fim, adquirir os filmes. Dos acervos físicos visitados nessas buscas, destacam-se: a Casa das Áfricas e a Cinemateca Brasileira, onde foram encontradas informações importantes para o trabalho. A internet foi o principal veículo para realizar as pesquisas; inúmeros *sites* foram visitados e consultados para coletar os dados mapeados neste levantamento. Dessas buscas virtuais, destacam-se: os jornais de notícias locais, os *blogs* e os centros de estudos – sobretudo portugueses, franceses, ingleses e norte-americanos – interessados nas culturas africanas, e as divulgações dos festivais de cinema.

Dessa forma, coletando informações dispersas, os filmes foram encontrados e catalogados. Cada filme possui uma ficha técnica, preenchida com os seguintes campos: título do filme, nome do diretor, país(es) de (co)produção, ano, metragem, classificação (ficção / documentário) e sinopse. Para a organização e classificação dos dados encontrados, foi privilegiado o país de produção do filme, em primeiro lugar. Em seguida, a nacionalidade do cineasta. E, por último, a temática do filme.

Portanto, quais são estes filmes, o que retratam e quem são seus realizadores foram as principais perguntas que acompanharam o trabalho. Porém, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, foi interessante perceber que, a cada nova informação encontrada, novos estímulos eram despertados, pois os caminhos percorridos para encontrar algumas respostas acabavam gerando outras dúvidas.

Por que estes filmes são tão pouco divulgados, qual é o público que assiste a eles, qual é o interesse das instituições estrangeiras que os financiam, qual é o papel dos festivais na divulgação dos filmes? Assim, procurando entender essas questões, a pesquisa adquiriu novos contornos, que ampliaram e enriqueceram o trabalho. E então, foi preciso recorrer a uma descrição histórica da cinematografia em questão.

Quase todas as obras pesquisadas são comprometidas com questões sociais, históricas e políticas. Mas aqueles anteriores à década de 1960 foram produzidos pelas autoridades europeias, que estavam engajadas em produzir filmes publicitários,

missionários e pedagógicos, mais preocupados em reafirmar a hierarquia cultural eurocêntrica em relação à África, a favor do sistema colonial.

De fato, os filmes proximamente posteriores a esse período são aqueles que tratam de uma ideologia política revolucionária, que fazia parte do momento de independência. Nesse período, os realizadores dos filmes procuravam se comunicar tanto com o público local que assistia a eles e era convidado a se mover a favor da causa proposta, quanto com o público exterior, que deveria tomar conhecimento da vigência da reação ao colonialismo.

O ideal da negritude se encontra no centro das primeiras experiências cinematográficas africanas e faz parte de um sonho de convivência e compreensão inter-racial no mundo. O momento concentrava também uma tentativa de superar o sentimento interno de inferioridade, nutrido por séculos de escravidão e de colonialismo. Assim, o cineasta africano, como também os demais artistas, foi convocado a ter um compromisso com a cultura local, inserindo sua obra num diálogo entre as diferentes culturas e, desse modo, participando de um universalismo das civilizações.

O “cinema nacional” nos países africanos de língua portuguesa foi construído como parte do plano da luta pela independência e a partir de iniciativas e esforços de diretores e produtores estrangeiros. Conforme Fernando Arenas (2011) descreve, diferente de outros países africanos, como Gana, Nigéria e Congo, em que os ingleses e os belgas facilitaram a produção para o desenvolvimento do cinema após a independência, os portugueses não deixaram nenhuma infraestrutura ou qualquer treinamento técnico nos territórios africanos. De fato, a produção cinematográfica dos países lusófonos é muito menor que a dos países francófonos e anglófonos (ARENAS, 2011).

As condições econômicas, materiais e geopolíticas para o nascimento e o subsequente desenvolvimento do cinema nas colônias portuguesas foram muito mais precárias que em outros países africanos. De um lado, havia a falta de treinamento em filmagens e de infraestrutura; do outro, os propósitos da MPLA em Angola e da FRELIMO em Moçambique inspiraram uma onda de solidariedade internacional. Realizadores e ativistas da França, da Iugoslávia, de Cuba e da União Soviética aderiram à produção do cinema nesses países, concentrando seus esforços e talentos em visões emancipatórias, a favor dos movimentos de libertação. Logo, o filme foi desenvolvido como uma ferramenta ideológica estratégica para documentar, educar e disseminar, tanto para o povo africano quanto para a comunidade internacional, informações sobre as guerras anticoloniais e sobre a condição histórica do povo africano (ARENAS, 2011).

Em Angola, quando o MPLA chegou ao poder, direcionou recursos para a produção de filmes a serviço de uma causa nacional orientada pelo marxismo-leninismo. Assim, vários documentários foram feitos nessa ordem. No entanto, com a guerra civil que devastou o país, a produção de filmes em Angola ficou estagnada por cerca de 20 anos. Moçambique, por outro lado, exerceu um papel pioneiro na história do cinema africano pós-colonial. Segundo Leonor Areal e Sérgio Tréfaut (2008, p. 66),

[...] a Frelimo, que soubera utilizar o cinema como meio de afirmação e de pressão diplomática durante a luta contra o poder colonial português, entende que após a independência esta função quase “propagandística” deve ser redirecionada para o próprio país. Na ausência de televisão, só o cinema poderia ter essa função de construir a auto-imagem de um país. Era necessário criar um sentimento de unidade nacional que fizesse abandonar as rivalidades tribais.

Quando o partido FRELIMO iniciou seu governo no país, providenciou a criação do Instituto de Cinema de Moçambique, em 1975. O governo convidou Rui Guerra – um dos realizadores do Cinema Novo brasileiro, nascido em Moçambique – para ser diretor desse instituto. O cinema foi usado como instrumento vital para o propósito da propaganda educativa e ideológica no processo de construção simbólica da nova nação-estado independente, como mostra o filme *Kuxa Kanema: o nascimento do cinema* (2003), da cineasta portuguesa Margarida Cardoso.

O instituto se tornou um laboratório que reuniu talentos e visões de inúmeros cineastas moçambicanos e estrangeiros, roteiristas, produtores, editores e técnicos. Além disso, os diretores franceses vanguardistas Jean Rouch e Jean Luc Godard se envolveram em projetos, junto com o Instituto, a favor do desenvolvimento da produção cinematográfica naquele contexto de limitações tecnológicas e financeiras. Rouch desenvolveu o projeto Super 8 e Godard levou ao país a produtora Sonimages. No entanto, esses projetos não foram adiante, por desentendimentos ideológicos ou relacionados aos seus custos (ARENAS, 2011).

Em entrevista apresentada no filme *Kuxa Kanema*, o cineasta Licínio Azevedo conta que a chegada de Godard provocara forte impacto no ambiente cinematográfico: “[d]izia que o cinema é contabilidade, tem que se gastar o mínimo de película e obter o máximo na montagem. Nós até dizíamos, a brincar: filmar um minuto e montar dois. Godard serviu para ensinar: ‘Utiliza o máximo do que está à tua frente’”.

Marina Oliveira F. de Mello Chaves; Bruna S. Rocha Miranda; Ana Rita de Sá S. Padeira

O instituto se tornou um centro de produção de jornais, documentários e filmes. O Kuxa Kanema foi um dos seus projetos mais conhecidos, criado como uma iniciativa de cinema a serviço dos interesses do povo africano, neste caso, a construção de nação sob as regras da FRELIMO e sua visão de uma república socialista. O projeto organizou, durante toda a década de 1980, jornais semanais de 10 minutos que foram mostrados ao redor do país em salas de cinema ou em vans organizadas pela União Soviética em áreas rurais remotas.

Segundo Leonor Areal e Sérgio Tréfaut (2008, p. 67):

Naquele tempo havia a consciência aguda de que a informação e os filmes produzidos actuavam diretamente sobre o público. E havia o desejo de acabar com a dominante ideológica que o cinema comercial transportava. “Todos fomos educados pela imagem imperialista”, declarou alguns anos mais tarde Pedro Pimenta. “Existe uma tendência para imitar a imagem dominante. Mas não se pode usar a mesma imagem e meramente mudar a ideologia. É necessário mudar a imagem para realmente produzir uma nova ideologia.”

O Instituto de Cinema de Moçambique decaiu em 1991, após um incêndio que destruiu equipamentos de filmagem, salas e laboratórios de edição e processamento. Esse acontecimento, aliado à morte do líder carismático fundador Samora Machel, acabou apagando e enfraquecendo a utopia de uma sociedade livre e igualitária em que o cinema exerceria um papel de destaque.

Segundo Margarida Cardoso (2008, p. 34),

aquele local destruído e paralisado no tempo, a estranha inutilidade daqueles registros do passado praticamente esquecidos, tudo me pareceu representar na perfeição uma idéia mais global daquilo em que se tinha transformado o país. “Tudo o que fizemos está ali guardado, naquelas mesmas latas de filme, com as mesmas fitas à volta... É como se fosse uma coisa que existe, mas que no fundo não existe. Essa é a imagem do país” – disse-me uma cineasta do INC, quando a entrevistei.

Assim aconteceu o nascimento do cinema em Moçambique. O cinema é uma linguagem universal, aproveitada de formas infinitas. A esse respeito, Jean-Luc Godard comenta: “Em Moçambique existem também coisas únicas. Nesse sentido, se formos capazes de as filmar, todo o mundo as vai entender. Não acredito que

exista uma linguagem russa ou moçambicana. Os homens, a mão e o olho é que são moçambicanos” (GODARD, 2008, p. 73).

Durante o período de guerras civis, que aconteceram entre conflitos internos e regionais e influenciadas por fatores globais geopolíticos, relacionados em parte com a Guerra Fria e com o Apartheid, houve uma interrupção nas produções cinematográficas.

Em seguida, são aqui apresentadas breves descrições dos resultados do levantamento realizado:

MOÇAMBIQUE

O Instituto Nacional de Cinema criado no período pós-independência se tornou campo de treinamento para cineastas que emergiram ali e continuaram a construir o legado de comprometimento social que sempre permeou o cinema moçambicano, mesmo após as mudanças ideológicas e políticas por que passou o país desde os anos 1980. Desta fase, destacam-se os filmes *Mueda, memória e massacre* (1979), de Ruy Guerra, *O tempo dos leopardos* (1985), de Zdravko Velimorovic e Camilo de Sousa e *O vento sopra do norte* (1987), de José Cardoso.

Depois que o INC reduziu suas atividades, iniciou-se uma nova fase no cinema, em que os cineastas passaram a buscar apoio e patrocínio, recorrendo, quase sempre, a instâncias externas.

O mais produtivo cineasta desde o início dos anos 1990 foi o brasileiro Licínio Azevedo, que vive em Moçambique há mais de 30 anos e realizou um grande número de filmes. Destacam-se seus longas-metragens de ficção *O grande bazar* (2005) e *Virgem Margarida* (2012). Orlando Mesquita trabalha com Licínio Azevedo na produtora Ebano Multimedia e realizou mais de 30 filmes como editor, produtor e diretor. João Ribeiro desenvolveu vários projetos de adaptação das obras literárias de Mia Couto para o cinema, com destaque para o longa-metragem *O último voo dos flamingos* (2009). Sol de Carvalho se destaca por ter dirigido *O jardim do outro homem* (2006), o longa-metragem de ficção de maior orçamento já produzido no país (cerca de 1 milhão de dólares).

Merecem destaque os filmes produzidos por cineastas portugueses, que se relacionam com Moçambique: *O gotejar da luz* (2002), de Fernando Vendrell, *Kuxa Kanema* (2003), de Margarida Cardoso, *A costa dos murmúrios* (2004), de Margarida Cardoso, *Terra sonâmbula* (2007), de Teresa Prata, e *Tabu* (2012), de Miguel Gomes.

ANGOLA

De forma semelhante aos moçambicanos, os cineastas angolanos também se aliaram ao comprometimento social em suas artes. No entanto, a produção angolana sofreu consequências muito piores, devido à guerra civil que durou muitos anos em Angola. Assim, nos anos 90, o cinema praticamente desapareceu e foi retomado após os anos 2000, com o desenvolvimento da Televisão Pública de Angola e com a reativação do Ministério Angolano de Cultura e do Instituto de Multimídia e Filme Angolano.

Dos filmes que emergiram das influências internacionais a favor dos movimentos nacionais de libertação nas colônias africanas portuguesas, o filme de ficção mais importante foi *Sambizanga* (1972), de Sarah Maldoror, de Guadalupe, baseado no romance do escritor angolano José Luandino Vieira, *A vida verdadeira de Domingos Xavier*.

Rui Duarte de Carvalho foi um escritor e antropólogo que realizou filmes marcantes nas décadas de 1970 e 1980, com destaque para o longa-metragem de ficção *Nelisita* (1983). Após o fim da guerra em 2002, destacam-se três filmes, que obtiveram repercussão internacional: *O herói* (2004), de Zezé Gamboa; *Na cidade vazia* (2004), de Maria João Ganga; e *O comboio da Canhoca* (2004), de Orlando Fortunato. Recentemente, houve lançamentos grandes no cinema de Angola, com destaque para *O grande Kilapy* (2012), de Zezé Gamboa, e *Njinga, a rainha de Angola* (2013), de Sergio Graciano.

GUINÉ-BISSAU

Deste país, o maior destaque no cinema deve se dirigir ao cineasta Flora Gomes, que conquistou reconhecimento internacional com obras de altíssima qualidade. Destacam-se seus cinco longas-metragens de ficção: *Mortu Nega* (1988); *Udju azul di Yonta* (1991); *Po di Sanguí* (1996); *Nha Fala* (2002) e *República di mininus* (2012).

Destaca-se também o documentário *As duas faces da guerra* (2007), de Diana Andringa e Flora Gomes.

CABO VERDE

Nos anos 1990 houve muitas coproduções envolvendo Cabo Verde, Portugal e Brasil. Destacam-se: *Casa de lava* (Pedro Costa, 1994); *Ilhéu de contenda* (Leão

Lopes, 1995); *O testamento do sr. Napumoceno* (Francisco Manso, 1997); e *Fintar o Destino* (Fernando Vendrell, 1998).

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

A produção em São Tomé e Príncipe é quase inexistente. Há o realizador Ângelo Torres, que atuou no filme *Nha Fala* (2002), de Flora Gomes, e vem desenvolvendo sua carreira no cinema. Há também filmes que relatam alguns episódios ocorridos no país, mas não foi encontrada nenhuma produção de destaque que pudesse ser classificada nesse país.

FILMES AFRICANOS

Muitos críticos situam o nascimento do cinema africano negro nos anos 1950 e 1960, quando a maioria das colônias europeias se tornou independente. Os filmes *Afrique sur Seine* (1957), dos diretores senegaleses Paulin Soumanou Vieyra e Mamadou Sarr, em conjunto com *Borom Sarret* (1962), de Ousmane Sembene, foram considerados filmes de fundação, já que foram os primeiros dirigidos por diretores negros.

Dentre os principais diretores africanos, destacam-se: Ousmane Sembene (Senegal), Idrissa Ouedraogo (Burkina Faso), Abderrahmane Sissako (Mauritânia/Mali), Flora Gomes (Guiné-Bissau) e Jean-Pierre Bekolo (Camarões).

Dos filmes africanos que atingiram reconhecimento no circuito internacional, destacam-se: *Yaaba* (1989) e *Tilai* (1990), de Idrissa Ouedraogo; *Yeelen* (1987), de Souleymane Cissé (Mali); e *The gods must be crazy* (1980), de Jamie Uys.

A Nigéria se destaca também por apresentar um volume grande de produção no cinema, sendo conhecida como Nollywood.

O cinema é, assim, uma plataforma de análise dos acontecimentos políticos que ocorreram nesses países. Atualmente, o cinema dos países africanos de língua portuguesa tende a não se confinar numa dimensão estética e formal de entretenimento. As produções apresentam um fundo reflexivo, impulsionado por um comprometimento ético, por questões sociais, processos históricos e desenvolvimentos culturais em níveis do indivíduo, coletivo, nacional e continental, propondo discussões sobre como a cultura tradicional pode conviver com a sociedade moderna e globalizada e problematizando as dificuldades que o capitalismo trouxe a esses países.

As guerras e suas consequências, as atrocidades do sistema colonial e as turbulentas situações sociais e políticas por que esses países passam até hoje estão sempre presentes de alguma forma nas representações culturais e, assim também, nos filmes.

Além disso, é recorrente nesse cinema a questão religiosa. A relação com os espíritos faz parte dessas culturas, conferindo a suas expressões artísticas um lado fantástico e onírico, que, na maioria das vezes, é exótico para os ocidentais. A relação com os antepassados é um tema central na construção da identidade cultural dessas sociedades, mesmo aquelas já urbanizadas.

Outra questão que chama a atenção neste cinema é relacionada à língua. Apesar de este levantamento se referir aos países africanos de língua portuguesa, muitas vezes a língua nativa é a que predomina nos filmes e nas sociedades. O português é a língua oficial e representa a unidade entre as inúmeras línguas faladas ali. No entanto, quando as filmagens se direcionam, principalmente, às zonas rurais, suburbanas ou marginais, o trabalho de tradução se torna necessário.

Mas este cinema continua a sobreviver, confrontando os desafios financeiros e de infraestrutura que são comuns aos demais países africanos. É interessante refletir que, mesmo num período bem posterior às independências, o Cinema Africano de Língua Portuguesa continua fortemente dependente do apoio e da realização estrangeiros.

O destino das nações africanas é, de fato, irreversivelmente ligado às heranças do colonialismo, aos paradoxos do pós-colonialismo e às pressões e às promessas, trazidos à força pela globalização. E esse destino influencia não somente as temáticas dos filmes, mas também a produção, a distribuição e o consumo do cinema na África.

Apesar de haver uma abundância de histórias para contar e um vasto talento a ser aproveitado, o cinema continua a ser muito dependente de auxílios que emanam principalmente da Europa. Essa dependência também é indicada pelos títulos, que muitas vezes aparecem traduzidos para outras línguas (francês e inglês, principalmente), o que demonstra que o público desses filmes dificilmente é o público local. Os subsídios estrangeiros são essenciais não somente às filmagens e às produções, mas também à disseminação desses filmes no circuito internacional, o que está praticamente restrito aos festivais internacionais de cinema.

Assim, se o cinema africano nasceu como um cinema engajado, comprometido com as políticas de descolonização e aliado aos novos governos africanos em desenvolvimento, atualmente esse cinema sobrevive numa relação de dependência e cooperação cultural que os países europeus mantêm com suas ex-colônias.

Se, por um lado, essa política de ajuda internacional fornece os recursos para a sustentação do cinema africano, por outro lado, acaba por dificultar a emergência de uma indústria cinematográfica própria. Os governos africanos limitam seus recursos, o setor privado local também não se envolve com a produção cultural, e, assim, retarda-se a consolidação do cinema próprio, que poderia operar como alternativa ao desenvolvimento econômico e cultural das nações africanas. Dessa forma, o apoio ocidental é ambíguo, carregado de contradições e pode ser questionado.

A questão problemática não reside somente no fato de ser um cinema assistido por ajudas externas – o que não é, de forma alguma, característica exclusiva dos cinemas africanos. O ponto a ser discutido é em que medida os planos temático e ideológico são afetados por uma pressão de adaptação do conteúdo aos interesses daqueles que ajudam.

Mesmo que essa cooperação estrangeira atue ora como bondoso incentivo à produção cultural, ora como uma forma de compensar o indigno passado colonial, o princípio dessa ajuda não deixa de partir de uma relação de centro em relação ao outro. A cultura e o cinema feitos pelos africanos são diferentes, exóticos e interessantes aos olhos da crítica ocidental, que espera por novidades artísticas que ainda correspondam às normas de qualidade internacional.

Assim, a atividade cinematográfica africana é produzida com vínculo internacional, e da mesma forma é consumida. Com possibilidades restritas, os filmes africanos dependem também dos festivais internacionais. Muitas vezes, o lançamento comercial dos filmes é quase inexistente, e os festivais acabam atuando como uma alternativa para distribuir e promover os filmes africanos; às vezes são seus únicos veículos de exibição. Os festivais, portanto, exercem um papel fundamental – e inseparável – à existência e à vitalidade do cinema africano. Além de possibilitar o encontro dos filmes, gerar debates e discussões e montar o espaço para que os cineastas promovam o contato com produtores, os filmes africanos também alimentam e garantem a conservação, a continuidade e o crescimento desses festivais.

No entanto, os festivais também exercem um papel decisivo à compreensão e à aceitação das imagens africanas. Ao avaliar os filmes, é preciso atentar à excessiva importância dos festivais, associada ao trabalho dos cineastas africanos. Se, por um lado, favorecem o diálogo e a compreensão, na medida em que representam uma possibilidade de mostrar ao público ocidental uma forma como os próprios africanos se veem e julgam sua situação e sua história, por outro lado, o sentimento de curiosidade, de afeição e de exotismo em relação aos filmes africanos continua

envolvendo essa relação. Esse sentimento, muitas vezes, é nutrido pela atitude de cineastas que buscam satisfazer às expectativas do público dos festivais e acabam submetendo o cinema africano a uma condição de refém da crítica ocidental, evidenciando valores artificiais e estereotipados sobre os países africanos. O cinema se desvirtua, quando um filme é arquitetado em função de oferecer aquilo que o público gostaria de ver, e não de atender à intenção expressiva original de seu realizador.

São também ambíguas as relações entre a crítica ocidental eurocêntrica e os filmes africanos. O valor e a estética do cinema africano são reconhecidos em uma leitura ocidental portadora de ideologia e expectativas próprias, que projeta representações imaginárias próprias sobre as produções fílmicas africanas, sempre esperadas como “autênticas”. Muitas vezes, esses olhares apenas reforçam a diferença e a incapacidade de apreciação e compreensão das expressões autônomas do outro.

A avaliação crítica eurocêntrica, que exalta o exotismo da cinematografia africana, é indesejada, na medida em que reforça clichês que impedem um exercício reflexivo mais profundo quanto ao que essas culturas podem acrescentar sobre a singularidade ou universalidade da arte. Essa crítica que decorre de uma apreciação simplista, que espera uma cultura imaginada pré-moldada, também reduz e classifica o cinema africano como um todo unificado. As propostas, as temáticas e os estilos seriam, assim, todos iguais, e não faria diferença assistir a um ou a outro filme.

É interessante observar que os festivais referidos costumam se apresentar sob o termo genérico “festival de cinema africano”. É verdade que muitas produções compartilham das mesmas características formais e temáticas. Além disso, ainda é tão incipiente a produção de alguns países, que não seria possível organizar festivais exclusivos para eles. Mas nem por isso se pode inferir que não haja variedade e diversidade entre as propostas fílmicas e que as preocupações político-sociais sejam as mesmas em todo o continente. O que há são diferentes cinemas africanos, buscando encontrar espaço e soluções para se consolidar.

Apesar de tudo isso, quando se assiste aos filmes, percebe-se com clareza que são importantes para a rica vida cultural desses países. As narrativas são cuidadosamente desenvolvidas, de forma a acender discussões e reflexões, provocar mudanças de comportamentos e, por fim, construir um imaginário coletivo acerca dessas nações.

O campo cultural do cinema africano em todos os níveis – produção, distribuição, consumo e crítica – se desenvolve, portanto, entre uma multiplicidade de forças: a complexa relação entre os governos europeus, as instituições culturais

filmicas e as audiências e críticas estrangeiras. Entre todas essas forças, os realizadores africanos contam histórias que impressionam, comovem e evidenciam as pressões existentes entre os filmes, a história, a cultura e as políticas das nações africanas.

REFERÊNCIAS

- AREAL, L.; TRÉFAUT, S. Laboratório Moçambique – Cinema em revolução. *Docs.pt*, n. 7, p. 66-69, out, 2008.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CARDOSO, M. *Kuxa Kanema o nascimento do cinema – 5 perguntas a Margarida Cardoso*. *Docs.pt*, n. 7, p. 34-35, out. 2008.
- CHAVES, M. O. F. M. *O cinema e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- DIAWARA, M. *African cinema: politics and culture*. Bloomington: Indiana University Press, 1992.
- GODARD, J.-L. Entrevista a Jean-Luc Godard. *Docs.pt*, n. 7, p. 72-75, out. 2008. Entrevista concedida a Luís Carlos Patraquim e Licínio Azevedo em Maputo, 1978.
- SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Multiculturalismo e Representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FILMOGRAFIA

- A COSTA dos murmúrios. Direção: Margarida Cardoso. Portugal, 2004, 115 min., drama, color.
- AS DUAS faces da guerra. Direção: Diana Andringa e Flora Gomes. Produção: LX Filmes. Roteiro: Diana Andringa. Portugal, 2007, 100 min., doc., color.
- BOROM Sarret. Direção: Ousmane Sembène. Intérpretes: Ly Abdoulay e Albourah. Roteiro: Ousmane Sembène. Senegal, 1963, 20min., drama, p&b.
- FINTAR o destino. Direção: Fernando Vendrell. Portugal/Cabo Verde, 1998, 77 min., drama, color.
- ILHÉU de Contenda. Direção: Leão Lopes. Cabo Verde, 1995, 110 min., drama, color.
- KUXA Kanema. Direção: Margarida Cardoso. Produção: Arte France Cinéma, Filmes do Tejo, Radio Télévision Belge Francophone (RTBF). Portugal, 2003, 52 min., doc., color.
- LANOIRE de.... Direção: Ousmane Sembène. Produção: Filmi Domirev e Les Actualités Françaises. Intérpretes: Mbissine Thérèse Diop, Anne-Marie Jelinek, Robert Fontaine e outros. Roteiro: Ousmane Sembène. Senegal, 1966, 65 min., drama, p&b.
- MORTU nega. Direção: Flora Gomes. Guiné-Bissau, 1988, 92 min., drama.
- MUEDA, memória e massacre. Direção: Ruy Guerra. Produção: INC. Intérpretes: Romão Canapoquele, Filipe Gunoguacala, Maurício Machimbuco. Roteiro: Calisto Dos Lagos. Moçambique, 1981, 80 min., drama, p&b.
- NA CIDADE Vazia. Direção: Maria João Ganga. Angola, 2004, 78 min., drama, color.
- NELISITA. Direção: Ruy Duarte de Carvalho. Angola, 1982, 90 min., drama, p&b.

- NHA Fala. Direção: Flora Gomes. Guiné-Bissau, 2004, 110 min., drama, color
- NJINGA, Rainha de Angola. Direção: Sergio Graciano. Angola, 2013, 109 min., drama, color.
- O GOTEJAR da Luz. Direção: Fernando Vendrell. Portugal/Moçambique, 2002, 99 min., drama, color.
- O GRANDE Bazar. Direção: Licínio Azevedo. Moçambique, 2005, 58 min., drama, color.
- O GRANDE Kilapy. Direção: Zezé Gamboa. Angola/Brasil/Portugal, 2012, 100 min., drama, color.
- O HERÓI. Direção: Zezé Gamboa. Angola/Portugal/France, 2005, 97 min., drama, color.
- O JARDIM do Outro Homem. Direção: Sol de Carvalho. Moçambique, 2006, 80 min., drama, color.
- O TEMPO dos leopardos. Direção: Zdravko Velimorovic. Produção: Avala Film. Intérpretes: Armando Loya, Ana Mazue, Santos Mulungo. Roteiro: Licinio Azevedo, Luis Patraquim, Branimir Scepanovic, Zdravko Velimirovic. Moçambique/Iugoslávia, 1985, 95 min., drama, color.
- O TESTAMENTO do Senhor Napomuceno. Direção: Francisco Manso. Portugal/Cabo Verde, 1999, 110 min., drama, color.
- O VENTO sopra do norte. Direção: José Cardoso. Produção: INC. Moçambique, 1987, 90 min., drama, p&b.
- PO di Sanguí. Direção: Flora Gomes. Guiné-Bissau, 1996, 90 min, drama, color.
- REPÚBLICA di mininus. Direção: Flora Gomes. Portugal/França, 2012, 78 min., drama, color.
- SAMBIZANGA. Direção: Sarah Maldoror. Produção: Isabelle Films. Intérpretes: Domingos de Oliveira, Elisa Andrade, Jean M'Vondo. Roteiro: Claude Agostini. Angola/França, 1972, 102 min., drama, color.
- TABU. Direção: Miguel Gomes. Portugal, 2012, 118 min., drama, color.
- TERRA Sonâmbula. Direção: Teresa Prata. Moçambique, 2007, 97 min., drama, color.
- THE gods must be crazy. Direção: Jamie Uys. África do Sul, 1980, 109 min., ação, color.
- TILAI. Direção: Idrissa Quedraogo. Burkina Faso, 81min, 1990, drama, color.
- UDJU azul di Yonta. Direção: Flora Gomes. Guiné-Bissau/França/Portugal, 1992, 90 min., drama, color.
- ÚLTIMO vôo do flamingo. Direção: João Ribeiro. Moçambique, 2009, 90 min., drama, color.
- VIRGEM Margarida. Direção: Licínio Azevedo. Moçambique, 2012, 87 min., drama, color.
- YAABA. Direção: Idrissa Quedraogo. Burkina Faso, 1989, 90 min., drama, color.
- YEELLEN. Direção: Souleymane Cissé. Mali, 1987, 105 min., drama/fantasia, color.

LEITURAS COMPLEMENTARES

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPIAH, K. A. The invention of Africa. In: _____. *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. London: Methuen, 1992; New York: Oxford University Press, 1992.
- ARENAS, F. *Lusophone Africa: beyond independence*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010.
- BELLO, M. do R. L. *Narrativa literária e narrativa fílmica*. O caso de Amor de Perdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT, 2008.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CABAÇO, J. L. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: UNESP, 2009.

- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- CANDIDO, A. et al. *A personagem de ficção*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FERRO, M. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GRILLO, J. M. *O homem imaginado*. Cinema, acção, pensamento. Lisboa: Livros Horizonte, 2006.
- GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- LEITE, A. M. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. São Paulo: Colibri, 2003.
- MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MBEMBE, A. Introduction: time on the move. In: MBEMBE, A. *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press, 2001.
- MILLER, C. Introduction: Reading through western eyes. In: MILLER, C. *Theories of Africans*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- MUDIMBE, V. Y. Which idea of Africa?. In: MUDIMBE, V. Y. *The idea of Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.
- NAVARRO, A. R. P. Da ficção literária à representação cinematográfica: imagens e estereótipos de uma realidade. In: COLÓQUIO NACIONAL LITERATURA E HISTÓRIA: PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR, 1., Lisboa, 2002. *Actas...* Lisboa: Universidade Aberta, 2005. p. 107-114.
- PERES, P. Introduction. In: PERES, P. *Transculturation and resistance in lusophone African literature*. Gainesville: Florida University Press, 1997.
- REIS, C.; LOPES, A. C. *Dicionário de narratologia*. Coimbra, Almedina: 1991.
- STAM, R. *A literatura através do cinema*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- TARKOVSKY, A. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- THACKWAY, M. *Africa shoots back: alternative perspectives in Sub-Saharan African film*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- XAVIER, I. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal, 2003.

SOBRE AS AUTORAS

Marina Oliveira Felix de Mello Chaves é graduada em Letras, com habilitação em Português e Linguística (Universidade de São Paulo) e tem mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo).
E-mail: marinafelix84@msn.com.

Bruna Suelen Rocha Miranda é graduada em Letras (Universidade de São Paulo), tem pós-graduação em Literatura e Língua Portuguesa (Universidade Presbiteriana Mackenzie).
E-mail: bruna.rocha.miranda@gmail.com.

Ana Rita de Sá Soveral Padeira é graduada em Letras (Universidade Nova de Lisboa), tem Mestrado em Estudos Anglo-Portugueses (Universidade Nova de Lisboa) e Doutorado em Literatura Portuguesa (Universidade Aberta). É professora da Universidade Aberta na área de literatura portuguesa e literaturas de expressão portuguesa, bem como de cinema e teatro portugueses. Tem experiência nas áreas literatura e cultura portuguesas, história do cinema português e teatro português até o século XVIII.

E-mail: ana.padeira@uab.pt.

Recebido em 12 de janeiro de 2017 e aprovado em 02 de março de 2017.

Medidas de silêncio e voz: a presença feminina em *La Noire de...* e em *Contra a parede*

Silencing and voicing procedures: the female presence in *La noire de...* and in *Against the wall*

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p51-66>

FERNANDA RIOS¹

CLAUDIA DORNBUSCH²

RESUMO: O objeto de estudo deste artigo são os filmes *La Noire de...* (1966), do senegalês Ousmane Sembène, e *Contra a parede* (2004), do turco-alemão Fatih Akin. Ambos serão analisados segundo aspectos narrativos (enredo e construção da personagem feminina) e da temática (a mulher no contexto imigratório), buscando interpretar as diferentes perspectivas de *Diouana* e de *Sibel*, quanto à sua inserção em instâncias de poder e sua(s) voz(es) e silêncio(s).
PALAVRAS-CHAVE: *La Noire de...*; Ousmane Sembène; França; África; *Contra a parede*; Fatih Akin; Turquia; Alemanha.

ABSTRACT: This article analyses the films *La Noire de ...* (1966), by the Senegalese Ousmane Sembène, and *Against the Wall* (2004), by the Turkish-German Fatih Akin. Both will be studied according to narrative aspects (plot and construction of the female character) and theme (the woman in the immigrant context), seeking to interpret the different perspectives of *Diouana* and *Sibel* as to their insertion in instances of power and their voice(s) and silence(s).

KEYWORDS: *La Noire de...*; Ousmane Sembène; França; África; *Against the Wall*; Fatih Akin; Turquia; Alemanha.

1. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

2. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

INTRODUÇÃO

Talvez eu aí estivesse.

Roland Barthes

O filme *La noire de...* (1966), de Ousmane Sembène, conta a história de uma moça senegalesa que vai trabalhar em uma casa de família na França. Diouana sai de sua terra natal, deixando para trás mãe, irmão e namorado, em busca de um trabalho digno na badalada Riviera Francesa. Porém, sente-se em uma prisão, ao ver-se no papel de doméstica, ao invés do prometido cargo de babá. Ela e a patroa estabelecem uma relação doentia, que resulta em um final trágico. No turco-alemão *Gegen die Wand* (*Contra a parede*) (2004), a personagem Sibel procura um noivo descendente de turcos, para um casamento falso. Ela quer um marido “de fachada”, para conseguir a tão sonhada liberdade. Então, conhece Cahit em uma clínica para tratamento de suicidas, onde ela também se recupera. Esse casamento torto possibilita a sua fuga das tradições de família. No entanto, é através desse caminho que eles acabam encontrando o amor.

Os curtas-metragens *The Sonhrai Empire* (1963) e *Niaye* (1964) foram as primeiras realizações do diretor senegalês. Após servir nas forças francesas, ele voltou a Dakar, influenciado pela *Nouvelle Vague*, e filmou *La noire de...*, o seu primeiro longa-metragem. Com esse filme, Sembène tornou-se o primeiro cineasta africano de relevância internacional e, por isso, é ainda hoje considerado o pai do cinema africano. E foi ainda com *La noire de...* que conquistou o prêmio Jean Vigo.

Akin tem ascendência turca: seus pais emigraram da Turquia para Hamburgo nos anos 1960. Por esse motivo, a população turca e seus descendentes na Alemanha são um tema recorrente em seu cinema. *Contra a parede* é um dos seus primeiros longas-metragens e retoma essa temática. Akin recebeu o “Urso de Ouro” em 2004 por essa realização. Foi a primeira vez em 18 anos que novamente um filme alemão venceu a Berlimale, um dos principais festivais europeus e o maior evento cinematográfico da Alemanha.

A principal razão para aproximar esses filmes tão diferentes entre si e bastante distantes cronologicamente é a presença de duas personagens femininas fortes, que buscam se estabelecer em sociedades opressoras, mesmo fazendo parte da minoria “dominada”. Tateando à busca de um lugar para si nessas comunidades, elas acabam levantando a questão da própria identidade. Em *La noire de...*, Sembène confirma,

através da cinematografia e da narrativa, as relações de poder estabelecidas durante a colonização e o modo como elas se transformam no período pós-colonização. Há, portanto, uma discussão histórica embutida no filme africano, que trata de questões de nação, identidade nacional e submissão, em oposição à individuação identitária. Em território africano, onde vários países se submeteram ao jugo estrangeiro, acaba alcançando destaque também a questão da língua oficial de cada país. As relações de convívio entre estrangeiro-senhor e nativo-subjugado são transportadas, no filme, para uma realidade pós-colonial, em que a necessidade de uma nova identidade fica evidente a partir de um conflito senhora-funcionária.

Já em *Contra a parede*, a relação não é de colonização, mas de certo “acomodamento” das tradições turcas na sociedade alemã. Os turcos foram para a Alemanha como trabalhadores convidados, ou seja, pelo menos oficialmente eles não deveriam nada aos seus empregadores alemães. Porém, vimos, através de Sibel, uma turco-alemã que quer se estabelecer em seu país natal, que se desvencilhar dessas raízes não seria uma simples escolha individual. Em uma resenha publicada na revista *Spiegel* (2004), Oliver Hüttmann aponta que os turcos agora já são a terceira geração que nasceu e cresceu na Alemanha e, por isso, começam a se identificar com essas raízes alemãs, que também já são suas. No entanto, o filme não discute a questão como pedagogia social a favor dos imigrantes, mas como algo inerente ao cotidiano, presente de maneira silenciosa, contínua e quase imperceptível.

Se, por um lado, observamos aproximações entre essas duas películas, também destacamos diferenças. O filme africano foi filmado há 46 anos em preto e branco. Em relação à temática, apesar de Diouana sair do Senegal rumo à França, sua trajetória não inclui muitas ações. O filme passa-se quase inteiramente em um apartamento, chegando a oferecer ao espectador uma sensação claustrofóbica. No filme alemão também há uma viagem. Sibel foge para a Turquia e Cahit vai ao seu encontro. Porém, a vastidão do trajeto e das paisagens significa que a personagem Sibel está solitária, quase abandonada nesse momento. O filme data de 2004; é colorido e já representa a vida em duas grandes cidades: uma alemã e uma turca.

O objetivo do presente trabalho é analisar, através de algumas cenas de *Contra a parede* e *La Noire de...*, de que maneira a mulher se insere em instâncias de poder, seja em contraposição ao universo masculino, seja no âmbito de suas próprias tradições e sociedades. Vale ressaltar que, apesar de Sibel não ser a protagonista única (como é Diouana em *La Noire de...*) de *Contra a parede*, é através de um pedido dela que a ação se desenvolve. Além disso, discutiremos brevemente a noção de nação inserida

no contexto dos filmes e como os cineastas construíram seus filmes no intuito de debater esses pontos.

A NOÇÃO DE NAÇÃO: O CORPO, A FEMINILIZAÇÃO E O CICLO

We are what you were; we will be what you are

Canção espartana³

Para Benedict Anderson, nação é uma coletividade que estabelece relações políticas, é soberana, possui fronteiras delimitadas e, principalmente, é uma sociedade imaginada. Ou seja, um determinado povo constituiria uma nação quando há um governo comum (não necessariamente democrático), quando possui fronteiras delimitadas e existe uma ideia de que as características determinantes são habituais e comuns a todos. Seus habitantes mantêm tradições, compartilham pensamentos e acontecimentos. Em relação aos dois filmes objetos de estudo, é difícil enquadrar a ideia de nacionalidade nesses dois contextos. Qual seria a nação de Sibel, que nasceu na Alemanha, mas tem raízes turcas? Ela vive imersa em uma ilha de tradições turcas em uma grande cidade alemã. No entanto, Sibel não vê o momento em que poderá se libertar dessas tradições. Assim que se casa com Cahit, suas primeiras atitudes são cortar o cabelo e colocar *piercings*. Desde o início do filme, Sibel afirma que um dos seus sonhos é operar o nariz, marca distintiva de sua nacionalidade turca. Isto é, ela quer amenizar seu traço mais característico para não ser facilmente identificada como estrangeira no universo germânico. Posteriormente, na vida real, a atriz Sibel Kekilli usou o cachê do filme para fazer uma cirurgia plástica que amenizasse esses traços.

No universo feminino do filme, destaca-se ainda na trama o papel da mãe de Sibel, Birsen. Ela tenta avisar à filha constantemente que a melhor forma de contornar as proibições da tradição é aceitando-as e descobrindo as brechas que oferecem. Birsen casou-se com um patriarca turco e mudou-se para a Alemanha. Lá, aprendeu a cortar os cabelos, tingi-los e, ainda por cima, aprendeu a fumar. Fica evidente que indiretamente Birsen desafia as imposições do marido. No entanto, ainda está presa ao círculo familiar. Aprendeu a lidar com as diversas possibilidades dentro de sua própria casa. Já Sibel é o resultado desse desafio. Ela quer ir além dos limites que a

3. “Nós somos o que vocês foram; nós seremos o que vocês são.” (RENAN apud BHABHA, 2004, p. 19, tradução livre).

mãe conseguiu para si. Assim, Sibel almeja abandonar o “exotismo” de suas raízes em busca da ocidentalização de seus traços.

Em *La Noire de...*, acompanhamos um processo semelhante. Nas cenas em que Diouana aparece em casa, usa roupas africanas. Quando chega à Riviera Francesa, já parece tornar-se uma *madame* ocidental (europeia?). Tenta se adequar ao vestuário da patroa e de suas amigas, chegando até mesmo a alterar a configuração de seu cabelo, notadamente mantido em estilo afro. O processo inverso de “reafricanização” somente acontece quando ela se vê em um espaço não somente estrangeiro, mas também estranho aos seus conceitos. Ela sai da casa de sua mãe, acreditando que em outra nação terá oportunidades que não teve em sua própria. No entanto, o que descobre em terras francesas é que o cargo de babá, as belas praias e a chance de crescer, na verdade, concretizam uma prisão em um apartamento pequeno e solitário.

No filme africano, Diouana, após ver as suas expectativas sendo frustradas e as esperanças se esvaindo, volta a enxergar como nação a sua terra natal, o Senegal, onde estão seu irmão, sua mãe e seus princípios. A máscara, nesse momento, passa a ser não apenas um símbolo africano, mas também representa a terra-mãe e a boa hospitalidade de seu país e, principalmente, faz as vezes de um sonho desperdiçado. Ressalte-se ainda que os embates em *La Noire de...* encontram-se plasmados nas oposições entre as duas mulheres, reveladas em polaridades: patroa/empregada, branca/negra, europeia/africana, francesa/senegalesa, colonizadora/ex-colonizada. Diouana segue iludida, guiada pela francesa, que aparentemente a levará a um futuro diferente. No entanto, a francesa nada mais almeja que manter seu estatuto de poder inalterado. Segundo Debray (apud ANDERSON, 2008, p. 39): “Sim, é puro acaso que eu tenha nascido francês; mas, afinal, a França é eterna”. Isso demonstra a mentalidade francesa de que a França é superior aos países colonizados.

Encontramos, então, a ideia de um nacionalismo torpe, em que o mero fato de nascer em solo francês já torna o indivíduo melhor do que outro ser humano. Sobressai aqui o pensamento que, como destaca Anderson (2008), em *Comunidades imaginadas*, traz simultaneamente o insulto ao dominado e a exaltação ao acusador. Poderíamos entender tal postura como racista, se levarmos em consideração a definição de racismo de Albert Memmi (apud ANDERSON 2008, p. 45): “a atribuição generalizada de valor a diferenças reais ou imaginárias para o benefício do acusador sobre a vítima, com a finalidade de justificar o privilégio e a agressão do primeiro”.

Em *Contra a parede*, não se mostra um conflito de cunho maniqueísta exacerbado. Tanto o diretor e roteirista Fatih Akin quanto a protagonista Sibel já estão

imersos nas duas tradições, e é impossível identificar se há uma cultura “vilã”. Além disso, a língua usada por Sibel não é somente uma: na primeira parte do filme, quando quer conseguir seu espaço individual, ela fala com os pais em turco e com o mundo, em alemão. Sendo assim, a questão da nação atrelada à fala, ao idioma e à expressão mostra-se como um resultado da mescla de nações.

Segundo Anderson (2008), há três concepções que possibilitam estabelecer a imagem de uma nação. De acordo com a primeira, determinada língua (e a respectiva escrita) nos proporciona um caminho à verdade do nosso ser. Isto é, dependendo da língua que falamos, conseguimos expor determinados sentimentos e características individuais marcantes e, ao mesmo tempo, reforçamos a sensação de estarmos inseridos em um coletivo. Em outra passagem, Anderson observa de que maneira a língua foi uma das pontes para a transformação de territórios em nações: “Por sob o declínio das comunidades, línguas e linhagens sagradas estava ocorrendo uma transformação fundamental nos modos de apreender o mundo, a qual, mais do que qualquer outra coisa, possibilitou ‘pensar’ a nação” (ANDERSON, 2008, p. 52). Pela segunda concepção de Benedict Anderson, a sociedade se organiza em torno de governanças. Na época da formação da maioria das nações, elas seriam de ordem divina. A terceira é uma concepção cultural de temporalidade, segundo a qual as origens do mundo e do homem seriam as mesmas, e os homens não escapariam às “fatalidades diárias” (a morte, a perda e a servidão) (p. 69).

Vejamos, então, como essas concepções podem ser aplicadas às nossas personagens. A língua das mulheres-protagonistas nos filmes analisados torna-se elemento essencial para estudá-las, porque ambas se encontram no limiar de duas nacionalidades. Por um lado, como foi dito anteriormente, Sibel utiliza-se de uma língua para o universo doméstico e familiar e, por outro, aprendeu que há vida fora desse círculo e que, lá, a língua é outra. Parece evidente que, quando a personagem muda para a Turquia, muita coisa se passa e ela, retomando a ideia de família, volta também ao idioma turco. Portanto, individualidade e coletivo estão em constante confronto, se pensarmos nos termos da primeira concepção acima mencionada.

Já para Diouana, a relação com a língua é ainda mais complexa. Seria mais óbvio que Diouana se utilizasse de alguma língua africana falada no Senegal, como, por exemplo, o *wolof*. No entanto, Sembène apresenta-a praticamente monossilábica no filme e quase muda com os padrões. Porém, Diouana é de uma eloquência feroz em seu fluxo de consciência. A partir dessa aparente incongruência, o diretor faz com que a impossibilidade de comunicação, aliada à escolha da língua dos padrões,

produza no espectador uma empatia ainda maior com a protagonista. Afinal, nós, enquanto plateia, tivemos acesso direto aos pensamentos altamente articulados da protagonista. É como se Sembène quisesse deixar escancarado que ela, apesar de proletária e colonizada, tem suas próprias vontades, suas razões e motivos para estar na Riviera Francesa, que vão além de saber limpar e cozinhar. A contradição de Diouana usar a língua dos colonizadores em seus pensamentos e não conseguir pronunciá-la, ressalta com vigor o aspecto da não comunicação, o que irá gerar conflitos decisivos. Também aqui, vemos a mescla de questões identitárias nacionais atreladas à língua e à expressão/não expressão.

Vejamos a questão da nação associada à governança, divina em sua origem, quando da formação da maioria das nações. Nos nossos dois casos, a França e a Alemanha já não eram mais monarquias, e o Senegal e a Turquia já se encontravam em posição subalterna em relação aos respectivos países-centro. Em ambos os casos, raramente as políticas governamentais ou as instâncias de poder aparecem no filme, sendo a polícia a única a representar o poder oficial nos países-centro: no filme de Akin, a polícia alemã, quando Cahit mata o amante de Sibel, provocando a separação do casal; no caso de Sembène, a polícia francesa, que investigaria o suicídio de Diouana.

Nos dois momentos, a polícia aparece depois do embate de duas nacionalidades. O turco Cahit mata Nico, o insolente amante alemão de sua mulher. Em *La Noire de...* Diouana, a africana subordinada, se mata diante das afrontas de sua patroa francesa. Assim, não geram dúvida o fato de que “a própria distribuição desigual de poder é que gera violência e separação, nem o fato de que o multiculturalismo pode oferecer uma visão mais igualitária das relações sociais” (SHOHAT; STAM, 2007, p. 86). Curiosamente, o título escolhido para o filme de Akin em Portugal foi *A esposa turca*. Enquanto no Brasil manteve-se a ideia poética e mórbida do título original *Gegen die Wand/Contra a parede*, em Portugal destaca-se a instituição do casamento no título do filme, além da nacionalidade da personagem, o que permite entender que a questão da nação e da identidade possa ter um apelo mais forte junto ao público europeu.

Cabe ressaltar que, quando falamos em governança e instâncias de poder, não nos referimos apenas a instâncias oficializadas, como a polícia, os órgãos governamentais, a Igreja. Falamos também nas instâncias de poder ancestralmente estabelecidas, como o patriarcado e o matriarcado ou tradições não escritas. No caso da família turca, vimos aqui a questão do que é permitido à mulher antes e depois de

casada, quais as regras para um casamento. É desse universo do patriarcado, dessa instância de poder, que Sibel deseja fugir. No entanto, isso exigirá que ela se submeta a outras regras, que ela julga mais flexíveis, mas que – como veremos ao longo do filme – não são menos cruéis.

Em *Contra a parede*, no início do filme, Sibel procura um companheiro turco que aceite ser somente um marido de fachada. Ela quer curtir a vida e aproveitar tudo o que não teve enquanto esteve presa à casa paterna, às tradições e às repressões familiares. Depois de conhecer o amor por acidente e perder esse marido torto, ela resolve fugir para sua terra ancestral; e lá irá perceber o que realmente deseja: ter uma família. Isto é, o que realmente importa para ela é a estabilidade de um casamento com um homem mediano, mas bom, e a felicidade de sua filha. Para Diouana, por sua vez, a Riveira Francesa seria a única oportunidade de crescer e poder ajudar a sua família. Ela acredita que, indo à terra prometida, conseguirá tudo o que deseja. Porém, não tem em mente que, no suposto “paraíso”, as regras do jogo podem ser outras. A protagonista, no início, ainda tenta se adaptar. Mas é no ritual da preparação de sua morte que revela sua real crença nos valores africanos.

Apresentam-se, portanto, simultaneamente, a questão da identidade e a temporalidade dos laços culturais, que perduram e retornam. Falamos aqui na dicção de Anderson, se pensarmos em morte, perda e servidão. Sibel percebe os seus reais anseios na Turquia a partir da perda daquele que seria o seu parceiro, mas que está preso por assassinato. Diouana desilude-se com a promessa de um futuro melhor, vivendo em uma relação de servidão – ao que poderíamos contrapor que a real liberdade era aquela em que vivia na sua nação, entendendo-se aqui a morte como saída contra o retrocesso.

O transcorrer do tempo fica evidente também na transformação vista nos corpos das protagonistas. Sibel começa com o cabelo longo, de adolescente. Ela coloca *piercings* e começa a usar roupas curtas e provocantes. Depois da separação, corta os cabelos como um protesto ou como a representação da perda da sexualidade. Já Diouana desmancha seu cabelo em estilo afro em prol da adaptação à vida europeia. Quando percebe que foi enganada, retoma as roupas e o cabelo africano.

Assim, a questão da nação está marcada também nos trajés e na apresentação física das personagens femininas. À medida que sofrem mudanças pessoais que vêm atreladas a experiências biculturais, a imagem que têm e que passam de si também se transforma, de acordo com a sua autossuficiência ou segurança, em termos de pertencimento a uma nação e/ou a um grupo cultural.

A ideia de ciclo percorre os dois filmes. Em *La noire de...*, a quebra do sonho de Diouana faz com que ela confirme sua crença nos valores ancestrais, e a máscara que retorna a sua casa parece ser a materialização de sua volta ao lar. Diouana, por fim, retorna ao Senegal. Todos os ideais de Sibel são convertidos em ideais dos quais ela fugia quando morava na casa dos pais. Ela termina o filme na Turquia, mas sem esquecer suas raízes e sua vida alemã. Ambas as personagens estão imersas em situações-limite, das quais saem transformadas.

AS PROTAGONISTAS ENCENADAS NOS FILMES

Considerando os aspectos acima arrolados, optamos por analisar duas sequências de cada filme: um trecho inicial, em que, de alguma maneira, a personagem feminina é apresentada, e uma cena final, em que acompanhamos seu desfecho. Não pretendemos apenas retratar o início e o resultado da trama, mas destacar cenas que representam mudanças nas personagens, como as tentativas de suicídio.

La Noire de... começa em um porto que, por si só, é um local de transição. Pessoas chegam e partem. Normalmente há o clima de nostalgia, despedidas e esperanças do que virá. Podemos dizer que Diouana está tomada por uma mescla desses sentimentos. A primeira imagem nos mostra a protagonista atravessando a passarela que liga o navio à costa. É um *contra-plongée* que sugeriria um enaltecimento da personagem. Em toda a sequência inicial, ela aparece como alguém importante. Cabe destacar também que, em um filme que sublinha o contraste preto e branco, apenas neste início há um trecho colorido.

Já no plano seguinte, vemos um *close-up*, com a personagem bem vestida, toda de branco, em contraste com a sua pele negra, usando brincos e colar. Ela olha ao redor, tentando reconhecer a paisagem. Ao longo de todo o filme, Diouana não usa muito o instrumento da fala (à exceção de um subserviente “*Oui, monsieur*”); é através de seu olhar que reconhecemos seus sentimentos e angústias e um breve momento com *voz off*: “*Será que alguém virá me buscar?*”. No entanto, neste primeiro momento, ela ainda tenta reconhecer esse “novo território”, talvez buscando um porto seguro para atracar.

O terceiro plano mostra o desembarque das pessoas do navio. Em um plano geral de ambientação, as pessoas se preparam para descer. Em seguida, Diouana, como ponto branco, cruza a tela, sempre com a mala em punho. A primeira palavra escrita que vemos na tela é *Sortie* (saída, em francês). Podemos afirmar que este é

um filme estruturado em cima de escolhas da protagonista, sendo as saídas estritamente ligadas a essas escolhas. Diouana escolheu ir até a Riviera Francesa. Com o seu “fracasso”, tomará a saída de volta, de maneira um tanto inusitada e trágica.

Em seguida, um homem de terno pega a sua mala e indica um carro. Em um primeiro momento, o homem parece ser o motorista de Diouana. Porém, confirmamos em seguida tratar-se de seu patrão. Ela entra no carro. Então, embarcamos com ela em uma sequência de reconhecimento da Riviera. Há uma alternância entre planos subjetivos de Diouana e planos do carro, que nos apresentam a França como um lugar próspero. Nos planos seguintes, conhecemos a casa de Diouana, sua terra natal, evidenciando a dissonância entre esses dois lugares. Há muito movimento nesta sequência inicial do filme, representando a distância percorrida por Diouana: primeiro, ela embarca em um navio rumo ao continente europeu; depois, é o automóvel que a leva do porto ao seu trabalho. Os meios de transporte são o modo de transposição de um mundo a outro.

Ao chegar, Diouana é enquadrada em *close-up*, olhando para o alto, e a câmera prolonga o momento em que observa a fachada do edifício, focando nos andares mais altos. Ela sabe que um desafio a espera. Porém, não desconfia ela que o apartamento representa um cárcere. O patrão, mais uma vez, abre uma porta para ela. A máscara que ela ofereceu aos senhores já a espera na entrada da casa. Ela observa pela primeira vez a vista do apartamento, mal sabendo que seria sua última visão do mundo exterior. Fechando esse segmento inicial do filme, Diouana inicia seu serviço pela banheira branca e vazia da patroa.

O banheiro, lugar talvez mais íntimo de uma casa, é o ponto inicial de seu trabalho e também é o final de sua vida. Diouana vê na alva banheira o local oportuno para deitar seu corpo pela última vez. Focaremos nossa atenção nesta última parte desse ciclo. Por volta dos 46 minutos do filme, Diouana já está cansada da prisão domiciliar. Os planos no quarto são, em sua maioria, americanos e médios. A sensação de claustrofobia é evidenciada pelas dimensões do espaço e pelos enquadramentos. O patrão entra e lhe entrega dinheiro. Diouana deixa o dinheiro cair e se abaixa, chorando, quase em posição fetal. O quadro passa a ser um *plongée*, que representa a diminuição da personagem.

A patroa entra no quarto em busca da máscara, de que dera falta. Diouana imediatamente levanta-se, agarrando o símbolo de sua cultura. Elas giram no embate. O *close-up* dos rostos mostra a francesa lutando para ficar com o objeto e Diouana inabalável. O homem interfere, deixando Diouana com a máscara. Em seguida,

com praticamente o mesmo enquadramento do começo da cena, Diouana faz sua mala. Ela guarda todas as roupas e fotos. Enfim, caminha até a sala, com a câmera a acompanhando em sua altura. Ela entrega o avental e o dinheiro de volta aos patrões. O patrão bebe e a patroa pinta as unhas. Com a câmera na altura de Diouana, os patrões ficam desvalorizados na posição sentada, com um tom que beira o ridículo.

Ela volta ao quarto e começa seu ritual de morte. Enrola o cabelo no penteado afro. Fecha a mala. A máscara cobre a mala, talvez representando tudo o que Diouana ainda preza. Através de outra câmera subjetiva, acompanhamos a moça em direção ao banheiro. Ela deita seu corpo negro e nu na banheira descorada. O diretor enquadra a moça de corpo inteiro, privilegiando a visão da cabeça. Vemos Diouana soltando a navalha que usou para se cortar. O plano detalhe do instrumento evidencia a morbidez da cena. A montagem feita nos leva à mesma disposição dos corpos em trajes de banho em uma praia da Riviera. Diferentemente de Diouana, lá as moças procuram se bronzear ao sol. A trilha é alegre, crianças brincam. Enfim, a vida continua, e a triste história da moça negra vira manchete de jornal “*Une jeune négresse se tranche la gorge dans la salle de bains de ses patrons*”⁴.

Encontramos a notícia em um *zoom-in*. Alternando a distância focal, esse tipo de plano oferece ao espectador a urgência de uma revelação. A câmera permanece alguns segundos no jornal, possibilitando ao espectador a leitura da matéria. Segundo Langford (2014), é muito significativo que Diouana se suicide cortando a garganta, pois se afirma que Diouana se matou devido à impossibilidade de se comunicar com os patrões. Nós, afinal, sabemos não ter sido esta a única razão, mas sabemos ter sido ela um grande passo rumo à autodestruição.

Já em *Contra a parede*, o filme praticamente começa com os protagonistas Sibel e Cahit, ambos de origem turca, se conhecendo em uma clínica para suicidas na Alemanha. Sibel usa o suicídio para sair de uma cultura patriarcal, em que as vontades e os desejos da mulher são silenciados. Cahit é um viúvo que não vê mais sentido em viver. Ele joga o carro contra uma parede. Assim, é levado para a clínica, onde conhece Sibel. Cahit está na sala de espera do psicólogo da clínica. Um plano fechado mostra as ataduras nos punhos, a câmera sobe, corrigindo para o rosto de Sibel. O olhar dela está em Cahit. O médico chama por ele. Quando ele sai do consultório, Sibel o segue, assim como a câmera segue os dois. Ela pergunta a ele se é turco e, surpreendentemente, se ele se casaria com ela. Esta seria a forma de a

4. “Uma jovem negra corta a garganta no banheiro de seus patrões.” (tradução livre).

família aceitá-lo (pois é turco) e ela se libertar da opressão patriarcal e entrar em um mundo de livres escolhas, tendo voz. Cahit acha que ela é louca e a manda sair. Eles se encontram novamente em um plano aberto, em um dos caminhos da clínica. Cahit anda mal-humorado. Sibel entra em quadro, alcançando-o. Ele diz que só transa com homens, e ela responde que isso é ainda melhor. Eles combinam um encontro à noite, porque Cahit quer uma cerveja.

À noite, vemos ambos no bar, tomando cerveja. Sibel aparece em *close*, maquiada e arrumada. Cahit pergunta por que ela tentou se matar. Ela tenta desviar da pergunta, dizendo que quer viver, mas antes precisa ser livre. Fala para ele tocar o seu nariz (que foi quebrado pelos irmãos) e seus seios. Cahit recusa. Pela primeira vez, eles aparecem em plano e contraplano. E o plano só fica aberto quando Cahit nega mais uma vez o pedido de casamento de Sibel. Ela, em um momento de fúria, corta os pulsos mais uma vez. O sangue jorra, espantando os clientes do bar.

Ambos voltam para a clínica em um ônibus. A cena tem uma câmera parada, em que estão separados pelo vão central do ônibus. Eles discutem a loucura de Sibel. A cena é surreal, beirando o cômico. Finalmente, o motorista expulsa os “cachorros” turcos do ônibus, porque o transporte é um bem da cidade e não deles. Depois desse episódio, Cahit pede Sibel em casamento aos pais. Eles vivem as desventuras desse matrimônio até Cahit matar Nico, um dos amantes de sua esposa. Sibel ainda tenta se matar mais uma vez, quando está na Turquia, desesperada e sem Cahit. Porém, somente quando a ordem já está restabelecida, Cahit volta a encontrar Sibel.

Nessas cenas iniciais, monta-se o universo cultural das personagens, que transitam entre a Alemanha e a Turquia. A família de Sibel vive na Alemanha há algum tempo, mantendo tradições familiares patriarcais, em que os irmãos vigiam a irmã solteira como cães de guarda. A mãe da protagonista feminina, como vimos anteriormente, tenta mostrar à filha que há meios de ser livre dentro da tradição. A comunicação entre elas muitas vezes é eloquente sem palavras, bastando olhares e gestos. No entanto, Sibel precisa se libertar, entrando no casamento de fachada com Cahit. Ficamos sabendo, porém, que a relação que começou como uma encenação acaba se tornando de grande afeto e amor.

Nas cenas finais do filme, Sibel está na Turquia, onde iniciou uma nova vida. Como vimos antes, Cahit havia sido preso. Depois de cumprir a pena, vai à busca de Sibel. Encontram-se em um quarto de hotel que, assim como no filme de Sembène, retrata um espaço de transição e de passagem. Esse encontro dos dois foi filmado em plano e contraplano. Durante esse jogo de quadros, planejam a fuga. Afinal, Sibel

arrumou um marido turco e agora tem uma filha. Eles aparecem nessa sequência quase o tempo inteiro nus, despidos de toda a história anterior. A Sibel adolescente e falante deu lugar a uma mulher de cabelos curtos, silenciosa e pensativa. O último plano em que aparecem juntos mostra ambos refletidos no espelho em um plano médio. Temos, então, a impressão de que estão olhando para o que já foi ou o que já foram. Depois, ficamos sabendo que Sibel não vai ao encontro de Cahit. Ela prefere ficar com o marido para poder cuidar da filha. Cahit, com a recusa da amada, entra no ônibus rumo a sua cidade natal em busca de um recomeço. Novo espaço de transição e retorno ao universo bicultural ao qual Cahit estava acostumado.

Nessas sequências finais, percebemos o emudecimento e o aumento dos silêncios da personagem feminina. Ela, um reflexo do que foi no passado, em busca de seu amado que conhece a situação de viver entre duas nações, precisa tomar uma decisão. Opta pelo país de sua cultura de origem, a Turquia, mesmo que isso a leve ao silenciamento de suas emoções.

A MULHER COMO SER (IN)VISÍVEL

*Manche Nebelflecken löset kein Auge auf.*⁵

Na grande maioria das sociedades, a mulher ainda sofre uma série de repressões. O grande feito dos dois cineastas aqui estudados foi trazer à vista dois exemplos de mulheres silenciadas a partir de conflitos individuais inseridos em contextos culturais conflitantes. Ainda que consigamos reconhecer e acompanhar as histórias, fica claro que a mulher muitas vezes perde sua voz e força diante dos obstáculos sociais. Sibel tenta se livrar da grande influência do pai e do irmão. Sempre que está em família, ela se cala. Passa a ser a adolescente falante quando se casa com Cahit. E, ao final, volta a ser uma pessoa calada, quando decide ficar com a nova família, com o marido turco, voltando, portanto, às suas raízes culturais, como um destino ao qual estivesse condenada. Diouana é praticamente muda em relação aos padrões. Porém, os seus pensamentos complexos compensam a falta de voz. Para Spivak (2010, p. 66):

5. “Há nódoas de névoas que olho nenhum dissipa” (SEBALD, 1993, p. 39, tradução livre).

[...] a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação. A historiografia subalterna deve confrontar a impossibilidade de tais gestos. A restrita violência epistêmica do imperialismo nos dá uma alegoria imperfeita da violência geral que é a possibilidade de uma episteme.

Na busca da recuperação de sua identidade ou, poderíamos dizer, de sua voz, a mulher tem o ímpeto de ir à rua. Diouana, quando quer mudar de vida, sai à procura de trabalho. Ao descobrir que iria para a França, fica ainda mais feliz, porque é uma oportunidade única de ser alguém. A história de Sibel é um tanto inusitada em relação ao casamento. Muitas mulheres do seu âmbito cultural fogem do casamento arranjado ou com pessoas da mesma comunidade. Sibel usa as regras do jogo para criar uma brecha e tentar fugir. Sendo assim, parafraseando Silvia Cardoso Sica (2011), estar na rua é voltar a ser.

A polaridade entre masculino e feminino é um aspecto que se atrela ao silenciamento feminino. Este aspecto não é tão evidente em *La Noire de...*, exceto pelo fato de Diouana virar o “arrimo da família”. Teoricamente, a senegalesa vai à França para poder oferecer uma situação mais confortável à sua família. A turca Sibel, por sua vez, quer ser totalmente independente. Possivelmente, pelo fato de ser um filme mais recente, *Contra a parede* já apresenta a mulher com possibilidades de se manter sozinha.

Em ambos os filmes, porém, há um desejo das protagonistas de ter uma relação amorosa e, de certa maneira, subjugar-se ao domínio masculino. Esse embate entre o ser e o não ser causa prejuízos, como justificado no texto de Oliveira (apud SICA, 2011, p. 86):

As mulheres tentaram a passagem da fronteira do mundo dos homens, arrastando escondidas, as raízes plantadas em casa. Adotaram estilos de vida masculinos sem que os homens se feminizassem. Assim ficaram, entre dois mundos, compatibilizando estilos de vida e modos de comunicação diferentes, recebendo da sociedade uma ordem esquizofrenizante: seja homem e seja mulher. E foi assim que o sonho de igualdade tropeçou no impossível. Porque a um homem se pede que seja única e exclusivamente homem, aquele que representa a regra e o padrão face ao qual a mulher deve ser ao mesmo tempo igual e diferente. Mas ninguém pode ser, ao mesmo tempo, si mesmo e o Outro.

Ninguém consegue ser, ao mesmo tempo, dois sujeitos diferentes, si mesmo e o Outro. As mulheres que observamos nos filmes franco-senegalês e turco-alemão estudados aqui, apesar de tentarem incorporar algumas características que lhes eram alheias, falharam em seus objetivos iniciais. Acabaram retornando, por vias tortas, às suas culturas de origem, das quais justamente procuravam “escapar”, em busca de uma vida melhor e mais livre. Decepcionaram-se, por vezes de forma violenta. Portanto, a sua inserção em instâncias de poder acaba sendo frustrada em todos os sentidos. Resta perguntar qual seria o desfecho dessas trajetórias femininas, caso as suas vozes tivessem sido determinantes nos enredos de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BHABHA, H. (Ed.). *Nation and narration*. London and New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2004.
- LANGFORD, R. Black and white in black and white. Identity and cinematography in Ousmane Sembène's *La Noire de...* / *Black Girl* (1966). *Studies in French Cinema*, v. 1, n.1, p. 13-21, 2001. Publicado online 3 jan. 2014.
- SEBALD, W. G. *Die Ausgewanderten*. Frankfurt: Eichborn, 1993.
- SICA, S. C. *A mulher no espelho: aspectos do feminino em A hora da estrela*, de Suzana Amaral. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

FILMOGRAFIA

- GEGEN die Wand. Direção: Fatih Akin. Intérpretes: Birol Ünel, Sibel Kekilli, Catrin Striebeck, Güven Kırç, Meltem Cumbul, Stefan Gebelhoff e Demir Gökçöl. Música: Alexander Hacke e Maceo Parker. Alemanha/Turquia: Universal, 2004. 1 DVD (121 min.), ficção, color.
- LA NOIRE de... Direção: Ousmane Sembène. Produção: André Zwobada. Roteiro: Ousmane Sembène. Intérpretes: Thérèse N'Bissine Diop, Anne-Marie Jeline, Robert Fontaine, Momar Nar Sene, Toto. Trilha sonora: Air populaire senégalaís. Senegal: Filmi Domirev e Les Actualités Françaises, 1966. 35mm (65 min.), ficção, P&B.

FONTES ELETRÔNICAS

HÜTTMANN, O. Atemloses Ohnmachtsdrama. *Spiegel Online*, 12 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.spiegel.de/kultur/kino/fatih-akins-gegen-die-wand-atemloses-ohnmachtsdrama-a-290229.html>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Fernanda Rios é graduada em Comunicação Social com habilitação em Cinema (Fundação Armando Álvares Penteado) e Letras Português/Alemão (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e tem Mestrado em Língua e Literatura Alemã (Departamento de Letras Modernas - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). Tem experiência na área de literatura alemã, com pesquisa nos seguintes temas: roteiro, cinema alemão, tragédia, Nietzsche.

E-mail: fernandariosdemelo@gmail.com.

Claudia Dornbusch é graduada em Letras – Português-Alemão (Universidade Federal Fluminense), tem Mestrado e Doutorado em Letras/Literatura Alemã (Universidade de São Paulo) e é Livre-docente em Letras/Literatura Alemã pela mesma universidade. É professora aposentada da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com pesquisa nos seguintes temas: literatura e cinema, cinema alemão contemporâneo, tradução intersemiótica, tradução e adaptação, tradução e interpretação.

E-mail: claudia.dornbusch@gmail.com.

Recebido em 20 de fevereiro de 2017 e aprovado em 03 de junho de 2017.

Falar, Cantar, Gritar: o controle da voz feminina no cinema americano

Speaking, Singing, Screaming: controlling the female voice in american cinema

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p67-83>

LIZ GREENE¹

RESUMO: Os pesquisadores dos estudos fílmicos feministas vêm argumentando, há muito tempo, que existe um preconceito visual na maneira como o corpo feminino é representado nas telas. Este artigo² explora o prolongamento desse preconceito ao incluir o som: como o som é utilizado para representar as mulheres no cinema americano. Explora-se aqui a representação sonora em alguns filmes-chave, incluindo *Dançando na Chuva* (Singin' in the Rain), *Cidade dos Sonhos* (Mulholland Drive), *Veludo Azul* (Blue Velvet) e *Cidadão Kane* (Citizen Kane).

PALAVRAS-CHAVE: Som; voz feminina; canto; cinema americano.

ABSTRACT: Feminist film scholars have long argued that there is a visual bias as to how the female body is represented on screen. This article explores the extension of this bias to include sound: how sound is used to represent women in American cinema. It explores

1. Liverpool John Moores University, Liverpool, Inglaterra.
2. O texto foi publicado originalmente no *The Soundtrack Journal* (vol. 2, 2009), que permitiu sua republicação em português. Tradução de Marcus Novaes. GREENE, L. Speaking, Singing, Screaming: Controlling the Female Voice in American Cinema. *The Soundtrack*, 2, 1, p. 63-76, 2009. (N. T.: Devido a algumas referências da autora a termos mais técnicos dos estudos fílmicos e sonoros, buscamos esclarecê-los através da inserção de notas, a fim de possibilitar uma maior compreensão e aproximação com o texto. Sempre que possível, utilizamos as traduções para o português dos livros citados.)

sonic representation in several key films including *Singin' in the Rain*, *Mulholland Drive*, *Blue Velvet* and *Citizen Kane*.

KEYWORDS: Sound; female voice; singing; american movies.

INTRODUÇÃO

Em 1988, Kaja Silverman afirmou que a trilha sonora também é construída a partir de questões de gênero:

É curioso [...] que a crítica feminista do cinema clássico tenha focado primeiramente a trilha imagética e a construção da mulher como objeto do olhar masculino [...]. De alguma forma, escapou à atenção teórica que a diferença sexual também é efeito tanto do regime sonoro no cinema hegemônico quanto de seu regime visual, e a voz feminina é tão implacavelmente mantida sob representações normativas e funcionalidades quanto o corpo feminino. (SILVERMAN, 1988, p. viii).

Considerando a trilha sonora ao lado da imagem visual, este artigo discutirá como a voz feminina é gravada, manipulada e representada, confirmando, deste modo, as considerações de Silverman de que existiria, de fato, um preconceito sonoro que restringe a voz feminina no cinema.

Além disso, o estudo das vozes em gritos, falas e cantos nos filmes levanta questões mais amplas sobre a gravação da voz no cinema e sugere que, se o regime da aparência na trilha visual coloca a mulher em um papel com objetivo específico, assim também o faz o regime sônico do *design* sonoro. Isso é especialmente verdadeiro no que diz respeito à maneira tradicional como os cantos das mulheres têm sido gravados. Este artigo investiga como as vozes femininas de fala, canto e grito são geralmente gravadas no cinema americano, através de um exame das práticas de microfone e do uso de reverberação. O que se segue também explorará como a voz feminina é controlada, sendo-lhe permitida ou negada a habilidade para incorporar um espaço, tanto em termos de reprodução técnica quanto de narrativa.

Michael McCallion (1988, p. 100-102) destaca particularidades para as vozes femininas e masculinas e observa que existem dois registros para a voz da fala humana, identificados como o primeiro e o segundo registro. Normalmente a voz feminina é

contida principalmente no segundo registro ou *head voice*³ (voz de cabeça, registro da face ou segundo registro), enquanto que a voz masculina é situada no primeiro registro ou *chest voice* (registro de peito ou primeiro registro). Existe uma sobreposição entre essas vozes e as notas mais graves da voz feminina estão situadas no primeiro registro. Contudo, o autor observa que a voz feminina geralmente parte do primeiro registro e passa para o segundo, em que se situa sua principal extensão vocal. A mudança do registro de peito para o registro de cabeça ocorre mais frequentemente nas vozes femininas que nas masculinas. A voz feminina do canto, quando não treinada, tende a se situar no registro de peito e busca atingir notas além das capacidades torácicas. A transição entre o primeiro e segundo registro é comumente tranquila e imperceptível; contudo, se houver problemas com a laringe, a mudança de tom será percebida.

Roland Barthes descreve a sensação de ouvir um cantor cuja voz contenha “o grão da voz”. Por grão ele está se referindo “ao corpo na voz” (BARTHES, 1977, p. 188). Essa voz é ressoante com os sons “da língua, da glote, dos dentes, das membranas mucosas, do nariz” (SHINGLER, 2006). Raramente a voz feminina inexperiente contém “o grão” e, como forma de compensação, ela pode ser dublada por uma voz profissional ou gravada em aproximação (*close up*) sem uma percepção de reverberação do espaço no qual está situada. Isso permite uma perspectiva auditiva mais próxima que convida a uma intimidade com o público. Essa falta de reverberação se vê nas vozes femininas mais gravadas na indústria de música *pop*, o que permite que os ouvintes se sintam irrealisticamente mais próximos à cantora, como se a artista estivesse sussurrando para eles. As vozes masculinas geralmente não são gravadas dessa maneira intimista. Ao contrário, elas são normalmente gravadas com uma distância espacial do microfone, o que permite que suas vozes incorporem um espaço contendo reverberação. A voz masculina é com frequência mais poderosa em termos de profundidade e volume que a voz feminina e lhe é permitido incorporar o espaço mais completamente. Por essa razão, o microfone é frequentemente colocado mais longe da boca masculina e uma sensação maior da voz no espaço (com reverberação) é gravada.

3. Segundo o músico e maestro Jairo Perin, há pontos de ressonância diferentes tanto na voz cantada como na voz falada, conforme a altura em que se está trabalhando. Na literatura brasileira específica, a *chest voice* corresponderia ao registro de peito ou pequeno registro e exprimiria os sons graves. Já a *head voice*, voz de cabeça, corresponderia ao registro médio, além de contemplar o terceiro registro (como o falsete ou falsa voz) que usa o registro da face, e exprime os sons agudos, as notas mais elevadas. (N. T.)

Cantando na Chuva (1952) exemplifica neste artigo uma narrativa central focada na chegada do som e a introdução do processo de dublagem; *Cidadão Kane* (1941) nos oferece uma aproximação original com o som. Esses filmes foram feitos ou estão situados entre o final da década de 1920 e a primeira metade da década de 1940. As estudiosas do feminismo no cinema identificaram esse período como aquele em que as personagens femininas puderam transgredir seus papéis tradicionais na tela (cf. Kaplan, 1998; Harvey, 2000). As *performances* de canto nos filmes citados ocorrem predominantemente em clubes noturnos, no teatro e em estúdios de som. Esse artigo coloca em discussão se uma interpretação do regime sonoro oferece ou não novas leituras desses filmes ou se as personagens femininas representavam algo diferentemente durante esse período; considera-se também, em especial, de que maneira as suas vozes puderam ser consideradas transgressoras. A *performance* da cantora é central para esses dois filmes e para esta pesquisa.

Em seguida, vamos relacionar esses filmes clássicos de Hollywood aos filmes de David Lynch, *Veludo Azul* (1986) e *Cidade dos Sonhos* (2001). Lynch é, provavelmente, o mais importante diretor do ponto de vista da consciência sonora trabalhando no cinema hoje, e recebe os créditos pelo *design acústico* de todos os seus filmes desde *A Estrada Perdida* (1996). *Veludo Azul* e *Cidade dos Sonhos* baseiam-se nesses primeiros registros das mulheres fatais de Hollywood e ambos mostram *performances* de mulheres cantando que ecoam as narrativas anteriores dos anos 1920 até 1940.

CANTANDO NA CHUVA

O surgimento do som e seu impacto para as estrelas de cinema da época são centrais para a narrativa de *Cantando na Chuva*. Esse musical da MGM foi filmado em 1952, mas relata acontecimentos de 1927, depois do lançamento e sucesso de *O Cantor de Jazz* (1927), da Warner. No contexto de uma história de amor tradicional montada entre o advento das falas, a história dobra-se sobre o conceito de dublagem, ou *revoicing*⁴. No filme, após o sucesso de um filme sonoro, os chefes do estúdio ficcional Monumental Pictures decidem que eles também precisam produzir um. A atriz principal, Lina Lamont (Jean Hagen), no entanto, não tem uma voz que poderia ser bem transferida para o filme sonoro. Sua voz anasalada e seu sotaque de

4. O revoice ou overdub é uma técnica utilizada nas gravações de áudio que consiste em substituir a voz ou a trilha sonora, gravada anteriormente em outro local, regravando-a em um estúdio. (N. T.)

classe operária, ainda que este último não seja explicitamente apontado, são considerados inaceitáveis. Cosmo Brown (Donald O'Connor) e Don Lockwood (Gene Kelly) decidem que, a fim de salvar seu mal recebido filme, *The Duelling Cavalier* [O Cavaleiro Combatente], eles têm que dublar a voz de Lina com uma atriz desconhecida, Kathy Selden (Debbie Reynolds), fazendo de *The Duelling Cavalier* um musical: *The Dancing Cavalier* [O Cavaleiro Dançante].

Steve Cohen comenta a dublagem da voz de Lina por Kathy no filme: “[...] enquanto Kathy dubla Lina cantando e falando, a voz de Debbie Reynolds é dublada por outras. Beth Noyes para as músicas e também para maior reflexividade própria, e Jean Hagen - que interpreta Lina - para os diálogos.” (COHAN, 2000, p. 59).

Essa dublagem de Kathy pela mulher que, de fato, ela supostamente estaria dublando é uma reviravolta bizarra, que revela a verdadeira construção da natureza do filme e, em particular, da trilha sonora. Talvez, Jean Baudrillard esteja certo quando sugere que “[o] simulacro nunca é o que oculta a verdade – é a verdade que oculta o que não existe. O simulacro é verdadeiro.” (BAUDRILLARD, 1991, p. 07). Seria um exercício fútil procurar uma voz “autêntica” no cinema já que as trilhas sonoras são frequentemente feitas por inúmeras tomadas, *revoiced* ou dubladas.

Peter Wollen refere-se a essa troca de voz ao destacar as origens dos contos de fada desde *A Pequena Sereia*, de Hans Chrisitan Anderson (WOLLEN, 1992, p. 54). *Cantando na chuva* tem uma reviravolta distinta em relação a esse conto de fada, posto que Lina não busca tomar a voz de Kathy. Cosmo é quem convence Don e Kathy a encorajar o chefe do estúdio e, finalmente, Lina, de que esse seria o único modo de salvar o filme. É um produto do ouvido patriarcal que, no final das contas, procura controlar ambas as vozes de Lina e Kathy. Nas palavras de Chion: “A voz leva a melhor nessa estranha disputa em que os homens, aqueles que decidem se a cortina mabusiana⁵ deve subir ou descer, atuam como senhores da voz.” (CHION, 1999, p. 133). Não é apenas a voz de Kathy que é roubada, mas também a de Lina. Lina constantemente tenta falar por si mesma e essa oportunidade lhe é negada pelas personagens masculinas que a rodeiam. Wollen lembra que:

Tematicamente, é importante que o veiculador da mentira seja a mulher, e não o homem. Em termos ideológicos, em nossa cultura, é a mulher quem é primeiramente

5. Referência a Mabus, o terceiro anticristo previsto nas profecias de Nostradamus. (N. T.)

colocada para representar a ‘natureza’ e, portanto, a mentira não natural de uma mulher como Lina, pode ser construída como a mais repreensível. (WOLLEN, 1992, p. 56).

Wollen avança ao apontar como o filme prepara seu bolo⁶ (talvez aquele do qual Kathy pula para fora) e o come. Mais tarde, vemos Don mostrando a Kathy o artifício da beleza no cinema, o uso de luzes, máquinas de vento etc. Wollen conclui: “Aqui a mulher é colocada mais do lado da fantasia do que da natureza, e a fantasia requer artifícios.” (WOLLEN, 1992, p. 56). O que é importante notar é que Kathy deve ser convencida da importância da fantasia no cinema com o propósito de que o público encontre uma conformidade aceitável na construção do seu processo de dublagem.

Essa prática de dublagem em filmes acontece desde 1929 e depende das vozes dos próprios atores ou de outros (atores de vozes) para criar as vozes dos personagens. Com a chegada do som ao cinema, muitas atrizes ficaram angustiadas sobre como suas vozes seriam transferidas para o filme. Um sotaque ‘inglês’ neutro era tido como o mais adequado (GLEDHILL, 2007, p. 205-207). A voz de Lina era considerada inaceitável. Seu sotaque anasalado, de classe operária e regional, tem sido a marca das vozes de personagens femininas em muitos filmes cômicos e tem funcionado para caracterizar a falta de respeitabilidade de uma personagem feminina, tal como Susan Alexander (Dorothy Comingore) em *Cidadão Kane*.

CIDADÃO KANE

O som da voz de ópera é reconhecido por sua qualidade vigorosa e reverberante; espera-se uma presença de voz poderosa para envolver todo um auditório. Em representações cinemáticas de óperas, a gravação precisa garantir essas qualidades sônicas para que a voz seja reproduzida de forma verídica. Em *Cidadão Kane*, no entanto, a narrativa exige que a *performance* de uma cantora de ópera não alcance esse padrão. O controle da voz é crucial para a narrativa do filme e, conforme a história avança, vemos que é a inabilidade de Charles Foster Kane (Orson Welles) controlar a voz de Alexander que precipita o fim de seu segundo casamento e leva à sua própria derrocada.

6. Trata-se de um jogo de sentido com o uso do provérbio “you can’t have your cake and eat it (too)” que literalmente significa algo como “você não pode ter um bolo e comê-lo ao mesmo tempo”, ou seja, não se pode ter ou fazer tudo ao mesmo tempo. (N. T.)

Quando ouvimos Kane dizer à imprensa “Nós seremos uma grande estrela de ópera”, torna-se claro que, a partir desse ponto do filme, ele está condenado. A esse respeito Chion argumenta:

Este “nós” testemunha sua apropriação amorosa da voz do outro. Mas já que não se pode ser senhor de uma outra voz nem fazê-la um instrumento de seu próprio poder, quando o dono da voz se recusa a obedecer, Kane consegue o que ele estava procurando. Sua reputação é ridicularizada, sua influência reduzida quase a zero. (CHION, 1994, p. 191).

Alexander é uma “cantora” que Kane tenta transformar em estrela; ele a matricula para ter aulas de canto. A qualidade da sua voz de canto, porém, é muito fraca e, durante as cenas das lições musicais, uma certa dose de comédia origina-se da frustração do instrutor com seu fraco desempenho.

A voz dela vai de *head voice* a *chest voice*, e o esforço de tentar alcançar as notas além da sua extensão é óbvio. Todavia, o humor na cena dissipa-se assim que fica evidente que é a teimosia e controle de Kane que mantém Alexander, infeliz e contra a vontade dela, nas aulas de canto. Por fim, ela é forçada a estrear uma ópera no teatro que Kane construiu especialmente para ela, e suas deficiências como diva são cruelmente expostas.

Essa humilhação é visualizada em uma tomada impressionante, a câmera vai sendo erguida até os assistentes de palco, junto às varas de luz no alto do teatro, enquanto a voz de Alexander pode ser ouvida interpretando uma ária no palco abaixo. Em resposta à *performance* de Alexander, um dos assistentes segura seu próprio nariz. Essa reação é importante, pois reflete o pressuposto de que ele tem experiência em ouvir muitas cantoras de ópera e, portanto, sua avaliação quanto à habilidade de Alexander transmite essa convicção. Sua avaliação honesta rompe com as opiniões pessoais ou políticas que Kane costuma receber e com os comentários dos adutores que o cercam.

O som na cena em que há a elevação da câmera no teatro de ópera teve que ser criado na pós-produção, já que o cenário de filmagem era um composto de cenários miniatura e foi filmado em tomadas separadas. A voz de Alexander se torna mais distante conforme a câmera se afasta dela. Isso não apenas afeta o volume da voz: a reverberação vinda da acústica do teatro também se torna mais presente na trilha sonora de acordo com a elevação da câmera. Bernard Herrmann, o compositor

do filme, empregou uma jovem cantora de ópera, Jean Forward, da Ópera de São Francisco, para dublar a voz da personagem. Herrmann explica:

Nosso problema era criar alguma coisa que desse ao público o sentimento de areia movediça, à qual essa garotinha, que tem charme mas uma voz fraca, é subitamente arremessada. E nós tínhamos que fazer isso em termos de cinema, não musicais. Teve de ser feito rapidamente. Tínhamos que ter o som de uma enorme orquestra golpeando-a, enquanto todos gritavam para ela – ‘Agora, vá, ande!’ – e a jogavam em uma areia movediça. Não existe ópera que comece desse modo. Nós tivemos que criar uma. Eu, pessoalmente, não pretendia escrever uma sequência de ópera como essa, mas KANE exigia isto. Não o Welles, mas KANE. Esse era o único modo, do ponto de vista do cinema, de expressar o horror no qual aquela garota estava. Encontramos uma cantora muito charmosa para dublar a voz de Susan, explicando a ela o propósito desse efeito. E vejam: a razão pela qual Susan está com tantas dificuldades não é porque ela não pode cantar, mas porque a exigência da sua linha de canto é propositadamente maior do que ela jamais encontrou. (HERRMANN, 1980, p. 127-128, destaque no original).

A cantora de ópera que Herrmann contratou tinha uma boa voz mas sua extensão não atingia as notas mais agudas. Jean Forward foi uma escolha importante para Herrmann e Welles já que a voz de ópera precisava quase ser bem sucedida. Alexander quase parece ser boa o suficiente para ser uma cantora de ópera e Kane quase tem êxito. A atenção para o detalhe na trilha sonora permite a Welles, Herrmann e ao departamento de som (liderado por James G. Stewart e Bailey Fesler) criar um filme ousado que representa sonoramente vários ambientes reais.

Outro exemplo do controle de Kane sobre a voz de Alexander acontece quando eles vão a um piquenique. Ele brigam dentro de sua tenda e, fora, ouvem-se música e cantoria. Kane tenta fazer com que Alexander se cale, buscando (não pela primeira vez) controlar sua voz. Quando ela se recusa, ele a esbofeteia, e não se desculpa. Ouve-se, na trilha sonora, um grito de uma outra mulher do lado de fora. Metaforicamente, o grito denota a voz de Alexander, silenciada pelas ações dele. Kane a tem controlado de tal forma que as reações naturais dela são impedidas pelo comportamento opressivo dele.

Em casa, enquanto discute com Kane, a voz de Alexander muda, seu sotaque é alterado e seu tom fica mais agudo. Sua pronúncia fica mais regional e próxima da classe operária: ela não está atuando para ele. No piquenique, e em uma cena

posterior em que Alexander discute com Kane sobre a crítica do *Leland*, Alexander libera seu sotaque, reconquistando o controle sobre sua própria voz.

Por fim, quando Alexander deixa Kane, nós ouvimos o grito de um pássaro. Esse som simboliza que Alexander escapou da gaiola de Kane e não mais representa o pássaro preso. Kane estava obcecado na tentativa de controlar o mundo ao seu redor. No início, essa tentativa era através das palavras escritas no jornais, depois através da política e, por fim, através da voz de Alexander. Silverman observa a cilada de Alexander:

Kane não apenas acumula as riquezas do mundo em uma vã tentativa de compensar as divisões e separações sobre as quais sua subjetividade está baseada, mas constrói um teatro de ópera para prender uma voz cuja sonoridade envolvente ele, por sua vez, espera guardar para, enfim, reencontrar sua falecida mãe. (SILVERMAN, 1998, p. 86).

Alexander, ao finalmente conseguir escapar do controle de Kane, constrói para si uma carreira menos proeminente como cantora, de modo similar ao de Gilda (Rita Hayward) no clube Latin America no filme *Gilda*⁷.

Cidadão Kane é um desvio radical das práticas dominantes do cinema, tanto em termos de técnica como de narrativa. Permite-se que a voz de canto feminina incorpore o espaço, mas através dessa incorporação a voz falha em preencher o teatro. Kane busca controlar a voz de Alexander ao mantê-la nas lições de canto, construindo-lhe um teatro de ópera, batendo nela e transformando sua mansão em uma armadilha. Todavia, como diretor, Welles expõe as imperfeições de Kane como indivíduo. Embora o protagonista busque controlar Alexander, por fim ele é condenado e o filme termina em tragédia. Alexander foi controlada e tem sua voz levada ao limite por Kane, e essa também é uma questão narrativa e técnica em *Veludo Azul*.

VELUDO AZUL

Em *Veludo Azul*, Dorothy (Isabella Rossellini) grita quando descobre Jeffrey (Kyle McLaughlin) em seu guarda-roupa. Mais para o final do filme ela grita outra vez e, então, desmorona na frente de Jeffrey e Sandy (Laura Dern). Ann Kroeber, a produtora de gravação de áudio, empregou uma técnica interessante para aumentar o impacto emocional dessas cenas. Manipulou bastante a gravação da voz de

7. Cf. Greene (2007) para maiores informações sobre a voz feminina de cantoras em *Gilda*.

Dorothy. Em um Nagra (um gravador de fita analógico), ela acionou o mecanismo de ganho do aparelho sutilmente em uma cena na qual a voz de Dorothy vai do sussurro ao grito. Quando Dorothy começa a gritar com Jeffrey, Kroeber amplia esse ganho até que a voz de Dorothy ficasse levemente distorcida, e isso fez com que sua voz parecesse ainda mais intensa. O que se ouve na trilha sonora é a voz dela se partindo, literalmente, como se tivesse alcançado um registro superior e isso representa, psicologicamente, seu colapso mental (KROEBER, 2006).

Kroeber gravou todas as cenas históricas de Dorothy desse modo. Contudo, essa técnica é apenas possível com o uso de um gravador analógico, que é mais flexível para a distorção do que o digital. A captura do som da fala no local de gravação precisa ser a mais limpa possível; existe muito pouca margem para experimentação no estúdio de filmagem. O risco que Kroeber assumiu foi considerável em termos de possíveis custos de pós-produção ADR (*Automated Dialogue Replacement*⁸), caso ela tivesse falhado. Mas sua técnica funcionou brilhantemente. A manipulação da voz acrescentou uma camada emocional à cena que, mesmo não percebida conscientemente pelo público, sem dúvida era registrada e entendida subconscientemente. A produção de som de Kroeber impactou a gravação e a representação da voz.

Há outra manipulação da produção de som nas cenas em que Dorothy canta. Na verdade, tudo o que Dorothy canta em *Veludo azul* é dublagem; a voz é montada a partir de diferentes tomadas. A própria Rossellini admitiu que não era cantora e que, na verdade, tinha uma voz muito ruim (ROSSELLINI, 2002). Não possuindo uma voz treinada, ela teve dificuldades para executar o que estava previsto para cantar. O compositor Angelo Badalamenti construiu a música a partir de várias tomadas cantadas por Rossellini e o produto final foi, então, reproduzido no *set* durante a gravação do filme.

A gravação da voz de Dorothy no microfone é próxima e intimista, sem a reverberação que poderia ser esperada de uma *performance* ao vivo. Nas cenas do Slow Club, Frank (Dennis Hopper) pode ser visto ouvindo Dorothy cantar, enquanto ele alisa um tecido de veludo azul. Seus olhos estão fechados em algumas dessas cenas de *performance* e a voz do microfone junto à boca de Dorothy, assim como o tecido que acaricia, torna-se um objeto de fetiche para ele. Ao escrever sobre o filme de King Vidor *Stella Dallas* (*Mãe Redentora*, 1937) Linda Williams chama atenção para aquilo que ela denomina de “[a]montoados de estilos, camadas de maquiagem, roupas e joias – esses

8. Substituição Automática de Conversas. (N. T.)

são, certamente, acessórios da mulher fetiche” (WILLIAMS, 1987, p. 331). O mesmo nível de *fetichização* fica óbvio no ‘amontoado de acessórios’ que adornam Dorothy em *Veludo Azul*. Seu traje de palco compõe-se de um vestido de veludo azul, uma enorme peruca cacheada e muita maquilagem, especialmente uma sombra de olhos azul e um batom brilhante vermelho. Para Barbara Creed, a aparência de Dorothy, com os lábios excessivamente pintados de vermelho, incorpora a representação de uma ‘vagina com dentes’, a mulher castrada (CREED, 1993, p. 106-107). Tal é o nível de acessórios estilizados que Dorothy pode quase ser considerada o “doce palhaço colorido” de Roy Orbison, da música “In Dreams”, dublada mais tarde por Ben (Dean Stockwell). A letra dessa canção traz o verso “Eu fecho os olhos e vago por aí” e isso ecoa no modo como Frank ouve a *performance* de Dorothy no Slow Club. Seus olhos estão fechados; ele não olha para a mulher *fetichizada* à sua frente; ao invés disso, ouve sua voz.

A escuta atenta de Frank sugere uma intimidade artificial com a *performance* de Dorothy. Na realidade, podemos argumentar que, através da gravação próxima ao microfone da voz de Dorothy e da falta de reverberação, cria-se uma escuta que equivale ao conceito de olhar masculino de Laura Mulvey (MULVEY, 1986); esse olhar privilegia o ouvido masculino e, portanto, a voz feminina é objetivada. Elizabeth Weis (1999), em *Eavesdropping: an aural analogue of voyeurism*⁹, destaca o papel da escuta atrás da porta no cinema:

Os filmes que tratam da escuta atrás da porta levantam questões que têm a ver com a própria natureza do meio. Por um lado, em um primeiro plano, isso tem a ver com o voyeurismo, o modo como o cinema parece invadir a privacidade – a maneira como personagens em todos os filmes de drama parecem ser espionados e ouvidos secretamente. Como no voyeurismo, espiar atrás da porta pode questionar de modo reflexivo nossa relação de privacidade para com o filme, nosso amor em escutá-lo, nossa cumplicidade com quem se esconde para ouvir... Escutar atrás da porta é, inerentemente, uma ação do cinema; [...] a situação requer ao mesmo tempo informação visual e de áudio, e assim, talvez, só possa ser bem explorada em filmes. (WEIS, 1999, n. p.).

Espiar atrás da porta é um ponto chave no cinema de Lynch e a *performance* de Dorothy no Slow Club é filmada e gravada para destacar a posição de ouvinte de Frank. Além disso, o sotaque europeu de Rossellini é muito forte em sua interpretação,

9. “Escuta atrás da porta: uma escuta análoga do voyeurismo” (sem tradução encontrada em português). (N. T.)

umentando sua alteridade exótica para um público norte-americano (aqui simbolizado pela escuta concentrada de Frank). Em outras palavras, o sentido da mulher como fetiche masculino é alcançado tanto através de uma cuidadosa produção sonora quanto visual. O sotaque de Rossellini também acrescenta “o grão da voz” nessas *performances*. A estranheza exótica da mulher cantora retorna em *Cidade dos Sonhos*.

CIDADE DOS SONHOS

No filme *Cidade dos Sonhos* (LYNCH, 2001), encontramos uma aventura a mais no uso do som, que se destaca pelo uso criativo da *performance* vocal feminina. Trata-se de uma obra especialmente interessante para ilustrar como a voz é concebida e, depois, gravada. A reverberação presente na voz contrasta significativamente com as normas de gravação da voz feminina em filmes e músicas.

Na prática convencional, tanto na indústria musical como na filmica, o processo de gravação do canto feminino ocorre de maneira similar. A opinião do público é considerada fundamental e uma boa recepção da voz é algo crítico para as técnicas de gravação. Mulvey afirma: “A voz existe no limiar da ressonância e do significado. De um lado, fornece uma textura material para a trilha sonora geral de um filme; por outro, expressa uma mensagem específica através da linguagem, no discurso.” (MULVEY, 2003, p. 15). Embora tenha escrito sobre o início do cinema falado, a análise de Mulvey diz respeito também ao cinema contemporâneo, e ilustra a natureza ressonante e significante tanto da voz falada como da cantada.

Em *Cidade dos Sonhos*, o Clube Silêncio consagra-se como um espaço em que os cantores dublam pré-gravações; suas apresentações brincam com as percepções de um evento que acontece ao vivo. O MC Bondar (Richard Green) age como um mágico sonoro conjurando o real, o gravado e o representado. Rebekah Del Rio (dublando a si mesma) interpreta a canção “Llorando” *a cappella*¹⁰, uma versão espanhola da música “Crying” (Roy Orbison). Essa abordagem assíncrona difere da escuta habitual e das qualidades visuais do cinema hollywoodiano. O canto de Del Rio é primeiramente ouvido de maneira sincrônica, mas a continuação da canção, depois que ela desmaia, é apresentada para romper com a narrativa linear tão fundamental ao cinema de Hollywood.

Lynch descreve a gravação da voz de Del Rio:

10. A *cappella* quer dizer sem acompanhamento instrumental. (N. T.)

Uma manhã o agente musical Brian Loucks trouxe Rebekah Del Rio ao meu estúdio, e o Brian, de vez em quando, vinha me apresentar algum cantor, algum músico. Então a Rebekah veio apenas para tomarmos um café e, de repente, ela decidiu ficar em pé na minha frente e cantar alguma coisa. Naquele tempo, John Neff trabalhava ali como engenheiro de som e eu pedi que ele ligasse o microfone de uma pequena cabine. Depois que Rebekah entrou lá, nós desistimos daquele café. Ela simplesmente entrou na cabine e o que ela cantou ali dentro, com aquele microfone, foi o que entrou no filme, cinco minutos. Depois, acrescentou-se uma reverberação para a sala, apenas isso. Sua sincronização labial é impecável pois é ela, ela é quem canta desse modo. (LYNCH, 2007, n. p.).

No filme, não há dúvidas de que, quando a mulher canta, um público diegético e não-diegético¹¹ sabe que se trata de uma gravação, mas quando ela, repentinamente, desmaia, o horror desse *playback* assíncrono é profundamente chocante. Lynch é capaz de criar essa armadilha devido ao seu entendimento sobre a natureza do som. Ele usa a voz reverberante de Rebekah Del Rio para dar a ilusão de que existe um evento sonoro ao vivo acontecendo. Essa disjunção entre o que soa ao vivo e o que, na realidade, foi gravado, levanta questões a respeito das convenções de gravação sonora no teatro e no cinema.

O efeito é possível porque a gravação da voz de Del Rio difere bastante das formas padronizadas. Como Del Rio dubla a si mesmo durante “Llorando”, o som da voz e sua forte impostação vocal aparecem em um espaço vivo; a reverberação do teatro está presente. Isso é significativamente diferente da qualidade de som habitual do canto feminino no cinema, como já se evidenciou nos outros filme aqui apresentados. Não existe apenas uma intimidade mas, também, uma força da *performance*. A imagem em *close up* de Del Rio tem uma intensidade poderosa quando associada com a reverberação de sua voz.

Aqui, a qualidade da voz de canto é crucial, “o grão da voz” apresenta-se na *performance* de Del Rio. Sua forte voz em segundo registro, tomada em uma primeira

11. Diegético e não-diegético referem-se, frequentemente, à relação entre a imagem e o som na construção ficcional do filme. Resumidamente, diegético é quando temos a percepção de que o som ou a música faz parte da ação das personagens de um filme, como, por exemplo, uma personagem de fato ouve uma música e nós a vemos fazer isso, ao mesmo tempo em que, também, escutamos a música. Não-diegético é quando não temos uma associação de correspondência direta entre as ações da personagem que visualizamos e o som que ouvimos, por exemplo, vemos as ações da personagem e ouvimos uma música de fundo que não é sincrônica a essas ações nem está presente na cena ou faz parte dela. (N. T.)

gravação da música, preenche poderosamente o auditório. A cena no Clube Silêncio acontece logo após a relação sexual entre Betty/Diane (Naomi Watts) e Rita/Camila. Elas entram no clube e ouvem Del Rio cantar. O que é interessante sobre a escolha dessa música é que, além da versão original ser de Orbison, sua versão mais famosa foi gravada por uma cantora lésbica k. d. lang. Sua interpretação hispânica faz o público lembrar da primeira versão e acrescenta uma outra sobreposição à associação lésbica que a canção já adquiriu. Através dessa sutil escolha musical, Lynch consegue apontar o que ocorreu com as duas mulheres como uma relação lésbica. Isso é interessante em termos de um público diagético que inclui Betty/ Diane e Rita/Camila. O público não é apenas homogêneo e masculino, mas inclui mulheres e, de forma explícita, as lésbicas. *Cidade dos Sonhos* pode ser considerado, em termos acústicos, como uma obra que apresenta uma abordagem feminista através da trilha sonora, tanto na forma como no conteúdo. Embora a apresentação de Del Rio seja uma mímica, trata-se de uma atuação dramaticamente emotiva.

De várias maneiras, a *performance* de gênero de Del Rio é liberadora em relação a outras presentes no cinema de Hollywood. Ela é similar à personagem de Ben em *Veludo Azul*, ambas são fantoches de ventríloquos. Lynch é o ventríloquo ou o senhor das marionetes, é quem controla as cordas. Contudo, o desmaio de Del Rio no palco durante a música e a *performance* também se assemelham visualmente ao colapso de Dorothy no final de *Veludo Azul*.

Dorothy rui no final do filme, apenas para ser salva por Jeffrey. Ela não consegue salvar seu marido ou recuperar seu filho pelos seus próprios méritos. O colapso de Dorothy é tanto físico quanto mental; não fica claro se ela será capaz de juntar as peças novamente. Na verdade, a soma da *performance* e do colapso de Del Rio, embora espelhe momentos anteriores de *Veludo Azul*, tem uma ressonância muito mais profunda em *Cidade dos Sonhos*. Os elementos alcançaram uma totalidade maior, criaram um filme mais desafiador, questionador e emocionalmente mais satisfatório. A representação de personagens femininas se desenvolveram para além da representação da diva clássica ou da *femme fatale* de *Veludo Azul*. Nos termos de Chion:

Nunca Lynch chegou tão perto desse tema, através de duas mulheres que se encontram e mesclam suas aventuras, como se Sandy e Dorothy de *Veludo Azul* tivessem decidido experimentar uma história juntas, colocando o homem ou os homens de lado; a ponte masculina foi removida. Adão não é mais o articulador entre as mulheres de dois mundos opostos, como Jeffrey era em *Veludo Azul*, e as mulheres passam

de uma identidade de risco a outra enquanto a realidade se desintegra ao redor delas. (CHION, 2006, p. 221).

Em *Cidade dos Sonhos* temos um melhor entendimento sobre as personagens femininas e, embora não tenhamos a história de Del Rio, sua trágica apresentação espelha, tanto para Betty/Diane como para Rita/Camilla, as complexidades do amor e da vida de uma atriz e *performer* em Hollywood.

Veludo Azul e *Cidade dos Sonhos* diferem quanto a técnicas e abordagens de gravação e quanto ao papel da voz feminina. *Cidade dos Sonhos* subverte a narrativa cinematográfica ao explorar o artifício de gravação da voz. A atuação de Del Rio chama a atenção para a natureza real, representada e gravada da *performance* tanto para a música como para o cinema. Sua *performance* também consegue ser emocionalmente satisfatória, ainda que a ilusão da situação fique bastante clara para o público.

CONCLUSÃO

Todos os filmes aqui discutidos têm *performances* vocais fundamentais realizadas por personagens femininas. Em termos de narrativa, suas vozes – ao falarem, cantarem e gritarem – são essenciais para serem reconhecidas enquanto personagens. Isso levou a algumas inovações técnicas. *Cidade dos Sonhos* busca tecer a narrativa e a técnica em conjunto para saturar o filme com uma profunda ressonância, e o desenvolvimento das práticas de gravação no filme impulsiona ainda mais a narrativa e o impacto emocional da *performance*.

O cinema é um meio que utiliza tanto o som quanto a imagem, mas, tradicionalmente, os estudos filmicos acadêmicos têm ignorado bastante o elemento sonoro. Assim como apontado por Silverman (1988), o som e o *design* sonoro no cinema não vinham recebendo consideração crítica nos estudos filmicos e essa falha pode deturpar seriamente os sentidos e as ideologias de uma obra. Entretanto, o som, especialmente a gravação da voz, é tão importante quanto o visual para atribuir sentido ao filme; e as convenções para a gravação dos sons, assim como as convenções para câmera e enquadramento, constroem e conferem certas posições ao sujeito. A maneira como se grava uma voz e como lhe são atribuídas certas características espaciais e de reverberação na sua reprodução sonora pode permitir à personagem incorporar uma posição mais completa no espaço. Em geral, essa incorporação tem sido negada às personagens femininas, e é apenas com uma abordagem radical da

trilha sonora, criada por diretores com consciência sonora, *designers*, gravadores e operadores de som, que esse desequilíbrio poderá ser enfrentado.

REFERÊNCIAS¹²

- BARTHES, R. *Image, Music, Text*. Trans. Stephen Heath. London: Fontana Press, 1977.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Tradução de Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- CHION, M. *Audio-Vision: Sound on Screen*. Trans. Claudia Gorbman. New York: Columbia University Press, 1994.
- _____. *The voice in cinema*. Trans. Claudia Gorbman. New York: Columbia University Press, 1999.
- _____. *David Lynch*. Trans. Robert Julian. 2nd edition. London: BPI Publishing, 2006.
- COHAN, S. Case Study: interpreting Singin' in the rain. In: GLEDHILL, C.; WILLIAMS, L. (Ed.). *Reinventing Film Studies*. London: Arnold Publishers, 2000.
- CREED, B. The Medusa's Head: The Vagina Dentata. In: _____. *The Monstrous Feminine: Film, Feminism, Psycloanalysis*. London & New York: Routledge, 1993.
- GLEDHILL, C. The Screen Actress From Silence to Sound. In: GALE, M. B.; STOKES, J. (Ed.). *The Cambridge Companion to the Actress*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- GREENE, L. The Woman Sings: Sound Design and Meaning in Hollywood Cinema. In: MCLOONE, M.; ROCKETT, K. (Ed.). *Irish Films, Global Cinema: Studies in Irish Film 4*. Dublin: Four Courts Press, 2007.
- HARVEY, S. Woman's Place: The Absent Family of Film Noir. In: KAPLAN, E. A. (Ed.). *Women in Film Noir*. London: BFI, 2000.
- HERRMANN, B. Bernard Herrmann, Composer. In: CAMERON, E. W. (ed.). *Sound and the Cinema: The Coming of Sound to American Film*. New York: Redgrave Publishing Company, 1980.
- KAPLAN, E. A. *Women in Film Noir*. 2nd edition, London: British Film Institute, 1998.
- KROEBER, A. Entrevista. Berkeley, California, USA, 3 August, 2006.
- LYNCH, D. Entrevista. Belfast, 22 October, 2007.
- MCCALLION, M. *The Voice Book*. London: Faber & Faber, 1988.
- MULVEY, L. Visual Pleasure and Narrative Cinema. Reprinted. In: ROSEN, P. (Ed.). *Narrative, Apparatus, Ideology: a film reader*. New York: Columbia University Press, 1986.
- _____. Cinema, Sync Sound and Europe 1929: Reflections on Coincidence. In: SIDER, L.; FREEMAN, D.; SIDER, J. (Ed.). *Soundscape: the School of Sound Lectures 1998-2001*. London & New York: Wallflower Press, 2003.
- SHINGLER, M. Fasten Your Seatbelts and Prick Up Your Ears: The Dramatic Human Voice in Film. *Scope: an online journal of Film and TV Studies (Sound Special Issue)*, Issue 5: June, 2006. Disponível em: <<https://www.nottingham.ac.uk/scope/documents/2006/june-2006/shingler.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2007.

12. A versão original em inglês traz obras não citadas no corpo do texto. Para a tradução, seguimos as normas editoriais desta revista e listamos apenas as obras de fato citadas, algumas em português. (N. T.)

- SILVERMAN, K. *The Acoustic Mirror: The Female Voice in Psychoanalysis and Cinema*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1988.
- ROSSELINI, I. Entrevista. In: MYSTERIES OF LOVE. Direção: Jeffrey Schwarz. Los Angeles, 2002. Edição especial. DVD.
- WEIS, E. Eavesdropping: An Aural Analogue of Voyeurism. In: BROPHY, P. (Ed.). *Cinesonic: The World of Sound in Film*. North Ryde: Australian Film Television & Radio School, 1999. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20120116232454/http://lavender.fortunecity.com/hawkslane/575/eavesdropping.htm>>. Acesso em: 24 out, 2007.
- WILLIAMS, L. Something else beside a mother: Stella Dallas and the Maternal Melodrama. In: GLEDHILL, C. (Ed.). *Home is Where the Heart is: Studies in Melodrama and the Woman's Film*. London: BFI, 1987.
- WOLLEN, P. *Singin' in the Rain*. London: British Film Institute, 1992.

FILMES ESTUDADOS

- CIDADÃO KANE. Direção: Orson Welles. EUA, 1941, 1h59min, drama, color. 1 DVD.
- CIDADE DOS SONHOS. Direção: David Lynch. EUA, França, 2002, 2h25min, drama, color. 1 DVD.
- DANÇANDO NA CHUVA. Direção: Stanley Donen, Gene Kelly. EUA, 1952, 1h42min, comédia musical, color. 1 DVD.
- VELUDO AZUL. Direção: David Lynch. EUA, 1987, 2h, suspense, color. 1 DVD.

SOBRE A AUTORA

Liz Greene é graduada em *Design de Som* (Institute of Art, Design and Technology, Dun Laoghaire, Irlanda), com Mestrado em Estudos Fílmicos (University College of Dublin, Irlanda) e Doutorado em Estudos Fílmicos (University of Ulster, Irlanda do Norte). É professora e pesquisadora na Universidade de John Moores (Liverpool, Inglaterra), na Faculdade de Profissionais de Arte e de Estudos Sociais. Pesquisa e trabalha com teoria, história e prática de efeitos do som, incluindo a voz e outros elementos sonoros. Tem experiência na área de edição e captação de som para filmes e documentários.

E-mail: L.Greene@ljmu.ac.uk.

Recebido em 17 de fevereiro de 2017 e aprovado em 05 de junho de 2017.

Nas margens do (con)texto: Projeto Agente de Leitura atendendo famílias em situação de vulnerabilidade social

On the border of the (con)text: the Agente de Leitura Project attending families in situation of social vulnerability

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p85-99>

NAYLANE ARAÚJO MATOS¹

DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA²

RESUMO: Este trabalho visa apresentar e discutir o projeto *Agente de Leitura*, uma iniciativa de fomento à leitura entre famílias em situação de vulnerabilidade social³ no estado da Bahia, mais especificamente na cidade de Serrolândia. Tal iniciativa contempla o segundo eixo estipulado pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL): Fomento à leitura e à formação de mediadores. Esta pesquisa, em cujo projeto uma das pesquisadoras se envolveu de forma sistemática e permanente, tem cunho participativo. Embora seja uma iniciativa significativa, o projeto apresenta problemas que comprometem sua execução e eficácia e, assim como outros projetos de fomento à leitura, se não for consolidado como política pública, haverá sempre o risco de descontinuidade.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de leitura; PNLL; famílias em situação de vulnerabilidade social.

ABSTRACT: This paper aims to present and discuss the *Agente de Leitura* Project, an initiative of reading promotion for families in situation of social vulnerability in the State of

1. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
2. Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA, Brasil.
3. “Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social”, conforme definição do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (BRASIL, 2009, p. 5).

Bahia, more specifically in the city of Serrolândia. This initiative includes the second axis stipulated by the Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL): Promotion of reading and training of mediators. This is a participant research, in which one of the researchers was systematically and permanently involved in the project. Although the project is a significant initiative, it presents problems that compromise its implementation and effectiveness. Also, as well as other projects of reading promotion, there is always the risk of discontinuity if it not consolidated as a public policy.

KEYWORDS: Reading project; PNLL; families in situation of social vulnerability.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre leitura, especialmente nos anos 1970-80, estavam sob o domínio de pedagogos (CHARTIER, 2005). Costa (2009) afirma que, até os anos de 1980-90, no âmbito da educação e para o público não especializado, a concepção de leitura se restringia a aprender a ler, isto é, decodificar. A partir de então, o tema entrou em pauta nas grandes universidades e nos grupos de pesquisa e ultrapassou os limites da sala de aula. Em outras palavras, as questões relacionadas à leitura começaram a interessar ao poder público. Um dos indícios desse interesse é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), formulado pelo governo federal e instituído em 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, posteriormente, em 01 de setembro de 2011, por meio do Decreto n.º 7.559, sancionado pela presidenta Dilma Rousseff.

O Plano aponta a biblioteca e a formação de mediadores como fatores essenciais à democratização da leitura no País:

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (MARQUES NETO, 2010, p. 31)

Para tanto, o Plano se organiza em quatro eixos: 1) Democratização do acesso. 2) Fomento à leitura e à formação de mediadores. 3) Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico. E 4) Desenvolvimento da economia do livro.

Segundo o Ministério da Cultura (MinC), pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e, em especial, todos os setores interessados no tema.

Após a elaboração do PNLL, em unidades da Federação e em municípios, iniciaram-se discussões locais e regionais para a implantação de planos em níveis estadual, distrital e municipal. Este trabalho visa apresentar e discutir uma iniciativa de fomento à leitura no estado da Bahia, a saber, o projeto *Agente de Leitura*, mais especificamente na cidade de Serrolândia, interior do estado. Tal iniciativa contempla o segundo eixo estipulado pelo PNLL: Fomento à leitura e à formação de mediadores.

Do projeto desta pesquisa, de cunho participativo, uma das pesquisadoras participou de forma sistemática e permanente: colocou-se numa postura de identificação em relação ao objeto de pesquisa, observou as manifestações e as situações vividas, registrou descritivamente todos os elementos observados e procedeu às análises e às considerações (SEVERINO, 2007).

O CONCEITO DE LEITURA APRESENTADO PELO PNLL

Na justificativa do PNLL, o conceito de leitura é rediscutido a partir do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2000)⁴, o qual investe na ideia de leitura além da decodificação. Em outras palavras, investe em *letramento* e *práticas leitoras*. Logo, nesta perspectiva, ser alfabetizado não garante efetivas práticas de leituras, visto que a concepção desta prática não está atrelada à decodificação da língua escrita, mas à compreensão e ao uso dela em situações sociais reais, como aponta Soares (2011, p. 36), quando chama atenção para a diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou no estado de quem sabe ler e

4. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de avaliar, nos estudantes de cada país participante da organização, as habilidades de ler e escrever, interpretar textos, usar a escrita em situações cotidianas e opinar.

escrever, ser *letrado*. Dito de outro modo, ser alfabetizado – aprender a tecnologia de ler e escrever – não significa estar letrado, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita para envolver-se nas práticas sociais que demandam a leitura e escrita.

Vejam as diferenças entre alfabetização e letramento nos Quadros 1 e 2 a seguir. O primeiro é uma adaptação da apresentação de Costa (2009, p. 77-78), no livro *Sempre viva, a leitura*. No segundo, utilizamos um poema escrito por uma estudante norte-americana sobre sua experiência pessoal de letramento (SOARES, 2011, p. 42).

<i>Perspectiva</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Letramento</i>
<i>Conceito</i>	Processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita.	Desenvolvimento e uso efetivo de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) em práticas sociais que envolvem a língua escrita.
<i>Aprendizagem</i>	Habilidade de decodificar grafemas em fonemas.	Uso efetivo e competente da leitura e da escrita em práticas sociais concretas.
<i>Modos de escrever e modos de ler</i>	Habilidades motoras; aprendizagem de uma postura corporal adequada para ler e escrever; habilidade de uso de instrumentos de escrita; habilidade de ler e escrever, seguindo a direção correta da escrita na página; habilidade de organização espacial do texto na página; habilidade de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê.	Capacidade para ler e escrever, para atingir diferentes objetivos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto, bem como lançar mão deles para escrever; atitudes de efetiva inserção no mundo da escrita por fruição; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais.

Quadro 1: *Alfabetização e letramento - Fonte: Adaptado de Costa, 2009*

<i>Poema</i>	<i>Perspectiva</i>
Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática.	Letramento não é como o processo de alfabetização, que é marcado por treinos, a fim de estabelecer relações entre fonemas e grafemas.
Letramento é diversão é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol.	A leitura do leitor comum – que, na concepção de Woolf (1925), se configura como a experiência da leitura desinteressada, leitura por fruição, que visa encontrar prazer. Ou leitor lúdico, na concepção de Jover-Faleiros (2013).
São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo. É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.	Letramento é fazer uso da leitura e da escrita para questões práticas e reais do dia a dia.
Viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.	Letramento literário é aquele que se constitui via textos literários (COSSON, 2014). Vivenciar diferentes experiências por meio das histórias encontradas nos livros de literatura.
É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, Manuais, instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.	É fazer uso da leitura e da escrita para se orientar no mundo, para não se deixar estar pelas margens do texto ou do contexto no qual se está inserido.

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser.	Por fim, letramento é descobrir sobre si, constituindo-se enquanto sujeito inscrito num processo histórico.
---	---

Quadro 2: O que é letramento? - Fonte: As autoras, 2016

Assim, efetivas práticas de leitura estão atreladas às práticas de letramento e, portanto, esse não se resume à compreensão literal de textos escritos, mas à capacidade de compreender e utilizar textos de várias naturezas, relacioná-los e interpretá-los, indo além da superfície textual, entendendo nas entrelinhas, buscando significados para aquilo que é lido.

Essa busca pelo significado precede a palavra escrita e é, portanto, uma atividade utilizada pelo homem desde sempre e que se refere não somente ao verbo. Um exemplo disso são as cavernas, que registram escritas pictográficas pré-históricas. Dito de outro modo, a leitura existe desde que o homem busca significar os símbolos de que dispõe (YUNES, 2002). Para tanto, é notável a importância da construção de repertórios prévios, ou o entendimento de símbolos diferentes, como menciona Fernando Pessoa, para alcançar a compreensão daquilo que se vê/lê:

[...] o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. [...] Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes. (PESSOA, 1996, p. 06)

Do mesmo modo, Costa (2009, p. 31, grifos nossos) aponta que

[...] palavras ou imagens provocam de imediato no leitor e no espectador a busca de significados para o que vê. O exercício para essa capacidade humana de projetar sentidos sobre os textos [de ordem verbal ou imagética] resulta numa aprendizagem contínua. Aprendemos a ler, lendo. Aprendemos a interpretar, interpretando. Aprendemos a nos interessar pela leitura à medida que o processo de significação adquire cada vez mais importância a nossos olhos.

A força instauradora do significado se reforça com a instalação da palavra. Mas é somente com a invenção da imprensa que a leitura foge do controle do poder. Com a Bíblia impressa, por exemplo, é que ocorre a cisão da Igreja: católicos e protestantes dividem-se por causa da “leitura”, ou seja, em razão de suas interpretações. Contudo, somente no século XX a relação entre obra e leitor veio a configurar uma relação interativa. Interação, por sua vez, demanda ação e não somente reação; demanda interpretação e não apenas explicação. Por conseguinte, demanda compreensão do texto com que se interage. E o texto demanda o leitor e seus repertórios de leitura (YUNES, 2002).

Ler, portanto, implica a ativação de repertórios e saberes prévios que se relacionam e dão sentido ao texto – o que Perini (2005, p. 37) denomina de “paisagem mental” construída pelo leitor. O autor utiliza como exemplo o texto informativo⁵ para abordar questões relacionadas à compreensão do texto – o ato de ler, propriamente dito.

Entender um texto informativo é retirar dele informações e integrá-las em um sistema de conhecimentos preexistente na memória, de modo a construir uma espécie de “paisagem mental” coerente e ancorada em conhecimentos prévios. Sabe-se que esse processo depende crucialmente da participação ativa do leitor, que, longe de ser um simples receptáculo para a informação do texto, colabora ativamente na construção da paisagem mental. Isso se verifica desde os níveis mais restritos (identificação das letras do alfabeto, por exemplo) até os mais abrangentes (compreensão do tópico central, dos subtópicos do texto e das relações entre eles). Um texto bem compreendido permite, ainda, a formulação de inferências de caráter lógico ou de expectativas de diversos tipos. O resultado é, portanto, um sistema de informações extremamente rico e complexo.

Desse modo, aprender a ler, na perspectiva deste trabalho e na apresentada pelo PNLL, é não se deixar estar às margens (ou pelas margens) do texto e do contexto – social, histórico, econômico, etc. – no qual um texto é produzido e circula, visto que os “valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle das produções” (SOARES, 2011, p. 20). “Nesta dimensão, ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez” (YUNES, 2002, p. 102).

5. O autor utiliza o termo “informativo” para textos informativos e argumentativos.

O PROJETO AGENTE DE LEITURA

O projeto *Agente de Leitura* é idealizado e levado a cabo pela Fundação Pedro Calmon (FPC)⁶, como uma ação do Governo Estadual da Bahia, que visa propagar a leitura nas cidades do interior, por meio de visitas às famílias em situação de vulnerabilidade social. Similar a outras iniciativas muito comuns na área da saúde, por exemplo. O projeto seleciona agentes que façam visitas domiciliares para realização de atividades de leitura com as famílias em sua área de ação e para empréstimos de livros, visitas a espaços leitores (tais como biblioteca e escolas) e outros espaços públicos e privados, nos quais seja possível fomentar esta prática (praças, hospitais, igrejas, presídio, etc.).

A seleção dos agentes em Serrolândia foi realizada em 2010, pela Fundação Pedro Calmon, por meio de edital, e constituiu-se de três etapas: 1) seleção de documentos; 2) prova oral, na qual o candidato deveria escolher e realizar a leitura de um texto – sendo avaliado por uma banca avaliadora formada por membros da educação, com nível superior e selecionados pela própria fundação a partir de uma lista elaborada pelo diretor de cultura na época, Quirino Rosário Santos, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação; 3) prova escrita de interpretação textual. Os critérios da prova estiveram ligados a dois polos principais a partir dos quais a leitura tem sido abordada: 1) decodificação – o candidato deveria mostrar sua habilidade com relação a grafema e fonema, decifrando o código linguístico através da prova oral; e 2) compreensão – por meio de questões de interpretação textual, o candidato deveria mostrar sua habilidade em compreender aquilo que lê (MATENCIO, 2005).

A cidade de Serrolândia foi contemplada com 15 agentes, dentre os mais de 60 inscritos para a seleção. Todavia, devido à longa espera para início das atividades⁷, 5 desistiram, tendo restado 10 agentes para atender toda a população do município que, de acordo com o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

6. Segundo o site da fundação, disponível em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/a-fundacao-2/>>, “A Fundação Pedro Calmon, vinculada à Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, coordena o sistema de Arquivos e Bibliotecas Públicas do Estado. Atua no recolhimento, organização, preservação e divulgação de acervos documentais de arquivos públicos e privados e no estímulo e promoção de atividades relacionadas às bibliotecas e arquivos, organizando, atualizando e difundindo seus acervos. É também da competência da Fundação Pedro Calmon a assistência técnica a bibliotecas e arquivos municipais, buscando a preservação e estruturação dessas unidades”.

7. Período de três anos. Durante este tempo os agentes não tinham informação a respeito do início das atividades e um treinamento de 40 horas foi recebido em 2012, sem nenhuma perspectiva para início das atividades.

(IBGE), era de 12.292 habitantes⁸. Em 2012, esses agentes receberam um treinamento de 40 horas, com duração de uma semana e 8 horas diárias, sobre possibilidades de realização das atividades e momentos de leitura dirigidos por uma profissional enviada pela FPC, mas os trabalhos só foram iniciados em outubro de 2013. Todos receberam material de apoio contendo uma bicicleta – transporte que não atendeu às demandas do projeto, pois não era eficiente, quando havia necessidade de realizar atividades em povoados mais distantes –, mochila, camisas, bonés e um acervo com 60 livros diversificados, além da bolsa mensal no valor de R\$ 350,00. Em virtude do baixo valor da bolsa, grande parte dos agentes precisou se envolver com outros trabalhos remunerados para complementar a renda mensal.

Além dos 60 livros, o acervo de cada agente continha uma agenda com espaço para registrar experiências de leitura e um almanaque preparado especialmente para o projeto, abordando sugestões de leitura, filmes e informações culturais. Todavia, os acervos eram diferentes e, portanto, não havia possibilidade de compartilharem das mesmas leituras, o que já é uma falha, se pensarmos na ativação de redes cujos leitores estão lendo as mesmas obras, a fim de que haja efetiva formação leitora (COSTA, 2009). Esses acervos continham livros infantis, tais como: *Maurício, o leão de menino* (Flavia Maria), *Sáira sete cores* (Débora Knittel), *O minotauro* (Monteiro Lobato), *Bili com limão verde na mão* (Décio Pignatari), *Aú o capoeirista* (Flávio Luiz), *Da minha praia até o Japão* (Márcio Vassallo), etc.; e infantojuvenis, como: *Roda da infância* (Cyro de Mattos), *Beatriz em trânsito* (Eloí Elisabete Rochedo), *O tesouro perdido das terras do sem fim* (Pablo Cidade), *Isolda Quental e a longa jornada* (Silvino Bastos).

Havia também autores e obras de referência na literatura nacional e estrangeira, como: Jorge Amado, Chimamanda, Edgar Allan Poe, Cruz e Souza, Chico Buarque, Rachel de Queiroz, Manuel Bandeira, Érico Veríssimo, etc.; poesias de Antônio Cicero, Judith Grossmann e Jean Joseph Rabearivelo (edição bilíngue); e livros que falam de literatura mais teoricamente, dentre eles: *Seis propostas para o novo milênio* (Italo Calvino) e *O dorso do tigre* (Benedito Nunes).

Podemos considerar que se trata de um bom e diversificado acervo, no entanto, inadequado para as necessidades dos agentes, pois: 1) grande parte dessas obras é distante da realidade do público alvo do projeto: famílias em situação de vulnerabilidade

8. Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/BA2010.pdf> Acesso em: 02 abr. 2017. De acordo com dados do IBGE, a população estimada do município em 2016 aumentou para 13.774. Informações disponíveis em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=293060&search=bahia|serrolandia>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

social que não têm/tiveram acesso às práticas de letramento e dispõem de repertório cultural diferente do exigido por grande parte das obras do acervo; 2) as obras, em sua maioria, têm grande número de páginas – que assustam o leitor iniciante – e vocabulário inacessível para as famílias atendidas, pois, dentre tantas questões, estava evidente o nível de escolarização de seus membros que, em sua maioria não atingiram o Ensino Médio. Costa (2009, p. 62) argumenta que uma “seleção adequada [de obras] é uma estratégia indispensável ao bom resultado do trabalho com leitores”. As literaturas poderiam ser mais regionais, ainda que apresentassem alguns clássicos; as poesias poderiam ser substituídas por cordéis; e os livros infantis deveriam somar a maior parte do acervo, visto que as crianças e os jovens compunham o público mais participativo nas atividades propostas. Uma alternativa seria a seleção do acervo posterior ao cadastramento das famílias, já que nas fichas cadastrais era possível fazer um levantamento prévio do perfil dos participantes.

Como o projeto visa atingir as famílias em situação de vulnerabilidade social, possuir Número de Inscrição Social (NIS) foi um requisito para efetuação do cadastro. Cada agente deveria cadastrar 25 famílias em bairros predeterminados pela Secretaria Municipal de Assistência Social, uma escola e um espaço leitor (biblioteca, salão de igrejas, hospital, etc.), a fim de realizar visitas periódicas para contação de história, leitura e demais atividades que difundam o hábito de ler, além da realização de trabalhos coletivos, como saraus literários, que abarcassem a comunidade em geral. Dos 10 agentes em ofício, 3 realizaram seus trabalhos na zona rural onde residem.

Inicialmente, para tornar o projeto de conhecimento da população, realizou-se um trabalho de divulgação nas escolas do município e por meio de veículos de comunicação, como a Rádio comunitária Serrote FM. De modo geral, o cadastramento foi um trabalho árduo e que demandou tempo, pois, no período em que iniciaram suas atividades, os agentes não receberam instruções suficientes, nem fichas que apresentassem os dados básicos. Como nem todas as famílias cadastradas a princípio possuíam NIS, após o recebimento da ficha cadastral e o conhecimento desse principal quesito para a efetuação do cadastro, foi preciso visitar novas famílias e selecionar aquelas de menor renda mensal. Foi também necessário dar explicações e esclarecimentos para cada família a respeito do projeto. Um aceitaram facilmente e demonstraram interesse; outras, apesar da resistência, permitiram o cadastramento; e algumas recusaram, argumentando não ter tempo nem interesse para receber as visitas.

AS AÇÕES E AS IMPLICAÇÕES DO PROJETO

Os meses iniciais – outubro e novembro de 2013 – foram destinados aos trabalhos individuais, visitando as famílias e os espaços leitores, enquanto em dezembro do mesmo ano desenvolveram-se trabalhos coletivos entre os próprios agentes, tais como contação de histórias em bairros da cidade, cirandas, etc., que atingiram maior número de pessoas. Nas atividades locais que antecederam o Natal, os agentes montaram uma tenda na praça principal da cidade, decorada com gibis, esteiras e almofadas onde as crianças podiam realizar suas leituras. Houve contação de histórias, cirandas, atividades com desenho e produção de um marca-texto utilizando material emborrachado. Também houve dramatização de histórias em alguns bairros da cidade. Todas as atividades atraíram um público considerável, em sua maioria, crianças. As atividades coletivas tiveram resultados mais positivos exatamente porque todos os leitores envolvidos puderam compartilhar das mesmas histórias. Nesses momentos, diferentemente das atividades isoladas com as famílias, há ativação de uma rede que permite efetivo momento de leitura, como propõe Costa (2009). É importante considerar que esses momentos de contação de história, recital, dramatização, etc. são também atos de leitura.

A esse respeito, Cosson (2014, p. 27, acréscimos nossos) faz um trocadilho e ironiza a pressuposição de que:

[...] ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar a leitura na escola [ou em qualquer outro espaço], porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender [para algo útil]. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para os ouvidos. No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

O projeto visava à realização de atividades diversificadas, mas não dispunha de nenhum tipo de material de apoio. Porém, por se tratar de um trabalho relevante para a população, foi possível contar com a colaboração da Prefeitura Municipal,

através da Secretaria Municipal de Educação, para o fornecimento de materiais, como lápis, canetas, folhas de papel ofício, emborrachados, tesouras, giz de cera e outros. Entretanto, os agentes tinham de se responsabilizar por xerocopiar o material necessário para realização do seu trabalho (fichas de acompanhamento das famílias, de balanço do mês, de empréstimo de livros e de relatórios) e por conseguir materiais que não era possível obter através dessa secretaria.

A agente articuladora era responsável por enviar via *e-mail* os balanços e os relatórios de cada mês, que eram devidamente preenchidos à mão pelos agentes e “escaneados”. Contudo, não havia apoio de custo, ou seja, se a articuladora não tivesse em casa os equipamentos necessários, teria que pagar do próprio bolso para enviar a documentação de cada mês. Outro fator agravante foi a questão do transporte, que impossibilitava a realização de atividades em povoados mais distantes, visto que o projeto não dispunha de outro transporte além das bicicletas recebidas.

O *site* da Fundação Pedro Calmon divulga as seguintes informações relativas ao projeto⁹:

O edital de formação de Agente de Leitura selecionou cerca de quinhentos jovens para atuar no projeto de democratização do acesso ao livro, por meio de visitas domiciliares, empréstimos de livros, rodas de leitura, contação de histórias, criação de clubes de leitura e saraus literários abertos para as comunidades. Os selecionados possuem 18 a 29 anos e cada selecionado recebe para ir a campo um kit contendo 60 livros, uma mochila, uniforme, uma bicicleta e uma bolsa complementação de renda no valor mensal de R\$ 350 durante o período de um ano, além da capacitação de 196 horas/aula. Ao todo, está previsto para execução total do programa, cerca de R\$ 3,7 milhões. Os selecionados atuarão em Salvador e mais 48 municípios baianos. O edital disponibilizou 858 vagas, sendo 572 imediatas e 286 para formação de cadastro reserva. Os agentes deverão cumprir a carga horária de 25 horas semanais e atender 25 famílias, todas necessariamente, contempladas no Programa Bolsa Família. Além disto, os agentes de leitura serão integrados às bibliotecas públicas municipais, escolares, bem como aos Pontos de Leitura e Pontos de Cultura e desenvolverão atividades de mediadores literários.

Há um descompasso entre o que é divulgado e o que acontecia na prática, a começar pela quantidade de horas de capacitação, pois dessas 196 horas/aula, os

9. Disponível em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/pagina-exemplo/edital-mais-cultura/>>. Acesso em: 29 maio 2015.

agentes de Serrolândia só receberam 40. Também é preciso investigar se, de fato, o projeto está sendo desenvolvido em 48 municípios do Estado. A formação de cadastro de reserva também é fictícia, pois, como mencionado, a cidade teve mais de 60 inscritos para seleção e, portanto, há pessoas que deveriam ter sido chamadas para assumirem as vagas deixadas pelos cinco agentes que se desligaram do projeto.

A capacitação para os agentes é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho com leitores, pois, como discutido, somente leitores experientes estão preparados para mediar novos hábitos de leitura. O encontro de formação recebido em 40 horas/aula foi bastante dinâmico e produtivo, todavia, poderiam ter sido trabalhados conceitos de leitura, do ato de ler e de modos leitores, para que esses agentes estivessem aptos para lidar com os diversos tipos de leitor e possibilitar mediação eficaz e efetiva. Ademais, deveriam ter sido incentivados, antes de qualquer coisa, a se assumirem como sujeitos-leitores, ou seja, sujeitos inscritos num processo histórico, interpretando sua relação com o mundo e produzindo sentidos (MARIANI, 2002).

As maiores dificuldades apontadas pelos agentes foram: a falta de acompanhamento do trabalho por parte da Fundação Pedro Calmon, a remuneração desproporcional às demandas do trabalho – o que impedia os agentes de dedicarem mais tempo ao projeto –, a pouca quantidade de livros infantis presentes no acervo e a infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Agente de Leitura* é uma iniciativa significativa para a promoção de práticas leitoras do estado da Bahia e contribui para que, por meio da leitura, as famílias em situação de vulnerabilidade social atendidas pelo projeto deixem de estar à margem do(s) contexto(s) em que estão inseridas, como propõe o Plano Nacional do Livro e Leitura. No entanto, apresenta problemas quanto à formação adequada para que os agentes estejam aptos a mediar novas práticas leitoras; quanto à dinamização do acervo; quanto aos recursos de que os agentes dispõem para realização das atividades; e quanto ao valor da bolsa, que não possibilita vislumbrar a tarefa de agente de leitura como profissão, pois a maioria dos agentes precisava envolver-se com outras atividades remuneradas, a fim de complementar a renda mensal.

Na perspectiva de leitura apresentada pelo PNLL e pelo aporte teórico discutido neste trabalho, deve-se pensar a relação da leitura não mais como deciframento, mas como interpretação, e, para isso, o leitor carrega suas memórias, experiências e repertórios de leitura. Pensar na relação do leitor com o material de leitura é pensar

a necessidade de escolha explícita de uma mediação. E, portanto, a necessidade de pensar em políticas públicas de leitura com continuidade e investimentos, implementando políticas permanentes que atuem de forma coordenada para o aumento do número de leitores, assim como de acesso aos materiais de leitura. Enquanto esses programas não forem consolidados como uma política pública, haverá sempre o risco de descontinuidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2009.
- CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aprendizagem. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). *Ensaio sobre a leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. 228 p. p. 47-67.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014. 139 p.
- COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymarã, 2009. 158 p.
- JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. 166 p. p. 113-144.
- MARIANI, Bethania S. C. Leitura e condição do leitor. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002. 178 p. p. 107-109.
- MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 340 p.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). *Ensaio sobre a leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. 228 p. p. 15-32.
- PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). *Ensaio sobre a leitura*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. 228 p. p. 33-46.
- PESSOA, Fernando. *Tabacaria e outros poemas*. RJ: Ediouro, 1996. 112 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 124 p.
- YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002. 178p. p. 97-103.
- WOOLF, Virginia. The common reader. In: *The common reader - First Series*. 1925. Disponível em: <<http://gutenberg.net.au/ebookso3/0300031h.html#C00>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Naylane Araújo Matos é graduada em Letras – Língua Inglesa e Literaturas (Universidade do Estado da Bahia), é mestranda em Estudos da Tradução (Universidade Federal de Santa Catarina). Tem experiência nas áreas de Letras e Tradução, com ênfase em: leitura e formação de leitores, literatura e ensino de língua inglesa, tradução cultural, tradução feminista e pós-colonial, crítica literária feminista. É bolsista Capes e membro do grupo de pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (Universidade do Estado da Bahia).
E-mail: naylaneam@gmail.com.

Denise Dias de Carvalho Souza é graduada em Letras com Inglês (Universidade do Estado de Bahia), tem Mestrado em Estudo de Linguagens (Universidade do Estado da Bahia) e Doutorado em Letras – Teoria da Literatura (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). É professora/pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiências nas áreas de ensino (Língua Portuguesa, Práticas Discursivas, Leitura, Teoria da Literatura, Literatura Infantil e Juvenil, Metodologia do Trabalho Científico, Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa) e extensão (Contação de Histórias, Produção Textual e Avaliação). É líder do grupo de pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (Universidade do Estado da Bahia).
E-mail: dediscar@yahoo.com.br.

Recebido em 04 de setembro de 2016 e aprovado em 04 de abril de 2017.

O trabalho com leitura em um sexto ano do ensino fundamental: limites e possibilidades

Reading activities in sixth grade: its limits and possibilities

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p101-116>

THIAGO MOURA CAMILO¹

CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO²

RESUMO: Este artigo é o recorte de uma pesquisa que teve por objetivo compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento – Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática – na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental, anos finais – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação. A pesquisa inseriu-se no contexto de uma investigação financiada pelo CNPq/CAPES, com o duplo objetivo de compreender as elaborações dos professores para o trabalho com a leitura e os aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Teoricamente, assumiu-se a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1998, 2008), articulada à perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997, 2009). Evidenciou-se a promoção da leitura em sala de aula, com a predominância de práticas cujos fins e modos se voltaram para as especificidades de cada disciplina, e não possibilitaram a compreensão, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo entre textos. Esse modo de conceber a leitura evidenciou uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, em detrimento do processo de interação entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; texto; leitura; interlocução; cotejamento.

1. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, São Gotardo, MG, Brasil.

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

ABSTRACT: This article presents part of a research that had the objective to understand the teachers' mediation processes in several areas of knowledge as they encouraged reading activities for 6th grade students in Elementary school. For that purpose the teaching relations produced in classroom were chosen as the environment of the investigation. The research on reading was within a context of a study funded by CNPq/CAPES (government agencies) with a double purpose: comprehending the teachers' reading activities, as well as understanding the aspects related to the formation of readers and writers in Elementary school. Theoretically, it has been based on the historical-cultural perspective of human development proposed by Vigotski (1998, 2008), articulated with the enunciate-discursive perspective of Bakhtin (1997, 2009). This article will present the data analysis of classroom audio recordings from reading text practices mediated by the 6th grade teachers, specifically in Sciences, History, Geography, Portuguese and Mathematics. The data has shown that the reading encouragement in classroom did happen, with the prevailing of practices directed to the specificities of each subject, but not aiming at comprehension, commenting, readback, interlocution and confirmation of a text with others texts. This way of understanding readings evidenced a language conception directed to the search of information in the texts, while it could privilege the interaction process between the subjects.

KEYWORDS: Language; text; reading; interlocution; readback.

UM COMEÇO DE CONVERSA...

Este texto socializa reflexões e análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, financiado pelo CNPq/CAPES, no período de 2013-2015. Nos limites deste texto, tematizaremos as perspectivas de linguagem, de texto e de leitura, bem como práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, direcionando nossos olhares às finalidades da leitura e às diferentes formas como ela foi realizada pelos alunos. As aulas foram gravadas e transcritas. Assim, tomamos como material de análise a leitura em circulação na sala de aula, o que compreendeu tanto as práticas instauradas e sustentadas pelos professores como as réplicas produzidas pelos alunos.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de sexto ano, em uma escola da rede pública estadual mineira, na cidade de São Gotardo-MG, no período de outubro a dezembro de 2013, num total de 65 horas aula. Essa escola atendia a aproximadamente 1.500 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, divididos em três períodos.

O trabalho desenvolvido assumiu a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2009, 2011), por compreender que essa abordagem possibilitaria a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula.

LINGUAGEM E LEITURA: ESTREITANDO RELAÇÕES

O ensino de língua em sala de aula envolve a compreensão acerca das concepções de linguagem, e a adoção de uma delas significa assumir uma postura educacional dela decorrente, ou seja, “os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos” (GERALDI, 2011, p. 40).

No tocante à linguagem, o mais importante não é compreendê-la como uma capacidade que o homem tem de construir sistemas simbólicos, mas, sim, concebê-la como uma atividade constitutiva que se efetiva nas interações, porque permite a apropriação, pelo outro, das palavras alheias, que se tornam para ele palavras próprias, palavras interiorizadas, capazes de auxiliar na compreensão de outras novas palavras, de novos enunciados durante o processo dialógico.

Face ao exposto, compreendemos que os enunciados dados se transformam, no processo de interação, em dados criados pelo outro, uma vez que “a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos” (GERALDI, 1996, p. 19) e históricos, ou seja, a constituição do sujeito não se dá de forma espontânea, mas ocorre porque este coaduna signos que se dispõem nas interações contínuas e heterogêneas de que participa ao longo da vida. Sobre essa capacidade de aperfeiçoamento da linguagem, Bakhtin (2011, p. 294) acrescenta ainda que

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras literárias), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Dessa forma, consideramos a linguagem como um processo natural à comunicação e uma atividade que se aprimora à medida que o sujeito interage continuamente. Isso porque a linguagem não se limita à expressão, mas envolve os sujeitos em um processo interativo de comunicação que leva em consideração o papel do outro como ouvinte e ao mesmo tempo como agente que emite suas réplicas, elementos condicionantes da linguagem. Quanto mais oportunidades de interação houver, melhor será para o desenvolvimento da linguagem tanto do locutor quanto do interlocutor.

Acreditamos com Geraldi (1996, p. 41) que “a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias”. Instâncias que o próprio autor considera como diferentes contextos sociais, dentro dos quais ocorrem as interações e o trabalho linguístico.

Partindo desse pressuposto, a fim de que haja uma reflexão envolvendo a leitura e a escrita como práticas sociais dotadas de linguagens a serem constituídas pelas disciplinas que compõem o currículo escolar, assumimos, neste trabalho, a *linguagem como uma forma de interação* na qual os sujeitos não são passivos ou ativos, mas **interativos**.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2011, p. 41).

Nesta concepção dialógica da língua, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos [inter]ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p. 17).

Com base no exposto até o momento, reconhecemos que texto e leitura são constitutivos da prática social e dialógica; portanto, também da prática escolar.

CONCEITUANDO TEXTO E LEITURA EM UMA SOCIEDADE ESCOLARIZADA

Numa sociedade escolarizada como a nossa, compreendemos que o ensino da leitura precisa ocupar grande parte do tempo gasto em sala de aula, uma vez que

o processo de escolarização é uma forma essencial de atividade das crianças e dos jovens (OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, desconsiderar esse processo, assim como quaisquer formas que empobrecem a experiência escolar, seria, portanto, deixar de promover o acesso do sujeito a dimensões básicas de sua cultura (OLIVEIRA, 1996).

No bojo desta questão, faz-se necessário explicitar as concepções de texto e de leitura a partir da concepção de linguagem assumida. Assumimos com Bakhtin (1997, p. 330) o sentido amplo de texto como qualquer “conjunto coerente de signos”; no entanto, nesta pesquisa interessava-nos o texto verbal escrito, tal como Geraldi o compreende: “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p. 101), e também como “objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses. Mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido completa-se na leitura. Neste sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (GERALDI, 1996, p. 112), os quais não são vistos apenas como um dos lugares em que a comunicação se efetiva, pois a atividade verbal não se limita ao próprio texto; pelo contrário, é mediada por ele que a interação acontece com mais eficácia.

À vista disso, estas autoras, tomando a concepção interacionista (dialógica) da linguagem, consideram os sujeitos sociais como agentes de um processo recíproco, em que, dialogicamente, se transformam, se constituem e são constituídos no lugar mesmo da interação, ou seja, no texto. Os sentidos do texto só serão explicitados, se esse processo interacional for levado a cabo, pois a leitura e os sentidos de um texto não são únicos.

Cada um dos sujeitos envolvidos dá vida ao texto lido, (re)significa-o à sua maneira, elabora sentidos diferentes à proporção que lê o texto, porque cada mergulho no texto representa voltar à superfície de uma forma diferente, com sentidos também distintos. E “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (GERALDI, 2011, p. 112). Esta analogia fica evidente nas palavras de Borges, citado por Chartier (2001), quando diz que um texto só ganha existência quando há um sujeito para lê-lo, e que os significados desse texto mudam conforme as leituras:

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez.

Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra. (BORGES apud CHARTIER, 2001, p. XI).

Daí a importância de o professor buscar, juntamente com o aluno, esses sentidos em movimento para apropriação de um texto. Esse movimento se efetivará com a leitura, a qual, na perspectiva bakhtiniana, é compreendida como a ação de cotejar textos, uma vez que “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1997, p. 404). E o cotejo de um texto com outros produz a compreensão, o comentário, a réplica, o diálogo. Por isso consideramos, com Bakhtin, que “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo” (p. 404).

Nesse sentido, Ometto (2010, p. 34), pautada em Bakhtin, ressalta que ensinar leitura é determinar a dinâmica interlocutiva que ocorre em torno de um texto em determinadas condições. Esse movimento “implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do texto como fonte de sentidos e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos”. Na perspectiva assumida, o ato de ler é muito mais que decodificação. A leitura é uma atividade interativa altamente complexa, constituindo um processo interacional socialmente determinado.

É, pois, essencial que o professor, enquanto mediador da leitura, tenha como objetivo não a leitura para interpretação ou resolução de atividades, mas a tenha como uma forma de interagir com o aluno, produzindo sentidos que favoreçam a compreensão. Por isso Lajolo (1991, p. 62) salienta que “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior”.

Portanto, para que o texto seja compreendido e tenha significação, é preciso que o professor se posicione em relação à concepção de linguagem como forma de interação em todas as suas práticas em sala de aula, pois “não basta se entender palavra por palavra, também não basta se entender sentença por sentença, se não se apreende o texto em sua unidade” (ORLANDI, 1983, p. 20). Por isso, o texto deve ser compreendido como lugar em que ocorre a interação dos sujeitos sociais, os quais, a partir dele, se constituem e são constituídos pelo processo de compreensão ativa e responsiva. Isso porque os sentidos do texto não estão prontos e acabados, mas se constroem no momento em que se efetiva a interlocução.

Entendemos, portanto, que a leitura é um “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (ORLANDI, 1983, p. 20). Isso significa que a leitura não deve limitar-se ao que está dito, mas ir além dos seus limites, buscando o cotejamento das experiências dos sujeitos leitores e dos contextos (texto e leitor). Para que isso ocorra, é necessário que o professor oportunize situações concretas de interlocução em sala de aula, tendo como mediadores os vários textos de que possa fazer uso.

PROPÓSITOS E MODOS DE LEITURA

Tematizados linguagem, texto e leitura, apresentamos uma análise dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se refere às atividades que envolviam leitura de textos entendidos como uma sequência verbal escrita. Bakhtin sugere que as relações enunciativas sejam analisadas em suas condições reais de produção.

Dessa forma, no registro das ações em sala de aula, foram considerados não apenas os conteúdos enunciados pelos professores e pelos alunos, mas todo o movimento interlocutivo ali instaurado por eles. Nesse movimento, identificamos alguns eixos de análise que privilegiavam o trabalho com a leitura de textos escritos (GERALDI, 1997). Consideramos, como primeiro critério, a finalidade das diferentes leituras promovidas pelos professores. Este eixo, *Finalidades da leitura*, foi dividido em três categorias: leitura para explicar o conteúdo; leitura para responder e corrigir exercícios e leitura para produzir textos. Tendo em vista que a leitura pelos alunos em sala de aula se realiza de diferentes formas, o segundo eixo, *Modos de ler*, foi analisado a partir de duas categorias: leitura coletiva e fragmentada; e leitura individual e silenciosa.

Sobre as *finalidades da leitura*, através dos dados produzidos, pudemos perceber que as práticas efetuadas pelos professores tinham objetivos específicos: explicar conteúdo; responder e corrigir exercícios; e produzir textos.

Uma das práticas pedagógicas, clássica e necessária na escola para a sistematização do saber, é a explicação de conteúdo pelo professor. Esse saber requer que o sujeito aprenda – processo que implica o trabalho educativo. Dessa forma, o saber que diretamente importa à educação é aquele decorrente do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2005).

Saviani (2005, p. 15) aponta ainda que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência

da escola”. Nesse contexto, a escola exerce o papel de ensinar, de explicar, de assegurar a aquisição de instrumentos que facilitem o acesso ao saber elaborado e aos elementos básicos desse saber. Por isso esse autor pontua que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever.

É nesse contexto também que encontramos a figura do professor como mediador dessas práticas escolares que incorporam e potencializam os possíveis efeitos da leitura e da escrita no desenvolvimento psicológico dos alunos (OLIVEIRA, 1996). Especificamente nesta pesquisa, um procedimento didático de responsabilidade da escola e comum a todos os professores como modo de ensinar em sala de aula foi a leitura realizada pelo aluno para fins de explicação do conteúdo pelo professor, visto que, ao explicar, o professor também está a trabalhar com o conteúdo sistematizado. Essa explicação do conteúdo específico a cada disciplina operou como elemento básico do trabalho docente, pois já é uma prática comum a transmissão oral do conteúdo pelo professor. Os alunos estão habituados à “explicação” do professor logo após a leitura de um determinado texto. Essa “explicação” pode envolver o esclarecimento de uma informação ou de termos específicos a cada disciplina e também à expansão de informações não presentes no texto lido. Para esse fim, um aluno realizava a leitura do texto em voz alta. A seguir, o professor, como na disciplina de História, por exemplo, iniciava sua explicação, esclarecendo alguns termos do texto lido e acrescentando outras informações, visando ao melhor entendimento pelos alunos. Na disciplina de Ciências, além dos textos do material didático, a professora orientava seus alunos a pesquisar a temática em outras fontes, como em livros e internet. Os textos construídos a partir da pesquisa eram lidos pelos alunos e também contribuíam para a explicação do conteúdo. Esta também era uma forma de acrescentar informações ao texto e de contribuir para a explicação e o entendimento do conteúdo, porém foi exclusiva dessa disciplina. Nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, e Matemática, os professores também faziam uso da leitura de texto para fins de explicação do conteúdo, todavia não acrescentavam informações.

Por ser papel da escola trabalhar com conteúdo sistematizado, explicar um conteúdo a partir da leitura oral de um texto é uma forma clássica de ensinar, por isso esse modo de leitura foi típico de todos os componentes curriculares observados. Mesmo não havendo a oralização por parte do aluno, esta modalidade de leitura dá margem para a compreensão, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo de um determinado texto com outros.

Outra prática pedagógica identificada nas aulas observadas compreendeu a leitura com a finalidade de responder aos exercícios de interpretação ou mesmo a leitura na correção dos exercícios propostos. Isso porque ler com o objetivo de responder questões ou de corrigi-las também já se constitui modalidade tipicamente escolar.

Geraldi (1997, 2011), ao dissertar sobre as práticas de leitura possibilitadas na escola, aponta-nos a leitura como um processo de interlocução entre o leitor e o autor, mediado pelo texto. E afirma que o leitor reconstrói os sentidos do texto na sua leitura, atribuindo a ele significação.

Nesse sentido, ir ao texto com o objetivo de extrair dele informações significa fazer uso da “leitura – busca de informações”. Esse tipo de leitura pode ser metodologicamente orientado de duas maneiras: a) o leitor pode ir ao texto em busca de informações (ou respostas) com um roteiro previamente elaborado (como as questões formuladas a título de interpretação); ou b) o leitor pode ir ao texto sem um roteiro previamente elaborado, com a finalidade básica de verificar quais informações esse determinado texto apresenta. Essas informações podem ser extraídas a partir de dois níveis de profundidade: a partir da superfície do texto ou em um nível mais profundo. No primeiro caso, a simples leitura já é o suficiente, visto que as informações e as respostas estão explícitas no próprio texto; no segundo caso, elas dependem não só da leitura dele, como também do cotejamento com outros textos ou com outras informações.

Em relação às práticas de leitura nas aulas observadas, normalmente, após a explicação de conteúdo, o professor pedia que os alunos respondessem às atividades a título de interpretação, como em Matemática, Geografia e Ciências; e na sequência realizavam novamente a leitura das atividades, a fim de corrigi-las oralmente, como em Língua Portuguesa e História. Esta prática de leitura, apesar de também ser tipicamente escolar, não determina a dinâmica interlocutiva em torno do texto, bem como não possibilita ao aluno replicar ao texto, pois trata-se de prática de leitura com vistas, principalmente, à interpretação, à localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. A compreensão, que deveria ser o foco da leitura, envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas para além dos fonemas (ROJO, 2004) e de réplicas ao texto (BAKHTIN, 1997).

No contexto em questão, os professores pediam aos alunos que lessem, mas as leituras se efetivavam com a intenção tanto de reproduzir, revozear, explicar ou interpretar o texto, como de reproduzir outro tipo de texto.

Esta prática de leitura nos faz retomar Geraldi (1997), quando ele aponta que a leitura-pretexto também se constitui objetivo de um leitor diante de um determinado texto. Embora esse autor considere necessário que a escola trabalhe a leitura como pretexto, essa não é uma prática tão comum na escola, pois não envolve apenas capacidades básicas de decodificação, como o discernimento entre a escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas e das relações entre grafemas e fonemas; o conhecimento do código utilizado; a fluência e a rapidez na leitura, entre outras. Ela implica também capacidades de compreensão, tais como ativação de conhecimentos de mundo anteriores à leitura ou mesmo no decorrer dela; a busca e a localização de informações relevantes, de forma a armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada; a comparação de informações de ordens diferentes, resultantes daquele determinado texto, de outros textos, do seu conhecimento de mundo, de forma a sistematizar os sentidos do texto lido. Para produção de texto, como resumo ou síntese, essa comparação de informações é fundamental para determinar quais informações serão retidas (ROJO, 2004).

Dentre as práticas de leitura, foram observadas: a produção de texto que orientava a leitura, principalmente na disciplina de Ciências, pois os alunos liam outros textos para elaborar resumos – que se constituíam numa apresentação curta de um outro texto –; a pesquisa escrita sobre um assunto previamente escolhido pela professora; a entrevista escrita, com o objetivo de fazer um levantamento de informações detalhadas a respeito da opinião de uma pessoa sobre determinado assunto; e cartazes para exposição de temáticas diferentes, como o sedentarismo, por exemplo.

Outra disciplina que também se utilizou, embora com menor intensidade, da leitura para produção de texto, especificamente do gênero resumo, foi História. O aluno, orientado pelo professor, deveria realizar a leitura e posteriormente elaborar uma síntese, que também se constitui um gênero textual cujas características se aproximam do gênero resumo, como, por exemplo: seleção e organização das ideias centrais, texto curto, omissão de opinião.

Posto isso, reiteramos que a leitura para produção de textos não é uma prática muito frequente, visto que essa modalidade de leitura foi observada apenas nas disciplinas de Ciências e História que, mesmo superficialmente, apresentaram o

querer-dizer dos alunos através de diferentes gêneros, como o resumo, o cartaz, a entrevista, a pesquisa e a síntese.

O segundo eixo de análise - *modos de ler* - visa apresentar as maneiras de ler que se revelaram no transcurso das aulas observadas. Pela forma como foram desenvolvidas as práticas que envolviam leitura, desdobramos este eixo em duas categorias. A primeira aborda o modo de leitura mais utilizado pelos professores, a saber, a leitura coletiva e fragmentada, em que vários alunos leem parte do mesmo texto.

Nas sociedades do Antigo Regime, era comum a leitura em voz alta nos salões, nas carruagens ou nos cafés, pois ela era uma forma de sociabilidade compartilhada, que alimentava o encontro com o outro, sobre a base do conhecimento recíproco, da familiaridade, ou do encontro casual, para passar o tempo.

Já no século XIX, esse modo de leitura voltou-se para ambientes específicos, como o ensino e a pedagogia, que, incentivando a leitura em voz alta, procuravam paradoxalmente controlar a capacidade do aluno de ler em silêncio, que era a finalidade da escolarização. Mas a leitura em voz alta também ocorria em espaços institucionais como igrejas, universidades ou tribunais.

Petit (2008) explica que a leitura solitária, silenciosa, que hoje conhecemos não é muito antiga, visto que em sua pesquisa, a maioria dos interlocutores, de gerações diferentes, mencionava ter participado de leitura coletiva, em voz alta, no espaço familiar, na igreja e, às vezes, no internato.

Também em relação à leitura oral, Silva (1985) pontua que seu início se dá na alfabetização, quando o aluno tem que mostrar para a professora a sua capacidade de reconhecer letras, de traduzir oralmente o código escrito. Além do mais, ele precisa revelar que já entendeu a mecânica da leitura, lendo da esquerda para a direita, palavra por palavra, linha por linha. Após esse estágio, a escola inicia um processo de aperfeiçoamento dessas habilidades. No decorrer do período de escolarização, novas exigências vão surgindo, a fim de que o aluno alcance um desempenho cada vez melhor, “em que a fluência e a expressividade são marcas do bom leitor. Daí a razão do treinamento” (p. 18).

Esse modo de leitura foi constatado em todas as disciplinas observadas. No trabalho com um texto longo, integrante do material didático ou distribuído pelos professores através de fotocópias, enquanto um aluno lia uma passagem curta do texto que todos tinham diante de si, os outros o acompanhavam silenciosamente, mas na velocidade da voz, ouvindo o leitor que oralizava (CHARTIER, 1995). Silva (1985, p. 53) considera que, nesse ritual de leitura fragmentada, “o aluno, separando

o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos”, ou seja, o entendimento do aluno acerca do conteúdo do texto fica comprometido.

Por isso, muitas vezes nos deparamos com alunos que praticam, e bem, a leitura oralizada, porém não conseguem compreender o que pronunciam, assim como muitos dos que apenas acompanham a leitura do outro, esperando a sua vez de ler, também não se concentram no conteúdo do texto, pois estão preocupados em dar seguimento à leitura coletiva. Nas práticas de leitura observadas, duas foram as formas realizadas: ora o professor indicava quem deveria ler ou seguir a leitura e, enquanto isso, os demais alunos deveriam acompanhá-la, passando os olhos sobre o texto, como em Matemática; ora a sequência da leitura era determinada pela disposição dos alunos em filas, como em Geografia, em que cada aluno lia um período ou um parágrafo.

Além da leitura que necessita da oralização, Chartier (2001, p. 82) aponta a leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página: “Compreendida como um processo de longa duração, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade”. Ainda para este autor, a oposição entre a oralização e a visualização é o indicador mais claro de que a leitura pode ser realizada de maneiras diferentes. Todavia, a leitura silenciosa não se constitui como a única, e as capacidades daqueles que a realizam podem variar consideravelmente.

Os primeiros textos que possibilitaram silêncio nas bibliotecas surgiram nos séculos XIII e XIV. Foi nesse período que, entre os leitores, destacavam-se aqueles que liam sem murmurar, sem “ruminar”, sem ler em voz alta para eles mesmos, a fim de compreender o texto (CHARTIER, 1998).

A partir das leituras variadas dos dados da pesquisa, verificamos que esse modo de ler só não se efetou na disciplina de Geografia, que privilegiou a leitura oral e coletiva. Nas demais disciplinas, a leitura silenciosa foi observada em três momentos distintos: a) no primeiro, os alunos liam textos teórico-didáticos, às vezes para iniciar uma unidade de estudo, como nas aulas de Matemática, em que a professora sugeria a leitura silenciosa dos pequenos textos que introduziam o conteúdo sobre comprimentos e superfícies; b) o segundo momento de leitura silenciosa ocorreu em atividades avaliativas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Para a resolução dos exercícios, os alunos deveriam ler individual e silenciosamente os textos ou apenas os enunciados dos exercícios; c) o terceiro momento em que se efetivou

a leitura silenciosa ocorreu nas disciplinas de Ciências e História, pois se tratava de leituras para a produção de resumo. Em Ciências, por exemplo, a professora distribuía aos alunos edições da revista *Ciência Hoje das crianças* e lhes pedia para escolher um texto, lê-lo e resumi-lo. Essa leitura deveria ser realizada individual e silenciosamente. Já em História, os alunos liam e resumiam textos teórico-didáticos específicos da disciplina.

Diante dos dados observados, percebemos que essa leitura de texto, em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente, a fim de compreender o texto, deveria ser mais trabalhada pelos professores, por isso compartilhamos a ideia de que o ensino fundamental, considerado antessala do ensino médio, deveria possibilitar, bem mais cedo, práticas de leitura silenciosa e autônoma, pois, “se a infância é o tempo das leituras em voz alta, a adolescência é a de divisões mais secretas, cenas de leitura solitária, às escondidas, que inauguram as transgressões emancipatórias” (CHARTIER, 2003, p. 37). No contexto desta pesquisa, esta não foi uma prática de leitura trabalhada, ensinada pelos professores, todavia era a prática de leitura exigida ao aluno quando havia uma avaliação interna ou externa. Esse movimento de leitura – no qual o sujeito pode riscar o texto, marcar palavras ou expressões, retomar a leitura quantas vezes forem necessárias, fazendo sínteses – precisa ser também ensinado na escola e pode ocorrer com qualquer texto, de qualquer área do conhecimento.

ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES... OS NOSSOS ACHADOS

A leitura e a escrita se constituem, cada vez mais, em práticas sociais fundamentais na sociedade letrada na qual estamos inseridos. No contexto de apreensão das habilidades necessárias a essas práticas, encontra-se a escola, que assume o papel social de possibilitar o desenvolvimento da linguagem e a socialização do saber sistematizado.

Nos limites deste texto, estabelecemos um diálogo entre os conceitos de linguagem, de texto e de leitura considerados como constitutivos da interlocução entre os sujeitos. A linguagem não deve ser entendida apenas como um conjunto de sinais gráficos ou simbólicos que propiciam a decodificação do ato comunicativo, mas como um elemento cujo exercício se dá nas relações sociais, ou seja, este trabalho não se limitou a considerar a linguagem somente como meio para comunicação, mas sim como uma atividade de constituição entre os sujeitos, que acontece nas interações verbais, movimento que parte de uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos.

Entendendo texto como sequência verbal escrita, coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado, apontamos que a leitura da palavra escrita exige cotejar textos, ultrapassar os seus limites e pensar em um novo contexto. Para que isso ocorra, é necessário que o professor, como mediador de leitura que é, oportunize situações concretas de interlocução através dos vários textos de que possa fazer uso em sala de aula.

No que diz respeito às práticas de leitura observadas, compreendemos que os professores tentam promover a leitura, mas uma leitura cuja finalidade se volta para explicar o conteúdo específico a cada disciplina, para responder ou corrigir exercícios ou mesmo para produzir textos. Esse modo de conceber a leitura evidencia uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, quando poderia privilegiar o processo de interação, de interlocução entre os sujeitos.

Já em relação aos modos como a leitura se efetiva em sala de aula, os dados evidenciaram a leitura oral coletiva e fragmentada, comum a todas as disciplinas, e a leitura silenciosa e individual, restrita a alguns conteúdos curriculares. Enquanto o primeiro modo se limita à oralização do código escrito e à busca de informações no texto, o segundo modo de ler é o que sugerimos que seja possibilitado mais cedo no ensino fundamental, objetivando a compreensão, a réplica, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nessa prática cultural que é a leitura.

Isto posto, reafirmamos que a leitura é uma prática de cotejamento de textos e que, na escola, tanto o professor como o aluno poderiam vivenciar essa prática, ultrapassando os limites do texto a fim de pensar em um contexto novo, pois o ensino da leitura supõe determinar a dinâmica interlocutiva envolta nesse processo. Nesse sentido, é compromisso político, ideológico e, acima de tudo, ético possibilitar que, na escola, os sujeitos tenham a oportunidade de experienciar a leitura em suas diversas nuances e sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

- CHARTIER, A. M. Leitura escolar – entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, São Paulo, p. 17-52, set./dez. 1995.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, [1998].
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Os modos contraditórios da leitura entre formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. *História da Educação* – ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 13, p. 35-49, abr. 2003.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, São Paulo, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.
- _____. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia histórico-cultural. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.
- OMETTO, C. B. C. N. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia*. 2010, 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 2, n. 1, p. 20-25, abr. 1983.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE/ CENP, 2004.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- SILVA, L. L. M. da. ... Pra que a gente lê? ... Para aprender a lição. *Perspectiva* – CED, Florianópolis, n. 1, v. 4, p. 15-26, jan./dez. 1985.

SOBRE OS AUTORES

Thiago Moura Camilo é graduado em Letras Português/Inglês (Universidade Estadual de Goiás), tem Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba), é pesquisador e cursa Doutorado em Educação (Universidade

Estadual de Campinas). É professor no Centro de Ensino Superior de São Gotardo e na Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena, em São Gotardo, MG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, com pesquisa nos seguintes temas: leitura, linguagem, educação e mediação.

E-mail: thiagocamilo3@hotmail.com.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto é graduada em Pedagogia (Universidade Metodista de Piracicaba), tem Mestrado em Educação (Universidade Metodista de Piracicaba) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Pesquisa ALLE-AULA. Tem experiência na área de Educação com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, leitura, produção de textos, linguagem, mediação pedagógica, formação de professores.

E-mail: cbometto@yahoo.com.br.

Recebido em 24 de fevereiro de 2017 e aprovado em 15 de abril de 2017.

A literatura infantojuvenil no ensino de jovens e adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores

The infantojuvenil literature in teaching youth and adults in Dourados-MS: the difficult task of forming readers

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p117-131>

IVA CARLA AVELINE TEIXEIRA DOS SANTOS¹

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO²

RESUMO: O presente artigo procura tecer reflexões sobre a presença da literatura infantojuvenil no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A análise se pauta nas vozes de alunos do EJA de diferentes idades, com discursos marcados pela privação ao texto literário, infantojuvenil ou não. Diante das considerações feitas pelos estudantes, surgem inquietações a respeito das possíveis dificuldades do mediador para inseri-los no mundo da literatura, a começar pelo material didático que pouco contribui nesse sentido. A presença da literatura infantojuvenil nesta modalidade de ensino é de vasta importância, já que uma de suas funções, mesmo que implícita, é estimular a imaginação, garantindo a esses sujeitos o direito de apropriar-se de realidades lúdicas e repensar a sua própria realidade. Além disso, ela atua de forma rica e eficaz na formação do leitor. Sabe-se que hoje não se divide a literatura por faixa etária, mas ao trazer as vozes de alunos do EJA para esta reflexão, pode-se notar que, se não há a presença da literatura infantojuvenil, a prática da leitura é quase imperceptível. Esta análise dialoga com os especialistas da leitura na escola e do ensino de literatura, como Barthes, Chartier, Candido, Cosson e Zilberman.

PALAVRAS - CHAVE: Literatura infantojuvenil; ensino; EJA.

1. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

2. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

ABSTRACT: This article presents connections about the presence of infant-juvenile literature in Young Adult and Adult Education (EJA). The analysis is based on the voices of EJA students of different ages, with discourses of deprivation of the literary texts, whether infant-juvenile or not. According to the considerations made by the students, there are concerns about the possible difficulties of the mediator to invite these subjects to the literature world, starting with the textbooks that contribute very little in this regard. We presuppose that the presence of infant-juvenile literature in this teaching modality is of vast importance, since one of its functions, even if implicit, is to stimulate the imagination, allowing these subjects the right to take these playful realities and rethink their own. In addition, it operates rich and effectively in the reader's formation. It is known that nowadays literature is not divided by age group, but by bringing the voices of EJA students to this reflection, it may be noted that if there is no presence of infant-juvenile literature, the practice of reading is almost imperceptible. To support this analysis, we bring reading specialists in the school and the literature teaching, such as COSSON (2010), ZILBERMAN (1982), CHARTIER (1999), BARTHES (1980) and CANDIDO (1995).

KEYWORDS: Infant-juvenile literature.; teaching; EJA.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio para a educação brasileira: instável, com grande evasão e dificuldades que vão além daquelas já enfrentadas no ensino regular (estrutura física, indisciplina, capacitação dos profissionais da educação, entre outras). Chamamos a atenção, porém, para um dos maiores problemas notados nesta modalidade educativa: a omissão da leitura, o não despertar, nos jovens e nos adultos, do gosto de ler, principalmente literatura. Omissão justificada provavelmente pelo fato de os conteúdos escolares estarem condensados, pois o conteúdo de dois anos é estudado em apenas um, com a premissa de que o tempo perdido pelo aluno precisa ser recuperado. A modalidade foca, portanto, em um tipo de leitura que decodifica textos e pretende levar o aluno, jovem ou idoso, a identificar um letreiro de ônibus ou uma marca de produto no mercado.

Durante o ano de 2014, ministramos aulas de língua portuguesa nas séries iniciais do EJA, em uma escola municipal de Dourados-MS, que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental. Atuamos especificamente na segunda fase (correspondente ao 3.º e 4.º anos), na terceira fase (correspondente ao 6.º e 7.º anos)

e na quarta fase (correspondente ao 8.º e 9.º anos), todas no período noturno, com alunos com idade entre 15 e 81 anos. Em todas as etapas, o maior desafio foi despertar o gosto pela literatura: levamos a eles, no decorrer do ano, diversos gêneros, desde as histórias para um público infantil como *A abelhinha preguiçosa* ou uma adaptação de *Os miseráveis*, e notamos olhos curiosos, assustados, indiferentes e impressionados.

Os alunos recebem semestralmente uma apostila com cerca de 520 páginas, divididas em sete disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna-Ínglês e Artes. A formulação dessas apostilas parte do pressuposto de que o EJA não se limita exclusivamente ao ensino de conteúdo intelectual, mas implica também lidar com valores e reconhecer as diferenças e a subjetividade dos sujeitos, propondo, principalmente, a multidisciplinaridade. A apostila de língua de portuguesa continha poucos textos literários ou apenas fragmentos. Assim, a reação dos alunos diante dos novos textos apresentados comprova que eles estavam acostumados com a precariedade das apostilas.

As discussões aqui presentes partem de um *corpus* composto pelas vozes de alunos que fazem referência em seus discursos à (não) leitura de textos literários. O objetivo destas discussões e reflexões é fomentar cada vez mais a leitura de textos literários no contexto escolar, porque concordamos com Antonio Candido (1995, p. 173), que defende que a literatura está na classe dos bens incompressíveis³, “os que não podem ser negados a ninguém”. Por esse motivo, somos tomados por uma inquietação, quando percebemos que esse direito é negado, e que a literatura está cada vez mais afastada da escola. Como aparato teórico e bibliográfico, usaremos especialistas em leitura na escola e no ensino de literatura, como Candido (1995), Chartier (1999), Cosson (2010) e Zilberman (1982), entre outros.

VOZES QUE INQUIETAM: IMPRESSÕES DOS ALUNOS DO EJA

O Quadro I expõe entrevistas realizadas nas três fases (2.ª, 3.ª e 4.ª) do EJA. Quando as perguntas foram elaboradas, a intenção não era compor um *corpus* para análise ou pesquisa mas apenas interagir, conhecer melhor o público para as disciplinas que iriam ser ministradas naquele ano e entender a relação desses alunos

3. Este termo é utilizado por Antonio Candido (1995) no livro *Vários escritos* e faz referência ao padre dominicano Louis-Joseph Lebreton, que diferenciava os bens necessários à humanidade como compressíveis (como arroz e feijão) e incompressíveis, aqueles que valem como supérfluos (como cosmético e chocolate).

com os textos literários, já que tínhamos a intenção de ler, em todo início de aula, um conto ou poema.

As perguntas foram feitas oralmente e respondidas por alguns alunos, uma vez que nem todos apresentaram interesse e envolvimento com a disciplina. As respostas foram transcritas, mas com preocupação apenas com a idade deles, e não com o nome. A primeira pergunta, “*Vocês gostam de literatura?*”, foi feita com o propósito de mapear qualquer conhecimento que a turma tivesse do assunto, para saber se associavam a literatura a uma disciplina ou a qualquer tipo de texto. A segunda pergunta, “*Quando vocês eram crianças, liam ou ouviam contos de fadas?*”, visava pesquisar o gosto dos alunos pelos contos de fadas, pois pressupúnhamos que, pela sua idade, tivessem algum preconceito com relação a esses textos e sabíamos que, além de não conhecerem os mais populares, eles os consideravam muito infantis⁴. A terceira, “*E agora que são adultos, se lembram quando leram um livro de literatura? Acham que é importante ler?*”, foi direcionada para saber se a turma lia literatura e, se o fizessem, descobrir o que os levava a ler. Quando perguntamos, na quarta questão, se poderíamos ler textos literários ao início de cada aula, a intenção era ter um *feedback* do que já tinha sido proposto em aulas anteriores e que gostaríamos de repetir em todos os bimestres – pretendíamos, com o deleite, despertar nesses alunos o gosto pela leitura e também formá-los leitores. A última pergunta, que se refere especificamente à literatura no EJA, tinha o intuito de, por meio das respostas, trazer a participação dos alunos para os planejamentos de aulas e ter uma dimensão do que os professores estavam acostumados a fazer com a literatura nessa modalidade de ensino. Foram selecionadas respostas de dois alunos por fase e trazidas para a análise aquelas que se enquadravam na temática e permitiram maiores reflexões. Vejamos:

4. Baseado em experiência com as próprias turmas, iniciei o ano letivo com o conto “Pele de asno”, de Charles Perrault, e houve, por parte da turma, uma rejeição significativa. Eles alegaram que aquelas histórias eram “coisas para crianças”, e eles já eram adultos.

Perguntas	Respostas 2. ^a Fase Aluno I: 27 anos Aluno II: 64 anos	Respostas 3. ^a Fase Aluno I: 58 anos Aluno II: 38 anos	Respostas 4. ^a Fase Aluno I: 18 anos Aluno II: 33 anos
1- Vocês gostam de literatura?	Aluno I: "O que é literatura, professora?" Aluno II: "Não."	Aluno I: "Acho que gosto, só não manda a gente ler que tá bom." Aluno II: "Não gosto, não sei direito o que é."	Aluno I: "Mais ou menos, aqui nem tem mais essa matéria." Aluno II: "É aqueles poemas lá, do ano passado? Gostei mais ou menos."
2- Quando vocês eram crianças, liam ou ouviam contos de fadas?	Aluno I: "Sim, mais histórias de terror; de fada era só para as meninas." Aluno II: "Que nada, a gente só trabalhava na roça, não sabia ler e nem nada."	Aluno I: "Não lia não, aprendi a ler esses tempos, ninguém contava nada também." Aluno II: "Não sabia ler e ninguém contava essas histórias de fada."	Aluno I: "Às vezes alguém contava, mas não lembro direito." Aluno II: "Eu conheço alguns contos de fadas. Eu tento aprender alguns para contar para a Isa, minha filha."
3- E agora que são adultos, se lembram quando leram um livro de literatura inteiro? Acham que é importante ler?	Aluno I: "Não. É bom saber ler, sim." Aluno II: "Nunca li um livro grande, só historinhas ou frases. Tem que ler sim, pra ninguém enganar a gente."	Aluno I: "Eu leio jornal. Acho que é importante ler." Aluno II: "Um inteiro nunca li, mas a gente tem que ler livro, pra passar no vestibular também."	Aluno I: "Eu li Cinquenta tons de cinza." Aluno II: "Eu leio as historinhas para minha filha."

<p>4 - Eu gostaria de contar ou ler uma história antes de cada aula de Língua Portuguesa. O que vocês acham disso?</p>	<p>Aluno I: "Ah, é legal, sim. Pode contar." Aluno II: "Pode contar, sim, professora."</p>	<p>Aluno I: "Rs, rs. Só não conta história de criançinha." Aluno II: "Vai ser legal, mas tem que ser pequena."</p>	<p>Aluno I: "Não sei, professora, pra que isso, heim? É pra gente fazer resumo?" Aluno II: "Pode, só não conta história de criança, a gente está velho."</p>
<p>5- Como são as aulas de literatura no EJA? Como vocês gostariam que fossem estas aulas?</p>	<p>Aluno I: "Tem uma matéria nova, que a gente lê algumas coisas." Aluno II: "Não lembro se tem literatura."</p>	<p>Aluno I: "Não tem aula de literatura, só de português, mesmo." Aluno II: "A gente só tem aula de português, cinco por semana."</p>	<p>Aluno I: "Às vezes tem poema no livro de português, mas literatura mesmo não tem." Aluno II: "Acho que nem tem aula de literatura."</p>

Quadro I – Corpus da pesquisa – Fonte: Arquivo pessoal

AFINAL, CADÊ A LITERATURA DE CADA DIA?

Quando as respostas para a pergunta "Vocês gostam de literatura?" começaram a ser formuladas, surgiu, concomitante a elas, um nó na garganta. Por que um aluno de 27 anos devolver um "O que é literatura?" nos consterna? Antonio Candido (1995, p. 175) defende o direito à literatura e nos alivia, ao destacar que, mesmo inconsciente, o ser humano não é capaz de viver sem contato com a literatura, pois ela:

[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico, no ônibus, até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

E, se a literatura está presente em todos esses lugares, por que ela precisa estar na escola? Esse aluno deveria saber o que é literatura? Ela é apontada pelo autor como fator de humanização, já que atua no subconsciente e no inconsciente do

homem. Porém, não devemos pensar nela como manual de instrução ou receita, mas devemos considerar sua complexidade, a forma como organiza as palavras e as informações e como nos permite também organizar a mente e depois o mundo (CANDIDO, 1995).

Sim, ela deve estar presente na escola, pois é uma forma de adquirir conhecimento, e a escola é um dos pilares da educação da humanidade. Roland Barthes, no livro *Aula* (1980), sugere que todas as disciplinas poderiam ser excluídas do currículo escolar, exceto a literatura, pois ela, uma “[...] espécie de muitos saberes organizados em uma só tessitura, em uma só poética” (BARTHES, 1980, p. 18), daria conta de promover todo o saber necessário à vida humana. De acordo com Barthes, uma obra literária carrega em si todas as ciências. Ele exemplifica com o romance de Daniel Defoe, *Robinson Crusóe*: encontraríamos nele o saber histórico, social, geográfico, técnico, botânico, antropológico, entre outros.

Em contrapartida, acontece na escola justamente o contrário: a literatura está cada vez mais afastada do cotidiano dos alunos. Isso é o que nos sugerem as falas dos entrevistados: “Não lembro se tem literatura”; “Não tem aula de literatura, só de português mesmo”; “A gente só tem aula de português, cinco por semana”. Há alguns anos, a literatura deixou de ser uma disciplina da grade curricular do Ensino Fundamental. Mas, embora esteja fora do segmento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o EJA (BRASIL, 1998), há diversas considerações sobre a importância da leitura e da interpretação de textos literários no documento de língua portuguesa. Ou seja, não há “desculpas” para a escola não se preocupar com um aluno que não gosta (por não conhecer) de literatura.

Em relação ao livro didático, ele até proporciona um mínimo de textos literários, como afirma o *aluno II* da 4.^a fase: “Às vezes tem poema no livro de português [...]”. Mas geralmente são fragmentos de textos, mediados por professores que, com pouca bagagem literária (devido à formação, à falta de estímulo e às próprias condições de trabalho), não ampliam as possibilidades de leitura além daquela oferecida pelo livro. Na apostila, o tópico de Língua Portuguesa do primeiro bimestre da segunda fase (4.^o e 5.^o anos) toma 80 páginas do total da apostila. São quatro unidades, divididas em subtópicos: “Antes de ler”, “Trabalhando com o texto”, “Por dentro do texto”, “Trocando ideias”, “Um olhar para a língua”, “Você sabia?” e “Sua vez”. A primeira unidade traz um texto literário: um poema de Sebastião da Gama (1992), “Pelo sonho é que vamos”. No subtópico “Antes de ler”, uma imagem é trazida, seguida de uma pergunta “O que você vê nesta imagem?”; em “Trabalhando com

o texto”, ou seja, depois da leitura, é pedido que o aluno relacione o poema com a imagem; “Por dentro do texto” destaca as rimas do poema; “Trocando ideias” sugere que o professor converse com os alunos sobre o tema “sonho”; “Um olhar para a língua” usa o poema para trabalhar alguns substantivos concretos e abstratos; “Você sabia” traz algumas curiosidades sobre o tema “sonho”; e, por último, “Sua vez” oferece uma proposta de produção escrita de um poema. Este é o único texto literário trazido pelo livro, pois as outras unidades trabalham outros gêneros, como entrevista de emprego e gêneros jornalísticos.

Entretanto, o valor da literatura não se dá porque ela é escolarizada, “[...] mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreita relação com o que somos hoje” (OLIVEIRA, 2010, p. 42). Chamamos a atenção para a responsabilidade da escola, porque ela é o maior e (único) estímulo para formação de leitores em nossa sociedade. A forma como a literatura é escolarizada é um grande problema: é usada apenas como pretexto para transmitir uma mensagem ou um conceito, e sua função estética é ignorada. Nas respostas de dois alunos é possível perceber os rastros deixados nos caminhos trilhados pela escolarização do texto literário. Quando falam da leitura ou da literatura, assim se referem: “Um inteiro nunca li, mas a gente tem que ler livro para passar no vestibular também” (aluno II, terceira fase); “É pra gente fazer resumo?” (aluno I, quarta fase); “É aquele poema lá do ano passado? Gostei mais ou menos” (aluno II, quarta fase). Eles confirmam, nessas falas, que, se a literatura não é institucionalizada, ela não existe.

Rildo Cosson propõe, no livro *Letramento literário: teoria e prática* (2009), que a literatura tenha uma mudança de rumo quanto à sua escolarização; por isso, ele defende:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17)

E a experiência literária a que Cosson (2009 ou 2010?) se refere não será possível, se no processo de escolarização a literatura for considerada apenas como dados sobre autores e épocas e trechos de poesia no livro didático. É o que o autor chama de “falência do ensino da literatura”. Procedimentos que, mesmo com anos de

estudo e pesquisas que os condenam, continuam a ser adotados pelos professores. É necessário considerar que a leitura de textos literários pode exercer um efeito real e positivo, que capacita o ser humano a construir e reconstruir a linguagem, ou seja, o mundo que o cerca. Nossa visão de mundo é constituída através de palavras. E somente uma sociedade justa e humana é capaz de permitir o acesso de todos os indivíduos à leitura.

Na modalidade de ensino EJA, além da escassez da literatura, a própria leitura⁵ é um desafio. Seu público é composto, como já explicitamos, por alunos que foram alfabetizados tardiamente ou, tendo se afastado da escola, retornaram após muito tempo, para dar continuidade aos estudos. Os que são alfabetizados tardiamente procuram a escola somente para aprender a ler e encontram um modelo de ensino focado na decodificação de símbolos. É necessário, sim, saber o código, mas o ato de ler não é restrito a essa única habilidade. Os alunos se sentem satisfeitos, pois, segundo sua perspectiva, precisam apenas ler uma placa ou um letreiro de ônibus. Por esse motivo necessitam de um mediador que os estimule a ir além da decodificação e lhes mostre que “saber ler” não é apenas decodificar o $b + a = ba$.

E o “direito à literatura” que têm esses alunos? Nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular, os alfabetizadores procuram inserir a literatura com este processo: os professores leem contos de fadas, disponibilizam gibis, levam as crianças à biblioteca. Trazemos o exemplo de uma professora que trabalhava pela manhã nas séries iniciais e à noite na alfabetização do EJA. Em uma conversa na sala dos professores, ela afirmou mais ou menos assim: “*Não posso ler contos de fadas e nem historinhas para meus ‘velhinhos’, e eles já chegam à escola cansados para irem para a biblioteca ficar lendo*”. Há, nesta fala, dois problemas: o primeiro desvela a relação dessa faixa etária com a literatura e o segundo aponta a concepção de leitura como castigo.

Os próprios alunos reagem negativamente quando se mencionam contos e histórias: quando nos propomos a ler um texto antes das aulas, eles já apontam: “*Só não conta história de criancinha*” (aluno I, 3.^a fase), “*Pode, só não conta história de criança, a gente está velho*” (aluno II, 4.^a fase). Brandão (2010, p. 70) destaca a necessidade de uma conversa sobre os textos literários lidos pelos alunos ou para os alunos: “[...] a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta”. Essa conversa pode

5. Tomamos como o conceito de leitura de Roger Chartier (1999, p. 77), em que ela “é sempre apropriação, invenção, produção de significados”.

ser um estímulo antes da leitura ou uma antecipação do tema; ou, depois da leitura, a forma de encaminhar a discussão pode fazer o aluno refletir sobre o “pré-conceito” que tem do gênero lido. Esse receio dos alunos se dá, provavelmente, porque, nas leituras anteriores, não aprenderam a interagir e nem a extrair significado delas. Outra possibilidade para a inserção da literatura no âmbito escolar são os eventos de Letramento Literário. Para Rildo Cosson (2009, p. 11), o Letramento Literário é “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Ele propõe que o uso da escrita e o seu ensino ultrapassem as práticas escolares, ou seja, que o texto literário passe a ter sentido dentro e fora da escola.

O segundo problema está na concepção do ato de ler como “castigo”, como se a leitura não proporcionasse fruição e prazer. Ler não é tarefa fácil, exige esforço, tempo e dedicação, mas, a cada leitura, o texto literário pode surpreender o cansaço desse aluno com um tema que o divirta, o faça refletir, o ajude a resolver conflitos internos, pois essa é a veleidade da literatura. Na própria fala dos alunos notamos um gosto pela leitura. Destacamos as repostas da quarta pergunta do Quadro I, relacionadas à proposta de ler um texto literário antes de cada aula: “Ah, é legal, sim. Pode contar” (aluno I, 2.^a fase), e ao mesmo tempo um receio resultante das experiências anteriores com os textos ou os livros: “Não sei, professora, pra que isso, heim? É pra gente fazer resumo?” (aluno I, 4.^a fase). Novamente, as experiências leitoras dessas pessoas não lhes trazem boas recordações: os textos são sempre usados como pretexto para fazer um resumo, para aprender a juntar as sílabas, e o trabalho sempre se afasta do propósito principal – reconhecer as especificidades da linguagem, se divertir, trazer algo de si para o texto e vice-versa, refletir, aprender, desaprender, conhecer a história da humanidade, estilos, autores e muitos outros propósitos, que não caberiam neste rápido comentário.

Hugo Monteiro Ferreira (2007), em sua tese de doutorado *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar*, enfatiza a importância do texto literário no processo de alfabetização. De acordo com o autor, a leitura é responsável por estimular a inteligência de modo geral. O processo de leitura é realizado por informações visuais (palavra ou imagem) e outras não visuais. Para ter acesso às informações, o leitor precisa trazer para o texto o seu conhecimento de mundo e a sua imaginação. Quando a imaginação é estimulada, a mente é obrigada a reinventar, recriar, pensar em novas proposições. E a leitura literária dá abertura para o leitor trazer de si algo que a complete, por isso estimula a imaginação e ainda amplia o horizonte de expectativa daquele que dela se apropria.

Infelizmente essas práticas inovadoras estão ainda muito distantes da realidade que as falas desses alunos nos permitem perceber. Eles associam a literatura a uma simples disciplina da grade curricular. Quando perguntamos sobre a literatura no EJA, eles respondem que só têm aula de português: “Às vezes tem poema no livro de português, mas literatura mesmo não tem”; e relacionam a palavra “literatura” a um livro e não apenas aos poemas ou aos trechos de livros didáticos que lhes são disponibilizados. Todas essas respostas nos dão uma concepção do abismo que existe entre o aluno do EJA e a literatura.

O ENSINO DE LITERATURA: ENTRE O PRAZER E O DEVER

As reflexões desta seção partem da segunda pergunta do Quadro I: “Quando vocês eram crianças, liam ou ouviam contos de fadas?”. Ao pensar no público das aulas de língua portuguesa no EJA, é importante destacar que os adultos possuem um desenvolvimento cognitivo, um conjunto de valores e marcas identitárias estabelecidos. Diferentemente de um público infantil ou adolescente, que está em fase de desenvolvimento de qualquer raciocínio, os alunos do EJA já possuem opinião formada, e é difícil incitá-los a fazer novos questionamentos e a repensar sobre algumas posições tomadas desde muito cedo. Um aluno de 60 anos, que não teve nenhum contato com a literatura, que aprendeu a ler já nessa idade, provavelmente, aprendeu a decodificar as sílabas e apresenta maior resistência para mudar de ponto de vista a respeito de uma opinião polêmica. Não que o papel da escola, ou da literatura, seja fazer com que o aluno mude de ideia ou opinião, mas a escola deve buscar torná-lo crítico e proporcionar outros pontos de vista para que possa repensar ideias já preestabelecidas pela sociedade.

Esse exemplo do aluno é trazido para a discussão, pois uma criança que esteve na escola em idade regular pode ter encontrado, na literatura infantojuvenil, respostas e soluções para conflitos internos gerados na primeira idade. Bruno Bettelheim (1903/1980, p. 11), no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, afirma que a busca pelo significado e pela compreensão do mundo e da própria existência faz parte do ser humano, e “apenas na idade adulta podemos obter uma compreensão inteligente do significado da própria existência neste mundo [...]”. Afirma ainda que, por meio da leitura literária realizada na infância, desde que essa leitura esteja comprometida em despertar a imaginação e desenvolver o intelecto infantil, obteremos essa compreensão inteligente de nossa existência na vida adulta.

No EJA, a faixa etária dos alunos é muito variável. Alguns foram alfabetizados tardiamente e com práticas de leitura restritas a palavras e a frases, com pouco, ou nada, de acesso a textos literários. E por que seria eficaz a prática da leitura através de textos literários? Para Bettelheim (1903/1980, p. 11), “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

E os adultos que nunca leram contos de fadas? Esta discussão é trazida para o contexto de formação de leitores no EJA, pois, nesta modalidade, o lúdico é desvalorizado, e a literatura infantojuvenil é considerada desnecessária por muitos educadores. Quando tratamos dos contos de fadas, a tendência é pensar em livros voltados apenas para um público infantil. Na segunda pergunta do Quadro I, a maioria dos alunos não ouviu e nem leu esses contos: “*Que nada, a gente só trabalhava na roça, não sabia ler e nem nada*” (aluno II, segunda fase); “*Não lia não, aprendi a ler estes tempos, ninguém contava nada também*” (aluno I, terceira fase). Apenas o aluno II da quarta fase afirmou que conhece algumas histórias que reproduz para a filha: “*Eu conheço alguns contos de fadas. Eu tento aprender alguns para contar para a Isa, minha filha*” (aluno II, quarta fase). E os próprios alunos se recusam a essas práticas, afirmam que já são velhos e que esses textos são para crianças: “[...] só não conta história de criança, a gente está velho” (aluno II, quarta fase). Entretanto, é importante destacar que não é a faixa etária que define o que será levado para a sala de aula, mas sim o repertório literário e a necessidade de toda a turma. A aula é um processo de experimentação e, se os alunos têm dificuldades em interpretar textos muito complexos, outras possibilidades podem ser pensadas.

Para Ana Arlinda de Oliveira (2010, p. 52), “todo adulto deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles”. Por isso, defendemos aqui que o EJA não pode ser privado desta ou daquela leitura. Muitas vezes, o público jovem, adulto ou idoso pode, tanto quanto as crianças, encontrar sentido nos textos voltados para um público infantil, até porque suas infâncias foram privadas desse privilégio. Bruno Bettelheim (1903/1980, p. 13) afirma como a literatura infantil é enriquecedora e satisfatória não só para a criança, mas também para o adulto:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; esses contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os

problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil.

Os temas que povoam os contos de fadas também permeiam o universo adulto. Bettelheim nos fala de contos de fadas que se iniciam com a morte do pai ou da mãe. Esse pode ser um conflito vivido por muitos alunos do EJA. Se lançarmos um olhar mais profundo para essas narrativas, a possibilidade de ampliá-las para um público adulto torna-se real. Para fechar esta seção, trazemos uma experiência vivenciada no final de 2014. Após muitas leituras trazidas para a sala de aula, e recusas, por parte dos alunos, aos contos de fadas, um senhor ergueu a mão e disse: “*Professora, conta uma história de final feliz para alegrar nossa semana!*”. Pedi que exemplificasse e ele disse: “*Pode ser da Chapeuzinho, sou homem velho, mas não ligo*”.

PALAVRAS FINAIS

A literatura, que deveria estar em destaque na formação dos alunos do EJA, está fora de foco. A principal tentativa desta modalidade é proporcionar um ensino multidisciplinar, e, nesse sentido, ela supriria a necessidade de muitos conteúdos e matérias. Concordamos com Cosson (2009), quando enfatiza que o ensino de literatura está falido. O seu poder humanizador, destacado por Antonio Candido (1995), não alcança a escola. A literatura é sempre vista como um conteúdo maçante e como pretexto para o ensino da estrutura da língua.

O livro didático, principal suporte do professor, decepciona. Pouco traz de literatura. E, quando traz, atende minimamente às expectativas dos próprios *Parâmetros Curriculares*. É um assunto muito “delicado”. Não se pretende e nem se pode julgar, ou encontrar um culpado para todo o caos que cerca a literatura e a educação. O importante é promover reflexões, conscientizar a escola (professores, alunos, coordenadores) do poder que têm em mãos, quando levam um texto literário para o contexto escolar. Incentivá-los a considerar o Letramento Literário como uma prática inovadora e que garante o “direito à literatura” de nossos alunos. Não importa se o texto será infantojuvenil ou adulto, pois todos eles contribuem significativamente para a formação do leitor.

Não se trata de discutir qual texto é mais apropriado para a criança ou para o adulto, mas é preciso pensar na possibilidade de acesso a todos os gêneros pelo aluno

do EJA. Para que o professor, ao entrar na sala com qualquer texto literário (infantil ou adulto), possa despertar o gosto da leitura em alguém: “Quem se entrega ao livro literário infantil, sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). O importante é que, quando perguntarmos a um aluno “O que é literatura?”, mesmo que esta seja uma pergunta retórica, ele não nos devolva um “O que é isso, professora?”.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1903/1980.
- BRANDÃO, A. C. P. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. (3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.
- EJA, 4.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- EJA, 6.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- EJA, 8.º ano, Volume 3, 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)
- FERREIRA, H. M. *A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFRN, Rio Grande do Norte, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.
- PINHEIRO, A. S. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, A. V.; LEAL, R. M. A.; PINHEIRO, A. S. (Org.). *Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

SOBRE AS AUTORAS

Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos é graduada em Letras - Português e Inglês (Universidade Federal da Grande Dourados). Coursou Letras com habilitação em Literaturas de Língua Portuguesa e é Mestra em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Educação Básica.

E-mail: iva_aveline@hotmail.com.

Alexandra Santos Pinheiro é licenciada e Mestra em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) e Doutora em Teoria e História Literária (Universidade Estadual de Campinas), com Pós-doutorado também em Letras (Universidad de Jaén). É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Suas pesquisas e publicações estão voltadas, principalmente, aos temas: Literatura e gênero; História da Leitura e Ensino da Literatura. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Literários e Culturais (UFGD) e participa do grupo Poéticas do Imaginário e Memória (UNIOESTE). Na extensão atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário. Atualmente, é tutora do programa Pet-Letras-UFGD.

E-mail: alexandrasantospinheiro@yahoo.com.br.

Recebido em 21 de junho de 2017 e aprovado em 27 de julho de 2017.

A leitura a partir da fenomenologia e semiótica de C. S. Peirce

Reading according to the phenomenology and semiotics of C. S. Peirce

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p133-145>

ANDRÉ LUIZ MING GARCIA¹

RESUMO: No presente artigo, procura-se apresentar a fenomenologia e a semiótica de Charles Sanders Peirce, através do estudo de suas três categorias fenomenológicas, a fim de ajudar-nos a entender uma proposta de leitura de signos estéticos como um processo trifásico, que se inicia na leitura emotiva ou de sensações e impressões, correspondente à primeiridade, passando a leitura de comparações e choques e atingindo, por fim, a leitura crítica e analítica das redes de sentidos e representações que podem dar origem a obras e textos de natureza verbal, visual ou verbovisual (assumindo-se aqui, portanto, uma versão pansemiótica de texto).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Charles Sanders Peirce; fenomenologia.

ABSTRACT: In the present article, we present the phenomenology and the semiotics of Charles Sanders Peirce, through the study of his three phenomenological categories, in order to help us understand the process of reading aesthetic signs as a three-phase process, that begins with reading as characterized by emotions or impressions, which corresponds to the firstness, going to reading as comparisons and shocks, typical for secondness, and finally reaching the critical and analytical reading of the networks of senses and representations

1. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

that may lead to works and texts of a verbal, visual or verbovisual nature, in the fields of thirdness (assuming here, therefore, a pansemiotic version of a text).

KEYWORDS: Reading; Charles Sanders Peirce; phenomenology.

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, pretende-se apresentar um estudo das três categorias fenomenológicas de Charles Sanders Peirce, o pai da semiótica triádica de extração norte-americana, que nos ensinam a ver que a leitura de textos estéticos, sejam eles verbais, verbovisuais ou visuais, pode ser dividida em três fases principais. A primeira delas, correspondente à primeiridade, é aquela em que o leitor é invadido por impressões e sensações a respeito da obra. Na segunda delas, correspondente à secundidade, categoria da alteridade, do contraste e do choque, ocorre a leitura de choque ou de comparação com outras versões, paráfrases, paródias e adaptações multimodais da obra em questão. Já na terceira fase, correspondente à terceiridade, ocorre a leitura propriamente crítica e analítica da obra.

A aplicação das categorias peircianas à leitura trifásica se presta à análise das três fases de fruição de quaisquer signos estéticos ou de quaisquer tipos de leitura. A contribuição deste artigo consiste em uma aplicação das categorias peircianas ao ato de leitura, indo, portanto, além de uma mera enumeração da tríade de categorias peircianas.

Apresentamos, no final, uma proposta de como poderia ser feita uma leitura trifásica da história de *Chapeuzinho Vermelho*, pois trata-se de uma obra bastante parafraseada, parodiada, adaptada a outras mídias e gamificada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A FANEROSCOPIA E AS TRÊS CATEGORIAS²

Um dos principais interesses de Peirce consistia em elaborar uma fenomenologia, ou ciência da classificação dos fenômenos da mente e do mundo externo a

2. Para maiores detalhes, ver, em Peirce (1931), “Sobre uma nova lista de categorias” (CP 1.545-567), de 1867, e “Um, dois, três: categorias fundamentais do pensamento e da natureza” (CP 1.369-384), de 1885. Sobre o espírito anticartesiano do pensamento de Peirce, manifesto já na elaboração das categorias, ver Santaella (2004). Observação: CP é uma indicação bibliográfica que segue o padrão internacional de citações de textos de Peirce. “CP” corresponde a Collected Papers (PEIRCE, 1931) e os números correspondem ao volume e parágrafo.

ela (“universo da aparência³”, cf. SILVEIRA, 2007, p. 39) em um número limitado e irreduzível de categorias gerais e universais. Sendo esse número de categorias irreduzível, Peirce afirma que “se [...] considerarmos um fato quádruplo, é fácil exprimi-lo como sendo um composto de dois fatos triplos. [...] Todos os fatos plurais podem ser assim reduzidos a fatos triplos” (PEIRCE, 2012, p. 11, § 371).

Segundo Peirce, “a lista de categorias [...] é uma tábula de concepções extraída da análise lógica do pensamento, aplicáveis ao ser” (PEIRCE, 1983, p. 88, § 300), “oferecendo as bases para uma semiótica anti-racionalista, antiverbalista e radicalmente original” (SANTAELLA, 2002b, p. 11).

Sobre suas categorias em comparação às de outros filósofos que o precederam e que ele estudou, vale afirmar que Peirce elaborou sua lista a partir do reconhecimento de padrões triádicos nos esquemas categoriais de Kant e Hegel.

Não se pode esquecer, entretanto, da aspectualização que caracteriza e define a semiose e a acepção do fenômeno sob a perspectiva peirciana: uma categoria pode prevalecer em um dado fenômeno, mas todas estão presentes em todos os fenômenos. A terceiridade, por exemplo, implica e contém a secundidade e esta implica e contém a primeiridade. Além disso, a mudança do aspecto (perspectiva ou contexto), a partir do qual se entende o fenômeno, garante que ele possa ser encarado como correspondente a qualquer uma das três categorias ou a uma mistura delas.

Peirce utilizava muitos neologismos para diferenciar seus conceitos dos de outros sistemas filosóficos. Assim, denominou sua fenomenologia ideoscopia ou faneroscopia, do grego *phaneron*, manifestação, aparência. A fenomenologia seria, segundo Peirce, a primeira das três grandes divisões da filosofia, seguida das ciências normativas (estética, ética e semiótica ou lógica) e da metafísica, e visaria a possibilitar “a mais radical análise de todas as experiências possíveis” (SANTAELLA, 1985, p. 36), sendo a “base fundamental para qualquer ciência” (SANTAELLA, 1985, p. 38) e, sem lugar à dúvida, a base da arquitetura filosófica peirciana. Peirce começou a se ocupar com as categorias em 1867, em “Sobre uma nova lista das categorias”, texto conhecido simplesmente como “Nova lista” (PEIRCE, 1931), e cunhou o termo faneroscopia por volta de 1902. Em 1885, em “Um, dois, três: categorias fundamentais do pensamento e da natureza” (PEIRCE, 1931), estendeu a semiose para o domínio da natureza.

3. Silveira (2007, p. 39) também se refere à fenomenologia como “ciência da aparência em geral” com a finalidade de “fundamentar toda a conduta dos seres inteligentes”. A fenomenologia, para o autor, “proporá o quadro categorial capaz de expressar a aparência em sua irrestrita universalidade”.

Fenômeno, para Peirce, seria tudo aquilo que aparece⁴ à mente, “de algum modo e em qualquer sentido”⁵ (PEIRCE, 2012, p. 41), trate-se de algo real ou imaginário⁶, de origem interna ou externa. Por esse motivo, pode-se afirmar que todo tipo de fenômeno consiste em signos agindo ou sendo signos. Um fenômeno ou um signo são ou podem ser, assim, qualquer coisa.

Sobre a interdependência das categorias, Peirce explica:

[...] as categorias não podem ser dissociadas umas das outras na imaginação (nem das outras ideias). A categoria do primeiro pode ser prescindida do segundo e terceiro, e o segundo prescindido do terceiro. Mas o segundo não pode ser prescindido do primeiro, nem o terceiro do segundo. (PEIRCE, 2012, p. 97).

Tecidas essas considerações iniciais sobre a fenomenologia de Peirce, em seguida são elencadas as suas categorias, por ele denominadas ceno-pitagóricas.

2.1. A PRIMEIRIDADE

A primeiridade é a categoria daquilo “que é o que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão” (PEIRCE, 2012, p. 24, § 85). É a categoria da mônada, da talidade, da qualidade de sentimento, “do sentimento sem reflexão, da mera possibilidade, da liberdade⁷, do imediato, da qualidade ainda não distinguida e da independência” (NÖTH, 2005, p. 63). Ibri (2001) acrescenta a esses elementos a vida, a novidade e a ausência de alteridade. Santaella adiciona a esse mosaico o frescor, o acaso (tiquismo), “originalidade irresponsável e livre, variação espontânea”, um “estado-quase” (SANTAELLA, 1985, p. 52-7), a indefinição (SANTAELLA, 1994, p. 115), o irrepetível (SANTAELLA, 1994, p. 116). O que está na mente no presente instante é anterior a qualquer análise, “nenhuma outra coisa senão pura qualidade de ser e de sentir” (SANTAELLA, 1985, p. 57), “o que há de mais indefinível na vida e no mundo” (SANTAELLA, 1994, p. 115). Trata-se da “qualidade em si mesma, que é

4. Assim, Silveira (2007, p. 41) se refere à fenomenologia como uma “ciência da aparência em geral”.

5. O que reafirma a aspectualização.

6. Assim, Nöth (2005, p. 69) afirma que “a filosofia semiótica de Peirce ultrapassou a dicotomia entre o idealismo e o realismo”.

7. Santaella (1985, p. 67) especifica que essa seria a liberdade “em relação a qualquer elemento segundo”.

um poder-ser não necessariamente realizado” não sendo uma ocorrência (PEIRCE, 1983, p. 88-9, § 304).

Dadas essas características, pode-se notar que a primeiridade é uma categoria de difícil ou impossível captura e de complexa definição, um conceito profundamente abstrato, ainda que Peirce afirme que a primeiridade em si não pressupõe abstração e não é, por isso, abstrata (PEIRCE, 1983, p. 88-9, § 302). O caráter vago e de difícil captura do elemento primeiro fica claro em Peirce. Para ele, pertence à primeiridade

[...] o que poderia surgir como existindo no instante presente se estivesse completamente separado do passado e do futuro [...]. Nada é mais oculto que o presente absoluto [...]. Sem a possibilidade de ação, falar em binaridade seria proferir palavras sem significado. [Um] sentir [que] poderia ter seu tom próprio [...]. Não poderia nem mesmo haver um grau de nitidez desse sentir [...]. O mundo seria reduzido a uma qualidade de sentimento não analisado. Posso denominar sua forma Primeiridade, Oriência ou Originalidade. (PEIRCE, 2012, p. 24, § 85).

A primeiridade fica caracterizada, assim, como a categoria daquilo que, em seu frescor, é prévio a qualquer análise ou comparação, sempre uma possibilidade em aberto ou infinitas possibilidades em seu estado de latência, de talvez vir a ser. É a “base primeira de toda realidade, sendo pressuposta nos confrontos existenciais, assim como em todo contínuo e em toda generalização” (SILVEIRA, 2007, p. 42), ou seja, a primeiridade está encapsulada ou pressuposta na secundidade e na terceiridade, porque as categorias se pressupõem e se constituem umas a partir das outras, em ordem decrescente, e se degeneram, com “redução de seu estado ontológico”⁸. A primeiridade, no caso, não pode sofrer degeneração, enquanto a terceiridade pode degenerar-se em até dois graus, dando origem à secundidade e à primeiridade, e a secundidade, em um, dando origem à primeiridade.

Ainda sobre a primeiridade, esta seria a categoria de um “estado meramente contemplativo”, (...) “um estado de consciência absolutamente mergulhado no presente”, “um hiato no tempo da consciência” (IBRI, 2001, p. 71) ou, pode-se dizer, um sentir-se geral de cada instante do curso da vida. Não possui unidade nem partes (SANTAELLA, 1985). Apesar de seu caráter imediato e anterior a qualquer presentificação ou mediação, as nossas qualidades de sentimento são já “tradução,

8. Cf. Romanini (2009), *Minute Semeiotic*.

finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo” (SANTAELLA, 1985). Trata-se, portanto, de quase-signos, de signos que não possuem ou não exercitam a faculdade de representar outra coisa ou que, se algo representam, é a si mesmos.

Porque não contempla a sucessão do e no tempo, a primeiridade é também a categoria do pré-verbal, do irracional, do inalisável, do indescritível, do não-cognitivo, do não-intelectual (PIGNATARI, 1979).

2.2. A SECUNDIDADE OU SEGUNDIDADE

Dando sequência ao quadro categorial de Peirce, temos a secundidade, categoria que “começa quando um fenômeno primeiro é relacionado a um fenômeno segundo qualquer” (NÖTH, 2005, p. 64). Para o pensador norte-americano, “a segunda categoria é o traço seguinte comum a tudo que é presente à consciência – é o elemento de ‘conflito’” (PEIRCE, 1983, p. 90, § 322).

A secundidade é a categoria da díada e da binaridade, “da ação, do fato, da realidade e da experiência no tempo e no espaço” (PEIRCE, 1983, p. 90, § 322), incluindo ainda o ego (individualidade) e o não-ego (alteridade), a dependência, a resistência, luta e confronto, a interrupção, a descontinuidade, a intrusão, a segmentação, o registro do passado, a reação e a causalidade. É a categoria do querer e da volição (PIGNATARI, 1979), e também a categoria dos signos dêiticos. Segundo Silveira (2007), a secundidade seria também a categoria da fatualidade, da negação e da existência. É próprio da secundidade o forçar-se de um fenômeno sobre nossa consciência e, assim, também o é a experiência.

Assim, se a primeiridade era a categoria do presente imediato e não analisado, a secundidade mostra ser a categoria do passado e da experiência ocorrida – por sua vez, perfeitamente analisáveis:

[...] a experiência é *esse in praeterito*. [...] Algum fato existe. [...] Qual é, então, o fato que se apresenta a você? Pergunte-se a si mesmo: é o passado. Um fato é um *fait accompli*; o seu *esse* está no *praeterito*. O passado compele o presente, em alguma medida, no mínimo. [...] Sua força é a força bruta. (PEIRCE, 2012, p. 23).

Afirma Santaella (1985, p. 62-3): “O simples fato de estarmos vivos, existindo, significa, a todo momento, consciência reagindo em relação ao mundo. Existir é sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade”.

Santaella diferencia a qualidade de sentimento que caracteriza a primeiridade (“puro sentir, antes de ser percebido como existindo num eu”), de uma sensação que nos invade, “ação de um sentimento sobre nós” e “nossa reação específica, comoção do eu para com o estímulo”, já próprias da secundidade. As sensações turvas e quase indescritíveis que caracterizam a primeiridade, se singularizadas, recortadas, passam a ser analisáveis, e se tornam fenômenos segundos como tudo aquilo que é singular.

Sobre a questão da força bruta, da resistência e da ação e reação, bem como da volição, próprias da secundidade, Peirce afirma:

Não importa quão boa possa ser a justificativa que temos para um ato da vontade, quando passamos para sua execução a razão não faz parte do trabalho: o que se tem é a ação bruta. Não podemos fazer esforço algum onde não sentimos resistência alguma, nenhuma reação. [...] Há uma binaridade na ideia de força bruta; é seu principal ingrediente. Pois a ideia de força bruta é pouco mais do que a reação, e esta é pura binaridade. (PEIRCE, 2012, p. 23, § 84).

Não há esforço sem resistência equivalente, e a resistência implica o esforço ao qual resiste. Ação e reação são equivalentes. (PEIRCE, 1983, p. 18, § 45).

A secundidade pressupõe a primeiridade e se constitui a partir dela. Além disso, a secundidade genuína se degenera, com perda de complexidade e redução de estado ontológico (ROMANINI, 2009). A secundidade pode degenerar-se em um grau, rumo à primeiridade, gerando a primeiridade da secundidade que, segundo o estudioso, “corresponde à existência de algo em si mesmo, sentimento de alteridade que invade uma mente. Como existência pura, é mera flutuação, instabilidade e irritação” (ROMANINI, 2009, n.p.). Demonstrando que a secundidade encontra-se um passo atrás da terceiridade, fala-nos Peirce: “A brutalidade consistirá na ausência de qualquer razão, regularidade ou norma que poderia tomar parte na ação como elemento terceiro ou mediador” (PEIRCE, 2012, p. 23).

E é desse elemento terceiro ou mediador que trata a próxima e última categoria.

2.3. A TERCEIRIDADE

Esta categoria completa a lógica ternária de Peirce. A terceiridade é a categoria “de mediação entre a primeira e a segunda” (IBRI, 2001, p. 73), “que relaciona um fenômeno segundo a um terceiro” (NÖTH, 2005, p. 64). É a categoria da continuidade (sinequismo), do hábito, da lei, da norma, da síntese, do geral e da generalização, da aprendizagem, da comunicação, sendo a categoria dos signos, da significação e da representação e, assim, da semiose e da semiótica, bem como da(s) linguagem(s). Resume Peirce: “algumas das ideias de grande importância para a ciência e a filosofia onde a Terceiridade predomina são generalidade, infinidade, continuidade, difusão, crescimento e inteligência” (PEIRCE, 1983, p. 93, § 340).

Ainda segundo o filósofo, “toda relação triádica genuína envolve significado” (PEIRCE, 1983, p. 93, § 345). E, por extensão, a representação. Vejamos: “A ideia mais simples de Terceiridade dotada de interesse filosófico é a ideia de um signo, ou representação. Um signo 'representa' algo *para* a ideia que provoca ou modifica” (PEIRCE, 1983, p. 93, § 339). Assim, segundo Santaella (1985, p. 67), a terceiridade “aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, [correspondendo] à camada da inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo”. Segundo Peirce, a terceiridade seria “o modo de ser que consiste no fato de fatos futuros de secundidade virem a adquirir caráter geral” (CP 1.26 em PEIRCE, 1931). A terceiridade supõe a primeiridade e a secundidade, que nela estão contidas (SILVEIRA, 2007).

Ao passo que a primeiridade está, como vimos, associada ao presente imediato, e a secundidade ao passado recortável e analisável, a terceiridade, por sua vez, pressupõe a implicação de eventos futuros como efeito de lei. A respeito, afirma Peirce: “A lei da natureza possuiria uma espécie de *esse in futuro*. Isto é, possui uma realidade que consiste em que os eventos *acontecerão* de acordo com a formulação dessas leis” (PEIRCE, 1983, p. 20, § 48).

3. UMA APLICAÇÃO DA FANEROSCOPIA DE PEIRCE: APROXIMAÇÃO E FRUIÇÃO TRIFÁSICA E EM CONTINUUM DE OBRA LITERÁRIA

Como observamos, as três categorias se pressupõem em ordem decrescente: a terceiridade incorpora a secundidade, que incorpora a primeiridade. Desse modo, tanto a secundidade quanto a primeiridade estão contidas na terceiridade, a mais

complexa das categorias. Vimos também que a primeiridade, do ponto de vista lógico, é a menos complexa das três categorias e que a terceiridade é a mais complexa de todas elas. Uma qualidade qualquer, não analisada, não recortada e não singularizada, correspondendo à primeiridade, poderia vir a se tornar atributo de um ser singular (fenômeno segundo), estando nele contida. Essa mesma qualidade poderia passar, por força de hábito, regra ou lei, a ser encontrada em outros indivíduos de um dado grupo, por meio de uma generalização, de modo que essa lei (terceira) envolveria os entes individuais (segundos) que, por sua vez, envolveriam as qualidades (primeiras).

Importante para este trabalho é observar como a fruição de um fenômeno pode ir de uma aproximação menos complexa, correspondente à primeiridade, a uma mais complexa⁹, pertencente à terceiridade, perpassando, logicamente, a secundidade.

Cabe retomar, aqui, o fato de que o pensador norte-americano considerou três “faculdades” que devemos reunir para entender um fenômeno, ou três modos como os fenômenos aparecem-nos na experiência: primeiramente, trata-se de perceber o fenômeno sem qualquer traço de interpretação; em segundo lugar, de encará-lo e analisá-lo diretamente e, em terceiro lugar, de chegar a uma compreensão do fenômeno examinado que identifique as leis ou generalidades que o regem. Fica evidente, assim, que cada uma dessas três fases de apreensão do fenômeno corresponde a uma categoria ceno-pitagórica. À primeiridade corresponde o permitir-se contemplar o fenômeno sem interpretá-lo, uma vez que a interpretação, alicerçada em implicações de entendimento de representações e significações, bastante complexa, pertenceria à terceiridade. Trata-se da mera contemplação de características e qualidades do fenômeno e, por que não, das impressões e sensações que ele emana ou suscita a quem o pretende fruir. Em seguida, com o exemplo peirciano da atitude firme do *bulldog* diante daquilo que encara, surge a análise daquilo que se vê. O fenômeno resiste, como força bruta, singularizado, independente do que se possa pensar dele, e o analista impõe sobre ele a força de sua análise discriminatória de características. Está-se, aqui, no âmbito da secundidade. Finalmente, ocorre a análise em toda sua complexidade terceira, com a geração de uma fórmula que dê conta de possibilitar a compreensão geral e mais completa do fenômeno. Desse modo, vemos a recepção do fenômeno perpassando um *continuum* analítico que vai da primeiridade à terceiridade, atravessando a secundidade. Malgrado essas observações,

9. Afirma Santaella (2002a, p. 101 – negrito nosso): “Para Peirce, um sistema filosófico deve ser capaz de dar conta dos seguintes traços distintivos do universo observável: **crescimento e desenvolvimento de complexidade**; variedade; regularidade, isto é, leis da natureza; por fim, consciência ou sentimento”.

é importante ressaltar o fato de que todo entendimento e toda cognição constituem elementos próprios da terceiridade.

Com base nas três fases de apreensão do fenômeno, propostas por Peirce, propõe-se, a seguir, o esquema de fruição trifásico de signos estéticos, literários e/ou artísticos:

0. O pré-domínio da possibilidade;
Transição 0/1: domínio das impressões
1. A leitura emotiva ou leitura de impressões;
Transição 1/2: instâncias da comparação
2. A leitura comparativa ou leitura de choque, observação e percepção;
Transição 2/3: formulações de análise
3. A leitura multissemiótica em palavra-imagem-<i>design</i>¹⁰ ou a apreensão mais completa, complexa e racional do objeto.

Tabela 1: As três fases de fruição do signo estético e as fases intermediárias

Observa-se, nessa tabela, três fases em *continuum* de apreensão, fruição ou reflexão do objeto artístico e literário, com essas fases sendo precedidas por uma pré-fase (0), correspondente ao mundo de possibilidades de interpretação que é intrínseco à obra de arte em estado de latência ou prévia a qualquer leitura ou processo decodificador. Trata-se da obra de arte em espera, como plena possibilidade de interpretação. Primeiramente, no que denominou-se fase zero da fruição de um texto ou objeto estético, levaram-se em conta as questões relativas à fruição das obras correspondentes à primeiridade. Trata-se do momento em que a obra de arte repousa em latência à espera de um intérprete ou inteligência interpretadora que virá, como coautor da obra, a transformá-las em casos e possibilidades concretas de fruição. Toda obra em repouso é, assim, uma obra repleta de remas, categoria de signos de primeiridade em relação com o interpretante (pensamento ou sensação que o signo impinge ao intérprete), caracterizada como um conjunto de possibilidades não realizadas de interpretação.

Na fase 1 da recepção ou leitura do fenômeno, tem-se o domínio das impressões e sensações que a obra suscita no leitor. Aqui está a primeiridade, devido ao predomínio das sensações, elementos que integram essa categoria, e é aqui que se manifesta o critério gosto na avaliação da obra lida: nesse momento, o leitor sente impressões e sensações a respeito da obra à qual foi exposto e começa a decidir se está gostando ou não daquilo que lê, ouve ou vê.

10. Conceito palavra-imagem-*design* com origem e base em Abreu (2013).

Em segundo lugar, e já no âmbito da secundidade, ocorre o que denominamos leitura comparativa ou de choque, que é o momento em que o leitor tece comparações entre a obra que está fruindo e outras obras de algum modo semelhantes ou até mesmo derivadas do texto que está lendo. Imaginemos o exemplo da leitura de um livro ilustrado do conto de fadas (LICF) *Chapeuzinho Vermelho*. Tantas são as adaptações e versões, além de paródias e paráfrases desse conto, que é muito pouco provável que o leitor de um dado livro ilustrado não o associe a outros desse mesmo conto ou a paródias (como *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque com ilustrações de Ziraldo ou de Berlendis (2012), *Nove Chapeuzinhos*, de Flávio de Souza (2014), *Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará*, de Ângelo Machado (1988), para citar apenas alguns dos exemplos brasileiros mais proeminentes), além de adaptações multimodais do conto, sua gamificação etc. A comparação, em si, é associada por Santaella (1992, p. 194) à primeiridade, devido ao fato de consistir em um tipo de tratamento de textos em que são buscadas e evidenciadas suas qualidades. Entretanto, é fundamental considerar a comparação uma fase intermediária entre a primeiridade e a secundidade, já que contém o elemento do choque, do contraste e da alteridade que tanto caracterizam a segunda das categorias. Trata-se, assim, muito mais de uma leitura caracterizada pelo choque, pela quebra de expectativas, pela alteridade, pelo contraste causado pelos pensamentos concretos que invadem nossa mente durante a leitura de uma obra tão parodiada, parafraseada e multimodalmente adaptada quanto *Chapeuzinho Vermelho*.

Assim, entende-se que a *análise* consiste numa transição entre a secundidade e a terceiridade, de modo que as partes do *continuum* da leitura trifásica de uma obra deem lugar umas às outras de forma gradual. Na terceira fase da leitura de uma obra artística ou literária, como *Chapeuzinho Vermelho*, tem-se o que podemos denominar uma leitura efetivamente racional e analítica, com a apreensão dos signos que estão estruturados em três eixos de linguagem: os registros verbais, os registros visuais e o *design* ou projeto gráfico, todos embebidos de sentidos e inter-relacionados na construção desse tipo de obra.

Faz-se relevante, entretanto, frisar que o *continuum* trifásico de leitura e fruição de textos consiste em um ideal, uma possibilidade, sendo que é possível que leitores específicos abduquem de alguma dessas fases em seu processo de fruição, invertam sua ordem ou limitem-se à leitura emotiva, o que consiste, inclusive, em uma possibilidade contemplada pelo próprio Peirce. A continuidade, como nos mostram as reflexões sobre o sinequismo, pode ser e frequentemente é interrompida por

diversos fatores, como a ação bruta do acaso. Apesar disso, acreditamos, seguindo a lógica peirciana que, no mais das vezes, na realidade, a leitura primeira ou emotiva está contida na leitura comparativa, de choque e sensorial, bem como essas duas formas de leitura estão contidas na terceira e mais complexa, a leitura racional, de modo que esse *continuum* teoricamente delineado se torne, na prática de fruição, uma grande mistura de sensação, análise, comparação, raciocínio, percepção etc.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, pretendeu-se apresentar as três categorias ceno-pitagóricas de Peirce, que consistem nas pilastras de sua filosofia, ou seja, a sua fenomenologia ou faneroscopia. De acordo com conhecimentos acumulados sobre as categorias criadas e definidas por Peirce, apresentamos as associações propostas por ele. A primeira delas às sensações ou qualidades de sentimento; a segunda à individualização, singularização, ao choque e ao contraste, bem como às relações de alteridade; a terceira, por sua vez, à compreensão crítica e racional de fenômenos. Desse modo, e considerando que os fenômenos podem crescer em complexidade com o avanço das categorias, propusemos uma aplicação da faneroscopia (fenomenologia) peirciana à leitura de um texto (verbal, verbovisual ou visual), que atravessa três fases distintas, partindo da leitura emotiva para a leitura de choque e a leitura crítica e analítica dos textos em questão, perfazendo assim, com aumento de complexidade na passagem das categorias, a primeiridade, a secundidade e a terceiridade.

Entendendo o texto como signo de possibilidade (primeiridade), provocando emoções em um primeiro momento da leitura; explicitando o choque em segunda etapa, na qual ocorrem comparações entre a obra lida e outras de suas possíveis versões; e aprofundando a terceira fase, a mais cognitiva e que se caracteriza pela decodificação os signos que compõem a obra, deixamos mais evidentes a complexidade e as possibilidades do ato de ler.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. *O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design*. [1913] Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BUARQUE, C.; Ziraldo. *Chapeuzinho amarelo*. São Paulo: Autêntica, 2012.

- IBRI, I. A. Ser e aparecer na filosofia de Peirce: o estatuto da fenomenologia. *Cognitio* (São Paulo), v. 2, p. 67-75, 2001.
- MACHADO, Â. *Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- NÖTH, W. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- PEIRCE, C. S. *Os pensadores* (Peirce/Frege). Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril, 1983.
- _____. *Semiótica*. 4. ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931. vol. 1-6.
- PIGNATARI, D. *Semiótica & Literatura*. São Paulo: Cortez, 1979.
- ROMANINI, V. Minute Semeiotic. 2009. Disponível em: <<http://www.minutesemeiotic.org/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- SANTAELLA, L. *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- _____. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- _____. *O que é semiótica*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2000.
- _____. Os significados pragmáticos da mente e sinequismo em Peirce. *Cognitio*, São Paulo, n. 3, nov. 2002a, p. 97-106.
- _____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2002b.
- _____. *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- SILVEIRA, L. F. *Curso de semiótica geral*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.
- SOUZA, F. *Nove Chapeuzinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

SOBRE O AUTOR

André Luiz Ming Garcia é bacharel e licenciado em Letras (Universidade de São Paulo), com Mestrado e Doutorado em Letras pela mesma universidade. Tem experiência na área de literatura alemã infantil, semiótica aplicada de C. S. Peirce e questões concernentes à leitura. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: leitura segundo C. S. Peirce, livro ilustrado, conto de fadas. É bolsista Capes e foi bolsista de doutorado-sanduíche na Universidade de Tübingen na Alemanha. E-mail: andrelunar@gmail.com.

Recebido em 11 de março de 2017 e aprovado em 23 de julho de 2017.

Por um modo de vida alegre

Towards a joyful way of life

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p147-157>

RENATA FERREIRA DA SILVA¹

RESUMO: Este texto² arrisca pensar uma dimensão ética, entendida como modo de vida, como modo de existência dado na política de relações que experimentamos. Spinoza e Deleuze são afetos que norteiam um pequeno percurso filosófico concatenando corpo, alegria e potência de agir numa dimensão ética da educação. Aqui já não podemos nos amarrar mais a nenhum discurso salvacionista para a educação, a nenhum futuro que nos permita experimentar a alegria. Defende-se ativar nossas potências agora.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; potência; ética; educação; alegria.

ABSTRACT: The text approaches an ethic dimension, understood as a way of life, as a way of existence given in the political relations we experience. Spinoza and Deleuze are affects that guide a brief philosophical journey connecting body, joy and the power to act in an ethical dimension of education. Here we can no longer tie ourselves to an idea of salvation for education, to any future that allows us to experience joy. We must activate potencies now.

KEYWORDS: Body; potency; ethics; education; joy.

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

2. Durante o processo de avaliação deste artigo, uma versão do texto foi publicada nos anais do 7º SBECE/ Canoas - RS.

*É melhor ser alegre que ser triste,
alegria é a melhor coisa que existe!*

Vinicius de Moraes

Às vezes notamos que um dos desafios da Educação é superar certa tristeza. Observo atenta, num primeiro contato, um clima de cansaço, olhares enfadonhos e corpos “sem vontade de se mover” nas formações para professores/as das quais venho participando. Não é preciso ser triste para ser professor/a, alerta Corazza (2008) em uma palestra³ durante uma formação continuada de professores. Ao contrário, é preciso ser alegre. Não por uma necessidade moral, mas por uma necessidade vital.

Não vou insistir que uma provocação para a educação passa por uma etiqueta feliz, um conjunto de normas e preceitos morais; ao contrário, vou arriscar pensar que passa por uma dimensão ética entendida como um modo de vida, modo de existência dado na política de relações que experimentamos, pelos afetos.

Neste texto, proponho me deixar afetar por Spinoza, Deleuze, Corazza e Garcia, realizando um percurso filosófico que concatena corpo, alegria e potência de agir numa dimensão ética da educação. Estou menos interessada aqui em propor a alegria como uma obrigação a cumprir, ou como um “jogo do contente”, no qual disfarçamos as mazelas da vida para dizer “eu sou alegre”. Interessa entender como a alegria impulsiona a potência de agir e está conectada à nossa força, à capacidade de produção de nós mesmos, ao desejo e à liberdade.

Como uma vida conquista seu próprio pensamento? Como podemos nos tornar livres? E qual a força da alegria nessa razão? Um método de ensino, uma forma de ser docente, parece sempre estar em busca de uma maneira mais eficiente em direção a uma meta final. Oscilamos entre obediência e culpa, mérito e demérito. Mas, “o pensamento livre estaria justamente isento da necessidade de obedecer, sendo, portanto, vital, não comprometido” (GARCIA, 2012, p. 158).

Vamos suspender por um momento a culpa que nós docentes atribuímos a nós e aos colegas de profissão sempre que fazemos qualquer crítica à Educação. Vamos suspender, ainda que temporariamente, a conjugação do verbo “dever”, a ideia que estamos todos devendo fazer algo que não foi feito, ou ainda, conhecer algo que nos é desconhecido.

3. Palestra realizada por Sandra Mara Corazza na UNIFEBE, Brusque, SC, em 22 de julho de 2008.

Dado que temos encontrado muitas mazelas na área da Educação (e são muitas), a questão é como, em um espaço menor, ou seja, no lugar onde nós trabalhamos atualmente, podemos produzir a nós mesmos. Pensamos em coisas simples, e chegar ao simples não é fácil. Pensamos naquele momento no qual vamos organizar um plano de curso. Pensamos na força dos estudantes ou partimos do fracasso deles? Partimos do que não sabem e deveriam saber? Notamos que a vida deles (e a nossa) foi errada e estamos ali para consertar? Elaboramos um plano grande que dê conta de todos? Que chatice pensar que a vida é sempre errada... E mais, que a todos falta muita coisa. Ora, o que estamos dizendo? Claro que faltam coisas na Educação, nos nossos espaços de atuação! Mas ao desejo não falta nada, e a partir dele poderíamos pensar uma ética na Educação.

Baruch de Spinoza nos ajuda a entender, contudo, que a natureza não age com um fim; age com a mesma necessidade com que existe. Como sua existência, sua ação não tem princípio nem fim. O que chamamos de finalidade é o desejo humano, na medida em que este é considerado a causa eficiente das coisas: “Quanto à causa que chamam final, não se trata senão do próprio apetite humano, enquanto considerado como princípio ou causa primeira de alguma coisa” (E4Pref.)⁴.

Não falta absolutamente nada ao desejo. Isso não quer dizer que somos autossuficientes. Nossa natureza, nossa essência singular, está circunscrita aos agenciamentos. É neles que existimos e expandimos nossa potência porque os encontros são ideias, novidades que fora de nós podem nos forçar a expandir essa potência de existir

O que pode nos mover em torno de uma invenção de nós mesmos? Como conhecer a nossa *potência de conhecer*?

O CORPO

Acostumamo-nos a tratar nosso corpo como algo que deve ser disciplinado, dominado, controlado. Será que sabemos o que pode o nosso corpo? A questão, trazida pelo filósofo Baruch de Spinoza nos convida a tomar o corpo, a ultrapassar todo o conhecimento que temos dele e a entender que as potências do corpo seguem paralelas às potências da mente.

4. Escolho citar os fragmentos de Spinoza à maneira dos filósofos que utilizam: E = Ética seguido dos números 1,2,3 ou 4 para a parte da Ética a que se refere o fragmento. Na sequência teremos P = Preposição seguida do número; E = Escólio ou A = Axioma ou D = Definição ou Pref. = Prefácio.

Gilles Deleuze nos ajuda a entender esse paralelismo entre corpo e mente ao afirmar que “[q]uando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, tanto que um decompõe o outro e destrói a coesão de suas partes” (DELEUZE, 2002, p. 25). Isso quer dizer que participamos de uma ordem de composição e decomposição que se dá a todo o momento, pelos encontros que vamos tendo ao longo de uma vida. Se o que uma mente pode conhecer é correlato com que um corpo pode experimentar percebemos, a partir do estudo da Ética de Spinoza, que podemos tornar a afetividade humana objeto do conhecimento racional e que podemos nos aperfeiçoar eticamente por meio da produção de afetos libertadores. Tudo isso passa pela capacidade de afetar e ser afetado; pelos encontros entre corpos e ideias.

Constituir-se no dado é viver os encontros. Encontros que se vivem de diferentes maneiras: despercebida, forte, marcante, violenta, alegre e/ou triste. Os encontros produzem efeitos, forçam cada corpo a produzir sentido às experiências que (des)organizam um modo de viver. Essa produção de sentidos ao que acontece é um campo extremamente complexo e ininterrupto de enfrentamentos. Trata-se de uma força que está em relação com outra força, que recebe a ação de outra, que age sobre outra. Nesse fluxo, não há como conceber um sujeito como uma identidade original. Posso dizer aqui que não somos um corpo fechado, substancial, ao contrário, somos uma regulação não material. As coisas participam em nós, de nossa regra de relação – *certa quadam ratione*⁵. Spinoza demonstra isso quando afirma que as partes que compõem o corpo humano não pertencem à essência desse corpo, a não ser enquanto transmitem entre si os movimentos segundo essa proporção, essa regra de relação, e não como indivíduos. Veja só, não estamos imunes aos afetos... E nosso corpo é um corpo complexo no qual se relacionam vários corpos. Tudo isso abre espaço para conexões, fluxos, deslocamentos e movimentos dados por um lado de fora ao invés de fixidez, segurança e verdade original.

Mas como um lado de fora? Há um lado de dentro? Só posso entender que há um lado de dentro se ele for provisório, composto pelas forças do lado de fora. Então seria isso. O lado de fora diz respeito à força. E toda força se relaciona com outras forças. Escuto Deleuze (2005, p. 93): “[...] as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação

5. Expressão de Baruch de Spinoza – certa relação de proporção entre movimento e repouso.

da outra.” Então vamos nos constituindo à medida que entramos em contato com estas forças. Nós também somos forças que atuam em outras forças. Quando atuam em nós, atribuímos-lhes, na medida em que sofremos suas ações, um sentido singularizado. Há encontros que nos forçam a desorganizar modos conhecidos de viver e pensar. Isso nem sempre é tranquilo, pode ser estranho e angustiante. Eis a vida. Um movimento, uma sequência de enfrentamentos sem paradas. A vida acontece aí, de forma complexa, onde os dados podem ser tomados como forças que afetam o sujeito de diferentes maneiras e perturbam a conhecida organização que denominamos eu. Nos vividos, essas forças também podem não se manifestar. Tudo vai depender dos enfrentamentos e da produção de singularidades dadas em cada encontro, em cada composição. O – eu imagina, quer, deseja. Na medida em que a ação das forças do lado de fora, que circulam por aí, afetam o corpo, e passam também a circular do lado de dentro e a compor o – eu que imagina, quer e deseja. Isso se dá num eterno movimento, e talvez possa ser alegre.

A ALEGRIA

Aprendemos com Spinoza que “[...] a alegria é um afeto pelo qual a potência de agir do corpo é aumentada ou estimulada” (E4P41). Ou seja, a alegria depende dos bons encontros e está relacionada ao aumento da nossa potência de agir.

Alegres, elevamos a potência do corpo, mudamos de forma, experimentando novos pensamentos, ideias, querereres. Tristes, diminuimos a potência do corpo, nossos conjuntos afetivos não compõem como a nossa potência e experimentamos a estagnação. É que tristes tendemos a colocar algo em posição superior à vida, algo que a julga e a desvaloriza. Alegres, tendemos a ser mais fortes, mais potentes, a conhecermos as causas que nos convêm para nos produzirmos. Pausa: vejam só que a alegria está conectada à produção de nós mesmos/as! Vejam só, ao nosso desejo não falta nada!

Na *Ética* de Spinoza, a própria essência do ser humano, essa relação entre movimento e repouso em que se relacionam muitos corpos, é *desejo* e se desenha como um princípio dinâmico que é, em determinados momentos, a conservação de nossa natureza e, em outros, afirmação e expansão da nossa potência. O que nos move é a busca daquilo que aumenta a nossa potência, nossa vontade de expansão.

O desejo pode se estabelecer ativamente, quando aumenta a potência de existir, ou passivamente, quando a diminui. Quando o desejo é determinado por causas exteriores, ele é passivo. Mas, quando determinado por causas internas, é uma ação.

Então podemos nos tornar causa adequada de nós mesmos à medida que fortalecemos nosso *desejo*, aumentando nossa potência de agir e existir. Aqui já não podemos nos amarrar mais a nenhum discurso salvacionista de educação, a nenhum futuro que nos permita experimentar a alegria. É preciso ativar nossas potências no agora.

Quais encontros convêm a cada um de nós? O que pode um corpo? Qual o poder de ser afetado e de afetar de um corpo? Um afeto é uma afecção que faz variar positivamente (alegria) ou negativamente (tristeza) a nossa potência de agir. O afeto é, então, a experiência de uma transição e, nesse sentido, existem afetos ativos e passivos.

Toda afetividade ativa será caracterizada pela positividade e alegria. Os afetos ativos estão conectados às ideias adequadas, ideias que se explicam pela nossa natureza, que são alegres e não podem nos conduzir a destruição ou diminuição de potência.

Os afetos passivos estão conectados a ideias inadequadas, ideias que não se explicam apenas por nós, mas por causas exteriores a nós. Eles podem ser alegres ou tristes e isso vai depender da compatibilidade ou não entre essas coisas e nós.

As paixões, ou seja, os afetos passivos, mesmo que sejam alegres, são sempre variáveis e nos colocam numa posição dependente em relação ao outro, ao acaso.

[...] fica evidente que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino (E3P59).

As ações, por outro lado, resultam de nossa natureza trazendo autonomia e o exercício de nosso desejo. Nelas experimentamos a intensidade da liberdade quando produzimos a nós mesmos. Aí está a provocação para o conhecimento: um poder de invenção e produção de si mesmo que gera sempre diferenças, novas formas de vida, de pensamento, de existência e de docência.

Num primeiro contato com Spinoza, desenhemos como condições possíveis para a existência uma oposição a tudo que pudesse suprimir a produção de si, uma espécie de “princípio de resistência que atuará não somente perante as coisas exteriores, mas também no seio mesmo da coisa em sua maneira própria de operar sobre o que lhe acontece e de dispor de suas próprias afecções” (BOVE, 2010, p. 69) e uma aptidão à união a um mesmo esforço, numa atitude de “aliança que também vale tanto perante outros indivíduos quanto na ligação e no comércio de corpos que compõe um só e mesmo indivíduo a partir de sua multiplicidade mesma” (BOVE, 2010, p. 69).

Contudo, essa produção ativa passa por uma compreensão de que uma vida é sempre causa e razão, ainda que parcial, do que lhe acontece, o que reconfigura a perseverança de uma vida mesmo nas afecções contrárias. Uma vida pode colocar os afetos contrários numa ordem tal que não sejam mais contrários, limitantes, mas, alegres e ativos. Uma vida pode transformar os afetos contrários em pensamentos ativos. Encontro aí uma liberdade, um pensar livre que não está orientado pelas forças externas, “pelo encontro fortuito com as coisas”, mas que rearranja o mesmo material numa outra ordem “quando está interiormente determinada” (E2P29E). Isso impulsiona a não esperar que alguém ou algo aconteça para sermos felizes em Educação.

Aprendemos com Nietzsche que a alegria está relacionada ao sentimento de uma potência que se eleva devido à uma resistência superada:

[...] O que é bom? – Tudo que aumenta, no homem, a sensação de [potência]⁶, a vontade de [potência], a própria [potência]. O que é mau? – Tudo que se origina da fraqueza. O que é felicidade? – A sensação de que [a potência] aumenta – de que uma resistência foi superada. (NIETZSCHE, 2002, p. 09).

Essa produção de um tipo de vida, de liberdade se dá pelo pensamento? Pensar é poder produzir novos modos de vida, outros modos de existir de forma a produzir liberdade, alegria. Pensar tem corpo? Que modos podem ser inventados?

A POTÊNCIA DE AGIR

O sentimento que temos é de que a liberdade é uma produção de si. Um si que traz a novidade de gestos de individuação. Não um individuar-se que se separa do mundo, pois isso não acontece. Como modos da natureza, nós nos tornamos cada vez mais o que somos sem estarmos separados do mundo. Como seres essências que têm certa relação, certa proporção entre as partes do corpo, nós nos esforçamos por manter essa relação, por formar essa relação com todo o universo. Nossa origem é esse movimento, essa potência. Sinto que a filosofia prática de Spinoza não descreve o mundo; descobre-o de outra maneira. Como lance de força, ela nos provoca a pensar: somos a causa de nós mesmos?

6. Modifiquei a tradução. Onde constava poder, preferi potência.

A alegria muitas vezes incomoda, faz barulho, dá risada de coisas simples, tece conexões absurdas, incomoda os sujeitos mais conservadores da Educação. Ao explorar os conteúdos como se fossem labirintos, ao cursar o trajeto das aulas como se habitássemos parques, ao ficcionalizar a Educação e potencializar as trocas, temos mais chances de expandirmos nossa força. Parece-me que podemos produzir paixões alegres, afinal:

A potência de agir é causada pela qualidade afetiva dos encontros: ela é ampliada quando encontramos um corpo que convém a nossa natureza – paixões alegres –, mas é diminuída quando encontramos um corpo exterior que se opõe a nossa natureza – paixões tristes. (GARCIA, 2012, p. 164).

Ao tentarmos representar a figura do/a professor/a como um conceito/categoria, nós nos deparamos com a questão da identidade que deseja igualar diferentes sujeitos num determinado modelo. Não há espaço para as singularidades. O desigual é geralmente posto à margem. Um arquétipo de professor também prevê um arquétipo de estudante. E isso é possível? Na escola parece que sim. O “ensinar tudo a todos” a que Comenius (2002) se referia na Carta Magna deveria nos estimular a criar nas instituições de ensino oportunidades para que meninas e meninos aprendessem cada um na sua singularidade. Mas como, se estamos tristes e não estamos produzindo nossa singularidade a cada encontro? Como inverter essa dinâmica? Parece-nos que um esforço que seleciona, organiza e busca bons encontros é essencial para experimentarmos alegria, para nos afirmarmos.

As crianças brincam e afirmam a vida. Lançam-se ao indefinido. Permitem-se inventar o dia inteiro. Assim, nossa aposta educativa é estimular nos viventes da escola (estudantes e professores/as) um pensamento mais inventivo, alegre. Uma interrupção das cópias para destacar as singularidades de cada original. Algo que nos distancie de qualquer ideal de sujeito, mas veja, ouça e se relacione com as/nas diferenças. Mais que isso, que aprenda, compartilhe e ensine por experimentações, assim como fazem as crianças. Desejamos uma docência que produza novidades, que instigue a criar para pensar.

Como? Não há nada superior à vida. A partir dessa premissa o convite é para afirmarmos a vida de uma forma integral, interpretando o mundo com expressão e pensamento. Afirmar a vida passa por assumir que temos caos dentro de nós. E isso não é um problema. Não é isso que temos que superar. O caos é a condição para uma

existência cheia de potência, para uma maneira de existir que se entrega à criação incessante com vistas a transpor obstáculos, transvalorar valores e extravasar forças.

O exercício parece ser amar tudo, os bons e os maus encontros, sem culpa e sem ressentimento. Amar a vida mesmo quando é estranha e pesada. Talvez nós tenhamos essa força. Estudar tudo isso traz um gosto leve e uma vontade de rir.

Aí, mais leve, reencontro a palestra:

[...] talvez, seja preciso seguir todas aquelas que, da sua condição de professoras, fazem não um sacrifício a um poder que é sempre triste, que bloqueia a efetivação de suas potências, mas, um cântico à vida, e que, por isso, reinventam todos os gestos, fazem passar fluxos de novidades, atravessam os muros, deslocam os limites, transformam o ofício de educar em um sistema solar e planetário, vivo e móvel. Professoras que cintilam, vibram, viajam, mesmo permanecendo onde sempre estiveram, ao preencher e efetuar a potência de educar, de nome Alegria. (CORAZZA, 2008, p. 03).

O esforço por afirmar a existência do nosso corpo vem primeiro. É a causalidade interna que nos move para garantir e manter a proporção de repouso e movimento que nos constitui e não o finalismo. Isso muda tanta coisa.... Não sei se quem me lê também pensa assim, mas percebo que os processos educativos estão cheios de finalidade, sejam eles a progressão na carreira para os professores ou a aprovação em exames. O que nos move é o que aumenta nossa potência. E isso é bom. Isso tem um gosto bom. Tem o gosto da força do mundo inteiro na gente.

Mas o que é a potência de agir? É justamente a saída do domínio das paixões para o domínio das ações. É escapar das ideias inadequadas e conquistar a potência de agir. O que eu faço com tudo que estudo? Se não for para criar, para criar mais força e mais vida... Para que serve? O servir aqui é da ordem da intensificação da vida, que abre possibilidades e não da ordem das finalidades. Não se trata de uma moral, de um dever ou de uma generalização de uma fórmula do que deve ser feito por todos os seres humanos, uma formação em massa...

Nas conversações com Gilles Deleuze (2013) encontramos a diferença entre moral e ética:

[...] a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendentos (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o

que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. (DELEUZE, 2013, p. 129-130).

Avanço nesse estudo por uma vontade de querer muito mais forte do que uma vontade de salvação. Deleuze (2002, p. 29) nos ajuda a compreender que tudo aquilo que agrupamos sob uma categoria do mal é, simplesmente, um mau encontro. Não tratamos de bem e mal aqui, mas de bom e mau. Bom e mau tem dois sentidos, um objetivo e outro ligado à diferença de qualidade de modos de existência. O primeiro trata do que convém ou não convém à nossa natureza, da composição ou decomposição dos encontros. O segundo, do nosso modo de existir. Bom é aquele modo que se esforça tanto quanto pode por organizar encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por aumentar sua potência; mau trata daquele modo que vive ao acaso dos encontros, sofrendo suas consequências, acusando os efeitos que se mostram contrários e revelam sua impotência.

A questão passa por outro lugar, pelo que nós somos capazes, o que está em nossa potência, por uma ética que nos afirma na existência. A ética é um problema de potência e não um problema de dever. E qual nosso desafio? Não *dever* nada, nem mesmo *dever ser alegre...* Mas é preciso estar alegre para expandir nosso desejo. Ao desejo nada falta.

REFERÊNCIAS

- BOVE, Laurent. Potência e prudência de uma vida como singularidade em Espinosa. In.: _____. *Espinosa e a psicologia social: ensaios de ontologia política e antropogênese*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 63-76.
- COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Por que somos tão tristes. In: Currículo na contemporaneidade, 2008, Brusque. *Conferência na Formação Continuada*. Brusque, SC: UNIFEBE - Centro Universitário de Brusque, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267784814_Por_que_somos_tao_tristes>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa, filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. Revisão de tradução Renato Ribeiro, São Paulo: Brasiliense, 2005.

- GARCIA, Wladimir A. da Costa. Ética e Método. In: SOUZA, Ana Claudia de; GARCIA, Wladimir A. da Costa. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. O anticristo: ensaio de uma crítica ao cristianismo. Tradução de André Díspre Cancian. Fonte digital. Ateus.net, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/anticristo.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRE A AUTORA

Renata Ferreira da Silva é atriz, graduada em Licenciatura em Artes Cênicas (Universidade Estadual de Santa Catarina). Tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de processos criativos em pedagogia do teatro com pesquisas nos seguintes temas: mímica e teatro físico, filosofia da diferença, educação, ficção e formação de professores.
E-mail: renataferreira@uft.edu.br.
Site: <https://teatrodemimagens.wixsite.com/renataferreira>.

Recebido em 25 de fevereiro de 2017 e aprovado em 19 de maio de 2017.

Ensaio

Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho

Memory and invention: dreaming of the future or Memory and future: inventing the dream

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n70p161-169>

SÍLVIA NOGUEIRA CHAVES¹

RESUMO: Este ensaio discute práticas discursivas e não discursivas que têm funcionado como vontades de verdade na instauração de identidades docentes e, também, das chamadas especificidades curriculares. Com este propósito, lança mão das teorizações de Michel Foucault relativas aos conceitos de história e memória para problematizar algumas tradições curriculares que têm atravessado a formação de professores de ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; história-memória; formação de professores.

ABSTRACT: This paper discusses discursive and non-discursive practices that have worked as wills to truth in the establishment of teacher identities and also of the so-called curricular specificities. With this purpose, we have approached Michel Foucault's theorizations concerning the concepts of history and memory in order to question a few curricular traditions that have traversed the preparation of science teachers.

KEYWORDS: Curriculum; history-memory; teacher training.

1. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes.

Mia Couto

Vazios são maiores que os cheios e até infinitos

Manoel de Barros

O coração de Dona Maria Primitiva está em festa: sua neta irá colar grau, na mais distinta universidade das redondezas. Ela que nunca frequentara os bancos escolares verá mais “um seu” sendo “alguém na vida”. Seu neto mais velho já é “doutor”, graduou-se em engenharia. Com visível contentamento dirige-se ao auditório onde ocorrerá a cerimônia e senta-se ansiosa à espera do momento em que Heloísa será convidada a discursar pela turma. Sim! Sua neta será a oradora da turma, o que adiciona algumas pitadas de contentamento à felicidade da jubilosa avó. Do posto onde se situa ouve finalmente o cerimonialista convidar a “**professora** Heloísa para proferir seu discurso pela turma de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas”. Verdadeiro choque percorre o corpo de D. Primitiva e a faz levantar e pronunciar em alto e bom tom “O quê!? Como assim, Professora!? Estudou tanto pra ser nada!?”

Ao ouvir esse episódio relatado pela professora Heloísa, ressoam em mim tantos outros que venho colecionando ao longo dos mais de 30 anos em que, como a neta de D. Primitiva, optei por ocupar o lugar de professora (de biologia) em um mundo que vê esse posto como espaço de nada ser.

Quando eu ainda apenas anunciava o desejo de ser professora ouvia as “encorajadoras” palavras: “tu vais estragar tua inteligência sendo professora!” Quando já devidamente (ou seria indevidamente?) instalada na profissão escutava: “Esquece isso. És inteligente, vai fazer um concurso público para o judiciário.” Caso recusasse algum convite para lazer ou declarasse qualquer impossibilidade financeira, novas críticas e ironias eram reeditadas a essa profissão pela qual todos os que se acham “alguém na vida” têm que passar, mas que cada vez menos pessoas desejam ocupar.

Poderia preencher todo o texto contando inúmeras histórias como essas que vi, vivi, ouvi e lamentei na estrada da docência. A essas histórias cada um dos leitores, certamente, acrescentaria muitas outras. Não é o meu desejo, no entanto, vivificar, pela via da reminiscência, essas visibilidades e dizibilidades sobre a profissão de professor. Ao contrário, meu objetivo é destruir essas familiaridades as quais lamentamos, mas também de que rimos e que repetimos como um bordão, espécie de

chave de leitura da profissão, que vemos multiplicada e dispersa nos mais variados discursos (acadêmicos, políticos, econômicos, midiáticos, humorísticos) que nos circundam, conformam e atravessam.

Quero propor outro tipo de movimento que não nos reconduza às leituras usuais, aos lugares-comuns que todos parecemos frequentar quando se fala do professor e sua formação. O convite é desmontar os efeitos, as vibrações que nos fazem ver e dizer a docência como penúria, precariedade, física, econômica e social.

Muitos poderiam perguntar intimamente: ‘mas isso é mentira?’ E eu responderia com outra questão: ‘desde quando isso é verdade?’ – lembrando com Foucault (2008, p. 19) que “a verdade e seu reino originário tiveram sua história na história” e com Couto (2011) que algumas palavras moram tão (e há tanto) dentro de nós que esquecemos que elas têm uma história.

Nessa perspectiva, vale a pena lançar novas questões. A primeira delas é: Que condições históricas possibilitam que pessoas, que jamais frequentaram a instituição escola, tal como D. Maria Primitiva, vejam e digam a profissão desse ângulo? Que lugares ocupam nesses discursos de precariedade? Ou, nos termos de Foucault (2009, p. 288), “Quais os modos de existência desse discurso? Em que ele se sustentou? Como pôde circular, e quem dele pode se apropriar? Quais os locais que foram ali preparados para possíveis sujeitos?” Que condições históricas, enfim, possibilitaram a emergência e prevalência desses discursos?

Não tenho o propósito de responder uma a uma essas questões, mas deixo-as como sugestão/provocação. Trago esses questionamentos para atizar o pensamento, fazendo desconfiar que talvez nossas memórias não sejam tão nossas assim. Insuflar a suspeita de que as tais memórias contam-nos não o que fomos/somos, mas o que é preciso lembrar que fomos/somos (FOUCAULT, 2006).

No filme *Memento* (memória)², traduzido no Brasil como “Amnésia”, o personagem principal desenvolve, a partir de suposto trauma emocional, um tipo de amnésia que inviabiliza que ele retenha novas memórias. O filme inicia com o desmemoriado Leonard matando Teddy, suposto assassino e estuprador de sua mulher. O filme inquieta não só pela pluralidade de temas (verdade, realidade) que põe em discussão, mas pela forma de montagem que alterna sequências narrativas na ordem cronológica dos acontecimentos com outras na ordem inversa. O recurso que diferencia essas narrativas, que vão se compondo de forma caótica para o

2. Filme estadunidense do ano 2000 escrito e dirigido pelos irmãos Christopher e Jonathan Nolan.

espectador, é a cor utilizada em cada uma delas. Na narrativa cronológica o preto e branco e na inversa o colorido. O efeito obtido por essa estratégia de montagem é de experimentarmos (pelo menos em mim foi este o efeito instaurado) a confusão mental do protagonista fazendo-nos duvidar da veracidade dos acontecimentos, pondo em suspeição o conceito de “fato” e, portanto, a noção de memória/história como elemento que institui e separa realidade de ficção, ilusão. Ao final da narrativa, Leonard (que já não tem certeza se não foi ele mesmo o assassino da própria mulher) desiste de descobrir a verdade e opta por inventar uma realidade (sempre provisória, já que ele não retém novas memórias) para viver, mas conclui que “todos precisam de espelhos para lembrar quem são”.

Quem “nossa memória” está nos lembrando que somos? Que contribuições temos oferecido a processos de avivamento dessas supostas memórias, espécie de arquivo que nos abastece com imagens, sons, palavras para falar, localizar e fixar o professor, aqui notadamente o de Ciência/Biologia? Que práticas discursivas e não discursivas têm funcionado como vontades de verdade na instauração de identidades docentes e, também, de especificidades curriculares?

É Foucault quem faz pensar que a vontade de verdade está apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional que tende a exercer pressão e uma espécie de coerção sobre outros discursos. Trata-se do que ele chama de “princípio do comentário” presente nas sociedades como narrativas maiores, que “se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas” (FOUCAULT, 2006, p. 22).

Dentre os suportes institucionais contemporâneos a academia e a mídia funcionam como potentes produtoras e distribuidoras de discursos sobre docência, ciência e docência em ciências. Propõem e fazem circular múltiplos currículos que operam como dispositivos de subjetivação. Dispositivos que criam e põe em movimento sentidos e significados fazendo ler, crer e desejar no campo da educação aqui, particularmente, a educação científica.

A academia é pródiga em inventar, “tradições” que reverberam e se dispersam em enunciados que atravessam diferentes formações e práticas discursivas e não discursivas instaurando políticas identitárias que decalam vidas e criam memórias. Teses e dissertação, artigos, revistas, associações científicas (a SbenBio, a ABRAPEC, por exemplo), resoluções, pareceres, textos legais, programas nacionais e internacionais de avaliações, campanhas, editais de fomento e programas de

governo (PIBID, Pró-docência...) são dispositivos que instituem verdades e criam realidades para a educação científica escolar e não escolar.

A mídia, não menos pródiga, talvez até mais pela velocidade e extensão que alcança, também tem criado seus avatares. Os inúmeros personagens professores, sempre prototípicos, frequentam assiduamente as telas dessa grande *ecranosfera* (LIPOVETSKY e SERROY, 2009) em que se tornou a Terra. Como professores, somos falados e fadados rotineiramente por esses artefatos. Nossos lugares autorizados de abnegados missionários, geniais, solitários, materialmente despojados, mal ouvidos, mal amados, desinteressantes e desinteressados já foram todos roteirizados em modelos quase metafísicos de ser.

Assim, é a partir das tensões, acordos e disputas entre esse conjunto de artefatos e práticas (midiáticos e acadêmicos) que nascem, por exemplo: as ditas **necessidades formativas** de professores de ciências, as **categorias professorais** (professor tradicional, reflexivo, crítico, pesquisador), as tais **especificidades** do ensino de ciências, as **abordagens** festejadas ou repudiadas de **ensino** (transmissivo, construtivista, sócio interacionista, emancipatório), as **modalidades e estratégias de ensino-aprendizagem** (por redescoberta, por investigação, por aprendizagem significativa) que dizem (ou ditam?) a um só tempo o que ser, como fazer, o que e como ensinar, aprender e avaliar no âmbito da educação em ciências.

Trago à tona essas vontades de verdade presente em cada um desses enunciados não para desmerecê-los ou instaurar a paralisia, o ceticismo na possibilidade de mudança. Ao contrário, penso que situá-los como produções de caráter histórico, e por isso transitórias, retira-os dos lugares de verdades perpétuas, fazendo ver que cada um tem seu valor, duração e validade na história. Validade que expira, porque a lei do mundo é a inconstância, o movimento, o deslocamento. Porque inércia é tão somente o movimento que não conseguimos ver.

Com as palavras de Foucault (2008, p. 33) eu diria que “[s]e trata de fazer da história um uso que liberte para sempre do modelo, ao mesmo tempo, metafísico e antropológico da memória. Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo.”

Vejo, portanto, escola, currículo e formação (talvez ingenuamente, admito) como sementeira do múltiplo, campo de luta e não de consensos, espaço de experimentação e não de execução de algo que pretensiosamente é tomado como certo. Mas é tão interessante ler nos rostos a expressão de espanto sempre que trago

currículo, docência e formação como lugar de experimentação. Não é raro alguns verbalizarem que isso seria uma atitude arriscada, irresponsável.

Tenho ousado essas experimentações e elas nada têm de irresponsáveis. São muito pensadas, estudadas, mas são sempre uma aposta e, como toda aposta, tem seus riscos. No entanto, o que não tem sido apostado e arriscado nos currículos da Educação em ciências? Já apostamos no empirismo como caminho para a boa educação científica, no construtivismo como refúgio seguro contra o empirismo, no professor reflexivo para nos libertar da racionalidade técnica... Eu mesma já passei, sigo em frente (e às vezes retorno) sem julgamentos ou saudosismo por várias dessas esperançosas apostas. Porque estou convencida de que toda verdade tem seu ocaso e as minhas também tiveram e terão. Porque o tempo da vida, assim como da educação é o tempo presente e falar em tempo presente é falar do que está em movimento, é falar de fluxos, de impermanência e somente as coisas finitas exigem arremates, a história não. Ela não cessa de se reinventar.

Meu convite é para não nos deixarmos domesticar por nenhuma racionalidade, qualquer que seja ela. Resistamos às “tentações redutoras do múltiplo” (PATRAQUIM, 2013, p. 15). Já reeditamos, repisamos, reforçamos inúmeros saberes que um dia selecionamos para compor os currículos da Biologia e de formação de professores de Biologia; há, entretanto, muitos saberes sujeitados, esquecidos, que margeiam os currículos que experimentamos até aqui. Há muitos outros ainda à espera de serem inventados, experimentados.

Há poucos dias “brincava” com os estudantes da Licenciatura em Biologia dizendo que a próxima tese que defenderei será a de que quem escolhe as carreiras científicas são pessoas que tem algum talento artístico, pois, via de regra, vejo entre cientistas e estudantes das ciências a expressão de outros talentos para além do acadêmico. Assim, tenho colegas que são biólogos-palhaços, biólogos-músicos, escritores, escultores, poetas, físicos-atores, físicos-fotógrafos, pintores... Minha hipótese é que muitos trilharam o caminho da ciência com a expectativa de encontrar na vida científica espaço para fluir o potencial criativo que lhes transbordava.

Isso não seria de se estranhar porque a ciência que nos é apresentada, especialmente nos currículos midiáticos, é a ciência descoberta, novidadeira, fantástica, detetivesca, inventiva, muito próxima da experiência estética artística. Contudo, poucos desses colegas que mencionei integram ciência e arte em sua produção profissional. A maioria deles faz da arte uma ocupação secundária, um hobby a ser vivido com réstia luminosa que escapa sorrateiramente do labor científico.

O escritor Mia Couto, ele também um biólogo, conta que durante o final da guerra civil moçambicana os momentos de maior beleza que viveu foi ao lado do pai, um agente ferroviário, que saía a catar com ele restos de minério brilhantes que caíam dos trens ao longo da ferrovia. Conta, ainda, que foi seu pai que lhe dera a primeira lição de poesia ao ensinar-lhe “a catar brilhos entre a poeira do chão” e ele tem feito da biologia a sua poética (COUTO, 2011 p. 104).

Chico Buarque, também nos fala da possibilidade de catarmos a poesia que ficou caída ao longo do caminho. Talvez tenha sido este o desejo de quem enveredou por essa carreira: coletar belezas no caminho, colecionar cores, brilhos, inventar jeitos novos de olhar o mundo e dizer a vida. Mas o que resta dessa poesia quando enveredamos pelos laboratórios, as salas de aula envidraçadas e climatizadas? Com que poesia nos é lícito escrever os textos e relatórios acadêmicos? Quanta poesia cabe nos modelos, nos esquemas, nos seres dissecados que apresentamos aos nossos alunos como vida? Quando a inventividade é bem acolhida na comunidade científica?

Thomas Kuhn (1975) já se incumbiu de nos contar o quanto a ciência é conservadora e resistente a mudanças. Quero crer, contudo, que como professores talvez sejamos mais livres para inventar outros modos de dizer a vida, agregando outros saberes ao já desencantado saber científico. Talvez por lidarmos com formação de vidas e vidas em formação sejamos mais permeáveis ao novo. Faz parte do meu desejo esperar que para nós seja mais fácil desmontar esse monumento chamado memória ao olhar para ela como invenção que nos fez acreditar que, como professores, somos algo identificável, indesejável e definitivo.

Tenho fé, semelhante àquela à qual Kuhn (1975) atribui o poder das revoluções científicas, de que somos capazes de reescrever nossa história e reconstruir a formação e a docência como um palimpsesto que se vai compondo e apagando, continuamente driblando o risco de sucumbirmos à tentação de novas fixações e de retornamos ao ‘nada ser’ ao qual se referia D. Primitiva.

Desmontemos essa plenitude do nada, de que nos fala Mia Couto na epígrafe deste texto. Tomemos o nada como os vazios de Manoel de Barros, como espaços maiores que os cheios, espaços infinitos. Espaço aberto, sem bordas, que permite que criemos memórias de inventar o futuro. Talvez aí seja interessante ser nada. Nada fixo, nada que caiba em algum lugar determinado, nada redutível, reproduzível, nada pleno. A plenitude nos dá a ilusão dos pontos finais, dos pódios de chegada e eu aposto na potência dos recomeços.

Quem sabe assim consigamos reinventar o mundo em estado de infância, aquele que, há muito, Nietzsche nos convidou a pensar e, contemporaneamente nos volta, com aroma de frescor, pela poética de Mia Couto e Manoel de Barros. São convites que nos têm chegado de todos os lados, pela filosofia, pela poesia, pela literatura e, de certa forma paradoxalmente, também, pela ciência, quando investe na pesquisa com células embrionárias. Convites que nossos ouvidos moucos, há tempos obstruídos por uma racionalidade monolítica não nos deixam escutar.

Quero finalizar essa conversa contando pra vocês que Heloísa galgou todos os níveis da carreira acadêmica e, ironicamente, se tornou a única doutora legítima de sua família. D. Primitiva acompanhou a trajetória profissional da neta sem entender muito bem o que ela tanto estudava. Certo dia perguntou pra que ela estudava tanto(?). Heloísa parou, pensou e lhe respondeu “para ser mais professora, ainda”.

Festeje, D. Primitiva! Sua neta é professora e, ao longo desses anos, vem renovando dia após dia o seu contrato com a docência, e acrescentando novas cláusulas, o que o torna sempre outro.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Poesias completas*. São Paulo: LeYa, 2013.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções – Ensaios*. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.
- COUTO, Mia. *Vozes Anotecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2006.
- _____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Ditos e Escritos – Volume III)
- KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, com revisão de Alice Kyoto Miyashiro. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PATRAQUIM, Luís. Como se fosse um prefácio. In: COUTO, Mia. *Vozes Anotecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOBRE A AUTORA

Sílvia Nogueira Chaves é Licenciada em Ciências Biológicas (Universidade Federal do Pará), Mestre e Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Pará, onde desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e nos Estudos Culturais da Ciência, abordando principalmente os seguintes temas: Formação de professores, Processos de Subjetivação e Narrativas Autobiográficas, com base nas quais tem publicado artigos, livros e capítulos de livros.

E-mail: schaves@ufpa.br.

Recebido em 14 de agosto de 2017 e aprovado em 02 de setembro de 2017.

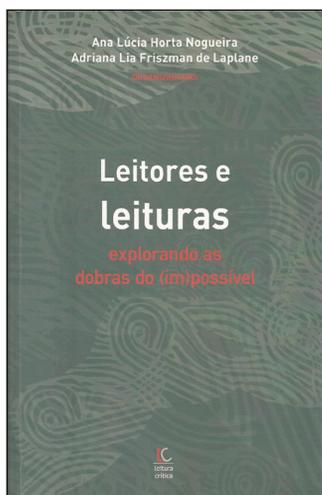
Publicações da ALB

A Associação de Leitura do Brasil tem inúmeras publicações importantes na área de leitura, educação e formação. Confira na nossa livraria, em <http://alb.org.br/livraria>, os vários títulos disponíveis.

Destacamos nesta edição, dois livros resultantes do 20º Congresso de Leitura do Brasil, ‘nas dobras do (im)possível’ (uma publicação ALB-Leitura Crítica), que fazem parte da nossa Coleção Hilário Fracalanza.

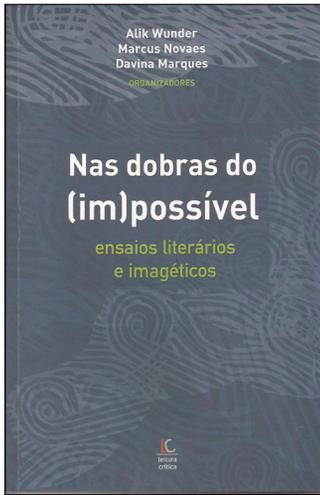
“Os dois volumes [...] com textualidades, visualidades, corporeidades e sonoridades [...], reunindo multidões esgotadas dos impossíveis, fazem retornar a beleza da ideia de que ler é suspender o tempo e abri-lo à sua descontinuidade e passagem.”

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim



Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível
Ana Lúcia Horta Nogueira e Adriana Lia Frizman de Laplane (Org.)

Esta coletânea traz artigos que convidam a refletir sobre múltiplas possibilidades de leitura da produção literária; sobre práticas de leitura produzidas com o protagonismo dos leitores, que compartilham e dialogam com as vivências artísticas, afetivas, corporais, imagéticas; sobre dimensões intangíveis, sem as quais a leitura não se realiza como processo de inserção no universo simbólico e de participação nas práticas culturais contemporâneas, historicamente produzidos.



Nas dobras do (im)possível: ensaios literários e imagéticos
Alik Wunder, Marcus Novaes e Davina Marques (Org.)

A coletânea reúne textos de escritores, compositores, poetas, pesquisadores e autores que habitam a fronteira entre a arte e a pesquisa acadêmica, celebrando a possibilidade de se pensar a leitura na diferença e na multiplicidade, afetada pela palavra poética e pelas imagens.

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-los 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

Entre-ler com 's'

ARTIGOS

A revista *Leitura: Teoria & Prática* – momentos no tempo

As produções cinematográficas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Medidas de silêncio e voz: a presença feminina em *La Noire de...* e em *Contra a parede*

Falar, Cantar, Gritar: o controle da voz feminina no cinema americano

Nas margens do (con)texto: Projeto Agente de Leitura atendendo famílias em situação de vulnerabilidade social

O trabalho com leitura em um sexto ano do ensino fundamental: limites e possibilidades

A literatura infantojuvenil no ensino de jovens e adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores

A leitura a partir da fenomenologia e semiótica de C. S. Peirce

Por um modo de vida alegre

ENSAIO

Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho

