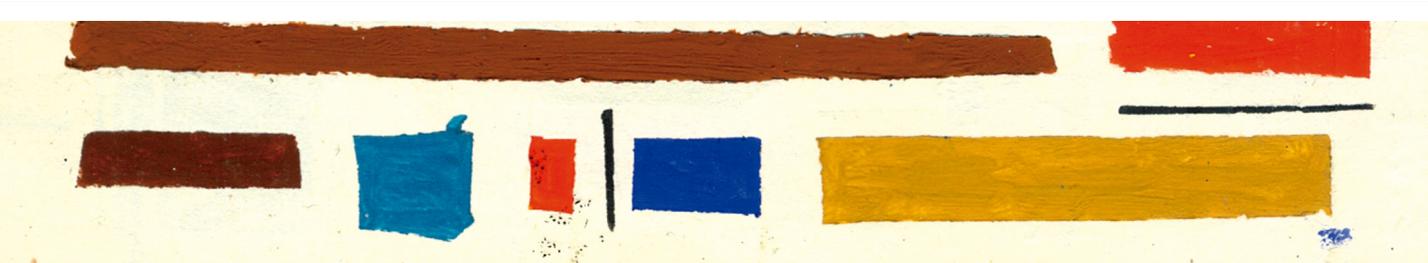


LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 36 • n.72 • 2018 ISSN 0102-387X

72



LEITURA:

Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

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

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

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



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Alik Wunder

Vice-presidente: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

1ª secretária: Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

2ª secretária: Davina Marques

1º tesoureiro: Marcus Pereira Novaes

2ª tesoureira: Lavinia Lopes Salomão Magiolino

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

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leda M. de Souza F. Farah e Davina Marques

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editores: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

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

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2018V36N72](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2018V36N72)

Volume 36 • Número 72 • 2018



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.36, n.72, 2018.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

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

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72>

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 - 2018

© 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

In-vestir.....	9
<i>Davina Marques</i>	

ARTIGOS

A máquina fílmica e a tela preta/branca como ferramentas de desterritorialização.....	15
<i>Tanya Shilina-Conte</i>	
Natação como metáfora da leitura.....	29
<i>Olga Donata Guerizoli Kempinska</i>	
Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino.....	43
<i>Raquel Cardonha Piacenti • Maria do Carmo Martins</i>	
Cinema e intensidades: close-up e esgotamento.....	59
<i>Érica Speglich • Antonio Carlos Rodrigues de Amorim</i>	
A sorte deste mundo: percursos de Marília de Dirceu no século XIX.....	73
<i>Joaci Pereira Furtado</i>	
Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos.....	85
<i>Kátia Maria Kasper • Gabriela de Sousa Tóffoli</i>	

Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio	99	
<i>Juvenal Zanchetta Jr. • Keli Mazzo • Erika Nogueira Menegon</i>		
Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens.....	115	
<i>Cristian Poletti Mossi • Marilda Oliveira de Oliveira</i>		
ENSAIO		
Uma professora visitante na Faculdade de Educação da Unicamp.....	135	
<i>Maria Amélia de Almeida Teles</i>		
RESENHA		
O que é lugar de fala?	153	
<i>Artur Oriel Pereira</i>		
DIVULGAÇÃO		
21° COLE	159	
Associe-se à ALB	160	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		161

Contents

EDITORIAL

In-vest	9
<i>Davina Marques</i>	

ARTICLES

The filmmaking machine and the black/white screen as a tool of deterritorialization.	15
<i>Tanya Shilina-Conte</i>	
Swimming as a metaphor of reading.	29
<i>Olga Donata Guerizoli Kempinska</i>	
Mafalda and school: Argentinian education representations in five comic strips by Quino	43
<i>Raquel Cardonha Piacenti • Maria do Carmo Martins</i>	
Cinema and intensities: close-up and the exhausted	59
<i>Érica Speglich • Antonio Carlos Rodrigues de Amorim</i>	
The fate of this world: paths of Marília de Dirceu in the nineteenth century ...	73
<i>Joaci Pereira Furtado</i>	
Errances: cartographies en trajets dé-formatifs	85
<i>Kátia Maria Kasper • Gabriela de Sousa Tóffoli</i>	

Text genres in Brazilian high school textbooks	99
<i>Juvenal Zanchetta Jr. • Keli Mazzo • Erika Nogueira Menegon</i>	
Variaciones a cerca de las investigaciones en educación y arte con imágenes ..	115
<i>Cristian Poletti Mossi • Marilda Oliveira de Oliveira</i>	
ESSAY	
A visiting professor at the Faculty of Education, Campinas State University - Unicamp.....	135
<i>Maria Amélia de Almeida Teles</i>	
REVIEW	
About "O que é lugar de fala?"	153
<i>Artur Oriel Pereira</i>	
NEWS	
21° COLE	159
Join ALB.....	160
GUIDANCE FOR AUTHORS	161

DAVINA MARQUES¹

TERMINEI O ÚLTIMO EDITORIAL DE 2017 COM UM DESEJO DE LEITURAS BOAS e abertas neste ano. Olho para a finalização deste número e entendo que a ALB cumpre aqui o seu papel de promover a abertura, inclusive no que diz respeito aos sentidos de leitura que se desenham nos textos que publicamos.

Neste número em especial, compartilhamos uma ideia de leitura que passa pelo cinema, pelas histórias em quadrinhos, pelos processos de formação de professores, pelo pensamento sobre pesquisa em educação, pelas experiências de encontros nas salas de aula, pelos livros didáticos, pelas imagens que temos da leitura, pelos estudos literários, pelos lugares de fala que ocupamos em nossos estudos e pesquisas e atividades de extensão.

Os textos que oferecemos, ao me atravessarem, fizeram com que eu pensasse nos lugares dos artistas, que às vezes com muito sofrimento ousam experimentar algo novo. O sofrimento, marca de muitos daqueles que pensam o mundo, transmuta-se em arte e nos permite a abertura para a multiplicidade, e também para algo que ainda não havia. A arte nos atravessa e *trans-forma-nos*. Amplia o nosso olhar para o mundo e suas relações. Amplia a nossa leitura do mundo.

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

Vemos, nessas leituras, a arte presente nos processos de educação, também como disparadora de outros pensamentos possíveis no mundo. A arte que de alguma maneira nos emociona, emociona-nos no seu sentido de substantivo feminino, como ato de deslocar, movimentar; provocar agitações de sentimentos, abalos afetivos ou morais, turbacão (de turbar: causar ou sofrer perturbação, desequilíbrio, alteracão da ordem), comocão (sacudidela, agitacão, alvoroço; ou ainda revolta popular, levantamento, agitacão social); a emocão como reacão orgânica de intensidade e duracão variáveis, geralmente acompanhada de alteracões respiratórias, circulatórias etc. e de grande excitacão mental (todas as acepções do Dicionário Houaiss, 2009). Retomo palavras-chave dessas definições para o que pretendo destacar aqui: deslocar-se, movimentar, provocar abalos e alteracão na ordem das coisas, excitar mentalmente. Esse é o desejo do nosso periódico nos processos de formacão a que se dedica.

E essa alteracão da ordem, em deslocamentos, tem tudo a ver com a percepção daquilo que enfrentamos nos processos de educação, com a abertura para outras leituras possíveis, desde o pensar sobre os materiais didáticos, sobre as obras literárias, até a compreensão sobre como vemos a leitura.

Muitas vezes reafirmamos o óbvio, ao falar sobre multiplicidade em leitura. Retomo, no entanto, as palavras da poetisa Viviane Mosé, no poema “Revelação” (2004), citada no artigo de Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira:

[...] a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada.
 Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve.
 Quando existe acordo existe comunicacão,
 Mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada,
 Mesmo usando as mesmas palavras.

Em outro poema, este do livro *Toda palavra*, Viviane (2008) afirma: “A palavra é uma roupa que a gente veste”. Usando as mesmas palavras, reafirmo a urgência de se *promo-ver* e *prov-ocar* sentidos, que eles sejam sempre múltiplos para aquilo com que trabalhamos, que vivenciamos e sofremos polícita e socialmente, garantindo um amplo e sonoro NÃO ao movimento que se quer único e falaciosamente isento de posicionamento.

Relembro as outras ações da ALB nesse sentido, principalmente a Revista *Linha Mestra* e o 21º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), com o tema “Leituras Dissonantes”. Uma pessoa muito querida nos qualificou recentemente: “Vocês são

sobreviventes”. Não deixa de ser uma boa leitura. Sim, sobre-vivemos. Sobrevivemos ao aprisionamento de ideias, às torturas, às dificuldades, às faltas e aos cortes, e investimos, *in-vestimos* nossos desejos de resistir, agarrados que estamos à sobrevida que se faz bela, alegre e forte nas nossas produções.

Boas leituras!

REFERÊNCIAS

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MOSÉ, Viviane. *Receita para lavar palavra suja*. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

_____. *Toda palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Artigos

A máquina fílmica e a tela preta/branca como ferramentas de desterritorialização

The filmmaking machine and the black/white screen as a tool of deterritorialization

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p15-28>

TANYA SHILINA-CONTE¹

RESUMO: Este trabalho² explora os papéis e as funções da tela preta e branca no cinema. Toma como base a filosofia de Gilles Deleuze em geral e sua teoria do cinema em especial, fazendo uma análise transversal dos quadros conceituais. Explorando as abordagens contemporâneas do cinema menor, e através de uma comparação com o conceito de “literatura menor” de Deleuze e Félix Guattari, examina-se a tela preta/branca como uma ferramenta de desterritorialização da linguagem cinematográfica hegemônica e como uma introjeção da gagueira e do mutismo nas obras. Defende-se que as telas pretas e brancas são empregadas no cinema como um método de desterritorialização ou como uma forma de “tornar estranho” o regime de significação dominante dos códigos e práticas de Hollywood. Esses cortes pretos ou brancos contrapõem-se à História oficial no singular e à grande narrativa enquanto totalidades, introduzindo na obra uma multiplicidade de outras possíveis narrativas (histórias).

PALAVRAS-CHAVE: Máquina fílmica; telas pretas e brancas; leitura de filmes.

ABSTRACT: This paper explores the roles and functions of the black/white screen in cinema. Drawing extensively, but not exclusively, on Gilles Deleuze’s philosophy in general and his theory of cinema in particular, we conduct a transversal analysis of conceptual

1. Universidade Estadual de Nova Iorque, Buffalo, NY, Estados Unidos da América.

2. Tradução de Marcus Novaes.

frameworks. Based on contemporary approaches to minor cinema, and through a comparison with Deleuze and Félix Guattari's concept of "a minor literature," I examine the black/white screen as a tool of deterritorialization of the major cinematographic language and an introjection of stuttering and mutism in the "filmmaking machine." I argue that black/white screens are employed in cinema as a method of deterritorializing or "making strange" the dominant signifying regime of Hollywood codes and practices. These black and white edits counteract official History in the singular and grand master narrative as totalities, introducing instead a multiplicity of other possible narratives (stories).

KEYWORDS: Filmmaking machine; black/white screens; film reading.

O conceito de arte menor ressoa de forma mais proeminente em algumas obras de Gilles Deleuze como: *Kafka: por uma literatura menor* (1986)³, coescrito com Félix Guattari; *Sobre o teatro. Um manifesto de menos* (1997b); e a terceira seção de *Cinema 2: A Imagem-tempo* (1989). Nesses trabalhos, respectivamente, o autor reflete sobre uma literatura menor (Kafka), um teatro menor (Carmelo Bene) e um cinema político moderno (Lino Brocka, Pierre Perrault, Youssif Chahine, Michel Khleifi, Glauber Rocha e Ousmane Sembène). O próprio Deleuze nunca falou especificamente sobre "cinema menor"; em vez disso designou-o como "cinema político moderno", ainda que cunhe suas descrições de filmes do terceiro mundo depois de suas análises sobre uma "literatura menor" em Kafka. D. N. Rodowick (1997) é considerado o primeiro teórico a apresentar o termo "cinema menor" em seu capítulo "Séries e Fabulação: Cinema Menor", no livro *Gilles Deleuze's Time Machine*. O conceito de cinema menor tem ganhado uma ampla aceitação nos estudos fílmicos de tal forma que lhe foi garantido um verbete na *The Routledge Encyclopedia of Film Theory* (Enciclopédia Routledge de Teoria Fílmica, 2015).

As características atribuídas por Deleuze para uma literatura menor têm sido vastamente ampliadas pelos pós-deleuzeanos para as descrições de cinema menor. Baseados nessa comparação, pode-se dizer que obras menores apresentariam os seguintes parâmetros: 1. Experimentação com os meios de enunciação desde um ponto de vista minoritário, resultando nas "desterritorializações" da linguagem maior (dominante); 2. Análise política, na qual todo caso privado é imediatamente político; e 3. Valor enunciativo coletivo (não unificante). No que se segue, eu

3. A data se refere à versão traduzida para o inglês utilizada pela autora. Preferimos não inserir as datas das traduções para o português, exceto quando houver citação utilizada. N. do T.

gostaria de focar no primeiro parâmetro a respeito das obras menores, isto é, nas desterritorializações da linguagem maior.

Maior e menor não são línguas diferentes, isto é, a língua menor não é aquela que fala pelas minoridades em oposição à língua dominante da maioria. Maior e menor são usos da mesma linguagem mas por diferentes meios, e o uso da língua menor propicia línguas de fuga dentro da maior. A língua menor depende de variáveis que resistem ao poder das constantes na língua maior. As desterritorializações da língua provêm da posição de deslocamento e, portanto, implicam uma procura por novas direções, zonas e percursos de mudança com a ajuda de meios expressivos ao quebrar com códigos estabelecidos. A esse respeito, a língua menor não mais representa ou designa, mas afeta e intensifica. “A linguagem deixa de ser representativa para tender para seus extremos ou seus limites.” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 47). Os autores descrevem esse processo como um gaguejar da língua, por exemplo, o uso da língua alemã por Kafka, o uso do inglês pelos afro-americanos, ou, de modo geral, o uso hegemônico do inglês pelas representatividades de diferentes culturas no mundo globalizado. Como apontado por Brown (2015, p. 290-291), “a palavra linguagem, ao transpormos o conceito de literatura menor para o cinema, será melhor entendida como vários modos de representação de cinema... [O] ‘maior’ se refere às práticas dominantes de filmagem de Hollywood, enquanto o menor pode [...] ser cooptado para definir modos outros/alternativos de representação, e/ou para desafiar a própria representação”⁴.

Patricia Pisters (2012, p. 70) concorda: “Na linguagem cinematográfica, a linguagem de Hollywood é a linguagem hegemônica.” As referências de pesquisa para a “linguagem cinematográfica” de modo algum pressupõem que o filme seja uma linguagem. Aqui a palavra “linguagem”, quando aplicada para o cinema, é utilizada pela conveniência de transpor características de uma literatura menor para as de um cinema menor. Por exemplo, o conceito de *cinema com sotaque* criado por Hamid Naficy (2001) não implica que o diretor ou personagens nos filmes falem com sotaque; são práticas alternativas que fazem os próprios filmes soarem como se eles tivessem um sotaque cinemático. À medida que um(a) diretor(a) tenta se expressar pelos meios estabelecidos por códigos de Hollywood (linguagem maior), ele(a) inclui nos filmes meios singulares de expressão (linguagem menor). Alguém pode “ser bilíngue, *mas* numa mesma língua

4. Tradução livre de: “the word ‘language,’ when we transpose the concept of minor literature onto cinema, is best understood as cinema’s various modes of representation.... [T]he ‘major’ becomes the dominant filmmaking practices of Hollywood, while the minor can ... be co-opted to define other/alternative modes of representation, and/or to challenge the representation itself.”

[...] ser um estrangeiro, *mas* em sua própria língua,” (DELEUZE, 2010, p. 44, destaque do autor). Um diretor pode encontrar “linhas de fuga” criativas ao devir-estrangeiro, devir-estranho, devir-nômade dentro de sua língua nativa e em sua terra natal: no modo de expressão fílmico dominante, esse dos códigos de Hollywood.

A minha asserção é de que as telas brancas ou pretas são empregadas no cinema menor como um método de desterritorialização ou de “tornar estranho” o regime de significação dominante das práticas de Hollywood. O próprio Deleuze preferia pensar o cinema como um sistema de informação, no qual cada enquadramento, como um bloco de construção para o diretor, redistribui-se a si mesmo em polos de “saturação” (mais informação) e “rarefação” (menos informação, produzida em um jogo de consonância e dissonância entre o aparecimento ou desaparecimento em tela preta ou branca). Em *Um manifesto de menos*, Deleuze (2010) define o método de “menos” (como oposto a “mais”) como um princípio operativo de um trabalho artístico menor. Nesse sentido, a tela preta ou branca, como método de “menos”, apesar de sua ênfase na ausência da imagem, não é “uma operação negativa, na medida em que ela já estimula e desencadeia processos positivos” (DELEUZE, 2010, p. 41). Ao nos aproximarmos da linguagem maior do cinema como um sistema de códigos de Hollywood, então as telas pretas ou brancas atuam como “variáveis” que minam o poder das “constantes”. O processo de *fade-in/fade-out*, o aparecer e desaparecer na tela, como um código fílmico já estabelecido, é o meio pelo qual a linguagem cinematográfica maior opera. Contudo, se as variações são introduzidas, constrói-se um modo menor de funcionamento, que abala o sistema estável de códigos por dentro. Não se trata de um sistema de estratégias diferente ou oposto; faz-se um uso menor dos códigos fílmicos maiores (linguagem “maior” através de meios “menores”). Essas variações de aparecimento e desaparecimento na tela incluem: um longo período (quando as telas pretas ou brancas ficam presentes por um período de tempo mais longo, de forma desconfortável); um posicionamento pouco comum (no meio de uma conversa, como na *Trilogia das Cores: Azul* (1933), de Krzysztof Kieślowski); um uso repetitivo (cortes irracionais, usando a tela preta ou branca como um princípio de construção); uma variação de velocidade (um efeito de tremulação como *gagueira visual*); ou ainda uma mudança de cor (como o negro torna-se cada vez mais um clichê, os diretores recorrem ao aparecer/desaparecer em branco, vermelho ou azul para desvios criativos). Por “minorizar” o uso do aparecer e desaparecer, que de outra forma passaria despercebido tal qual uma norma aceita pela linguagem cinematográfica maior, o diretor transforma-o em telas pretas ou brancas, buscando afetações. O uso

mais radical desse tipo de desterritorialização é o filme *Blue* (1993), de Derek Jarman, no qual a tela azul dura oitenta minutos ininterruptos. A tela preta ou branca (ou ainda vermelha ou azul), como meio de experimentação, assinala a desterritorialização dos códigos fílmicos convencionais ao fazer a linguagem *gaguejar*. O diretor devém estrangeiro aos códigos dominantes, procurando “os pontos de não cultura e de sub-desenvolvimento” na máquina fílmica (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 53).

“Será possível fazer a língua gaguejar sem confundi-la com a fala?”, pergunta Deleuze (1997a, p. 123) em “Gaguejou”. O filósofo abre esse ensaio com o caso dos “maus romancistas” que frequentemente sentem a inclinação de variar seus indicativos verbais no texto para marcar de forma diferente as entonações: “murmurou”, “balbuciou”, “soluçou”, “escarneceu”, gritou”, “gaguejou” (DELEUZE, 1997a, p. 122). Os escritores parecem ter dois modos para evitar essa armadilha das convenções de narrativas no discurso direto: “ou *fazê-lo*”, ou “*dizê-lo sem fazê-lo*”. Isso vale tanto para as personagens que estiverem gaguejando ou para os leitores que são convidados a preencher os vazios (brancos) dos murmúrios quase inaudíveis das personagens. Contudo, Deleuze distingue um terceiro caso, quando “*dizer é fazer*”: são os próprios escritores que fazem a língua gaguejar com intensidades e afetividades, as quais (eu acrescentaria) fazem o(a) leitor(a) “soluçar”, “chorar” ou “dar risadinhas”. Esses escritores menores trabalham na língua maior desde dentro, eles “fazem a língua fugir, fazem-na deslizar numa linha de feitiçaria e não param de desequilibrá-la” (DELEUZE, 1997a, p. 124).

Nessa mesma perspectiva, um diretor menor faz uso do que eu descreveria como *(des)ordens comunicativas* na enunciação cinematográfica. Não corresponde mais a uma *negação determinante* adorniana ou *não-comunicação*, mas trata-se de uma exploração do potencial criativo das práticas cinematográficas através de distorções e mutações de linguagem. A fragmentação e o deslocamento descritos por Adorno (1998) em *Teoria Estética* como o princípio de autonomia da arte moderna são transformados na teoria deleuziana quando mecanismos de desvios menores abalam ou minam os meios de expressão maiores. Essas *(des)ordens comunicativas* não afetam o discurso das personagens no filme mas o próprio material cinematográfico. *(Des)ordens comunicativas* perturbam a ordem do sistema através dos meios de *(in)capacidade criativa* introduzidos. As conotações negativas e pejorativas da “desordem” como um desvio do meio padrão cedem espaço a uma força positiva que possibilita a transformação do sistema. Essas *(des)ordens* não são uma paralisia ou falha de comunicação; elas são uma forma de comunicação pelos meios menores. Ao trazer

uma (des)organização na ordem estrutural, essas (des)ordens introduzem um novo modo de pensar nos espaços arraigados. Como desvios de um padrão normativo de filmagem, essas práticas constituem mudanças afetivas que se encontram no âmago dos grandes trabalhos artísticos.

Aproveitando o rico compêndio das (des)ordens comunicativas, os cineastas podem fazer os filmes “gaguejarem”, “balbuciarem”, “resmungarem”, “bagunçarem”, “sussurrarem”, “cecearem”, “engolirem os sons”, “falarem com sotaque” e “emudecerem” em um nível tanto sonoro como imagético. As telas pretas ou brancas fazem o filme gaguejar ao parar e repetir, tal qual os próprios gagos ou gegas introduzem pausas e repetições no fluxo do discurso. As telas constituem ferramentas de desterritorialização na “máquina fílmica”, à medida que introduzem um distúrbio (des)funcional em um sistema ordenado de princípios de construção cinematográfica. A derradeira forma de (des)ordem comunicativa é a mudez – uma incapacidade de falar. Deleuze aponta que “[q]uando a língua está tão tensionada a ponto de gaguejar ou murmurar, balbuciar..., a linguagem inteira atinge o limite que desenha o seu fora e se confronta com o silêncio” (DELEUZE, 1997a, p. 128; itálicos do autor). Ou, em termos cinematográficos, ela se traduz tanto em uma completa ausência de sons na trilha sonora como em uma ausência de imagem na trilha imagética. O *mutismo* do som ou da imagem é uma variação gaguejante, que se caracteriza pela pausa. Exemplos extremos de mutismo tanto para o som como para a imagem na máquina fílmica são *A Movie Will Be Shown Without the Picture* (1979), de Louise Lawer, que exibiu *The Misfits*, de John Huston, sem trilha imagética, e *A Film Will Be Shown Without the Sound* [Um filme será exibido sem o som] (2006), de Silvia Kolbowski, que projetou *Hiroshima Mon Amour*, de Resnais (1959), sem qualquer som ou legenda.

A gagueira e a mudez da *máquina fílmica* não podem ser confundidas com (des)ordens discursivas das personagens nos filmes. Um diretor de cinema pode silenciar sua personagem, gesticulando em direção à ausência de fala: por exemplo, em alguns filmes como *Persona* (1966), de Bergman, ou *Intervenção Divina* (2002), de Suleiman⁵. Talvez o melhor exemplo para demonstrar esse efeito de ausência tanto da imagem visual como do som dentro de um mesmo filme seja o documentário de Ross McElwee, *Sherman's March*⁶ (1985). Como observado por Lucy Fischer,

5. Para a minha análise do silêncio no filme de Suleiman, ver SHILINA-CONTE, 2013.

6. O filme *Sherman's March* [A Marcha ao Mar] trata da campanha do general William Tecumseh Sherman durante a guerra civil americana, em um episódio que ficou conhecido como a Campanha de Savannah. N. do T.

Sherman's March, tal qual o general da guerra civil e o próprio diretor, cruza a fronteira entre “narrativa histórica e histórica” (FISCHER, 1998, p. 333). Como o épico “histórico” de McElwee colapsa ao seguir os passos de Willian Sherman em sua Campanha de Savannah (ou Marcha ao Mar) em 1864, o filme se transforma em uma interrogação pessoal do diretor sobre amores não correspondidos e romances fracassados com as “Garotas do Sul”. A partir desse momento o filme fica “histerico”, em gagueiras espasmódicas e mutismos tanto na imagem como no som. Descaradamente, McElwee chama atenção para sua frustração romântica, mas ele também ressalta a construção artificial de todo documentário histórico e das narrativas pessoais como a grande história que sutura as lacunas e fissuras faltantes para gravar as vitórias do homem branco, seja na guerra ou no amor. No que pode ser tanto visto como o clímax do filme ou, em outro sentido, seu nadir, McElwee encunha Karen, uma procuradora, e pergunta-lhe por que ela o rejeita para ficar com seu belo, mas idiota, amante do Sul. Nesse momento preciso em que Karen declara que ele, McElwee, não é o homem para ela nem nunca será, as telas preta e branca interrompem a tomada. O filme gagueja “histericamente”, não diferentemente da frustração do próprio McElwee, que é rejeitado. O efeito é mais de uma afetação da linguagem fílmica maior do que uma afetação da fala do personagem (o próprio McElwee não gagueja). Isso cria a impressão de uma afetação que se transforma em condutora: como espectadores, nós mesmos sentimos intensamente “o tremido, o murmurado, o gaguejado, o trêmulo, o vibrato” (DELEUZE, 1997a, p. 122).

O uso das telas pretas ou brancas transformou-se no modo preferido de Jean-Luc Godard de desterritorializar a linguagem fílmica ao fazê-la “gaguejar”. Como se pode inferir da nota de Deleuze (1989) sobre o filme *Eu, um Negro* (1958), de Jean Rouch, não é necessário ser um autor/diretor do terceiro mundo para empregar meios menores e engendrar devires afetivos. Claro que não se pode dizer que Godard, como Kafka, estivesse deslocado em relação à língua maior francesa. Mas não estamos falando nem de linguagem humana nem de uma “máquina de escrita”, e sim da “máquina fílmica” e, durante sua prolífica carreira, Godard buscou linhas de fuga para seu trabalho contra a linguagem maior de Hollywood. O uso consistente que faz de telas pretas e brancas com cortes irracionais coloca o sistema de códigos fílmicos em “desequilíbrio perpétuo, em bifurcação”. (DELEUZE, 1997a, p. 123).

Deleuze e Guattari (1986; 2015) tomam as obras de Kafka como uma máquina de escrita tripartida, composta de cartas, contos e romances. A máquina de escrita de Kafka é uma cosmologia, um emaranhado em um mundo de outras máquinas.

Dentro dessa máquina nós encontramos transversais que agenciam séries divergentes de uma comunicação com uma outra (por exemplo, *juízo* ou *devir-animal*). Para Kafka, escrever é agir, trata-se de uma atividade maquinica. Nós encontramos uma manifestação direta dessa atividade na história de Kafka (1993), *Na Colônia Penal*, em que a máquina de escrita trabalha através da carne. Enquanto a máquina de escrita atua, ela cria uma multiplicidade aberta de movimentos que não são finalizados, mas estão ainda em correspondência uns com os outros. A carreira de Jean-Luc Godard demonstra que filmar, assim como escrever, é uma parte do campo social. Sua atividade de filmar inclui várias épocas: “Godard *New Wave*” (de 1960 a 1968), com, por exemplo, *Acosado* (1960); “Godard Revolucionário” (de 1968 a 1979), com, por exemplo, *Aqui e Acolá* (1976); “Godard *New Media/Digital*” (dos anos 80 até o presente), com, por exemplo, *Histoire(s) du cinéma* (1997–98), *Elogios do Amor* (2001) e *Adeus à Linguagem* (2014). Todas as fases da carreira de Godard são caracterizadas pela estratégia de dismantlar normas sociais e explorar formas de escapes. Assim como em Kafka, as complexas operações da máquina fílmica de Godard poderiam ser analisadas através de séries de transversais que estabeleceriam uma outra rede de relações: por exemplo, ruminações na montagem ou suas declarações sobre a(s) morte(s) do cinema.

Godard afirma que, acima de tudo, é a montagem que faz o cinema único e distinto dentre as artes; no entanto, desde o cinematógrafo e o cinema mudo, os diretores têm procurado a montagem, mas “[n]inguém a encontrou. Griffith procurava algo como a montagem, ele descobriu o *close-up*. Eisenstein naturalmente pensava que tivesse encontrado a montagem... Mas por montagem eu me refiro a algo muito mais amplo.” (GODARD apud WITT, 2000, p. 35). Ainda que o cinema possa ser definido como “a arte da montagem”, trata-se ainda de um projeto a ser realizado e, na verdade, algo longe de ser transformado em realidade. Outra transversal seria a(s) morte(s) do cinema. De acordo com Michael Witt (1999), as seguintes referências à(s) morte(s) do cinema podem ser traçadas nas obras de Godard: a supressão do cinema mudo pelo sonoro; a falha do cinema em testemunhar o Holocausto; cinema como um meio que reforça os valores burgueses (uma resposta às manifestações de 1968); a chegada da TV, do vídeo e da mídia digital. Cada morte do cinema anuncia que o cinema tem que ser reinventado, mantendo o processo de maquirar em movimento perpétuo. Godard preocupa-se com a maquiraria do cinema, sua entrada/saída e sua produtividade social. Sua máquina fílmica é um mecanismo revolucionário ativo e de funcionamento assignificante que delimita a cartografia

da representação. O interesse de Godard no cinema como um conjunto funcional sempre implica numerosas “linhas de fuga”: ele contrata um diretor cego em *JGL por JGL-Auto-Retrato de Dezembro* (1994); ele tenta “escrever” na tela do cinema em *Roteiro do Filme Paixão* (1982); filma “pelas costas”, ao reverter as condições de luz em *Rei Lear* (1987). Neste artigo, estou principalmente interessada naquilo que faz da máquina fílmica de Godard uma multiplicidade ilimitada com proliferação descentrada de pontos. Para Godard, quanto mais bem sucedida a máquina, mais incompleta e inacabada ela está: “Sim, a imagem é alegria,” ele diz em *Nossa Música* (2004). Mas junto, “repousa o vácuo.” Essa imagem de “Nenhuma coisa” (mas não de “nada”, como ele destaca em *Rei Lear*), às vezes manifesta-se em uma tela com sinais ou, de maneira mais comum, com a tela preta ou branca, que permite uma “linha de fuga” contínua.

É célebre a descoberta de Deleuze (2005, p. 256) de “toda uma nova rítmica, e um cinema serial ou atonal, uma nova concepção de montagem”, construída em cortes irracionais nos filmes dos cineastas do cérebro como Resnais, Bresson e Godard. Precisamente, Deleuze designa as telas pretas ou brancas como um “corte extensivo” em um *cinema cerebral*, uma função autônoma e um valor ativo em si mesmo, não mais relacionado à sua prévia função transicional ou de ligação das imagens. Ele aponta que, em uma linha de tonalidade de imagens e interstícios (Anton Webern, Arnold Schönberg, que poderiam ser marcados por John Cage como descansos e silêncios na música), “a série de imagens anteriores não tem fim, tal como a série das imagens seguintes não possui começo; as duas séries convergem para a tela branca ou preta como seu limite comum.” (DELEUZE, 2005, p. 240). Enquanto as cadências harmônicas de música tonal têm uma inevitável previsibilidade, o corte irracional do cinema atonal, assim como a música atonal, assinala a imprevisibilidade e se eleva em sua própria força.

No filme de Godard, chamado comoventemente de *Ici et Ailleurs*, ou Aqui e Acolá (1976), ele tanto anuncia como demonstra seu método preferido de montagem: o método do “E” e do “ENTRE”. Isso acontece, segundo DELEUZE (2005, p. 217),

[...] de tal modo que uma diferença de potencial se estabeleça entre ambos, que venha produzir um terceiro ou algo novo. [...] É o método do ENTRE, “entre duas imagens”, que conjura todo cinema do Um. É o método do E, “isso e então aquilo”, que conjura todo o cinema do SER = é.

Recortando entre imagens de uma complacente família francesa assistindo à TV e ao treinamento dos palestinos Fedayeen⁷, a narração no filme começa afirmando: “Em 1970, este filme era chamado ‘Vitória.’” Em seguida, apresenta-se uma imagem em terceira dimensão, “ET” em letras maiúsculas: “E em outro lugar. E.” E então, “Em 1974, isso se chama “Aqui e acolá”. De acordo com essa sugestão, qualquer associação inicial de imagens seria, segundo Deleuze, intolerável, desprezível. Ou melhor, as séries de imagens que seguem os circuitos de *e... e... e* assinalam que o princípio da construção do filme é baseada na diferenciação e no interstício. A fissura, “ENTRE” duas imagens, torna-se primária e é muitas vezes prolongada dentro de uma tela preta ou branca. A imagem de um Fedayeen que declara “Pelo povo, para o povo, revolução até a vitória” é seguida por uma tela preta e uma locução que responde: “Sim, tudo isto. Estamos organizados desse modo. Todos os sons, todas as imagens, nessa ordem.” Mas é claro que a sequência fílmica da luta palestina “até a vitória” poderia não ser completada pelo grupo Dziga Vertov, que inclui Godard, Goran e Miéville: “A vontade das pessoas, mais...” *Mais... mais*. Os filmes de Godard são o caso mais óbvio da fórmula “e/mais”: “Em vez de uma imagem depois da outra, há uma imagem *mais* outra, e cada plano é desenquadrado em relação ao enquadramento do plano seguinte.” (DELEUZE, 2005, p. 255). Não há fim para a gagueira do *e* do *mais* no filme, o que nos salva de um cinema do UM, Um-Ser, Uma-Nação Indivisível, e nos leva para dentro do poder criativo do DEVIR, da *desintegração* e do divisível. A saturação do interstício, do corte irracional, dá ênfase à produção da diferença, não à reprodução do mesmo. Afirma-se o poder do romance e do imprevisível. O método do *e*, do *entre* e do *mais* em Godard forma cadeias descontínuas no processo de pensamento-indução e da transformação perpétua. As telas pretas em muitos desses filmes propiciam uma função desestabilizante: não existe uma formação do todo fora dos elementos dispersos; ou melhor, formam-se agenciamentos e são oferecidos múltiplos percursos. A montagem torna-se a base para a diferenciação no cinema que Godard realiza entre “uma imagem justa”, que forma uma unidade sintética a proclamar um modelo de verdade ideal e de padrões normativos ao pensamento, e “justo uma imagem”⁸, que não tenta se reconciliar

7. Termo utilizado para definir diversos grupos radicais militares e que pode ser definido como “aquele disposto a sacrificar a própria vida”. N. do T.

8. A autora faz referência ao jogo de palavras, diferenciando “a just image” (uma imagem justa, adequada) e “just an image” (somente uma imagem, uma justa imagem). N. do T.

com outra imagem mas, ao contrário, reconhece abertamente sua distância radical.⁹ “Justo uma imagem” torna-se a base de uma imagem mental autônoma que resiste ao pensamento clichê, à rigidez ideológica e ao imperialismo cultural. No cinema, segundo o método intersticial de Godard, nós não devemos ser instruídos a seguir o moralmente correto, ou a “imagem justa”, o filme é mais um agenciamento de “justo uma imagem” seguido de “justo uma imagem” seguido de “justo uma imagem”.

O uso consistente do interstício irracional das telas pretas ou brancas torna-se mais acentuado nos filmes subsequentes da carreira de Godard, muitos deles finalizados depois da publicação de *A Imagem Tempo – Cinema 2* (DELEUZE, 1989; 2005). Esse estilo se tornou a marca registrada das grandes obras de Godard, os oito capítulos da série *Histoire(s) du cinema* (1988-98), uma ruminação filosófica de todo o cinema. Giorgio Agamben (2004) reconheceu essa diferença fundamental quando discutiu os filmes de Guy Debord e os livros de Cinema de Deleuze, afirmando que “[...] a imagem no cinema [...] já não é algo imóvel, é ela mesmo um corte móvel.”¹⁰ (AGAMBEN, 2004, p. 314). Ele encontra em *Histoire(s) du cinema*, de Godard, “duas condições transcendentais da montagem: repetição e interrupção¹¹”, que primeiro foram praticadas por Debord em *Hurléments en faveur de Sade*¹² (DEBORD, 1952) e “Godard fará o mesmo nas suas *Histoire(s)*.” Agamben (2004, p. 315) declara que “[j]á não temos necessidade de filmar, basta-nos repetir e parar. Trata-se de uma inovação cinematográfica da época.” Desde o título do primeiro capítulo, *Toutes Les Histoires (Todas as Histórias, 1988)*, Godard interpôs telas pretas e fragmentos de silêncio; ou aparecem telas pretas com uma trilha sonora em que se ouvem os filmes citados e/ou a fala de narrador(es); ou então aparecem montagens de imagens desvinculadas da trilha sonora, filmes momentaneamente

9. Deleuze cita a famosa frase de Godard: “Pas une image juste, juste une image”, um axioma do Grupo Dziga Vertov. Em uma de suas entrevistas, Deleuze afirma: “Godard tem uma bela fórmula: não uma imagem justa, justo uma imagem. Os filósofos também deveriam dizê-lo, e conseguir fazer: não idéias justas, justo idéias. Porque idéias justas são sempre idéias conformes a significações dominantes ou a palavras de ordem estabelecidas, são sempre idéias que verificam algo, mesmo se esse algo está por vir, mesmo se é o porvir da revolução. Enquanto que “justo idéias” é próprio do devir-presente, é a gagueira nas idéias; isso só pode se exprimir na forma de questões, que de preferência fazem calar as respostas.” (DELEUZE, 1992, p. 53).
10. O texto em inglês é uma tradução feita por Brian Holmes da palestra conferida por Giorgio Agamben por ocasião da “Sixth International Video Week”, realizada em Genebra em novembro de 1955. Apoiamo-nos também na tradução do texto em francês realizada pelo blog Intermídias a partir retirada de «Le cinéma de Guy Debord» (1995), in *Image et mémoire*, Hoëbeke, 1998, p. 65-76. Disponível em: <<http://intermidias.blogspot.com.br/2007/07/0-cinema-de-guy-debord-de-giorgio.html>>. Acesso em: 14 out. 2017. N. do T.
11. Os termos usados pelo autor são *repetition* e *stoppage*. N. do T.
12. *Gritos em favor de Sade*. N. do T.

silenciados. Godard sugere que essas quebras ou fissuras no meio audiovisual do cinema foram inseridas pelo bem do seu próprio ritmo fílmico, já que o cinema para ele tem menor relação com a literatura, ou com a história literária, e muito em comum com a arqueologia em camadas no sentido foucaultiano. Esses cortes pretos ou brancos contrapõem-se à História oficial no singular e à grande narrativa enquanto totalidades, introduzindo, ao invés disso, uma multiplicidade de outras possíveis narrativas (histórias), que surgem da recombinação das imagens, assim como outras histórias menores e *herstórias*¹³.

Para concluir, nos filmes de Jean-Luc Godard, e no contexto de cinema menor em geral, o uso da tela preta ou branca, frequentemente entendido como uma imagem em negativo ou como uma não-imagem, devém ato de (des)capacitação criativa que se recoloca como uma força ativa e afirmativa. O mutismo da “máquina fílmica” não prescreve uma solução, mas é fortalecido com a força de percepção reflexiva, que convida a considerar diferentes resultados para a crise e imaginar diferentes agenciamentos e coletividades. As telas pretas e brancas evitam que discurso se estabilize dentro de uma ideologia, abrindo falhas e rachaduras que abalam a crosta das convenções aceitas na arquitectônica do cinema.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Aesthetic Theory*. Tradução de Robert Kenter-Hullot. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. Difference and Repetition: on Guy Debord's Films. In: MCDONOUGH, Tom (Org.). *Guy Debord and the Situationist International: Texts and Documents*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. p. 313-319.
- BROWN, William. Minor Cinema. In: BRANIGAN, Edward; BUCKLAND, Waren (Org.). *The Routledge Encyclopedia of Film Theory*. London; New York: Routledge, 2015. p. 290-294.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: the time-image*. Tradução de Hugh Tomlinson e Robert Galeta. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- _____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- _____. He Stuttered. In: _____. *Essays Critical and Clinical*. Tradução de Daniel W. Smith and Michael A. Greco. London: Verso, 1998. p. 107-114.

13. “Her-stories” é o termo usado pela autora, que faz referência à possibilidade de uma “história” contada por mulheres (her, delas; herstory, narrativas delas) ao invés de contada pelos homens (history, história deles). N. do T.

- _____. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro, com revisão filosófica de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. One manifesto less: the theatre and its minorities. In: MURRAY, Timothy (Org.). *Mimesis, masochism, and mime: the politics of theatricality in contemporary French thought*. Tradução de Eliane dal Molin e Timothy Murray. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997b. p. 239-258.
- _____. *Sobre o teatro. Um manifesto de menos/ O Esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: toward a minor literature*. Tradução de Dana Polan. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cintia Vieira da Silva. Revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FISCHER, Lucy. Documentary Film and the Discourse of Hysterical/Historical Narrative: Ross McElwee's *Sherman's March*. In: GRANT, Barry Keith; SLONIOWSKI, Jeannette (Org.). *Documenting the Documentary: Close Readings of Documentary Film and Video*. Detroit: Wayne State University Press, 1998. p. 333-343.
- KAFKA, Franz. In the Penal Colony. In: _____. *The Metamorphosis, In the Penal Colony, and Other Stories*. Tradução de Joachim Neugrochel. New York: Scribner, 1993. p. 189-230.
- NAFICY, Hamid. *An accented cinema: exilic and diasporic filmmaking*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- PISTERS, Patricia. *The Neuro-Image: A Deleuzian Film-Philosophy of Digital Screen Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2012.
- RODOWICK, David N. *Gilles Deleuze's Time Machine*. Durham, NC: Duke University Press, 1997.
- SHILINA-CONTE, Tanya. Imaginal Border Crossings and Silence as Negative Mimesis in Elia Suleiman's *Divine Intervention*. In: KAZECKI, Jakub; RITZENHOFF, Karen A.; MILLER, Cynthia J. *Border Visions: Identity and Diaspora in Film*. Lanham, MD and Plymouth, UK: Scarecrow Press, 2013. p. 03-21.
- WITT, Michael. The Death(s) of Cinema According to Godard. *Screen* 40, n. 3, p. 331-46, Outono de 1999.
- _____. Montage, My Beautiful Care, or Histories of the Cinematograph. In: TEMPLE, Michael; WILLIAMS, James S. (Org.). *The Cinema Alone: Essays on the Work of Jean-Luc Godard: 1985-2000*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 33-50.

REFERÊNCIAS FÍLMICAS UTILIZADAS PELA AUTORA

- A Film Will Be Shown Without the Sound*. Directed by Silvia Kolbowski. United States, 2006. Film.
- A Movie Will Be Shown Without the Picture*. Directed by Louise Lawler. United States, 1979. Film.
- Blue*. Directed by Derek Jarman. United Kingdom, Channel Four Films, 1993. Film.
- Breathless*. Directed by Jean-Luc Godard. France, UGC, 1960. Film.
- Divine Intervention*. Directed by Elia Suleiman. France, Arte France Cinéma, 2002. Film.
- Goodbye to Language*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Wild Bunch, 2014. Film.
- Hiroshima Mon Amour*. Directed by Alain Resnais. France, Argos Films, 1959. Film.
- Histoire(s) du cinéma*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Gaumont, 1988-98. Film.

A máquina fílmica e a tela preta/branca como ferramentas de desterritorialização

- Hurllements en faveur de Sade* (Howlings for Sade). Directed by Guy Debord. France, Films Lettristes, 1952. Film.
- Ici et Ailleurs* (Here and Elsewhere). Directed by Jean-Luc Godard, Jean-Pierre Gorin and Anne-Marie Miéville. France, Gaumont, 1976. Film.
- In Praise of Love*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Avventura Films, 2014. Film.
- JLG/JLG: autoportrait de décembre*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Gaumont, 1994. Film.
- King Lear*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Cannon Group, 1987. Film.
- The Misfits*. Directed by John Huston. United States, Seven Arts Pictures, 1961. Film.
- Moi, un Noir* (I, a Negro). Directed by Jean Rouch. France, Les Films de la Pléiade, 1958. Film.
- Notre musique*. Directed by Jean-Luc Godard. France, Avventura Films, 2004. Film.
- Persona*. Directed by Ingmar Bergman. Sweden, AB Svensk Filmindustri, 1966. Film.
- Scénario du Film 'Passion'*. Directed by Jean-Luc Godard. France, JLG Films, 1982. Film.
- Sherman's March: An Improbable Quest for Love*. Directed by Ross McElwee. United States, First Run Productions, 1986. Film.
- Three Colors: Blue*. Directed by Krzysztof Kiesłowski. France, MK2 Productions, 1993. Film.

SOBRE A AUTORA

Tanya Shilina-Conte é Professora Assistente no Departamento de Inglês da Universidade de Buffalo, nos Estados Unidos. Ministra cursos em Teoria do Cinema e Mídia, Teoria da Narrativa do Cinema, Cinema na Era Pós-Mídia, Cultura e Mídia Global, Cinema Mundial, Cor e Imagem em Movimento, Teorias da Montagem e Representação, Gênero e Cinema, Cinema de Vanguarda, Cinema Contemporâneo, Gêneros de Filme e Crítica Literária. Antes de trabalhar na Universidade de Buffalo, foi Professora Associada na Escola Superior de Economia da Universidade Estadual de Moscou, no Departamento de Mídia, Negócios e Comunicação. Os interesses atuais da Dra. Shilina-Conte são o cinema global e transnacional, a filosofia do cinema, a cultura do remix, a arqueologia da mídia e o cinema e a mídia sensorial.

Contato: <https://tanyashilinaconte.com/>.

Recebido em 15 de agosto de 2017 e aprovado em 18 de outubro de 2017.

Natação como metáfora da leitura

Swimming as a metaphor of reading

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p29-42>

OLGA DONATA GUERIZOLI KEMPINSKA¹

RESUMO: O artigo debruça-se sobre a imagem da natação enquanto uma metáfora da leitura. Partindo das representações da navegação marítima caras à hermenêutica, tais como, por exemplo, o naufrágio com espectador, e nas quais a distância estética se vê afirmada, o texto propõe contemplar alguns dos efeitos emocionais da fruição, tais como o humor, em meios aos quais a distância não mais pode ser mantida.

PALAVRAS-CHAVE: Estética da recepção; distância estética; leitura; metáfora; corpo.

ABSTRACT: The paper analyses the image of swimming as a metaphor of reading. Taking as its starting point the representations of maritime navigation valorized by the hermeneutics, such as for instance the shipwreck with spectator, and by which the esthetic distance is affirmed, the text aims to contemplate some of emotional effects, for example humor, in which the distance can no more be sustained.

KEYWORDS: Reader-response theory; esthetic distance; reading; metaphor; body.

1. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Ninguém a bordo sabia nadar, nem mesmo os marinheiros; uma ignorância, aliás, comum entre os homens do mar.

Victor Hugo

Uma coisa pelo menos é certa: a água e a loucura estarão ligadas por muito tempo nos sonhos do homem europeu.

Michel Foucault

Suave mari magno, sobretudo no desembarque.

Samuel Beckett

Com a emergência das vanguardas no início do século XX mudam as relações estéticas e, por exemplo, o ano de 1912 pode ser pensado como um dos momentos decisivos na história da subversão da distância presente na fruição de um texto literário. Trata-se, de fato, da data da escrita e primeira recepção da *Metamorfose* de Kafka e da data do afundamento do Titanic. Na mesma época em que os amigos de Kafka soltavam “uma sonora gargalhada” (BROD, 2000, p. 154) ao ouvir a passagem na qual Gregor Samsa acordou metamorfoseado em um inseto monstruoso, o orgulhoso e luxuoso navio avançava a toda velocidade ao encontro do *iceberg* e desaparecia sob as ondas do Atlântico. Assim, a primeira recepção – dramática, pois Kafka leu sua narrativa *em voz alta* a um grupo de amigos – do texto que, ao misturar o automatismo do discurso burocrático com a lógica do pesadelo, estimulava o desequilíbrio extremo da relação entre a proximidade e a distância, ao mesmo tempo forçando e proibindo o riso dos fruidores, coincidiu temporalmente com o primeiro naufrágio permeado pelo humor ambivalente:

Cômico que se manifesta em vários níveis. No nível das responsabilidades humanas, não negligenciáveis, parece, mas pensemos na estranha ordem dada às máquinas de seguir à velocidade máxima ao encontro dos *icebergs* (...). Ficaremos finalmente espantados com a tentativa do último minuto de ficar à altura dramática das circunstâncias, dando à catástrofe, pela substituição por hinos religiosos da música de dança, um acompanhamento musical apropriado (ROSSET, 2009, p. 172-173).

Em 1927 a poeta polonesa Maria Pawlikowska-Jasnorzewska enfatizou esse elemento sinistramente humorístico presente no afundamento do Titanic em um

breve poema, em que a encenação visual da brusca descida do discurso coincide com a inesperada irrupção da alteridade linguística:

dançavam sonhos leques arco-íris alumiados
alguém sussurrava para alguém: sim – para sempre –
entrou o steward disse e todos ficaram parados
ladies and gentlemen

danger

(PAWLIKOWSKA-JASNORZEWSKA, 2013, p. 118).

Com esse naufrágio desprovido de pureza da tonalidade e com essa recepção perversa do texto kafkiano esgota-se também algo da eficácia daquela metáfora da navegação, que desde a Antiguidade era amplamente utilizada como a imagem das aspirações expansivas do homem ocidental, expressando o ímpeto de seu glorioso percurso pelo mundo. Hans Blumenberg, em seu estudo *Naufrágio com espectador. Paradigma de uma metáfora de existência*, de 1979, ressaltou a abrangência das metáforas da navegação nos mais diversos domínios da existência humana:

Os seres humanos passam sua vida e fundam suas instituições na terra firme. No entanto, tentam captar o movimento de sua existência sobretudo através de metáforas de uma perigosa viagem marinha. O repertório dessas metáforas náuticas da existência é bastante rico. Inclui costas e ilhas, portos e mares abertos, recifes e tempestades, enseadas e calmarias, velas e lemes, timoneiros e âncoras, bússolas e navegação astronômica, faróis e pilotos (BLUMENBERG, 1997, p. 7).

A metáfora de uma jornada marinha tem a capacidade de abranger diversos aspectos da vida humana, tanto existenciais, quanto econômicos e políticos. O nascimento do homem é, assim, expressado na imagem da embarcação e do naufrágio; o comércio e o dinheiro veem-se traduzidos através do elemento “líquido”; o edifício do estado é comparado a um navio; surge também a analogia entre a situação do observador de um naufrágio e o filósofo. Ao lado dessas aproximações entre a navegação e os domínios da filosofia, da economia e da política, as metáforas náuticas permeiam também o repertório imaginário encenado nas obras literárias do Ocidente, desde Homero, Defoe, Baudelaire, Rimbaud, Melville, Mallarmé e Conrad, até Hemingway, em todas suas odisséias, robinsonadas, pescarias e naufrágios poéticos.

E como o desmascaram alguns verbetes do malicioso *Dicionário das ideias feitas* de Bouvard e Pécuchet, o mar é um elemento que “propicia grandes pensamentos”, o navegador é “sempre ousado” e o viajante, “sempre intrépido” (FLAUBERT, 1979, p. 540-555). Pois a imagem da navegação enquanto metáfora do movimento do ser humano pelo mundo sempre esteve profundamente relacionada ao perigo inerente à travessia de fronteiras:

Dois pressupostos principais determinam o teor de sentido carregado pelo universo metafórico da viagem marinha e do naufrágio: em primeiro lugar, o mar enquanto uma fronteira naturalmente dada do domínio das atividades humanas e, em segundo lugar, sua demonização enquanto a esfera daquilo que escapa ao conhecimento e à lei, na qual a orientação resulta difícil (BLUMENBERG, 1997, p. 8).

Vale a pena ressaltar que nas imagens náuticas a natureza e a cultura são colocadas em situação de um mútuo desafio. Observemos que essa tensão está presente já nos componentes do repertório náutico descrito por Blumenberg, que podem ser divididos em dois grupos: por um lado, elementos naturais e fenômenos meteorológicos (costas, ilhas, recifes, enseadas, estrelas, tempestades, calmarias), e, por outro, instrumentos, construções e profissões (velas, lemes, âncoras, bússolas, portos, faróis, timoneiros, pilotos). E se a imagem da natação não faz parte do repertório náutico da aventura existencial, que consiste na travessia das fronteiras “naturalmente dadas”, é porque esse repertório é configurado enquanto um campo de batalha entre a natureza e a cultura, no qual os dois domínios evitam as relações de continuidade ou complementaridade para, antes, afirmar as de oposição.

Também na literatura a imagem da natação surge inicialmente em oposição à da navegação. A queda na água do bordo de um navio inaugura, em 1933, uma das primeiras narrativas de Gombrowicz, que há de encenar não uma história de conquistas de terras longínquas, nem o declínio do heroísmo dos capitães conradianos nos confins da civilização ocidental, mas, antes, uma grotesca e fantástica perseguição homoerótica pelos mares. Os marinheiros perdem cada vez mais irrevogavelmente as graças do mar. Seria essa uma nova modalidade de “fronteiras naturalmente dadas”, inerentes ao imaginário da navegação? Confrontado com o corpo na água, o navio gombrowicziano é profundamente cômico em sua falta de agilidade e de precisão:

Em 1930, em setembro, navegando para Cairo, caí no Mediterrâneo; caí com um grande barulho, pois o mar estava naquela hora liso, não perturbado com menor onda. No entanto, perceberam a minha queda só no minuto seguinte, quando o navio já tinha se afastado um quilômetro e meio, e quando finalmente o viraram e voltaram em minha direção, o fervoroso capitão colocou uma velocidade excessiva e o colosso errou o lugar em que eu sufocava na água salgada. Mais uma vez viraram e miraram, mas também daquela vez, o navio passou ao lado com a velocidade de um trem e parou longe demais. Essa manobra foi repetida umas dez vezes (GOMBROWICZ, 1982, p. 29).

Na mesma época, uma encenação das fronteiras “naturalmente dadas” – genéricas, profissionais e geracionais – está presente no livro *Duas luas* de Maria Kuncewiczowa, na cena na qual uma moça vai nadar no rio. É o barco, dirigido por um policial, que claramente figura aqui as convenções sociais. A jovem e rebelde nadadora Mena, que faz parte de um grupo de artistas a perturbar com seus livres costumes a vida da pequena e pitoresca cidade de Kazimierz, experimenta a natação como uma experiência erótica e como um exercício da liberdade:

Desceu para o rio como para a cama. Ficou toda envolta em flocos frios e murmurantes, deixou-se levar pelas ondas ou pelos sonhos. Sabia nadar muito bem: as pernas e os braços inconscientemente efetuavam os movimentos certos, a cabeça podia livremente entregar-se ao fogo do sol. (...)

De repente, um casco preto surgiu em seu caminho; Mena dirigiu-se à esquerda para contorná-lo – o casco também seguiu para esquerda. Antes que tivesse tempo para pensar em algo, fortes garras a prenderam e puxaram para cima. Gritou e remexeu-se... As garras não soltaram, mas a água terminou e os joelhos bateram contra as pranchas (KUNCEWICZOWA, 1989, p. 81-82).

Como na cena da moça pescada pelo policial que tenta “salvá-la”, nas primeiras imagens da natação, que irrompem na representação literária nas primeiras décadas do século XX², o corpo do nadador se opõe ao barco. Mas, com tempo, essa oposição há de se transformar em uma substituição e a imagem da natação passa a remeter não apenas à transgressão, mas também à conquista. No entanto, à dife-

2. Um dos precursores da tematização da natação foi Walt Whitman: “Onde a água espirrada por nadadores e mergulhadores refresca o calor do meio dia” (2014, p. 93); “Agora quero você nadando com coragem” (2014, p. 123); “O nadador pelado na piscina. . visto enquanto nada pelo sal translúcido” (2014, p. 175).

rença das façanhas obtidas por meio da navegação, a conquista representada pela natação nunca começa com uma construção exterior e tecnológica, a de um navio, mas, antes, com a posse do próprio corpo. Paul Valéry, o discípulo insubmisso do mestre do naufrágio poético, Mallarmé, é um dos primeiros a relatar, em 1943, a relação íntima e prazerosa entre a atividade do corpo e a água, exaltando-a como um amoroso excesso do real. E trata-se aqui do corpo desde a nuca até os dedos dos pés, *sem* a cabeça, acima da qual o punho do Mestre mallarméano, na iminência de afundar – o suicídio e o apocalipse são, de fato, componentes prediletas de todo naufrágio –, desesperadamente apertava os dados:

Mas lançar-se na massa e no movimento, agir até os extremos, e da nuca até os dedos dos pés; virar-se nessa pura e profunda substância; beber e soprar a amargura divina, é para mim um jogo comparável ao amor, a ação na qual meu corpo inteiro se faz todo signos e todo forças, como uma mão se abre e se fecha, fala e age. Aqui o corpo todo se dá, se retoma, se concebe, se gasta e quer esgotar suas possibilidades (VALÉRY, 2008, p. 317).

O movimento do corpo relaciona-se nas imagens da natação sobretudo à imagem da respiração. A experiência de aprender a nadar enquanto um exercício da respiração é, por exemplo, narrada por Randall, uma das crianças que no livro *Lignes de faille*, de 2006, de Nancy Huston, relatam seu mal de origem. O menino que se empenha em desenhar reiteradamente corpos sem tronco, é obcecado pela imagem do corpo fragmentado, despedaçado. A experiência da natação na piscina revela-se para esse menino de origem judia uma forma benéfica de alienação iniciática e prazerosa:

Ainda não sei nadar mas inventei um jogo no qual fico de cócoras embaixo d'água expirando o ar pelo nariz e pela boca depois salto no ar inspirando, depois submerjo expirando e assim vai – alto baixo alto baixo – entro em um segundo estado com o peso e o barulho da água e o ritmo do movimento, poderia fazer isso durante horas, mas depois de um tempo meu papai me pega e diz que tem que voltar a trabalhar (HUSTON, 2006, p. 156).

Submergir-expirar e, em seguida, emergir-inspirar, trazer o ar dentro de si para expirá-lo dentro d'água e capturar o ar para dentro de si ao emergir fora d'água: o exercício iniciático de Randall, descrito por Huston em uma língua não materna, que se constrói aqui como uma linguagem infantil dominada pela justaposição e mal articulada em termos lógicos, foi interrompido. E seu inacabamento parece

remeter a um fracasso da busca por um ritmo que tornasse possível a vivência harmoniosa da relação conflituosa entre o dentro e o fora. Essa busca, que é encenada pelo exercício de respiração, consiste, afinal, em um aprendizado da articulação vital dos desdobramentos corpo/mundo, ar/água, dentro/fora. A importância do ritmo envolvido na respiração e no movimento do corpo, que permite permanecer no espaço “não natural” da água, também é tematizada pela imagem da natação. Associando a experiência da natação com o espaço pré-natal, Siri Hustvedt havia, por sua vez, tematizado justamente a presença da vivência que é bruta e indistinta pelo fato de ser alheia à linguagem. É esse espaço alinguístico que é parcialmente reencontrado “quando nos encolhemos para dormir, quando comemos, quando alguns de nós tomam banho ou nadam” (HUSTVEDT, 2006, p. 9).

Como ainda veremos, a própria experiência da natação na piscina anula a validade da oposição entre a natureza, por um lado, e a cultura, por outro, tornando-se, dessa forma, análoga à representação do corpo desterritorializado, do corpo-ciborgue (Cf. HARAWAY, 2009). Com efeito, aprender a respirar para nadar é uma tarefa paradoxal na qual se desaprende e reaprende aquilo que é considerado como mais natural. Nadar é praticar uma forma de “respiração estrangeira”, tal como se pratica uma língua estrangeira. Respirar e falar são, por sua vez, questões de vida ou morte. E é justamente dessa forma, enquanto a conquista do corpo ameaçado pela doença, morte ou assimbolia, que a imagem da natação surge no texto poético *Angst* de Hélène Cixous: “Quando se aprendeu a nascer, é como com a natação, o nascimento fica para sempre em seu corpo, como um traço de uma potência sempre prestes a se fazer sentir. Você se levanta, avança, separa as águas com os braços” (CIXOUS, 1977, p. 25). E é também nesse sentido, como uma conquista do próprio corpo, que a história da nadadora brasileira Maria Lenk é citada na recente narrativa de Maria Cecília Gomes dos Reis *A vida obscena de Anton Blau*:

E reconhece o mesmo na nadadora Maria Lenk. Filha de imigrantes, depois do susto de uma dupla pneumonia, Lenk começa a praticar natação nas águas do rio Tietê, onde são realizadas as provas de nado da cidade, e inicia assim uma carreira de sucessos, com o marco de ser a primeira atleta sul-americana a disputar em 1932 os Jogos Olímpicos de Los Angeles – junto a outros 68 atletas brasileiros, a nadadora custeia a própria viagem vendendo o café que levam no porão do navio (GOMES DOS REIS, 2011, p. 49).

Em uma continuação da imagem da navegação enquanto uma travessia de fronteiras, chama a atenção nas narrativas de Gombrowicz, de Huston e de Gomes dos Reis a associação da natação com a ideia do movimento, com a imigração, mas também com a desterritorialização. Notemos de passagem que o “Grande nadador” kafkiano, o vencedor das Olimpíadas, que confessava publicamente não saber nadar, também era estrangeiro na própria cidade natal:

Vim da Olimpíada em Antwérpia, onde bati o recorde mundial de natação. Subi na escada da estação em minha cidade natal – onde estará ela? – e olhei para a multidão indistinta no crepúsculo. Uma moça, cujo rosto acariciei, furtivo, envolveu-me habilmente em uma faixa, na qual estava escrito em uma língua estrangeira: Para o vencedor olímpico (KAFKA, 2004, p. 767).

Se a imagem da natação se torna capaz de articular a experiência da desterritorialização, é porque ela desafia a noção do “natural” enquanto oposta à do “artificial”. Prolongando e subvertendo a ideia da passagem de fronteiras presente na metáfora da navegação, é possível observar, de fato, um deslocamento da atividade, que abandona seu meio natural (mar, rio) para ser incorporada pela cidade, tanto por seu espaço (piscina) quanto por suas instituições (Jogos Olímpicos). Todos esses elementos – a piscina, o ritmo, a respiração, o corpo – coincidem com a invenção, na literatura, da experiência da natação na piscina, que envolve uma atividade e um espaço ambíguos e heterogêneos. Pois o repertório imaginário da natação tende sobretudo a confundir aquelas fronteiras “naturalmente dadas” que as imagens da navegação enfatizavam. O corpo na água, a respiração na água, o erotismo, o ritmo do movimento do corpo na água e, como veremos, o próprio espaço da piscina, confundem as oposições entre o natural e o cultural. Ainda em 1834, um artigo de jornal intitulado “Sobre a natação” tropeçava grotescamente naquelas oposições centrais para as imagens da navegação, entre a natureza e a cultura e entre a barbárie e a civilização. O texto, ao definir a atividade enquanto uma “arte”, ou seja, uma técnica, insistia na falta da imagem da natação na narrativa da história da cultura ocidental, e sublinhava sua posição ao lado do bárbaro, do selvagem e da natureza animal:

A natação é a arte de se manter na água e, ao mesmo tempo, de fazer um movimento para frente através desta.

Como a natação não é natural ao homem, é evidente que em alguma época devia ser desconhecida da raça humana. Ora, não há relatos sobre sua origem na história de nenhuma nação; não que existam nações bárbaras que não possuam a arte da natação e até mesmo mais perfeitamente desenvolvida do que entre os povos civilizados. É, no entanto, provável que essa arte, embora não perfeitamente natural, seja sempre adquirida pelos seres humanos em estado selvagem, a partir da imitação dos animais que, na maioria, nadam naturalmente. De fato, isso parece ser bem o caso, a ponto de os nadadores mais excelentes terem recomendado àqueles que desejam aprender a arte que guardassem sempre consigo alguns sapos em um tubo de água e que imitassem os movimentos através dos quais estes se deslocam nesse elemento (*The Dublin Penny Journal*, 1834, p. 346-347).

É interessante justapor essa reflexão sobre uma técnica artificial que resulta da imitação do mundo natural (dos sapos!), e até do bárbaro, às reflexões sobre a natação formuladas em 1934 por Marcel Mauss. Em seu estudo “A noção de técnica do corpo”, ao sublinhar a dimensão cultural da disposição física do ser humano, Mauss evoca como seu primeiro exemplo justamente as mudanças observadas nas técnicas da natação elaboradas ao longo de algumas décadas. Na passagem citada surpreende, no entanto, sobretudo a comparação entre o barco e o corpo do nadador, que parece suceder à máquina ao imitá-la:

Posteriormente – eu mesmo o percebia –, assisti à mudança das técnicas do nado ainda no período de nossa geração. Um exemplo nos fará compreender isso imediatamente, a nós psicólogos, biólogos, sociólogos. Outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d’água. Hoje a técnica é inversa. Começa-se toda aprendizagem habituando a criança a ficar dentro d’água de olhos abertos. Assim, antes mesmo que nadem, as crianças são treinadas sobretudo a controlar os reflexos perigosos mas instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizadas com água, para inibir seus medos, criar uma certa segurança, selecionar paradas e movimentos. Há, portanto, uma técnica do mergulho e uma técnica da educação do mergulho que foram descobertas em meu tempo. E vejam que se trata claramente de um ensino técnico, e que há, como para toda técnica, uma aprendizagem do nado. Por outro lado, nossa geração, aqui, assistiu a uma mudança completa de técnica: vimos o nado a braçadas e com a cabeça fora d’água ser substituído pelas diferentes espécies de *crawl*. Além disso,

perdeu-se o costume de engolir água e de cuspi-la. Pois os nadadores se consideravam, em meu tempo, como espécies de barcos a vapor (MAUSS, 2003, p. 402).

Sendo uma arte que “não é natural ao homem”, mas que, enquanto uma “técnica do corpo” pode ser adquirida pela imitação dos animais, mas também dos barcos, a atividade da natação desafia a oposição entre natureza e cultura. E é justamente essa impossibilidade de se manter separadas as duas dimensões, a natural e a cultural, que é melhor encenada nas representações de espaço e da experiência da piscina³. Dentre muitas, aquela que me pareceu a mais evocativa foi construída pela escritora japonesa Yoko Ogawa. Na narrativa *Piscina*, de 1990, que tem como cenário o espaço da piscina, o mergulho na água é observado e interiorizado pela adolescente Aya, que narra em primeira pessoa seu amor por Jun. Estar dentro do corpo de um animal, ficar escondida em um lugar invisível em condições normais, flutuar dentro da barriga da mãe e, finalmente, estar dentro do outro: as imagens da intimidade suscitadas pela experiência da piscina ganham em intensidade na narrativa de Aya:

Aqui sempre faz calor: é como se eu tivesse sido engolida por um enorme animal. Passados uns minutos, meu cabelo, meus cílios, até a blusa do meu uniforme escolar estão todos impregnados pelo calor e pela umidade e fico coberta por uma película molhada vagamente cheirando a cloro. (...)

Vi algumas imagens de câmaras subaquáticas. O quadro é completamente preenchido pela água azul e profunda e o saltador cai dentro apenas para girar e dar um impulso na direção da superfície. Esse giro embaixo d'água chega a ser mais bonito do que o próprio salto: os tornozelos e as mãos cortam a água majestosamente e o corpo fica completamente envolto na pureza da piscina. Quando as mulheres saltam, seus cabelos ondulam embaixo d'água como se fossem movimentados por uma brisa, e elas parecem calmas como crianças fazendo exercícios de respiração profunda. (...)

Será que Jun deixa flutuar à vontade seu corpo na piscina, tal como um feto faz na barriga da mãe? Como eu gostaria, para a alegria do meu coração, de vê-lo nadando aí, perfeitamente livre (OGAWA. 2009, p. 17).

3. A representação cinematográfica da natação na piscina mereceria um estudo à parte. Limito-me a citar alguns títulos de filmes que articulam com os problemas da oposição entre a natureza e a cultura e da desterritorialização: *Azul* de Krzysztof Kieslowski (1993), *Dente canino* de Giorgos Lanthimos (2009) e *Incêndios* de Denis Villeneuve (2011).

Erotizada, pois inseparável da beleza do corpo de Jun e do desejo, a experiência da piscina revela-se também para Aya a origem de uma sensação de liberdade e de plenitude em meio a uma infância paradoxal e perversa no orfanato dirigido pelos pais da protagonista. De fato, que forma de desterritorialização poderia ser mais culpada? A experiência da piscina enquanto experiência do amor⁴ será irremediavelmente perdida após a revelação da crueldade de Aya, que maltrata as crianças menores: “Nunca mais saltará na piscina dentro de mim, encoberta agora pela névoa das lágrimas da menina. As ondas de arrependimento eram suaves, mas eu sabia que iam se espalhar concêntrica para sempre” (OGAWA, 2009, p. 28). É interessante comparar a sensação sinestésica da narrativa de Ogawa com aquela não menos sinestésica experiência da água relatada em 1942 por Bachelard:

Se eu tivesse que reviver pessoalmente o mito filosófico da estátua de Condillac, que encontra o primeiro universo e a primeira consciência nos cheiros, ao invés de dizer, como ela, “sou um cheiro de rosa”, deveria dizer “sou um cheiro de hortelã, cheiro de hortelã aquática”. (...) Ao querer estudar a vida das imagens da água, preciso devolver seu papel dominante ao rio e às fontes do meu país natal.

Nasci em uma região de riachos e rios, em um canto da Champagne ondulada, em Vallage, assim chamada por causa da grande quantidade de seus vales. O mais belo lar seria para mim no fundo de um vale, na beira de uma água corrente, na sombra curta de salgueiros e vimes. E com a chegada de outubro e de suas brumas acima do rio...

Gosto ainda de acompanhar um riacho, de caminhar ao longo de sua beira, no bom sentido, no sentido da água que corre, da água que leva a vida além, para o vilarejo vizinho (BACHELARD, 1942, p. 11).

Vários elementos aproximam as duas experiências da água, a relatada na narrativa de Ogawa e a descrita por Bachelard: o cheiro refrescante, a presença e a importância da água, sua relação com o lar e com a infância. No entanto, todos esses componentes podem ser distribuídos de uma forma contrastante: cheiro de cloro – cheiro de hortelã; água da piscina artificial – água da corrente natural; saltar

4. A representação da piscina torna-se mais ambivalente, mas não menos intensa, nas narrativas “Plagiat” e “Backstroke” de Ogawa, nas quais se relaciona não apenas com o amor, mas também com a opressão emocional e política. Cf. OGAWA, Yoko. *La Bénédiction inattendue*. Paris: Actes Sud, 2000, p. 37-68; *Les Paupières*. Paris: Actes Sud, 2007, p. 117-141.

e mergulhar – caminhar ao longo e contemplar; nascer em um orfanato na cidade – nascer em uma casa entre vales e rios; sair do lar – voltar ao lar.

Ainda assim, observemos que essa distribuição contrastante, na verdade, dificilmente corresponde à oposição fácil entre a natureza (o rio) e a cultura (a piscina). Em primeiro lugar por causa da relação ambígua que o corpo do nadador mantém com a água. De fato, se na *Piscina* de Ogawa a poética da água claramente remete ao elemento em seu estado artificial, ela envolve também a atividade que engaja diretamente o corpo do nadador, mobilizando o ritmo de sua respiração e de seu movimento. Além disso, em Ogawa, a falta de um lar territorializado é acompanhada pela escolha e pela interiorização de um espaço artificial, o da piscina, enquanto, em Bachelard, a “mesma” poética exige a presença da natureza, da territorialidade e da distância contemplativa do corpo do espectador, que passeia ao longo do rio. Assim, a oposição entre o artificial e o natural revela-se falaciosa na comparação das duas poéticas, pois a atividade de mergulhar e de nadar, que envolve e impregna diretamente o corpo inteiro, desde a pele, passando pelos músculos, e até a respiração, remete a uma experiência bem mais “natural” e também muito mais íntima do que as caminhadas ao longo de um rio que engajam apenas a visão, o olfato – cujo envolvimento na experiência estética é sem dúvida um dos aspectos mais ousados da poética bachelardiana – e a imaginação.

Na teoria da literatura, a metáfora da natação já foi utilizada, mas não no âmbito da reflexão sobre a estética e a teoria da recepção: ela se tornou uma das imagens importantes na descrição da escrita feminina, da poética feminina da criação. Assim, ao narrar poeticamente a dinâmica da “chegada à escrita”, Hélène Cixous introduz a equivalência entre o movimento do parto, o da natação e o da escrita através da imagem do “trabalho do sopro”, no qual se dá uma coincidência amorosa da passividade e da atividade: “Sua bela potência então! Dar à luz como se nada, brincando com a resistência da carne, do mar, trabalho do sopro no qual se anula a noção de ‘domínio’ (*maîtrise*), um corpo do seu próprio corpo, a mulher se segue, se junta, se esposa” (CIXOUS, 1986, p. 37). Essa coincidência do ativo e do passivo, indispensável na poética da criação cixousiana para a relação plural entre o texto e o desejo, pode ser também fecunda para a consideração do alcance estético do efeito humorístico. Soltar uma risada durante a leitura não é deixar-se levar pelo texto, que envolve a abdicação do controle ativo da distância? O riso do leitor parece apontar, nesse sentido, para uma “leitura feminina”. Pois a risada, ao engajar o corpo do leitor, irrompe na atividade fruidora e provoca justamente uma anulação

do controle da distância estética. O leitor ridente, tal um nadador ou uma mulher no trabalho do parto, passa, de fato a encarnar o movimento da leitura, “um corpo do seu próprio corpo”.

Ao expor a abrangência da imagem da navegação enquanto a metáfora da existência humana, Blumenberg ressaltou também a existência na cultura ocidental de um paralelo entre a distância do espectador do naufrágio e a distância estética do fruidor de uma obra de arte. De fato, a posição do espectador, que efetua uma viagem imaginária para o contexto representado, mas que permanece a salvo do perigo representado em uma obra, perfeitamente corresponde à posição de um fruidor clássico. Mas observemos que a distância que resulta dessa segurança foi, na verdade, há séculos desafiada pelas obras cômicas, que, ao acompanhar como uma sombra os grandes gêneros trágicos, recusavam a idealização inerente à distanciação clássica e tematizavam a presença bruta e imediata do corpo. Através dessa tematização, as obras cômicas propunham ao fruidor uma experiência do “aqui e agora”, tão diferente da “arte do afastamento” (PAVEL, 1996), tanto temporal e espacial, quanto emocional.

A natação como uma metáfora da leitura corresponde a essa veia subterrânea do cômico. Ela começa pelo corpo e, ao contrário da navegação, engaja-o direta e inteiramente, eliminando, dessa forma, a validade da distância, a possibilidade de ocupar um lugar no navio ou a posição de um espectador do naufrágio a salvo do perigo. A situação do nadador remete, antes, à atividade performática do fruidor que se engaja diretamente – corpo e alma – na produção da representação. Assim, ao confundir o dentro e o fora, o natural e o artificial, o humano e o animal, o dado e o construído, e ao transformar o corpo em um primeiro objeto de conquista existencial, a imagem da natação pode substituir a da navegação também na compreensão do alcance da experiência estética, contribuindo dessa maneira para as tentativas atuais de sua reformulação. Um leitor ridente, que mobiliza seu corpo no ato da recepção é um leitor-nadador. Uma risada – tal como o choro e tal como a excitação sexual –, que irrompe no ato da leitura, transforma a leitura em um mergulho que subverte a distância estética.

REFERÊNCIAS:

- BACHELARD, G. *L'eau et les rêves*. Essai sur l'imagination de la matière. Paris: Librairie José Corti, 1942.
 BECKETT, S. *Malone morre*. Trad. A. H. Souza. São Paulo: Globo, 2014.
 BLUMENBERG, H. *Shipwreck with Spectator*. Paradigm of a Metaphor for Existence. Cambridge: The MIT Press, 1997.

- BROD, M. *Kafka*. Buenos Aires: Emecé, 2000.
- CIXOUS, H. *Angst*. Paris: des femmes, 1977.
- CIXOUS, H. *La venue à l'écriture*. Paris: des femmes, 1986.
- FLAUBERT, G. *Bouvard et Pécuchet*. Paris: Gallimard, 1979.
- FOUCAULT, M. *História da loucura*. Trad. J. T. Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GOMBROWICZ, W. *Zdarzenia na brygu Banbury*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie, 1982.
- GOMES DOS REIS, M. C. *A vida obscena de Anton Blau*. São Paulo: Editora 34, 2011.
- HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue*. As vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- HUGO, V. L'homme qui rit. In: _____. *Euvres complètes XII*. Paris: J. Hetzel & A. Quantin, 1883.
- HUSTON, N. *Lignes de faille*. Actes Sud, 2006.
- HUSTVEDT, S. *A Plea for Eros*. London: Sceptre, 2006.
- KAFKA, F. *Das Werk. Sämtliche Werke*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2004.
- KUNCEWICZOWA, M. *Dwa księżycy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1989.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. P. Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- OGAWA, Y. *The Diving Pool*. London: Random House e-books, 2009.
- PAWLIKOWSKA-JASNORZEWSKA, M. A Amante do piloto. *Revista Literária em Tradução (n.t.)*, n. 7, 2013.
- PAVEL, T. *L'art de l'éloignement*. Essai sur l'imagination classique. Paris: Gallimard, 1996.
- ROSSET, C. *Logique du pire*. Paris: PUF, 2009.
- The Dublin Penny Journal*. v. 2, n. 96, 1834, p. 346-347.
- VALÉRY, P. *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2008.
- WHITMAN, W. *Folhas de relva*. Trad. R. Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2014.

SOBRE A AUTORA

Olga Kempinska possui graduação e mestrado em Filologia Românica (Uniwersytet Jagiellonski de Cracóvia, Polônia) e doutorado em História Social da Cultura (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Atualmente é professora de Teoria da Literatura no Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Além de vários artigos e traduções, publicou, em 2011, o livro *Mallarmé e Cézanne: obras em crise* (NAU) e, em 2017, *Klov* (7Letras). Tem experiência nas áreas de Teoria da Literatura, Teoria da Arte e Teoria da Tradução, com ênfase na relação entre *mimesis* e emoções. Dirige o grupo de pesquisa CNPq Estéticas do deslocamento.

E-mail: olgagkem@gmail.com.

Recebido em 22 de fevereiro de 2017 e aprovado em 02 de setembro de 2017.

Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino

Mafalda and school: Argentinian education representations in five comic strips by Quino

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p43-58>

RAQUEL CARDONHA PIACENTI¹

MARIA DO CARMO MARTINS²

RESUMO: Ainda que, na atualidade, a história em quadrinho seja reconhecida tanto pelo seu alcance quanto por ser veiculadora de ideologias e conflitos, as HQs são uma fonte ainda pouco explorada pelos pesquisadores de um modo geral. Somente nos anos 1970 surgiram trabalhos que questionaram a ausência dos quadrinhos nos discursos acadêmicos e sua classificação como gênero menor. Este artigo entende os quadrinhos como uma importante forma de manifestação cultural e de representação de uma determinada época e contexto. Nesse cenário, analisa o impacto visual e constrói relações entre Mafalda – ícone das historietas – e o cenário educacional argentino da época em que a personagem foi produzida. Além das representações do ambiente escolar, o diálogo com essa fonte documental se faz articulando estudos históricos e estudos sobre a cultura visual, reconhecendo as especificidades da fonte em suas características estéticas e como produção cultural e artística, para propor leituras e interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação; cultura visual; história em quadrinhos.

ABSTRACT: Although comic book stories have been recognized by both its scope and the ability to communicate ideologies and conflicts, they have still been little explored as a

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

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

source by researchers in general. Only in the 1970s studies started questioning the absence of comics of academic fields and its classification as gender less. This article considers the comics as an important cultural manifestation that represents a certain time and context. In this scenario, we have analyzed their visual impact and we have related Mafalda – the icon of *historietas* - and the Argentinian education at the time that was produced. In addition to the representations of the school environment, the dialogue with this source is presented by articulating historical studies and the studies on visual culture, recognizing the specificities of the source in its aesthetic characteristics and as cultural and artistic production in order to propose readings and interpretations.

KEYWORDS: History of education; visual culture; comics.

INTRODUÇÃO

O riso é fundamental e, talvez seja pelo lado humorístico que a maioria dos quadrinhos se sobressai. Nas últimas décadas o humor passou a ser considerado pelos historiadores como uma via para compreender as sociedades, uma vez que apresenta motivos e efeitos sociais e políticos, sendo usado para mobilizar simpatias, apoios, identidades pessoais e, intervir em lutas e conflitos (COSSE, 2014, p. 24). Dessa maneira, as HQs, responsáveis por inúmeras reflexões e gargalhadas, são também uma importante forma de manifestação cultural, cuja função fundamental é comunicar ideias e histórias. Por essa, dentre outras razões, as histórias em quadrinhos são interpretadas como importantes fontes produtoras de conceitos e, ao mesmo tempo, representações de determinada época e contexto.

As histórias em quadrinhos, compostas por imagens e textos – que, na maioria das vezes, são associados a elas – também pressupõem práticas de produção, circulação e apropriação, por parte de quem as lê e discute. Na Argentina, lugar de destaque deste artigo, surgiu, nos anos de 1960, uma nova geração de desenhistas que reformulou os espaços destinados ao humor, criando revistas e jornais como a revista *Tía Vicenta*, que, enfatizando o humor em tiras e caricaturas, questionou a sociedade argentina, denunciou os problemas nacionais e criticou os governos da época. O argentino Joaquim Salvador Lavado, mais conhecido como Quino, foi um artista que fez parte dessa renovação: criou Mafalda, uma personagem capaz de impactar adultos, jovens e crianças, e de mobilizar diversos setores, com histórias e posições até hoje utilizadas nas mais diversas lutas sociais.

Vista em seu contexto de criação e potencializada como produto cultural de grande impacto para seus leitores (COSSE, 2014), a obra *Mafalda* é considerada uma veiculadora de ideias em um determinado contexto social e histórico argentino, mas que ultrapassa suas fronteiras. A riqueza temática desses quadrinhos de Quino torna-os um objeto de análise expressivo. Seu forte cunho de crítica política e social, a longevidade de sua produção e sua ampla circulação internacional são relevantes para nos voltarmos a essa obra já tão estudada e analisada.

Após o nascimento das tiras da pequena menina contestadora em 1963, o humor e as críticas que ela veicula transcenderam as fronteiras geográficas, consolidando seu alcance universal e expressando o sucesso da criação de Quino. Como aponta Umberto Eco (2003: XVI), o universo de *Mafalda* não é apenas o da América Latina, mas de todo o planeta. Além dele, Pablo Pineau (2005) a denomina como um dos ícones culturais argentinos dos anos 60 e a adjetiva como uma genial historieta, reflexo das classes médias em expansão e com um excelente frescor de trabalho educativo³.

Devido ao sucesso da obra, *Mafalda* é tema de inúmeras reportagens, artigos e trabalhos acadêmicos. Pesquisas se dedicaram às questões políticas e econômicas abordadas pela tira, tais como as ditaduras latino-americanas (BARALE, 2009; ROSSI et al, 2015), a Guerra no Vietnã e a Guerra Fria (ÁVILA, 2009). Os trabalhos de Eco (1974) e Cosse (2014) são também relevantes, pois apontam para a importância da personagem, sua trajetória e seus impactos na sociedade argentina, em especial para a classe média daquele país. Autores como Vergueiro (2006) e Ramos (2010) se utilizam dos quadrinhos de *Mafalda* para discutir o uso de HQs na escola, principalmente no ensino de linguagens. Outros, como Seide (2006) e Oliveira (2011), abordam seu uso em sala de aula nas práticas de ensino de disciplinas como língua portuguesa e história, respectivamente. Ademais, outros trabalhos, como o de Bissaco (2014), analisam a obra a partir das questões linguísticas da tira.

Quando, entretanto, nos voltamos à relação entre as tiras de *Mafalda* e a educação argentina, poucos são os trabalhos que procuraram investigar as formas de

3. A obra *Mafalda* foi traduzida para mais de vinte idiomas, alcançando países como Indonésia e Coréia. Além de corroborar para a ideia de seu sucesso, esses dados também refletem compreensão e aceitação dos temas por ela enunciados. Dessa maneira, é possível inferir que os leitores (argentinos ou não) que leem sobre os momentos escolares das personagens de Quino reconhecem-se nesse formato escolar, nas relações entre alunos e professores e no cotidiano das escolas. Usa-se itálico para se referir à obra e fonte normal para se referir à personagem Mafalda.

representação e interlocução entre a obra e o sistema educacional daquele país, destacando-se, então, os trabalhos de Pineau (2005) e Suarez (2011).

Mafalda foi publicada em cerca de duas mil tiras, das quais destacam-se 194 em que a escola e a educação aparecem como cenário ou assunto das personagens que compõem o enredo dos quadrinhos. Dentre estas selecionamos apenas cinco tiras para apresentar a discussão proposta, uma vez que são emblemáticas pela forma como Quino trata a educação e por trazerem elementos que se repetem e/ou dialogam com as ideias e embates do momento em que foram publicadas.

Neste artigo, a obra *Mafalda* se tornou uma fonte documental a partir da qual analisamos e construímos representações sobre a educação, em especial, a educação argentina⁴. Ironia e acidez são elementos fundamentais na constituição do humor nas tiras de Quino, que, por toda sua obra, também através do uso de exageros e críticas expressa suas visões e representações acerca da escola e do sistema educacional. Reconhecendo as especificidades da fonte documental em suas características estéticas e sua cultura artística, objetivamos compreender as representações e produções sobre a educação e a forma escolar presentes na obra.

A análise dos quadrinhos encontra respaldo no referencial da cultura visual para repensar as críticas, estéticas e ideias de educação propostos pela tira e seu autor. Em estudos recentes propostos pela cultura visual, discute-se o potencial cognitivo das imagens. O que se defende é o abandono da antiga postura de utilizá-las apenas como fontes, para um tratamento mais abrangente da visualidade. A imagem passa, então, a ser compreendida como uma representação social, forma de produção e/ou reprodução cultural, capaz de criar símbolos de uma realidade comum. Assim, a partir de autores como Hernandez (2001), Freddman (2002) e Meneses (2003), assinala-se a importância de aprender a ver e ler os dados visuais, uma vez que a linguagem visual é considerada mais que uma forma de facilitar a comunicação, sendo também uma manifestação cultural de determinada sociedade. Dessa maneira, através do estudo da estética e das formas, a imagem passa a ser compreendida como uma experiência de produção e recepção, que transforma as informações geradas e as recebidas, alterando também, a própria percepção e modos de se visualizar.

4. Apesar de este artigo discorrer sobre a escola argentina (vvida por Quino), torna-se relevante apontar que o modelo de educação moderno, consolidado no século XIX e início do XX, prevaleceu na maioria dos países ocidentais, marcando as escolas com a tradicional postura disciplinadora, rígida, voltada para o controle dos corpos e formação integral dos cidadãos.

Tendo isso em vista, o artigo reflete sobre processos educativos e o modo pelo qual o formato escolar tradicional, consolidado no solo argentino, foi representado e reconhecido por Quino e seus leitores; busca-se, também, a compreensão acerca do que a imagem nos informa e como ela o faz, fugindo de qualquer tentativa de utilizá-la apenas para ilustrar algo já concebido. Nesse sentido, considera-se o impacto visual e são construídas relações entre *Mafalda* e o cenário educacional argentino da época em que a personagem foi produzida.

MAFALDA E A EDUCAÇÃO ARGENTINA

A personagem Mafalda nos permite apresentar, através do humor e da sátira, um conjunto de temas polêmicos que fez parte do cotidiano dos argentinos nos anos 1960 e 70. O período que abarca sua produção também representa um momento de transição na sociedade e na história da educação argentina, quando intelectuais e pesquisadores se envolveram na discussão de ideias pedagógicas e das instituições educativas (ASCOLANI, 1999, p. 18). Em 1955, Pedro Eugenio Aramburu assumiu a presidência do país, determinado a limpar o país do peronismo, eliminando sua simbologia, alterando os textos e planos de estudos, até mesmo a vida cotidiana escolar. Segundo Puiggrós (1997), as novas diretrizes educacionais voltadas ao antiperonismo se preocuparam em retirar dos ambientes escolares quaisquer alusões ao ex-presidente, ao nacionalismo exacerbado e suas práticas pedagógicas.

Além disso, durante os anos 1960, no contexto do confronto entre o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético, a modernização econômica dos países latino-americanos entrou na pauta de organismos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), que visavam avaliar a situação dos países envolvidos a fim de promover a sua industrialização. Concomitantemente, na Argentina se difundiu a ideia de que as economias latino-americanas precisavam recorrer às intervenções estrangeiras para intensificar o progresso, sinônimo de ampla industrialização. De acordo com Ianni (1970, p. 8), tal intervenção extrapolaria o setor econômico e político, abrangendo a educação, compreendida como uma ferramenta essencial desse processo modernizante.

Além da instabilidade política contínua, a Argentina – como boa parte das nações ocidentais – enfrentaria um amplo processo de modernização social e cultural, visto que as classes médias impulsionaram a homogeneização do consumo através da produção em massa, das propagandas e do marketing. Surgiram novas pautas

nas relações sociais e de trabalho e modificaram-se as concepções de infância, paternidade e gênero. O sistema educacional acompanhava essas transformações, propondo à sociedade argentina um modelo educativo que unisse as influências internacionais ao desejo de modernização social.

Marcada pela uniformização dos alunos, a assimetria das relações professor-aluno, o uso de mecanismos disciplinares, de métodos avaliativos hierárquicos e discriminatórios, a escola moderna (que se consolidou no século XIX e esteve presente na maior parte do XX), nos é mostrada não de forma linear, mas de maneira bastante singular nas historietas de *Mafalda*. Percebem-se, nos quadrinhos, referências à visão da escola moderna como produtora e reprodutora dos conceitos, valores e anseios dominantes da sociedade em que se inserem, uma instituição que corrobora para a construção e dominação dos indivíduos.

Quino representa a educação argentina de inúmeras formas, possibilitando-nos imaginar como eram as práticas pedagógicas, o processo de alfabetização e os objetivos do sistema educacional. A personagem Mafalda é uma menina de seis anos, que frequenta o Jardim de Infância e depois o Ensino Fundamental e, por ser contestadora e atrevida, dotada de opiniões e questionamentos desconcertantes sobre o que a cerca, indaga sobre o formato da educação, a forma como a professora se porta em sala, e até mesmo sobre a finalidade do conteúdo ensinado. Dado o contexto de sua criação, suas representações do ambiente e formato escolar, permeadas de humor, não retratam, mas sim expressam as visões e críticas ao modelo tradicional, vivenciado por Quino nas décadas anteriores.

Se pensarmos com Foucault (1995, s/p), poder e governo não estão atrelados somente ao Estado. Uma vez que o poder consiste em dirigir condutas, governar seria organizar e controlar as diversas formas de ações do outro, a partir de grupos e instituições diferentes. Partindo dessa reflexão, Pineau (1996, p. 230) argumenta que a escola moderna era responsável pelo governo da sociedade, embasando-se na ordem e na crença de que somente a adequação dos indivíduos ao sistema social, econômico e político levariam o país ao progresso almejado. E assim, a fim de garantir disciplina nas escola, exigia-se silêncio, formação de filas e obediência aos adultos.

Além dos comportamentos, o corpo da criança se evidencia como organismo a ser controlado e doutrinado. Visto que esse corpo não existe em “estado natural”, todos os movimentos, posturas, gestos, olhares e sensações estão atreladas às lógicas sociais e culturais, que o modelam e decidem o que é ou não permitido. Definem, dentre outras coisas, as “[...] expresiones de sentimientos y emociones,

ritos de interacción corporal, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales” (SCHARAGRODSKY, 2011, p. 02). Esse processo de educação corporal era preocupação das instituições modernas, dentre elas a escola, que, com seu conjunto de práticas, participou da fabricação da cultura e do controle dos corpos infantis.

Na tira abaixo podemos observar o formato escolar marcado por esses elementos.



Figura 1: Tira de Mafalda

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de las Flores, 1993, p 178.

Representando a relação assimétrica dos professores com os alunos, a mesa da professora é retratada como uma espécie de púlpito. Assim ficavam os docentes, em um nível mais alto do que o resto da sala, o que lhes permitiam ter uma visão privilegiada de todos os alunos e garantir que todos prestassem atenção aos seus ensinamentos. A professora se encontra sentada em sua cadeira, com o corpo rijo, e o dedo apontado para cima – símbolo muito utilizado em discursos impositivos – nos dá impressão de que ela está, ao mesmo tempo, explicando o conteúdo e garantindo a importância do que se diz. Sobre sua mesa está um globo terrestre, objeto presente na maioria das tiras e que remete à estética escolar. Os alunos por sua vez, se encontram sentados, enfileirados, todos em uma mesma posição, voltados à professora. Suas mãos e pés estão posicionados de uma mesma maneira, corroboram para a sensação de controle e obediência dos corpos. As carteiras, homogeneamente distribuídas, parecem presas ao chão, algo que, além de impedir a mobilidade dos alunos, indicava um aprendizado individual.

Contudo, esse cenário sofre uma interferência – o que produzirá o efeito de humor – Manolito interage com o ensinamento da professora, dizendo que Colombo era burro por pensar que a terra era redonda. A falta de conhecimento do aluno,

sua ingênua participação na aula, as expressões e movimento dos corpos dos alunos geram o riso no leitor. O fato de Quino não ter dividido a cena em quadros, além de nos permitir ter uma visão mais ampla da sala de aula de Mafalda, produz uma sensação de continuidade nos acontecimentos da tira e também dos acontecimentos, afinal, a surpresa causada pelo comentário do colega de classe em oposição ao ensinamento sobre o formato da terra indica que nada mudou – ainda há quem pense que a terra não é redonda. E a escola continua “quadrada”...

A disciplina não era exigida somente por questões pedagógicas. Sua implantação era coerente com o objetivo primordial da escola nacional: a formação de cidadãos. Desse modo, através da ordem e do controle dos corpos infantis, introduziam-se nos alunos os valores considerados corretos e ensinava-se a obedecer a regras e normas sociais. A docilidade e submissão valorizadas por essa educação era também uma garantia de que, futuramente, não perturbariam a ordem social estabelecida. Assim, entendia-se que o papel da escola implicava a intervenção estatal e a formação dos docentes, que deveriam ser exemplos de moralidade para seus alunos. A tira abaixo nos permite apreender sobre a relação entre professores e alunos, bem como a noção do professor enquanto único capaz e responsável pela instrução dos alunos.



Figura 2: Tira de Mafalda

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de las Flores, 1993, p. 289.

No primeiro quadro observamos duas professoras conversando enquanto observam as crianças que brincam pelo pátio do colégio. Sabemos que não se trata de uma sala de aula, pelo fato de as crianças não estarem uniformes e sentadas em suas carteiras. Algumas correm, outras se mostram sorrindo, felizes – o que também é característico das representações dos recreios. Contudo, enquanto as demais crianças se divertem, Mafalda revela à colega que na noite anterior pediu ao seu pai que lhe

explicasse algumas divisões. A professora espanta-se com o que ouvira, seus olhos se arregalam, e ela caminha até Mafalda, questionando a atitude da menina que perguntara ao pai sobre o conteúdo escolar, quando é papel da docente lhe explicar sobre as divisões. Ela sugere que a menina deveria ter solicitado ajuda à professora. Além de sua fala dura, a professora se mantém altiva e, ao se aproximar da personagem, mantém certo distanciamento, aponta o dedo impositivo, que recrimina a atitude da aluna.

Nos próximos quadros, Mafalda, interrompida pela bronca da professora, para, volta o corpo para ela, e observa sua distância e atitude desproporcional diante do ocorrido. Seus olhos se levantam, ela analisa a professora, e com certo desdém, retoma seu diálogo com a colega. A professora se mantém firme ao seu lado, como que esperando um pedido de desculpas ou alguma forma de reparação pelo erro cometido. Entretanto, o último quadro vem nos mostrar que Mafalda não só não pediria desculpas, como a errada na cena era a professora, “detentora” do conhecimento. A protagonista explica que estava perguntando sobre as divisões sociais, culturais e raciais, e a professora adquire uma expressão de surpresa e inquietação, olhando para o leitor num pedido de ajuda diante de uma aluna tão diferenciada e da situação embaraçosa. Além da representação das funções e relações dos atores escolares, a tira produz humor pela surpresa gerada no leitor, que, assim como a colega e a professora, provavelmente imaginou que Mafalda conversava mesmo sobre as divisões matemáticas, afinal, uma criança – teoricamente inocente – não costuma indagar sobre os problemas mundiais e nacionais que acometem o mundo dos adultos. Mafalda também demonstra, nos quadros 3 e 4, desdém pela capacidade de a professora ser capaz de lhe dar respostas para questões que, de fato, a preocupam. Tanto que nem responde à intervenção da mestra.

A infância, nesse contexto tradicional, era compreendida como uma etapa inferior na vida do ser humano, sendo as crianças seres incompletos e necessitados de conhecimentos garantidos pelos adultos, no caso, seus professores. Percebemos na tira, essa missão de que os educadores se tornam os detentores de saberes e virtudes que seriam depositados nos alunos.

Além disso, era importante às professoras conservarem uma fisionomia discreta, sem exuberâncias, uma postura rígida que inspirasse respeito e cuidado. A “*maestra*” se transformava em uma “segunda mãe”, que instruía os alunos quanto aos conteúdos escolares e às condutas sociais desejadas. Esse modelo docente tem sua raiz na matriz eclesial da escola moderna, nos quais, como visto anteriormente, os professores herdaram a hierarquização das relações e as obrigações apostólicas e

morais dos sacerdotes, antigos encarregados do processo de ensino. Na tira abaixo podemos visualizar as duas representações mais tradicionais a respeito da instituição de ensino e dos docentes: a escola vista como local sagrado, “templo del saber”, e como um local onde os professores e alunos estabelecem uma relação similar à dos pais com seus filhos (SUAREZ, p. 49).



Figura 3: Tira de Mafalda

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de las Flores, 1993, p. 127.

No primeiro quadro, presenciamos o primeiro dia de Mafalda na escola. Os alunos se encontram no pátio, enfileirados, ordenados e quietos, enquanto os professores estão em um palco para dar as “boas vindas”. A arquitetura escolar do desenho é retilínea, e a opção gráfica de Quino nos gera a sensação de disciplina, na medida em que as janelas, portas e pisos quadrados ou retangulares, se alinham com a postura ereta dos professores e dos alunos. O segundo quadro destaca a professora/diretora da escola, uma senhora gorda, símbolo do modelo de professora argentina, com seu uniforme, óculos e penteado. Enquanto ela movimentava as mãos e sorri docemente, expõe aos novos alunos que estes agora fazem parte de um templo de saber e que podem se tranquilizar, porque cada professora “brindará aquilo que toda mãe oferece a sus hijos: amor”.

Contudo, a nossa protagonista questionadora aparece no último quadro compartilhando sua alegria ao saber que receberiam amor, e não a sopa, como ela imaginava que fosse. A sopa, em toda a obra de Quino representa o autoritarismo, que Mafalda recusa e sofre ao engolir; e assim, a menina denuncia e critica a escola como um local autoritário, onde por trás de um discurso de amor, existia uma postura rígida, muitas vezes agressiva, preparada para moldar os alunos de acordo com os interesses da nação. Somado ao seu discurso, vemos o guarda escolar e os

professores olhando para Mafalda com faces desgostosas, num misto de surpresa, desapontamento e atenção diante do comentário da nova aluna.

Na tira abaixo presenciamos um momento de avaliação que, segundo Pineau (1996, p. 234), também correspondia à lógica disciplinadora, tendo em vista que o exame, além de medir os conhecimentos apreendidos pelos alunos através da memorização e repetição, servia como castigo para comportamentos inadequados.



Figura 4: Tira de Mafalda

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de las Flores, 1993, p. 395.

No primeiro quadro nos deparamos com a professora, em seu estilo inquisidor, perguntando sobre as principais produções argentinas. No fundo da sala vemos um quadro com uma vaca e algumas plantas, o que nos remete a uma possível aula de biologia ou geografia. Entretanto, Mafalda, a aluna interrogada da vez, responde de forma equivocada, dizendo que o solo é produtor de pessimistas, fazendo sua crítica à sociedade argentina. Ao responder, a personagem apresenta uma expressão triste, como que desapontada com o perfil de argentinos de sua época. O humor gerado nesse quadro se deve ao elemento político-social, num momento de avaliação escolar, além do possível reconhecimento da crítica realizada pelo autor. No último quadro visualizamos a personagem chegando a sua casa, ela abre a porta com uma expressão de desespero e tristeza, e, antes de qualquer coisa, anuncia a nota ruim na prova: “zero em sinceridade!”. Novamente, o elemento humorístico se constrói no inconformismo de Mafalda, que fora sincera e considerava ser merecedora de uma nota maior por isso.

A escola moderna tradicional, produtora de conceitos e de uma estética escolar, também fora responsável pela organização do tempo – horários, recreios, duração das aulas, entre outros –, elemento fundamental para regular a relação do aluno com o espaço e tempo. O calendário escolar passa a determinar os horários de

convívio entre os familiares, e até mesmo as datas de viagem da família de Mafalda. Na tira abaixo, nos deparamos com um momento de controle do tempo dentro do ambiente escolar: a campainha que sinaliza o momento de dispersão e intervalo das aulas. Mecanismo utilizado até os dias atuais, estabeleceu-se há muito como forma de comandar os corpos dos alunos. No primeiro quadro temos uma onomatopeia (*ring*), que como signo de representação é muito conhecido e já avisa o leitor de que a aula acabara. As crianças felizes, sorriem e ao mesmo tempo exaltam o recreio. Saem de suas carteiras e correm para o pátio, onde poderão se movimentar e brincar.

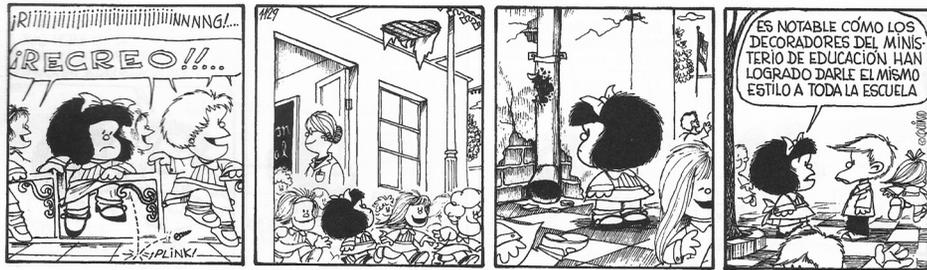


Figura 5: Tira de Mafalda publicada por *EL Mundo* em 12 de março de 1966
 Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de las Flores, 1993, p 332.

Contudo, além de trazer mais uma representação do formato escolar, Quino vai além, e aborda outras temáticas, criticando o abandono às instituições de ensino. A despeito da alegria dos outros alunos, Mafalda se mantém séria desde o primeiro quadro. Quando as crianças se movimentam, ela observa um prego que cai da sua carteira. Depois, no pátio, ela repara no teto que se desfaz, no encanamento que está quebrado, e nos muros descascados e rachados. Por fim, diante de tamanha contradição entre o momento de prazer dentro do ambiente escolar e a preocupação presente nas expressões da personagem, no último quadro Mafalda desabafa com seu colega Felipe sobre o descaso com a edificação da escola. Os detalhes do desenho nos permitem verificar esse processo de deterioração da escola e inferir uma crítica ao abandono da educação por parte das autoridades políticas. Além disso, a própria personagem interage com as ruínas e a degradação ao denominar o abandono do edifício como um trabalho dos “decoradores do ministério da educação”.

A partir do estudo dos elementos da cultura material escolar, Pablo Pineau e Susana Di Pietro (2008) traçam a geometria da vida escolar argentina, considerada

por eles como quadrada e asséptica, caracterizada pelos tradicionais jalecos brancos, as maletas, os bancos e carteiras equidistantes, os mapas-múndi, cadernos, entre outros objetos que fazem parte dessa vida escolar⁵. As tirinhas da obra *Mafalda* também nos permitem visualizar essa estética escolar problematizada e apresentada pelas imagens de Di Pietro.

Ainda, na maioria das tiras de *Mafalda* que trazem a sala de aula, podemos observar colado nas paredes um mapa da Argentina, frisando a importância da incorporação da noção de Nação pelos alunos, dentro no sistema tradicional de ensino argentino. Em algumas tiras as paredes possuem fotografias dos políticos e importantes homens argentinos, apresentados como heróis nacionais, uma vez que o ensino de História era transmitido a partir de epopeias, sem articulação entre os acontecimentos. Quino, ao longo de sua obra, colabora com nosso entendimento sobre a matéria que *Mafalda* está aprendendo através da composição de cenário, seja pelo quadros na parede, pelo globo, desenho de animais, plantas, entre outros.

Dessa maneira, ao passo que as tirinhas de *Mafalda* nos assinalam aspectos da educação argentina do período, de seus questionamentos e práticas escolares, elas também são parte da memória escolar dos argentinos, que, através dos desenhos, são remetidos a imagens, cores, acontecimentos e sensações de sua própria experiência escolar. A escola, então, pode ser compreendida como um espaço de imposição de determina estética, voltada para padronização dos alunos dentro do que era estipulado como aceitável e bom para a sociedade. Conforme Pineau (2008), a estética escolar permite que, partindo de um mesmo molde, unifiquem-se as experiências escolares, o modo de como se portar, o vestuário, o mobiliário, os comportamentos dos alunos e dos professores. Ademais, a escola vista como produtora de sensibilidades, de noções de beleza, limpeza, virtudes e valores, não é ingênua na maneira como pensa sua estética, e utiliza-a justamente para introduzir tais noções aos alunos que ali se encontram.

Nesse sentido, é possível relacionar a escola de *Mafalda* com os formatos escolares vividos até os dias atuais em escolas argentinas, brasileiras, e dos mais diversos

5. No livro *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*, Pineau e Di Pietro refletem sobre a estética escolar. Di Pietro retratou, a partir de fotografias de escolas públicas e particulares de Buenos Aires da década de 1970, os ambientes escolares, as práticas, os alunos e funcionários que compunham as cenas escolares do período. Da mesma forma, quadrinhos que trazem o vestuário dos alunos e os materiais de sala nos permitem visualizar e questionar o significado desses objetos e espaços que hegemonomizam a forma como a escola é vivida, recordada e identificada, pelos leitores.

países. A estética escolar, na medida em que padronizou os alunos e objetos, colaborou para a consolidação do modelo tido como tradicional, apresentado por Quino, mas vivenciado por todos, em seus respectivos momentos escolares. A despeito dos divergentes conteúdos, formas de aplicação e castigos corporais (hoje não mais existentes), permanecem os elementos estéticos retilíneos, o espaço de sala de aula com carteiras enfileiradas, as relações hierárquicas entre professores e alunos, métodos avaliativos, o uso de uniformes, sinalizações, medição de tempo, e rigidez quanto à postura dos alunos.

Mafalda reflete, assim, a realidade vivida naquele momento histórico, baseando suas preocupações, críticas e ideologia em experiências concretas, visto que muito do que é produzido se pauta em memórias e vivências do próprio autor. Ao tratar de aspectos que envolvem o seu contexto imediato, Quino consegue captar de maneira ímpar as questões mais relevantes do momento em que vive, expondo-as por meio da imprensa gráfica. A personagem Mafalda é, desta maneira, um registro histórico e um sujeito histórico. É nesse sentido que procuramos compreender as HQS não apenas como fontes informativas, mas também como produção cultural, que possui capacidade de ação na sociedade em que se insere, e *Mafalda*, se torna, desse modo, um instrumento para compreender um tempo e uma linguagem específica.

REFERÊNCIAS

- ASCOLANI, A. *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca, 1999.
- ÁVILA, G. 1968: ideologia e contestação através das tiras de Mafalda. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BARALE, A. Mafalda: el humor gráfico según Quino. *Revista Fuentes Humanísticas*. Dossier La historieta gráfica: cómic, tebeo, y similares aspectos técnicos y de contenido en casos particulares, Ciudad de México, n. 39, p. 27-46, 2009.
- BISSACO, C. Linguística de corpus: padrões léxico-gramaticais e sentidos metafóricos na obra Mafalda. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão/PR, v. 3, n. 4, p. 139-154, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/658/394>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- COSSE, I. *Mafalda: historia social y política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M.; PINEAU, P. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- ECO, U. Mafalda la disconforme. In: Quino. *Y digo yo*. Barcelona: Pala, 1974.
- _____. Prefácio. In: Quino. *Toda Mafalda: da primeira à última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro, com revisão de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- FREEDMAN, K. Cultura visual e identidade. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 312, p. 59-61, 2002.
- HERNANDEZ, F. La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. *Congreso Ibérico de Arte-Educación*, Porto/Portugal, nov. 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ofNjHTXbnCiC_HhBpbJt3KhtkzUk4ytjROeYoBLB7No/edit>. Acesso em: 30 out. 2016.
- IANNI, O. *Imperialismo y Cultura de la violencia en América Latina*. México: Siglo XXI, 1970.
- MENESES, U. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo/SP, v. 23, n. 45, p. 11-36, julho. 2003.
- OLIVEIRA, C. *Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- PINEAU, P.; DI PIETRO, S. *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Edición de autor, 2008.
- PINEAU, P. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In: CUCUZZA, H. et al. *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1996.
- _____. "Otra vez sopa": Imágenes de la infancia y escuela en Mafalda. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n. 22, p. 153-162, 2005. Disponível em: <http://revistaprocesos.ec/ojs/index.php/ojs/article/view/233/302>. Acesso em: 20 out. 2017.
- PUIGGRÓS, A. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2007.
- RAMOS, P. *Bienvenido: um passeio pelos quadrinhos argentinos*. Campinas: Zarabatana Books, 2010.
- ROSSI, K.; HENNA, A.; GRÜMM, C. A. F.; LIMA, A. B. M. Mafalda, a menina que questionou o mundo: arte sequencial como forma de resistência durante os regimes militares da América do Sul (1964-1973). *IV FICE - Feira de Iniciação Científica e Extensão*. Instituto Federal Catarinense, Videira, SC, 2015. Disponível em: <<http://videira.ifc.edu.br/fice/wp-content/uploads/sites/27/2015/11/MAFALDA-A-MENINA-QUE-QUESTIONOU-O-MUNDO-arte-sequencial-como-forma-de-resistencia-durante-os-regimes-militares-da-América-do-Sul-1964-1973.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- SCHARAGRODSKY, P. El cuerpo en la escuela. *Revista Explora*. Las Ciencias En El Mundo Contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2011. Disponível em: <<http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.
- SEIDE, M. As histórias de Mafalda e o ensino de Língua Portuguesa. *Revista Trama*, vol. 2, n. 3, p. 105-117, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/277/204>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

- SUAREZ, M. *La representación de la educación en Mafalda*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciencias de la Comunicación)- Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
- VERGUEIRO, W. *A pesquisa sobre as histórias em quadrinhos na universidade de São Paulo: Análise da produção de 1972 a 2005*. São Paulo: Editora USP, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Raquel Cardonha Piacenti é graduada em História (Universidade Estadual de Campinas) e realiza Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). Participa do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação, na linha de Pesquisa Educação e História Cultural desta mesma instituição. Professora da História na Educação Básica (rede privada de Campinas), pesquisa a história da educação escolar, tomando-a em suas manifestações culturais como em quadrinhos e *cartoons*. Interessa-se ainda pela história da educação latino-americana. Bolsista CNPq.
E-mail: raquelpiacenti@gmail.com.

Maria do Carmo Martins é graduada em História (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas), Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Pós-doutorado em Educação (University of Brighton, UK). É professora da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação. Tem experiência na área de História da Educação, com ênfase em história do currículo, saberes e disciplinas escolares; história da escola e cultura material escolar.
E-mail: carminhapousa@gmail.com.

Recebido em 08 de setembro de 2017 e aprovado em 13 de outubro de 2017.

Cinema e intensidades: close-up e esgotamento

Cinema and intensities: close-up and the exhausted

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p59-72>

ÉRICA SPEGLICH¹

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM²

RESUMO: A partir da produção audiovisual *Jamais seque lágrimas sem luvas*, buscamos analisar a construção das imagens em si, aceitando o convite de pensá-las em sua capacidade não de representar o movimento da realidade ou a realidade do movimento, mas talvez de conjugar, ou até conjurar, um outro plano de movimento e sentido, em especial, as formas de movimentação da câmera de aproximação ou close-ups e suas potências de construção de um sentido de esgotamento. As questões que nos movimentam são: por que essas imagens e palavras estão aqui? Que intensidades e encontros nos provocam? E, nos encontros com as provocações de Gilles Deleuze: o que a leitura dessas imagem ensinam?³

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; *close-up*; esgotamento; imagens.

ABSTRACT: From the audiovisual production *Don't ever wipe tears without gloves*, we have analyzed the construction of the images themselves, accepting the invitation to think the images in their ability not to represent the movement of reality or the reality of the movement but, perhaps, to combine or even conjure another plane of movement ou another plane of senses, in particular, the movements of the camera, like the close-ups and its potency for the construction of a sense of exhaustion. The questions that have driven us

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
3. Apoio CNPq (processo n. 150603/2015-0).

are: why are these images and words here? What strengths and meetings do they provoke? And, in the encounter with Deleuze's ideas: what do the readings of these images teach us?

KEYWORDS: Cinema; close-up; exhaustion; images.

*quando eu morrer,
não quero choro nem vela
quero uma fita amarela,
gravada com o nome dela⁴*



Figuras 1, 2 e 3 – Fotogramas de *Jamais seque lágrimas sem luvas*.

Muitas mortes e três funerais. Um funeral em vida que (re)começa. Outro em morte decidida como única forma de vida. O terceiro em celebração de uma vida, *sem choro nem vela*. As cerimônias de morte de Benjamin, Bengt e Paul se entrelaçam e tiram o fôlego até uma sensação de *esgotamento*.

4. Samba “Fita Amarela”, de Noel Rosa, composição de 1933.

Essa história realmente aconteceu. E aconteceu aqui nesta cidade: Estocolmo, Suécia, final da década de 1980. Chegada da AIDS. Em uma série televisiva em três partes: O Amor - A Doença - A Morte. *Jamais seque lágrimas sem luvas*⁵ é uma frase que diz uma enfermeira a outra, *mas ele estava triste*. Uma tristeza que enche as telas em cenas enevoadas de uma infância leve e distante, narradas por um atual Benjamin envelhecido e saudoso de um passado cheio de amor, amizade e morte.

Estocolmo há 30 anos era uma cidade totalmente diferente do que é hoje. Pequena, escura e provinciana. *Para gays só existia um lugar [...] mas não nos atrevíamos a ir até lá. Mal existíamos.*⁶ Benjamin narra seu encontro com um grupo de amigos e, especialmente, com seu amor – Rasmus. Juntos enfrentam as famílias e a invisibilidade imposta pela sociedade enquanto encaram as mortes pelo HIV e celebram o Natal com um grupo de amigos. *Não tenho herdeiros, não possuo um só vintém. Eu vivi devendo a todos mas não paguei a ninguém.*⁷ Grupo que vai desaparecendo aos poucos, restando apenas Benjamin e suas lembranças. *Já viu, Rasmus, um alce branco? Não é albino, é diferente, simplesmente. E sabe de uma coisa? Nesta parte de Värmland há um rebanho de alces brancos. No passado, considerou-se que tinham poderes mágicos. E atirar neles dava azar. Mas quem atiraria em algo tão belo? Muitos que os acham diferentes. Que não deveriam existir. Mas existem. Sim, existem.*⁸

Somos provocados pelas questões de uma das camadas inventivas propostas por Amorim (2014) para pensar as potências das audiovisualidades: por que essas imagens e palavras estão aqui? Que intensidades e encontros nos provocam?

5. *Jamais seque lágrimas sem luvas* (*Torka aldrig tårar utan handskar*) é o título da série. Uma produção televisiva Sueca, filmada e exibida em 2012 pela Sveriges Television e adquirida e exibida pela BBC em 2013. O roteiro é de Jonas Gardell e a direção de Simon Kaijser, baseado em três livros de Jonas Gardell e suas experiências pessoais de vida na Estocolmo da década de 1980. A série trata dos encontros entre Benjamin (Adam Reier Lundgren), Rasmus (Adam Gustav Justus Pålsson), Paul (Simon Jönsson Berger), Bengt (Christoffer Svensson), Lars-Åke (Michael Jonsson) e Reine (Kristoffer Berglund) ao longo da década de 1980 na cidade de Estocolmo. Os trechos destacados em itálico são de falas das personagens e do narrador da série, referenciadas nas notas de rodapé.
6. Narração no Episódio 1 (30:33 minutos). A série é narrada a partir das memórias de Benjamin, anos depois da época retratada. A ênfase da narrativa é nas diferenças entre a Estocolmo do século XXI – considerada moderna e diversa – com a cidade da década de 1980. Os três episódios iniciam com as mesmas frases: O que é contado nesta história realmente aconteceu. E aconteceu aqui, nesta cidade. E foi como uma guerra, travada em tempos de paz. Em uma cidade onde a maior parte das pessoas continuava a viver suas vidas como se nada estivesse acontecendo, homens jovens ficaram doentes, definharam e morreram.
7. Samba “Fita Amarela”, de Noel Rosa, composição de 1933.
8. Diálogo entre Rasmus (criança) e seus pais (Episódio 1 - 42:00 minutos). Entre o ir e vir temporal da série inserem-se também memórias da infância de Benjamin e Rasmus. A figura do alce branco aparece três vezes na série, sempre numa relação próxima com os acontecimentos da vida de Rasmus e como um ser mágico e, ao mesmo tempo, caçado pela sua diferença.

Podemos olhar para as imagens como “lugares de criação”, juntamente com Beatriz Furtado (2007) e seus pensamentos criados também no encontro com Gilles Deleuze. “Imagem-intensidade”, um ato de criação “que não é privilégio da arte, mas parte de toda uma série de invenções, de funções, de blocos de duração, blocos de movimento, invenções de conceito, etc, séries que têm em comum, como lugares de criação, a constituição de espaços-tempo” (FURTADO, 2007, p. 48).

Imagens que geram um campo de intensidade, imagens que proporcionam encontros – com pensamentos, com sensações, com desaparecimentos – são esses encontros que nos forçam a pensar. “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Esse algo é objeto de um encontro fundamental, e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p. 203). Intensidade da imagem que não se subordina ao real, que reivindica a produção, que exige uma vontade criadora (FURTADO, 2007, p. 57). É o intensivo, ainda seguindo o pensamento de Deleuze (2006, p. 213) que é o objeto desse encontro que nos força o pensamento e, ao mesmo tempo, o intensivo é o objeto que o encontro faz tornar sensibilidade. De encontros restam “demônios, potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante” (DELEUZE, 2006, p. 213) e não identificações ou recognições.

Caminhando com Deleuze em suas leituras de um Proust *Em Busca do Tempo Perdido* (2003), deparamo-nos com a proposta de um aprendizado sem compreensão, um aprendizado pelo que sentimos e não uma busca pela explicação, pelo entendimento. E continuando a caminhar com Gilles Deleuze em suas provocações para que tracemos linhas de fuga do pensamento da imagem como representação, como registro ou como comunicação. Deleuze nos convida a traçar essas linhas de fuga como novas possibilidades que, preferencialmente, não venham a ser novas explicações definitivas, mas linhas de fuga que possibilitem mais fugas, mais sentidos, mais deslizamentos; linhas de fuga que desemboquem numa redistribuição dos possíveis, no caso, dos possíveis de se pensar com imagens.

Algumas linhas intensivas de pensamento interligam as propostas deste texto com a proposta de Amorim (2012) de deslocar da mediação e apostar no estupor da audiovisualidade. “A potência da imagem 'em si': sua estranha capacidade enquanto uma imagem fixa, não de representar o movimento da realidade ou a realidade do movimento, mas talvez de conjugar, ou até conjurar um outro plano de movimento e sentido” (AMORIM, 2012, p. 55).

Procuramos analisar, nesta produção audiovisual, a construção das imagens em si, aceitando o convite proposto por essa linha intensiva de pensamento. Voltando

às questões colocadas anteriormente: por que essas imagens e palavras estão aqui? Que intensidades e encontros nos provocam? E, nos encontros com as provocações de Deleuze: o que essas imagem *ensinam*?

As imagens dos funerais desses personagens vão *esgotando* as vidas e os sentidos de viver daqueles que (ainda) não morreram. Sobra a criação. Ou sobra a vida? Ou inicia-se outro possível de viver? “Em relação a que vai se definir o esgotamento, que não se confunde com o cansaço?” questiona Deleuze (2010, p. 89) para, logo em seguida, apresentar como potencialidades o leve recuo do centro, o desvio, o hiato, o ato de se esgueirar, o pequeno, o salto. “Esgotar o espaço é exaurir sua possibilidade, tornando todo encontro impossível” (DELEUZE, 2010, p. 90). Formar séries exaustivas de coisas e mover-se por disjunções inclusas são modos apontados por Deleuze (2010, p. 86) para esgotar o possível. *E e e e e. Ser judeu e ser gay e comemorar o Natal com gliter.*⁹

As imagens e sons em *close* são as que chamam a atenção ao longo desses funerais. São as mãos, olhares, suspiros, silêncios, pedaços de corpos que vão construindo, em *close*, a sensação de esgotamento. Para Martine Beugnet (2007, p. 89) o *close-up* é uma das técnicas mais potentes para um filme provocar um pensamento entre sujeitos e objetos, especialmente quando o cinema é um cinema da sensação:

Alternando entre dois pólos – a contemplação do imperceptível, da micro-vida, ou uma relação dramática com um corpo em mutação, é um mecanismo para nutrir o olho háptico, e não de passagem de informações psicológicas ou relações narrativas. Ele grava a metamorfose do corpo no lugar de reafirmar a identidade como uma continuidade ou coerência do mesmo.

São os *close-ups* que nos permitem fugir dos aspectos ligados unicamente à narrativa ou à caracterização das personagens e atentar para uma construção dos corpos. Corpos que vão se esgotando na passagem pelos diversos funerais. Dores, gritos engasgados, fúrias que podem ser sentidas na pele, numa sensação que se dá mais pelo tato que pela visão. “As imagens hápticas encorajam um modo de percepção visual que se liga ao sentido do tato, no qual o olho nos mostra sensações que usualmente seriam sentidas pela pele” (BEUGNET, 2007, p. 66).

9. Diálogo entre Paul e Benjamim (Episódio 1 – 23:00 minutos). Entre os momentos de encontro do grupo de amigos há um destaque para os Natais comemorados na casa de Paul e a construção destes como momentos familiares e do grupo como família.



Figuras 4, 5, 6 e 7 – Composição com fotogramas do episódio 2 de *Jamais seque lágrimas sem luvas*.

O primeiro funeral que trazemos para compor este texto é o de Benjamin. O Benjamin do tempo presente narra os acontecimentos do passado, suas lembranças entremeadas pelos sentimentos de saudade, ausência, culpa. Memórias que surgem a partir da notícia da morte dos pais de Rasmus e, finalmente, a possibilidade que se abre de visitar o túmulo e dar adeus a seu amor.

O funeral de Benjamin foi em vida. Sua família é integrante das Testemunhas de Jeová e tanto seus pais quanto os outros integrantes de sua paróquia não aceitam sua homossexualidade e o excluem da comunidade religiosa à qual pertenceu a vida toda.

Em seu funeral em vida, os pais de Benjamin o visitam com rosas vermelhas e um bolo recheado de morangos e chantilly. Em cenas recheadas de silêncio e de conversas que nada dizem, cumprem o ritual de despedida do filho tal qual se despediriam de um morto. *Tem que entender, eu te amo. Espero que esteja bem. Mas finjo que você não existe.*¹⁰

Esgotado, extenuado, exaustivo, dissipado. “O esgotado é mais que o cansado” (DELEUZE, 2010, p. 67), pois o cansado não pode ou não consegue realizar mais nada e, no entanto, os possíveis permanecem mesmo que não realizados “porque nunca se

10. Carta a Benjamin, de sua mãe (Episódio 2 – 57:18 minutos).

realiza todo o possível” (DELEUZE, 2010, p. 67). O possível, realizado ou não, movimenta-se dentro de projetos, objetivos, preferências, escolhas. Possível que exclui outros – projetos, objetivos, preferências, escolhas – possíveis. E exclui também outras realizações. “São essas disjunções exclusivas que acabam cansando” (DELEUZE, 2010, p. 69). *Ou ou ou ou*. Ou você segue a religião ou se apaixona por um homem. Ou você vive numa cidade pequena com sua família ou assume publicamente sua opção sexual.

Há cuidado e movimentos vagarosos na entrada dos pais no apartamento. Foco nas mãos que ajeitam os cabelos, os casacos na entrada, a saia no momento de sentar. *Então você já sabe como é*. Cortes nas imagens de um cômodo a outro (da cozinha em que está Benjamim à pequena sala onde sentam seus pais para comer bolo). *Não precisa ser assim*. Sons de passos, de talheres e copos sendo ajeitados, do trago na caneca de café. *Precisa sim*. Foco nas mãos que cortam o bolo, na caneca que vai à boca. Silêncio que se quebra não por sons, mas por olhares que se movimentam, questionam, se encontram e desviam. Ritmo de um ritual a ser cumprido. Suspiros e soluços silenciados, as rosas e o bolo... *Este é meu próprio funeral*.¹¹

Não sou mau. Precisa ser assim. Não, não é mau, mas as coisas são assim. Um *assim* que, silenciosamente e entre focos em pequenos gestos, vai se re-afirmando como único possível no mundo dos pais de Benjamim e da comunidade religiosa de que sempre participou. E são esses silêncios e pequenos gestos que esgotam esse *assim*, esse possível para Benjamim.



Figuras 8 e 9 – Composição com fotogramas do episódio 1 de *Jamais seque lágrimas sem luvas*.

11. Benjamim e seus pais (Episódio 2 – 43:13 a 43:41 minutos).

*Lamento informar que o resultado é positivo e que você tem*¹². Tem? Silêncio. Suspiros. Vazio. *Gays* e a AIDS mal existiam e continuavam tratados como inexistentes em funerais nos quais os companheiros/amores eram proibidos de comparecer. Namoradas surgiam com histórias de amor recheadas de músicas românticas para cantar e doações eram enviadas às fundações de combate ao câncer. *Meus inimigos, que hoje falam mal de mim, vão dizer que nunca viram uma pessoa tão boa assim*.¹³ O funeral de Bengt é uma surpresa para seus amigos, o primeiro funeral, do primeiro do grupo a morrer, já que ele decide pelo suicídio após descobrir a contaminação por HIV. A surpresa se dá menos pela morte de Bengt e mais pela cerimônia em si. Dor entrecortada pela desaprovação à presença dos amigos na igreja, pela reprovação por levarem o gato que pertecera a Bengt para o funeral, pelo aparecimento de uma suposta namorada desde a infância e suas canções de amor compostas para ele. *Aquele belo rapaz não pôde nem viver direito sua vida, e agora negam o que ele viveu?*¹⁴

Depois de Bengt vários amigos e conhecidos morrem e são enterrados em cerimônias muito parecidas. Imagens que se repetem até a quase exaustão: roupas escuras, caixões, flores, familiares em primeiro plano e amigos, namorados, amantes em segundo (ou em plano nenhum, já que proibidos de participar das cerimônias). Foco nas mãos que cortam o bolo, no garfo que vai à boca. Doações e mais doações a organizações de combate ao câncer, apresentado sempre e de novo e de novo e de novo como a causa da morte. Silêncios entrecortados por discursos que poderiam ser apenas murmúrios em sua falta de sentidos. Silêncios que se quebram não por esses sons, mas por olhares que se movimentam, questionam, se encontram e desviam.

O bom é que cada casamento... quero dizer, funeral, é uma repetição,¹⁵ sorri Paul, por volta do décimo funeral com as mesmas características.

12. Fala do médico a Bengt (Episódio 2 – 44:08 minutos). Há um movimento na série nos diálogos entre médicos e entre médicos e pacientes que traz a diferença do tratamento médico dado aos portadores de HIV e a compreensão da AIDS na década de 1980 e em 2012 (que seria o “presente” da série). No presente, Benjamin conversa tranquilamente sobre os remédios que toma, os indicadores de sua saúde e há um momento de aperto de mãos entre paciente e médico. Em 1980, entre médicos, o aviso de que não se pode secar as lágrimas sem luvas. E um médico que se dirige a Bengt sem ao menos conseguir elaborar a frase que passa o diagnóstico ao paciente. Um diagnóstico visto como sentença de morte.

13. Samba “Fita Amarela”, de Noel Rosa, composição de 1933.

14. Fala de Paul (Episódio 3 – 06:49 minutos) durante o funeral de Bengt. A celebração dos funerais passava pela lembrança, por parte da família, da vida, amigos e realizações da pessoa morta. Frente à recusa em reconhecer publicamente a homossexualidade dos filhos e a morte decorrente da AIDS, os funerais na série se apresentam como celebrações de vidas inventadas que excluem parceiros e amigos.

15. Fala de Paul (Episódio 3 – 17:15 minutos).

O estado de esgotamento não se confunde com a mera fadiga: esta última refere-se à incapacidade psicológica ou física para realizar qualquer outra coisa além do que já foi feito, enquanto que o primeiro pertence aos que exauriram todas as possibilidades, e indica algo mais ineliminável do que uma mera condição passageira. A diferença poderia ser expressa em termos leibnizianos: não mais existir no mundo atual, em um caso; não mais poder existir em nenhum mundo possível, no outro. É ao esgotado, àquilo que impede que qualquer novo possível seja dado porque todas as possibilidades foram percorridas. (PINHEIRO, 2012, p. 167).

São os *closes* nos olhares, mãos, garfos e copos que vão exacerbando os sentidos de esgotamento que perpassam as personagens. Beugnet (2007, p. 90) aposta na capacidade de ruptura dos *close-ups*, rupturas espaciais, temporais, figurativas e de percepção:

O *close-up* desloca o objeto do olhar, fragmenta-o e esculpe-o fora de seu meio [...] o *close-up* leva a uma parada no fluxo da narrativa, gerando uma imagem quase estática [...] combinado com o efeito de isolamento e abstração do impacto da escala na tela do cinema, o *close-up* é dotado de uma força de interpelação, ele insiste, chama e direciona a atenção do espectador.

Nessa produção, o *close-up* chama a atenção para a exaustão de todas as possibilidades, nos movimentos de não mais poder existir em nenhum desses mundos possíveis.



Figuras 10 e 11 – Composição com fotogramas do episódio 3 de *Jamais seque lágrimas sem luvas*.

O funeral de Paul é uma celebração da vida vivida. Um (último) ato de resistência. E um novo campo de possíveis criado. *Será meu enterro e é tudo surpresa. Uma coisa*

posso afirmar: não haverá pastor falando sobre câncer.¹⁶ O esgotado, por sua vez, esgota os possíveis e esgota “o que não se realiza no possível” (DELEUZE, 2010, p. 68).

*Quando eu morrer, não quero choro nem vela.*¹⁷ O funeral acontece num teatro, com reserva de lugares para VIPs, e tem como pano de fundo uma paisagem típica dos cartões e materiais distribuídos pelas Testemunhas de Jeová com a representação do que seria o Céu: um monte Fuji ao fundo, que se mistura a uma paisagem tropical de coqueiros e árvores, grama (muito) verde e um leão. Há pastores e uma menina de vestido vermelho com cesta de piquenique repleta de frutas coloridas. Uma cópia da imagem do panfleto que Benjamim dá a Paul na primeira vez que se encontram, em uma das peregrinações dominicais de Benjamin para pregar a sua religião. *O que quer que seja, desde que tenha aqueles desenhos fantásticos com mamãe, papai e filhos fazendo piquenique com um tigre e uma ovelha próximos a um lago nos Alpes [...] me ajoelharei quando quiser. Uma seita que produz fantásticos kitsches... já estou dentro.*¹⁸

Paul organiza uma festa com direito a coro, dança, anjo negro e paetês. *Aqui estão meus desejos desenfreados, esta é a porra da minha transgressão. Aqui está meu orgulho, então olhe para mim. Aqui está minha vontade de viver.*¹⁹ O ritmo das imagens é de vídeo clipe: cortes rápidos para abranger toda a movimentação de palco, foco nos sorrisos e movimentos dos bailarinos. O corpo de Paul dentro do caixão no meio do palco se perde entre dança, brilhos e música. O foco da cena é para o show, para um funeral que *é a porra da minha transgressão*. A câmera que passa muito rapidamente pelo caixão no meio desta movimentação faz com que a atenção do telespectador, assim como a dos amigos e público do funeral, se volte cada vez mais para Paul, mesmo em sua quase ausência nas imagens. *Então olhe para mim. Aqui está minha vontade de viver.*²⁰

Os *close-ups* desse funeral são em corpos que dançam, em bocas que cantam, em brilhos que se espalham. A música enche o espaço visual. Para Beugnet (2007, p. 91) a construção do espaço háptico pode se dar também pela trilha sonora. A autora trabalha com a ideia de *close-up* sonoro, quando a proximidade com um corpo ou um objeto pode ser evocada pelo som, na ausência de imagens.

16. Fala de Paul (Episódio 3 – 17:31 minutos).

17. Samba “Fita Amarela”, de Noel Rosa, composição de 1933.

18. Paul, na primeira vez que encontra com Benjamim (Episódio 1 – 23:15 minutos).

19. Funeral de Paul (Episódio 3 – 50:42 minutos).

20. Funeral de Paul (Episódio 3 – 50:42 minutos).

Síncrono ou assíncrono, preciso e hiper-detalhado ou apenas um eco, o close-up sonoro puxa o espectador e o envolve com um sentido de intimidade sensual ou estranho ou dá um grande poder ao sentimento de repulsa por um contato excessivamente próximo a algo desprezível (e, onde a imagem não mostra, o som alimenta sinesteticamente sua presença na imaginação do espectador e dá materialidade ao invisível). (BEUGNET, 2007, p. 81).

As cenas do funeral de Paul trazem, sem mostrar, a ausência das lágrimas e das revoltas no excesso da música que enche o ambiente, a cena, o filme, a pele. Trazem, também, na quase ausência de Paul e de narrativas sobre sua vida, a sua presença por meio da música e da dança. Se já se esgotaram todos os possíveis de se viver num mundo, Paul cria novos possíveis a partir dessa celebração, de corpos que insistem em celebrar a vida e, e, e...

São distintos os movimentos para o campo da educação e da leitura de imagens que advêm dos resultados da pesquisa a que este texto se vincula²¹. Na série de TV *Jamais seque lágrimas sem luvas*, tendo como contexto sociocultural a AIDS nos anos 1980 na Suécia, o trabalho com as imagens indica como se esboçam linhas de espaçamento e intervalos de figuração dos sujeitos: negados, silenciados, lacunares.

Essas formas incorpóreas dos sujeitos, possibilitadas pela leitura das imagens que realizamos, expressam-se nos modos como o *close-up* opera no cinema [e da qual a série de TV se apropriou tão bem] associando-os à interpelação da sensação. Essa dupla via leva-nos a uma reflexão sobre o impessoal e a indiferença. “Implícito e fragmento são nosso quinhão cotidiano, que cingem com suas franjas nossas palavras mínimas e os mais ordinários de nossos gestos; em seus interstícios, percebem-se os incorporais sob a forma do vazio, da perda, para não falar da desordem” (CAQUELIN, 2008, p. 200). Por fim, recorrer ao conceito de esgotado, extraído de Deleuze a partir dos estudos do teatro de Becket, permitiu-nos perceber o papel das imagens desde dentro de uma paisagem emocional, conceito importante para a compreensão sobre AIDS a partir da construção de sentimentos coletivos por meio de várias mídias, relatos, posições políticas etc, tanto com relação à comunidade *gay*, quanto ao HIV e à própria AIDS.

Nesse sentido, propusemos uma alternativa estética que a leitura das imagens e dos sons desta série televisiva nos permitiu. Adicionando algumas outras linhas

21. Projeto “Entrear audiovisuais: criações e pensamentos com a educação”. Pós-Doutorado com financiamento do CNPq. Processo n. 150603/2015-0.

que configuram os já consolidados argumentos a respeito da paisagem emocional sobre a AIDS, fruto do trabalho exaustivo de estudos de documentos de arquivo e depoimentos, desde 1987, coordenado por Matt Cook²².

Um dos conectores entre a pesquisa realizada por Cook e a série televisiva relaciona-se com a possibilidade de as famílias terem reconhecidos, socialmente, sua dor e sofrimento diante do fato de que ser *gay*, automaticamente no contexto das representações sobre a “epidemia de AIDS”, significava uma sentença de morte. Ben Winyard, em seus comentários sobre a pesquisa de Matt Cook, observa que as mães de homens *gays* que estavam morrendo receberam uma cobrança moral, assumindo esse preço, quando falaram publicamente sobre seu sofrimento e dor, o que era frequentemente negado aos homossexuais. Winyard também observou que, nas respostas emocionais dominantes sobre a crise da Aids, os homossexuais raramente eram, se é que eram, entendidos ou representados como filhos, enquanto o sofrimento de seus pais era subestimado ou simplesmente ignorado.

No seu estudo, ressaltam-se, nas análises de propagandas em jornal impresso e televisivo, em testemunhos de agentes de saúde, familiares, amigos e colegas de trabalho – especialmente dos grupos que se identificam pela/com a heteronormatividade – e nos relatos de ativistas *gays* e portadores de HIV, o poder da loucura e da infelicidade; o papel dos pequenos gestos na constituição de uma comunidade de sentimentos/sensação; o significado do testemunho.

Em nossa análise, focando as imagens apresentadas neste artigo, enunciamos que o corpo esgotado de suas possibilidades reativas tem, em uma última resistência, o riso e o show, uma marcação da (re)insurgência do sujeito numa quase-vida, marcada sem a sua presença, mas num intervalo imaginal do ritornelo sonoro. São o implícito e o fragmento que “nos põem em contato com os incorporais e são eles que, curiosamente, estão o mais próximos de nós na vida corrente” (CAUQUELIN, 2008, p. 212).

Figurou-se, assim, como alternativa estética que a leitura das imagens e dos sons desta série televisiva nos permitiu: adicionar algumas outras linhas que configuram os já consolidados argumentos sobre a paisagem emocional sobre a AIDS.

22. Relato oral ocorrido na Inaugural Public Lecture by Birkbeck, University of London, em 01/12/2016. Archives of Feeling: the AIDS crisis in Britain c.1987. Palestra disponível em: <<https://birkbeck.hosted.panopto.com/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=08eb5dfd-c685-460c-9105-151aee841089>>. Ver uma excelente síntese da palestra em: <<http://blogs.bbk.ac.uk/events/2016/12/21/archives-of-feeling-the-aids-crisis-in-britain-c-1987/>>.

A partir da leitura de imagens da série de TV *Jamais seque lágrimas sem luvas*, acionamos os arquivos do sentimento em discussão, por exemplo, na pesquisa de Cook, e que proporcionam acesso imediato e móvel à gama de emoções vivenciadas por pessoas com AIDS e seus amigos e familiares, bem como os sentimentos de pessoas não diretamente afetadas. O implícito, insinuado pelos *close-ups*, é uma forma de memória sem memória “[...] que está o mais perto de corresponder o que pensamos sobre o exprimível incorporal: sabemos algo que não sabemos que sabemos, e só a ocasião certa permite acolher esse acolher não-sabido, permite trazê-lo ao real.” (CAUQUELIN, 2008, p. 212).

Para além do que Cook indica ser possível observar dos “estilos emocionais e dinâmicos” e da exploração do “terreno emocional” negociado pelos indivíduos e ao longo dos arquivos de sentimentos de uma virtualidade latente que a série televisiva exprime; obtemos com as imagens, em seus interstícios e fragmentos de passagem, como as sensações - passíveis de serem transformadas em emoções - são regulamentadas, enquadradas e moldadas pela cultura. E apreendemos, com a leitura das imagens, a agir sobre um terreno que é profundamente comunitário e determinado por múltiplas forças fora do indivíduo. Posto que são incorpóreas, essas imagens são simultaneamente derivas de um mesmo tempo, fechado em si e reflexo do conjunto que o tempo, no intervalo que faz durar as imagens, condensa-as e as traz à luz.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Imagens para Nilda Alves; Nilda Alves entre imagens. *Revista Teias* v. 13, n. 29, p. 47-59, n. especial, 2012.
- _____. n-imagens. In: CAMARGO, Maria Rosa R. M.; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUB, Laura Noemi (Org.). *Linguagens e imagens. Educação e políticas de subjetivação*. Petrópolis: DP et alii, 2014. p. 63-73.
- BEUGNET, Martine. *Cinema and Sensation: French Film and the Art of Transgression*. Carbondale: Southern Illinois Press, 2007.
- CAUQUELIN, Anne. *Frequentar os incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Martins, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Sobre teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

- FURTADO, Sylvia Beatriz Bezerra. *Imagens que resistem. O intensivo no cinema de Aleksander Sokurov*. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- JAMAIS seque lágrimas sem luvas (Torka aldrig tårar utan handskar). Direção: Simon Kaijser. Produção: Sveriges Television. Intérpretes: Adam Reier Lundgren, Adam Gustav Justus Pålsson, Simon Jönsson Berger, Christoffer Svensson, Michael Jonsson, Kristoffer Berglund e outros. Roteiro: Jonas Gardell. Baseada nos livros “Jamais seque lágrimas sem luvas” de Jonas Gardell.
- PINHEIRO, Ulysses. Deleuze: Beckett, Leibnitz. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.13, p.154-166, dezembro 2012.

SOBRE OS AUTORES

Érica Speglich é graduada em Ciências Biológicas, tem Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É pesquisadora convidada do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO na Universidade Estadual de Campinas e do Laboratório de Educação Ambiental OCA da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Participa do grupo de pesquisa MultiTão e da sub-rede de divulgação científica e mudanças climáticas no Laboratório de Jornalismo Científico da Universidade Estadual de Campinas. Interessa-se pelos encontros entre arte, educação e ciências. O período de estudos e escrita deste artigo foi realizado com o apoio do CNPq (Bolsa de Pós-Doutorado, processo n. 150603/2015-0).

E-mail: speglich@gmail.com.

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim possui graduação em Biologia (Universidade Federal de Viçosa), Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Pós-doutorado em Mídia e Comunicação (Goldsmiths College, University of London). É professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO e do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo - LABJOR, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência de pesquisa na área de educação, com ênfase nas relações entre currículo e culturas audiovisuais e na área de divulgação científica e cultural.

E-mail: acamorim@unicamp.br.

Recebido em 02 de abril de 2017 e aprovado em 19 de maio de 2017.

A sorte deste mundo: percursos de Marília de Dirceu no século XIX

The fate of this world: paths of Marília de Dirceu in the nineteenth century

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p73-83>

JOACI PEREIRA FURTADO¹

RESUMO: Num dia incerto de fevereiro de 1810 desaparecia, na ilha de Moçambique, o magistrado, jurista e poeta Tomás Antônio Gonzaga. Nascido na cidade do Porto em 1744, tornou-se célebre por sua participação – suposta ou verdadeira, mas sempre negada por ele – na Inconfidência Mineira (1788-1789), posteriormente erigida como instante fundador da brasilidade pela história oficial. Mas ele figura sobretudo como autor, entre outras obras, de um dos mais difundidos livros escritos em língua portuguesa: *Marília de Dirceu*, conjunto de poemas líricos inicialmente publicado, em quatro edições acrescidas, de 1792 a 1802. As inúmeras edições desses versos, entretanto, nunca foram acompanhadas de certa investigação bibliográfica talvez elementar. É dela que este artigo trata.

PALAVRAS-CHAVE: *Marília de Dirceu*; edições; romantismo; arcadismo.

ABSTRACT: In an uncertain day of February 1810, the magistrate, jurist and poet Tomás Antônio Gonzaga disappeared in the island of Mozambique. Born in Porto in 1744, he had become famous for his participation – supposed or real, but always denied by him – in the “Inconfidência Mineira” or The Minas Conspiracy (1788-1789), later established as a founder instance of Brazilianness according to official history. He mainly figures, however, as the author, among other works, of one of the most widely known books written in Portuguese:

1. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Marília de Dirceu, a set of lyrics first published in four changed editions, from 1792 to 1802. The numerous editions of these verses, however, have never been object of bibliographic research, even elementary. This paper deals with that.

KEYWORDS: *Marília de Dirceu*; published editions; Classicism; Romanticism.

*Da mais alta janela da minha casa
Com um lenço branco digo adeus
Aos meus versos que partem para a Humanidade.*

[...]

*Quem sabe quem os terá?
Quem sabe a que mãos irão?*

Fernando Pessoa

Pedro Antônio Correia Garçon, Domingos dos Reis Quita, Francisco José Freire, Antônio Ribeiro dos Santos, Antônio Dinis da Cruz e Silva, Nicolau Esteves Negrão, Luís José Correia de Amaral França, Manuel de Figueiredo, Nicolau Tolentino, Manuel Inácio da Silva Alvarenga, Pedro de Azevedo Tojal, Francisco de Melo Franco, José Agostinho de Macedo, Antônio Joaquim de Carvalho, Francisco de Paula de Figueiredo, João Robert du Fond, Alexandre Antônio de Lima, João Jorge de Carvalho, Francisco Manuel Gomes da Silveira Malhão, João Pedro do Monte, Anacleto da Silva Morais, José Basílio da Gama, Manuel Maria Barbosa l'Hedois du Bocage, José de Santa Rita Durão, Cláudio Manuel da Costa, Inácio José de Alvarenga Peixoto, Tomás Antônio Gonzaga. Não deve causar espanto se poucos – ou quiçá nenhum – desses nomes hoje signifique algo para a maioria dos falantes da língua portuguesa, assim mesmo menos pelo que escreveram do que pelo que fizeram: trata-se de uma de sociedade de poetas mortos para o leitor lusófono contemporâneo, que de alguns deles tem notícia certamente por causa da tríade que se envolveu – ou foi envolvida – na Inconfidência Mineira: Cláudio, Alvarenga Peixoto e Gonzaga. Ou pela fama dos versos obscenos de Bocage, ele mesmo um libertino hoje mais conhecido pelo anedotário envolvendo sua biografia do que pela leitura de sua poesia (que, aliás, não se limita ao obsceno). Ou então pelo eventual contato, em aulas de literatura no ensino fundamental ou médio, com fragmentos de obras como *Caramuru*, de Santa Rita Durão, *O Uruguay*, de Basílio da Gama, *Vila Rica*, de Cláudio, os versos “Bárbara bela,/ Do Norte estrela,/ Que o meu destino/ Sabes guiar,/ De ti ausente,/ Triste somente/ As horas passo/ A suspirar”, de Alvarenga, *Marília de Dirceu* e *Cartas*

chilenas, de Gonzaga. Não deveria ser de outro modo, por certo. Hoje alçada ao cânon inclusive daquilo que precedeu ou prenunciou a nacionalidade brasileira na literatura, essa poesia é ruína de uma sociedade organizada por valores políticos, religiosos e estéticos fundamentados no absolutismo católico, na hierarquia estamental e no engenho discursivo no manejo retórico de tropos e figuras segundo convenções de gosto que preconizavam, entre outras contensões, a metáfora clara, a verossimilhança, o decoro, o *inutilia truncat* (TEIXEIRA, 1999, p. 141-64). As sensibilidades de agora são outras, outras as religiões ou descrenças, outros os valores políticos e os paradigmas inclusive para definir o que é literatura – e, nesta, o que vale a pena ser lido, citado ou apenas mencionado. Restrita a especialistas cada vez mais escassos, a poesia dita “*árcade*” talvez espere, neste ainda tenro século XXI, não mais que não ser esquecida. Tem razão o poeta: “A sorte deste mundo é mal segura” (GONZAGA, 1996, p. 597).

Essa sentença melancólica contrasta com a trajetória de *Marília de Dirceu* ao longo do século XIX e ainda em boa parte do XX. Conjunto de sessenta e cinco poemas líricos que emulam a tradição que remonta a Horácio e Virgílio, a obra foi publicada pela primeira vez em 1792, em Lisboa, com seu autor já no degredo em Moçambique pela participação na conspiração contra o domínio colonial português em Minas Gerais – o que indica que sua condição de réu, desde 1789, não obliterou o contato, direto ou indireto, com seu editor em Portugal, ou não impediu que alguém encaminhasse os originais para publicação. Até 1805 o livro teria cinco edições – número bastante expressivo, para os padrões da época, ainda que apenas duas (a de 1799 e a de 1802) tragam o texto integral dividido em duas partes, e uma terceira edição, a de 1800, com a terceira parte composta de 24 poemas, seja integralmente apócrifa (SILVA, 1967, p. 27). De qualquer modo, são essas edições que fundamentaram as que se sucederam até 1885, totalizando, conforme um dos levantamentos, trinta e três, e configurando impressionante fenômeno editorial: *Marília de Dirceu* foi ou teria sido a segunda obra literária escrita em língua portuguesa mais lida no século XIX, perdendo a primazia apenas para Luís Vaz de Camões e seu *Os lusíadas*, segundo Haroldo Paranhos (1937, p. 202).

Se esses números impressionam, alguns dados ampliam a notável extensão e rapidez do alcance desses versos de Gonzaga. A prática da leitura em voz alta, em grupo, numa sociedade com tão baixo letramento como a colonial ou a brasileira do século XIX, multiplicou o público das liras, que ganharam outra forma bastante ou ainda mais popular de difusão: provavelmente já no final do século XVIII elas receberam suas primeiras versões musicais, recolhidas por César das Neves no *Cancioneiro de músicas populares*, obra monumental publicada em três volumes,

entre 1893 e 1898, na cidade do Porto. São doze liras, todas da segunda parte do livro, compostas em anos diferentes e por autores anônimos, em sua maioria ao gosto da virada do Setecentos para o Oitocentos, como árias italianizantes – sendo que quatro delas parecem “encaminhar-se para um sentimentalismo de marca mais romântica” (EULÁLIO, 2000, [p. 8]). É plausível imaginar, ao longo do século XIX, saraus, jantares, reuniões familiares ou simples momentos de ócio pontuados por essas liras acompanhadas, conforme a hipótese da musicóloga Anna Maria Kieffer, preferencialmente pela viola – instrumento de enorme popularidade no mundo luso-colonial (KIEFFER; NOGUEIRA; GLOEDEN, 2000, p. 11-22).

Isso se deve também, em boa parte, à apropriação romântica tanto das liras de Gonzaga como da biografia do poeta, que ao longo do século XIX passam a se confundir. Uma sucessão de fatos e incógnitas da conspirata deixou entreaberta a janela da tragédia, na qual os leitores românticos se apressaram em debruçar, vislumbrando no poema – assim como nas *Cartas chilenas* – passos da paixão que levariam ao calvário do 21 de abril, onde o imolado, é óbvio, não foi Gonzaga. As reuniões secretas na calada da noite, a invocação da elástica ideia de liberdade – “essa palavra/ que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique/ e ninguém que não entenda!” (MEIRELES, 1979, p. 75) –, as esperanças depositadas no país esboçado por alguns conjurados, a traição – motivadas por interesses mesquinhos – que decreta o infortúnio de todos, a fantasmagórica figura do embuçado, os lances ousados de certas prisões, a espionagem e a captura de Joaquim José da Silva Xavier no Rio de Janeiro, o conturbado processo das devassas, a misteriosa morte de Cláudio Manuel da Costa, o gesto vicarial de Tiradentes, o jogo teatral das sentenças, a brutal e espetacular execução do alferes, o sofrimento do degredo, a morte de Alvarenga Peixoto exilado de sua Bárbara Heliodora, o fim do idílio Gonzaga/Dirceu e Maria Joaquina/Marília – são apelos dramáticos aos quais, no século XIX, o romantismo cedeu para além de qualquer compromisso com evidências históricas, quando não a despeito delas.

O quadro a óleo – hoje desaparecido – de João Maximiano Mafra retratando Gonzaga na prisão, pintado em 1843, é bastante representativo das imagens que o romantismo fez brotar das liras do poeta (supostamente) inconfidente. Reconhecendo que o que retratara “fora todo ideado” (*apud* FRIEIRO, 1981, p. 73²), o próprio artista atesta a pureza de sua obra quanto ao que de fato ela não é: uma tentativa de reproduzir “exatamente” a aparência do escritor.

2. Uma reprodução precária do quadro encontra-se à página 65.

Eduardo Frieiro diz que Mafra pinta um Gonzaga pouco verossímil. Talvez para os critérios dele, mas não para os dos românticos: de camisa aberta no peito, botas de cano alto, o mesmo “perfil numismático de adolescente e a mesma expressão pensativa e melancólica de Lord Byron retratado por R[ichard] Westall” (FRIEIRO, 1981, p. 72). O quadro, cuja reprodução orna a edição Laemmert de 1845 do livro, contém referências explícitas às liras I e XX da segunda parte de *Marília de Dirceu*, nas quais a *persona* lírica descreve o ambiente lúgubre e a triste rotina de sua cela. Mas o retratista carrega nas feições juvenis do poeta, mostrando-o “com 24 anos em vez de 48 anos” (BURTON, 1976, p. 305). Longos, negros e fartos cabelos derramam-se sobre seus ombros, apesar de o próprio Dirceu reconhecer, na lira IV da segunda parte, que “Já, já me vai, Marília, branquejando/ Loiro cabelo, que circula a testa;/ Este mesmo, que alveja, vai caindo,/ E pouco já me resta” (GONZAGA, 1996, p. 631).

Na realidade, Mafra nada mais fazia do que construir a imagem pictórica desse que talvez tenha sido o primeiro herói romântico brasileiro (ou luso-brasileiro) – sobre o qual não faltou até mesmo a lenda de um fim trágico, enlouquecido no exílio (SOUTHEY, 1846, p. 308). A biografia oitocentista de Gonzaga, portanto, é indissociável de suas liras – quando não tributária, mais exatamente, da leitura que o romantismo fez destas últimas. O eterno cantor de Marília explica o inconfidente, do mesmo modo como seu desafortunado idílio com Maria Joaquina Doroteia de Seixas aquece a contemplação de seus versos pela sensibilidade romântica: como no quadro de Mafra, Gonzaga-Dirceu é prisioneiro de seu drama amoroso.³

Uma leitura sincrônica, porém, nos levaria a outra conclusão:

Adotando o amor como princípio “de conhecer”, Gonzaga não apenas definia seu âmbito de norma moral. Igualmente, transpondo para a individualidade subjetiva o fundamento do pensamento jusnaturalista, nosso autor nega as bases objetivas, verificáveis de um pensamento que busca alçar-se à condição de ciência. Por fim, o princípio do amor conflita ainda com as vertentes mais racionalistas no âmbito do direito natural “como se houvesse deliberado intuito de rebaixar a razão, entidade toda-poderosa do século de Gonzaga, para em seu lugar entronizar um sentimento, raiz da paixão”. (POLITO, 2006, p. 110).

3. Este parágrafo e os três anteriores foram adaptados de FURTADO, 1997, p. 100-3.

Em termos menos obscuros: se admitirmos que, antes do século XIX, a constituição de qualquer discurso compreendia um complexo sistema de normas, recursos, referências e modos de organização das ideias adequados a determinados fins certamente as líras *Marília de Dirceu* nos soariam menos familiares – isto é, mais irreduzíveis a pares de opostos como conservador/progressista, erudito/popular, sagrado/profano, democracia/autoritarismo, licenciosidade/repressão, público/privado, preconceito/tolerância, realidade/ficção. É exatamente essa restituição arqueológica do texto às práticas discursivas de seu tempo que nos permitiria perceber, enfim, que o poema atribuído a Gonzaga é um artefato retórico. Nisto a fortuna foi mais generosa conosco do que com os arqueólogos que perscrutam cacós, não só porque há uma quantidade razoável de poemas semelhantes a *Marília de Dirceu* e contemporâneos dele, mas principalmente porque as preceptivas que orientavam sua confecção também nos são acessíveis.

Como sabemos, a retórica foi sistematizada na Antiguidade greco-latina em obras sobretudo de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, constituindo objeto de apropriações até conflitantes ao longo das idades Média e Moderna, mas permanecendo como a fronteira dentro da qual circulava a composição dos discursos. Na segunda metade do século XVIII luso-colonial o tom das preceptivas retórico-poéticas é definido por Ignacio Luzán, Nicolas Boileau, Ludovico Muratori, Gian Vincenzo Gravina, Cândido Lusitano e Luís Antônio Verney, evidenciando, segundo João Adolfo Hansen, que na poesia árcade a “*mimesis* é aristotélica, feita como pintura não da suposta realidade empírica, mas da realidade de tópicos discursivos” (HANSEN, 1997, p. 18). Assim, ao contrário do que diz sua tradição recepcional, *Marília de Dirceu* não retrata a subjetividade de um homem apaixonado por uma mulher, mas soma lugares-comuns à estilização do ideal coevo de amor.

Além de transcender a literatura, *Marília de Dirceu* logo excedeu os limites da língua. Em 1825, saía em Paris a edição francesa, com tradução (em prosa) de Eugène de Monglave e Prosper Chalas, pela editora de Charles-Louis-Fleury Panckoucke. A tradução italiana, por Giovenale Veggezzi-Ruscalla, publicada em Turim pela Stamperia Sociale degli Artisti, é de 1844. Em 1868, *Marília de Dirceu* ganhava tradução para o latim por Antônio de Castro Lopes, editada no Rio de Janeiro pela Tipografia Quirino & Irmãos. Além disso, dois fragmentos do livro apareceram em antologias no exterior: a lira XV da segunda parte, “Eu, Marília, não sou algum vaqueiro”, recriada em alemão por Ferdinand Schmid e impressa em Berlim, em 1879, pela editora de Gebrüder Paetel; e, embora publicada postumamente, a tradução – ou “paráfrase”, como prefere

Boris Schnaiderman (1978, p. 37) – para o russo da lira IX da segunda parte, “A estas horas”, que é de 1825 e pertence a ninguém menos que Alexander Sergueievitch Pushkin, que pode ter conferido a Gonzaga o privilégio de ser o primeiro poeta de língua portuguesa a ser vertido – ainda que do francês (SCHNAIDERMAN, 1978, p. 37) – para o idioma de Tolstói e Dostoiévski (SILVA, 1967, p. 32).

Embora já no século XX, mas num caso talvez único no Brasil, em que personagem de obra literária nomeia município, cabe lembrar que a cidade paulista de Marília deve seu nome ao agora célebre livro de Tomás Antônio Gonzaga: Adolfo Augusto Pinto, chefe do Escritório Central da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, seguindo a ordem alfabética das estações criadas a partir de Piratininga, ao levar o ramal ferroviário até o distrito de Paz optou por batizar a estação local como “Marília” porque, durante então recente viagem à Europa, ao procurar um livro na biblioteca do navio *Giulio Cesare*, logo encontrou um exemplar de *Marília de Dirceu* (PÓVOAS, 1947, p. 27). O município surgiu oficialmente com esse nome por lei estadual de 22 de dezembro de 1926.

A trajetória do livro, porém, ainda guarda lacunas, imprecisões, divergências e mistérios que novas pesquisas podem solucionar ou minimizar. Conforme dito acima, não se sabe como os manuscritos de Gonzaga chegaram à Tipografia Nunesiana. Nem mesmo a mais bem documentada biografia do poeta, que inclusive esclarece passagens até então pouco ou nada conhecidas de sua vida, explica como o réu conjurado e depois degredado em Moçambique conseguiu editar seu único livro impresso em vida, cujo lançamento foi noticiado pela *Gazeta de Lisboa* em 10 de novembro de 1792 (GONÇALVES, 1999, p. 373-4). Entre os que escreveram sobre a bibliografia de *Marília de Dirceu*, porém, não há consenso sobre o número de edições do livro ao longo do século XIX. Domingos Carvalho da Silva, o mais recente estudioso a se ocupar da matéria, computa trinta e cinco até 1967 (SILVA, 1967, p. 32), enquanto Haroldo Paranhos, como mencionado, identifica trinta e três apenas entre 1792 e 1885. Já Emanuel Eduardo Gaudie Ley, em sua “Gonzagueana da Biblioteca Nacional”, registrava, até 1928, vinte e cinco (LEY, 1927, p. 449). Sobre a bibliografia de *Marília de Dirceu* também escreveram, ao longo do século XIX e nas primeiras quatro décadas do XX, Francisco Adolfo de Vanhargen, Teófilo Braga, Joaquim Norberto, Sacramento Blacke, Ricardo Pinto de Matos, Alfredo do Vale Cabral, Teixeira de Melo, José Veríssimo, Tancredo de Barros Paiva, Artur Mota, Oswaldo M. B. de Oliveira e Simões dos Reis – lista expressiva em quantidade e qualidade, que demonstra o interesse que a obra despertava entre os eruditos.

Por razões diversas, porém, o número de edições encontradas ou supostas por eles oscila entre os cautelosos vinte e cinco de Gaudie Ley e os improváveis sessenta e nove – até 1934 – de Simões dos Reis (LEY, 1927, p. 424-5). Além de possíveis problemas de acesso à informação, ou de ausência de rigor no trato com as fontes, há certos aspectos técnicos – como, por exemplo, não considerar como nova edição a íntegra de *Marília de Dirceu* inserida nas duas versões das *Obras completas* de Tomás Antônio Gonzaga organizadas por Rodrigues Lapa (SILVA, 1967, p. 34) – e uma questão de fundo teórico, menos ou mais explícita, orientando os critérios para a contagem das edições: o conceito de “autoria” e seu pressuposto romântico-burguês, a “originalidade”, “mercadoria inventada no século XIX” que, no mercado da livre concorrência e da competição, remunera o detentor dos direitos autorais (HANSEN, 2013, p. 18). Gonzaga, ou o que quer que se atribua a ele, está muito mais próximo das práticas letradas dos séculos anteriores que às do XIX em cujo alvorecer morreu. Se assim é, não cabe esperar “genuidade” das primeiras edições dessa poesia, da mesma forma que ela é improcedente quando se trata das letras ditas “medievais” e “renascentistas” dos séculos XII a XVII (HANSEN; MOREIRA, 2013, p. 37). “Autor”, no mundo historicamente contemporâneo de Gonzaga, é muito mais tributário da noção latina de *auctoritas* – isto é, “autoridade” – do que do conceito romântico de expressão de uma subjetividade ou *psiqué*. Até o surgimento do romantismo, a ficção pressupunha “a *mimesis* aristotélica e a doutrina latina da *imitatio* como regramento de gêneros. Cícero não era propriamente o nome de um indivíduo [...], mas a classificação da oratória, assim como Virgílio significava ‘epopeia’” (HANSEN, 2013, p. 18). Desse ponto de vista, ganha outro significado e especial interesse a edição apócrifa de 1800, renegada como “oportunista” por todos os bibliógrafos de *Marília de Dirceu*: Gonzaga tornou-se sinônimo de “lírica” – ou, no mínimo, de certa lírica. Assim como, na fixação do texto, talvez seja tarefa impossível chegar à “última intensão do autor” a partir das edições que lhe foram contemporâneas em vida, já que há variantes entre todas elas pelo menos até 1811. Quando a crítica textual e a ecdótica se descentram do autor, as próprias variantes ganham relevância, pois “as várias versões concorrentes da obra postas em circulação foram objeto de recepção” e, portanto, interessam à história da leitura. Em suma, “autoria” não é critério de autorização e legibilidade (HANSEN; MOREIRA, 2013, p. 38-9). Também para a bibliografia pode não importar, pois, se Gonzaga efetivamente escreveu a terceira parte de *Marília de Dirceu* e emendou as duas primeiras nas edições que se sucederam de 1792 até sua morte, num dia incerto de fevereiro de 1810, em Moçambique.

A adoção explícita de semelhante paradigma, assim como a do critério que inclua a inserção do conjunto das liras gonzaguianas nos volumes de sua obra completa ou de outras obras, como é o caso de *A poesia dos inconfindentes* (PROENÇA FILHO, 1996, p. 571-708), pode reconfigurar a contagem das edições do livro ao longo do século XIX – e do XX, que ainda permanece inacabada. Hoje, a digitalização dos catálogos e dos acervos, acessível pela internet, facilita bastante a tarefa de verificação da existência e da descrição física das edições, mas em boa parte dos casos certamente será indispensável o manuseio dos exemplares a fim de se comprovar suas características e evitar confusões. É imprescindível checar, edição a edição, além do ano, da cidade e do editor, quais as liras impressas e a sequência delas no interior das partes e do volume e designar a coleção ou a série a que por ventura ele pertença, saber distinguir edição de simples reimpressão (esta, sem valor para o levantamento), identificar a natureza e a gramatura do papel, assim como a tipologia gráfica empregada, medir as dimensões do volume (altura, largura e profundidade) e pesá-lo, registrar a presença e a autoria de vinhetas e ilustrações, detectar o colofão e seu texto, descobrir (se possível) a tiragem e a numeração do exemplar, descrever a encadernação, apontar a presença de frontispício ou folha de rosto e a autoria de eventuais aparatos editoriais (como nota do editor, nota biográfica, sumário, prefácio, posfácio, notas de rodapé ou de fim de volume, índice remissivo de títulos e/ou primeiro verso, glossário, cronologia, bibliografia ou textos de orelha e contracapa), relatar possível sobrecapa (ou “jaqueta”) e sua configuração, contar o número efetivo de páginas impressas (separando as numeradas com algarismos romanos ou não numeradas das paginadas com arábicos), indicar a existência de fitilho marcador de página (e seu material) e de página de créditos. Somente uma investigação rigorosa, atenta a todas às minúcias, poderá elidir as controvérsias que a bibliografia de *Marília de Dirceu* mais acumulou que resolveu, nos últimos duzentos anos. Além disso, e sobretudo, semelhante pesquisa colocará à prova a impactante afirmação de Haroldo Paranhos, repetida por outros historiadores mas cujas provas nunca foram apresentadas: a de que os versos de Gonzaga perdem apenas para *Os lusíadas*, em número de edições, ao longo do século XIX. Para sustentar semelhante assertiva, é preciso, além de ter absoluta segurança sobre as edições da lírica gonzaguiana, realizar ou acessar consistente levantamento das edições do épico camoniano no Oitocentos. Ainda assim, restaria verificar se, naquele século, não houve outra obra poética originalmente escrita em português mais editada que *Os lusíadas*. Para quem gosta de enigmas, eis aí um, bastante desafiador.

Seja como for, não resta dúvida quanto ao êxito editorial das liras gonzaguianas, nos duzentos anos que se seguiram à sua primeira edição, e quanto à importância dessa obra, alçando seu autor ao topo do cânon da literatura de língua portuguesa – por mais que hoje se faça menos caso de seus versos que de seu autor. Se agora *Marília de Dirceu* já não desperta a mesma paixão – o que provavelmente se constatará pelo decréscimo do número de edições ao longo século XX –, valerá a pena investigar as causas daquele arrebatamento de antanho que neste século XXI pode soar estranho, se não até ingênuo. Quem sabe nesse estranhamento reconhecamos, afinal, um pouco do que somos.

REFERÊNCIAS

- BURTON, Richard F. *Viagem do Rio de Janeiro a Morro Velho*. Tradução de David Jardim Jr. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.
- EULÁLIO, Alexandre. Apresentação da 1ª edição do disco. In: KIEFFER, Anna Maria; NOGUEIRA, Gisela; GLOEDEN, Edelson. *Marília de Dirceu*. São Paulo: Akron, 2000. p. 5-8.
- FRIEIRO, Eduardo. *O diabo na livraria do cônego*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- FURTADO, Joaci Pereira. *Uma república de leitores: história e memória na recepção das Cartas chilenas (1845-1989)*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- GONÇALVES, Adeldo. *Gonzaga, um poeta do iluminismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu*. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *A poesia dos inconfidentes*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1996, p. 571-708.
- HANSEN, João Adolfo. Prefácio. In: FURTADO, Joaci Pereira. *Uma república de leitores: história e memória na recepção das Cartas chilenas (1845-1989)*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 11-20.
- HANSEN, João Adolfo. *O que é um livro?* São Paulo: SESCO, 2013.
- HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello. *Para que todos entendais: poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra – Letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KIEFFER, Anna Maria; NOGUEIRA, Gisela; GLOEDEN, Edelson. Recriando as doze árias de *Marília de Dirceu*. In: _____. *Marília de Dirceu*. São Paulo: Akron, 2000. p. 10-21.
- LEY, Emanuel Eduardo Gaudie. *Gonzagueana da Biblioteca Nacional*. *Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 417-92, 1927.
- MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- PARANHOS, Haroldo. *História do romantismo no Brasil*. São Paulo: Cultura Brasileira, 1937, v. 1.
- POLITO, Ronald. *Um coração maior que o mundo: Tomás Antônio Gonzaga e o mundo luso-colonial*. São Paulo: Globo, 2006.
- PÓVOAS, Glicério. *Marília*. Marília: Serviço de Estatística da Prefeitura, 1947.
- PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *A poesia dos inconfidentes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

- SCHNAIDERMAN, Boris. Pushkin, tradutor de Gonzaga. In: _____. *Projeções: Rússia/Brasil/Itália*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 37-41.
- SILVA, Domingos Carvalho da. Edições brasileiras de *Marília de Dirceu*. s/l, s/e, 1967, p. 27-32.
- SOUTHEY, Robert. Conspiração em Minas Geraes no anno de 1788. *Revista Trimensal de Historia e Geographia*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 297-311, jul-set 1846.
- TEIXEIRA, Ivan. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*: Basílio da Gama e a poética do encômio. São Paulo: Edusp, 1999.

SOBRE O AUTOR

Joaci Pereira Furtado é graduado em História (Universidade Federal de Ouro Preto) e é mestre e doutor em História Social (Universidade de São Paulo). É professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense, e autor de *Uma república de leitores* (Hucitec) e organizador da edição das *Cartas chilenas*, de Tomás Antônio Gonzaga, publicada pela Companhia das Letras. Atualmente desenvolve o projeto Museu Virtual da Leitura, canal do Youtube que recolhe depoimentos de leitores, e pesquisa as práticas de leitura entre graduandos da Universidade Federal Fluminense.

E-mail: joacifurtado@id.uff.br.

Recebido em 19 de janeiro de 2018 e aprovado em 08 de março de 2018.

Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos

Errances: cartographies en trajets dé-formatifs

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p85-98>

KÁTIA MARIA KASPER¹

GABRIELA DE SOUSA TÓFFOLI²

RESUMO: Convocamos fragmentos de andanças de duas professoras, duas proposições de escrita em trajetos diversos que se compõem, lendo a formação como devir, abertura para novos encontros. Uma delas coloca-se um pouco à deriva, com Jack Kerouac, Suely Rolnik, *clowns* e mais. Outra passeia com Félix Guattari, Fernanda Eugénio e João Fiadeiro, por cidades, catando. Ambas se encontram com Agnès Varda. Territórios que se desfazem enquanto novas composições se delineiam, num processo sem fim de leituras e aberturas de mundos.

PALAVRAS-CHAVE: Micropolítica; diferença; formação.

RESUMÉ: Nous convoquons des fragments de cheminements de deux enseignantes, deux propositions d'écriture suivant des trajets différents qui se composent et lisent la formation comme devenir, ouverture à de nouvelles rencontres. L'une d'elles se met un peu à la dérive, avec Jack Kérouac, Suely Rolnik, les clowns et d'autres. L'autre se promène avec Félix Guattari, Fernanda Eugénio et João Fiadeiro à travers les villes et glane. Toutes deux rencontrent Agnès Varda. Territoires qui se défont alors que de nouvelles compositions se dessinent, en un processus sans fin de lectures et d'ouvertures de mondes.

MOTS-CLÉS: Micropolitique; différence; formation.

1. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

2. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

CARTOGRAFIAS: PERAMBULAR, CATAR, DE-FORMAR

E foi exatamente assim que toda minha experiência na estrada de fato começou, e as coisas que estavam por vir são fantásticas demais para não serem contadas.

Jack Kerouac

Andanças de duas professoras, uma universitária e uma da educação básica. Escrita em trajetos diversos que se compõem, lendo a formação como devir, abertura para novos encontros. Territórios que se desfazem enquanto novas composições se delineiam num processo sem fim de leituras e aberturas de mundos. Cartografias.

Perambular por aí, entre cidades, estradas, praias. Rio. Entre escritas. Um pouco à deriva, em devires de-formativos. Deixar-se levar pelo que não está previsto, planejado, predeterminado.

Fragmentos autobiográficos, no sentido da singularidade do modo como nossos corpos são atravessados pelas forças de certo contexto histórico (ROLNIK, 2007, p. 22).

Perguntando por políticas de subjetivação que se inventam nesses processos. Aprendizados.

Formação como um devir plural, que se dá no encontro entre corpos. Nas marcas dos encontros com lugares e intercessores diversos. Territórios existenciais móveis. Linhas vitais e linhas de escrita compõem-se em experiências singularizantes.

ERRÂNCIAS

Chegou então a primavera, época ideal para cair na estrada, e todos neste bando disperso começaram a se preparar para algum tipo de viagem.

Jack Kerouac

Errar ganha outras potências. “Errando o caminho se desencaminha, chegando ao não esperado, ao não conhecido... Nada como desencaminhar-se, perder-se... E, aos poucos, poder abandonar a (suposta) necessidade de controle do percurso e sua predeterminação...” (KASPER, 2016, p. 296). Cartografia de formações docentes.

Para a cartógrafa, teoria é cartografia, que se faz juntamente com as paisagens cuja formação ela acompanha. Para cartografar, absorve-se tudo “o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão

e cunhar sentido, para ele é bem-vindo. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.*” (ROLNIK, 2007, p. 65, itálico das autoras).

O critério de escolha dos alimentos para compor as cartografias: dar passagem às intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os outros corpos (ROLNIK, 2007). Intensidades buscando expressão; linguagem criando mundos. A cartógrafa delinea-se com um tipo de sensibilidade, que busca colocar-se à espreita, abrir-se para a vida. Seu critério de avaliação é “o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento”. (ROLNIK, 2007, p. 68). A cada situação se avaliará o quanto se suporta ou não o “desencantamento das máscaras que estão nos constituindo” (ROLNIK, 2007, p. 70), sua perda de sentido, abrindo ou não a possibilidade de novos sentidos. Considerar esse limiar, do quanto se suporta a abertura para novas possibilidades, a cada novo momento. Escolha de novos mundos, que evidencia a prática da cartógrafa como política. Micropolítica, estratégias de produção de subjetividade, potencializadora do desejo como criador de mundos (ROLNIK, 2007).

Alimentam esses percursos algumas marcas provocadas pelo encontro com Jack Kerouac, Suely Rolnik, Félix Guattari, Agnès Varda, clowns, Fernanda Eugénio, João Fiadeiro, ruas, estradas, praias e mais. Atmosferas experimentadas ao colocar-se disponível. Atenção ao que pode acontecer; sem buscar controlar o que acontece. Atmosferas pulsando em situações diversas, nas ruas, o calor do asfalto, o burburinho dos transeuntes, os gritos (dos manifestantes, que vão se tornando vândalos - talvez até terroristas, quem sabe? -, quanto mais desobedientes, rebeldes; dos vendedores ambulantes; dos professores e professoras fugindo das bombas e balas da polícia militar, em 29 de abril de 2015...).

A leitura de Suely Rolnik a propósito da micropolítica potencializa essa reflexão, envolvendo a potência criativa do que nos desestabiliza, tirando dos territórios costumeiros. Em *A hora da micropolítica* (ROLNIK, 2016), a autora aponta duas dentre as diversas experiências simultâneas que fazemos do mundo. Elas resultam em duas capacidades distintas de que a subjetividade dispõe para apreender o mundo. A primeira experiência que fazemos do mundo é a imediata, baseada nas capacidades de percepção e dos sentimentos do eu. Essas capacidades nos ajudam a decifrar as formas do mundo segundo os contornos atuais da cartografia cultural. O modo como sinto algo, vejo, escuto, está profundamente marcado pelo meu repertório de representações. Essa experiência torna possível a vida em sociedade, mas é apenas uma das experiências da subjetividade. Conforme a autora, é a dimensão dessa experiência que chamamos de “sujeito”. Por ser somente essa capacidade a que tende

a ser ativada, nossa tradição ocidental confunde “subjetividade” com “sujeito”. No entanto, a experiência que a subjetividade faz do mundo é mais complexa.

Outro tipo de experiência que a subjetividade faz do mundo é a experiência das forças que “agitam o mundo enquanto corpo vivo e que produzem efeitos em nosso corpo em sua condição de vivente” (ROLNIK, 2016, p. 10). Efeitos que consistem em outra maneira de ver e sentir o que se passa a cada momento. O mundo

[...] “vive” efetivamente em nosso corpo sob o modo de afectos e perceptos e integra sua/nossa composição, impulsionando o processo incessante de recriação de nós mesmos e do entorno. Tais maneiras de ver e de sentir formam uma espécie de germe de mundo que nos habita. Somos então tomados por um estranhamento porque o mundo de que esse germe é portador é, por princípio, irrepresentável; ele é exatamente o que não cabe na cartografia cultural vigente e a coloca em risco de dissolução. (ROLNIK, 2016, p. 11-12).

O tipo de relação que se tem com essa inquietude muda de uma cartografia cultural à outra, de uma época à outra. Essa experiência de inquietude que predomina na subjetividade convoca o desejo a atuar para recobrar um equilíbrio vital, existencial e emocional, afirma a autora. São diversas as perspectivas que orientam esta ação. Dois extremos desse leque variável são o puramente ativo e o puramente reativo. Não existem em estado puro e oscilamos entre várias micropolíticas. O que faz a diferença é nossa disposição em combater as tendências reativas em nós mesmos (ROLNIK, 2016, p. 13). Na micropolítica ativa, a subjetividade consegue se sustentar no mal-estar provocado e o mundo larvário que a habita poderá germinar. Na ação do desejo vai se engendrar essa germinação, em um processo de criação que, orientado pelo poder de avaliação dos afectos (o saber-do-corpo), irá materializá-los “em imagem, palavra, gesto, obra de arte, modos de existência ou outras formas de expressão” (ROLNIK, 2016, p. 14).

Inventando uma forma portadora dessa pulsão, esse mundo larvário torna-se sensível, tendo um poder de contaminação. E quando os corpos afetados pelas mesmas forças o encontram, a subjetividade pode sustentar o estado de desestabilização, possibilitando o desencadeamento do processo de criação movido por seu próprio desejo. O critério ético para avaliar esse processo é a vida, o que pede passagem para que ela continue pulsando.

Em outra perspectiva, na micropolítica reativa, temos uma tentativa de anestesiarmos os afectos e perceptos, na qual se bloqueia a experiência da subjetividade fora do sujeito,

restringindo-a à sua experiência como sujeito. A tensão entre os territórios existenciais vigentes e o estado de estranhamento produzido pela experiência com as forças é vivida como ameaça. Como “o sujeito se estrutura na cartografia cultural que lhe dá sua forma e nela se espelha como se fosse o único mundo possível, a subjetividade reduzida ao sujeito e que com ele se confunde interpreta o desmoronamento de ‘um’ mundo como sinal do fim ‘do’ mundo e dela mesma” (ROLNIK, 2016, p. 17). Vive a causa desse mal-estar como um problema seu ou a projeta no mundo, elegendo um outro para ser projetada: uma pessoa, um povo, uma cor de pele, uma ideologia etc. (ROLNIK, 2016). No primeiro caso, ao projetar sobre si mesmo a causa do mal-estar e do suposto desmoronamento, tomado pela culpa, passará a ver a si como incapaz, inferior etc. Para conseguir um novo equilíbrio, o desejo pode buscar encontrar algo que possibilite um contorno reconhecível da subjetividade, que o livre do sentimento de exclusão. Para a autora, no marco da política de subjetivação dominante, os objetos desse consumo serão produtos ofertados pelo mercado. Consomem-se objetos, medicamentos, visões de mundo; produtos que ajudem a recobrar um contorno e um sentido.

A experiência de desestabilização é primordial para a subjetividade, alertando-nos que a vida chegou a um estado desconhecido, presente no corpo, mas ainda sem palavra, gesto e imagem; um estado que impõe ao desejo uma exigência de pensar-ato para dar-lhe consistência existencial. Momentos em que a imaginação coletiva é acionada para inventar novos modos de existência, novas alianças, sentidos... Potência do desejo.

Em *Micropolítica: cartografias do desejo*, Guattari e Rolnik (1996, p. 45) afirmam o atrevimento de singularizar. Guattari pensa a singularização envolvendo

[...] os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie.

Para os autores, existe uma tentativa de controle social através da produção de subjetividade e, ao mesmo tempo, outros processos de diferenciação permanente, de resistência. Não se trata apenas de uma resistência contra o processo de serialização, de padronização da subjetividade, mas da tentativa de produção de modos de subjetividade originais e singulares (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Nessa perspectiva da singularização temos pensado os processos educativos, de ensino, de pesquisa, de formação. Os processos de produção de uma pesquisadora se potencializam articulando ética-estética-politicamente uma lógica das intensidades, traçando linhas de fuga dos modos de vida conformes. Envolve certa atração pelas ruas como espaço de experimentação, efeito do seu encontro com o mundo das palhaças, dos palhaços, as experimentações clownescas³.

Nos processos de construção de um *clown* aprende-se a se reinventar, rindo de si mesma. Na arte clownesca, o corpo é o grande diferenciador. Corpo compreendendo um “feixe de impulsos”, ultrapassando uma forma, desenhada pelo figurino e pela maquiagem. Corpo “preparado para ‘pensar em movimento’, criado na experimentação, exposto, disponível para o jogo” (KASPER, 2009, p. 207). Corpos construídos na produção de outros modos de sentir, agir, pensar. Outras lógicas. Processos atravessados por uma política de relação com a alteridade que implica em uma abertura para o outro. Abertura para deixar-se capturar pela imprevisibilidade da vida, não apenas deixando-se atravessar “pelos imprevistos, mas também produzi-los, operar na imprevisibilidade: arriscar-se” (KASPER, 2009, p. 207).

Tem-se, assim, um processo de subjetivação atravessado pelo jogo, pelo riso trágico, pela liberdade de experimentação. Aprendizagens envolvendo tornar-se outro. Sempre na vizinhança de outrem, pois sem público não existiria palhaço.

Trata-se de modos de agir, de sentir, de uma atitude de escuta do mundo com o corpo todo. São vibrações que extrapolam os limites do corpo orgânico, implicando “o lugar, tudo o que está em volta. São processos de diferenciação pulsando” (KASPER, 2009, p. 211-212).

Essa pesquisa com os palhaços tem produzido ressonâncias e reverberações em outros processos de ensino-aprendizagem que temos experimentado. Como agenciar uma aula com essa abertura, presença e atenção à alteridade? Atitude de escuta. Como produzir esse corpo da professora, da pesquisadora, aberto ao outro, aprendendo por contágio, arriscando, experimentando?

O humor, certa irreverência, a potência política da alegria, que aprendemos com os palhaços, foram se desdobrando, reverberando em espaços outros, em outras pesquisas, aulas, encontros diversos. Potentes na desautomatização das pedagogias dominantes.

Políticas de relação com a alteridade envolvendo corpos abertos, expostos, na aprendizagem de afetar e ser afetado. Provocações. Efêmero. Reinventam-se

3. KASPER, 2004. Tese de doutorado, financiada pela FAPESP, com reverberações sem fim.

procedimentos artísticos que vão contaminando outros lugares, criando pedagogias outras, que acolham o acontecimento. Processos. De ensino, de pesquisa. Como construir um corpo aberto para a alteridade?

Processo de ex-posição. Como aprender a abrir-se para o que acontece? Muitas vezes na conexão com expressões artísticas relacionadas/ocorridas/atuando/inter-vindo no espaço público, especialmente nas ruas. Dos lugares de passagem entre essas proposições e o entorno. Envolvendo a produção de corpos outros. Cartografias. Micropolíticas de modos de vida minoritários. Educações outras.

Exposição e disponibilidade. Uma atitude de atenção, escuta, abertura. Aprender a não predeterminar. Corpo disponível e à espreita da pesquisadora, da professora – um desafio. A construção desse corpo envolve um processo de desautomatização. Desautomatizar as percepções, os gestos, os modos de fazer. Desautomatizar as pedagogias dominantes. Fugir aos automatismos que combatem a criação, a variação. Desfamiliarizar-se. Aprender a habitar o desconforto, a acolher o não saber. Colocar-se disponível para o acaso, o que não se espera, não se quer, não se precisa.

Foco no processo, no que se passa entre.

À DERIVA

“Cara, o saxofonista de ontem à noite tinha AQUILO – e depois que conseguiu, soube manter. Nunca vi ninguém que conseguisse manter durante tanto tempo.” Quis saber o que será “AQUILO”. “Ah, bem” – Dean riu – “você está me perguntando impon-de-rabilidades – hum! Bem, ali está um músico e aqui está a plateia, certo? A função dele é deixar rolar o que estão todos esperando. Ele começa com os primeiros acordes, então delinea suas ideias, o público ‘yeah, yeah’, percebe tudo então ele se ilumina e tem que tocar com energia à altura daquilo que se espera dele. De repente, no meio do refrão, ele consegue aquilo – todo mundo olha e percebe, todos escutam; ele segura e vai em frente. O tempo para. Ele preenche o espaço vazio com a substância de nossas vidas; são confissões vindas do âmagô de seu umbigo, lembranças de ideias, reinterpretação de velhos sopros. Ele tem que tocar cruzando todas as pontes, ida e volta, e tem que fazê-lo com infinito sentimento, explorando as profundezas da ala, porque o que conta não é a melodia daquele momento, que todos conhecem, mas AQUILO” – Dean já não podia prosseguir; suave a cântaros depois de ter me contado tudo isso.

Jack Kerouac

Intensamente.

Entre tantas paisagens e territórios subjetivos. Espaços de experimentação. Diferentes modos de lermos e experimentarmos o mundo. Grafias no corpo de modos de lidar com educações. Contágio, contaminação. Aprender por contágio: devir outro na vizinhança de outrem.

Nesses processos de produção de subjetividade, nesses processos formativos, o que vale? Vale o que afirma a vida. Com Espinosa, pensamos: o que nos afeta de alegria aumenta nossa potência de agir. Trata-se de multiplicar os afetos que envolvem uma maior afirmação, de afetar-se de alegria, de possibilitar tais encontros (KASPER, 2004, p. 29-30). Uma ético-política da singularização.

Vida e construção acontecem nos agenciamentos dos encontros, nem sempre movidos por nossa vontade, mas onde o motor é o desejo. E então a alegria é a prova dos nove.

Um encontro alegre com Agnès Varda. Mais uma atmosfera. No documentário *As praias de Agnès*, diz-se que, se abrissemos as pessoas, encontraríamos paisagens. Se abrissemos Agnès, encontraríamos praias. Ao longo do filme somos tomadas, com Agnès, pelo modo como os outros nos interpelam, nos desconcertam. A echarpe grená, circulando seu pescoço, ao mesmo tempo em que tenta escapar, fugir, flutua ao vento. O vento despenteia, dá movimento. Echarpe branca, com bolas pretas ou preta com bolas brancas. A leveza dessas echarpes ao vento, comondo. Areia, água, barcos, trapézios e trapezistas. Redes. De proteção, de pescar, de deitar. Fabulando. Gatos, gaivotas, móbile. Humor. Jacques Demy - seus cabelos, sua pele... Proximidade. Afetação. Moinho de vento. Leveza. Luz que tudo atravessa.

CONTAGIAR. CATAR

*A nevasca mal começou
todo esse pão espalhado
É só um pássaro
Jack Kerouac*

Outro encontro com Agnès Varda: o documentário *Os catadores e eu*. Percursos, narrativas. Pessoas que se alimentam, vivem e criam com as sobras de uma cidade moldada pela lógica do consumo, do capital. Um universo de catadores que ressignificam sobras. Usos e possibilidades no descarte.

Catar, como verbo, anúncio de aliados.

Paisagem horizontal. Estrada. Nos percursos, em viagens, os encontros. Botas de catar. Ato ético-político. Não há posse definida no resto. Espírito de outros tempos, das máquinas ineficientes. Curvar-se. Restos a apanhar. Restos de uma sociedade saciada. Vasculhar. Sobras se desenham em caminhos, percursos. Humilde gesto. Catar. Mãos e manchas de uma velhice amiga. Efeito estroboscópico.

Com Agnès, a reverberação das (in)utilidades. Experimentação que cria paisagem comum.

Compondo a paisagem, nós nos encontramos com outros aliados. Fernanda Eugénio e João Fiadeiro, no texto “O encontro é uma ferida” convocam a acolher o que emerge das andanças. O encontro afeta, contamina. Lugar do ineditismo implicado nas emergências. Abertura de mundos possíveis. O encontro é uma ferida, que deve permanecer aberta (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012). Porosidade.

A decifração desesperada do encontro o encerra em si próprio, atribuindo-lhe um significado. Quando aproximado da nossa vivência, daquilo que já conhecemos, anulamos sua potência criativa e nada nos acontece. Uma “existência inabalável que pretende saber por antecipação, [...] nenhum susto ou risco, tudo explicado, tudo previsto” (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p. 3). Ao se relacionar com os encontros pela lógica da significação reduzimos sua aparição acidental ao racional, desarticulando suas possibilidades de transformação. De-formação.

Desdobramentos ecoam por tempos indefinidos, “encontrando tempo dentro do próprio tempo das coisas” (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p. 4), se abrem em composições, agenciamentos. Partir, perder-se, desapegar do território conhecido da leitura racional e esquemática do mundo. Oportunidade de reformular perguntas (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012).

O encontro, assim como os cacós, tem algo de precário. Acolhido, o acontecimento produz efeitos outros, que não aqueles da urgência, da certeza. É o colocar-se em risco, abertura. Atravessar. Um comparecer recíproco, reencontrando “uma multiplicidade de vias contingentes para abrir uma brecha. Uma brecha para a re-existência.” (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p.3).

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos de viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva. (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2012, p. 1).

Ferida. Abertura, contaminação. Incômodo, lugar outro do costumeiro. Catar. Mundo em ferida, às vezes em carne viva.

Aprender a suspender os sentidos, a descrição racional e diagnóstica do que se passa. Manter-se aberta, porosa. Aprendizados. Ferida e fluxos. Cicatriz. O encontro, como uma ferida, produz marcas que compõem trajetos de formação.

Andamos pelas ruas, encontrando cacos, inutilidades, pedaços de objetos descartados, inutensílios.

Experimentações, uma cidade e o que se apresenta fora, nas calçadas, inservíveis objetos, pedaços, cacos que presenciados como encontro abrem-se em possibilidades, potência onde antes não se via nada. Olhar para o inútil, como proposição de trajeto e escrita, como terreno fértil para um exercício do pensamento. Nesse espaço entre o útil e o inútil pulsa a experiência criativa, um movimento de aproximação e distanciamento que produz efeitos outros, escapante, na cidade e suas (in)utilidades.

A utilidade nos assombra. Ela tem sido fonte energética para os modos de produção de subjetividade. Organiza a vida humana no *status* do capital, no sentido mais prático e cruel que este possa imprimir. O útil impregnado à vida. No trabalho, nas relações sociais, a utilidade dos desejos, dos afetos, da energia e tempo depreendido para algo. A utilidade como fonte de modelização é também produtora de angústia, da sensação de não pertencer.

Assim, a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos... é a partir dos dados existenciais mais pessoais – deveríamos dizer mesmo infrapessoais – que o CMI⁴ constitui seus agregados subjetivos maciços [...]. (GUATTARI, 2001, p. 34).

Os mecanismos de produção de subjetividade atuam e moldam o cotidiano, reproduzimos papéis sociais, nos relacionamos com o ambiente como mero cenário, e, no entanto, há algo em nós que apela à inutilidade, ao caótico, ao devaneio, ao perambular, ao ócio.

4. A sigla CMI refere-se a Capitalismo Mundial Integrado. Félix Guattari cria esta denominação para representar o capitalismo pós-industrial, atentando para o fato de que não somente os países capitalistas sofrem com as imposições do mesmo, por isso os termos *mundial* e *integrado*.

ANDARILHAS

Meus sapatos, que perfeito idiota eu sou, eram umas alpergatas mexicanas de corda trançada, absolutamente impróprias para a cruel noite chuvosa da América, para a noite voraz da estrada.

Jack Kerouac

Uma cidade, bairros e ruas que cruzo no caminhar cotidiano, idas e vindas de lugares determinados, ações previstas, horas e funções sabidas de antemão. Todos os caminhos levam a algum lugar. Nesse sentido, estamos no trajeto de forma a não esbarrar em nada que nos desoriente, nos tire do eixo, do traçado. Linha dura, inequilibrável.

Existir num contexto de produção de subjetividade capitalística, no entretenimento constante da existência fundada na labuta, no trabalho de constituir algo que lhe é dado algum valor produtivo, pouco significado. Semiótica da finalidade. Redundância de imagens e comportamentos.

Os modos de viver na cidade estão em questão. Não apenas as degradações ambientais nos fazem companhia constante, mas também a degradação da vida humana, das relações com o ambiente, com a alteridade, presas numa trama encorpada dos dispositivos de produção de subjetividade. “Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento!” (GUATTARI, 2001, p. 55).

Com Guattari, o estranho ganha potência, emana outros sons para pensar a cidade, pelos universos de possibilidades que dela emergem. Outras práticas. A atenção aos restos, ao inútil, convoca à composição de outras formas de relação com o outro, com o que habita as bordas, tudo aquilo não valorado pela lógica do capital. “Convém fazer com que a singularidade, a exceção, a raridade funcionem [...]” (GUATTARI, 2001, p. 35). Interessa o que escapa aos moldes, o que transborda.

Em trajeto, os processos de formação. Os encontros com esse estranho, estrangeiro, ativam afetos. Dispostas, nós nos abrimos para os efeitos dos cacôs na sarjeta. Um convite a pensar em reinvenções, como movimento de conexões outras, que escapam à reconhecimento. Contatos sensíveis.

Numa via oblíqua, encruzilhada. A cidade fere, atropela. Chegada de onda brava derruba, revolve. A cidade desafia. Pulsa. Interroga. Uma súplica sussurrante que à luz do dia se transforma. Movimento. Vias e possibilidades interessam. O

passo necessita de outra cadência, novas cadências no trajeto. Outros também os trajetos, compondo por mesmas linhas rupturas, linhas de fuga. Universos de sentidos surgem naquilo de que nada se esperava. Uma cidade de deslizos, tropeços e máquinas mancas.

Partir. Abandonar o porto. Deixar essa cidade cotidiana, na espera de uma outra, a cidade em devir. Viscosidade.

O lodo, areia movediça, diminui a velocidade do corpo, do pensar. O lodo chama a ficar e grita o abandono. Areia tomando o corpo, areia quente, o fora pede um esforço monumental. O corpo pede o ar, movimentam-se as pernas, como um grão fugitivo. Braços tomam forma de nadadeiras e o tronco se remexe em contração, feito andar de cobra. Partir não tem porto, chapéu de palha. Tem força e movimento. De fuga.

A busca coloca-se como exercício descontínuo. Encontro com cacos, aquilo que está fora, na calçada, na sarjeta. Aquilo que foi algum dia algo inteiro e que se apresenta em parte, quebrado, sujo, inútil. Perecível. Inutensílios.

Catar. Verbo. O que escapa à lida cotidiana, as sensibilidades que estão na sarjeta e que ressignificam quem cata e o que é catado, organiza-se em dupla-captura. Catar, juntar cacos, indagações acerca do corpo, o gesto de quem cata. Sentidos incorporados no caco e na catadora.

Trata-se de um outro modo de estar na cidade que produz efeitos. Corpo que se refaz na malha quadriculada de moradias, ruas e calçadas. Eu-Via. Perambulações não intencionais, roubo de inutilidades, esse o gesto. Delírios ambulatórios.

No caminho encontramos uma porta, na sarjeta. Que já não é mais? Como porta, em sua pragmática, serve para abrir e fechar; para separar espaços, abafar sonoridades. É o estar dentro e que provoca o fora. Porta como convite. Porta como máquina de escolhas.

Entre; espaço que ocupa a ripa de madeira ao abrir e fechar. Não estar dentro, nem fora.

A porta e o *entre* convocam a pensar seus efeitos. Um certo desconforto diante do desejo de não se ter apenas as opções dentro e fora. Experimentado, o entre provoca outras associações significantes sobre a vida na cidade, as relações humanas que a povoam e a re-existência, por uma lógica das intensidades.

O espaço entre, movimento descompassado do pensamento, incita ao deslocamento do costumeiro e provoca outras conexões com a paisagem urbana, que colocam em outros lugares também as questões intrínsecas à subjetividade. Como

forjar outros modos de viver na cidade? O *entre* como um convite, espaço em devir. Catar provoca desterritorializações.

Uma nova suavidade. As contaminações dos encontros reverberam. O ato de catar provoca desterritorializações, contexto de rupturas. No movimento de ressingularizar, efeitos individuais e coletivos abrem-se em possibilidades. Micropolítica. Um olhar para a alteridade, manchado pelas (in)utilidades, pode provocar agenciamentos que forjarão outras relações humanas?

Agenciamentos proporcionando “novas práticas micropolíticas e microssociais, novas solidariedades, uma nova suavidade juntamente com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações do inconsciente” (GUATTARI, 2001, p. 35) fazem funcionar práticas efetivas de experimentação em níveis microssociais (GUATTARI, 2001).

Aqui reside uma proposição. Perambular. Trajetos. Um exercício do pensamento. Quase um deslize, porém sóbrio, pela cidade que habitamos e pelos desertos que irão povoá-la. Caminhar com as feridas abertas, alargando o possível. Brechas da cidade reverberam nos trajetos de-formativos. Colocam-se como possibilidades criativas, afetadas e marcadas por encontros.

REFERÊNCIAS

- EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. *O encontro é uma ferida*. Excerto da conferência-performance Secalharidade. 2012.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papirus, 2001.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KASPER, Kátia Maria. 2004. 421f. *Experimentações Clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- _____. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? *Pro-posições*. Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 199-213, set/dez. 2009.
- _____. Perambulações entre travessias e devires em cartografias de-formativas. In: VICENTINI, Paula Perin, CUNHA, Jorge Luiz da, CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.) *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 295-314.
- KEROUAC, Jack. *On the road* (Pé na Estrada). Tradução de Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- _____. *Livro de haicais*. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: L&PM, 2013.

Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2007.

_____. *A hora da micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

DOCUMENTÁRIOS

VARDA, Agnès. *As Praias de Agnès (Les Plages d'Agnès)*. França, 2008. 1 documentário (110 min.), cor, son.

_____. *Os Catadores e Eu (Les Glaneurs et la Glaneuse)*. França, 2000. 1 documentário (82 min.), cor, son.

SOBRE AS AUTORAS

Kátia Maria Kasper é graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professora/pesquisadora da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos estudos que privilegiam os processos de diferenciação e singularização. Pesquisa nos seguintes temas: relações entre corpo e pensamento; educação e diferença; corpo, arte e políticas de subjetivação; clown; ecosofia; processos criativos.

E-mail: katiakasper@uol.com.br.

Gabriela de Sousa Tóffoli é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Paraná), é mestranda no Programa de Educação em Ciências e em Matemática (Universidade Federal do Paraná). É professora/pesquisadora da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: Educação e Filosofia da Diferença.

E-mail: gabrielatoffoli@gmail.com.

Recebido em 15 de setembro de 2017 e aprovado em 19 de janeiro de 2018.

Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio

Text genres in Brazilian high school textbooks

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p99-114>

JUVENAL ZANCHETTA JR.¹

KELI MAZZO²

ERIKA NOGUEIRA MENEGON³

RESUMO: Este artigo analisa o conjunto de textos de terceiros constantes em livros didáticos aprovados pelo MEC em 2015, dentro do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Partindo da referência de gênero textual amparada pelas diretrizes curriculares nacionais, avaliam-se as coleções mais distribuídas no país, observando-se os gêneros empregados, os domínios discursivos a que os gêneros se referem, as condições de apresentação e finalidades dos textos. Observam-se ainda características que ajudam a explicar o sucesso da coleção mais distribuída no PNLEM/2015.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; gêneros textuais; textos.

ABSTRACT: This article analyzes the set of third-party texts in textbooks approved by the MEC in 2015, within the Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Based on the concept of textual gender supported by the national curricular guidelines, the most distributed textbooks collections in the country are evaluated, observing the genres, the discursive domains, the presentation conditions and the texts' purposes. There are also aspects that explain the success of the most distributed collection in PNLEM/2015.

KEYWORDS: Textbook; textual genres; texts.

1. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, São Paulo, Brasil.

2. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, São Paulo, Brasil.

3. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Assis, São Paulo, Brasil.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo reporta análise acerca dos textos empregados em oito coleções de livros didáticos para o Ensino Médio (LD) entre as mais distribuídas dentro do PNLEM-2015⁴ (abarcam cerca de 90% das escolhas dos professores). Buscamos primeiramente caracterizar a noção de gênero textual, para, depois: **a)** definir os gêneros e quantificar os textos verbais e não verbais empregados, produzidos por terceiros; **b)** avaliar o uso dos gêneros mais recorrentes entre esses textos; **c)** especular sobre razões que explicariam, do ponto de vista do emprego dos gêneros textuais, o sucesso de *Português: Linguagens* (PL) (CEREJA; COCHAR, 2013), a coleção mais indicada entre os professores (cerca de 30% das escolhas).

NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

A perspectiva adotada para o estudo das noções de texto e de gênero é a do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), voltada ao estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, atribuindo à linguagem papel decisivo para o funcionamento e para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, e também para as atividades que enformam a experiência humana. As relações entre o homem e o mundo seriam “semiotizadas” e conformariam “signos” linguísticos (BRONCKART, 1999) que se desenvolvem em diferentes “domínios discursivos” (relativos às diversas áreas da ação humana, como a familiar, a religiosa, a do trabalho etc.) e se manifestam por meio de “gêneros textuais” (tomados como “construtos históricos”, cuja forma e propósitos comunicativos decorrem dos usos que as pessoas fazem deles) (MARCUSCHI, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua materna (BRASIL, 1997; 1998) alinham-se com aquela perspectiva teórica, principalmente porque, nos dois casos, há destaque para a noção bakhtiniana de linguagem como processo dialógico, ideológico, histórico (BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2008;

4. *Português: Linguagens* (PL) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013); *Novas Palavras* (NP) (AMARAL et al., 2013); *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (PCIS) (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013); *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (LI) (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2014); *Português: Linguagens em conexão* (PLCO) (SETTE; TRAVALHA; STARLING, 2013); *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (SP) (RAMOS, 2013); *Viva Português* (VP) (CAMPOS; CARDOSO; ANDRADE, 2014); *Português: língua e cultura* (PLC) (FARACO, 2013).

MORATO, 2011). Os textos materializam-se e se diferenciam uns dos outros a partir de critérios não apenas formais relacionados às “escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua”, mas também sociais, incluindo o contexto de produção e de circulação, as estratégias comunicativas e aspectos intertextuais (BRASIL, 2006, p. 60). Em projetos governamentais mais recentes, como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o interacionismo sociodiscursivo aparece textualmente nas diretrizes para o ensino de língua materna nas primeiras séries do EF (BRASIL, 2012a; 2012b). Segundo Marcuschi (2008, p. 155), em definição sobre gênero textual próxima do dialogismo bakhtiniano, do interacionismo e das propostas oficiais:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (2008, p. 155).

A maioria das coleções avaliadas lança mão do conceito de gênero textual. Bakhtin é o autor comum às coleções, embora a maioria delas afirme se escudar em autores que levaram adiante as ideias do pensador russo, como Bronckart, Schnewly e Dolz. A perspectiva ora adotada para a análise, portanto, não difere daquela empregada pelos próprios manuais.

Mas o emprego da noção de gênero textual, nesta pesquisa, enfrenta problemas, a começar por aqueles relacionados aos textos não verbais, tomados aqui como textos cujas proposições de sentido estão ancoradas principalmente na imagem, como no caso de uma pintura, ou cujos sentidos se enformam a partir da união entre a imagem e o texto verbal, como no caso de uma foto jornalística acompanhada de legenda. Esses textos apresentam mecanismos de produção e de circulação análogos aos dos textos verbais, além de serem compreendidos, em grande parte, graças a convenções sociais determinadas. A charge, por exemplo, propõe significados para uma questão social ou política inerente a um determinado contexto e só pode ser plenamente compreendida por leitores que conheçam tal contexto. A charge de

Jean Galvão, que reproduzia a boneca Emília surpresa por se ver com um pedaço de pano costurado em sua boca⁵, pode ser compreendida se o leitor souber: a) quem é a personagem; b) quem foi Monteiro Lobato; c) características da obra desse escritor; d) qual questão judicial está ali implicada⁶; e) em que contexto a charge foi publicada; f) onde foi publicada. O conhecimento de tais informações levaria o leitor a compreender a charge, a opinião do chargista sobre o tema e a inferir mesmo a opinião do jornal que publicou o texto.

Embora apresentem características textuais próximas àquelas propostas por Bronckart (1999) e Marcuschi (2008), os textos imagéticos são pouco enfrentados por esses autores. A fotografia, por exemplo, pode ser tomada como domínio discursivo (graças aos diversos requisitos formais, comunicacionais e situacionais nela implicados) ou como gênero textual maior que se desdobra em diversos gêneros mais específicos, inseridos em domínios discursivos como o do jornalismo (o fotojornalismo), o da propaganda (a fotografia relacionada a produtos ou ao turismo, por exemplo) e o das relações interpessoais (as fotos de família ou de relações de amizade). A fotografia pode ainda servir como suporte para outros gêneros (a foto de uma instalação artística ou de uma escultura). A presente pesquisa não tem a pretensão de discutir tais limitações, mas a ressalva é necessária porque diversas escolhas foram feitas nesse terreno movediço.

Outro problema decorre do exercício de adaptação dos textos de terceiros empregados nas obras didáticas, o que leva à necessidade de maior reflexão acerca de aspectos relacionados à noção de gênero. Um texto de propaganda concebido para uma revista ou jornal, cujo público tinha características sociais, econômicas e políticas específicas, uma vez inserido no livro didático, deixa em segundo plano o objetivo de promover ou vender um produto, para enquadrar-se em uma finalidade pedagógica e direcionada a um público distinto dos consumidores pensados inicialmente. Uma reportagem publicada primeiro num jornal tende a ser reproduzida apenas em seu texto principal no livro didático (diversas vezes adaptado): somem os gráficos, os textos de apoio, as fotografias, a disposição na página do jornal, o próprio suporte do jornal, o contexto em que se deu a publicação original. O público leitor inicial da reportagem dá lugar a estudantes, quase sempre desconhecedores

5. *Folha de S. Paulo*, 12 de setembro de 2012, p. A2.

6. Em 2012, chegou ao Supremo Tribunal Federal processo que exigia a proibição da distribuição, pelo governo federal, do livro *Caçadas de Pedrinho*, por supostas sugestões racistas contidas na obra.

do jornal e das suas características. Existe, então, algum grau de comprometimento dos textos originais quando transportados para o livro didático não enfrentado aqui.

Decorrentes dessas questões, outras escolhas também precisam ser circunstanciadas. Como primeira regra, procuramos agrupar os textos de acordo com as características mais evidentes do gênero original. No entanto, em alguns casos, mostrou-se mais viável a aproximação por domínios discursivos (casos explicitados adiante). Houve situações ainda em que os textos foram reunidos a partir de sua finalidade: é o caso das ‘ilustrações’, que, em nossa tabulação, reúnem diferentes gêneros, mas, nas coleções avaliadas, mostram-se como textos não verbais, com função documental ou acessória de conteúdos presentes nos textos verbais. Outros critérios são explicados em momento oportuno. Os quadros apresentados, enfim, refletem apenas parte das características de uso dos gêneros textuais pelas coleções, mas procuram, a partir do referencial teórico explicitado, equivalências entre os textos presentes nessas obras, de modo a possibilitar a comparação entre elas.

TEXTOS NÃO VERBAIS NAS COLEÇÕES

Apresentamos inicialmente a lista de gêneros textuais não verbais. Os números apresentados não são definitivos, por conta da dificuldade de se precisar o gênero de diversos textos, muitas vezes não identificados ou com funções pouco específicas, ou ainda por conta da própria imprecisão da noção de gênero aplicada a textos não verbais. Houve também discrepância de avaliação, por vezes significativa, entre os avaliadores. No entanto, erros na somatória não modificam substancialmente o quadro geral. A análise daí decorrente, por sua vez, está baseada em características mais evidentes observadas a partir do confronto entre as coleções, o que também minimiza o peso de eventuais divergências nos números.

	NP	PCIS	PL	VP	LI	SP	PLC	PLCO
Ilustração	144	328	173	276	451	402	127	433
Arte	295	128	219	99	69	18	35	110
Fotografia	96	67	229	108	174	110	57	69
Tira	74	233	100	17	08	101	-	63
Propaganda	30	107	77	19	08	29	-	19
Foto autor/celebridade	25	68	58	84	159	64	12	50

Capa	46	53	88	44	145	88	05	37
Fotojornalismo	16	31	05	21	10	65	03	09
Charge	15	12	02	07	01	07	01	01
Cartum	11	13	13	01	01	10	-	04
Infografia	04	40	16	06	10	11	02	03
Cena	06	30	70	61	85	48	-	26
HQ	-	-	-	01	-	-	-	-

Tabela 1: gêneros de textos não verbais encontrados nos LD

Arte: optamos pela sugestão de domínio discursivo, agrupando reproduções de pinturas e fotos de outras obras de arte, como esculturas e instalações, cujo propósito, de maneira geral, é apresentar ou ilustrar tendências estéticas e artistas determinados. Do total de manifestações artísticas, grande parte é formada por pinturas; o restante são imagens de esculturas.

Capas: reproduções fotográficas de capas de discos, CDs, DVDs e livros. Neste caso, embora não se trate aqui de um gênero textual, mas sim de um ‘lugar’ (MARCUSCHI, 2008), as capas foram reunidas em um só item por conta da alta incidência nas diversas coleções.

Cenas: fotografias de filmes, peças teatrais, novelas e outras produções artísticas, muitas delas utilizadas para a própria divulgação dos produtos. Poderiam ser incluídas entre as imagens de propaganda, mas foram destacadas por conta da recorrência em várias coleções.

Fotografias: imagens envolvendo paisagens, situações cotidianas, pessoas anônimas, lugares ou objetos.

Fotojornalismo: imagens jornalísticas, publicadas em jornais contemporâneos e ainda cenas ilustrativas de eventos ou de momentos históricos determinados.

Ilustrações: imagens diversas, desde reproduções em fac-símile de páginas de jornal e caricaturas de autores, até desenhos que servem de adereço a textos poéticos ou atividades. Embora haja nesta rubrica vários gêneros, predomina a finalidade de adereço (maior parte) ou de ilustração documental de temas tratados principalmente a partir da linguagem verbal.

Infografia: mapas, gráficos isolados ou associados a textos verbais que procuram sintetizar a evolução de uma determinada questão, no tempo e no espaço.

Propaganda: também optamos pelo agrupamento a partir do domínio discursivo. Foram reunidas e inseridas nesta tabela por disporem da imagem como elemento pronunciado, além da mensagem (verbal e não verbal) de cunho apelativo. A maioria são peças de propaganda publicadas em meio impresso, embora haja também *posters* e cartazes⁷.

Não foram computados os textos referentes às sugestões de leitura propostas pelas coleções, por conta da diversidade de alternativas, o que dificultou a comparação das estratégias. Em alguns livros, há apenas textos telegráficos sugerindo esta ou aquela leitura; em outros, há seções inteiras dedicadas a tal propósito. Nesse sentido, destaquem-se as coleções PL e PCIS, que, além de seções determinadas para a pesquisa em outros suportes, também são robustas em termos de pesquisa iconográfica. Também não foram computadas imagens que fazem parte de exercícios extraídos de exames vestibulares, diferentemente de imagens empregadas em exercícios produzidos pelos próprios autores, que foram computadas (quando produzidas por terceiros).

Ilustrações, fotografias diversas e, em número mais discreto, reproduções de obras de arte, tiras e propagandas são os gêneros com maior volume em quase todas as coleções, perfazendo mais da metade do total de textos não verbais de terceiros apresentados. Tal característica reforça o caráter de mosaico que se pretende nos livros, oferecendo-se diversas “entradas” nas unidades didáticas. Por outro lado, as imagens são por si estratégia para chamar a atenção de leitores iniciantes, além de comporem projetos gráficos mais atraentes.

No entanto, observam-se problemas históricos atrelados ao uso das imagens. O primeiro deles diz respeito ao discreto número de domínios e gêneros empregados, principalmente se se leva em conta o fato de que boa parte dos textos se apresenta a partir de fotografias. Embora os avanços gráficos desde a década de 1970 tenham permitido o uso mais intenso de ilustrações, a variedade de gêneros sempre se mostrou diminuta e acessória ao tratamento do texto verbal. Mesmo hoje são raras as unidades didáticas centradas especificamente em gêneros não verbais.

Em segundo lugar está a consistência documental das imagens. No caso da rubrica ‘ilustrações’, em alguns casos, as imagens acrescentam detalhes ou servem como apoio acerca das noções tratadas nos gêneros escritos, mas a maior parte do

7. Eles aparecem apenas nas coleções *Novas Palavras* e *Viva Português*.

conjunto cumpre apenas a função de adereço, com conteúdo informativo mínimo. Na casa da centena em diversas coleções, tais ilustrações não vão além de informação superficial, muitas vezes atrelada a uma sugestão encontrada em um texto literário e, sobretudo, poético, para chamar a atenção do leitor e, em diversas situações, para antecipar ou propor algum efeito estético. Repete-se outro problema atrelado aos textos não verbais nos livros didáticos: mesmo citadas em termos de autoria, as ilustrações são pouco exploradas como textos autônomos.

As fotografias exercem, até certo ponto, papéis semelhantes. Em que pese o fato de as coleções, em alguns momentos, fazerem uso de fotos histórico-documentais, a maioria das imagens ocupa lugar secundário. São comuns reproduções de pessoas em situações cotidianas, mas sem qualquer menção à identidade dos sujeitos representados e também sem legendas explicativas⁸. O número discreto de fotos jornalísticas em quase todas as coleções é também representativo do aproveitamento raso de um gênero fundamental no mundo contemporâneo.

Apenas algumas reproduções de obras de arte ocupam espaços de destaque e são acompanhadas de análise detalhada. A grande maioria das obras aparece em boxes minúsculos, impedindo a observação de detalhes. Por conta da descrição mínima de autoria e filiação estética, tais imagens funcionam, quando muito, como *links*, levando o leitor a buscar a imagem em outro suporte.

A tabela mostra com alguma clareza carência observada pelo próprio Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2014): a falta de textos mais próximos do universo juvenil. Com exceções pontuais, mesmo os quadrinhos (tiras, charges, cartuns e HQs) e propagandas, gêneros com grande circulação na mídia, também aparecem em número comedido. Estaria aí uma primeira explicação para o êxito da coleção PL: o uso destacado e equilibrado (em relação às demais obras) dos gêneros não verbais. À exceção de HQs (mais presentes em coleções voltadas para o EF), charges e cartuns (cuja ausência é compensada por tiras em grande número), a coleção PL lança mão de universo largo de textos não verbais, dentro de um conjunto de gêneros comum a todas as coleções. Vale lembrar que as coleções PL e PCIS também recorrem às imagens para organizar os conteúdos temáticos. É o caso do uso reiterado de infográficos para a explicação de movimentos literários. Quadros detalhados

8. A prática de não nomear personagens fotografados ao leitor não se restringe aos livros didáticos. Basta observar a absoluta ausência de referências nominiais em fotos e vídeos publicados na imprensa, quando estes reportam modelos, no campo da moda.

com informação evolutiva são acompanhados também de imagens, para ajudar o leitor a compreender o percurso de uma determinada questão⁹.

TEXTOS VERBAIS

No elenco de textos verbais, excluíram-se a narrativa introdutória e de amarração disposta em cada unidade temática, as explicações gramaticais, as proposições de atividades, os exercícios produzidos pelos autores¹⁰ e os reproduzidos de provas externas. A fragmentação dos textos contribui para situações duvidosas, como, por exemplo, para distinguir nota, notícia, reportagem e mesmo fragmento de texto de divulgação científica. Tal situação ainda se agrava pelo fato de, em inúmeras oportunidades, os autores das coleções identificarem os enunciados apenas como “textos”. Em razão disso e das mesmas razões apontadas na tabulação de textos não verbais, os números apresentados aqui também não são definitivos. Discrepâncias mais sensíveis foram encontradas entre os gêneros com menor incidência. Erros nos números individuais, porém, não comprometem a análise, pois esta se baseia em características mais evidentes observadas no confronto entre as coleções.

	NP	PCIS	PL	VP	LI	SP	PLC	PLCO
Poesia	196	243	248	171	124	214	101	231
Romance	73	125	34	46	61	106	23	61
Verbete	48	42	138	11	09	-	-	51
Artigo	70	44	40	30	18	39	21	23
Crônica	29	33	14	14	10	29	21	17
Auto/biografia	60	117	28	05	02	01	21	04
Nota/Notícia	36	24	27	21	21	39	17	28
Conto	17	12	12	16	36	35	17	20
Canção	13	14	09	25	16	23	03	08
Teatro	04	07	06	05	04	08	-	03
Entrevista/depo	03	03	01	16	06	14	05	09
Reportagem	02	09	08	08	07	23	10	11

9. As imagens que fazem parte desses infográficos não foram computadas individualmente, algo que acrescenta mais volume e cuidado dessas coleções com a iconografia empregada.
10. Exceto em relação aos textos verbais e não verbais de terceiros, eventualmente empregados nesses exercícios.

Resenha/Crítica	09	04	03	16	-	02	02	03
Cordel	-	-	01	07	01	01	-	-
Doc. Histórico	06	10	-	03	07	-	-	-
Sermão	02	04	05	01	02	-	-	-
Relato	01	02	-	05	06	03	02	-
Carta	03	07	10	06	03	04	01	04
Anedota	16	04	02	-	-	-	-	03
E-mail	04	-	01	-	-	-	-	-
Sentença	01	-	-	-	-	-	-	-
Manifesto	05	01	02	02	02	-	-	03
Manual	01	03	-	01	02	-	-	-
Hino	01	-	-	-	-	-	-	01
Bilhete	01	-	-	-	-	-	-	-
Receita	01	01	02	-	01	-	-	-
Diário	05	-	-	-	04	-	-	01
Relatório	05	01	-	-	-	-	-	-
Prefácio	01	-	-	-	-	-	-	-
Fábula	01	-	02	01	01	-	02	-
Auto	-	-	-	-	01	-	-	01
Telegrama	01	-	-	-	-	-	-	-
Epístola	-	-	01	-	01	-	-	-
Lei	-	-	-	-	01	-	-	-
Roteiro filme	-	-	-	-	01	-	-	-
Discurso	-	-	-	-	01	-	-	-
Currículo	-	-	-	-	01	-	-	-
Parábola	-	-	-	-	01	-	-	-
Conversa	-	-	-	-	02	-	-	-
Prólogo	-	-	-	-	01	-	-	-
Novela	-	-	-	-	02	-	-	-
Lendas/mitos	-	-	-	-	04	-	-	-
Debate	-	-	-	-	01	-	-	-
Horóscopo	-	-	-	-	01	-	-	-

Tabela 2: Gêneros verbais presentes nas coleções

Poesia: reunidos aqui vários gêneros poéticos, desde a cantiga até o haicai. Exceção foi feita ao cordel, em razão da extensão, algo que, em geral, demanda o trabalho de unidades didáticas inteiras, diferentemente de boa parte dos poemas, curtos ou inseridos em fragmentos.

Artigos: agrupados os textos deliberadamente opinativos, de editoriais a artigos de opinião, publicados originariamente em jornais e revistas.

Cartas: desde cartas de leitores até a correspondência particular entre indivíduos. Quando marcadamente o documento assumiu outro papel, como no caso da Carta de Pero Vaz de Caminha, a opção adotada foi por anotar tal documento como texto de cunho histórico.

Verbetes: denominação adotada para caracterizar os fragmentos de textos extraídos de obras diversas e voltados, no livro didático, a explicar termos, noções, conceitos ou personagens inclusos em temáticas abordadas nas unidades didáticas.

Auto/biografia: fragmentos de textos de cunho biográfico.

Nota/notícia: não bastasse a dificuldade de se distinguir nota e notícia, pois ambas se diferenciam basicamente por conta da extensão textual, o agrupamento deu-se também por conta da fragmentação, característica comum na apresentação desses textos no livro didático.

Resenha/crítica: reunidos aqui os fragmentos de textos analíticos sobre obras diversas.

A semelhança e a limitação das coleções em termos de domínios discursivos selecionados são traços visíveis. O Guia/2015 (BRASIL, 2014) destaca lacunas importantes, como a ausência de literatura não canônica, de textos jornalísticos e de divulgação científica, de textos multimodais e de gêneros juvenis e do universo juvenil. Mas as ausências parecem ser ainda maiores. Embora os textos apresentados tenham efetiva circulação social (uma das regras do PNLEM), apenas três grandes domínios são tratados: o literário (mais de 50% do total de textos¹¹), o midiático (30% dos textos) e, com frequência menor, os textos interpessoais (até 20% dos textos). Por literatura, compreendem-se os textos com pretensões estéticas, pertencentes ao cânone acadêmico e chancelados por críticos de arte e participantes do sistema literário, como diz Cândido (1985). Por mídia, compreende-se o conjunto dos meios de comunicação de massa (como a televisão, o jornal impresso, as revistas e os sítios de informação

11. Com exceção da coleção LI, em que os textos literários formam 40% do conjunto, com maior presença de textos midiáticos. A coleção PL, embora apresente poucos textos midiáticos verbais conta com um número bastante grande de textos midiáticos não verbais.

na internet, entre outros) e também os meios virtuais, originados de empresas ou de organizações voltadas à comunicação de massa¹². Entre os demais gêneros, predominam aqueles comuns à comunicação ligeira entre as pessoas. Outros domínios ficam de fora ou são tratados de maneira isolada, como os textos do mundo do trabalho, do comércio, da saúde, da burocracia institucional, entre outros tantos.

A divisão por domínios, entretanto, não implica tratamento programático e que observe a inserção dos textos no mundo, com possível exceção dos textos literários. A apresentação desses textos está mais atenta à progressão estabelecida pela historiografia, comum desde as antologias que chegaram aos anos 1970, e menos em mostrar como a literatura está inserida nas manifestações culturais contemporâneas. A ligação com o mundo de hoje é feita de maneira secundária, por meio do uso esparso de textos de apoio, como canções ou outras obras contemporâneas com temática ou forma vizinha à dos movimentos literários mais distantes no tempo e no espaço.

O enfrentamento dos textos midiáticos é difuso, guardando-se apenas a regra de apresentar antes textos com estrutura composicional mais simples, como notas jornalísticas e notícias, para, depois, operar com reportagens. Em parte por conta do esquematismo, esses textos servem para exercícios de leitura e compreensão acerca de temas cotidianos e também como pretexto para a produção escrita pelos estudantes. Os textos midiáticos não são observados dentro do cenário social e político em que são produzidos (ou em seu domínio discursivo), dificultando a percepção acerca do veículo midiático (o jornal ou a revista) e mesmo da mídia como agentes culturais importantes na vida contemporânea, responsáveis pela sugestão de temas, pontos de vista, tendências e comportamentos.

A fragmentação é determinante também na apresentação dos textos. Entre os gêneros literários, cerca de metade dos textos ainda aparece em excertos. Mesmo em relação a gêneros compreensivelmente recortados, como romances e peças teatrais, mas também em contos e crônicas, os fragmentos utilizados muitas vezes servem mais à explicação da característica historiográfica, temática ou informativa do que à possibilidade de fruição estética. Entre os textos midiáticos, mais da metade aparece em fragmentos, dificultando a visualização integral e também a observação do texto no cenário em que foi publicado originariamente. Os textos interpessoais, em

12. Embora parte da mídia, o suporte livro, impresso ou virtual, por onde circulam os textos literários, será tratado em categoria distinta. Isso ocorre em razão do espaço privilegiado que a escola brasileira confere aos gêneros literários desde o século 19, diferentemente dos demais gêneros midiáticos, que passam a ter espaço nos livros didáticos nacionais apenas a partir da década de 1970.

geral curtos, tendem a aparecer de maneira integral, embora também isolados de contexto mais amplo.

A configuração das unidades didáticas e a seleção de textos parecem, enfim, tomar certo roteiro comum a obras didáticas publicadas desde 1970. Seguindo característica inerente a qualquer gênero textual, opta-se antes por uma configuração formal e por uma estrutura de conteúdos que pretende dialogar com professores do que por arranjos capazes de gerar novas possibilidades de diálogo com o jovem contemporâneo. Basta observar que os domínios discursivos mencionados antes são os mesmos desde a década de 1970, havendo mudança apenas entre os textos midiáticos, que ganharam, aos poucos, espaço maior nos livros.

O respeito a um modelo conhecido, por outro lado, parece ser determinante para o êxito das coleções. Basta observar que as três coleções responsáveis por cerca de 70% do conjunto de obras distribuídas, PL, NP e PCIS, contam com autores veteranos no universo editorial do livro didático. A coleção PL foi lançada ainda na década de 1980. O manual NP teve sua primeira edição em 1998, mas seus autores contam com obras didáticas produzidas antes. A primeira edição de PCIS é de 2000. Talvez não por acaso as críticas feitas no Guia/2015 (BRASIL, 2014) às coleções NP e PCIS se mostrem como traços da cultura do livro didático que chegou aos anos 2000: a insistência no tratamento de tipologias textuais, secundarizando a noção de gênero (NP), e a excessiva fragmentação dos textos (PCIS). A coleção PL tende a preservar a integralidade de boa parte dos textos, embora opte comumente por textos curtos.

Está entre as marcas da coleção PL a integridade dos textos de trabalho, com forte apoio imagético, como no caso das propagandas (ao lado da coleção PCIS, a coleção PL é a que mais investe em textos publicitários, além de tiras e outras imagens), fazendo desses gêneros uma ponte para o diálogo com leitores juvenis. Assim como na coleção NP, a disposição gráfica dos conteúdos é determinante. Os textos de terceiros são destacados em boxes distintos e também delimitados por cores próprias, ao passo que as demais coleções contam com menos marcas para delimitação entre os textos produzidos pelos autores e os textos de terceiros. Coleções como PCIS delimitam seus conteúdos por subtítulos (em grande número) e por marcações sutis: a tipologia empregada para a narrativa dos autores e para os textos de terceiros é quase idêntica, inclusive em relação ao tamanho das letras. Em outras coleções, a distinção entre textos dos próprios autores e de terceiros é discreta. Em SP, os textos de terceiros são delimitados por cores distintas, mas em fluxo contínuo. Nas demais coleções, as marcas divisoras são ainda mais tênues.

A delimitação dos textos implica outro traço distintivo da coleção PL, como o que diz respeito ao fato de ser uma das coleções em que os textos aparecem mais bem situados. Embora a apresentação de boa parte dos enunciados seja feita com a indicação genérica de “texto”, a coleção PL acaba por delinear com maior precisão cada um deles, conseqüentemente conferindo maior clareza à ideia de gênero determinado. Tal característica parece evidente no caso do que chamamos de verbetes. Enquanto na maioria das coleções, excertos de obras especializadas aparecem em soluções difusas, na coleção PL, tais inserções são, além de volumosas, mais bem delimitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo não definitivos, os quadros anteriores permitem um olhar mais abrangente sobre os textos que circulam nos livros didáticos, estimulando constatações e inferências. O panorama apresentado relativiza, por exemplo, argumento comum sobre os livros didáticos contemporâneos, como o de que a literatura perdeu espaço para textos cotidianos (cf. COSSON, 2014). Os números sugerem que os textos literários aparecem em quantidade expressiva, sendo a poesia e suas variações os mais presentes. Se se leva em conta o grande volume de obras de arte, cuja função primeira nas coleções é a de apoio à historiografia literária, o espaço ocupado por literatura e arte ainda é predominante.

O número reduzido de gêneros verbais e não verbais é também evidente. No caso dos textos não verbais, vários estão baseados na fotografia (cenas, fotos de autores, fotojornalismo, capas, reproduções de obras de arte e fotografias de pessoas e de objetos comuns). Entre os textos verbais, a diversidade de gêneros também é modesta, sobretudo se computados apenas os que estão presentes em todas as coleções. Faltam gêneros híbridos, por exemplo, evidenciados a partir do uso de novas tecnologias, como os baseados em vídeo, da telenovela aos textos que afloram a partir da popularização da *web*.

A partir do cenário apresentado é possível questionar o argumento apressado de que a escola apresenta poucos atrativos para os jovens de hoje. Embora a configuração dos livros sugira a permanência da tradição beletrista, boa parte das coleções e, sobretudo, as mais distribuídas, não é iniciante, num mercado ágil e sensível à recepção de professores, alunos, editores e do próprio mercado como um todo. Essas coleções são testadas ano após ano em performances reais (os números de venda), revisadas e atualizadas ciclicamente, acompanhando o tempo dos editais

governamentais. Fazer supor o distanciamento desses livros do mundo dos estudantes significa, no mínimo, sonegar a experiência coletiva, continuada e altamente competitiva da qual essas coleções participam.

Assim, o fato de a coleção PL tratar, com mais quantidade e intensidade, de um conjunto pouco superior a uma dezena de gêneros maiores, pode contribuir para a ideia da monotonia escolar. Mas, sendo aquela coleção a preferida por boa parte dos professores brasileiros já há vários anos, e também pouco diferente das demais (em termos de gêneros empregados), isso pode supor a permanência de um roteiro mínimo que se sustenta na escola desde os anos 1970. Configura-se, então, característica importante para os dias de hoje, quando os conteúdos didáticos tendem a migrar do meio impresso para o meio digital e, principalmente, quando mudanças curriculares são feitas a canetada, desprezando a experiência escolar construída ao longo de décadas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2013.
- AMARAL, E. et al. *Novas Palavras*. São Paulo: FTD, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCNEM + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05*. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais em sala de aula: ano 02, unidade 05*. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva Português*. São Paulo: Ática, 2013.
- CÂNDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012. 4v.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

- FARACO, C.A. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editorial, 2013.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO Jr., J. H. *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*. São Paulo: Ática, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, R. A. (Org.) *Ser protagonista: Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições SM, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SETTE, G.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. *Português: Linguagens em Conexão*. São Paulo: Leya, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Juvenal Zanchetta Jr. é graduado em Letras (Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP), com mestrado e doutorado em Educação (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP). É professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Tem experiência na área de Educação e Mídia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: zancheta@assis.unesp.br.

Keli Mazzo é graduada em Letras (Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP), com Mestrado em Letras (UNESP, Assis). É doutoranda em Educação (UNESP, Marília) e professora de língua portuguesa da rede pública estadual paulista de Educação Básica. Tem experiência na área de Linguística, Literatura e Educação com pesquisa nos temas leitura e práticas pedagógicas.

E-mail: keli.mazzo09@gmail.com.

Erika Nogueira Menegon é graduada em Letras (Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP), tem Mestrado e Doutorado em Educação (UNESP, Marília). É professora de língua portuguesa da rede estadual pública paulista. Tem experiência na área de ensino de linguagens, com pesquisa nos seguintes temas: ensino de gêneros textuais, leitura imagética e narratologia.

E-mail: erikamenegon@hotmail.com.

Recebido em 19 de junho de 2017 e aprovado em 15 de outubro de 2017.

Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens

Variaciones a cerca de las investigaciones en educación y arte con imágenes

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p115-131>

CRISTIAN POLETTI MOSSI¹

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA²

RESUMO: O artigo trata da produção de pesquisas, sobretudo em educação, que, ao buscar outros parâmetros de produção/validação, se envolvem em alguma medida com arte. Entendendo que as facetas da produção artística são inúmeras e não necessariamente visuais, o recorte mais preciso que foi escolhido para se debruçar é o do uso de materiais visuais em geral nessas investigações. Nesse sentido, após transitar por algumas concepções de arte com as quais os autores têm trabalhado e de discutir sob o ponto de vista teórico a gênese de metodologias artísticas no campo das investigações em educação, uma cena será, ao final do texto, mais especificamente tratada: a da utilização que o autor fez em sua tese de doutorado (orientada pela coautora deste artigo), das imagens de algumas obras da artista visual Shannon Rankin, como *disparador visual* para constituir o que na pesquisa foi nomeado de 'sobrejustaposições' enquanto estratégia metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; imagem; pesquisa em educação.

RESUMEN: El artículo trata de la producción de estudios, sobretudo en educación, que, al buscar otros equivalentes de producción/validación, se envuelven en alguna medida con arte. Entendiendo que las facetas de la producción artística son inúmeras y no

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

2. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

necesariamente visuales, el recorte más preciso que se eligió para se profundizar es el del uso de materiales visuales en general en esas investigaciones. En ese sentido, después de transitar por algunas concepciones de arte con las cuales los autores han trabajado y de discutir bajo el punto de vista teórico la génesis de metodologías artísticas en el campo de las investigaciones en educación, una escena será, al final del texto, más específicamente tratada: la de la utilización que el autor hizo en su tesis de doctorado (dirijida por la coautora de este artículo), de las imágenes de algunas obras de la artista visual Shannon Rankin, como *disparador visual* para constituir lo que en la investigación fue nombrado de ‘sobrejustaposições’ como estrategia metodológica.

PALABRAS CLAVE: Arte; imagen; investigación en educación.

ARTE?

Viviane Mosé, no poema *Receita para lavar palavra suja* (2004), nos lembra de algo importante para começarmos:

[...] a palavra nela mesma, em si própria, não diz nada. Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. Quando existe acordo, existe comunicação. Quando o acordo se quebra, ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas palavras.

Além disso, a escritora, filósofa e psicanalista mencionada nos convida a pensar no quanto as palavras que usamos diariamente estão gastas e repletas de impurezas e que, desse modo, antes de utilizarmos qualquer palavra é importante que a “deixemos de molho”, que “a lavemos”, observando suas especificidades. Não para que encontremos algum tipo de essência que seria própria das palavras – lembrando que elas em si mesmas são vazias de sentido –, mas porque, segundo a autora, “uma palavra limpa é uma palavra possível”. Assim, uma palavra limpa é uma palavra incorporada.

Dada a complexidade dos infundáveis conceitos para ‘arte’ e das camadas e camadas de significado incrustadas nessa palavra, resta-nos trabalhar pautados por contingências, apenas. Ao falarmos de pesquisa *em arte, com arte, sobre arte, a partir da arte*, dentre tantas outras operações investigativas possíveis em torno do fenômeno que chamamos *arte* entrelaçado à educação, sobretudo na contemporaneidade, ao menos uma questão nos toma: *de que arte falamos?*

Longe de querer sanar a problemática e circunscrevê-la em uma definição única, ou dar a ela uma resposta definitiva e inequívoca, a seguir pontuamos três concepções com as quais temos trabalhado atualmente:

- a. A de que arte pode ser, no contraponto de certa concepção que separa certos indivíduos eleitos que a produzem da grande maioria que apenas a consome, aquilo que todo e qualquer indivíduo pode utilizar para transformar, através de técnicas, atitudes, processos e procedimentos específicos, a própria realidade em que está envolvido, produzindo, assim, alguma articulação com o mundo em que se insere, sem necessariamente se preocupar com a legitimação ou institucionalização de um produto que ganharia o *status* de diferenciação. Se levarmos em conta a etimologia da palavra arte³, observaremos que em sua origem grega e latina, respectivamente – a primeira significando técnica (*techné*) e a segunda significando articulação (*ars*) –, ambas remetem à tal noção não como uma atividade essencialmente ligada à concepção romântica/moderna de ‘obra de arte’ (um objeto especial, produzido por um sujeito especial, para ser apreciado pelas pessoas comuns que não produzem arte), mas todo e qualquer fazer que permite ao ser humano se relacionar com o exterior, com a natureza e com ele próprio (parte dessa mesma natureza).
- b. A de que arte seria, conforme Deleuze (1981), para além da invenção de formas transcendentais, a captura de forças imanentes. O músico ou alguém que se envolve com música, por exemplo, capturaria – fazendo uso de meios específicos que ele domina – forças inaudíveis, assim como o pintor ou alguém envolvido com pintura (fotografia, desenho, vídeo ou qualquer outra produção imagética) capturaria as forças não visíveis e as apresentaria na condição do que o autor chama de blocos de sensação (*perceptos e affectos*). Quando Deleuze propõe tal definição, se distancia de certa concepção de artista como ser genial, ou especial, colocando em xeque a possibilidade de que a arte seja a configuração de formas plenamente originais.

É um erro dizer que o pintor está diante de uma superfície branca. A crença figurativa advém deste engano: de fato, se o pintor estivesse diante de uma superfície branca, ela

3. As explanações sobre arte e obra de arte do professor Marcos Ramon (Disponíveis em: <<http://www.marcosramon.net/ficcoes/ficcoes-23-a-arte-e-a-obra-de-arte>>.) auxiliaram na escrita dessa primeira concepção apresentada.

poderia reproduzir um objeto exterior que funcionasse como modelo. Mas não é assim. O pintor tem muita coisa na cabeça, ou a sua volta, ou no atelier. Portanto, tudo o que há na sua cabeça ou à sua volta já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece a trabalhar. (DELEUZE, 1981, p. 45).

Assim, junto com a filosofia e a própria ciência, a arte seria uma das três grandes formas de pensamento que teriam como objetivo principal “enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 253). Não meramente representar o mundo, mas dar acesso ao corpo aquém de sua organização (um Corpo sem Órgãos afetivo) no contato com blocos de sensação. Tal corpo não orgânico – noção que Deleuze (1981) e Deleuze e Guattari (2012a) retomam de Artaud (1983) – não é contra os órgãos (contra o corpo físico), mas contra a organização rígida, autoritária, significativa do corpo. No contato com arte, o corpo afetivo – intenso, não extenso – ganha órgãos provisórios, os quais sobrevivem apenas enquanto durar a ação da força (encontro).

- c. A de que arte “é uma das maneiras de trabalhar na direção da problematização e da invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2016, p. 4), concorrendo para que se modifique nossa política cognitiva (ainda pautada no esquema platônico da representação), ou seja, a forma como estamos no mundo e entramos em relação com o conhecimento; ou ainda, em suma, nossa forma de cultivo de nós mesmos (KASTRUP, 2009, n. p.). Segundo Kastrup (2016, p. 4), a arte “não é a única estratégia” para que isso seja possível, “mas fornece efetivamente condições para evitar automatismos perceptivos”, visto que

A experiência estética pode ser de difícil apreensão, mas, por ter um caráter inquietante, atrai e mesmo obriga a retornar a determinada imagem diversas vezes, interrompendo e voltando, em um vaivém entre o chamado da obra e o desejo de ir além que ela suscita. A experiência estética tem, assim, o potencial de desencadear processos de aprendizagem. (KASTRUP, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, a autora propõe que o conhecimento, no que tange à arte, não é acumulativo nem transmissível, mas que só é possível pensar em ensinar/aprender arte se entendemos ensino/aprendizagem como compartilhamento

de experiências, ou melhor, como criar condições para que a experiência (com arte) seja possível.

Dadas essas concepções iniciais, mesmo tendo a certeza de que elas permanecem inconclusas e entendendo que o escopo deste texto não daria conta da extensão da discussão que cada uma delas suscita, de agora em diante transitaremos com a escrita nas imediações da produção de pesquisas, sobretudo em educação, que, ao buscar outros parâmetros e critérios de produção e validação, se envolvem em alguma medida com arte, especialmente naquelas “em que a arte, e os fenômenos dela derivados, seja posicionada em uma centralidade importante, qualquer que seja o seu meio ou o suporte de manifestação e qualquer que seja o seu papel [...]” (OLIVEIRA; CHARREU, 2016, p. 366).

Entendendo que as facetas da produção artística são inúmeras e não necessariamente visuais, o recorte mais preciso que escolhemos para nos debruçar é o do uso de imagens e/ou materiais visuais em geral nessas investigações, ponderando, a partir de Hernández (2013, p. 79), que

[...] diferentes perspectivas e disciplinas consideram, na atualidade, a utilização de imagens na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, configurando, com isso, uma campo de estudos que goza de crescente reconhecimento e interesse.

O autor ainda sugere que “a onipresença das imagens em nossas sociedades”, além da “suspeita de que as imagens podem desvendar aquilo que não é possível por outros meios”, bem como “a redução de custo e a consequente facilidade de acesso às câmeras fotográficas e de vídeo e aos programas de edição” e o “questionamento, a partir do final dos anos 60 do século passado, do enfoque positivista-realista na investigação sobre [...] as experiências dos seres humanos”, são alguns dos fatores que serviram de “[...] reivindicação aos pesquisadores sobre a hora de estudar as imagens existentes ou aquelas que são produzidas no processo de pesquisa (realizadas pelos pesquisadores ou pelos sujeitos participantes)” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 79).

Uma cena será, ao final do texto, mais especificamente tratada: a da utilização, feita na tese de doutorado intitulada *.um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem*

a pesquisa [em educação] pensa que é?⁴, das imagens de algumas obras de Shannon Rankin⁵, como *disparador visual* para constituir o que na pesquisa nomeamos de ‘sobrejustaposições’, enquanto estratégia metodológica. A tese buscou operar com imagens (produzidas especialmente para a ocasião, ou oriundas de produções artísticas de outrem) de modo que elas não ilustrassem, ou meramente representassem visualmente o que estava expresso na narrativa escrita, mas que dialogassem com o texto, que o tensionassem (OLIVEIRA; CHARREU, 2016).

INQUIETAÇÕES ACERCA DO QUE TEMOS FEITO COM NÓS MESMOS, OU SOBRE AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ARTE COM IMAGENS

“Como escrever sem nos deixarmos acimentar pelos padrões da escrita acadêmica? Como potencializar a vida e sua capacidade de diferir e criar enquanto pensamos, conversamos, escrevemos, vivemos?” (LINHARES, 2016, p. 7). Essas duas instigantes questões fazem parte do prefácio, de autoria de Célia Linhares, do livro *Uma escrita acadêmica outra – ensaios, experiências e invenções* (2016), organizado por Cristiana Callai e Anelice Ribetto.

Se, com Larrosa (2016, p. 17), pensarmos que o trabalho na academia “é basicamente um trabalho com palavras”, e que o “que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar”, nos indagarmos sobre que tipo de escrita temos produzido para dar conta e/ou acompanhar nossos percursos de pesquisa na universidade, sobretudo no campo das Artes e das Humanidades, onde se inserem a Educação e a Arte como áreas de conhecimento, significa também nos indagarmos sobre o que temos feito de nós mesmos nesse espaço.

Temos produzido nossas escritas de modo mais autoritário e prescritivo, como produção inequívoca de verdades inquestionáveis as quais seriam percebidas de modo mais apurado e asséptico por certo olhar cientificista, separado da vida que pulsa? Temos produzido escritas mais abertas, onde os devires inseparáveis das zonas de experiência e produção de pensamento, enfim, do próprio corpo, atravessam

4. Recentemente publicada em forma de livro pela Editora UFSM, com mesmo título, a tese, concluída em 2014 sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de pesquisa Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), pode ser acessada na íntegra aqui: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3478/MOSSI%2C%20CRISTIAN%20POLETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
5. Para saber mais sobre a artista e seus trabalhos, acesse seu site, disponível em: <<http://shannonrankin.com/home.html>>.

irremediavelmente aquilo que propomos contingencialmente, apenas como um olhar – plural, multifacetado – das infinitas realidades que participamos? Com esses dois questionamentos, não queremos estabelecer um modo melhor e mais correto de escrever e pesquisar, mas, certamente neste texto, nos posicionamos do ponto de vista o qual entende que

Quando escrevemos sem dogmatismos – como quem pesquisa os movimentos contraditórios da vida, abrimos mão da sisudez das certezas que precisariam ser ensinadas, do tom magistral de quem é o dono da verdade, da defesa do que já aprendemos, para colocar-nos dentro e fora do âmbito do já vivido e comprovado e, assim, arrancados dos limites de nós mesmos –, arriscamo-nos a tatear atalhos e caminhos e a balbuciar outras palavras. Então a escrita se faz como uma experiência que nos toma de curiosidade e prazer, expondo-nos ao risco e à aventura de travessias surpreendentes. (LINHARES, 2016, p. 8).

São algumas das inquietações que nos acompanham há algum tempo: como temos nos constituído em meio à nossas pesquisas? Isso, tanto no que concerne aos modos de condução da pesquisa, como aos modos de apresentação da pesquisa, entendendo que pesquisa, pesquisador e objeto pesquisado são inseparáveis. Que outros registros podemos criar para validar nossas investigações, que não sejam necessariamente aqueles que preveem como ‘produto’ das mesmas a produção de metanarrativas e de metacertezas? Para Larrosa (2016, p. 20-21), chama a atenção um certo cansaço que toma a academia. Cansaço de

[...] ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono, havendo como que uma necessidade de sair desse tédio e uma certa expectativa em relação a qualquer registro de escrita que se apresente como diferente.

Nessa perspectiva, que outras formas de produção, construção, apresentação, validação de nossas pesquisas são possíveis? Por que arriscamos tão pouco? Que torção seria necessária para que outros critérios fossem possíveis? Interessa-nos, nessa medida, retomando as concepções iniciais apresentadas neste artigo, conceber uma investigação em educação que, fazendo uso da potência da arte – mais como postura diante do mundo e da produção de conhecimento e menos como fabricação de um objeto especial –, deslocar aquilo que usualmente chamamos de pesquisa. Algo que confunda e atravesse, em alguma medida, “a distinção entre

ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade, por outro”, que cruze e questione tais fronteiras, entendendo a fronteira sempre como “gigantescos mecanismos de exclusão” (LARROSA, 2016, p. 21), pois

[...] o pior que pode acontecer a alguém que tenha pretensões literárias ou poéticas é que lhe digam: ‘Isso não é poesia, pode ser qualquer outra coisa, mas não é poesia’; ou, no caso de um pintor: ‘Isso não é pintura’. Todos os poetas e pintores que modificaram o que se chama ‘poesia’ ou o que significa ‘pintura’ escutaram afirmações como essas. [...] Por isso, são precisamente esses questionamentos de fronteiras que ampliaram o âmbito do visível – ao nos ensinar a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao nos ensinar a pensar de outro modo – e o âmbito do dizível, ao nos ensinar a falar de outro modo. (LARROSA, 2016, p. 21).

No que concerne ao uso de imagens nas investigações, embora nas duas últimas décadas possam se observar algumas instituições universitárias “mais proeminentes na aceitação e exploração dessas novas metodologias” (OLIVEIRA; CHARREU, 2016, p. 366) que entendem a imagem como parte do escopo argumentativo dos textos de pesquisa e “têm se valido de materiais visuais [...] na constituição de artefatos acadêmicos” (CUNHA, 2015, p. 170), grande parte dos trabalhos ainda são bastante tímidos nesse exercício.

Tal timidez se sobressai sobretudo quando se trata de não operar com as imagens como ilustração ou representação de conteúdos apresentados de forma escrita, mas como potência discursiva que tensiona, amplia, estabelece outras vias de acesso e de vazão ao texto o qual, por sua vez, ao receber imagens que tomam essa outra posição, acaba se tornando também mais poroso, aberto, permeável a outros sentidos e, por sua vez, passível de conexões diversas, as quais podem vir a ser feitas singularmente por cada leitor que se relaciona com ele.

De acordo com Cunha (2015, p. 167):

Nota-se [...] que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o ‘conhecimento, o saber e a verdade’; e as imagens, muitas vezes, servem para estetizar, expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e/ou enaltece a veracidade do que é escrito.

Isso porque, desde muito cedo aprendemos, ainda na escola, “a privilegiar a palavra em detrimento da imagem”, quando nossos professores e nossas professoras, por exemplo, escrevem ao lado dos desenhos que produzimos aquilo que o mesmo significa. Ou seja, aprendemos que “a imagem deve corresponder ao mundo cognoscível” (CUNHA, 2015, p. 168).

Isso posto, tem nos interessado buscar modos de incorporar as imagens nas investigações, de acordo com Mossi (2017, p. 187-188):

- I. Como “blocos de naturezas diversas” das palavras, ou seja, nem como opostas diretas, nem como sinônimas, mas como “entes [...] que podem ou não ser com elas friccionados, flechados, atravessados, gerando fluxos incertos”;
- II. Entendendo que “não há de haver uma só palavra que faça caber em si os efeitos das paixões provenientes das imagens”, bem como “não há de haver uma só imagem que consiga envolver tudo o que podem as palavras”;
- III. Considerando que “imagens são corpos que se estendem, em sua superfície, a constelações de sentidos e significados” e que “coagem o pensamento a pensar”, fazendo assim, referência também a Deleuze (2006);
- IV. Enquanto superfícies que nada escondem, nada disfarçam, nada camuflam e, portanto, nada está para ser lido, desvelado, decodificado, visto que na profundidade de sua espessura sem volume “encontra-se apenas um murmúrio indefinido, um gemido resultante das relações, das ações e paixões entre seus elementos infinitesimais constituintes”;
- V. Incorporando-as junto ao texto e aos percursos de pesquisa como “arsenais, substâncias de experimentação, e não códigos de interpretação”;
- VI. Ponderando que o que mais interessa a respeito delas, não é nem o que/quem as gerou (sua origem), nem o que se pode dizer delas em última instância (como se fosse possível circunscrever sentidos e significados que elas conteriam em si), mas considerando que “estão sempre no meio, não têm ponto de chegada nem de partida, nem origem nem finalidade fixas”, elas estão sempre em mutação, sempre em processo, sempre produzindo ressonâncias em quem as visualiza e faz uso delas.

Assim, uma das problemáticas que tem nos tomado é *de que modos as imagens podem ser utilizadas como potências para que outros modos de pesquisar em educação sejam possíveis?* Ou seja, compreendendo que as imagens podem nos ajudar a formular problemáticas, a conceber métodos, a articular procedimentos, a construir

argumentos, a operar com dados produzidos, dentre outras ações, entendemos, junto com Deleuze e Guattari (2012b), que podem também colocar nosso pensamento em funcionamento maquínico⁶, precipitando as estratificações duras que envolvem programas investigativos “acimentados”, retomando a expressão de Linhares (2016) mencionada anteriormente.

INVESTIGAR COM ARTE OU UMA CRIAÇÃO METODOLÓGICA EM SOBREJUSTAPOSIÇÕES

Oliveira e Charreu (2016, p. 371-372) afirmam que, “desde os anos 70 e 80 na América do Norte alguns pesquisadores vêm fazendo tentativas de explorar uma outra forma de pensar metodologicamente as pesquisas educacionais”, dando início a diversas “metodologias artísticas” ou “investigações baseadas nas artes” as quais surgem mediante “um desajuste entre aquilo que se produz e a tentativa de enquadrá-lo em metodologias científicas”.

Desse modo, compreende-se que se está trabalhando com uma metodologia artística, sempre que utilizamos na investigação

[...] procedimentos artísticos, sejam estes literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas que tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA; CHARREU, 2016, p. 372).

Se nos reportarmos novamente às concepções sobre arte expostas na primeira seção deste texto, podemos pensar em investigações *com arte*⁷ as quais, em primeiro lugar, operam levando em conta mais uma *postura artística* incorporada pelo pesquisador do que um *fazer especial* executado por um *ser especial* (o artista), seja do ponto de vista da criação de métodos e procedimentos investigativos, seja do ponto de vista das análises e dos arranjos (tanto conceituais, como formais/materiais/visuais/performativos) que se estabelecem com os dados gerados pela/na investigação; em segundo lugar, compreendem a arte como uma forma, dentre

6. “(...) uma máquina é como um conjunto de pontas que se inserem no agenciamento em vias de desterritorialização, para traçar suas variações e mutações” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 154).

7. Não necessariamente em arte, já que podem estar circunscritas em outras áreas de saber e operar com arte e/ou incorporar uma postura artística no que concerne a seus métodos, procedimentos e análises.

tantas, de sistematizar o conhecimento já produzido e também de conceber novos saberes fazendo uso, talvez, de recursos não usuais como imagens, sons, poesia, movimentos corporais, materiais inusitados, dentre outros, de forma a dizer, ver, ouvir, expor, ler o que outros disseram, viram, ouviram, expuseram, leram, mas que, ainda assim, permanece oculto (OLIVEIRA; CHARREU, 2016), não foi dito, visto, ouvido, exposto, lido do mesmo jeito; em terceiro lugar, suspendem os modos já instaurados de se relacionar com o conhecimento, com o mundo, com nós mesmos (retomando a fala de Kastrup citada anteriormente), propondo outras maneiras de investigar, menos colados em representar o mundo e mais engajados em criar mundos possíveis, menos coladas em acumular saberes e mais engajadas em compartilhar experiências.

Assim, de modo a finalizar o texto, gostaríamos de, conforme anunciado no início, fazer uma breve explanação acerca da criação metodológica que se deu na tese *.um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?*, a qual utilizou como um dos disparadores visuais para pensar seus percursos metodológicos algumas imagens de obras da artista visual Shannon Rankin.

Vale dizer que a referida tese teve como objetivo operar com a prática do corpo-sem-órgãos, que Deleuze e Guattari (2012a) resgatam de Artaud (1947), para pensar a produção de uma pesquisa em educação que se deu entre arte e filosofia. Em linhas gerais, quando Artaud formula tal noção vinculada à sua prática dramática, enuncia que a grande doença do homem são seus órgãos, ou seja, certa constituição prévia, endurecida, a qual o corpo receberia antes mesmo de nascer e que o engessaria no que concerne às múltiplas potências que ele poderia alcançar não fossem tais prescrições. Bem, podemos dizer que a proposta que atravessa toda a produção filosófica de Deleuze em parceria com Guattari é justamente escapar de formas pré-datadas e pré-formuladas de guiar o pensamento, inseparável do corpo, criando modos de que o mesmo se abra para um impensável, para devires onde não se façam mais possíveis organizações identitárias/subjetivas/significantes fixas. Nesse sentido, para os autores, fabricar um Corpo sem Órgãos se trata de um exercício que não se acaba nunca de fazer, e que se projeta mais contra o organismo do que contra os órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

Nesse sentido, uma hipótese foi formulada: a de que há uma Pesquisa Majoritária em Educação, ainda ligada a certo paradigma oriundo das pesquisas naturais e exatas, para as quais seria possível, através do olhar apurado do investigador – sempre apartado do objeto investigado e de um lugar de autoridade do saber –, diagnosticar

realidades e oferecer soluções, excluindo o máximo possível de variantes e singularidades e seguindo sempre uma imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2006) e do conhecimento. Em meio a essa Grande Pesquisa, uma pesquisa menor, uma pesquisa-sem-órgãos que não reconhece organismos prévios, poderia se instalar “como uma gagueira a qual atravessa a Língua-Mãe das pesquisas” (MOSSI, 2017, p. 53) e “que trata de produzir um respiro nas pesquisas em educação majoritárias” (MOSSI, 2017, p. 54).

Tal pesquisa menor viria a se constituir, portanto, através de sobrejustaposições afetivas de elementos/encontros que deflagram o pensamento a pensar com/sobre/em pesquisa. A palavra contraída sobrejustaposições se trata de uma noção trabalhada há alguns anos por nós, resultante das palavras sobreposição, justaposição e posição, na ocasião da escrita da dissertação de mestrado (MOSSI, 2010), e já amplamente mapeada em outras publicações, como, por exemplo, em Mossi (2015; 2017) para citar publicações mais recentes.

Trata-se de conceber uma pesquisa que se constitua por camadas de imagens e de escritos, especialmente, embora não exclua outras materialidades, os quais sejam arranjados ora sobrepostos, ora justapostos e que, a cada vez, instituem posições provisórias do pesquisador em torno das variações possíveis que são deflagradas de acordo com as conexões que vão sendo traçadas entre os elementos. Nas sobrejustaposições não há nunca uma totalidade perdida que seria alcançada em algum momento, mas sempre novas possibilidades de arranjo que vão sendo possíveis, tensionando palavras e imagens, palavras e palavras, imagens e imagens.

Nesse ponto, podemos dizer que as sobrejustaposições dialogam com o conceito de multiplicidade em Deleuze e Guattari (2011), não como múltiplo oposto ao uno, mas sempre como multiplicidade de multiplicidades a n dimensões e, claro, também com a noção de mapa que, para Deleuze e Guattari (2011, p. 30), se define por um arranjo sempre “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

No que concerne ao uso das imagens das obras de Shannon Rankin na pesquisa (dados seus objetivos expressos acima), como por exemplo *Germinate* (2008) e *Charterd* (2010), dentre outras, é claro, podemos dizer que o que nos chama a atenção é o modo como a artista

[...] subverte mapas já instituídos e legitimados – recorta-os, cola-os em diversos formatos na parede, amassa-os, dobra-os – e, com o auxílio de alfinetes e linhas de

desenho, cria conexões individuais para tais composições, colocando assim em xeque o que conhecemos como escrita de uma geografia física e política oficializada. (MOSSI, 2017, p. 101).

Nesse sentido, é como se a artista, no plano das materialidades que utiliza para construir sua obra, interviesse em uma imagem dogmática do pensamento já instituída, tal como o que buscamos fazer na tese no tocante às Pesquisas em Educação ditas Majoritárias, porém fazendo uso de materialidades conceituais/imagéticas/teóricas/textuais. Não que as obras de Rankin ilustrem ou representem nossa ação de pesquisa, mas, ao contrário, elas nos ajudam a pensar em caminhos e ações plausíveis, oferecem-nos um instrumental para que o arranjo da pesquisa seja possível.

As sobrejustaposições de Rankin são também as nossas, na medida em que ela

[...] liga pontos, inventa regiões de tensão, cria espaços, aberturas e formatos inesperados. Há em suas peças toda uma poética [...] do que [...] chamamos de sobrejustaposição: imantação e repulsão de elementos [...]. (MOSSI, 2017, p. 101).

Ela cria tensões no plano utilizando operações simples como dobrar, cortar, furar, riscar, ligar. Os mapas onde interfere já estão prontos, mas ela faz aparecer neles outros possíveis significados fazendo uso de vetores e forças diferenciais que passam a interferir nas cartografias

[...] através de rasgos, recortes, colagens, produção de camadas e ritmos, conjunção e atravessamento de pontos, demarcação de encontros e repulsões entre elementos, abertura a espaços fendidos, não preenchidos. Tudo isso em um plano sem lugares fixos, preestabelecidos. (MOSSI, 2017, p. 102).

A artista traça experimentações com os mapas, abrindo mão desses artefatos como imagens/textos passíveis de interpretação. Ela recria para eles seu uso, dando a eles outras posições não condicionadas a guiar possíveis caminhos, estabelecer localizações e direções.

Em certos trabalhos [...], Rankin varia a concentração de alfinetes e de elementos em algumas partes do plano, ou seja, em alguns locais os alfinetes apresentam-se mais agrupados (como se sofressem uma imantação misteriosa) e em outros mais afastados,

deixando espaço para que o fundo branco, o vazio, o nada, o espaço liso seja incorporado e potencializado visualmente na obra, de modo a criar dimensões e profundidades bastante intrigantes. (MOSSI, 2017, p. 102).

Desse modo, é como se a artista deixasse sempre algo inconcluso, sempre uma potência de reconfiguração em aberto, sempre a possibilidade de que outros elementos possam passar a fazer parte dos conjuntos apresentados.

Seus trabalhos dialogam com a tese na medida que, no que concerne à sua metodologia de construção, que se deu baseada especialmente no arranjo e experimentação com textos e imagens, essa última também buscou operar com a distribuição (sobrejustaposição) de elementos sobre um plano, criando em alguns momentos mais tensionamento entre os mesmos e, em outros, deixando espaços em aberto para que outras reconfigurações fossem possíveis.

Não se trata de mera ilusão perspectivista condicionada a primeiros, segundos, terceiros planos, mas de sinuosos tensores que demarcam entremeios, espaços, vias, dobramentos, entradas e fazem assim a superfície delirar por sobrejustaposições. (MOSSI, 2017, p. 102-103).

Não se trata de escrever uma pesquisa querendo dar conta de uma realidade apartada do texto, como se ele pudesse ser um retrato realista do material empírico investigado, mas de fazer da própria escrita o laboratório investigativo, na medida que, enquanto é produzido, atravessado por imagens, precipita seu objeto – que nunca se mantém o mesmo –, gera perguntas, convoca leitores e deflagra pensamento. É em si mesmo vida, corpo que pulsa, cicatriz.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. Para acabar com o julgamento de Deus (1947). In: WILLER, Claudio (Tradução, seleção e notas). *Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais visuais na pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 167-190.

- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *Francis Bacon: logique de la sensation*. Paris: Aux Éditions de la Différence, 1981. Tradução de Silvio Ferraz e Annita Costa Malufe, sem revisão. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-francis-bacon-logica-da-sensacao-1.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012a.
- _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. 2. ed. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012b.
- _____. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 77-95.
- KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Org.). *Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 1-5.
- _____. *A aprendizagem inventiva – entrevista, 2009*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>. Acesso em: 25 ago. 2017
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 17-30.
- LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 7-11.
- MOSÉ, Viviane. Receita para lavar palavra suja. In: _____. *Receita para lavar palavra suja*. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QslBxWXR6ZQ>>. Acesso em: 25 ago. 2017
- MOSSI, Cristian Poletti. *um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições*. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.
- _____. *Um Corpo-sem-Órgãos, Sobrejustaposições - Quem a pesquisa [em educação] pensa que é?* Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2017.
- _____. Uma pesquisa-sem-órgãos: escritas, sobrejustaposições... In: *Anais do 24º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP): Compartilhamentos na arte: redes e conexões*, Santa Maria/RS, p.3353-3367, 2015. Disponível

em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/cristian_poletti_mossi.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. *Possíveis territorialidades e a produção crítica da arte suturas e sobrejustaposições entre vestes sem corpos e corpos sem vestes*. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARREU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100365&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140547>.

RAMON, Marcos. *Ficções #23 – A arte e a obra de arte*. Disponível em <<http://www.marcosramon.net/ficcoes/ficcoes-23-a-arte-e-a-obra-de-arte>> Acesso em: 25 ago. 2017.

SOBRE OS AUTORES

Cristian Poletti Mossi é graduado em Desenho e Plástica – Bacharelado e Licenciatura, tem Mestrado em Artes Visuais – Área de concentração Arte Contemporânea e Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa Educação e Artes (todos pela Universidade Federal de Santa Maria). É professor/pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de formação de professores em artes visuais, com pesquisa nos seguintes temas: criação, docência, leitura/escrita com imagens, na interface com as filosofias da diferença. É membro pesquisador do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e do ARTEVERSA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência. *E-mail*: cristianmossi@gmail.com.

Marilda Oliveira de Oliveira é graduada em Artes Plásticas – Bacharelado em Cerâmica e Licenciatura Plena (Universidade Federal de Santa Maria), tem Mestrado em Antropologia Social e Doutorado em História da Arte (ambos pela Universidade de Barcelona, Espanha). É professora associada IV do Departamento de Metodologia da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa – Educação e Artes, onde orienta dissertações e teses. Tem experiência na área de formação de professores de artes visuais, com pesquisa nos seguintes temas: docência, leitura e escrita com as filosofias da diferença. Coordena o GEPAEC

– Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (CNPQ/UFSM)
e é Editora Chefe da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, UFSM.
E-mail: marildaoliveira27@gmail.com.

Recebido em 04 de setembro de 2017 e aprovado em 15 de outubro de 2017.

Ensaio

Uma professora visitante na Faculdade de Educação da Unicamp

A visiting professor at the Faculty of Education, Campinas State University - Unicamp

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p135-149>

MARIA AMÉLIA DE ALMEIDA TELES¹

RESUMO: Este ensaio traz experiências, impressões e reflexões sobre minha atuação como professora visitante da Faculdade de Educação da Unicamp, no primeiro semestre de 2017, quando então ministrei a disciplina “Direito à Educação e à Infância: Educação Infantil em creches, uma história das mulheres”. Falo da minha surpresa ao participar de um edital aberto para ativistas, especialistas, o que para mim é algo inédito, e a emoção de uma ativista se transformar em professora visitante. Isto me fez voltar no tempo em que trabalhei numa creche municipal em São Paulo. Conto também dos impactos vividos todas as segundas-feiras, ao entrar na sala e ver o interesse de alunas e alunos em conhecer os feminismos, a história das lutas por creche e a história das lutas das mulheres, em particular, sobre guerrilheiras que resistiram aos desmandos da ditadura em nosso país, sendo que muitas delas foram assassinadas pelos agentes da repressão. Em resumo, abordo aspectos que mais me impactaram sem deixar de apontar as dificuldades minhas e da própria vida acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Creche; educação infantil; feminismo; história da luta das mulheres; professora visitante.

ABSTRACT: This paper presents experiences, impressions and reflections about my role as a visiting professor at the Faculty of Education of the State University of Campinas

1. União de Mulheres de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

during the first semester of 2017, when I conducted the course “The Right to Education and Childhood: Children’s education in dayly cares, a history of women”. I speak of my surprise in participating in the university open hiring notice for activists and specialists - what for me was something unheard of - and the thrill of an activist becoming a visiting professor. The whole process made me go back to the time I worked at a municipal day care in São Paulo. This text also brings what being exposed every Monday to the students’ interest in feminisms, the history of day care struggles and the history of women’s struggles meant to me. In this particular the women’s resistance during the military dictatorship (1964-1985) is to be highlighted, in which many were murdered by the agents of the repression. This paper approaches aspects that have impacted me the most, without leaving aside my own difficulties and the difficulties of academic life itself.

KEYWORDS: Day-care center, early childhood education, feminism, history of women’s struggle, visiting professor.

*Ocupamos nosso espaço,
cada passo é um pedaço
Agora traço uma memória
que sempre serei,
Falo eu porque sou nós!²*

Fui professora visitante da Faculdade de Educação da Unicamp no primeiro semestre de 2017, quando tive oportunidade de ministrar a disciplina ***Direito à Infância e à Educação: Educação Infantil em creches, uma história das mulheres***³, com a supervisão da Professora Ana Lúcia Goulart de Faria. Em um primeiro momento, voltei no tempo, ao lidar em sala de aula, com a minha própria condição de ativista feminista de décadas de atuação e, principalmente, como antiga trabalhadora de uma creche da periferia de São Paulo, Creche Municipal do Parque Figueira Grande (região de Campo Limpo, zona sul), implementada em 1980, uma das primeiras creches construídas, como equipamento de caráter público e gratuito, integrada à primeira rede municipal de creches do país para crianças de 0 a 6 anos de idade, em período integral. Esta rede municipal passou a ser construída a partir das reivindicações apresentadas junto ao público e à prefeitura de São Paulo, pelo Movimento de Luta por

2. Música Território Conquistado, intérpretes Larissa Luz e Elza Soares (2016).

3. As referências bibliográficas do curso estão disponíveis no link: <https://drive.google.com/drive/folders/oB5SCONSQom3tM251UXY2NWRTdms?usp=sharing>.

Creche (1979 – 1984), que se desenvolvia num processo de muita mobilização e de entusiasmo, reunindo mulheres da periferia, sindicalistas, intelectuais e feministas.

Durante a realização do curso, também pude divulgar atualidades dos feminismos contemporâneos, em particular das questões mais candentes que surgem hoje, com muito vigor e intensidade, entrelaçadas com a perspectiva de classe, étnico-racial e sexualidades /gênero, com destaque nos recém-criados coletivos feministas nas periferias e nos meios escolares. Levantamos algumas das vertentes feministas, em particular as mais ligadas aos movimentos populares de mulheres. Assim busquei levar para a Universidade as principais necessidades e reivindicações dos movimentos feministas e de mulheres. Levei textos, bibliografia e filmes produzidos por mulheres. Procurei levar também para dentro do espaço de sala de aula, as ativistas que estão em plena atuação, mobilizam e organizam, no cotidiano, a luta feminista e assim constroem diariamente a história das mulheres.

Todas as aulas trouxeram algum impacto sobre as/os estudantes e também sobre mim. É claro que as aulas em que havia pessoas para depor sobre suas experiências e lutas foram as mais atrativas. Houve aulas de grande aprendizado. A leitura, orientada por questões e feitas em grupo, passei a adotá-la e planejei para que houvesse uma atividade dessas pelo menos uma vez por mês, seguida de debate e comentários. A leitura em grupo me pareceu necessária por motivar mais a turma a adquirir o hábito de ler, o que precisa ser bastante reforçado. As pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite têm pouco tempo para uma leitura de estudos.

O primeiro texto que propus foi “*O conceito de patriarcado*”, de Saffioti (2015)⁴, que suscitou grande discussão sobre a compreensão do patriarcado, em especial sobre seus efeitos para a sociedade, em suas relações no âmbito privado e público, atingindo os diversos espaços institucionais, como escolas, famílias, igrejas, trabalho, cultura, economia, educação, saúde, legislação e políticas públicas. A ideia do patriarcado como elemento estruturante da sociedade e do estado brasileiros, assim como o racismo, mostra o porquê da supremacia do poder masculino e branco, capitalista, responsável pela dominação, exploração e opressão, o que também prevalece no campo paradigmático e das subjetividades. O debate trouxe diversas reflexões sobre como pensar a necessidade de despatriarcalizar a sociedade mas principalmente a creche, ainda que majoritariamente, este espaço seja ocupado por profissionais mulheres. A maioria dessas mulheres, no entanto, pode estar reproduzindo o modelo patriarcal

4. Saffioti (1934-2010) foi socióloga, feminista e marxista, professora e pesquisadora sobre violência de gênero.

racista. O feminismo não aceita o determinismo biológico. Não basta ser mulher para ter a consciência social e política de transformação da sociedade machista e racista. Historicamente as mulheres foram subjugadas. O patriarcado tem sua base econômica na divisão sexual do trabalho que também produz *mais valia*⁵, mantém a hierarquia nas relações de poder, legitima e justifica os sistemas regidos pela heteronormatividade, pela maternidade compulsória e pelo separatismo e a guerra entre os sexos.

Enquanto for naturalizada a função das mulheres como apenas mães, educadoras, cuidadoras e maternais, o patriarcado se manterá com vigor e atualizado.

A creche fica, então, prejudicada, pois é tratada como natural e banal a situação de que a maioria de profissionais nas creches seja composta apenas por mulheres e pelo fato de serem mulheres. Perde em qualidade e em seu potencial educacional e social.

A creche, enquanto um espaço de reinvenção das relações humanas numa perspectiva igualitária e libertária, precisa urgentemente ser despatriarcalizada. Aqui coloco duas observações feitas por alunas durante o curso:

Compreender melhor o patriarcado e a forma como está enraizado na sociedade brasileira, se revelou, no decorrer das aulas, fundamental para uma leitura mais aprofundada do cenário atual, onde as mulheres têm seus direitos reduzidos e/ou negados, como resultado de intervenções políticas pautadas em decisões sexistas, racistas e misóginas. O olhar mais ampliado e apurado das teorias, permitiu fazer conexões importantes das especificidades das lutas das mulheres, olhando para além da periferia dos problemas identificados, ajudando também na percepção e valorização das experiências que estão sendo produzidas e, da força mobilizadora que tais experiências vem promovendo, no sentido contra hegemônico.⁶

[...] com a conceituação de patriarcado a partir da leitura da socióloga Heleieth Saffioti, pudemos ampliar a discussão sobre a expressão do poder político e a hierarquia das relações de poder, as quais estão baseadas tanto na ideologia quanto na violência propriamente dita, e ao fim pudemos concluir que a sociedade está organizada de forma a privilegiar o masculino....

5. A divisão sexual do trabalho produz mais valia (lucros) porque garante condições para que a classe trabalhadora produza mercadorias, o que auferir lucros ao patronato.

6. Vanderlete Pereira da Silva, aluna da disciplina e doutoranda da FE/Unicamp, 2017, trecho da avaliação escrita em 12 de junho de 2017.

[...] A construção do conceito de creche como um direito das crianças pequenas a educação e cuidados foi um importante marco para se repensar não apenas o “papel da mulher” mas também como a creche deve ser uma política pública descolonizadora, necessária para o fortalecimento da sociedade. É um direito das crianças pequenas conviverem democraticamente com outras crianças e desenvolverem suas potencialidades.⁷

Para além disso. Vi a oportunidade de tomar conhecimento sobre uma temática com a qual não tive, ao longo da minha graduação e militância, proximidade, a saber, a creche. Senti verdadeiramente, o quão necessário é conhecer a luta popular pela creche e o quanto a luta pela educação perpassa por recortes, tais como classe, gênero e raça.⁸

Muitas feministas têm se esforçado para mostrar os efeitos distintos e complexos quando há sobreposição de discriminações por raça/etnia, sexualidade /gênero e classe social. Há desigualdades entre as mulheres, o que deve ser considerado, pois forjam e estabelecem contradições tão cruciais que devem ser enfrentadas tanto na militância, como no campo institucional. São necessários instrumentos para uma abordagem integrada e articulada das discriminações sobrepostas com as dominações e opressões, que precisam ser devidamente nomeadas e aprofundados seus efeitos sociais, econômicos, políticos sobre as mulheres desiguais entre si, mas historicamente discriminadas. Kimberlé Williams Crenshaw⁹, feminista, dos Estados Unidos, advogada e professora de direito civil, estudiosa da teoria crítica de raça e gênero usou a expressão “interseccionalidades”, para mostrar como as discriminações de gênero, raça e classe social não podem ser analisadas separadamente, pois elas interseccionam ou interagem entre si. Seus estudos vêm dos anos de 1986 e 1987. O feminismo interseccional foi adotado, primeiramente, pelas feministas negras, mas também pelas feministas populares e teóricas. Daí então, passaram a ser usadas expressões “feminismos de interseccionalidades” (interações) ou “feminismo interseccional”.

Outras teóricas feministas apresentaram outros nomes para enfatizar as desigualdades entrelaçadas ou sobrepostas devido às condições de classe social, raça/

7. Pamela C. Penha, aluna da disciplina, trecho extraído de sua avaliação em 12 de junho de 2017.

8. Rebeca Carolina da Silva Bandeira, trecho do seu texto de avaliação de 12 de junho de 2017.

9. Entrevista com Kimberlé Crenshaw, publicada originalmente no Site Statesman, em 02/04/2014 e republicado no site do Geledés - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana>>. Original de 27 jul. 2014. Acesso em: 07 jul. 2017.

etnia, gênero/sexualidades. Heleieth Saffioti (1934 – 2010), feminista brasileira de vertente marxista, uma das pioneiras teóricas do feminismo dos anos de 1960, dizia que sexismo e racismo são irmãos gêmeos, são uma realidade difícil de se lidar e deve ser concebida de maneira plena, dialética e complexa (TELES, 2006). Ela criou a “teoria do nó” para facilitar a compreensão sobre o entrelaçamento das contradições e seus efeitos que ocorrem simultaneamente sobre a vida, o trabalho e as relações sociais de uma mesma mulher. Tais contradições não podem ser usadas separadamente, sob pena de trazer graves prejuízos para a produção teórica e para formular políticas e intervenções dos movimentos sociais. Ela conclui:

O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não que cada uma destas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. (SAFIOTTI, 2015, p. 124).

Outro ponto que se deve explicar, minimamente, é o que são Promotoras Legais Populares, uma proposta de educação popular feminista em direitos, com ênfase na capacitação jurídico-legal para o acesso à justiça e à cidadania. A educação popular significa um movimento no qual não há um lugar fixo para quem ensina e quem aprende: ensina-se aprendendo, aprende-se ensinando, ou seja, constroem-se conhecimentos coletivamente.

Os princípios da educação popular baseiam-se no fato de que as pessoas acumulam saberes ao longo de suas trajetórias particulares e que cada uma delas pode oferecer sua contribuição para o processo compartilhado de produção do conhecimento (UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO, 2006, p. 06).

As Promotoras Legais Populares (PLPs) foi uma proposta de formação permanente para a cidadania das mulheres implantada em 1994, por organização autônoma feminista¹⁰, em São Paulo e, um pouco antes, no Rio Grande do Sul, também por um

10. A União de Mulheres de São Paulo criou o Projeto em São Paulo, em 1993, juntamente com o Grupo Feminista Thêmis, de Porto Alegre (RS), logo após a participação de representantes de ambas as organizações feministas no Seminário sobre os direitos das mulheres promovido pelo CLADEM – Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, ocorrido em maio de 1992.

grupo feminista¹¹, alguns anos depois de promulgada a Constituição Federal de 1988. Na época, ganhou força política devido à intensa participação popular e se tornou a *Constituição Cidadã*, escrita em meio a debates amplos e emendas populares que contaram com a participação de movimentos sociais organizados e uma mobilização nacional, num processo democrático, com acompanhamento de representantes de diversos segmentos oprimidos da sociedade. Ao que se saiba, foi a primeira e única vez que um indígena foi eleito deputado constituinte no Rio de Janeiro, o Juruna. Em relação aos direitos das mulheres, historicamente negados, o novo texto constitucional incorporou 80% das reivindicações feministas. Pela primeira vez na história jurídica do país, definiu-se que homens e mulheres são iguais em direitos. Foi também a primeira vez que a criança pequena foi reconhecida como sujeito de direitos no sistema jurídico legal brasileiro. No entanto, o texto das leis não significou o acesso imediato a direitos e, especialmente, à justiça. Daí a importância de se conhecer leis, direitos e políticas públicas, história das mulheres e as atualidades feministas.

Com o passar dos anos, as Promotoras Legais Populares (PLPs) se transformaram em mulheres articuladas criando e fortalecendo movimentos populares pelo Brasil afora.

Como o movimento aglutina mulheres das periferias, do campo, ribeirinhas, sertanejas, intelectuais e universitárias, professoras de educação infantil (de creches), assistentes sociais, artistas e comunicadoras, dançarinas, diaristas, trabalhadoras do sexo e trabalhadoras domésticas, e demais trabalhadoras urbanas e rurais, adotou-se como princípio o feminismo interseccional, que busca enfrentar de maneira integrada as diversas discriminações sobrepostas: racial, social e de sexo/gênero. É um conceito que permite destacar a simultaneidade das experiências de violência e de discriminação e a indivisibilidade de seus efeitos, porque uma mesma mulher pode ser submetida à discriminação por ser mulher, proletária, negra e/ou indígena/ou não branca, lésbica, deficiente física, jovem e/ou idosa.

Ao ouvirem as PLPs do DIC-1, região de Campinas/SP, um grupo de alunas trouxe para a sala de aula, por exemplo, que nem toda demanda para uma consulta ginecológica tem acolhimento adequado no sistema de saúde pois, quando uma mulher idosa vai ao serviço ginecológico, é ignorada em seu pedido e encaminhada, com frequência, a um clínico geral que trata de diabetes ou de pressão alta, mesmo que não sejam essas as suas queixas, porque não há reconhecimento de sua

11. O grupo feminista é uma ONG – Thêmis – Gênero, Justiça e Direitos Humanos.

necessidade de tratamento dos seus órgãos sexuais. O mesmo pode acontecer com uma mulher negra, só que dessa vez vão atendê-la de forma agressiva, porque há um preconceito, considerando-a sem necessidade de passar com assiduidade na ginecologia. E, se a busca por atendimento médico for de uma mulher lésbica, há uma ideia generalizada de que ela sofre de uma patologia sexual, desvio ou algo estranho. E temos que levar em conta que muitas vezes, as mulheres são negras, lésbicas e idosas simultaneamente. Por isso, faz-se o alerta de não separar as categorias na hora de analisá-las e de realizar a intervenção. Assim, as PLPs, com os conhecimentos do feminismo interseccional, trabalham com as diversas discriminações sobrepostas, sem separá-las mas sim procuram alertar as mulheres e os serviços de saúde sobre as intersecções que podem ocorrer numa mesma mulher. Buscar um olhar e um atendimento holístico torna-se necessário.

A outra situação que devemos aqui relatar é sobre “Verdade e Gênero”, quando houve depoimentos, inclusive o meu, sobre experiências vividas na luta contra a ditadura e que foram tratadas em diversas aulas. No meu caso, como fui militante e presa, juntamente, com toda a minha família, falei um pouco sobre a minha história. O tema Verdade e Gênero deve ser inscrito na história do Brasil. Em nosso país funcionou a Comissão Nacional da Verdade, legalmente constituída no período de 2012 a 2014¹².

A verdade a ser reestabelecida no Brasil pela Comissão Nacional da Verdade (CNV) deveria ser resultado da apuração e da investigação dos crimes e graves violações de direitos humanos cometidos durante a vigência da Ditadura Militar (1964-1985), protagonizando suas vítimas e apontando, minimamente, os responsáveis por colocar em prática a estratégia de perseguir e eliminar a oposição por meio do terrorismo de estado. A CNV, ainda que não tenha atingido seus objetivos, trouxe muitos esclarecimentos à tona e fez um alerta à sociedade brasileira de que não é possível passar uma borracha na história, escrita com sangue e cadáveres inseultos, e manter a impunidade. Fazer de conta que nada aconteceu, impede e impõe obstáculos à construção e à consolidação da democracia, o que vem ocorrendo no Brasil, cujas instituições responsáveis por um sistema político, minimamente, democrático, deram as costas ao passado recente. Isso não acontece impunemente. Agora

12. A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instituída pela Lei 12.528/2011. O estado brasileiro foi condenado pela sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) que no seu parágrafo 297 exorta a criação desse mecanismo. No caso Gomes Lund e outros (Demanda 11.552, mais conhecido como Caso Araguaia, publicado em 14/12/2010), o Brasil recebeu uma série de obrigações internacionais às quais o nosso país está vinculado e que não foram cumpridas integralmente até o momento.

assistimos a um retrocesso enorme. Repetimos a história trágica. Daí a necessidade de se introduzir a Memória, Verdade e Justiça nos estudos da história do Brasil.

Fiz e faço parte de uma luta pouco conhecida no Brasil de defesa de que a verdade deve ser analisada a partir dos fatos e de suas circunstâncias numa perspectiva de *gênero*, ou seja, considerando que as desigualdades entre os sexos levaram a consequências e sequelas distintas entre mulheres e homens, em decorrência das brutalidades cometidas pela ditadura militar brasileira em cada região.

A Comissão da Verdade, apesar de ter sido instalada tardiamente, despertou no cenário público (mídia, escolas, universidades, sindicatos e parlamento) um interesse pelo que se passou no tempo da ditadura militar brasileira (1964-1985). A dificuldade encontrada por essa comissão de obter informações com as Forças Armadas e o Ministério das Relações Exteriores impediu o aprofundamento das investigações, em especial, sobre os mortos e desaparecidos políticos, mas também sobre as torturas praticadas contra mulheres, lésbicas, *gays*, transgêneros, nas populações negra, indígena e camponesa, e em diversas categorias de trabalhadoras e trabalhadores. Quando convocados, os agentes públicos responsáveis pelas violações aos direitos humanos quase sempre se recusaram a responder às questões apresentadas pela comissão. Mesmo assim, ainda que de forma tímida, houve, pela primeira vez, de forma pública e ampla, a fala de vítimas, mulheres, indígenas, integrantes da população negra e crianças que à época tiveram sua *infância roubada*.

Portanto, parte significativa da verdade, de fato, foi trazida à tona devido à vontade e/ou necessidade de sobreviventes e vítimas de tornarem públicas suas histórias silenciadas ao longo de décadas. Ao revelar os crimes como sequestros, torturas, assassinatos e ocultamentos de cadáveres, os crimes cometidos pelo emprego da violência de gênero, como os estupro, a violência sexual, os abortamentos forçados, entre outros, coloca-se a necessidade do avanço em direção à compreensão de que devem ser incluídos, de maneira autônoma, os crimes de gênero no rol daqueles considerados como as graves violações de direitos humanos, ou seja, os crimes de lesa-humanidade, e, portanto, imprescritíveis. (TELES, 2015).

Em uma das aulas, convidei Natalia Neutmann, uma jovem de 26 anos de idade, oriunda de família de militantes da luta contra a ditadura, a começar de seus avós: Manoel e Jovelina. Ela deu um depoimento sobre a militância e a prisão de sua avó. Falou também de seu pai que, à época da prisão de seus avós, em 1970, tinha dois anos de idade, e foi banido do país pelo ditador – presidente, General Garrastazu Médici,

em junho de 1970, sob a alegação de ser “elemento subversivo menor”. Natália escolheu contar a história de sua avó, Jovelina Tonello M. do Nascimento¹³, que nasceu no interior do Estado e veio trabalhar em São Paulo, ainda bem jovem, como operária tecelã. Veio a ditadura militar e se tornou militante política, e mais tarde se juntou ao Grupo de Lamarca¹⁴, Vanguarda Popular Revolucionária-VPR, a mesma organização política de esquerda à que pertenceu Dilma Rousseff. Após seu relato, houve dois alunos que, espontaneamente se manifestaram de imediato para falar como haviam percebido e sentido a ditadura militar. Uma aluna, filha e sobrinha de ex-presos políticos (Argeu e Apolo Heringer), contou que só naquele momento (exatamente naquela aula) ela tinha percebido o quanto foi importante a participação das mulheres na luta contra a ditadura. Até então, ela só tinha referência de homens nessa luta. Então, ela também se lembrou de sua avó, que teve seus filhos sequestrados e levados para a prisão. Sua avó fazia as denúncias da tortura a que estavam submetidos seus filhos e se reunia com outras mulheres para ampliar sua denúncia. A aluna trouxe isso em sua avaliação e, de uma certa forma contribuiu, com sua vivência, para a construção da verdade:

[...] a história de diversas mulheres que estiveram em lutas naquele período. Foram momentos ouvindo sobre mulheres incrivelmente fortes, que se organizaram e atuaram nos bairros, em escolas e universidades, nos locais de trabalho, em jornais clandestinos, em guerrilhas. Mulheres, estudantes, trabalhadoras...mães!

[...] Até pouco tempo atrás, a História da qual eu tinha conhecimento era feita e contada por homens. Essa disciplina foi fundamental para que eu pudesse reconhecer as mulheres também como agentes e, muitas vezes, protagonistas da História.

[...] Foi nessas aulas que eu me dei conta de como é comum eu me lembrar apenas do meu pai ou do meu tio quando penso em ditadura militar e resistência. Percebi como sempre dei pouca atenção a minha avozinha! Dona Iraci¹⁵ passou anos de terror e angústia e não consigo mensurar seu sofrimento. Ela teve seu filho preso e torturado,

13. Jovelina Tonello M. do Nascimento (1938-2016) foi militante política que lutou contra a ditadura militar e integrou a organização VPR – Vanguarda Popular Revolucionária. Foi presa e torturada em 1970, juntamente com o marido, o sindicalista Manoel Dias do Nascimento, e com seu filho, Ernesto do Nascimento, que tinha apenas dois anos de idade. Esteve na mesma cela em que ficou presa a ex-Presidenta da República, Dilma Rousseff.
14. Carlos Lamarca – (1937-1971) era capitão do Exército Brasileiro, quando decidiu lutar contra a Ditadura Militar, tornando-se um dos comandantes da VPR – Vanguarda Popular Revolucionária – organização guerrilheira.
15. Iraci Heringer Lisboa (1920 – 2014), mãe de Argeu e Apolo Heringer Lisboa, ambos presos pela ditadura militar.

teve filho exilado por 12 anos, teve outros 10 filhos em casa para cuidar junto ao vovô, que partiu nesse meio tempo e não viu o fim da ditadura. Pude ler para a turma a carta que ela escreveu e que foi publicada em alguns jornais mineiros em busca de notícias de meu pai, que estava preso incomunicável.¹⁶

Um outro aluno que trouxe sua experiência sobre o que ouviu falar daquele tempo, ao se manifestar, saiu de sua cadeira e veio me mostrar o seu documento de identidade, em que estava escrito o local de seu nascimento: o município de Xambioá, na época norte de Goiás, hoje localizado no Estado de Tocantins, local onde começou a Guerrilha do Araguaia, um movimento rural de resistência à ditadura. Evidentemente, quando ele nasceu, a guerrilha já tinha sido dizimada. Conforme ele explicou para a classe, em Xambioá os guerrilheiros eram chamados de “terroristas”, muitos anos depois de terem sido eliminados. Desde o início da guerrilha, os militares chamavam os guerrilheiros de “terroristas”. O aluno falou de sua surpresa em me ouvir falar dos guerrilheiros como pessoas amigas (muitos deles que eu realmente havia conhecido e com os quais havia militado) e declarou que não mais os chamaria de “terroristas”, pois de fato ainda não conhecia a história e circunstâncias da guerrilha.

Os momentos de maior entrosamento se deram nos Seminários e no processo avaliativo quando mostraram o quanto tinham mudado durante o curso. O tempo dedicado ao curso foi grande: preparar as aulas, organizar os textos, relê-los, buscar meios e dinâmicas para melhor perceber as necessidades das/os alunas/os. Tudo isso levou tempo e valeu a pena. Senti que todos e todas nós, nesse processo de trocas de saberes e experiências, saímos engrandecidas/os.

Gostaria de relatar outras situações que me revelaram uma troca intensa de experiências e de vontade de uma construção coletiva, mas não há espaço neste breve ensaio.

Houve momentos mais difíceis, quando a turma silenciava demais. Eu ficava na dúvida se estávamos mesmo nos comunicando ou se teria havido uma desconexão. Teriam perdido o interesse? Afinal, eram temas fortes, pesados. Uma das alunas escreveu em sua avaliação que “a dificuldade de se expor e participar”, talvez tenha sido a causa do silêncio em alguns momentos e não a falta de interesse:

16. Sofia Bonuccelli Heringer Lisboa, trecho extraído de sua avaliação escrita em 12 de junho de 2017.

[...] no geral, tivemos aula sobre feminismo, e mais importante ainda, sobre movimento feminista no Brasil, o papel das mulheres na luta desde a ditadura até a demanda por creches e o programa de Promotoras Legais Populares. Sinto que as vezes o conhecimento da história a partir dos acontecimentos no Brasil fique em defasagem em muitas disciplinas, mas o curso conseguiu nos situar bem, na história do feminismo em nosso país.¹⁷

Enfim, foram trocas de experiências com informações, com reflexões, afetividade e responsabilidade. Penso que tanto eu como as demais pessoas que frequentaram o curso tivemos oportunidade de repensar nosso cotidiano dentro de uma creche/escola de educação infantil, dentro da Universidade, mas também, de como esta vivência e suas imbricações se articulam com a realidade fora da escola.

Durante as aulas foi também abordado, ainda que de maneira mais rápida, um dos instrumentos criado por feministas, *gênero*. O termo aqui usado no sentido de que a ideia de “mulheres” e “homens” vai muito além dos ditames biológicos, pois é constante a construção social e cultural nas relações sociais entre as próprias mulheres, entre os próprios homens e entre mulheres e homens, relações essas que são dialéticas, contraditórias e desiguais, na maioria das vezes, em particular em relação ao poder. Em outras palavras, *gênero* é construído social e historicamente. A assimetria na implementação e na acessibilidade da cidadania para todos sexos não é fruto da natureza mas sim da construção social/histórica que os coloca, numa sociedade patriarcal, sexista e racista, hierarquicamente em polos dicotômico e binariamente organizados em masculino/dominante e feminino/dominado.

Ao tratar das desigualdades e hierarquias de gênero, questiona-se o lugar subalterno que as mulheres (o polo feminino) deveriam ocupar conforme a configuração da ordem social do patriarcado, determinada pela supremacia do masculino.

Com a ferramenta *gênero*, criaram-se perspectivas de perceber as sexualidades como construções sociais e que se manifestam de formas tão distintas, invisibilizadas e ainda pouco reconhecidas uma vez que a heteronormatividade impõe paradigmas do homem branco, proprietário, e sufoca as demais formas de expressão das sexualidades que passam a ser consideradas como patológicas, desviantes e estranhas. Com o uso da categoria *gênero* como instrumento de análise e de intervenção política, as transexualidades se manifestam e as pessoas trans tornam-se sujeitos históricos e protagonistas de suas vidas e de sua cidadania, com suas reivindicações

17. Jéssica Boscolo G.de Azevedo, em seu texto escrito em 12 de junho de 2017.

e seus desejos. Criam-se condições para uma convivência democrática e políticas públicas para garantir a plena cidadania a todas as pessoas.

Para intervir consciente e politicamente na sociedade, precisamos pensar questões de gênero, o que deve ser articulado com outras categorias como as desigualdades entre as classes sociais e econômicas, como a opressão contra os segmentos populares devido a sua raça/etnia, cor, tipo de cabelo, idade e outras intersecções.

Vivemos, atualmente, no Brasil um processo social e político que se desenvolve de uma forma tão veloz e de tal monta que coloca nossos direitos e nossa cidadania sob risco e ameaça frequentes. Há momentos que nos fazem pensar que vivemos em séculos passados, quando se iniciava o sistema capitalista e quando a exploração, sem nenhuma lei ou freios, massacrava a grande maioria do povo, inclusive as crianças proletárias que eram enviadas às fábricas e trabalhavam dia e noite. A histórica greve geral de 1917, iniciada pelas mulheres operárias em 10 de junho, na Fábrica Crespi, em São Paulo, significou um momento de denúncia e revolta contra as péssimas condições da classe trabalhadora. Essa greve foi o estopim para a greve geral que parou São Paulo e foi vitoriosa, pois conseguiram o fim do trabalho noturno para mulheres e crianças. Essa greve denunciou a utilização do trabalho infantil dentro das fábricas.

As mulheres têm sido protagonistas de lutas pioneiras, ao colocarem de forma pública e explícita as necessidades e reivindicações populares feministas, antirracistas, antilestibofóbicas e em defesa da dignidade humana, nos fóruns de articulação de manifestações e lutas contra os retrocessos. Sua voz contribui de forma decisiva para o enfrentamento da recessão, do desemprego e da violência do estado e por liberdades e democracia. E isso tem que ser matéria de reflexão em sala de aula. Veja o que disse uma das alunas¹⁸:

[...] diante da seletiva História que aprendemos na escola regular, ainda assim muitas histórias e sujeitos ficam invisíveis nessas narrativas: as mulheres. Para as encontrarmos, deveríamos imaginá-las contidas nos genéricos “povo”, “multidão”, “movimentos”, sempre liderados por algum homem com nome. Mas essas aulas mostraram que não foi bem assim... [...]

O espaço dessas aula foi diferenciado, pois tratava de assuntos muito próximos de nós estudantes mulheres, e por isso sempre tínhamos contribuições a fazer a partir de nossas vivências. Ou seja, diferente de outras disciplinas, não tinha ninguém ali que “não sabia

18. Amanda Caroline Ramos Rabello, trecho de seu texto de avaliação da disciplina, em 12 de junho de 2017.

nada” do assunto. A ampla participação deixou todas as estudantes muito acolhidas para se posicionar, o que é um grande ganho pessoal mas principalmente político, pois ainda hoje somos muito inibidas e silenciadas dentro da Universidade e de movimentos sociais.

O momento, entretanto, é de impasse: enquanto o mundo propõe uma educação despatriarcalizada e descolonizadora, no Brasil, forçaram e conseguiram a retirada das expressões gênero, “identidade de gênero” e “orientação sexual” dos planos de educação e na base curricular nacional de ensino. Ao retirar gênero, pretendem educar a sociedade para a submissão e também sufocar os movimentos feministas e de mulheres, os movimentos antirracistas e LGBTs, reduzindo assim o potencial de resistência de um povo, o que interessa aos capitalistas para manter a população dominada e alienada. Não podemos aceitar tal retrocesso.

Lembrando que a sala de aula também é um espaço de resistência, educar é tomar partido¹⁹, é defender as causas maiores da humanidade que são a dignidade e a ética. Não há, portanto, que se fugir da realidade e das questões sociais que impedem o acesso à justiça e à cidadania.

REFERÊNCIAS

- LUZ, Larissa; ITAN, Pedro. Território conquistado. In: LUZ, Larissa. *Território conquistado*. 2016. 1 CD. Faixa 10.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Expressão Popular, 2015.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. *Os Cursos de Direito e a Perspectiva de Gênero*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006.
- _____. Violações dos Direitos Humanos das Mulheres na Ditadura. *Estudos Feministas*. v. 23, n. 3, Florianópolis, p. 1001-1022, set./dez. 2015.
- UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO. *Guia Promotoras Legais Populares*. São Paulo: Grafnorte, 2016.

SOBRE A AUTORA

Maria Amélia de Almeida Teles é Bacharel em Direito (Universidade São Francisco) e integra a coordenação da União de Mulheres de São Paulo e do Programa de

19. Fala da Diretora Associada da FE/UNICAMP, Débora Mazza, em 26/06/2017, no lançamento do livro de minha autoria: *Breve História do Feminismo no Brasil e Outros Ensaios*.

Promotoras Legais Populares. É também integrante da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. Seus interesses de pesquisa abrangem: percepção da sociedade sobre a violência contra as mulheres, feminicídio, violência sexual, violência doméstica e familiar, cultura e raízes da violência contra as mulheres.

E-mail: amelinhateles@gmail.com.

Recebido em 16 de agosto de 2017 e aprovado em 18 de outubro de 2017.

Resenha

O que é lugar de fala?

About "O que é lugar de fala?"

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n72p153-156>

ARTUR ORIEL PEREIRA¹

RIBEIRO, DJAMILA. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.

FRENTE À INVISIBILIDADE estruturada pelo racismo patriarcal heteronormativo a que são submetidas as mulheres negras e como isso complexifica suas subjetividades e trajetórias de vida, o livro *O que é lugar de fala?*, primeiro da coleção *Feminismos Plurais*, da intelectual negra e feminista Djamilia Ribeiro², ecoa o reconhecimento da multiplicidade de vozes e lança o questionamento sobre quais sujeitos têm o direito à voz em uma sociedade organizada nos princípios da branquitude, masculinidade e heterossexualidade. Embasado no posicionamento político e em conceitos do feminismo negro, o livro apresenta-nos uma discussão fértil do pensamento de Audre Lorde, bell hooks³, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, entre outras.

1. Secretaria de Educação, Prefeitura de São Paulo, SP, Brasil.
2. Pesquisadora na área da Filosofia Política, em sua trajetória acadêmica tem desenvolvido pesquisas sobre as relações entre raça e gênero e feminismo. Organizadora da coleção *Feminismos Plurais*, também é colunista da revista e *site* da Carta Capital e ex-Secretária Adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo.
3. Escritora norte-americana Gloria Jean Watkins. Ela justifica a assinatura de suas obras como "bell hooks" afirmando que o que é mais importante em seus livros é a substância e não quem o escreve.

O que é lugar de fala?

O conceito de *lugar de fala* utilizado por ativistas de movimentos feministas, negros ou LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros e Homens Trans) confronta o conhecimento produzido pela epistemologia hegemônica. Esse confronto aparece em inúmeros debates no âmbito acadêmico e na sociedade, e com frequência está presente nas discussões em redes sociais onde os discursos são pautados e travados. No entanto, não há uma epistemologia determinada sobre o conceito, como aponta Ribeiro. A hipótese mais provável é que este tenha surgido a partir da tradição da discussão sobre *feminist standpoint*⁴, diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial.

A partir do ponto de vista feminista, é possível falar de *lugar de fala* e um dos objetivos do feminismo negro é marcar esse lugar, uma vez que as realidades permanecem subentendidas no interior da normatização hegemônica. As narrativas das mulheres negras como ato de restituir humanidades negadas estabelece uma crítica da hierarquização dos saberes como produto da classificação racial, demonstra que o modelo valorizado e universal de ciência é branco, eurocristão e patriarcal.

No bojo da discussão sobre a universalização da categoria mulher apresentadas nesse livro, é importante destacar que o debate a respeito das várias possibilidades de ser mulher, levando em conta “intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero” (p. 21), já vinha sendo realizado desde a primeira onda do feminismo pelas mulheres negras, porém, devido ao apagamento dos seus protagonismos, essas questões na pauta feminista só receberam ênfase na terceira onda, sendo Judith Butler uma das principais referências na contemporaneidade. Com competência e domínio do tema, Ribeiro apresenta alguns pressupostos de “quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são” (p. 25), colocando em xeque a imposição epistêmica universal que deslegitima os diversos saberes e a escrita de si, imposição que exclui as pessoas, sobretudo aquelas que não tiveram acesso a um sistema educacional justo.

No percurso filosófico da categoria o *Outro*⁵ e do pensamento decolonial, a autora destaca que as mulheres negras são o *Outro do Outro*: “por não serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade” (p.

4. Tradução literal “ponto de vista feminista”, o lugar de onde se vê (e se fala). Sustenta-se no reconhecimento da posição social ocupada pelo sujeito subjugado.

5. A concepção beauvoriana que defende que a mulher não é definida em si, mas em comparação ao homem, e, através do olhar deste, ela é confinada a um papel de submissão hierarquizada.

39). Essa noção tensiona os privilégios sociais ao mesmo tempo em que mostra o *status* oscilante das identidades e não fixidez desse *status* na pirâmide social.

Acerca das heterogeneidades que circundam a categoria mulher negra, Ribeiro ressalta que não se deve negar uma identidade para afirmar outra, é preciso reconhecer as diferenças e a noção que mulheres negras e brancas partem de lugares diferentes. Não demarcar esses lugares e seguir ignorando que existem pontos de partidas diferentes faz com que mulheres brancas, por exemplo, continuem incapazes de perceber sua responsabilidade com a mudança social e, conseqüentemente, reproduzam opressões contra as mulheres negras.

Para o entendimento do olhar – tanto de homens brancos e negros quanto de mulheres brancas – sobre a mulher negra, confinando-a a um lugar de subalternidade muito difícil, inclusive dentro do movimento feminista, o livro traz o conceito de *outsider within*⁶ destacando que as mulheres negras estão em um não lugar, porém, desse lugar de “forasteiras” as mulheres negras podem aprender a tirar proveito, transformá-lo em um lugar de potência, fazer o uso criativo do lugar de marginalidade, transgredir as normas e promover mudanças sociais. Isso desmonta o mito da fragilidade feminina e mostra que a identidade reivindicada de mulher negra se constitui como sujeito transgressor, histórico e político.

Lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas. Afirma a autora: “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (p. 61). Trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

O livro de Djamila Ribeiro expõe que *lugar de fala* não diz respeito a negar as experiências individuais, tampouco se trata de uma visão essencialista, mas se refere ao reconhecimento do *locus* social e da reflexão de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. É necessário não confundir *lugar de fala* e representatividade devido às similaridades, pois falar a partir de lugares também é “romper

6. Pode ser traduzido como “forasteira de dentro”, uma posição social ou espaços de fronteira ocupados por grupos com poder desigual.

O que é lugar de fala?

com a lógica de que somente subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (p. 84). Pelo contrário, todas as pessoas possuem lugares de fala, uma vez que a discussão é sobre localização social e o mais importante é que “indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares dos grupos subalternizados” (p. 86). Pensar *lugar de fala* é uma postura ética.

Em um compromisso social, essa obra dialoga com as diversas instâncias da vida – a acadêmica, a cultural e a social, reconhecendo os sujeitos com suas aprendizagens, seus saberes, como potencialmente capazes de promover a mudança social. Sua leitura lança o desafio às leitoras e aos leitores de tecer interlocuções a fim de construir novas relações em sociedade. Oferece subsídios para reflexão, quebra os silêncios, mobiliza a desestabilização das normas, rompendo com a história única construída e reproduzida por uma epistemologia hegemônica que, muitas vezes, acaba não legitimando os diversos saberes provenientes de diferentes racionalidades.

SOBRE O AUTOR

Artur Oriel Pereira é graduado em Pedagogia (Faculdade de São Paulo) e Letras (Faculdade do Vale Elvira Dayrell), tem especialização em Sociopsicologia (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo). É mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professor da Prefeitura de São Paulo. Tem experiência na área da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com pesquisa nos seguintes temas: pedagogia da infância, sociologia da infância, amizades, relações de gênero e relações raciais. Membro da Fraternidade Imhotep dos Homens Negros e do Fórum Virtual Intelectualidade Afro-brasileira. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural - linha Culturas Infantis.

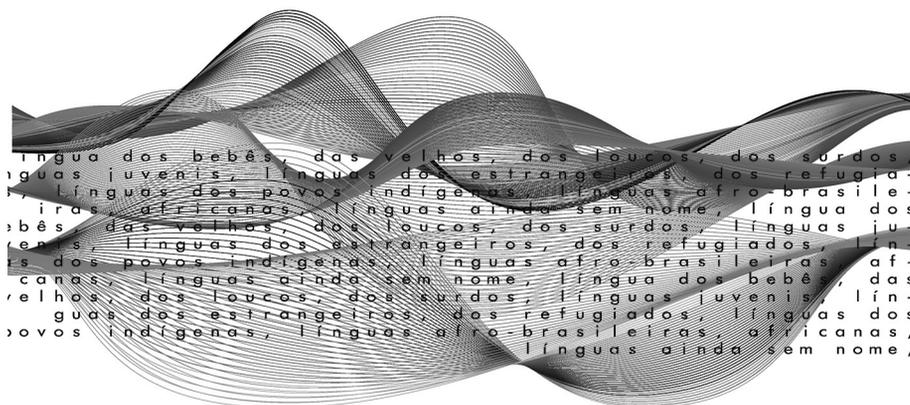
E-mail: arturoriel@gmail.com.

Recebido em 19 de janeiro de 2018 e aprovado em 23 de março de 2018.

21º COLE

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL

LEITURAS DISSONANTES



O 21º COLE convida a pensar com as línguas dissonantes que fertilizam a vida comum com sabores, saberes e tempos outros: com a língua dos bebês, das velhas, dos loucos, dos surdos, línguas juvenis, línguas dos estrangeiros, dos refugiados, línguas dos povos indígenas, línguas afro-brasileiras, africanas, línguas ainda sem nome... Línguas que convidam a leituras e escritas outras, que fazem as palavras ressoarem na diferença, no hiato entre som e sentido. Atentamos para as línguas dos pássaros, das pedras, dos rios que fissuram e rompem barreiras. Seria possível a leitura de vozes, sons e sentidos em estado de nascença? Como escutar línguas outras onde se pressente que algo brota? Fazemos o convite a um modo de resistir às pulsões homogeneizadoras e autoritárias do mundo com a afirmação das forças germinais ainda sem forma, da vontade de nascer, em nós e no mundo.

10 - 13
j u l h o
2018

alb.org.br

ASSOCIE-SE À ALB

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

Vantagens para os associados

1. Recebem gratuitamente, em casa, os números da revista *Leitura: Teoria e Prática* publicados do início ao final do período de sua associação.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
4. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

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

Valores

Pessoa física ou jurídica:

Associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

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

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

In-vestir

ARTIGOS

A máquina fílmica e a tela preta/branca como ferramentas de desterritorialização

Natação como metáfora da leitura

Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino

Cinema e intensidades: close-up e esgotamento

A sorte deste mundo: percursos de Marília de Dirceu no século XIX

Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos

Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio

Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens

ENSAIO

Uma professora visitante na Faculdade de Educação da Unicamp

RESENHA

O que é lugar de fala?

