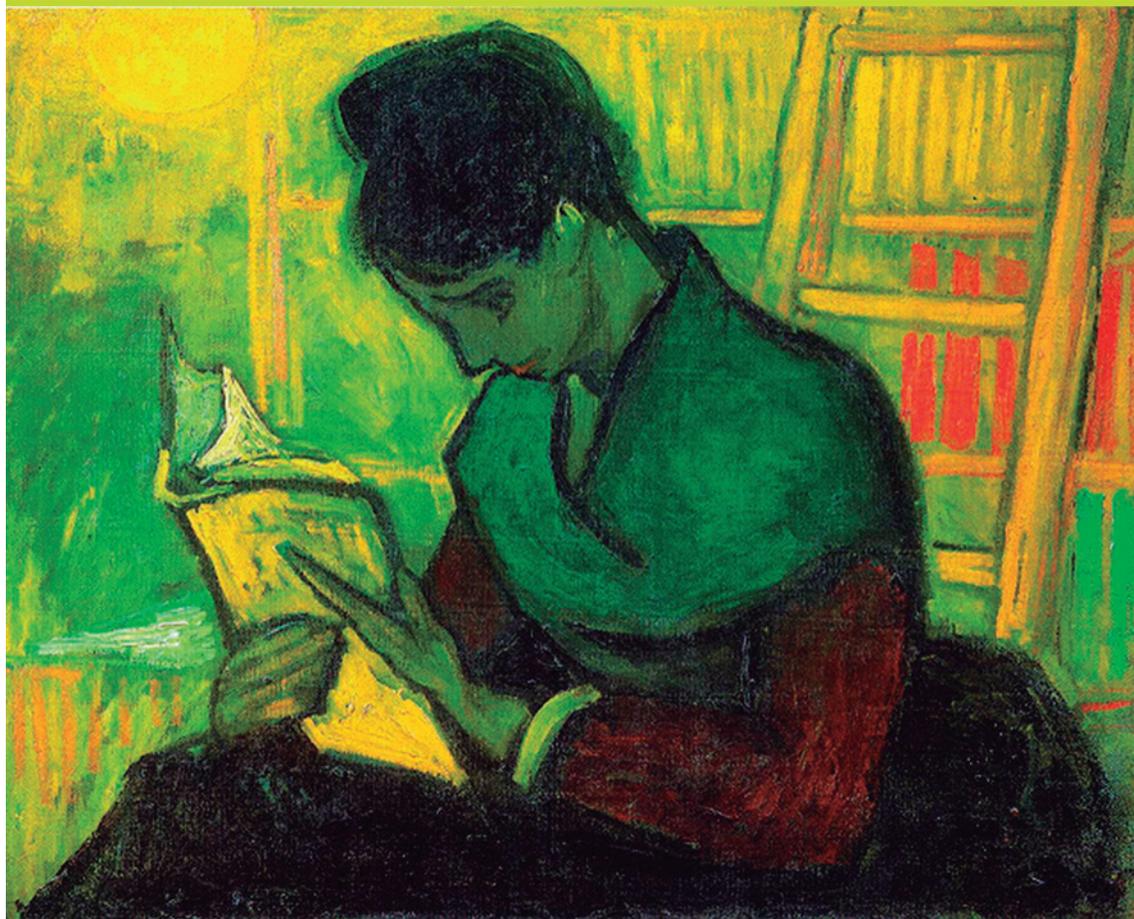


Alessandra Gomes
Erica Bastos da Silva
Mônica Gomes da Silva
(Orgs.)

ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PALAVRAS

o direito à arte e à educação



Editora UFRB

**ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PALAVRAS:
o direito à arte e à educação**



REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto



Editora UFRB

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteado Júnior

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Alessandra Gomes
Erica Bastos da Silva
Mônica Gomes da Silva
(Orgs.)

**ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PALAVRAS:
o direito à arte e à educação**



Editora UFRB

Cruz das Almas - Bahia - 2020

Copyright©2020 Alessandra Gomes, Erica Bastos da Silva e Mônica Gomes da Silva

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Imagem da capa:

Vincent Van Gogh, The Novel Reader - 1888

Revisão e normatização técnica:

Alessandra Gomes, Erica Bastos da Silva e Mônica Gomes da Silva

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

E61e

Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à
educação / Organizadoras: Alessandra Gomes, Mônica
Gomes da Silva e Erica Bastos da Silva. _ Cruz das
Almas, BA: EDUFRB, 2020.
172p.

Este Livro é resultado das discussões realizadas no I
Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA
(Leitura, Escrita, Identidade e Artes) entre 05 e 07 de
dezembro de 2017 no Centro de Formação de
Professores em Amargosa.

ISBN: 978-65-88622-00-1.

1.Educação – Artes. 2.Educação e arte – Pesquisa –
Extensão universitária. I.Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia. II.Gomes, Alessandra. III.Silva,
Mônica Gomes da. IV.Silva, Erica Bastos da. V.Título.

CDD: 372.5

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UFRB.

Responsáveis pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmiento das Chagas
(Bibliotecário - CRB5 / 1615) e Neubler Nilo Ribeiro da Cunha (*Bibliotecário - CRB5/1578*)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – BA

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editorafrb

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e níveis é um direito inalienável.

Antonio Candido.

*À Sônia Monnerat Barbosa
Pela generosa partilha e a alegria de tantas desco-
bertas peregrinas e clandestinas
Farol*

Agradecimentos

Agradecemos a colaboração e o empenho de todos que tornaram o I Encontro do GPE LEIA possível.

Em especial, agradecemos:

- à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, incentivadora da proposta do GPE LEIA, através dos editais fomento de PIBIC-CNPq e FAPESB, PIBEX e de apoio a eventos da PROEXT;

a todos os técnicos e funcionários terceirizados do Centro de Formação de Professores, que disponibilizaram um apoio logístico imprescindível ao evento;

- aos pesquisadores que, com seus "olhares, escutas e palavras", enriqueceram as discussões contempladas pelo GPE LEIA: Ana Paula Nunes (UFRB); Elis Souza dos Santos (SEE-Bahia); Glenda Nicácio; Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA); Maicelma Maia Souza (UFRB); Marcelo Santana (UFRB); Nanci Rodrigues Orrico (UFRB); Sônia Moneratt (UFF) e Van Couto (UFRB);

- ao público participante, que transformou o evento em um espaço de trocas intensas e dinâmicas;

por fim, aos monitores que, incansavelmente solícitos, contribuíram para o sucesso das atividades: Adriana Pires Novaes; Agnailson Araújo; Ana Cláudia Santos Santana; Ana Paula dos Santos Mota; Andréia Maria Novaes do Nascimento; Carla da Cruz Santos; Dalila Cruz Costa; Dalila Lima da Silva; Edaize Argolo Batista; Érika Karoline Figueiredo de Almeida; Gabriely Souza da Silva; Josiane Souza de Oliveira; Jozelane Pires Alves; Leidiane Santos; Maiara Nascimento dos Santos; Manuela da Silva Oliveira; Mariluz de Almeida Santos; Marineide José dos Santos; Milena Oliveira Silva; Paloma Jesus de Oliveira; Petronilio Mendes Tito; Rosana dos Santos Sapucaia; Rosiane dos Santos de Assis; Rosimeire Peixoto dos Santos; Sara dos Santos Coelho; Sílvia Letícia da Silva Santana e Talita Silva da Silva.

GPE LEIA.

Apresentação

Em maio de 2016, partindo da leitura do antológico ensaio de Antonio Candido, *O direito à literatura* (1989), pesquisadoras das áreas de Letras e Pedagogia¹ do Centro de Formação de professores da UFRB começaram a idealizar o Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). O grupo, desde então, investiga e realiza ações relacionadas à articulação entre leitura e escrita, conjugando uma abordagem que reflita sobre a importância da arte para a formação identitária e como possibilidade de fruição estética.

A proposta é organizada por quatro linhas de pesquisa: "Leitura, Literatura e Direitos Humanos"; "Escrita, Letramento e Gêneros Discursivos"; "Literatura e Identidades Inventadas" e "Cinema e Educação". A primeira linha almeja discutir a literatura, enfatizando a questão da elaboração de sentidos, articulando forma e conteúdo para uma apreciação plena do texto literário, assim como a fruição do texto literário como agente humanizador. O segundo núcleo temático oferece suporte técnico/acadêmico aos graduandos e graduandas da UFRB, no campo da leitura e produção textual, a fim ampliar o repertório de leituras e de aprimorar o domínio da escrita de textos acadêmicos e demais gêneros textuais. O terceiro centro de estudo aborda as características e os contextos culturais de personagens nas literaturas, reconhecendo as especificidades das questões de gênero, étnico-raciais, realidades do campo e as limitações e potencialidades na formação de professoras e professores. A última linha busca ampliar a alfabetização cinematográfica nos cur-

1- Alessandra Gomes, Erica Bastos da Silva, Jaqueline Barreto Lé, Maicelma Maia Souza, Mônica Gomes da Silva e Nanci Rodrigues Orrico.

sos de licenciatura do CFP- Amargosa da UFRB, empenhando-se na conscientização das vozes transmitidas ou abafadas por meio do cinema, indicando tanto as vozes da hegemonia, dentro e fora, da tela quanto as vozes contestatórias que são abafadas ou suprimidas e discernindo com educandos e educadores as geralmente deturpadas linhas da utopia, bem como os obstáculos estruturais que as tornam menos viáveis dentro e fora da escola.

Nesse sentido, no âmbito da proposta, foram elaborados projetos de pesquisa e de extensão – Oficinas, Cursos e Ciclos de Leitura sobre escrita e artes literária e cinematográfica. Os resultados iniciais desses trabalhos subsidiaram as discussões realizadas no I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA – *Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação* –, ocorrido entre os dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2017. As quatro linhas de pesquisa constituíram os quatro eixos de organização do encontro, cujo tema principal foi a lição de Antonio Candido sobre a educação e a arte como meios de *humanização* e como direitos inalienáveis. Assim, as palavras ouvidas e faladas, a partir das contribuições do autor, teceram as reflexões propostas para o encontro.

"Um evento que começa com sorrisos só poderia dar certo". Foi assim que a professora Erica Bastos da Silva, ao destacar os sorrisos das monitoras que se disponibilizaram a receber os primeiros inscritos na manhã 05 de dezembro de 2017, sintetizou a alegria e o sucesso do I Encontro do GPE LEIA. E é com o mesmo sentimento que, hoje, propomos este livro como uma expressão dos resultados daquela semana de intensas e diversas trocas. Reúnem-se, aqui, os textos de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, comprometidos e interessados em discussões que perpassam o universo das leituras, das escritas, das constituições identitárias e do estudo das artes numa perspectiva humanista e dialógica.

Nesse sentido, a presente publicação se organiza em quatro seções, buscando resgatar tanto a dinâmica condizente com as quatro linhas de pesquisa do grupo, quanto a afinidade temática das apresentações realizadas em dezembro de 2017. A primeira seção "Leitura, Literatura e Formação Docente na Educação Básica" é formada pelos trabalhos das professoras Lícia Maria Freire Beltrão e Erica Bastos da Silva.

Destarte, o primeiro capítulo deste livro, intitulado "Multiletramentos: novas perspectivas para a leitura e produção textual na escola", da professora Lícia Maria Freire Beltrão, apresenta um ensaio no qual a autora destaca, dentro da sua experiência como docente e pesquisadora, a importância de a escola dirigir sua atenção para os diversos letramentos, dando "relevância à multiculturalidade típica das sociedades globalizadas". O texto destaca alguns avanços do ponto de vista teórico no trato da leitura e da produção textual, para subsidiar os movimentos pedagógicos suscitados pela pedagogia dos multiletramentos, e traz questionamento sobre os avanços do ponto de vista metodológico, nos instigando a refletir sobre a questão sempre atual da leitura e da escrita nas escolas.

No segundo capítulo, "A formação literária de pedagogas: provocações necessárias", a professora Erica Bastos da Silva, a partir da discussão sobre a importância da leitura literária, problematiza a presença tímida de componentes que abordem o ensino de literatura nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A constatação da necessidade dessa formação para subsidiar as futuras profissionais, responsáveis pelos primeiros passos no ensino de leitura, é respaldada pelo trabalho de campo realizado, que retoma a trajetória de pedagogas atuantes na rede municipal de ensino em Salvador-BA.

A segunda parte, "Antonio Candido e a educação pela palavra", compreende os trabalhos dos professores Marcelo Santana

dos Santos e Mônica Gomes da Silva, registrando a homenagem feita a Antonio Candido na abertura do I Encontro, ao destacar a atuação eclética desse intelectual como crítico literário, educador, humanista e visionário.

O terceiro capítulo, "Antonio Candido: pensador brasileiro", do professor Marcelo Santana dos Santos, é um ensaio que, revisando diversos momentos da obra de Antonio Candido, ressalta a relevância da visão histórica do crítico ao refletir sobre a literatura brasileira. A dialética entre o local e o cosmopolita, método consagrado por Candido, é retomado como um procedimento dinâmico para pensar as contradições de um país imerso no discurso subdesenvolvimentista, em busca de autonomia e de autorreconhecimento.

No quarto capítulo, "Antonio Candido e a educação pela palavra", a professora Mônica Gomes da Silva nos apresenta discussões, sempre necessárias, sobre "o ofício de ensinar", respaldada nas reflexões desse educador, que perpassam o compromisso ético no uso da palavra. O trabalho constrói um diálogo com as ideias de Candido, organizado em dois eixos principais que são "a importância da palavra como signo do compromisso ético/estético no magistério e a proposta de Candido sobre a necessidade de restauração do ser docente, lembrando, para isso, alguns passos da trajetória do professor". A autora retoma as ideias de uma formação humanista tão discutida e difundida pelo autor ao longo de sua trajetória de vida.

A terceira parte, "Experiências com cinema e educação em espaços escolares e não-escolares", é formada pelos trabalhos de Ana Paula Nunes e Alessandra Gomes, recobra as reflexões sobre o potencial do cinema, através de uma proposta formativa e dialógica de sensibilizar o olhar do espectador.

O quinto capítulo, "Cinema, Educação e Afetos" de autoria

da professora Ana Paula Nunes, nos apresenta uma interconexão entre as palavras que dão título ao artigo, partindo de uma experiência de extensão universitária realizada no Centro de Humanidades e Letras da UFRB. Nesse sentido, o PET Cinema buscou pensar sobre a relação do cinema com o espectador e a espectadora, a partir da importância prática e afetiva que os filmes e as imagens, em geral, possuem em nossas vidas. Assim, a proposta buscou ressignificar a extensão com um campo político e, ao mesmo tempo, possibilitar “implicações singulares na formação de estudantes no campo cinematográfico”.

No sexto capítulo, "Experiências com cinema nas escolas: invenções de mundo e impressões de marcas", a professora Alessandra Gomes estuda as contribuições, no processo formativo do educando, advindas da presença da arte cinematográfica na escola, estudando a prática de escolas públicas no Rio de Janeiro. A partir de um sucinto histórico da relação entre cinema e escola no Brasil, a pesquisadora, numa perspectiva bakhtiniana e polifônica sobre a arte cinematográfica, discute o papel do professor como "curador criterioso" que, além de mediar novas cinematografias, ampliando o repertório fílmico do educando, é sujeito de aprendizado com os alunos espectadores-produtores de filmes.

A última parte "Percurso discentes de pesquisa e extensão", com o trabalho de Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges Silva e Patrícia de Jesus Silva, e o de Mônica Gomes da Silva e Sara Coelho dos Santos, retoma parte da apresentação feita na mesa-redonda homônima no I Encontro do GPE LEIA, quando se discutiram os resultados parciais dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelas docentes e discentes em 2017.

No sétimo capítulo, “‘Em mim, eu vejo o outro’: a literatura e a formação identitária de leitores”, da professora Erica Bastos da Silva e das discentes Núbia Lúcia Novais Borges Silva e Patrícia de

Jesus Silva, são apresentados os resultados parciais do projeto de pesquisa *A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação identitária do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. As autoras, a partir da problematização da literatura infantil que está presente nas escolas, tratam da valorização de histórias contemporâneas que contemplam questões identitárias, até então, relegadas nessa vertente da literatura. Desse modo, são analisados os dados colhidos na etnopesquisa realizada em uma escola da rede municipal de Mutuípe-BA, especialmente, os efeitos da leitura para estudantes e professoras e a presença da literatura afro-brasileira no contexto escolar.

No oitavo capítulo, encerrando a coletânea, "'Pelo buraco da fechadura': transgressões dialógicas do anjo pornográfico", a professora Mônica Gomes da Silva e a discente Sara Coelho dos Santos nos apresentam um relato de experiência do projeto de extensão universitária sobre a obra de Nelson Rodrigues. O ciclo de leitura intitulado "Um obsceno na porta da academia" tece um diálogo entre algumas peças teatrais desse dramaturgo com as suas releituras cinematográficas. Assim, as autoras ao elegerem "uma obra transgressora e provocativa", buscaram estimular o exercício de reflexão sobre as obras do autor para os participantes do ciclo e os principais resultados dessa experiência são apresentados nesse texto.

Esperamos, por fim, que esta publicação possa ampliar os debates e as pesquisas sobre o direito à educação e às artes, ao perpassar as discussões identitárias, fortalecendo, especialmente, os pressupostos humanistas apresentados por Antonio Candido.

Sejam bem-vindos às próximas páginas!!!

Erica Bastos da Silva
Mônica Gomes da Silva

Sumário

I - LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Multiletramentos: novas perspectivas para a leitura e produção textual na escola

Lícia Maria Freire Beltrão 21

A formação literária de pedagogas: provocações necessárias

Erica Bastos da Silva 37

II – ANTONIO CANDIDO E A EDUCAÇÃO PELA PALAVRA

Antonio Candido: pensador brasileiro

Marcelo Santana dos Santos 55

Antonio Candido e a educação pela palavra

Mônica Gomes da Silva 69

III – EXPERIÊNCIAS COM CINEMA E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES

Cinema, educação e afetos

Ana Paula Nunes 87

Experiências com Cinema nas escolas: invenções de mundo e impressões de marcas

Alessandra Gomes 101

IV – PERCURSOS DISCENTES DE PESQUISA E EXTENSÃO

“Em mim eu vejo o outro”: a literatura e a formação identitária de leitores

Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges Silva e Patrícia de Jesus Silva 123

"Pelo buraco da fechadura": transgressões dialógicas do anjo pornográfico

Mônica Gomes da Silva e Sara Coelho dos Santos 145

Sobre os autores 167

**I - LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Multiletramentos: novas perspectivas para a leitura e produção textual na escola

Lícia Maria Freire Beltrão

As reflexões contidas neste texto-ensaio derivam da palestra “Multiletramentos: novas perspectivas para a leitura e produção textual”, proferida no I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA: *Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação*, sediado na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), no Centro de Formação de Professores em Amargosa, promovido pelo Grupo que emprestou seu nome ao evento. O propósito é apresentar um repertório expandido sobre o tema – objeto da palestra – e colaborar com a ampliação do debate por ele demandado.

Para fins do efeito pretendido, arquitetar o ensaio em dois grandes tópicos que se seguem a estas considerações introdutórias foi a opção. O tom escolhido para tratá-los está ajustado às suas especificidades. Aos dois tópicos confiei a responsabilidade de revelar, pelas ideias explícitas ou não, as compreensões que venho formulando sobre o assunto, do lugar de professora de Língua Portuguesa, com estudos voltados para a formação de docentes da Educação Básica, e pesquisadora que tem a escrita como objeto primeiro das investigações que realiza.

Multiletramentos em foco

Considero não ser demais lembrar as contribuições de Bakhtin (1997) sobre os discursos que povoam o mundo. Conforme nos diz o autor, o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for,

não é objeto do discurso pela primeira vez, e o locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras. Trata-se do lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Pelo exposto, não há de soar estranho que não seja, como muitos não o são, a primeira pessoa a tratar de multiletramentos na perspectiva da leitura e da produção de textos no âmbito escolar. A escolha, por isso, foi abordar o tema sob a forma de paráfrase, tendente à reprodutiva, categoria proposta por Meserani (1995), e que representa as leituras selecionadas a que me venho atendo, como é o caso das feitas em Rojo e Moura (2012), Rojo (2012; 2013), com o acréscimo de informações pertinentes, de registro de reflexões e de alguns ditos com os quais venho tendo acordo. Sobre a opção por Rojo, saliento sua implicação com pesquisas sobre esse tema, tendo escolas brasileiras como espaço de empiria, na tentativa de inventariar um repertório teórico e prático, principalmente atendendo à tipicidade do objeto, e respondendo ao que a pedagogia sempre demanda – o como se faz –, enfim, ocupando-se com um campo de estudo sobre o qual ainda não temos tradição. Posto isso, prossigamos.

As tramas textuais com que contemporaneamente nos deparamos e que somos instados a arquitetar convocam reflexão, suscitam estudos e aceleram pesquisas que subsidiem compreensões e ações em torno dos artefatos de linguagem que circulam e fazemos circular na esfera social e na esfera educacional.

Bem a propósito, podemos situar, com a colaboração de Rojo (2012), feitos do *London Group* – Grupo de Nova Londres, GNL –, em 1996, em mais de duas décadas passadas, que dizem respeito ao manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, conseqüente de colóquio realizado por um grupo de

acadêmicos, entre os quais se destacam os australianos Bill Cope e Mary Kalantzis, em razão dos resultados educacionais incongruentes observados nos Estados Unidos, na Austrália e no Reino Unido.

No manifesto, assinala Rojo (2012), o Grupo de Nova Londres, pioneiro no empreendimento, afirmava a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos, ou seja, os novos sistemas de práticas para comunicações significativas, no caso os de caráter multimodal ou multissemiótico, emergentes na sociedade contemporânea. Afirmava, ainda, a importância de a escola valorizar a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado, em que ressoam lutas entre gangues, massacre de ruas, entre outros, e caracterizado pela intolerância na convivência com a alteridade, com a diversidade cultural.

Nesse cenário, não é difícil considerar que os novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, em que diversas e diferentes semioses são acionadas a favor da produção de leitura, escrita e oralidade, estejam requerendo diversas e diferentes formas de ação, seja no campo do real ou do virtual, com atenção voltada tanto aos suportes mais convencionais – livros e jornais impressos –, quanto aos mais contemporâneos – televisão, computadores, celulares, livros e jornais digitais –, dando-se relevância à multiculturalidade típica das sociedades globalizadas.

É nessa esteira de transformações, em que o diverso e o diferente se acentuam, quer relativos ao modo de agir com e pela linguagem, no que se incluem os suportes, quer relativos às questões culturais, que o Grupo, conforme Rojo (2012), cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Com a intenção de caracterizar multiletramentos, acompanhemos Rojo (2012). Diferente do conceito de letramentos múltiplos, que aponta para a multiplicidade e a variedade das práticas

letradas, o de multiletramentos, enfatiza a autora, aponta para dois tipos específicos e também importantes de multiplicidade, presentes, principalmente, na contemporaneidade, em nossa sociedade urbana: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição de textos com os quais nos informamos e nos comunicamos. Em outras palavras, trata-se da multiplicidade marcada pela multiculturalidade, incluindo-se a cultura do aluno como referência para as práticas, pelo multilinguismo, ou seja, pela coexistência de muitos sistemas linguísticos diferentes e usados numa mesma comunidade, no caso a escolar, e pelas multissemioses, consideradas as combinações de língua, imagem e som como um todo integrado.

Nessa perspectiva, apoiada em Canclini (2008), Rojo sublinha a vasta produção cultural letrada em circulação social, caracterizada pelo hibridismo de diferentes letramentos – vernaculares e dominantes, de diferentes campos, ditos popular, de massa, erudito.

A visão desessencializada da cultura, considera Rojo, não mais supõe a divisão com base em pares antitéticos de culturas, como erudita e popular, central e marginal, canônica e de massa. Recorrendo a Canclini (2008), mais uma vez, ratifica a não sustentação desses pares antitéticos e destaca a soberania dos híbridos, das mestiçagens, dos impuros, dos fronteiriços.

Mais uma abordagem feita por Rojo diz respeito ao funcionamento dos multiletramentos, tanto no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos, como no sentido da diversidade de linguagens que constitui o texto. Sobre isso, o funcionamento, Rojo salienta algumas de suas características importantes:

[...]são interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos

textos [verbais ou não]); são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Essas características impõem, como se vê, a ampliação de concepções concernentes a texto, às suas condições de produção, à sua relação intertextual, à sua recepção crítica, e à autoria, entre outros, de modo absoluto, uma vez que os artefatos de linguagem que entram no campo da composição são os linguísticos, é certo, mas não exclusivamente. Nele, é reservado espaço para o som, imagem estática ou em movimento, fotografia, por exemplo.

Rojo e Moura (2012, p. 8) consideram bem mais:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação [...], mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados[...] ou desvalorizados[...].

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Para tanto, Rojo (2012) sai em defesa da implementação da pedagogia dos multiletramentos no âmbito escolar, não para disciplinar os usos de dispositivos, tecnologias e ferramentas com os quais os alunos lidam com fluência, mais do que muitos de nós, certamente, e, sim, para corresponder a questões da ética e das várias estéticas requeridas pelos multiletramentos e que podem propiciar a constituição de atitudes e valores que se apliquem à compreensão crítica das práticas letradas às quais os alunos estão sujeitos.

Com relação a nós, professores, Roxo crê, sob influência de Lemke (2000), que precisamos pensar as novas tecnologias da informação como possibilidade de transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Ilustra essa crença considerando a atitude de um professor com relação ao celular. Nesse sentido, diz que, em lugar de proibir o celular em sala de aula, pode-se usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia. Usos autênticos, como se observa.

Feita a justificativa sobre o porquê de uma pedagogia dos multiletramentos, no âmbito escolar, Rojo (2012), recorrendo mais uma vez ao Grupo de Nova Londres, apresenta princípios propostos para encaminhar a pedagogia aludida. Com relação ao aluno, segundo diz, ele é pensado como um usuário funcional, um criador de sentidos, um analista crítico e um transformador. Correspondentes a essas metas pensadas para os alunos, são apresentados alguns movimentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem seja objetivado e levado a efeito: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada.

Leiamos, na continuidade, sobre cada um dos movimentos pedagógicos referidos, conforme considerações de Rojo.

Prática situada – Esse movimento pedagógico requer a elaboração de um projeto didático que vise à imersão em práticas letradas que fazem parte da cultura dos alunos, relacionando-a com outras culturas, de outros espaços, de outras esferas e contextos.

Instrução aberta – Movimento em que são introduzidos os critérios de análise crítica das produções vivenciadas pelos alunos e seus processos de construção. Requer o acionamento de conceitos referente à análise e à crítica dos modos de significação dos artefatos por eles propostos e exige a prática de uma metalinguagem específica.

Enquadramento crítico – Interligado à instrução aberta, esse

movimento se caracteriza pela interpretação dos contextos sociais e culturais, para análise crítica do conhecimento e reflexão sobre seus propósitos, em seu contexto de relevância, objetivando a última instância, a prática transformadora.

Prática transformada – Movimento de ressignificação da prática educativa, quer seja de recepção, quer seja de produção ou distribuição (ROJO, 2012, p. 29-30).

Redundante, mas necessário se faz, é destacar, fazendo coro com Rojo, que esses movimentos pedagógicos não se compatibilizam com uma prática transmissiva, em que a exposição didática falada, ilustrada, comentada seja o procedimento fundamental e em que o repertório de aula se mantenha no âmbito dos conceitos e das classificações.

Na avaliação otimista de Rojo (2012), essa proposta didática, que se adéqua à pedagogia de projetos organizados a partir das demandas dos alunos e não dos conteúdos disciplinares previamente escalonados, e que tem total vocação para práticas interdisciplinares, é perfeitamente possível de ser implementada em escolas brasileiras. A experiência² desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas (IEL, UNICAMP), e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) lhe deu a medida. Assim como lhe deu medida a apreciação do desejo de docentes de adesão à proposta. Variáveis, contudo, que dizem respeito à nossa formação continuada, à organização dos currículos escolares, às expectativas de aprendizagem, controlada por descritores de “desempenho”, aos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas, entre outros, são desafios, assinala Rojo, enquanto eu pergunto se a leitura e produção textual, nessa perspectiva, constituem mais um desafio. Sobre isso, abordo no próximo tópico.

2- Sobre a experiência, sugiro leitura de Rojo e Moura (2012). Multiletramentos na escola, bem como acesso ao site www.parabolraeditorial.com.br – conteúdo digital gratuito.

Leitura e produção textual na escola

O fio condutor das reflexões trazidas para este tópico foi puxado das considerações em torno da pedagogia dos múltiplos letramentos anunciada pelo Grupo de Nova Londres e comentada no tópico anterior, conforme Rojo (2012). A atenção está voltada para o perfil dos alunos e ora repito: “[...] eles são pensados como um usuário funcional, um criador de sentidos, um analista crítico e um transformador [...]” Há uma característica que deve ser comum a todos os movimentos pedagógicos sugeridos pelo Grupo: incompatibilidade com a prática transmissiva, aquela em que o procedimento de importância é a exposição didática falada, comentada, e o repertório de aula se restringe ao âmbito dos conceitos e das classificações e, finalmente, para a compreensão que assumo de que a leitura e a produção de textos são as ações de linguagem que se impõem em todos os movimentos pedagógicos referidos, com variação que atenda às particularidades de cada movimento. Tudo isso para que se materialize o objetivo maior da pedagogia proposta: o protagonismo dos alunos.

Considerado o terceiro dos aspectos referidos, ressalto o que não pode ser lido como novidade: a leitura e a produção textual, oral e escrita, são ações de linguagem inerentes a todas as áreas do ensino. Não há práticas de quaisquer dos componentes curriculares da Educação Básica e também da Educação Superior que não demandem o ler e o escrever, independentemente de concepções que orientem esses atos. Ainda assim, por tradição, a leitura e a produção textual oral e escrita, na educação brasileira, grosso modo, vêm sendo associadas ao ensino da Língua Portuguesa, componente obrigatório em todos os currículos da Educação Básica, no âmbito nacional, sobretudo, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, mesmo que Neves,

Souza e Guedes (2011) proclamem, no título de sua obra: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*.

Essa constatação, que independe de pesquisa científica para aboná-la, não é a única que revela o que podemos chamar de grave equívoco. Duas outras merecem consideração. A primeira: a de que, tendo sido alfabetizado, ou seja, tendo passado pela aprendizagem do sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego, o aluno está habilitado a ler e escrever textos, o que confere ao processo de alfabetização plena suficiência, eliminando-se, portanto, a possibilidade de sua progressão. A segunda: articulada com essa noção de alfabetização, como etapa necessária e suficiente de aprendizagem do ler e do escrever, a de que ler e escrever independem de ações pedagógicas intencionais e planejadas, o que pode significar, em outras palavras, que leitura e escrita não se constituem objetos de ensino, ao contrário. Uma vez alfabetizado, sem mediação pedagógica de qualquer natureza, o aluno lê e produz textos. Nesse sentido, parece que os atos são compreendidos como próprios da ordem do natural, se eliminados da concepção de língua dois atributos de importância: o da cultura e o da prática social. Ou são compreendidos como próprios da teoria do dom.

Na defesa de que ler e escrever são atos sociais e culturais que se dão em tempo e espaço históricos e que, como tais, não se esgotam e clamam por aprendizagens, permanentemente, como ainda de atitude investigativa sempre (BELTRÃO, 2006), acompanho com interesse o empenho dos que estão nessa esteira, a de tomá-los como objetos de ensino e que concebem o ensino consequente como potencializador e gerador de aprendizagens.

Assim, das concepções formuladas há mais de cinco décadas que atribuíram à leitura e à escrita ou produção textual a qualidade de práticas mecânicas, que se esgotavam nos atos de decodifica-

ção e codificação gráfica, que atribuíram à leitura linguística a qualidade de única, essencial e suficiente, desconsiderando outras naturezas da linguagem como objetos que requeriam leituras, chegamos à compreensão, com a colaboração de pesquisadores, aqui representados por Orlandi (1987), de que o ato de ler sugere ação do sujeito leitor sobre o objeto de leitura, de que a leitura se constitui na relação entre sujeito, leitor e texto, de que a leitura como produção de sentidos requer a compreensão de que o texto, evento comunicativo, em que vozes, imagens, sons, cores, tons, formas se materializam, antes de lugar de informações completas ou a serem preenchidas, é lugar de significação, lugar de expressão, lugar de se dizer o proveito que se vem tendo na relação com o mundo, percebido pelas sensações, lugar de ação e reação matizados com doses de rebeldia, seguindo Lajolo (1986).

Com relação a seu ensino, entendido como procedimento pelo qual se interroga o texto, há de se pensar na arquitetura de estratégias que concorram para a antecipação de informações, para o encontro do que se explicita em sua superfície, para as descobertas do que se acomoda nas suas gretas, para operar inferências, para estabelecer relações com textos já lidos, para analisar, questionar e organizar ideias, para fazer sínteses, para compreender as ações do autor com vistas ao funcionamento do texto e à sua significação (SOLÉ, 2008).

Quanto ao leitor, caracterizado por Canclini (2008, p. 56) pela natureza do que lê, pode assumir ser o leitor de múltiplos gêneros

- de papiros, de sermões nos templos, de poesia em público, de discursos políticos escritos por terceiros, de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores nas fábricas de cigarros;
- de livros, revistas, anedotas, quadrinhos, legendas de filmes, grafites, cartazes publicitários, anúncios luminosos, cartas enviadas pelo correio normal, bulas de remédio, manuais de aparelhos elétricos;

– de informações na *internet*, *blogs*, *e-mails*, *faxes*, *microfilmes*, *mensagens no celular*.

E de mais tantos outros que se vêm expandindo ao longo do tempo.

Com relação ao escrever ou à produção textual, a experiência de pesquisa relatada em Beltrão (2006) nos fez pensar e agir na perspectiva de que sua aprendizagem demanda ser realizada em situações reais, em que a escrita assuma função social concreta e, com Rancière (1995, p. 7), concebê-la não somente como exercício de uma competência, mas como uma maneira de ocupação do nosso sensível e dos sentidos que podemos dar à ocupação. Não porque seja o instrumento do poder ou a via real do saber, mas porque seu gesto pertence à constituição estética de uma comunidade.

Sobre a natureza de sua constituição, compreendemos que a escrita ou produção textual é gerada com o acionamento de três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional, o que explico com Koch (2002, p. 48-49)³. Com os grifos, destaco cada sistema e os termos que indicam o desdobramento de um dos sistemas, o sociointeracional.

O **conhecimento linguístico** compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação entre som e sentido. É ele o responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos oferece para a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e (ou) aos modelos cognitivos ativados. O **conhecimento enciclopédico corresponde ao repertório que vamos constituindo**, ou o conhecimento de mundo. Encontra-se armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social.

O conhecimento **sociointeracional** é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre as formas de interação

3- A escrita ortográfica, como originalmente se encontra no livro consultado, foi atualizada de acordo com as normas ortográficas atuais.

através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo **ilocucional**, **comunicacional**, **metacomunicativo** e **superestrutural**. O conhecimento **ilocucional** permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir [...]. O conhecimento **comunicacional** é aquele que diz respeito, por exemplo, às normas gerais de comunicação humana [...]; à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas. O conhecimento **metacomunicativo** permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (*on-line* ou *a posteriori*) conflitos efetivamente ocorridos [...]. Trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações linguísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com ela o fluxo verbal. O conhecimento **superestrutural**, isto é, sobre gêneros textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais.

Para que essa mudança em termos conceituais ocorresse, outras se fizeram necessárias. Destaco duas: a compreensão de que a linguagem é uma forma de ação interindividual, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história; o entendimento da língua, não como código, ou sistema abstrato de signo, mas como atividade de interação verbal que ocorre entre dois ou mais interlocutores, em contexto específico (BAKHTIN, 1997).

E nesse contexto específico de mudanças, a favor da coerência, passamos a compreender e a considerar que leitura e a produção textual são objetos de ensino, que existem repertórios próprios

de cada um desses objetos. Passamos a compreender e a considerar também que, do ponto de vista metodológico, aulas de leitura e de produção textual oral e escrita convocam, predominantemente, práticas procedimentais – não as conceituais e classificatórias – na perspectiva de processo, não do produto absoluto, com atenção para reflexões e ações de linguagem que considerem seu funcionamento em dadas condições sociais, valorizem os gêneros textuais primários e secundários, sem desconsiderar questões da dimensão cultural e da constituição de repertórios, no que a cultura digital se integra, entre outras. São compreensões que orientam e organizam o fazer pedagógico dos que são adeptos de concepções que têm a interação como paradigma e a língua como objeto social, histórico e ideológico.

Nesse ponto, perguntamos: não seria esse conjunto de concepções adequado para dar sustentação aos movimentos pedagógicos que demandam práticas de leitura e de produção textual não transmissivas, que correspondam ao perfil dos alunos pensado pela pedagogia dos multiletramentos? Perguntamos também: que concepção de ensino de leitura e produção textual pode ser compatível com o aluno pensado como usuário funcional? Como um criador de sentidos? Como um analista crítico, como um transformador?

Talvez sejam esses os aspectos que guardam o maior dos desafios com relação à assunção da pedagogia dos multiletramentos. Assim, se avançamos do ponto de vista teórico no trato da leitura e da produção textual, para subsidiar os movimentos pedagógicos suscitados pela pedagogia dos multiletramentos, será que avançamos também do ponto de vista metodológico, valorizando o ensino na perspectiva procedimental, que atenda às demandas da formação processual e contínua de leitores e produtores de textos na sua diversidade e multiplicidade?

Considerações finais

O tema-objeto deste ensaio, sabemos, não se esgota no que foi abordado nos dois grandes tópicos que o compõem. A revisita às compreensões do Grupo de Nova Londres sobre a pedagogia dos multiletramentos, muito bem traduzidas por Rojo, oportunizou reflexões sobre os dois objetos invariáveis na formação dos alunos da Escola Básica, leitura e produção textual, com atenção concentrada na produção textual escrita. Oportunizou, do mesmo modo, a revisão de concepções e ações pedagógicas mais adequadas a esses objetos, que sublinhamos como objetos de ensino, essencialmente compatíveis com práticas procedimentais, e perguntamos sobre sua compatibilidade com o perfil de alunos almejado pela pedagogia dos multiletramentos, na perspectiva de seu protagonismo.

Se, por um lado, a revisita às compreensões do Grupo de Nova Londres sobre a pedagogia dos multiletramentos nos situa nas demandas contemporâneas da leitura e da produção textual, considerada a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição de textos com os quais nos informamos e nos comunicamos, por outro, nos leva a refletir sobre o descompasso entre repertório teórico e prática pedagógica, suscitando que pensemos sobre a condição paradoxal do nosso sistema de ensino, ou, talvez, de um certo anacronismo nele observado. Em vista disso, temos a nosso favor a pesquisa e as “obras de linguagem” (BARTHES, 1987), que estão cheias de lições que continuarão colaborando para que perguntemos mais ou respondamos sobre Multiletramentos: novas perspectivas para a leitura e produção textual na escola.

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELTRÃO, L. M. F. **Multiletramentos**: novas perspectivas para a leitura e produção textual na escola. Palestra proferida no I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA: Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação. Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB - Centro de Formação de Professores – Amargosa, 07 de dezembro de 2017.

BELTRÃO, L. M. F. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 2006. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, 49(2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20 set. 2018.

MESERANI, S. C. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, I. C.; SOUZA, J.; GUEDES, P. et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo. Campinas: Pontes, 1987.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução Raquel Ramalhete et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em 20 set. 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. São Paulo: Artmedes, 2008.

A formação literária de pedagogas: provocações necessárias

Erica Bastos da Silva

O texto em tela parte do interesse em refletir sobre a formação da professora⁴ dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a leitura literária em seus contextos de atuação, especialmente o escolar. A motivação para escrever sobre esse tema parte também de uma inquietação em perceber, como docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, que as estudantes, no geral, não incluem, em seu cotidiano, práticas de leituras literárias, e são essas profissionais as primeiras responsáveis por esse ensino nos primeiros anos de escolarização na Educação Básica. Além disso, a universidade em que estudei e a em que leciono – Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – não têm, em seus currículos do curso de Pedagogia, uma disciplina obrigatória que trate, especificamente, do trabalho com a leitura literária. Assim, ao encontrar críticas sobre a escolarização da literatura nas escolas (SOARES, 1999) e sobre o ensino mecânico do ato de ler (ZILBERMAN, 2009), emergem alguns questionamentos a respeito da formação dessa docente. Como acontece seu processo formativo para o trabalho com a leitura na escola, especialmente a literária? Que vivências pessoais e acadêmicas sobre literatura tiveram essas docentes, considerando que a formação delas não é na área de Letras, e sim na de Pedagogia? Que critérios utilizam na escolha dos livros que serão trabalhados em sala de aula? A que acer-

4- Adotamos o gênero feminino por saber que o curso de pedagogia é formado majoritariamente por mulheres e, nesse sentido, são as mulheres as principais educadoras das crianças na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

vos essas professoras têm acesso? Quais as percepções que elas têm sobre os textos literários no contexto em que atuam? Que relações estabelecem entre literatura e formação identitária dos discentes?

Ressaltamos, ainda, que este capítulo parte também dos resultados do projeto intitulado *A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação identitária de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental*, vinculado ao GPE LEIA⁵. Nesse estudo, pudemos constatar a necessidade de formação docente para o trabalho com a leitura literária e foi perceptível que as professoras pesquisadas têm acesso apenas ao acervo literário da escola e ao pessoal. Esse último está imbuído de subjetividades nem sempre vinculadas ao processo formativo profissional. Acreditamos que a formação da professora alfabetizadora, como leitora de literatura, deveria ocupar um lugar de destaque nos cursos de formação inicial, visto que são essas profissionais que ensinam a ler e exercem grande influência na construção da trajetória de leitura das crianças na educação infantil e, especialmente⁶, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, sentimos a necessidade de estabelecer um diálogo com algumas dessas professoras que ensinam a ler, no sentido de compreender o processo formativo para o trabalho com a literatura, seus gostos e hábitos de leitura, bem como seus posicionamentos sobre o acervo literário para o trabalho com as especificidades dos sujeitos discentes. Ressaltamos que a fundamentação teórica para a construção desse trabalho foi parca, visto que encontramos poucas pesquisas que tratam especificamente sobre a formação literária de pedagogos. No geral, os estudos sobre a formação leitora investigam sobre a constituição do sujeito leitor,

5- Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

6- Destacamos aqui o Ensino Fundamental pelo fato de o processo de alfabetização acontecer nessa etapa da Educação Básica.

o estudante (LERNER, 2002), ou tratam sobre os profissionais da área de Letras que trabalham com os estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (LAJOLO, 2000). Assim, as reflexões que emergem neste trabalho teceram-se, especialmente, a partir dos diálogos com docentes em atuação.

Nessa perspectiva, este texto se estrutura em etapas. Inicialmente, serão apresentadas algumas reflexões sobre as potencialidades da literatura, considerando-a como um direito humano, buscando abordar reflexões que se tecem no diálogo com as especificidades do leitor. Na sequência, faremos algumas discussões sobre a formação da pedagoga para o trabalho com a leitura, estabelecendo um diálogo com autores que tratam do tema em questão. Em seguida, apresentaremos a metodologia para construção deste artigo. Posteriormente, apresentaremos os resultados dos diálogos com as docentes sobre a formação para o trabalho com a literatura e, por fim, teceremos as considerações finais deste artigo.

O que pode a literatura?

Falar sobre a literatura, na contemporaneidade, nos leva a refletir a respeito das suas principais potencialidades. Candido (2011) nos diz que a literatura é um bem indispensável na vida do ser humano, pois a leitura literária nos permite compreender os diversos sentimentos que integram os seres humanos. Ela nos leva a enxergar paradoxos, subjetividades e modos de apresentar o mundo com os contextos reais e imaginários que nos constituem como gente. Barthes (1980) assevera que, se todas as disciplinas devessem ser expulsas do currículo, a disciplina literária deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. Jouve (2012, p. 121) nos diz que “as ficções das obras romanescas, ao nos envolver em um mundo que não é realidade, mas que

se assemelha a ela, nos levam a reavaliar o mundo onde vivemos”. Todorov (2009, p. 23-24), ao falar sobre o poder da literatura para si mesmo, nos revela que

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Os autores acima apresentados nos trazem reflexões amplas sobre o caráter humanizador e enriquecedor da literatura, nos modos como ela amplia as visões sobre o mundo, os outros e nós mesmos. Candido (2011) nos diz ainda que a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. Assim, ele nos leva a pensar sobre a importância do acesso a todo o tipo de literatura, da popular à erudita, defendendo que esse é um direito de todos.

O entendimento sobre as potencialidades da literatura, especialmente a compreensão humanista dessa arte nos instiga a pesquisar sobre o formador de leitores. Em que medida eles conhecem a literatura e suas potencialidades na humanização das pessoas e na sua constituição identitária?

Em trabalho publicado anteriormente, Santos, Silva e Silva (2018) destacam a necessidade de ampliar o repertório de leituras literárias no Ensino Fundamental, já que é inegável que elementos da cultura africana, afro-brasileira, rural e indígena, das relações de gênero e de toda nossa diversidade estejam presentes na literatura, pois eles contribuem para a visibilidade de outro imaginário sociocultural, baseado no princípio da diversidade cultural e da pluralidade, das africanidades, das ruralidades e da multiculturalidade, essenciais para a concepção da identidade do povo brasileiro.

A literatura infantil exerce uma grande influência nos modos de definir padrões de beleza e de moral que devem ser seguidos. Muitas das literaturas que marcaram nossa infância apresentam uma concepção estereotipada e discriminatória com relação às pessoas negras, aos sujeitos do campo e às mulheres, o que interfere, do nosso ponto de vista, na formação identitária das crianças (SANTOS, SILVA e SILVA, 2018).

Por conseguinte, surge uma demanda na formação docente para que se ampliem os modos de enxergar e conviver com a literatura e, especialmente, com a construção do hábito e do gosto por práticas de leitura, bem como no reconhecimento das suas potencialidades. As questões suscitadas, como a expansão do repertório de leitura e enriquecimento do imaginário, tornam-se fundamentais, uma vez que o profissional docente é aquele que receberá, em sua sala de aula, as múltiplas heterogeneidades (religiosas, étnicas, sexuais, de gênero etc.) e é na escola, especialmente, que será trabalhado o respeito a essas diversidades.

Assim, pode-se notar que a literatura é um instrumento de formação identitária e de construção de valores sobre o estar no mundo. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor conheça seus alunos, seus interesses de leitura e busquem ampliar os acervos com vistas a uma constituição identitária e um reconhecimento de nossa pluralidade cultural. Todavia, para que essa seja uma realidade, faz-se necessário que os professores tenham amplos conhecimentos sobre o ato de ler. Esse é um aspecto fundamental na perspectiva da formação e da prática docente. Lajolo (2009) nos diz que, para ensinar as múltiplas leituras, é essencial que o profissional docente goste de ler. Dessa forma, no próximo tópico deste trabalho, serão apresentadas algumas discussões sobre a formação da professora que ensina a ler.

A literatura na formação de pedagogas

Na contemporaneidade, são incontestáveis e indiscutíveis os benefícios proporcionados pela leitura. Ela nos auxilia a entender o mundo e a compreender a vida por meio das relações e sentidos que atribuímos à leitura da palavra e do mundo. Entretanto, ainda é recorrente, mesmo entre professoras responsáveis pelo ensino dessa habilidade, a ausência ou escassez de práticas de leitura para além das demandas de trabalho, e o livro didático ocupa ainda é o principal norteador das práticas pedagógicas de incentivo à leitura. Como pudemos perceber, o trabalho com a literatura infantil não ocupa lugar de destaque na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com as inúmeras demandas do aprendizado de leitura que atravessam o período da alfabetização (PEREIRA, 2006).

Nessa perspectiva, consideramos necessário ressaltar as múltiplas facetas do curso de Pedagogia, visto que ele abarca discussões das várias áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a história, e é permeado também por discussões amplas e específicas como, por exemplo, sobre o processo de alfabetização, a gestão escolar, estudos sobre as metodologias para o ensino das diversas áreas do conhecimento, o papel do pedagogo em ambientes não escolares, entre outras que, geralmente, não se esgotam em uma única disciplina. Diante dessa amplitude de discussões, questionamos: que espaço teria uma disciplina que tratasse especificamente da leitura literária dentro do curso de Pedagogia? Essa é uma discussão relevante para a constituição de um currículo de formação de pedagogos? Mais do que responder a essas questões, queremos destacar a necessidade imperativa da literatura nas práticas docentes e na constituição do sujeito leitor. Dentre os muitos desafios presentes nesse processo de formação leitora, destacamos o que Lerner (2002, p. 28) nos apresenta, ao ressaltar:

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento de projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos.

Assim, podemos perceber que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa constantemente formar leitores dos diversos gêneros textuais para além do processo de alfabetização que, como sabemos, já é complexo. Ao se deparar com a demanda de ensinar a ler, as professoras se confrontam também com a ideia do que ler? Essa constituição do acervo geralmente é realizada com textos que os professores conhecem e de que a escola dispõe. Assim, não é incomum, como já vimos ao longo deste texto, encontrar as práticas de leitura em contextos escolares limitadas ao material didático e ao acervo escolar, nem sempre vinculados aos cursos de formação inicial. O fato de não existir uma disciplina obrigatória que trate da leitura literária faz com que, talvez, a escolha dos livros a serem lidos seja feita apenas pelo conhecimento pessoal do professor, a partir de seus gostos e interesses, geralmente desvinculados de uma formação profissional sobre esse tema.

Dessa forma, ainda que exista um enorme gama de estudos que referendem a proposição de que a literatura seja uma das possibilidades de ampliação da proficiência leitora através da riqueza e variação do repertório textual por meio da diversidade de gêneros, percebemos que, na escola, o trabalho com a literatura, por vezes, se realiza em função do ensino da língua e de outras matérias do

currículo, “lê-se mais do que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e seus possíveis benefícios” (COLOMER, 2007, p.104).

Sabemos que há uma grande responsabilidade, permeada de cobranças, dos professores que alfabetizam. Tais demandas ocorrem no nível micro (pais, gestão escolar) e macro (sistemas educacionais, avaliações externas). No entanto, parece-nos que a compreensão e o trabalho do professor sobre as potencialidades da literatura contribuem para a ampliação da proficiência leitora dos estudantes no ensino fundamental. Essa reflexão nos aproxima de Eliane Yunes, quando nos diz, em uma entrevista ao programa *Sem Censura*⁷, que ler é atribuir sentidos às coisas e ao mundo, que compreender um texto é entender a relação existente entre você e o texto. Essa fala de Yunes nos leva a refletir e a alargar nossas concepções sobre leitura, bem como o sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Aprendemos a ler não apenas para compreender o que autores e autoras dizem, mas para ressignificar o nosso estar no mundo. Sobre esta, questão Lajolo (2009, p. 101) afirma:

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista.

É importante refletir sobre essas questões, pois, ao pensar sobre o trabalho dos docentes, queremos que eles tenham objetivos claros sobre a função social da leitura e sua importância na formação dos cidadãos como seres sociais. Igualmente é relevante ressaltar que, para tornar nossos alunos leitores e admiradores dos

7- Entrevista realizada em 06/08/2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l7a643BPHzE>>. Acesso em 15 out. 2018.

mais variados textos, é necessário que essas práticas façam parte do cotidiano e não sejam momentos pontuais. A formação integral do ser humano se faz imprescindível quando pensamos em educação escolar não separada da vida. A leitura de variados textos, a interação com diversos autores, bem como o acesso a outros bens artísticos e culturais – teatro, cinema, música, artes plásticas – com diálogos diversificados com outras pessoas, podem ajudar a ampliar a formação do educando como ser humano.

Ampliando as discussões apresentadas, no próximo tópico serão apresentados os caminhos metodológicos para a construção desse trabalho.

Caminhos metodológicos

Para a construção do *corpus* da investigação relatada neste texto, foram estabelecidos diálogos com docentes da Educação Básica, especialmente as professoras que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e se mostram atentas ao trabalho com a leitura literária e a constituição da identidade dos discentes. Foram realizadas entrevistas com três professoras da rede pública de ensino do município de Salvador-BA, que possuem formação na área de Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. O foco da investigação se voltou para o modo como aconteceu o trabalho com a literatura na trajetória de formação docente. Queremos destacar que algumas das respostas das docentes entrevistadas se identificam, em muitos momentos, com falas que encontramos de modo recorrente em atividades de formação continuada. Dessa forma, destacamos a relevância de discutir sobre o tema em questão.

Assim, no próximo tópico deste texto, apresentaremos reflexões sobre a formação de pedagogas para o trabalho com a literatura, a partir dos diálogos realizados com essas professoras.

O que dizem as professoras?

Iniciamos este tópico do texto enfatizando que as professoras pesquisadas não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas obrigatórias que discutissem sobre o trabalho com a literatura na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Belmiro, Machado e Baptista (2015) nos dizem que, numa breve consulta realizada pela internet, foi revelado que, em trinta e nove universidades federais que ofertam cursos presenciais de Pedagogia, apenas dezessete delas possuem, em suas propostas curriculares ou em seus respectivos planos de curso, disciplinas obrigatórias de literatura. Essa ausência de componentes curriculares obrigatórios no curso de graduação que tratem sobre os usos da literatura no trabalho docente ficou evidenciada também em nossa pesquisa. Uma das professoras entrevistadas⁸ sinalizou que teve uma disciplina optativa que abordava o uso da literatura, bem como apresentava acervos literários. Nas palavras dela:

A minha formação para trabalhar com literatura foi na graduação; tive apenas uma disciplina optativa. Nela, além de trabalharmos com nossas histórias, foi nos apresentada a autora Marina Colasanti e outras histórias e outros autores. Na minha infância, só tive acesso ao livro didático e histórias contadas pelos mais velhos.

(Professora Violeta, informação verbal⁹).

Podemos perceber, na fala da professora, que seu processo formativo para o trabalho com a literatura ocorreu por intermédio de uma disciplina optativa que a levou a conhecer autores e histórias que não foram trabalhadas em seu contexto escolar quando criança. Ressaltamos, nessa fala, o que já é apontado por Zilber-

8- Para esta pesquisa foram dados nomes fictícios para as professoras entrevistadas.

9- Todas as entrevistas presentes neste capítulo foram realizadas pela autora no texto no segundo semestre do ano de 2018.

man (2005) sobre a importância das histórias orais para a constituição das histórias infantis, especialmente em locais em que as pessoas não são alfabetizadas.

Assim, podemos perceber que, em boa parte dos contextos escolares, o livro didático ainda se firma como o principal material didático de acesso a leituras. Lajolo (1996, p. 6) nos diz:

[...] em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele [o livro didático] acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Assim, a precariedade de acesso a outros materiais de leitura, especialmente as literárias, faz com que o livro didático se constitua ainda como a principal ferramenta de acesso à leitura em alguns contextos educativos.

Outra questão que emergiu nas entrevistas com as docentes é que a formação leitora dessas professoras – mulheres – é permeada pelo machismo. Ouvimos relatos de algumas histórias de repressão, especialmente por parte dos pais, no processo de construção das práticas de leitura. Algumas delas disseram que a figura paterna não queria que elas aprendessem a ler, para não ter acesso a “indecências”, que seriam os romances como *Sabrina*, por exemplo, e que não poderiam aprender a escrever para não produzirem cartas para possíveis namorados. Elas relataram também algumas transgressões nesse aprendizado, porém permanece, em sua história de aprendizado, essas repressões que podem interferir em seus hábitos leitores atuais, bem como em suas escolhas e interesses por leitura.

Mais uma vez, emerge, do nosso ponto de vista, a relevância da formação leitora para a literatura nos cursos de Pedagogia, para, além de divulgar e constituir acervos literários, modificar também os modos como as professoras lidam com a leitura, resignificando

as visões e significados sobre o ato de ler.

Na pesquisa, dois aspectos sobressaem no que se refere ao ensino da literatura nas escolas. O primeiro é a necessidade de formação leitora para além do processo de alfabetização. O segundo, que se relaciona transversalmente com o primeiro, é a necessidade do reconhecimento da leitura como instrumento fundamental para ampliação da cidadania, desenvolvimento da criticidade e da fruição leitora. Desses diálogos, selecionamos duas falas que apresentamos a seguir:

Pensando na leitura literária me vem o pensamento de trabalhar com as práticas de leitura para além da alfabetização, para além do ensino do código escrito... Trabalhar com as práticas mesmo.

(Professora Sofia, informação verbal).

Assim, lendo bem, você entende mais as coisas... O professor gostar de ler é fundamental para ensinar a leitura.

(Professora Flora, informação verbal).

Marisa Lajolo (2009) revisita seu ensaio intitulado “O texto não é pretexto”, publicado em 1982, e nos traz algumas ideias que dialogam com as falas das docentes e com as discussões que se constroem ao longo da produção deste texto. A autora nos diz:

O espaço escolar é um espaço no qual textos têm circulação programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade de situações de leitura (no sentido mais amplo e restrito da expressão) exigidas pela vida social (LAJOLO, 2009, p. 105).

Assim, no diálogo com as docentes, emergiu delas a necessidade de uma ampliação das práticas de leitura na escola, e buscamos saber de onde vieram as reflexões sobre o trabalho com a literatura em seu processo formativo. Ao responder a essa questão,

quase todas pontuaram que a ampliação dos repertórios literários veio, especialmente, a partir da realização de atividades de formação continuada, que ressignificaram o interesse pela leitura da palavra e do mundo, o reconhecimento da estética dos textos literários e a formação identitária dos discentes pelo viés da literatura. Temos uma das falas que nos diz:

A partir das formações sobre a Lei 10.639/03 e, ao observar diálogos e comportamentos dos estudantes das turmas que atuei, percebi a importância de trabalhar com literatura que abordasse a diversidade cultural e possibilitasse a (re)construção da identidade étnico-racial. Assim, passei a selecionar histórias em que os personagens negros apresentassem uma referência positiva. Livros para esta temática, eu utilizo os da escola e da internet, mas também adquirei muitos com recursos próprios.

(Professora Violeta, informação verbal).

Percebemos, assim como Kleiman, Vianna e De Grande (2013, p. 178), que “os modos particulares de ser professor são evidenciados nas práticas letradas de que participa como agente, cuja identidade profissional está em contínua construção”. Assim, podemos perceber a necessidade de estabelecer os diálogos com as docentes e percebê-las atentas aos contextos, acoplando a suas práticas discussões que não foram contempladas na formação inicial, mas que adentram no universo escolar por meio das pesquisas realizadas pelas próprias docentes e pelas atividades de formação continuada.

A partir das reflexões realizadas, no próximo tópico serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Com a elaboração deste trabalho foi possível perceber que há uma lacuna na formação inicial do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a

literatura e, por consequência, para a formação de leitores. Isso reverbera em toda a trajetória escolar e, por vezes, acadêmica, visto que muitas estudantes de cursos de graduação em Pedagogia não têm, em seu cotidiano universitário ou pessoal, práticas de leitura literária.

No entanto, a partir do diálogo com as professoras pesquisadas, percebemos a relevância das atividades de formação continuada para propiciar a ampliação do trabalho com a literatura em sala de aula, de modo que ele se torne uma atividade intrínseca às práticas pedagógicas.

Fica nítida também a necessidade de se pensar a leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para além de uma prática apenas funcional. Obviamente, a alfabetização a partir dos gêneros textuais acontece numa perspectiva ampla de aprendizado, embora os usos sociais da leitura estejam muito além do processo alfabetizador. Conforme Lajolo (2009), os textos e seus respectivos leitores são atravessados pela história coletiva e individual que cada um vive no momento. Aprendemos a ler não apenas para decodificar palavras e compreender ideias, mas para ressignificar os textos lidos, ampliando as vivências e os entendimentos sobre o mundo em que estamos inseridos, e a literatura contribui significativamente nesses aprendizados.

Por fim, ressaltamos a necessidade de incluir disciplinas obrigatórias, nos cursos de formação de professoras ou pedagogas, que abordem os usos da literatura, bem como os meios de ampliar acervos para além dos disponíveis na escola. Sendo assim, é necessário que o trabalho com textos literários não seja apenas voltado para aqueles que compõem o acervo escolar e pessoal do professor, mas direcionado para o acesso a múltiplos textos que podem ampliar a formação docente e qualificar o exercício ou a prática dessas profissionais. Consideramos necessário que a professora ou pedagoga

reconheça o potencial de formação social, humana e identitária que a literatura tem, enriquecendo, assim, a formação de leitores nas escolas.

Referências

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BELMIRO, C. A.; MACHADO, M. Z. V.; BAPTISTA, M. C. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 97- 117, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97/31212>>. Acesso em 22 set. 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo, Global, 2007.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. VIANNA, C.; DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **SCRIPTA** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas. Volume 17. Nº 32, 2013.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2061/2030>>. Acesso em 10 out. 2018.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo. Global, 2009. (Coleção leitura e formação).

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PEREIRA, M. C. R. **A Leitura na Literatura Infantil Brasileira: a Metodologia da Personagem Professor**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2006.

SANTOS; C. da C; SILVA, D. L. da; SILVA; E. B. da. A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação identitária de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação Literária: Mediação e prática pedagógica**. Recife. Linguaraz Editora, 2018.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista; BRINA, Heliana; MACHADO. Maria Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo. Global, 2009. (Coleção leitura e formação).

**II – ANTONIO CANDIDO E
A EDUCAÇÃO PELA PALAVRA**

Antonio Candido: pensador brasileiro¹⁰

Marcelo Santana dos Santos

Realizar a compreensão que pode ser feita sobre a realidade brasileira a partir da Literatura é um gesto que faz dessa possibilidade um projeto em movimento constante, cujo tempo de execução deve ser perdido de vista, tal qual o horizonte que se transforma a cada passo que se dá em sua direção, de modo que o objetivo inicial pode ser moldado conforme as novas perspectivas que vão se apresentando, e, ao mesmo tempo, passa-se a vivenciar o caminho traçado sem, contudo, desistir de chegar a algum lugar. Talvez tenha sido esse percurso, que vai da Literatura à vida social e desta para aquela, que Antonio Candido tenha apontando para todo aquele que se aventure a alcançar o sentido de sua obra, promovendo, no ato mesmo do encontro, a liberdade própria de espíritos que se projetam na constituição de significados diversos a respeito de um mundo em movimento.

A obra de Antonio Candido se insere dentro de um contexto de compreensão da sociedade brasileira e introduz uma forma de análise que parte de princípios ligados a movimentos estéticos fora dessa mesma sociedade. Antonio Candido traz à cena a necessidade de se colocar a Literatura Brasileira como autônoma frente a tudo que já existe no mundo como Literatura Universal. Seu modelo de análise é o de uma literatura nacional, de base crítica e compreensiva, cuja constituição pode ser apreendida a partir da

10- Comunicação apresentada em 05 de dezembro de 2017 na mesa-redonda de abertura do I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA *Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação*.

relação existente entre o local e o cosmopolita. Nesse sentido, a literatura brasileira não é nacionalista, mas possui elementos ligados às características próprias do Brasil, e se insere no âmbito daquilo que é de fora, tido como universal. Daí advém a importância de se pensar a partir de uma prática dialética local e cosmopolita – conceito fundamental para entendimento da obra do pensador e historiador da Literatura Brasileira, cujo trabalho ainda não foi superado por nenhum outro.

A perspectiva de Antonio Candido é histórica, e a atitude adotada frente à sistematização de uma História da Literatura Brasileira leva em conta o sentimento dos contrários, pois ressalta uma realidade de maneira dinâmica, dando conta dos componentes diversos, o que institui uma prática dialética de compreensão de mundo. Com efeito, a contribuição de Antonio Candido para se pensar a sociedade brasileira está intimamente ligada ao contexto de produção de sua obra. Vale ainda dizer que, quanto a esse aspecto, todo o trabalho de Candido traz consigo um olhar que não só o tornou um dos maiores críticos, mas também um grande historiador da Literatura Brasileira. Para ele, a crítica só pode ser possível na medida em que podemos encontrar as relações existentes entre o histórico, as dimensões internas e externas aos textos das obras estudadas, o que pode revelar elementos de um pensamento orgânico de visão integradora.

Pensar a formação da Literatura no Brasil, tal como foi compreendido por Candido, é traçar um sentido para se pensar a própria sociedade brasileira. É por isso que todo o trabalho de Candido possui, ao menos, dois sentidos complementares, o de crítico e o de historiador, sem, contudo, deixar de ser, ao mesmo tempo, o de produtor de uma narrativa sobre as condições de constituição da cultura brasileira. Ao lado de outras obras, de autores como Ser-

gio Buarque de Holanda, se considerarmos o tom de entendimento da necessidade de transformação e mudança de algumas características que reconhecem nossa condição de atraso¹¹, Candido traz uma análise da sociedade que parece ainda fazer parte de nosso cotidiano, seja em seu sentido histórico-cultural, por um lado, seja em sua concepção sistematizada, que esclarece o *status* em que nos encontramos no que toca à formação mesma de um pensamento brasileiro, por outro – ambos interligados.

Refletir sobre processos que são indicadores fundamentais para a compreensão sociedade brasileira não é uma tarefa fácil, e fazê-lo, segundo as condições históricas em que foi forjada essa mesma sociedade, exige e exigiu um olhar voltado para a situação peculiar em que vivemos neste país. Não podemos deixar de lado, por exemplo, os processos e as dinâmicas internas ligadas ao período de colonização e sua reverberação até os dias de hoje – de onde podemos perceber a atualidade da obra *Formação da Literatura Brasileira* de Candido, datada do fim da década 50 e início de 60, embora tenha sido gestada desde 1945. Há aí um entendimento da vida social no Brasil, ligada a uma série de questões que envolvem uma correspondência a fatos históricos, de onde se pode tratar de noções de liberdade e dependência para compreender a vida social em nosso país, calcada, por exemplo, na dialética fundante local *versus* cosmopolita. O que está em cena, em última instância, é o reconhecimento de uma Literatura Brasileira autônoma, livre, por exemplo, de uma ligação com Portugal e, ao mesmo tempo, reflexo de uma causalidade interna que poderia promover uma independência cultural:

11 - Antonio Candido (1989, p. 142) em “Literatura e Subdesenvolvimento” traça um eixo que apresenta do que chamou de consciências para servir de chave de entendimento: “Neste ensaio falarei, alternativa ou comparativamente, das características literárias na fase de consciência amena de atraso, correspondente à ideologia de ‘país novo’; e na fase da consciência catastrófica de atraso, correspondente à noção de ‘país subdesenvolvido’”.

A questão ficará mais clara quando abordarmos as influências estrangeiras. Para as compreendermos bem, é conveniente focalizar, à luz da reflexão sobre o atraso e o subdesenvolvimento, o problema da dependência cultural. Este é um fato por assim dizer natural, dada a nossa situação de povos colonizados que, ou descendem do colonizador, ou sofreram a imposição de sua civilização; mas fato que se complica em aspectos positivos e negativos (CANDIDO, 1989, p. 148).

Não entraremos aqui nas discussões provenientes dessa condição. Porém é importante essa elucidação para elaboração do modo de apropriação dessa condição posta pela história, bem como das consequências que daí advêm e seus desdobramentos na formação da Literatura Brasileira. Candido consegue adotar uma postura de compreensão que envolve, a partir das relações postas, interna e externamente, uma atitude que procura, nas oposições, a apreensão da realidade engendrada de maneira dialética. O local *versus* o cosmopolita é um exemplo disso:

As nossas literaturas latino-americanas, como também as da América do Norte, são basicamente galhos das metropolitanas. E se afastarmos os melindres do orgulho nacional, veremos que, apesar da autonomia que foram adquirindo em relação a estas, ainda são em parte reflexas. [...] Encaremos, portanto, serenamente, o nosso vínculo placentário com as literaturas européias, pois ele não é uma opção, mas um fato quase natural. Jamais criamos quadros originais de expressão, nem técnicas expressivas básicas, no sentido em que o são o Romantismo, no plano das tendências; o romance psicológico, no plano dos gêneros; o estilo indireto livre, no da escrita. E embora tenhamos conseguido resultados originais no plano da realização expressiva, reconhecemos implicitamente a dependência (CANDIDO, 1989, p. 151).

Qualquer que sejam, pois, as disposições existentes, o quadro posto traça um caminho de entendimento que não se esgota num determinismo de caráter sócio-histórico. Ao contrário disso, o método proposto por Candido desenvolve-se em dinâmicas diversas de

entendimento que pretendem dar conta da instituição de um pensar no Brasil a partir de influências externas, mas guiada pelo forte desejo de reconhecimento de autonomia e diferenciação. Em todo caso, não significa dizer que os objetivos de uma literatura nacional tenham sido alcançados de maneira independente, mas reconhecer os limites das interferências criadas a partir de um imaginário social do sentido da arte como um todo na formação de uma nação.

No processo de formação da Literatura Brasileira, o critério inicial adotado para o reconhecimento de uma obra, em geral, é sua relação com o mundo exterior. Ao mesmo tempo, é necessário perceber uma relação com os aspectos internos ligados à própria condição local, para não perder de vista elementos pertinentes à realidade do Brasil. Para Candido (2000, p. 9), “Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude de seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras”. São esses embates que farão as bases para a elaboração de um Literatura autônoma – o que, por outro lado, não significará dizer que seja de um todo original em suas correntes. Assim, por um modo de bricolagem cheia de nuances, é possível falar do regionalismo como momento central nesse processo. Não necessariamente o regionalismo pitoresco, mas aquele voltado para as causas sociais¹², por exemplo, que começamos a ver a partir da década de 30, e o próprio Modernismo.

Um estágio fundamental na superação da dependência é a capacidade de produzir obras de primeira ordem, influenciada, não por modelos estrangeiros imediatos, mas por exemplos nacionais anteriores.

12- “Assim, o regionalismo literário – como manifestação estética de um problema real, nossa configuração antiga e moderna a um só tempo, mas constituída de modo terrivelmente desigual pelos contornos físicos do país, provenientes da própria situação peculiar promovida pelo subdesenvolvimento e pelas condições históricas de formação – a partir dos próprios processos de formação da literatura brasileira, mostrou-se como formulação que, mesmo partindo do exótico e no pitoresco, conseguiu alcançar, no regionalismo crítico e no super-regionalismo uma capacidade maior de transfigurar o próprio embate entre o local e o universal, como bem salienta Candido” (ARAÚJO; ROSA, 2012, p. 20).

Isto significa o estabelecimento do que se poderia chamar um pouco mecanicamente de causalidade interna, que torna inclusive mais fecundos os empréstimos tomados às outras culturas. No caso brasileiro, os criadores do nosso Modernismo derivam em grande parte das vanguardas europeias (CANDIDO, 1989, p. 153).

Antes disso, porém, é possível assinalar essa relação com a Europa sob uma outra perspectiva e, com isso, não se quer deslegitimar a existência de uma Literatura Nacional, mas de refazer certo percurso histórico empreendido por Antonio Candido quando analisa, por exemplo, a obra de Álvares de Azevedo. Resguardando todos os elementos de crítica existentes quanto ao contexto de produção da obra de Álvares de Azevedo, bem como sua aparente preocupação, é possível dizer que seu trabalho, para Candido, é antinacionalista, no sentido, sobretudo, de tratar a Literatura Brasileira como sendo parte da Literatura Portuguesa. Também aí, seja nos aspectos internos de algumas obras, seja em seus aspectos externos, verificam-se dinâmicas de oposição que trazem à cena essa relação com a Europa, bem como com valores vigentes na sociedade de então. Todavia, subjacente a isso, não se trata de uma interferência de caráter acidental que pretendemos defender aqui, mas de um esforço de esclarecimento que determinados aportes de caráter secundário à obra podem ser indicativos para a compreensão de seu caráter interno.

Quanto a este último aspecto, lembremos que Álvares de Azevedo foi antinacionalista decidido em matéria de literatura. Segundo ele, a nossa fazia parte da portuguesa e não havia sentido nem vantagem em proclamar a sua identidade específica — atitude destoante do esforço central da crítica do tempo, constituindo um paradoxo que deve ter sido difícil e quase heroico sustentar (CANDIDO, 1989, p. 14).

Em certo sentido, há de serem considerados os aspectos que se ligam ao atraso apontado por Candido quando trata da questão

em *Literatura e Sociedade*. Perceber, por exemplo, como a Literatura possui pressupostos que são de caráter político e social que acabam por representar certo tipo de projeto estético ligado a uma determinada classe social é um elemento fundante para análises de obras e do seu próprio período de constituição. É nesse estado de coisas que se instaura a Literatura, muitas vezes ligada a mecanismos em que a língua possui um lugar de destaque para o gosto literário das elites do país. Sabemos que, em certo sentido, podemos dizer que a Literatura é o texto literário, mas os elementos secundários de caráter histórico, de contexto de produção, de perspectiva de leitores, de mentalidades e de influências diversas podem contribuir para orientar a composição de uma obra, bem como a sua compreensão e o papel que pode exercer ou representar. A temática, os lugares descritos internamente, o caráter e as posturas das personagens dialogam com uma visão de mundo que reflete as posições de um imaginário social estabelecido, seja na afirmação de um posicionamento estilístico, seja na mudança empreitada por vanguardas.

Por isso, talvez, o próprio Antonio Candido veja em Álvares de Azevedo um representante significativo nesse processo para a constituição da Literatura Brasileira, mesmo tendo colocado que ele é antinacionalista. Na primeira parte de "A educação pela noite", Antonio Candido ressalta a contribuição de Álvares de Azevedo ao afirmar sua importância para o entendimento da tradição literária brasileira. Para tanto, o método aplicado ao objeto estudado constitui o modelo de esquema que permite a visualização da Formação da Literatura Brasileira em uma série de paradoxos, de relações elaboradas sobre dimensões da realidade em processo, daí a importância da dialética.

Além disso podemos considerar simbólica a dualidade dos lugares: primeira parte em São Paulo; segunda, numa Itália indefinida, mas correspondendo às

raízes européias, que muitos românticos desejariam superar ou mesmo negar (da boca para fora), numa auto-ilusão que teve o seu papel no processo do nosso crescimento espiritual. Na obra de Álvares de Azevedo, a dimensão cosmopolita é um pressuposto aceito e conscientemente incorporado como algo legítimo e necessário (CANDIDO, 1989, p. 14).

Isso não significa que a Literatura não seja independente da realidade social e dos contextos de produção. Seria exagerado criar polarizações deterministas aqui. Candido alerta para o perigo dessa relação, principalmente quando as análises passam a ser feitas por modelos mecânicos, isentos de interpretações que se aproximem das condições de existência e das subjetividades. Tal como já foi colocado antes, a relação é possível de ser feita e, nesse caso, o tratamento histórico leva em conta a vida social, em suas esferas de comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, o tratamento dado se apresenta mais como fato histórico do que propriamente estético: o que não revela, em si, uma dissociação entre a estética e a história, mas visões complementares que formam um todo de significados capaz de dar sentido à produção de determinados períodos de modo dialético, método que fundamenta em muito a proposta de Antonio Candido, cujo itinerário pode ser resumido do seguinte modo: “A atitude adotada pode ser definida como sentimento dos contrários, isto é: procura ver em cada tendência a componente oposta, de modo a apreender a realidade da maneira mais dinâmica, que é sempre dialética” (CANDIDO, 1989, p. 164).

Sua compreensão dialética local e metropolitana, em que coloca à disposição do público uma visão de mundo sobre a realidade da sociedade em que vivemos, a partir da Literatura, em alguma medida, ainda não foi superada. Candido ainda é um dos maiores interpretes e expoente crítico da condição brasileira, e o fez de maneira distinta de tantos outros, penetrando, através da crítica literária, de suas análises, nas mais diversas esferas que compõem

nossa sociedade, seja na denúncia de um certo tipo de atraso, seja no reconhecimento do papel das elites nesse processo, seja na consciência esclarecedora de nosso subdesenvolvimento – que, ao que parece, não deixou de existir e está na origem de nossa formação social e, por enquanto, vem consolidando a experiência brasileira de ser no mundo, que ainda se reproduz sob outros ângulos que pouco foram modificados.¹³

Veja-se, por exemplo, as questões raciais. A despeito de todas as conquistas existentes que começaram a ganhar forma no fim do século passado e no início deste em que estamos, ainda assistimos ao predomínio de formas de desmandos e modos de atuação que não estão longe do estado originário de formação de nossa sociedade. No que toca à Literatura e à História, predominou uma ideia enganadora, a de que o índio e o negro teriam espaços garantidos por conta de processos que apontavam para uma suposta integração. Sim, foram integrados, porém de maneira folclórica, pitoresca por assim dizer, criando os estigmas que ainda hoje assolam essas populações.

Tudo isso ajudou a elaborar um conceito favorável, não sobre o índio de todo o dia, com o qual ainda se tivesse contato, mas sobre o índio das regiões pouco conhecidas e, principalmente, o do passado, que se pôde plasmar com a imaginação até transformá-lo em modelo ideal. Note-se que esse índio eponímico, esse antepassado simbólico justificador tanto da mestiçagem quanto do nativismo, podia ter curso livre no plano da ideologia porque a sua evocação não tocava no sistema social, que repousava sobre a exploração do escravo negro – e este só receberia um esboço de tratamento literário idealizador na segunda metade do século XIX, quando começou a crise do regime servil (CANDIDO, 1989, 173).

13- O analfabetismo e a debilidade cultural não influem apenas nos aspectos exteriores que acabam de ser mencionados. Para o crítico, é mais interessante a sua atuação na consciência do escritor e na própria natureza de sua produção (CANDIDO, 1980, p. 148). Algo característico do subdesenvolvimento presente na América Latina como um todo, mas, principalmente, no Brasil.

A abordagem de Candido demonstra como os interesses das elites, de um ideal de nação, foram forjando o modo de tratar o índio e o negro em nossa sociedade. Dentro das questões destacadas de se procurar uma origem primitiva para a sociedade brasileira, surge também a presença do índio e do negro como elementos da constituição de uma miscigenação. Ele mostra, de maneira certa e crítica, a constituição das mentalidades do período, elencando, inclusive, as influências estrangeiras. Em “Fora do texto, dentro da vida” (Candido, 1989, p. 112), escreveu:

Sílvio Romero, sentindo naturalmente quanto poderia ser operativa no Brasil uma teoria da civilização como mestiçagem, procurou ajustá-la à nossa realidade, e começou por definir a função histórica das populações cruzadas como condição favorável à adaptação do branco ao trópico. Embora mantivesse a ideia de desigualdade, colocou-se, de certo modo, no ângulo de um povo colonizado e deu implicitamente realce à elevação das raças "inferiores" (índio e negro) por meio da mistura com o branco, que julgava nobilitante. Além disso, profetizou o predomínio deste no aspecto das pessoas, num futuro remoto mas garantido de estabilização, o que não deixa de ser um modo relativamente otimista de ver, dentro dessa ordem de idéias. Aceitando, na linha de Gobineau, que a maior ou menor qualidade dos povos e grupos sociais depende da maior ou menor parcela de sangue ariano que contém, ele deu feição sistemática a um dos preconceitos defensivos mais correntes do brasileiro, expresso na idéia de "melhorar a raça", isto é, ficar cada vez mais claro. Para ele, o Brasil só encontraria maturidade quando a fusão produzisse um tipo homogêneo de aspecto branco, e este foi o seu modo de harmonizar a lucidez da visão com o jugo do preconceito pseudocientífico dominante no tempo.

Candido reconhece o racismo existente em Sílvio Romero e, mais do que isso, demonstra como essa postura era assumida pelos intelectuais da época. Não discutiremos aqui o caminho descrito por Candido nesse ensaio, mas nos ateremos ao dado posto como

uma constatação cujos ecos ainda ressoam nos dias atuais, tanto para índios como para os negros no Brasil. Para Candido (1989, p. 113), entretanto, “[...] o seu racismo [de Silvio Romero] era de um tipo que se poderia chamar antropológico, geral na sua época, partilhado pela maioria dos pensadores progressistas”¹⁴.

Importa-nos, neste momento, acentuar essa questão como algo presente em Candido, demonstrando sua sensibilidade para a apreensão da realidade brasileira a partir de processo de compreensão tal como fora colocado antes. Há vários momentos em que essa temática é retomada e, no decorrer da formação do que ficou conhecido como pensamento brasileiro, as questões raciais se constituem como um ponto de discussão que não foi superado. Nosso atraso aí é patente e deslumbrante: o índio e o negro não figuram como autores de suas histórias e quase sempre foram tratados como um problema social a ser resolvido. Salvo os aspectos específicos e localizados de um certo reconhecimento de suas existências, o que predominou ao longo dos anos é aquilo que constitui o imaginário presente e repetitivo de uma narrativa preñe de preconceitos e limitações.

De todo modo, o que se quer colocar com isso é que o caminho, que parece ser perigoso, do contexto da obra, pode ser esclarecedor na manifestação da vida e na elaboração de uma crítica nítida para interpretação de uma dada sociedade, no caso, a nossa. O trabalho de Candido aí vai para além da compreensão da Literatura, pois produz ressonâncias em outras esferas que envolvem

14- Mas não manifestou racismo político (esboçado por Gobineau e agressivo em Chamberlain), segundo o qual as "raças superiores" deviam dominar as "inferiores" como um dever de civilização. Sílvio, ao contrário, lutou tenazmente contra o "perigo alemão" no Sul do Brasil em artigos, discursos, estudos. Constatando a mestiçagem e reconhecendo-a como fator decisivo na nossa história passada, presente e futura, queria encaminhá-la para as combinações que julgava favoráveis, isto é, as que se efetuavam com a raça que considerava superior, dentre as três que nos formaram (CANDIDO, 1989, 113-114).

a sociedade brasileira, elencando temas importantíssimos cujas análises podem contribuir para mudanças culturais fundamentais, dentro de uma múltipla e complexa rede de tensões sociais. Não é um trabalho simples, mas, ao contrário disso, envolveu a construção de imaginários que foram gestados e mantidos por dimensões socioculturais vigentes no período e que, para efeitos de pesquisa, precisou de métodos e práticas de compreensão sistemática cujas bases estão na dialética proposta por Cândido.

Essa articulação – lógica, dialética –, com a experiência que pode ser apreendida, não deve ser colocada, entretanto, como um modelo estéril. Ao contrário disso, deve ser posta de uma maneira que possa apontar para uma abertura fundamental, característica de processos humanos que sejam dinâmicos. Mesmo que possamos traçar uma História da Literatura Brasileira, ela não será algo determinado no que toca às possibilidades de uma interpretação contínua: pode ser uma indicação esquemática e metodológica que ampara e serve de lastro para a apreensão daquilo que se viveu. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa e um trabalho hercúleo, no Caso de Antônio Candido, que ofertou ao público uma obra que, ainda nos dias de hoje, não foi superada, se considerarmos a preocupação geral, a temática em si e todo um trabalho de sistematização cujos horizontes abertos vislumbram outros caminhos para serem trilhados, alguns dos quais ainda não explorados.

Referências

ARAÚJO, A.; ROSA, D. O processo da transformação da consciência do atraso: apontamentos iniciais sobre regionalismo em Antônio Candido. IN: CORRÊA, A. L. dos R.; PILATI, A.; COSTA, D. M. F. de C.; BASTOS, H. (Orgs.) **O Brasil ainda se pensa: 50 anos de Formação da Literatura Brasileira**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012, pp. 15-34.

BUENO, L. Nacionalismo do objeto e do método. IN: CORRÊA, A. L. dos Reis, PILATI, A., COSTA. D. M. F. de C., BASTOS. H. (Orgs.) **O Brasil ainda se pensa: 50 anos de Formação da Literatura Brasileira.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2012, pp. 151-161.

CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios.** São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira.** 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

Antonio Candido e a educação pela palavra

Mônica Gomes da Silva

Estamos vivendo o grave conflito entre a necessidade de mudar e as forças que retêm. Por isso é preciso ser "do contra", para poder ser a favor do que mais convém ao homem. [...] Se me permite um traço pessoal, eu diria que por temperamento sou antes conservador. Mas talvez o que humanize o homem seja o esforço de se ultrapassar, a partir de convicções e sentimentos que lhe pareçam justos. Temos de fazer este esforço, a começar por nós mesmos e como grupo. Contra nós mesmos, portanto.

Antonio Candido.

Este ensaio é resultado da apresentação realizada, em 05 de dezembro de 2017, na mesa-redonda de abertura do I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes): *Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação*. Nela se discutiu, com a presença de pesquisadores¹⁵ de diferentes áreas, a vigência do pensamento de Antonio Candido de Mello e Souza (1918-2017), no ano em que o país se despedia daquele que se *empenhou*, para usar um dos termos mais caros dentro da crítica sobre o pensamento de Candido, pelo reconhecimento do ofício de ensinar.

Passados dois anos, acompanhamos, desde então, uma crescente onda de revisões da obra de Antonio Candido, seja através de eventos ou publicações. Destacam-se, reiteradamente, tanto a acuidade de seus juízos críticos, quanto a percuciência do método interpretativo, *ecclético* e *dialético*, que, ainda hoje, nos auxiliam na leitura

15- Agradeço as contribuições dos Professores: Marcelo Santana dos Santos, refletindo sobre a importância de Candido como intérprete do Brasil; Van Couto, na descoberta filosófica na relação entre artes e direitos humanos; e Sônia Monnerat Barbosa, que nos propiciou um relato pessoal da atuação do mestre.

da literatura brasileira e (ou), numa perspectiva mais ampla, da literatura latino-americana. Ressalta-se, também, o estatuto do intelectual que é colocado no rol dos grandes intérpretes do Brasil. Nesse sentido, a atenção se volta para a obra *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (1750-1880), cujos sessenta anos de publicação são celebrados em 2019. Ainda que Candido considerasse "constrangedor pelo exagero e equivocado como juízo" (CANDIDO, 2011b, p. 162) alçar a obra como "interpretação do Brasil" (idem), já que "a literatura é uma transfiguração da realidade de maneira que não pode servir de base para as interpretações" (idem), a *Formação da literatura brasileira* permanece como fonte basilar de reflexão sobre a dinâmica colonial que nos (con)formava e o paulatino e contraditório processo de tomada de consciência da nacionalidade.

Avulta, também, a figura do humanista que defendeu o acesso às artes, em especial, o acesso à literatura, como um "direito inalienável". O ensaio "O direito à literatura" é representativo dessa vertente do pensamento de Antonio Candido, tornando-se um dos textos mais revisitados, cuja publicação completou, também em 2019, o marco comemorativo de trinta anos. Longe de realizar um inventário exaustivo do alcance desse ensaio, menciona-se sua presença no *Seminário Antonio Candido 100 anos* e no livro homônimo, além de periódicos acadêmicos que dedicaram dossiês temáticos a partir da lição de Candido. Ainda nas comemorações do centenário de seu nascimento, o ensaio é o ponto de partida para o catálogo da ação cultural *Ocupação Antonio Candido* (Instituto Itaú Cultural) e um dos eixos para apresentar a trajetória pessoal e profissional do autor.

Essa convergência não é, como veremos, gratuita. Ler a obra de Antonio Candido é uma estratégia de resistência frente aos retrocessos que estão em pleno curso, principalmente, do ponto de vista dos direitos humanos. O "traço sinistro de nosso tem-

po" (CANDIDO, 2011d, p. 172), conforme já denunciava em "O direito à literatura", refere-se ao paradoxo de que os avanços tecnológicos, mais acelerados e sofisticados nos dias correntes, não conseguem promover, todavia, de modo equitativo, um padrão digno de existência a todos os indivíduos. Nas palavras da historiadora Lilia Moritz Schwarcz, a lição humanista do professor é uma "lufada de ar" em um mundo polarizado ideologicamente e de dominante intolerância:

Nunca foi tão importante ler Antonio Candido, porque andamos tão divididos nessas bandeiras que são tão frágeis, nessa espécie de fla-flu da política, esquerda, direita e o que for. E andamos com essas bandeiras com uma dificuldade muito grande de ouvir um ao outro. [...] Num momento de tão pouco humanismo e tanto totalitarismo, não só no Brasil, mas fora também, ler esse tipo de autor é uma lufada de ar. Eu, pelo menos, fiquei lendo no fim de semana e parece que isso ventila. Por isso acho que ler Antonio Candido é uma forma de poder respirar um pouco (SCHWARCZ, 2017, p. 3).

Diante da constatação que se assiste ao triunfo de um "novo padrão de barbárie" (PACHECO, 2018, p. 121), numa sociedade cada vez mais técnica e que, contraditoriamente, assume padrões moralistas e intransigentes, a Academia busca a lição humanista de Antonio Candido como referencial ético e político. Ademais, o reconhecimento de que somente "a instrução por si só não resolve os problemas sociais; mas é requisito indispensável para os resolver" (CANDIDO, 2003, p. 214) é um princípio a ser resgatado nos dias correntes em que se acusa a Escola e a Universidade de falharem em sua missão de ensino. É a lição de Candido sobre a necessidade de "reavaliar e revalorizar a escola, a função do professor e a filosofia da educação" (idem) que recorreremos na tarefa primordial e urgente de promover uma "educação pela palavra", neste tempo de ataque às humanidades e à educação em geral.

Destarte, o título deste trabalho, "Antonio Candido e a educação pela palavra", dialoga com o ensaio magistral do crítico acerca das obras *Macário* e *Noite na taverna* (1855) de Álvares de Azevedo. Em "A educação pela noite" (1982), Antonio Candido, por sua vez, retoma o título do famoso livro de poemas de João Cabral de Melo Neto, *A educação pela pedra* (1966). O poeta pernambucano estabelece um percurso poético e ético calcado na concisão pétrea, instaurando um modo de educar que privilegia a concretude do discurso, em busca de uma concisão antirretórica. Em "A educação pela noite", Antonio Candido privilegia a educação às avessas do poeta ultrarromântico, examinando a binomia azevediana. No texto, desvenda-se uma antididática pautada em transgressões de matizes noturnos, revelando os (des)caminhos obscuros do ser humano. Conforme define no ensaio, a obra teatral de Álvares de Azevedo, intuindo uma outra forma de educação, abre-se ao inusitado como forma de explorar a própria subjetividade:

A "educação pela noite", que estou imaginando, partiria das conotações de mistério e treva, para chegar a um discurso aproximativo ou mesmo dilacerado, como convém ao derrame sentimental unido à liberação das potências recalçadas no inconsciente (CANDIDO, 2011a, p. 22).

Em uma relação de *mise-en-abîme*, buscamos construir, um tanto quanto ousadamente, uma rede intertextual que possa caracterizar a tarefa crítica e a trajetória intelectual de Antonio Candido, as quais funcionam como esteio teórico-investigativo do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). O leitor e intérprete da obra de Álvares de Azevedo também possui um modo próprio de reflexão, constituindo, para nós, uma forma de educar, tendo como símbolo a palavra. Desse modo, este ensaio se concentra, basicamente, em dois eixos: a importância da palavra como signo do compromisso ético-estético no magistério e a pro-

posta de Candido sobre a necessidade de que “restauremos o ser docente” (CANDIDO, 2003, p. 11), lembrando, para isso, alguns passos da trajetória do professor.

Na "educação pela palavra" a que fazemos referência, é perceptível uma atitude ética no compromisso assumido, através da palavra, com o leitor-aluno e com o próprio exercício do magistério. Destacamos, como o primeiro dos princípios pedagógicos, a responsabilidade do intelectual na transmissão de conhecimentos, que não se encerram, farisaicamente, num saber técnico e autotélico, falsamente erudito e pernóstico, conforme se depreende da entrevista realizada com Candido em 2011:

Acho que a clareza é um respeito pelo próximo, um respeito pelo leitor. Sempre achei, eu e alguns colegas, que, quando se trata de ciências humanas, apesar de serem chamadas de ciências, são ligadas à nossa humanidade, de maneira que não deve haver jargão científico. Posso dizer o que tenho para dizer nas humanidades com a linguagem comum. Já no estudo das ciências humanas eu preconizava isso. Qualquer atividade que não seja estritamente técnica, acho que a clareza é necessária inclusive para poder divulgar a mensagem, a mensagem deixar de ser um privilégio e se tornar um bem comum (CANDIDO, 2011e, p. 1).

Através da clareza discursiva, passando pelo *rés do chão* da oralidade, consegue-se estabelecer o diálogo com o outro, sem, contudo, subestimá-lo como tábula rasa. Por conseguinte, o uso da palavra acessível não é a deixa para o uso de conceitos redutores e (ou) receitas simplistas de análise. Apostando na inteligência do leitor-aluno, ao abrir trilhas e deambular por insuspeitas ruas do conhecimento, a obra de Antonio Candido vislumbra caminhos inéditos de investigação, ao mesmo tempo em que atua com profundidade e complexidade de método. O trabalho do professor combina, no uso da palavra, a preocupação da acessibilidade aliada ao rigor da análise.

Em uma linha bem próxima à de Graciliano Ramos, para quem "a palavra foi feita para dizer", Antonio Candido negou-se à erudição vazia e, principalmente, afastada dos problemas de seu tempo. Inclui-se, ademais, na sua educação pela palavra, a assunção de posições políticas, sem o demérito de outras, mas, corajosamente, apontado as "astúcias da enunciação" e como as palavras podem ser direcionadas para tornar normal o que é iníquo e espúrio. Os sentidos expressos, propostos e promovidos através das palavras são tão importantes quanto o modo como são utilizadas e, no caso do ofício docente, essa relação está no cerne do exercício profissional, na perspectiva do compromisso ético que vimos acompanhando até aqui:

O ato docente pressupõe um trabalho em cujo desenvolvimento um ser humano se dirige a outro para estabelecer uma relação que torne possível a transmissão/incorporação satisfatória do conhecimento, não apenas para que o educando o possua, mas para que através dele se oriente melhor na sociedade e, em geral na vida (CANDIDO, 2003, p. 210).

Neste ponto, é crucial rever um pouco da trajetória de Antonio Candido, na qual ação e palavra aparecem associados coerentemente. Acompanhamos a recordação de Antonio Candido sobre a "fase heróica" da criação da primeira Universidade no Brasil, nos idos da década de 1930 e, paralelamente, do começo de sua ação intelectual ainda como estudante na Universidade de São Paulo. Soma-se a esse panorama o desafio vivido pelos intelectuais diante da crescente polarização entre o socialismo e o fascismo, gerando uma "preocupação com os fatores sociais e políticos, que obcecaram a minha geração como uma espécie de *memento* e quase de remorso" (CANDIDO, 2011c, p. 5). Entretanto, a palavra já era utilizada como uma arma potente, permitindo, numa dialética en-

tre a ordem e a desordem, propor novos significados para um espaço pensado, inicialmente, como âmbito exclusivo de certo extrato social, conforme revela em entrevista de 1974:

Os setores esclarecidos da oligarquia paulista, já realizada e amadurecida como classe dominante, criaram uma Faculdade para ter a sua filosofia, os seus estudos de alto nível como enquadramento e viveiro de intelectuais a seu serviço. Mas, diz Strauss, bastava ver a composição dos alunos para perceber que isso não seria verdade: eram professores primários, gente da pequena burguesia, filhos de fazendeiros arruinados. Completando o pensamento, diríamos que a oligarquia suscitou um "aprendiz de feiticeiro": criou condições para formar intelectuais que a exprimissem, mas estes desenvolveram uma atitude e um pensamento radical de pequena burguesia, que a negaram. Daí a concepção de muitos que contribuíram para a sua fundação ("esta não é a Faculdade dos meus sonhos") (CANDIDO, 2011c, p. 6).

Assim, o caráter aristocrático do projeto original cede espaço para a expressão e ação de um "pensamento radical" (idem, p. 5) de uma geração do "contra", como a definiu Antonio Candido, que se vale do conhecimento proveniente do ensino universitário para "aplicar a reflexão ao Brasil" (idem, p. 7). Em abril de 1941, é iniciada a publicação revista *Clima*, um dos instrumentos de ação dos intelectuais oriundos da experiência pioneira de implementação dos cursos universitários, que enfrentavam as radicalizações na vida política nacional, com uma ditadura de linha fascista, adensada pelo peso da Segunda Grande Guerra Mundial. Intelectuais como Alfredo Mesquita, Décio de Almeida Prado, Gilda de Moraes Rocha, Lourival Gomes Machado e Paulo Emílio Salles Gomes realizavam, na publicação, crítica de arte, promovendo uma reflexão acerca da vida cultural brasileira. Antonio Candido assume a atividade de crítico de literatura na revista que "definiu o destino

intelectual de todos nós" (CANDIDO, 2001, p. 18), conforme lembra em entrevista de 1987. Analisando a atividade desses intelectuais, Silviano Santiago destaca que:

O momento de afirmação dessa geração de críticos se confunde com as terríveis e graves perturbações por que passaram o mundo e o Brasil na década de 40. O "clima" da época os leva a tomar postura política desinibida e frontal (contra o nazifascismo e a ditadura Vargas). Candido costuma, séria e jocosamente, referir-se ao fato de que a sua geração foi "do contra". Ou seja, responsável pela luta da necessidade de mudar contra forças conservadoras que reprimem (SANTIAGO, 1994, p. 19).

Somando ao todo 16 números, findando em novembro de 1944, a publicação é o ponto de virada, também, da atuação política de Antonio Candido, especialmente, através da orientação recebida por Paulo Emílio Salles Gomes:

Ele era amigo fraterno do Décio, seu colega no Colégio Rio Branco, e ante o nosso desinteresse, costumava se irritar e dizer que era melhor ser integralista do que alienado, como nós... Quando o Brasil entrou na guerra, ele atuou no sentido de politizar *Clima*. Foi o autor de um manifesto assinado por todos e, a seguir, de um "Comentário" que, posso dizer, foi a base de minha orientação ideológica. A partir de então, a revista ficou mais "participante", como se dizia, mesmo porque a ditadura tinha sido obrigada a entrar na guerra contra o Eixo (CANDIDO, 2001, p. 20-21).

Uma das linhas de "participação" da revista era a crítica de artes voltada para a formação docente. Os colaboradores da publicação tornaram-se mediadores de "obras de arte de difícil compreensão e um público pouco habituado à leitura, aliás, mais habituado à leitura de autores estrangeiros. Tarefa ingrata à primeira vista, mas que foi cumprida de maneira exemplar e gloriosa" (SANTIAGO, 1994, p. 18). A preocupação do grupo esbarrava em severas críticas de produzirem um trabalho elitista em um contexto francamente conflagrado, conforme registra Célia Pedrosa:

Os jovens de *Clima* consideram que seu papel é o de ajudar a formação de educadores, o de arejar e mobilizar a pequena super-estrutura intelectual, visando a "moldar a consciência de uma nova geração, armada dos instrumentos culturais necessários a agir em benefício de sua gente" (PEDROSA, 1994, p. 42).

Desse modo, a formação docente já comparece como uma das preocupações primordiais nos primeiros passos da carreira de Antonio Candido, quando atuava como crítico literário. Nela, já se encontra a concepção do papel docente como um mediador cultural, fazendo a ponte entre o público e um saber considerado erudito e distante da realidade popular. O empenho crítico dessa geração, que colocou a ordem pré-estabelecida de ponta-cabeça, foi o de combater as palavras esclerosadas, ou seja, a repetição de um padrão literário já desgastado e propiciar uma espécie de mediação de leitura, auxiliando na formação dos professores que, na base, renovariam o entendimento e a circulação das novas formas literárias, combatidas devido ao vanguardismo considerado incômodo.

Em paralelo à atividade desempenhada na revista, Antonio Candido desenvolve a carreira docente, considerada o centro gerador de todas as demais atividades desdobradas no ensaísmo crítico através de jornais, revistas e livros. Firma-se como profissional múltiplo ou "Quatro em um: crítico atuante na imprensa, professor com sólida formação universitária, historiador com nítidas marcas de originalidade, fervoroso político adepto do credo socialista" (SANTIANO, 1994, p. 19), cuja atividade segue por mais três décadas.

A carreira no magistério, iniciada em 1942, tem como diretriz "a consciência da importância do problema educacional, [...] do caráter exclusivamente formal, bacharelesco e por isso desumanizador do ensino superior" (PEDROSA, 1994, p. 48). O magistério é um ato de engajamento, primeiro, compreendido como meio para identificar e investigar os problemas brasileiros, mediante a

revisão histórica. Desse modo, Antonio Candido segue com a mesma postura *crítica* que marcou a "geração do contra", cujo empenho crítico se coadunava à vontade de "participação" no momento histórico, ao mesmo tempo em que adotava um ensino balizado pelo rigor no emprego de teorias e métodos:

Será, portanto, de grande importância, nesse contexto, o processo de especialização, que significava a busca de autoidentidade, autonomia, organização teórico-metodológica e eficácia técnica em interesses e disciplinas nascentes, face à influência autoritária e diluidora daquelas formas de saber já institucionalizadas. Mobilizado principalmente na área dos estudos antropológicos, sociológicos e econômicos, esse processo conduz à análise mais acurada de nossos problemas, à denúncia dos mecanismos ideológicos de sua ocultação e à postulação de propostas de mudança (PEDROSA, 1994, p. 60).

Portanto, naquele momento, a especialização do saber era uma resposta progressista ao diletantismo bacharelesco, além de meio de combate à instrumentalização do conhecimento no ensino superior em favor de um projeto modernizador excludente. A presença de uma *consciência técnica* na atividade do magistério permitiu questionar, inclusive, a divisão que destinava o ensino superior à elite e, aos menos favorecidos, o ensino técnico-profissionalizante. A partir da década de 1950, entretanto, há uma cristalização desse caráter empenhado da especialização universitária, iniciando-se uma progressiva burocratização do ensino superior, abandonando-se, assim, sua capacidade de integração crítica com o tempo presente e o contexto circundante.

O pioneirismo de sua atuação, primeiro como aluno, depois como crítico literário e professor, também se deu na implementação dos primeiros cursos de pós-graduação no país. Contudo, o pesquisador faz um balanço corajoso, em palestra de 8 de dezem-

bro de 1979, sobre os efeitos negativos da hiper-especialização para a carreira docente, além da vitória de uma ideologia pessimista que, diante da guerra e das injustiças, propagou a "descrença no poder humanizador da instrução, que deve ter influenciado na crise da escola e da função docente" (CANDIDO, 2003, p. 213).

A mesma coerência defendida, desde os primeiros passos profissionais, entre palavra e ação, segue incólume: "Como sempre fui paladino da pós-graduação, a partir de certo momento passei a atuar apenas nela. Mas afinal vi o erro que havia nesta atitude, além do mau exemplo para os mais moços; e a fim de sublinhar a importância fundamental da graduação, voltei a ensinar apenas nela" (CANDIDO, 2003, p. 211). É digna de nota a postura de Antonio Candido ao fim da vida acadêmica, quando se afasta do programa de pós-graduação que havia ajudado a fundar, por entender como equivocada a postura elitista que esse grau de ensino havia assumido. Se, inicialmente, a função precípua da universidade era a difusão de conhecimento, Candido reflete sobre as consequências nefastas da crescente burocratização do ensino, que, destinando um lugar de somenos importância para o ofício do professor, perde a perspectiva de convivência e de formação humana:

Em nossos dias, a universidade (que conheço melhor) está ficando uma organização onde certo número de burocratas e de docentes burocratizados detêm praticamente o poder decisório, com risco para a integridade da função educacional. Isso não quer dizer que os burocratas sejam pessoas perversas, incapazes ou mal intencionadas, mas apenas que preenchem o espaço abandonado pelos professores e, sem querer ou querendo, contribuem para desvirtuar as finalidades da escola, como grupo social com vida própria, feita da interrelação dos diferentes sub-grupos internos, organizados para a finalidade superior da transmissão do conhecimento e de formação humana. E o docente se burocratiza, vendo na sua atividade o cumprimento das normas, antes de mais nada, com todas as consequências negativas que isto acarreta,

inclusive a importância maior dada à forma legal dos atos (CANDIDO, 2003, p. 210).

O paradoxo de uma sociedade técnica e desumana, conforme denunciava em texto de 1989, já se fazia presente no sistema educacional e quanto mais especializado se tornava o professor, menor era sua capacidade de atuação crítica. Assim, a especialização técnica que mobilizou sua geração para atuar de modo crítico e empenhado em relação à realidade brasileira havia descambado para um sistema solipsista, mais quantitativo do que qualitativo, que deprecia o "ser professor":

Ora, na universidade, o professor é hoje uma figura que tende a ser devorada pelo próprio currículo. Fazemos uma pergunta: no consenso geral ele é um "transmissor" de conhecimento, "formando" por meio dele (em sentido amplo) os seus alunos, – ou é um "produtor" de conhecimento, cuja tarefa central fosse o progresso do saber? (CANDIDO, 2003, p. 210).

O retorno à graduação busca radicalizar o significado de ser docente, insurgindo-se contra uma prática extremamente produtivista, hoje considerada normal para a carreira do magistério. O "ato docente", colocado em um segundo plano, sofre uma progressiva desumanização, pois a atividade não tem como finalidade o processo de formação do educando. A figura do pesquisador ocupa um lugar central no ofício docente em função da necessidade infrene de produção acadêmica:

[...] hoje, nas escolas superiores, e em parte também nas secundárias, professor mais apreciado é o que cada ano acrescenta uma página nova ao currículo, porque, se antes estava interessado em formar os outros, hoje frequentemente se interessa mais em formar a própria carreira. O mais grave é que os seus escritos não significam necessariamente contribuição original, que justificasse o desvio de atenção do trabalho docente; mas simples reduplicação, tributo ao enorme rodar em falso que constitui grande parte

das publicações contemporâneas, estimuladas pela indústria do papel impresso e o frenesi da novidade. Ora, se o professor se demora resolvendo os problemas de um aluno, ou "perde tempo" melhorando a qualidade das suas aulas, isto não aparece na sua fé de ofício. Mas pesarão três artigos ou duas palestras (CANDIDO, 2003, p. 210).

A produção em série não é garantia, por outro lado, de originalidade e aprofundamento do conhecimento já alcançado. Nessa perspectiva, o docente passa a ser avaliado não pela qualidade de sua atividade de ensino que, inclusive, é dispensável ou mesmo indesejável, mas em função da quantidade da produção intelectual. As reflexões realizadas por Candido são pertinentes em nosso panorama, principalmente, quando se pensa, que a carreira docente segue condicionada à acumulação da produção acadêmica. Os professores continuam "obrigados a juntar títulos sob pena de ficarem para trás na carreira, que se entende cada vez mais como sinônimo de corrida" (*Idem*). Entretanto, apesar da avaliação negativa acerca dos efeitos da burocratização no ensino superior, que sentimos até hoje, recorramos à proposta realizada por Antonio Candido:

Portanto, incentivemos a pesquisa e a produção intelectual, condições do progresso do conhecimento, mas restauremos o "ser docente", no sentido ontológico e ético, configurando profissionais que queiram ser professores e não se acanhem disto. [...]

Seria o caso de voltar à concepção européia mais antiga, – de valorização do ato docente em si mesmo e da produção de trabalhos pouco numerosos, feitos com o maior cuidado, de maneira a resultar mais ou menos significativo e útil. Com isso se reabriria espaço para o ato docente e ele poderia reconquistar uma qualidade e um alcance que permitiriam ao professor realizar plenamente a sua personalidade, para poder ajudar os outros a realizar a deles (CANDIDO, 2003, pp. 211-212).

Neste brevíssimo caminho percorrido em torno da vasta atividade profissional de Antonio Candido, buscou-se evidenciar o que denominamos de educação pela palavra como um modo próprio de o intelectual pensar e viver o magistério, já que discurso e ação são inseparáveis nesse pensador. Depreende-se do trajeto intelectual de Antonio Candido que o rigor técnico não deve figurar como um fim em si mesmo, mas como meio de promover a formação humana, tanto do professor quanto do aluno. Nesse sentido, o professor é um potencial agente de mediação de leitura, intermediando o acesso às artes e à instrução. O compromisso ético no uso da palavra, que deve ser acessível e *empenhada* em relação à realidade brasileira, é uma das tantas lições de Candido que resgatamos neste momento de profunda desvalorização das humanidades em geral.

Por fim, o olhar do humanista para o "ser docente", premido entre uma ideologia pessimista, que segue firme no desmonte da educação, e uma carreira exigente, quantitativa e qualitativamente, no que diz respeito à produção acadêmica, é a contraposição inteligente e lúcida para não sucumbir "aos poderes deste mundo" (CANDIDO, 2003, p. 214). Na proposta de Candido, o verbo escolhido para indicar a necessidade de valorização do professor permite, por sua vez, tecer uma rica rede semântica. Candido nos recorda, assim, do brilho do "ser docente", já que, entre tantas acepções, "restaurar" também implica "dar novo esplendor a" (AURÉLIO, 2004). Igual entendimento encontramos na professora e escritora baiana Mabel Velloso que assevera: ao ensinar às crianças, o professor deve "ser um farol e indicar um caminho melhor para os alunos em formação" (VELLOSO, 2015). Portanto, recuperemos o "brilho" para que o ato docente contribua para a plena realização do humano.

Referências

AURÉLIO. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio**. Versão 5.0. Curitiba: Editora Positivo, 2004. CD-ROM.

CANDIDO, A. A educação pela noite. In: _____. **A educação pela noite**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011a, pp. 13-26.

_____. "A literatura é uma transfiguração da realidade". Entrevista com Antonio Candido. In: FISCHER, L. A. (Entrevistador). **O Eixo e a Roda**: Revista de Literatura Brasileira, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 157-162, jun. 2011b. ISSN 2358-9787. Disponível em: <http://www.peri_odicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3370>. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Entrevista com Antonio Candido. In: PONTES, H. (Entrevistadora). **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 16 Nº. 47, outubro/ 2001, p. 5-30. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Entrevista com Antonio Candido de Mello e Souza. In: **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 34, pp. 3-13, 2011c. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v34nspe/a02v34nspe.pdf>>. Acesso em 04 dez. 2017.

_____. Professor, escola e associações docentes. In: **Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2202/41-diversoeoprosa-candidoa.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011d, pp. 171-193.

_____. "O socialismo é uma doutrina triunfante". Entrevista com Antonio Candido. In: TAVARES, J. (Entrevistadora). **Jornal Brasil de Fato**. 13 jul. 2011e. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/173-noticias/noticias-2011/45315-%60%60o-socialis>>.

mo-e-uma-doutrina-triunfante%60%60-entrevista-com-antonio-candido>. Acesso em: 04 dez. 2017.

FONSECA, M. A.; SCHWARZ, R. (Orgs.) **Antonio Candido 100 anos**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

OCUPAÇÃO ANTONIO CANDIDO. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

PEDROSA, C. **A palavra empenhada**. Prefácio Silviano Santiago. Niterói/ São Paulo: EDUFF/EDUSP, 1994.

SCHWARCZ, L. M. Antonio Candido e sua lufada de ar na forma de ver o Brasil. Entrevista especial com Lilia Moritz Schwarcz. In: SANTOS, João Vitor (Entrevistador). **Revista IHU On-line**. 15 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/567843-antonio-candido-e-sua-lufada-de-ar-na-forma-de-ver-o-brasil-entrevista-especial-com-lilia-moritz-schwarcz>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

VELLOSO, M. Mabel Velloso: "cantar e contar é o melhor caminho para ensinar". In: **Brazilian Publishers**. 19 set. 2019. Disponível em: <<https://brazilianpublishers.com.br/noticias/mabel-velloso-cantar-e-contar-e-o-melhor-caminho-para-ensinar/>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

**III – EXPERIÊNCIAS COM CINEMA
E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES
E NÃO-ESCOLARES**

Cinema, educação e afetos

Ana Paula Nunes

Este artigo é um relato de experiência atravessada por cinema, educação e afetos. Cinema entendido como expressão artística, prática cultural e um *medium*¹⁶. Educação compreendida de forma ampla, como leitura de mundo, emancipação humana e igualdade das inteligências (FREIRE, 2015; RANCIÈRE, 2005). E afetos como um circuito que potencializa a vida comum, de acordo com a capacidade de corpo e mente afetarem e serem afetados pelo que os cerca.

Dito isso, parto de uma perspectiva da extensão universitária, como um campo político, um espaço-tempo de união desses três pólos (cinema, educação e afetos), com implicações singulares na formação de estudantes do campo cinematográfico.

Quadro a quadro

Antes dos anos 2000, a extensão sequer estava em pauta nas universidades. Por isso, não tive essa experiência única de aprendizagem em meu curso de graduação em cinema. Contudo tive uma formação paralela durante meus 13 anos de atuação na ong CINE-DUC – Cinema e Educação –, em que pude experimentar muito do que vim a descobrir ser parte do universo da extensão universitária.

Quando tomei posse no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB, fui incentivada a transformar essa vivência em ações de extensão, e assim comecei a minha terceira formação na área.

16- Conceito mais amplo que “meio de comunicação”, pois compreende seu uso como uma “tecnologia societal”, imbuída de novas condutas e de nova percepção de espaço-tempo, no “ethos midiaticizado” da sociedade contemporânea (SODRÉ, 2002).

O projeto começou em agosto de 2010, com o nome provisório de “Cineducação”, mas a integrante bolsista Larissa Andrade¹⁷ logo rebatizou o projeto com o nome de “Quadro a Quadro”, muito mais simpático e lúdico – fazendo referência ao modo de captura das imagens, aos quadros escolares e às projeções nas telas.

Inicialmente, atuamos em três atividades concomitantes: 1) formação do Grupo de Estudos e Práticas de Cinema e Educação (GEPCE), com encontros quinzenais; 2) oficina de Linguagem e Expressão Audiovisual direcionada para os professores e as professoras do Ensino Fundamental da rede pública; 3) “Sessão escola” – exibição e debate de filmes com os estudantes.

Planejamos a “Sessão Escola” para ocorrer no auditório do CAHL, mas, devido a uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de Cachoeira, aderimos a um projeto já existente, “Caravana”, em que as sessões se desenvolviam nas próprias escolas. Exibimos o filme *Kirikou e a Feiticeira* (Michel Ocelot¹⁸, 1998) em duas instituições do centro de Cachoeira (Escola Municipal Montezuma e Escola Municipal Aurelino Bastos); e o documentário *A negação do Brasil* (Joel Zito Araújo, 2000), na Escola Estadual Eraldo Tinoco, na zona rural da região do Iguape, como parte da programação da Semana da Consciência Negra.

No semestre seguinte, firmamos parceria com as Secretarias Municipais de Educação de Cachoeira e de São Félix, as quais ficaram responsáveis pela divulgação do projeto e pela logística

17- Larissa Fulana de tal, como é conhecida hoje, é uma das fundadoras da Rebento Filmes, uma empresa de quatro mulheres negras focadas na criação e formação audiovisual. Todas com experiências em cinema e educação.

18- Optei por manter o padrão diretor ou diretora e data para me referir à produção de conhecimento audiovisual, apenas pela facilidade de leitura, sem a intenção de hierarquizar a função da direção diante da produção coletiva.

das escolas. Essa parceria possibilitou uma expansão do projeto, maior acesso às redes escolares e a aproximação dos educadores e educadoras locais, que contribuíam na (re)construção do projeto.

A “Sessão Escola”, enfim, começou a se realizar no auditório do CAHL, e testamos a continuidade dessas sessões por meio de palestras-aulas nas escolas, após as sessões. Realizamos cinco exposições, as três primeiras direcionadas ao público juvenil e as duas últimas ao público infantil. O filme *As melhores coisas do mundo* (Laís Bodanzky, 2010) retrata as principais dificuldades da adolescência, perpassando por sexualidade, família, escola e o *bullying*, temas fundamentais para essa faixa etária. As últimas exposições veicularam um conjunto de curtas-metragens que exemplificavam a diversidade de nossa cultura: *Dona Cristina perdeu a memória* (Ana Luiza Azevedo, RS, 2002); *Miúda e seu guarda-chuva* (Amadeu Alban e Jorge Alenca, BA, 2010); *Minhocas* (Paolo Conti, RJ-SP, 2006); e *A velha a fiar* (Humberto Mauro, MG, 1964).

As palestras-aula foram realizadas por dois integrantes do grupo por vez, com o objetivo de aprofundar o debate com os jovens de forma mais participativa, apresentando a construção da linguagem do filme visto e suas implicações socioculturais.

No segundo semestre de 2011, em função das greves dos servidores técnico-administrativos, estudantes e policiais militares baianos, o projeto de extensão foi muito reduzido, fazendo com que focássemos nos eixos ensino e pesquisa. Os encontros semanais do GEPCE se enriqueceram com a disciplina optativa Cinema e Educação, possibilitando o aprofundamento dos estudos teórico-práticos do grupo, o diálogo com outros estudantes e originando análises, resenhas, artigos e participações em eventos acadêmicos¹⁹.

19- Glenda Nicácio, aluna-bolsista, participou do V Seminário de Extensão da Proext e do III EBECULT – Encontro Baiano de Estudos em Cultura.

Também investimos na dinamização do *blog* do projeto, como forma de socializar os conhecimentos produzidos no GEPCE.

Em 2012, conseguimos realizar apenas quatro encontros da “Sessão Escola”, dessa vez com turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Exibimos os filmes *O contador de histórias* (Luiz Villaça, 2009) e *Narradores de Javé* (Eliane Caffé, 2003), com ótimas discussões nos debates. Já o filme *Mutum* (Sandra Kogut, 2007) não conseguimos exibir por diferentes problemas, que foram desde a falta de energia no CAHL no dia da sessão, até a falta de transporte para o deslocamento de escolas das zonas rurais, como fora planejado em outros momentos pelas Secretarias de Educação dos Municípios de Cachoeira e São Félix. Com a mudança de Prefeitura em São Félix, a situação se agravou: cortou-se todo apoio aos projetos culturais.

Outro problema enfrentado foi a falta de interesse da escola escolhida para o desenvolvimento do projeto por meio de oficinas continuadas – a E. M. Balão Mágico, no centro da cidade de São Félix. A proposta era promover encontros sucessivos que proporcionassem aos alunos uma interação maior com o cinema e suas linguagens, com conteúdos teóricos, atividades práticas e exibições de filmes. Ao final da oficina, os alunos realizariam um vídeo. Foi feita uma apresentação do projeto, a seleção dos estudantes e uma primeira oficina, mas as atividades foram interrompidas por falta de participação e retorno da escola.

As dificuldades de realização das “Sessões Escola” e das Oficinas desgastaram o grupo, que repensou formas alternativas de atuação. Novamente, deslocamos as sessões para as escolas, dessa vez em parceria com o Recital 2011 do Centro Educacional Ce-

necista Otávio Mangabeira (CECOM), do município Governador Mangabeira, comemorando o centenário de Jorge Amado. Exibimos o filme *Quincas Berro d'Água* (Sergio Machado, 2010), seguido de debate com os alunos.

Ao mesmo tempo, nosso projeto já começou a dar frutos: a “Oficina Experimentando a Câmera”, projeto realizado pela Rosza Filmes Produções²⁰, em parceria com a Fundação Cultural do Estado da Bahia (edital FUNCEB), com alunos do Quadro a Quadro, nas cidades de São Félix e Valença, a partir de metodologias e reflexões abordadas no nosso projeto.

Já em 2013, participamos da I Mostra de Cinema de Valença, também realizada pela Rosza Filmes Produções, no Centro de Cultura Olívia Barradas. O Quadro a Quadro apoiou a Mostra, realizando gratuitamente *workshops* e oficinas para jovens e professores.

Ainda em 2013, conseguimos, enfim, colocar em prática as “oficinas continuadas”, na Escola Municipal Dr. Artur Nunes Marques, na zona rural de Cachoeira, com a participação da professora Célia Maria Rodrigues Araújo e sua turma multisseriada. Foi o momento em que efetivamos um circuito de afetos, potencializando o pensamento e a construção coletiva. A professora Célia nos afetou imensamente, participando do GEPCE durante todo o ano, e se permitiu ser afetada por nós e pelo cinema. Finalizamos o ano com uma sessão de celebração do projeto no CAHL, com a presença de todos os alunos e as alunas daquela pequena escola da zona rural, com algumas crianças que ainda não conheciam o centro histórico da cidade.

20- Uma empresa que também atua na criação e formação audiovisual, desenvolvendo diferentes projetos na interface cinema e educação, mas, acima de tudo, repensando a forma de produzir cinema a partir desse olhar da extensão, como veremos adiante.

Ademais, atuamos em parceria com outros projetos de extensão, como o “Cine Caos”²¹, o “Cineclube Mario Gusmão”²² e o “Link Livre”²³.

Todas essas atividades alimentaram a reflexão sobre nossa *práxis* e nos fizeram amadurecer para realização de projetos futuros. Por exemplo, a produção de textos pedagógicos para serem distribuídos nas sessões ou na Caixa Anjo Negro motivaram minha tese de doutorado, “Práticas de leitura fílmica em contexto escolar: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos”.

Tal tese foi melhor desenvolvida com o auxílio da bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE da CAPES) em 2014, com orientação de Vítor Reia-Baptista (Universidade do Algarve, Portugal). Reia-Baptista era o representante português no grupo FLAG, *Film Literacy Advisory Group*, da Comissão Europeia, facilitando minha investigação do trabalho de diversas instituições, em especial, do *British Film Institute*, da Cinemateca Francesa, o dispositivo *École et Cinéma* e o projeto transnacional *Le Cinéma – Cent Ans de Jeunesse*.²⁴

21 - Coordenado pela professora Angelita Bogado. Fizemos uma oficina de linguagem na comunidade de Belém.

22 - Coordenado pela professora Cyntia Nogueira. Colaboramos com a produção do encarte para educadores da Caixa Anjo Negro, um produto idealizado por Nogueira e desenvolvido por estudantes dos cursos de Cinema e Audiovisual e de Artes Visuais da UFRB. A iniciativa promove o acesso físico e simbólico ao cinema baiano e brasileiro, através de um box que contém quatro DVDs com 43 curtas-metragens baianos, alguns extras, como um documentário sobre o ator cachoeirano Mário Gusmão, e um catálogo com 27 críticas de todas as mostras exibidas no cineclube.

23 - Coordenado, dentre outras pessoas, pelo professor Claudio Manoel. Em parceria com o Link Livre, fizemos o lançamento do vídeo Escola sem PREconceitos (Pedro Nunes, 2013), com produção do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero da UFPb, e a articulação com a Secretaria Municipal de São Félix, que compareceu à exibição com 30 professores. Foi um trabalho financiado pelo Ministério da Educação – Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia.

24 - Para mais informações sobre esses projetos, cf. NUNES, 2016.

Após uma pausa de três anos concentrada nessa pesquisa, voltei a atuar no tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – por intermédio do PET Cinema.

Pet cinema

Os grupos PET integram em um Programa de Educação Tutorial desenvolvido por um coletivo de estudantes, com a tutoria de um docente, vinculado diretamente ao Fundo Nacional da Educação (FNDE). Ao todo, são mais de 800 unidades atuantes nos cursos de graduação das universidades brasileiras, seja como grupos interdisciplinares, seja como PETs curso. O PET Cinema UFRB, com 12 bolsistas, é o único PET ligado a curso de cinema e audiovisual no país.

Iniciando a atuação como tutora, em 2017, propus uma rede de pesquisa, ensino e extensão que dialogasse e convergisse, anualmente, para uma Mostra de Cinema Infanto-juvenil, com um eixo unificador de um tema transversal que atravessasse todas as atividades. As etapas de trabalho propostas foram:

1. Seleção coletiva de um tema (como exemplo, relação de pais e filhos) para pesquisa interna da equipe, em termos éticos e estéticos. Essa etapa teria o predomínio de reflexões, discussões e produção escrita sobre o tema.
2. Curadoria coletiva de filmes para o público infanto-juvenil, que representasse uma diversidade de abordagens do tema em questão: desde *O Garoto*, dir. de Charles Chaplin (1921), até *A viagem de Chihiro*, dir. de Hayao Miyazaki (2001), passando por filmes brasileiros de curta e longa metragem.
3. Produção individual de paratextos pedagógicos sobre os filmes, direcionados a educadores, para disponibilizar digitalmente no site da Mostra (construindo, ao longo do

tempo, um acervo de paratextos com análises fílmicas dialógicas).

4. Oficinas de produção de vídeos, videodanças, *gifs*, vinhetas em animação, quadrinhos etc., para as escolas de Cachoeira, São Félix e arredores, sempre sobre a temática do ano e de acordo com o desejo pessoal e engajamento dos bolsistas.
5. Produção de filmes e produtos audiovisuais colaborativos, em parceria com outros grupos.
6. Mostra de Cinema Infanto-juvenil, com espaço para a produção baiana e local, do próprio curso de cinema, com destaque para a exibição dos produtos das oficinas, e igualmente para produções nacionais e internacionais.
7. Lançamento da Revista +*Cinemas* com um dossiê específico sobre a temática trabalhada no ano e uma matéria sobre o que ocorreu na mostra, criando, com o passar do tempo, uma memória das mostras.

O objetivo é que o diálogo com os filmes enriqueça tanto a equipe do PET quanto os espectadores, com compreensão de si e do mundo; que a curadoria revele a continuidade nas rupturas e atue como um dispositivo contra a tradição da história única (o pensamento único). Em tempos de crescimento da cultura do ódio, assume-se o compromisso de potencializar vivências de várias formas de empatia com relação a personagens e mundos muito diferentes de nós, experiências fílmicas que narrem como nós somos e como podemos ser.

Minha proposta foi muito bem acolhida pelo PET Cinema, e começamos com o grupo de pesquisa sobre “Ética e estética nas relações entre pais, mães e filhos e filhas no audiovisual”, culminando na 1ª. Mostra de Cinema Infantojuvenil de Cachoeira – *anduCA*.²⁵

25- O nome da Mostra se refere ao símbolo da Festa Nossa Senhora D’Ajuda, os Mandus, uma marca da cultura popular de Cachoeira.

Essa mostra foi elaborada pelo GEPCE em 2012, e foi inscrita no edital do Programa Banco do Nordeste de Cultura, Parceria BNDES – Edição 2. Não foi contemplada no edital, mas veio a ser realizada cinco anos depois, em 2018. Dessa forma, trata-se da continuidade de um trabalho, que amadureceu e tomou corpo.

Mas por que um curso de graduação em cinema investiria em uma mostra infantojuvenil?²⁶ Em primeiro lugar, quando se pensa em infância e adolescência, geralmente, tende-se a idealizar e a simplificar como sendo essa a época da inocência, nostalgicamente perdida. No entanto, há muitas infâncias e juventudes divergentes coexistindo.

Por um lado, há dados de um relatório da UNICEF, que saiu em novembro de 2017, apontando o Brasil como o 7º. país que mais mata jovens em todo o mundo. Por outro lado, há uma pesquisa publicada na revista científica *The Lancet Child and Adolescent Health*, em janeiro do corrente ano, que defende a mudança do fim da adolescência de 10 a 19 anos para de 10 a 24 anos, estendendo a infância e a adolescência a uma parcela ainda maior do tempo total de vida de uma pessoa. O limite está justamente nos jovens universitários, nossos principais interlocutores.

As mudanças na sociedade, que promovem, lado a lado, o crescimento da imaturidade e da violência (causa e consequência?), instauram um desafio: como elaborar uma curadoria para esse público? O que uma curadoria pode fazer?

Curadoria é partilha de um recorte do mundo, que é enquadrado e lançado na tela para nosso olhar atento, para nossa reflexão sobre determinado(s) assunto(s). Optamos por partir de um conjunto de filmes sobre pais e mães, filhos e filhas, para pensar sobre

26 - Parte desta reflexão foi abordada no catálogo da Mostra. Disponível em: <https://issuu.com/ptcinema_ufrb/docs/cat_logo_manduca_final>.

um tema caro na formação dos sujeitos – as construções históricas das relações parentais, com suas glórias e seus desafios, questões que atravessam diferentes campos da vida social – como família, cultura, trabalho e política. Acima de tudo, visamos a contribuir para o debate acerca da importância das histórias audiovisuais que narram essas relações.

A mostra ocorreu no Cine Theatro Cachoeirano, no Auditório Leite Alves do CAHL da UFRB, e na Praça Jardim Grande (do Coreto), em março de 2018. Além das sessões, a *ManduCA* contou também com duas mesas de debates, proporcionando espaços de conversas sobre a temática da mostra e sobre as implicações da interface cinema e educação, campo de atuação do PET Cinema. Houve uma mesa sobre “Alienação parental”, e uma mesa intitulada “Cinema e educação – da produção à recepção cinematográfica”, que contou com a presença dos realizadores Glenda Nicácio e Ary Rosa, diretores dos filmes *Café com Canela* (2017) e *Ilha* (2018), ex-integrantes do Quadro a Quadro. A função dessa mesa era justamente evidenciar como a experiência com Cinema e Educação afeta toda a forma de se pensar, produzir e distribuir cinema. Não é à toa que o filme *Café com Canela* ganhou prêmio de júri popular no 50º. Festival de Cinema de Brasília, conseguiu um número expressivo de espectadores nas salas comerciais de cinema e ficou conhecido como um cinema de afetos.

Apesar de ser uma primeira edição, sem nenhuma verba de custeio, o evento conseguiu ter uma excelente projeção, realizando parcerias como: com a Mostra de Cinema de Gostoso, que intitula uma das sessões, “Sessão Gostoso”, com os filmes exibidos na edição anterior da mostra, que ocorre na cidade São Miguel de Gostoso (RN); com o Festival Mimoso de Cinema, que ocorreu em maio de 2018, levando nossa curadoria como uma itinerância da *Man-*

duCA, para a cidade de Luís Eduardo Magalhães (oeste da Bahia); e com o Festival de Cinema de Penedo, que também contaria com uma sessão com nossa curadoria em dezembro do mesmo ano.

Mas, até chegarmos à Mostra, o planejamento precisou ser adaptado em diversos momentos, principalmente em termos de prazos, e muitas outras atividades foram realizadas: como a própria pesquisa, que culminou em um dossiê na *Revista +Cinemas*²⁷ lançada com muito atraso (outubro de 2018), mas correspondendo ao planejado, com artigos desenvolvidos pelos integrantes do PET Cinema, além de outros convidados; como as oficinas para discentes da UFRB e para a comunidade em geral do Recôncavo (que surgiram de acordo com demandas emergentes no decorrer do nosso percurso, possibilitando interdisciplinaridade com o curso de Gestão Pública, por exemplo, mas fugindo da nossa temática); como o laboratório de criação audiovisual, que se concentrou na realização do curta *Casulo*²⁸, *Cine Virada*²⁹, dentre outros.

Portanto, nesse momento, cinema, educação e novos afetos reconfiguram a minha prática extensionista de uma maneira mais institucional, estruturada e capilarizada no tripé universitário.

Considerações finais

A experiência do projeto Quadro a Quadro foi única na minha trajetória, pois me permitiu experimentar erros e acertos com

27- A revista já era um marco na atuação do PET Cinema durante a tutoria anterior. Disponível em: <<https://revistamaiscinemas.blogspot.com/>>.

28- O curta *Casulo*, que estreou na *ManduCA*, teve seu roteiro desenvolvido na disciplina “Cinema e Infância”, mas foi finalizado a partir das discussões conjuntas do PET Cinema, representando uma ótima oportunidade de o grupo aprender a trabalhar no coletivo, errando e aprendendo juntos no *set* de filmagem.

29- O Festival de Cinema Universitário da Bahia, o “Cine Virada”, também já era um marco na atuação da tutoria anterior; por isso foi preservado e ampliado. Na sua sexta edição, contou também com uma Mostra Competitiva Nordeste, correspondendo a visibilidade que o Festival está tendo na região.

um grupo menor de bolsistas, organizado de uma forma mais informal e mais próxima da autogestão. Não me omiti em relatar os problemas que enfrentamos por inexperiência ou contingências econômicas, pois eles são motores de nosso aprendizado, nossa reflexão.

O PET Cinema se apresenta como um espaço de experimentação dos projetos que pesquisei no doutorado, mas sob nova perspectiva – a construção coletiva de um grupo enraizado na cultura do Recôncavo baiano. Além disso, adota a prática de aprendizagem dialógica como deve ser a de um programa de educação tutorial, segundo o *Manual de Orientações Básicas PET* (MEC, 2006).

Trata-se de um terreno fértil para o desenvolvimento de ações interdisciplinares que promovam o exercício da cidadania e o compromisso social, além do estímulo à autonomia e ao pensamento crítico.

Atuar através da curadoria como um dispositivo contra a tradição da história única, ou o pensamento único, como é dito pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), foi um dos aprendizados mais ricos para mim, como educadora. Da mesma forma, potencializar vivências locais de várias formas de empatia com relação a personagens e mundos muito diferentes de nós, através de experiências fílmicas que narrem como nós somos e como podemos ser, é um desafio cada dia mais necessário.

Também é importante ressaltar a importância da capacitação do grupo PET Cinema (incluindo a tutora) para organizar e promover esse tipo de evento: pesquisando sobre o tema; definindo a curadoria; produzindo a mostra; elaborando estratégias de aproximação do público; contactando as escolas locais para participação na construção da mostra, desde a produção de conteúdos até a recepção. É uma oportunidade de crescimento como profissionais do campo do

cinema e do audiovisual, mas, sobretudo, assumindo a responsabilidade pelo mundo, no sentido defendido por Arendt (2005).

Por fim, conseguimos dar um pontapé inicial para uma discussão, que precisa ser ampliada e aprofundada, sobre produção e distribuição do audiovisual voltado para o público infantojuvenil, como parte da agenda do curso de cinema e audiovisual da UFRB.

Em última instância, todas as ações descritas visam a pensar a relação do cinema com o espectador e a espectadora a partir da importância prática e afetiva que os filmes e as imagens, em geral, possuem em nossas vidas. São questões que sempre me mobilizaram de alguma forma, seja na criação, seja na pesquisa. É a tão sonhada transdisciplinaridade nas contações de histórias audiovisuais; no cruzamento entre teoria e prática, estética e ética, cinema, educação e afetos.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARENDDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª. ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ONUBr. **Brasil tem 7ª maior taxa de homicídios de jovens de todo o mundo, aponta UNICEF**, 01/11/2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-tem-7a-maior-taxa-de-homicidios-de-jovens-de-todo-o-mundo-aponta-unicef/>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

RANCIÈRE, J.. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, Ana Paula. **Práticas de leitura fílmica em contexto escolar**: três análises de paratextos fílmicos pedagógicos. Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 2016.

REIA-BAPTISTA, V. **A dimensão pedagógica dos media na Pedagogia da Comunicação**: o caso do cinema e das linguagens fílmicas. Tese de doutorado. Faro: Universidade do Algarve, 2002.

_____. Film Literacy: State of the Art. In: **Avanca / Cinema**, Vol. II, Cineclube de Avanca, 2010.

SAWYER, S. et al. The age of adolescence. In: **The Lancet Child and Adolescent Health**, 2018. Disponível em: <<https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642%2818%2930022-1/fulltext>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Antropológicas do Espelho**: Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

Experiências com Cinema nas escolas: invenções de mundo e impressões de marcas

Alessandra Gomes

No Brasil, data de quase um século a entrada do cinema na escola. Na década de 1920, sob os princípios da Escola Nova, o grupo que ficou conhecido como Pioneiros da Educação empreendeu uma série de reformas educativas pautadas nos preceitos de eficiência e de racionalidade, os quais norteavam a sociedade da época e, segundo se acreditava, *modernizariam* as concepções e práticas escolares ao mesmo tempo em que colaborariam para o progresso da sociedade. Tais avanços conjugavam ciência e comunicação: o cinema, o rádio e o disco deveriam estar na escola como parte desse projeto modernizador.

O cinema já tinha conquistado o *status* de educador na sociedade, uma vez que as imagens em movimento, captadas de distintos grupos étnicos, de situações da vida cotidiana urbana, de elementos da fauna e da flora e também de experimentos ligados à medicina e à biologia, ao mesmo tempo em que *transmitiam* visões sobre pessoas, fatos e sociedades, *formavam* a visão de mundo daqueles que a elas tinham acesso. O cinema se inseria, assim, nesse grande conjunto de práticas e instrumentos educativos que compunha nossa sociedade desde inícios do século XX (GOMES, 2015).

Durante o Estado Novo, o cinema também contribuiu, dentro da escola, para a construção e a manutenção de discursos sobre a nação, sobre as práticas relacionadas ao corpo e à moral, sobre a cultura popular e sobre o trabalho nas grandes e pequenas cidades, apenas para citar alguns exemplos.

Os Cineclubes ou Clubes de Cinema também tiveram importante papel na formação do gosto, na difusão de obras cinematográficas de restrito acesso e nas discussões em torno da estética, da política, da produção e distribuição de filmes, além de também colaborarem, como instância política e educativa, para a formação da visão de mundo dos sujeitos. Em torno deles, desde sua criação, aglutinam-se intelectuais, especialistas e realizadores, mas também grupos populares de trabalhadores, anarquistas, educadores e aqueles que, atualmente, denominamos como minorias (GOMES, 2015).

Assim, o cinema compõe, no Brasil, o conjunto de textos que, filiados a protagonistas, discursos e posicionamentos, narram e colaboram para a construção da visão que temos da história de povos, grupos, indivíduos e da nossa própria história como país.

As reflexões aqui tecidas partem de meu contato com experiências de cinema levadas a cabo em escolas do Rio de Janeiro. Tais experiências compuseram a Tese: *Poéticas, Cinema e Educação – um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola*.

Como enuncia o título da pesquisa, interessou-me conhecer experiências com cinema e educação realizadas em escolas públicas. Para tanto, acompanhei as ações do CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender, um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro realizado em três instituições de educação (dentre elas, duas escolas).

Em duas das instituições, que denominei, ficticiamente, de Escola Valter Hugo Mãe e Instituto Hermeto Pascoal³⁰, acompanhei as atividades da *Escola de Cinema*, ministradas pelos integrantes do CINEAD. No CIEP³¹ Hilda Hilst, observei as aulas de cinema do professor Woody³² (um dos responsáveis pela cadeira de Língua Portuguesa e Literatura na escola) e de Navarro, na época

30- Instituição pública de educação voltada ao atendimento de crianças e adolescentes cegos.

31 - CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

32- Todos os nomes a que nos referimos, tanto dos sujeitos da pesquisa quanto das instituições educativas em que a coleta de dados se deu, são fictícios.

funcionário técnico-administrativo da Secretaria da escola. Ambos haviam participado de um curso de formação em cinema promovido pelo CINEAD.

A pesquisa buscou compreender os processos formativos promovidos pelas atividades com cinema junto aos distintos atores que delas participaram: estudantes de graduação e pós-graduação, estudantes das instituições educativas, professores e outros trabalhadores das escolas. Interessou-nos observar e analisar situações de fruição cinematográfica, de valorização da cultura cinematográfica na escola, de circulação da palavra durante as atividades com cinema, de construção de discursos sobre a escola e sobre si por meio de processos criativos cinematográficos. Outros aspectos, tais como a escrita de mundo via criação cinematográfica, a crença no potencial de crianças e adolescentes para o ato artístico criativo e a mediação cultural sistemática por parte de professores também compuseram as categorias de análise da pesquisa.

Neste capítulo, que compõe a obra voltada para os trabalhos realizados pelos integrantes do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (*Leitura, Escrita, Identidade e Artes*), apresento um recorte das análises referentes às observações realizadas nas instituições mencionadas.

As distintas vozes que habitam o cinema

Começamos por pensar o cinema como um enunciado³³ complexo, composto por distintas vozes sociais com graus distintos de acentuação e que remetem a diferentes tipos de escutas e olhares.

33 - Segundo Bakhtin, enunciados são formas discursivas que compõem as mais diversas linguagens e signos da teia social e dirigem-se ao outro ou ao próprio emissor. De acordo com o autor, eles são elos de uma cadeia discursiva e expressam uma visão de mundo, valores, emoções, sentimentos (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011, p. 279) considera que as obras artísticas também são enunciados. Nelas, seu autor, um dos sujeitos do discurso, revela sua individualidade no estilo, na visão de mundo e em todos os elementos da ideia da sua obra. E esta, como réplica do diálogo,

[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa [...] sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina a posição responsiva dos outros nas complexas condições da comunicação discursiva de um dado campo da cultura.

Como foi enunciado, o cinema está também disposto para a palavra do outro, ele também impõe ao outro uma forma de interpretá-lo, uma resposta. As formas de interpretação e respostas são diversas e incluem desde a análise do conteúdo, da linguagem e da técnica utilizados, até aquelas que se referem às marcas formativas que o cinema pode imprimir nos sujeitos: marcas de aceitação, de negação, de encantamento.

O diálogo, para Bakhtin, pertence a um mundo compartilhado e abarca o inconcluso e a realidade em constante transformação (BAKHTIN, 2011).

No cinema, podemos considerar que o diálogo faz parte de todas as suas etapas e dimensões. Desde o diálogo subjetivo e singular, que se estabelece entre a obra cinematográfica e o espectador que sempre frui, interpreta e dialoga com ela, até o diálogo com produtores, financiadores que falam por meio de mensagens publicitárias, distribuidores, políticos, cenários, atores e comunidades filmadas, um conjunto de distintas vozes participam dessa grande conversa, compondo uma polifonia de vozes orientadas por interesses que nem sempre convergem ou se relacionam de modo harmônico.

Como espaço do diálogo, do inacabado e do imprevisível, o cinema, esse grande conjunto polifônico³⁴, é marcado pela imprevisibilidade de seus efeitos. Como espaço do aberto e do imprevisível, ele pode ser pensado mais detidamente por especialistas, artistas, realizadores e também por instituições educativas tais como a escola e a universidade, dado seu alcance e sua inserção na vida dos sujeitos.

Ao valer-se de conceitos bakhtinianos para tecer reflexões sobre a mídia, Stam (2010) também nos ajuda a compreender o cinema como resultado de uma polifonia com distintos matizes e entonações que resultam numa pluralidade de vozes que não se fundem numa única consciência, mas coexistem em diferentes registros, gerando um dinamismo dialógico entre si.

Tal como os elementos midiáticos destacados por Stam, entendemos que, em relação ao cinema, também existem os padrões de supremacia de distintos teores, as vozes sociais que não são ouvidas e representadas, ou que são distorcidas, e as claras tendências ideológicas. Mas, mesmo nesse contexto, a dominação nunca é completa devido às possibilidades interpretativas dos sujeitos, às negociações, à resistência e à relativa autonomia dos realizadores diante de produtores, financiadores e exibidores, e também à força das conjunturas históricas e políticas que colocam temas na “pauta do dia” e à força que alguns atores carregam em outros espaços.³⁵

Os filmes, então, como os artefatos midiáticos, precisam ser concebidos como “enunciações situadas” (STAM, 2010, p. 334), ou seja, artefatos impregnados pelas possibilidades comunicativas do dialogismo e contingentes históricos permeados tanto pela hegemonia quanto pela resistência.

34- O termo polifonia deriva da música e vem da Idade Média. Baseia-se na ideia de que cada voz é sua própria melodia, mas que, junto a outras vozes, entra em harmonia. Bakhtin o formulou em referência ao jogo complexo das vozes ideológicas na obra de Dostoievski.

35- Programas televisivos, campanhas políticas e publicitárias, outros filmes, participação em movimentos políticos e sociais.

Apesar de a linguagem hegemônica do capitalismo forçar para o previsível e para o estereótipo e apesar de o cinema colaborar para o fortalecimento da palavra autoritária desse mesmo sistema, ele pode, também, contribuir para a expulsão dessa palavra. Por isso os processos educativos de leitura de imagem, o acesso a uma diversificada cinematografia e a criação de conteúdos audiovisuais são fundamentais. Assim como é possível aprender a fazer uma análise crítica e criativa do cinema, também é possível fazer filmes em distintos espaços e enriquecer, com ambas ações, essa polifonia.

As formas de resistência via linguagem cinematográfica compõem e fortalecem os denominados por Bakhtin como *discursos centrífugos-opositores*: aqueles que “lançam para fora” e corroem continuamente as tendências centralizadoras dos discursos *centrípetos-dominantes* – aqueles que puxam os corpos para dentro e são destinadas à centralização e à unificação (FARACO, 2009, p. 70).

Nesse contexto, se, por um lado, há aquelas produções cinematográficas que são explicitamente centrífugas e contestadoras da ordem e dos valores hegemonicamente vigentes³⁶, por outro, mesmo os conteúdos mais massificados das cinematografias centrípetas dominantes abrem brechas de interpretações críticas e necessitam assimilar algumas vozes sociais que, na essência, desconsideram (de negros, pobres, grupos de mulheres, indígenas, homossexuais, distintos grupos étnicos e culturais) para garantir uma diversidade de público, corroborar e atender às exigências demográficas das pesquisas de *marketing*, para afirmação das ideias do liberalismo e também para legitimar-se como discurso.

Nesse complexo cenário, o alerta que Stam (2010) nos faz sobre os conteúdos midiáticos também pode ser feito para os con-

36- Que Néstor García Canclini denominará, em *A socialização da Arte*, de formas de *arte popular*.

teúdos cinematográficos: é imprescindível que uma análise crítica distinga os conteúdos fílmicos genuinamente polifônicos daqueles pseudopolifônicos “que marginalizam e desabonam certas vozes, para em seguida ‘dialogar’ com uma entidade fantochesca, que já havia sido forçada a fazer compromissos decisivos” (STAM, 2010, p. 348). Uma polifonia legítima, considera o autor, consiste não na mera aparição de um representante de um determinado grupo, mas na criação de um cenário textual onde a voz desse grupo possa ser ouvida como fonte dinâmica e geradora de experiência.

Pode parecer, à primeira vista, um projeto ambicioso, mas agregar o cinema à escola, junto aos educandos ou aos docentes, necessita concebê-lo com conteúdo a ser interpretado e investigado de forma profunda e crítica e também como meio de veiculação de distintas vozes – inclusive as vozes existentes e relacionadas ao ambiente escolar –, colaborando para a ampliação do diálogo que, como situação inconclusa, pode sempre se somar a outros atores, a outras falas, a novas práticas, à experimentação e à dúvida.

Inventar mundos, imprimir marcas e ir além

Seja por sua capacidade de narrar experiências do eu e do nós, de sintetizar gestos, condutas e situações, de oferecer simultaneamente distintos pontos de vista, de deslocar e confundir as fronteiras entre interior e exterior, passado e futuro, o cinema tem um papel fundamental na produção do sujeito do conhecimento, esse que olha, valora, interpreta, analisa, produz e atribui sentido às experiências de mundo e com o mundo.

Pela força que seu ato criativo tem de conduzir às distintas experiências e sensações, o cinema apresenta-se como situação complexa de alteridade e, dentro da escola – como foi possível observar nas aulas de cinema e nas falas dos entrevistados durante a

pesquisa –, mostra sua potência para promover a autoria, quebrar, alterar e reconfigurar as rotinas de tempo e espaço, remetendo seus atores ao novo e ao desconhecido.

Se o cinema é um convite à alteridade e ao encontro com outro testemunho, *fazer cinema* na escola e em outros ambientes educativos é também uma forma de produzir testemunhos e gerar conhecimento *sobre e nesses ambientes*.

Por meio dos exercícios cinematográficos observados nas aulas de cinema das três instituições mencionadas, técnica, estética e ética se imbricaram na formação de crianças e adolescentes que, por meio da linguagem cinematográfica, organizaram e deram uma forma artística a seu mundo, àquilo de que gostam, que valoram e que pensam. Por meio do cinema, não com lápis ou caneta, mas com a câmera e com o *boom*³⁷, crianças e adolescentes puderam “escrever e dizer” sobre o mundo. E assim, fazer um filme veio se somar às *formas de dizer* o espaço educativo e de *fazer cultura* nesse espaço. Tais formas tiveram a criança e o adolescente como autores.

Em todas as situações observadas durante a coleta de dados, não houve imposição de um tema. As atividades foram realizadas com grupos mistos de distintas faixas etárias e séries (no caso das escolas), e os exercícios foram frequentemente os mesmos: o ponto de vista, o aparecer-desaparecer, o efeito Kuleshov³⁸ e o filme sem edição. Partia-se desses exercícios para as *invenções de mundos*. Ficava implícita a seguinte proposição: “aqui estão as ferramentas:

37- O *boom* é um tipo de microfone usado normalmente em cenas internas e externas.

38- O efeito Kuleshov consiste em uma edição de vídeo que apresenta uma sequência de imagens idênticas intercaladas por outras imagens diferentes; tais imagens diferentes atribuem significados diferentes à imagens idênticas. Na experiência Kuleshov, foi apresentado um mesmo rosto sem expressão três vezes. A imagem deste rosto foi intercalada com as imagens de um prato de sopa, de uma criança dentro de um caixão e de uma mulher num sofá. Ao olharmos a sequência dessas seis imagens temos a impressão de que o rosto muda. No entanto ele permanece o mesmo. As imagens intercaladas é que alteram a nossa percepção sobre as imagens idênticas.

Vamos criar? Vamos aprender a usá-las usando-as?”.

O papel dos professores era o de mediar os atos de criação e invenção, participando eles também desse processo criativo. Suas ações eram fundamentais para aprofundar e auxiliar os alunos a verem além, portando-se, muitas vezes, como aprendizes que também se surpreendiam nos processos conjuntos de aprendizagem.

O professor Woody nos descreveu uma aula sobre plano-sequência em que seus alunos “*quebraram a cabeça*” para entender um trecho do filme *Profissão repórter*, de Michelangelo Antonioni. No trecho selecionado do filme, nos contou o professor, a câmera passava por uma grade. Após questionamentos junto aos alunos sobre como fora feita a cena e sobre os possíveis objetivos com aquela captação de imagem, ele nos conta que os alunos perceberam o “truque” e que mesmo ele, que vira o filme várias vezes, não sabia como aquela filmagem tinha sido possível. Ele brinca dizendo que, no documentário *Coração Vagabundo*, Caetano Veloso comenta justamente essa cena e diz que nunca a compreendeu. “*Ele tem de conversar com meus alunos*”, comenta Woody sorrindo durante a entrevista que me concedeu.

Woody se mostra surpreso e contente com a descoberta de seus alunos que é também uma descoberta e uma aprendizagem para ele.

Como mencionei, nas aulas de cinema por mim observadas, notei que, ao criarem seus filmes, os estudantes ficavam livres para abordar o tema ou assunto que lhes fosse interessante. Para isso, na primeira parte da aula, eram-lhes dadas orientações sobre o exercício do dia. Os materiais e equipamentos eram explorados, como no caso da Escola Valter Hugo Mãe, onde o rolo de filme passou de mão em mão diante de rostos curiosos, enquanto os professores estabeleciam relações entre imagem e movimento, demonstravam

conexões entre os filmes exibidos e destacavam aspectos relevantes para o exercício proposto. Nessa aula, houve muita atenção e surpresa diante das explicações do professor Lars, e foi nítida a ampliação do repertório cultural dos estudantes, que permanecem concentrados ouvindo as explicações do professor.

No CIEP Hilda Hilst, em uma aula ministrada para alunos entre 10 e 12 anos, enquanto Lola, integrante do CINEAD, explorava as possibilidades do *zoom* junto a um estudante, o professor Akira auxiliava outro garoto na utilização desse elemento.

Ambos os professores permitiram que os próprios estudantes manipulassem os equipamentos enquanto davam dicas de como usá-los e mediavam possibilidades. como “*Experimente fazer assim para ver o que acontece...*”, “*Nossa! Viu que bacana?*” e “*Olha como você mesmo percebe isso...*” eram frequentes durante a condução das atividades, havendo uma mediação encorajadora que parecia estimular e valorizar as descobertas, ao mesmo tempo em que o educador se mostrava comprometido em ampliar o potencial criativo dos estudantes e os conhecimentos sobre a técnica e a estética.

Rancière (2002) afirma que o mestre ignorante não é aquele que sabe menos ou o mesmo que seus alunos, mas aquele que se aventura a aprender, a descobrir e reinventar o conhecimento com seus alunos. Parte dessa reinvenção implica uma responsabilização pela formação dos estudantes, o que inclui – no caso da formação em cinema na escola – a escolha criteriosa do conteúdo e dos tipos de filmes que serão acessados por eles.

Sobre a junção entre responsabilidade docente e uma suposta liberdade por parte dos estudantes para escolher os conteúdos assistidos, Cabíria e Navarro, integrantes do CINEAD, me deram opiniões muito interessantes relacionadas ao papel responsável da escola na ampliação do repertório cinematográfico dos estudantes

e do lugar que ocupa nessa responsabilidade o conhecimento docente. Para Cabíria,

[...] se as crianças ficam livres pra assistir somente os filmes que elas querem escolher... essa liberdade não existe. Você liga a televisão e o que tem é aquilo ali. Você vai alugar um filme na locadora e o que tem é aquilo ali. Então, esse repertório filmico tem que ser ampliado. As crianças devem ter acesso às filmografias feitas em diferentes lugares, com diferentes visões de mundo, diferentes olhares de mundo, diferentes formas de entender o mundo, de falar... Porque senão, parece que o mundo é só aquilo né? (Entrevista: CABÍRIA, Psicóloga, doutoranda em Educação. Desenvolve atividades com cinema no Hospital da UFRJ por meio do CINEAD).

A preocupação com a ampliação do repertório estético e cultural dos estudantes e também com formas diversificadas e críticas de leituras fílmicas também é expressa por Navarro. Para ele, parece fundamental o discernimento entre o que o professor gosta e aprecia no âmbito privado de sua vida e o que ele deve levar para o âmbito público da escola. São essas, para ele, questões relacionadas com a mediação cultural, com a responsabilidade e com os conhecimentos do professor.

Acho que uma questão da mediação é tirar a *Malhação* e o *Homem Aranha* da mente deles e colocar uma coisa mais interessante. Eu sou uma pessoa que também gosta muito de ver coisas *blockbuster* e eu não quero tirar isso deles porque seria hipócrita da minha parte, mas eu quero mostrar pra eles que também existe uma outra coisa que pode ser muito mais interessante que um *Homem Aranha* soltando teia. Uma conversa de duas pessoas com uma câmera parada, por exemplo, pode ser tão interessante quanto ver a explosão de um prédio. Nem sempre é fácil, porque é a cultura deles ver filmes de violência. Quando você propõe fazer um filme, eles falam em pegar uma pistola e sair dando tiros. Eu tento não podar isso, porque é uma realidade, é a vivência deles, mas eu tento fazer eles verem que existem outras coisas também. Sabe, tem a pistola, mas tem qualquer outra coisa

que seja. E eu vou tentar dar essa qualquer outra coisa, porque a pistola está ali todo dia: "Agora vamos fazer uma coisa que vocês não têm o costume de fazer" (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

O professor tem, então, a função de curador criterioso que, ao mediar, amplia repertórios, escava sentidos junto aos estudantes, provoca o olhar para questões, ao mesmo tempo em que se surpreende e aprende com as observações inusitadas dos estudantes, como ocorreu com o professor Woody diante do filme de Antonioni.

Acreditamos que essa ideia de aprendizagem conjunta complexifica a atuação docente, uma vez que não exclui a verticalização das opções e abordagens por parte do professor, já que ele, como pessoa iniciada no saber e na prática docente, tem responsabilidade por escolhas e abordagens que promovam a aprendizagem. Todavia dizer que o professor *aprende com* seus alunos e que ele *descobre com* seus alunos não indica paridade de conhecimento e experiências entre ele e seus alunos, nem que ele saiba muito pouco sobre o conteúdo ensinado.

Significa, isso sim, que a “forma” de voltar-se ao conhecimento, de debruçar-se sobre ele para veiculá-lo junto aos estudantes é distinta em cada situação singular de ensino. Por isso, a cada situação há também uma situação de aprendizagem para o professor. Nova é, portanto, a *forma* de se relacionar com essa experiência do conhecimento junto a alunos específicos.

Grande parte das situações observadas se concretizaram em interessantes *formas de inventar e reinventar* o conhecimento com os estudantes, uma vez que se aprendia a técnica e partia-se para a junção dela a uma ideia, passando pelas dificuldades e necessidades que todo ato de criação e construção do conhecimento implicam: análise, síntese, escolha, distanciamento e avaliação.

Algumas vezes, a singularidade das situações deu outros contornos às atividades, criou a necessidade de outros tempos e outros espaços, de replanejamento. No CIEP Hilda Hilst, a luz externa, os ruídos e o público que assistia às filmagens obrigaram a “equipe do *set*” a lidar de outro modo com o espaço; nessa mesma escola, a participação inflamada desse público frustrou as expectativas do professor Woody e o obrigou a retomar – num momento posterior – uma situação que aconteceu durante uma filmagem: a resolução de um conflito de modo violento.

No Instituto Hermeto Pascoal, uma aluna bastante comunicativa e participativa sugeriu que a câmera ficasse fixa durante uma filmagem realizada na biblioteca. O exercício do dia foi o efeito Kuleshov.

Enquanto o professor auxiliava o *zoom* e o ângulo, os estudantes colocavam a câmera em cima de uma pilha de livros, tiravam e colocavam livros até ajustar a altura e o ângulo. Um dos garotos auxiliava com um lápis embaixo da câmera, uma vez que ela necessitava ser erguida apenas em alguns poucos milímetros. O professor, que parecia não entender o que os alunos faziam, perguntou se o lápis não estava atrapalhando. Encontrar o ângulo e o enquadramento demorou um pouco, mas todos pareciam concentrados na atividade. Faziam tudo com muita atenção. Um dos garotos explicava ao professor que o lápis estava auxiliando o ajuste da altura da câmera. A menina que manuseava a câmera pedia para que a atriz ficasse séria. Sua intenção seguinte era filmar com um *zoom* somente a capa do livro. O professor lhe perguntava: “Para dar impressão de que ela está lendo?”. “Sim!”, ela respondeu. E assim, o efeito Kuleshov era colocado em prática.

Para Migliorin, o modo plástico e flexível, sobretudo de as crianças inventarem e reinventarem mundos, sua capacidade de ou-

vir demais, falar demais e ver demais são consonantes com a característica plástica da linguagem cinematográfica. Segundo o autor,

[...] o cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem um fim predefinido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético-política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si (MIGLIORIN, s.d., p. 15).

O que podemos notar nesses fragmentos? Primeiro, como destacamos anteriormente, os aspectos próprios dos atos de criação e de construção do conhecimento: a análise, a síntese, a escolha, o distanciamento e a avaliação. Depois, é evidente a capacidade inventiva e plástica dos e das estudantes para a criação e o conhecimento.

Nas situações observadas, os estudantes mostraram-se muito interessados e envolvidos com as aulas. Cremos que isso foi resultado da boa interação entre professores e alunos, do fascínio que os equipamentos tecnológicos exercem sobre as crianças e adolescentes e da desenvoltura geracional para manipulá-los (mesmo no Instituto Hermeto Pascoal, os estudantes possuíam celulares e iPods) e, por último, da liberdade que eles possuíam para criar suas histórias, seus pequenos relatos sobre a vida e para manipular os equipamentos. Estabelecia-se, com os alunos, uma relação de confiança e partia-se do princípio, como sugere Rancière (2002), de que eles eram capazes de criar uma história, de manipular os equipamentos, de fazer um filme. E isso também com relação àqueles que possuíam alguma deficiência, como é o caso dos estudantes com cegueira profunda ou parcialmente cegos do Instituto Hermeto Pascoal.

A esse respeito (o trabalho com os estudantes cegos), perguntado a Navarro como ele trabalha com essa singularidade, uma vez que é ele quem ministra as aulas no Instituto Hermeto Pascoal. Sua resposta parte desse princípio igualitário sugerido por Rancière:

Na verdade, eles serem cegos, para mim, é indiferente. Eu não olho para eles em nenhum momento pensando que eles são cegos. Eu olho pra eles como eu olharia para qualquer outra criança. E eles também não se tratam assim. Na verdade, eles até zoam a própria cegueira. E os problemas que eu tenho lá geralmente são os mesmos problemas que os professores de escola pública têm. Um aluno que fica mais quieto num canto, que não quer participar.

Acho que tem também a parte deles, de aprenderem a trabalhar em grupo. Por eu ver que aquele cara é melhor em câmara, que aquele outro é melhor contando histórias, eu posso colocar os dois juntos e fazer eles trocarem conhecimentos. E eu sempre faço isso: coloco eles para trocar conhecimento. Coloco um que sabe mais com um que sabe menos. E, na verdade, eles mesmos acabam fazendo isso. Eles acabam se juntando com seus opostos de alguma forma (NAVARRO, estudante de Arquitetura, monitor do CINEAD).

Não me parece que Navarro despreze o fato de os estudantes do Instituto Hermeto Pascoal serem cegos, mas ele parte do princípio de que, mesmo privados parcialmente ou totalmente da visão, se bem orientados, conseguem fazer um filme.

A nosso ver, sua resposta soma-se ao princípio de Bergala, de que todos podem fazer um filme a partir da ideia de Bakhtin (2010) de responsividade do ato, de colocar o outro e a si como tarefa: percebê-lo, escutá-lo, levar em conta sua singularidade e agir com ele e para ele, colocando-se como educador e também como sujeito da aprendizagem.

A tarefa era a de democratizar o acesso à realização de um filme para distintos estudantes, fazê-los interagir na partilha de conhecimentos, compartilhar o próprio conhecimento do educador

sobre cinema com eles, tendo como princípio a possibilidade de todos para a realização da atividade. O ato responsável para Bakhtin (2010) é um passo, uma iniciativa, uma tomada de posição, uma decisão, e isso fica muito claro nessa fala de Navarro.

A experiência estudada nos permite afirmar que fazer cinema na escola é possibilitar a criação de mundos por meio de imagens, é compartilhar conhecimento e impressões, concretizando o ponto de vista dos estudantes e expressando o seu testemunho sobre a escola e sobre eles mesmos, enriquecendo a polifonia e ampliando as formas de diálogo na escola. Reforça-se, assim, a força centrífuga que narra a escola sob outra lente e outros focos, numa cultura escolar que sempre privilegiou a narrativa dos adultos.

Além disso, outras descobertas vão se mostrando ao fazer cinema na escola: a construção de novas realidades para si, a aceitação em outros mundos, a criação de lugares viáveis de utopias para si.

O caso de Antoine, estudante do CIEP Hilda Hilst, nos parece incrível nesse sentido. Segue o depoimento do professor Woody a respeito do estudante:

O caso mais relevante é o do Antoine. Ele foi meu aluno do 8º ano. Um menino relapso, disperso, que não queria saber de nada. Sinceramente falando, eu não achava que ia dar para boa coisa... Mas quando ele chegou na aula de cinema, eu pensei: 'Que que esse cara tá fazendo aqui? O que que ele quer?' E, aos poucos, ele foi... sabe, ele não é um aluno brilhante. Ele tem perceptíveis limitações culturais de diversos fatores, mas ele se esforça, ele quer ajudar, ele quer ensinar e você vê que o negócio está entrando na mente dele. Agora ele vem com uns óculos, querendo parecer mais intelectualizado. A postura dele mudou, não anda mais tão largadão, vive perguntando se vai ter mostra. Ele sentiu o gosto da fama porque ele participou de um filme que fizemos e ele rouba a cena. Ele é um coadjuvante de luxo (Entrevista: WOODY, professor de Literatura e Língua Portuguesa no CIEP Hilda Hilst).

Antoine compôs o elenco do filme *Tempo vago*,³⁹ realizado junto aos estudantes do CIEP Hilda Hilst e integrante da Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio de 2013. Trata-se da história de um amor platônico de um adolescente por uma colega de escola. Antoine interpreta um aluno disperso, que passa a aula toda ao lado do protagonista cantarolando e batucando na mesa o refrão da canção de Roberto Carlos, “Esse cara sou eu”. Desatento, mas muito cômico, o personagem nunca é levado a sério pelos colegas.

Técnica e esteticamente falando, o filme é muito bem feito, mas é o seu desenrolar e seu impacto na vida dos estudantes que chamaram nossa atenção. Na vida de Antoine, especificamente.

O professor Woody nos relata que, durante o evento da Mostra Joaquim Venâncio, Antoine foi celebridade: “*Ninguém queria saber dos protagonistas do filme não. Só queriam saber dele. Ele virou o ‘esse cara sou eu’*”.

Antoine interpreta, na ficção, provavelmente, um personagem muito parecido com o Antoine da realidade. Mas é na vida real que Antoine passa a assumir um outro papel. O Antoine não levado a sério pelos colegas da escola passa a ser o Antoine reverenciado, lembrado, cumprimentado no pátio da escola: “*Todo mundo passa [na escola] e grita: ‘oh esse cara sou eu!’ Porque ele cantava isso no filme... Ele sentiu essa notoriedade por algo bom que ele fez*”, conta o professor Woody. Uma rápida aparição no filme mudou a vida de Antoine. Ter participado do filme lhe possibilitou a troca de lugar e de papel social na escola.

Woody nos conta que a postura de Antoine mudou na escola. Ele passou a se mostrar mais interessado, concentrado e propositivo. Até a sua estética mudou. Não andava mais “largadão”, e

39- O Filme *Tempo vago* está disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=p8Xu81XiaGw>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

passou a usar uns óculos estreitos, incorporando “um estilo mais intelectualizado”.

Antoine, como a vespa descrita por Deleuze e Guattari (1995), que se desterritorializa e se reterritorializa ⁴⁰, migra de um território conhecido por ele e pela comunidade escolar – um território demarcado pelos amigos e por ele mesmo – para um novo território em que sua participação se alarga e se transforma diante dos colegas e dele mesmo.

Diferente da vespa que nunca deixará de ser vespa, nós, humanos, por termos nossa existência mediatizada semioticamente pelas relações e artefatos da cultura, sempre permaneceremos humanos, porém podemos nos transformar em um outro. Antoine também não deixará de ser o Antoine que tem uma história, uma família, que tem uma trajetória, mas o papel social de Antoine, o lugar que ele ocupa na relação com a escola, na relação com os amigos e com ele mesmo se transformou.

E assim, com Antoine, Akira, Cabíria, Woody, Lars, Lola e Navarro, *o cinema na escola ampliou vozes e materializou o sentido de além* que é próprio da arte cinematográfica. Invenção e reinvenção de mundos, ampliação de vozes e materialização da possibilidade de ir além. Essas características tão presentes na arte cinematográfica, também nos aparecem com muita força nesses fragmentos de observações e relatos dos depoentes.

Isso fica claro quando o professor Wood narra que seus alunos “quebraram cabeça” para compreender um filme italiano; quando ele se mostra surpreso com uma descoberta feita pelos alunos e contente pela aprendizagem que ela lhe proporcionara; quando Cabíria e Navarro nos levam a refletir sobre o importante papel da escola na ampliação dos repertórios culturais e estéticos dos

40- Pois ela mesma se torna uma peça no aparelho reproduzidor da orquídea, alargando sua participação no mundo sem deixar de ser vespa.

estudantes; quando Navarro compreende algumas limitações dos estudantes cegos, mas entende que, à sua maneira, se bem orientados, podem fazer um filme. Por fim, o deslocamento de lugar que marca a trajetória de Antoine nos mostra a implicação ética do cinema na escola no que tange à formação e transformação imediata dos sujeitos. As transformações de Antoine (sua estética, sua postura, seu vocabulário) foram acompanhadas todo o tempo *pela arte e pelo fazer arte*.

E assim, por meio dessas experiências, imbrincam-se cinema e vida na invenção e reinvenção de mundos, na ampliação de vozes e na materialização do sentido de ir além que marcaram todos os envolvidos nessas vivências com cinema e educação.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BERGALA, A. **La hipótesis del cine**: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2007.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Ed. Cultrix, 1980.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, M. C. F. D. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set/dez. 2011.

MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Editorial Laertes, 2002.

STAM, R. Bakhtin e a crítica midiática. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. **Mikhail Bakhtin**: Linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

IV – PERCURSOS DISCENTES DE PESQUISA E EXTENSÃO

“Em mim eu vejo o outro”⁴¹: a literatura e a formação identitária de leitores⁴²

Erica Bastos da Silva
Núbia Lúcia Novais Borges Silva
Patrícia de Jesus Silva

Na contemporaneidade, notamos cada vez mais a influência que a literatura infantil exerce na formação cultural, social e identitária dos seus leitores, seja, por exemplo, nas discussões sobre o protagonismo infantil na leitura das obras (GREGORIN FILHO, 2009), ou nos estudos sobre letramento literário (COSSON, 2014; PAULINO, 2001). Percebemos, assim, um olhar atento de alguns pesquisadores para as múltiplas funções da literatura nos processos de constituição leitora. Nessa perspectiva, coadunamos com as ideias de Candido (2011) que apresenta a literatura como um direito humano, uma necessidade universal, uma manifestação de todos os homens, em todos os tempos, em todos os níveis sociais. Leminski, em seu poema “Contranarciso”, nos provoca a enxergar em nós mesmos o outro que há “em mim e em você”; percebemos, aí, um exercício de empatia e humanização a partir do olhar.

Dessa forma, o trabalho em tela pretende apresentar e partilhar alguns conhecimentos e experiências vivenciadas no âmbito do projeto de pesquisa intitulado *A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação identitária do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, vinculado ao Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e à linha de

41 - Trecho do poema “Contranarciso” de Paulo Leminski. In: LEMINSKI, Paulo. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

42 - Este projeto contou com o apoio de bolsas PIBIC- CNPq /FAPESB.

pesquisa Leitura, Literatura e Direitos Humanos do GPE LEIA⁴³. O referido projeto se propôs a investigar o trabalho com a leitura literária, partindo de uma abordagem mais ampla dessa habilidade, tanto no âmbito social, percebendo-a como direito humano, como no que se refere à formação individual do leitor, considerando, assim, as especificidades dos sujeitos aprendizes.

Assim, voltamo-nos neste capítulo para a problematização da literatura infantil contemporânea. No âmbito deste trabalho, consideramos literaturas contemporâneas aquelas que trazem narrativas e personagens que destoam dos contos clássicos e que “foram escritas e publicadas em nosso tempo” (COSSON, 2014, p. 34). Nessa nova perspectiva, emergem protagonistas negros, indígenas, princesas empoderadas e as histórias ganham enredos diferentes dos convencionais, como, por exemplo, o final da história com a frase “...e foram felizes para sempre”. Dessa forma, o recorte adotado, neste texto, prioriza a investigação dos usos e potencialidades dessas obras em sala de aula a partir de uma pesquisa realizada com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Num exercício de formação constante como etnopedagogas, quisemos compreender os pontos de vista das docentes sobre as leituras utilizadas em sala de aula, bem como fomentar discussões sobre esse campo de estudo. Acreditamos que oportunizar o acesso a literaturas que abordem variados costumes, culturas, estéticas, e os diferentes modos de ser e estar no mundo pode contribuir para a construção de uma sociedade mais empática e solidária com as diversidades que nos constituem. Nessa perspectiva, os textos literários podem contribuir para o reconhecimento da pluralidade cultural existente na sociedade, bem como para a que os pequenos

43 - Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

leitores se encontrem nas histórias lidas e valorizem os seus pertencimentos étnicos.

Assim, este capítulo pretende trazer também algumas reflexões sobre os usos dessas leituras literárias contemporâneas em escolas da Educação Básica, focando especialmente a inserção da literatura afro-brasileira no contexto escolar. Para isso, faremos uma breve explanação sobre a importância de inserir esses textos contemporâneos no acervo editorial brasileiro e nas salas de aula. Na sequência, exibiremos os caminhos metodológicos para a construção deste estudo. Posteriormente, vamos apresentar os resultados das observações em sala de aula e das entrevistas com as docentes. Por fim, teceremos algumas considerações sobre a relevância do trabalho com esses textos em sala de aula, explanando sua contribuição para a formação identitária dos sujeitos leitores.

Tecendo diálogos

A literatura infantil brasileira, especialmente nas últimas décadas do século XX ganha, ainda que timidamente, um espaço nos estudos acadêmicos, e alguns autores como Zilberman e Lajolo (1984), Lajolo (1982), Coelho (1981) desenvolvem pesquisas sobre esse tema, que vem “ganhando status acadêmico e oferecendo-se enquanto campo de investigação original e estimulante para os estudos literários” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017, p. 12). Nesse contexto, Abramovich (1989) já traz um tensionamento sobre as ilustrações dos livros infantis, questionando onde estaria a cara do Terceiro Mundo nessas histórias. Menciona como essas imagens também eram (ou são) reprodutoras de preconceitos, ao apresentarem estereótipos estéticos europeus como definidores de personagens. Assim, o personagem considerado bom geralmente é o príncipe alto, corpulento, barbeado; as princesas são sempre protótipos da

raça ariana: cabelos longos, loiros, olhos azuis, corpo esbelto, roupa imaculada. Nessa literatura aqui criticada pela autora só aparecem elementos realistas no momento de ilustrar as crianças pobres que, nesse caso, poderiam estar suadas, despenteadas, e nunca aparecem como protagonistas (ABRAMOVICH, 1989, p. 40).

Desse modo, podemos perceber que, durante muito tempo, nossa literatura infantil brasileira não trazia uma representação da diversidade do nosso povo, e as crianças construíam, a partir da literatura, imaginários de beleza, de riqueza que se diferenciam de quem somos. Do nosso ponto de vista, isso pode acarretar a construção da baixa autoestima das crianças negras. Essa negação da própria identidade nos remete ao que Candau e Oliveira (2010) chamam de “colonialidade do ser”, o que se configura como uma negação de nossas próprias características, em detrimento de outras que consideramos mais aceitáveis social e subjetivamente. Essa é uma discussão que precisa de muitos debates e reflexões no âmbito dos estudos acadêmicos e das salas de aulas, com vistas a uma reconstrução sobre os nossos modos de ver e pensar as potencialidades da literatura infantil.

No entanto, especialmente após promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem, nas redes de ensino, a obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e a partir também de uma própria renovação de clássicos infantis na literatura e no cinema, urge a demanda de uma ampliação de acervos que representem nossa diversidade cultural, social e étnico-racial. Compreendemos que a literatura é um lugar de desenvolver a imaginação e a fantasia. No entanto, nossas pesquisas já revelaram influências das histórias infantis na constituição identitária das crianças e, a partir dessas narrativas, já se formam estereótipos do bom e mau, feio e bonito, que interferem diretamente no modo

como as crianças percebem suas próprias características. Santos, Silva e Silva (2018, p. 108), nos resultados preliminares de sua pesquisa, já nos trazem uma constatação sobre isso. As autoras puderam perceber, a partir das falas de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que as histórias clássicas apresentam um padrão de beleza como, por exemplo, o cabelo liso e comprido. Assim, a criança já começa a compreender os valores e padrões passados pelo texto lido e externa o desejo de se parecer com a personagens como Rapunzel e Cinderela e, de certa forma, negando a beleza presente em outras estéticas, como a afro-brasileira, por exemplo. Diante disso, é possível perceber, ainda que timidamente, o potencial que a literatura tem na formação identitária das crianças.

O século XXI traz importantes discussões sobre a importância de ressignificar a imagem dos personagens infantis e construir outros valores e imaginários. O texto de Américo e Belmiro (2018), por exemplo, apresenta outra representação da personagem bruxa, outrora malvada, com rugas e verruga no rosto, causando assim medo e hostilidade no público infantil; ela já aparece, em textos contemporâneos, como generosa, caridosa e questionadora. Nessa perspectiva, nosso estudo pretende tensionar os usos dessas leituras, visando a uma ampliação das visões sobre o que é ser belo, ser serviçal, ser mulher. A primeira etapa desta pesquisa já trouxe reflexões sobre a existência de acervos sobre esses temas nas escolas, bem como a importância do trabalho com essa literatura para a valorização das especificidades feminina, negra, indígena, entre outras (SANTOS, SILVA e SILVA, 2018).

Desse modo, já pudemos constatar que é inegável a necessidade de trazer esses elementos para a literatura. Mas, pensando no alargamento dessas discussões, queremos refletir sobre a qualidade e a variedade dos acervos que estão presentes na escola e também

sobre a formação do professor para o trabalho com essas novas literaturas. Compreendemos, assim, que apenas levar um livro com personagem negro para a escola não significa, necessariamente, uma valorização da identidade negra. É necessária uma análise sobre a qualidade literária e estética da obra utilizada. Consideramos importante também investigar como os usos dessas literaturas têm sido compreendidas por docentes e discentes e proporcionado uma mudança em padrões de beleza e de moral largamente difundidos nas histórias infantis clássicas. Nesse sentido, essa etapa da pesquisa visou a observar a rotina escolar e dialogar com as docentes com vistas a compreender o modo como essas leituras que já estão presentes na escola são percebidas e utilizadas no contexto escolar. Assim, no próximo tópico deste trabalho vamos apresentar os caminhos percorridos para a construção deste estudo.

Percursos metodológicos da pesquisa

Para a realização deste trabalho, optamos por fazer um estudo de campo em uma escola da rede municipal que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição está localizada no município de Mutuípe (BA). Nesta pesquisa, foi necessário ouvir anseios, perspectivas e sugestões de professores e alunos, sobre as ações que eram desenvolvidas durante o trabalho de investigação. Essa característica da etnopesquisa foi levada em consideração durante todo o processo de investigação, pois o que se pretendia também era aproximar os participantes da pesquisa em todas as suas etapas. Ressaltamos que, embora esse estudo, na forma ampliada, apresente resultados obtidos através de outras técnicas para coleta de dados, nos limites deste artigo, serão apresentadas as análises referentes à realização da observação participante e da entrevista semiestruturada.

Em uma pesquisa com abordagens qualitativas, há necessidade, por vezes, de estar atento ao outro, visto que o “olhar e o “ouvir”, se configuram como ações necessárias para que se possa conhecer as pessoas, os fatos e as situações cotidianas, o que, nesse contexto, constitui um universo de riquezas para o pesquisador. Isso ocasiona o contato pessoal do pesquisador com as experiências vivenciadas pelos sujeitos, sendo possível a compreensão do sentido de suas ações a partir do ponto de vista de quem é pesquisado.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram duas professoras que lecionavam no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental, que denominamos de Ayana e Abaiomy⁴⁴ respectivamente, a fim de preservar as suas identidades e os quarenta e um educandos dessas duas classes. As docentes possuem formação em Pedagogia e atuam na Educação Básica há mais de dez anos. Ao considerar o objeto deste estudo, precisamos destacar que os educandos participantes desta pesquisa, bem como as docentes pesquisadas, eram pessoas negras (pretas ou pardas). A realização das observações proporcionou conhecer os espaços destinados à leitura no contexto pesquisado, no qual identificamos as obras literárias que eram disponibilizadas para as crianças, percebemos como acontecia o trabalho com a literatura nas salas de aula, bem como, problematizamos sobre as potencialidades da literatura e a importância de agregar, no cotidiano das crianças, leituras que tematizam as questões étnico-raciais, de gênero, entre outras.

Através do diálogo estabelecido na entrevista com as professoras, buscamos conhecer suas experiências, seus saberes e desejos a partir do trabalho com as literaturas contemporâneas. Nesse exercício de escuta, de leituras e reflexões, fomos nos reinventando

44- Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, foram utilizados os nomes Abayomi de origem africana (Iorubá) que significa aquele que trás felicidade ou alegria; e Ayana, nome de origem africana cujo significado é flor bonita.

como pesquisadoras e atribuindo novos sentidos ao cotidiano escolar e às práticas de leitura literária que emergiam no contexto. Desse modo, tecemos reflexões e inferências pautadas na tentativa de “compreender as compreensões”⁴⁵ das docentes sobre o seu próprio trabalho com a literatura e nossos entendimentos sobre o campo estudado.

O trabalho com a literatura na escola

Nos primeiros encontros com as professoras, foi perceptível uma preocupação da instituição em incentivar e valorizar práticas de leitura no ambiente escolar. É importante destacar a importância de o incentivo à leitura acontecer nesse espaço. Silva (1988) acentua que a rede escolar ainda é o local onde o ensino dessa habilidade é possível de ser concretizado. No contexto em que se insere este estudo, a escola é o ambiente em que os estudantes mais têm acesso a livros.

No trabalho de campo, pudemos perceber que a leitura literária acontece todos os dias no início das aulas. Sentadas em círculo no chão, as crianças ouvem, gargalham e conversam sobre a história contada. O tema, muitas vezes, é constituído de histórias de animais, da natureza, da velhice e outros, a partir de gêneros como as fábulas e os contos de fadas. É nessa rodinha de leitura que se constitui o momento em que as crianças têm contato com a literatura infantil, ora ouvindo, ora contando as histórias. A prática da leitura literária, ao privilegiar suas dimensões estéticas e artísticas, permite a seus leitores vivenciarem outras realidades, lugares e experiências, e sua utilização em sala de aula possibilita à criança uma formação leitora crítica, capaz possibilitar a compreensão de

45- Termo usando por Roberto Sidnei Macedo em: **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

si e do mundo, ampliando os entendimentos sobre sentimentos que nos humanizam.

A transcrição abaixo constitui um parágrafo do diário de campo, no qual se descreve o que aconteceu em um dos momentos de observação:

[...] a contação de histórias é uma das ações que são realizadas todos os dias pela professora. Logo nos momentos iniciais da aula, todas as crianças foram convidadas a estarem na rodinha, onde foram colocadas histórias contendo os mais variados temas. Naquele momento, uma criança foi escolhida pela professora para definir qual a leitura literária gostaria de fazer para os seus colegas. Foi perceptível um misto de alegria, entusiasmo e prazer: todos estavam eufóricos (Anotações do diário de campo, 25-03-2019).

Nessa perspectiva, lembramos Abramovich (1989, p. 23), quando nos diz que “O ouvir histórias pode estimular o pensar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”. Pudemos perceber esse misto de emoções nas crianças a partir do contato com as histórias apresentadas pela docente. Destacamos, porém, a necessidade de existir na escola um acervo amplo de histórias infantis, que também dialogue com as realidades dos educandos que ali transitam, atrelado a um olhar minucioso para o trabalho com o universo de pertencimento dessas crianças. Freire (1996), ao falar sobre a sua formação leitora, reforça como a leitura do seu próprio mundo, acolhida e acoplada à leitura que ele aprendeu na escola, o formou com um ser humano empático que reconhece e valoriza a riqueza dos saberes que integram o seu próprio mundo.

Assim, podemos ressaltar que, quando as crianças se veem representadas através de personagens negros, em que há uma valorização de sua origem, de seus traços físicos e de sua ancestrali-

dade, é possível inferir que, em sua formação identitária, poderá ocorrer uma valorização de seu pertencimento étnico.

Desse modo, a literatura infantil afro-brasileira pretende, entre outras coisas, propiciar às crianças negras um caminho de valorização de sua própria estética, de seus valores e de suas origens ancestrais, favorecendo o respeito à diversidade cultural e lhes proporcionando um passeio pelo universo negro sem as lentes do preconceito.

Ao continuar apresentando a atividade de observação, destacamos um trecho do diário de campo que nos apresenta a seguinte situação:

Nos momentos em que as crianças terminavam de responder às atividades propostas pela professora, imediatamente elas se dirigiam ao espaço onde ficavam alguns livros de histórias, escolhiam, folheavam, liam e compartilhavam com os colegas suas compreensões a respeito do que tinham lido. Havia crianças que, nesse momento de leituras espontâneas, desenhava a história no caderno, despertando a fantasia, a imaginação e a criatividade (Anotações do Diário de Campo, 25-03-2019).

Reconhecemos, assim, que a literatura infantil afro-brasileira trabalhada na sala de aula precisa também propiciar aos leitores o acesso à fantasia atrelado a um reconhecimento de serem sujeitos de direito, saberes, valores e memórias. A literatura educa enquanto nos possibilita transitar por um universo de fruição. Segundo Candido (1999, p. 83), “a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la. [...] E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas”. Ela nos permite ter acesso ao prazer por meio do universo ficcional das palavras. Assim, frisamos mais uma vez, há necessidade trabalhar com textos literários contemporâneos que sejam encantadores, proporcionando aos leitores a fruição literária também pela constituição estética da obra.

Ainda durante a fase de observação, pudemos perceber que a escola pesquisada não tinha uma biblioteca para que as crianças pudessem ter o contato com os livros e posteriormente realizar leituras. Nas salas de aula, existia um espaço reservado para guardar os livros literários chamado de “Cantinho da Leitura”, no qual havia alguns livros de histórias infantis. A maioria desses livros foram distribuídos pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Sobre isso, o diário de campo apresenta o seguinte registro:

[...] a maioria dos livros de histórias que faziam parte do “cantinho da leitura”, eram fábulas, cujo enredo as crianças já conheciam todo. Contudo as duas únicas histórias que abordavam sobre a cultura e estética negra tinham sido compradas pela professora, que realizou a leitura para os alunos, utilizando um teatro de fantoches também adquirido por ela. Nesse momento, a pesquisadora foi convidada a participar da atividade, sendo-lhe atribuída a função de narradora da história. Tal ação estimulou a imaginação dos alunos, possibilitando uma maior interpretação do que estava sendo ouvido (Anotações do Diário de Campo, 25-03-2019).

Pudemos perceber que, a partir do fragmento transcrito, além de a escola possuir poucos livros literários que abordem as especificidades do povo negro – mesmo sendo essa a etnia da maioria dos alunos que frequentam esse espaço –, também não existem condições institucionais para que a professora possa auxiliar nessa formação leitora, visto que os livros que abordam essa temática foram uma aquisição pessoal da professora. Cabe ressaltar que as leituras literárias afro-brasileiras devem estar no ambiente escolar, a fim de propiciar a realização de diálogos com o contexto e com as vivências dos discentes. No entanto, percebemos que há ainda uma limitação de acesso a essas obras no espaço escolar. Ressaltamos ainda que não basta disponibilizar esse material: é necessário,

também, que a escola possibilite um trabalho com a imaginação de forma criativa e inovadora, promovendo reflexões sobre o que é lido e o que é observado nas ilustrações. Um trabalho pensado nessa perspectiva possibilita às crianças negras o início de uma autoafirmação atrelada a reflexões sobre o seu ser e estar no mundo.

Dentre as histórias que foram encontradas no “Cantinho da Leitura”, destacamos, ainda, narrativas como *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, *A Bela Adormecida*, *Cinderela*, dentre outras que foram transcritas pelos irmãos Grimm, além de clássicos como *João e Maria*. Pudemos observar que essas narrativas, associadas à representação imagética, podem criar, no imaginário das crianças, estereótipos diferentes do que somos. Isso pode se tornar um problema a partir do momento que crianças negras se autorrejeitam por não serem parecidas com os protagonistas das histórias lidas em sala de aula. Zilberman (2005, p. 13) nos diz que a literatura, por um lado, instiga a imaginação por meio de criação de cenários, inventando pessoas, lugares e enredos; já, por outro, precisa também contar histórias em que os leitores se reconheçam nos personagens criados pelo escritor. Há necessidade de incluir, no repertório de leitura das crianças, elementos da cultura africana, afro-brasileira, rural, indígena, bem como das relações de gênero, pois esses repertórios contribuem para a ampliação e a visibilidade de outro imaginário sociocultural, com ênfase nos princípios da diversidade cultural, da pluralidade, da ruralidade, das africanidades. Tais princípios, se problematizados no ambiente escolar, mediante a utilização de leituras literárias, se configuram como essenciais para a formação da identidade dos sujeitos.

Dessa forma, no próximo tópico deste artigo, vamos apresentar algumas reflexões decorrentes dos diálogos construídos com as docentes pesquisadas.

Percepções docentes

Uma prática docente não é neutra ou indiferente ao contexto social, econômico, cultural e histórico no qual está inserida. As matrizes culturais (indígenas, europeias e africanas) que compõem a sociedade brasileira possuem vivências e experiências que precisam ser problematizadas na sala de aula. Assim, a utilização de textos literários que abordem essas especificidades pode contribuir, do nosso ponto de vista, para a realização de mudanças no imaginário sociocultural dos educandos, visto que é nas discussões, análises de ilustrações, no imaginar e no fantasiar, promovidos pelo ato de ler, que é possível estabelecer conexões que aproximem as crianças de sua realidade, criando um sentimento de pertencimento, bem como uma construção positiva de sua autoimagem.

Assim, esta parte do texto será tecida a partir dos diálogos construídos com as professoras Abayomi e Ayana. Eles nos proporcionaram uma imersão no cotidiano escolar, nos fazendo refletir sobre os desafios e possibilidades de um trabalho voltado para a leitura literária afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como evidenciando como essa literatura auxilia na construção de uma identidade étnica das crianças negras.

Num primeiro momento, quando perguntamos à professora Abayomi se as histórias infantis existentes na escola dialogam com as especificidades do negro, sua resposta foi pronta: “Algumas! Precisamos de um repertório novo. As histórias que temos estão velhas, batidas e são descontextualizadas, levando em consideração a cultura do negro [...]” (ABAYOMI, informação verbal)⁴⁶. Nesse aspecto, já destacamos também a escassez de livros presentes na escola que tragam personagens negros como protagonistas.

46- As entrevistas com as duas professoras foram realizadas pelas autoras do texto no primeiro semestre de 2019.

Percebemos, no desenvolvimento desta pesquisa, uma ampliação dessas literaturas disponíveis em algumas livrarias, embora muito pouco desse material mais atualizado tenha chegado às escolas, ao menos no contexto pesquisado.

Quando são apresentadas às crianças novos referenciais de leituras infantis, é possível discutir sobre a importância de respeitar o que é diferente da cultura em que estamos inseridos. Assim, acreditamos que a formação identitária também pode ocorrer quando respeitamos a forma de vida do outro e ensejamos um constante exercício de empatia.

Na sequência, quando perguntamos à professora Ayana quais as obras literárias com personagens negros que são do seu conhecimento ela afirma que: “Com personagens negros a gente tem *As tranças de Bintou*, *O cabelo de Lelê*, tem *Menina bonita do laço de fita*, que também aborda essa questão” (AYANA, 2019).

Perguntamos também à professora Abayomi sobre as histórias infantis afro-brasileiras de que a escola dispõe, ou as que ela tem acesso. A sua resposta foi enfática: “[...] as que a gente mais trabalha? Que é pontual é... *Menina Bonita do Laço de Fita* e *O cabelo de Lelê*. Porém trabalhamos também com as histórias tradicionais, a exemplo de *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, etc.”.

As falas das professoras evidenciam o conhecimento das obras afro-brasileiras que se popularizaram nas escolas em razão do Programa Nacional do Livro Didático, que disponibiliza também alguns acervos literários. Tais obras apresentam um olhar valorativo para o trato com a diversidade étnico-cultural existente no país, ao trazerem elementos da cultura africana e afro-brasileira na construção de suas narrativas, tendo os personagens negros em posição de protagonismo de suas próprias histórias. Desse modo, podemos considerar que a literatura infantil contemporânea faz parte do repertório de leitura das escolas, porém de forma tímida, pois elas

ainda dispõem de poucos acervos que discutem essas temáticas. No entanto, é urgente e necessário que haja uma ampliação dos repertórios de leituras literárias em nossas instituições escolares, bem como que se empreenda uma abordagem sobre a cultura das crianças negras que estão inseridas nesses espaços. Tal ação permite que o professor, ao trabalhar com a literatura afro-brasileira, promova reflexões e mostre uma visão positiva do povo negro, apresentando às crianças negras um entendimento de que elas são sujeitos de direitos, portadoras de identidades, saberes, cultura, valores e memórias. Como afirmam Mariosa e Reis (2011, p. 49), “torna-se fundamental a implementação de um currículo que contemple todas as culturas e referenciais simbólicos, que constituem a cultura brasileira, com um destaque para o diálogo com as africanidades”.

Ao dar continuidade às entrevistas, perguntamos às professoras se há uma prática constante que vise à valorização e à construção da identidade das crianças negras. Sobre essa questão, a professora Abayomi (2019) nos disse:

Sim. Essa temática só era discutida no mês de novembro. Mas, hoje em dia, estamos mais amadurecidos, percebemos a necessidade de trabalhar a cultura, a estética negra em sala de aula, para que nossos alunos se sintam valorizados. Somos orientados nos cursos de formação a dar ênfase a essa temática da primeira unidade até a quarta, e abordamos sobre a diversidade, identidades e o respeito ao outro. [...] E temos o projeto Malungo, que é realizado aqui na escola. Nós, professores, temos a autonomia para trabalhar com danças, artesanatos, estética negra, literatura afro-brasileira, enfim... Eu sempre inicio o projeto, apresentando uma história que fale positivamente sobre os negros, a sua cultura, religião etc.

(informação verbal).

Há, na professora Abayomi (2019), motivos evidentes que contribuem para uma prática constante com as relações étnico-ra-

ciais, assim como com a utilização da literatura infantil afro-brasileira – o amadurecimento e os cursos de formação continuada. Ambos os aspectos evidenciam que as intervenções utilizadas pela professora na sala de aula produzem novas posturas e práticas pedagógicas que permitem a desconstrução de imaginários negativos sobre os negros, os quais foram construídos historicamente. Conforme salienta Gomes (2007, p. 107), “a lei 10.639/03 possibilitou, no setor educacional, uma série de iniciativas do Ministério da Educação visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial, a exemplo da produção de material didático, seminários, debates e consultorias”. Parafraseando a autora, podemos dizer que, atualmente, as escolas brasileiras – instituições responsáveis pelo processo de formação humana – devem se instituir como um ambiente promotor do direito à diversidade e à diferença, incorporando um projeto educativo emancipatório, que, nos dizeres de Santos (1996), é conflituoso, mas necessário.

Entender a escola como um espaço de formação humana e de encontro com a diversidade exige práticas pedagógicas que encaminhem uma educação antirracista e que busquem o diálogo, o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-cultural existente na sociedade. Problematizar temáticas afro-brasileiras presentes na literatura contemporânea comprometida com a realidade social traz outras formas de ver os personagens negros em suas dimensões estéticas, e socioculturais, o que, de certo modo, contribui para romper com o silêncio instituído sobre a África, ou os estigmas incorporados sobre a representação do ser negro.

Nessa perspectiva, entendemos que a professora Ayana estabelece, em sua fala, uma relação entre a representação negra nas histórias infantis e a melhora na autoestima das crianças por perceberem características étnicas representadas como símbolo de beleza

A literatura ajuda na autoaceitação [...], quando a gente vê uma literatura infantil que tem o personagem negro, a gente sempre trabalha algumas, é... *O cabelo de Lelê* mesmo, tu conheces *O cabelo de Lelê*? Então, várias crianças às vezes acham que porque é negra e o cabelo é crespo, ela é feia, aí não se aceita, e quando a gente conta uma historinha dessa ajuda a levantar a autoestima dessa criança, então é muito bom.

(informação verbal).

A obra apresentada pela professora traz o cabelo crespo da personagem como um dos seus elementos identitários. Lelê apresenta um enorme e volumoso cabelo crespo que traduz a liberdade do ser, uma herança herdada dos ancestrais africanos. Como símbolo de representação negra na literatura infantil, *O cabelo de Lelê* é também um convite para todas as crianças, jovens e adultos negros se encontrarem com sua própria história.

Criar condições de reconhecimento da existência das infâncias negras, através de variados referenciais – livros, desenhos, filmes, mídia, teatro, dentre outros –, é possibilitar condições para o desenvolvimento de uma autoestima saudável, mediante o contato com visões mais realistas do mundo que encaminham a construção de outras referências estéticas e culturais.

Nessa perspectiva, queremos destacar a importância do comprometimento institucional no trabalho com essas questões e a iminente necessidade de que essas novas literaturas cheguem às escolas brasileiras. No próximo tópico, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

A literatura infantil exerce uma função significativa no processo de formação dos leitores. Oportunizar às crianças momentos

de leitura se configura como ação fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e do gosto literário. A formação crítica leitora deve ser iniciada no ambiente escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é através do contato direto com os livros que as crianças compreendem a si e ao mundo em que estão inseridas, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

Durante a pesquisa, percebemos que as crianças já possuem uma aproximação com a literatura infantil e, nos diálogos realizados durante a investigação, detectamos ainda que esse contato se inicia no ambiente familiar, mas é na escola que essas leituras acontecem de maneira mais sistematizada. É necessário ressaltar que as leituras literárias realizadas no ambiente escolar devem atentar para a fruição estética e para a humanização pelo viés da arte. Nesse sentido, o incentivo à leitura literária deve levar em consideração não apenas as especificidades que encontramos na sala de aula, mas também atentar para a qualidade estética e literária da obra.

A partir da construção dos diálogos com as docentes foi possível perceber que há, ainda que timidamente, uma preocupação de as escolas agregarem, em seus currículos, obras literárias contemporâneas que abarquem a diversidade cultural de nosso país. Destaca-se também que, no contexto pesquisado, uma das docentes estabelece relações entre a representação negra nas histórias infantis e a melhora na autoestima das crianças que percebem suas características étnicas apresentadas como símbolo de beleza. No entanto, foi perceptível a escassez de material de leitura que trate sobre essas temáticas, bem como uma falta de formação específica dos docentes para conhecimento e ampliação de acervos literários a serem explorados na escola.

A literatura é uma produção cultural que expressa valores e significados que contribuem para difusão de representações que

circulam na sociedade. Por esse motivo, precisamos romper com determinados marcadores sociais que são atribuídos a uma parcela da sociedade, como o racismo e a misoginia, por exemplo, apresentando para as crianças uma literatura que aborde as diversas culturas, diversos valores, variadas estéticas e outras heterogeneidades. No entanto alguns fatores têm dificultado aos professores o desenvolvimento de um trabalho expressivo e criativo com as literaturas contemporâneas, a exemplo da pouca oferta de histórias que discutam essas temáticas. Além do fato de algumas escolas carecerem de um espaço amplo e atrativo que propicie momentos de interações com a literatura.

Refletir sobre a função social que a literatura exerce em nossas vidas, bem como entendê-la como um direito humano, tal como é defendida por Candido (2011), requer de nós o repensar sobre as práticas para a formação leitora, refletindo e problematizando sobre as produções literárias com as quais trabalhamos nas salas de aula. Acreditamos, assim, que oportunizar o acesso a novas histórias é fundamental para que as crianças se reconheçam e valorizem seu pertencimento étnico. O uso dessas literaturas pode auxiliar o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na formação de leitores críticos e conscientes, bem como oportunizar uma prática educativa que privilegie o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural existente na sociedade.

Por fim, queremos que este trabalho se agregue às contribuições teóricas de Paulo Freire, sobre a importância do ato de ler e as de Antonio Candido sobre o direito à literatura, auxiliando professores e pesquisadores a tornarem nossa sociedade cada vez mais humanizada. No caso do tema deste artigo, pelo viés da literatura.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione 1989.

AMÉRICO, A. C. F.; BELMIRO, C. A. A representação da personagem bruxa nos livros de literatura infantil contemporânea. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação Literária**: Mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editora, 2018.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acesso em 01/11/2019.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abril de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 01 nov. 2019.

CANDIDO, A. A Literatura e a Formação do Homem. In: **Remate de Males**. Revista do departamento de Teoria Literária - IEL UNICAMP. Número especial Antonio Candido: Campinas, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index>>.

php/rem_ate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **A literatura infantil**. História, Teoria e Análise. São Paulo: Quiron, Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1981.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

DIOUF, Sylviane. **As tranças de Bintou**. Trad. Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da nossa época, volume 13)

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar da República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História e histórias**- São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN; R. **Literatura infantil brasileira: Uma nova outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MACHADO, A. M. **Menina Bonita do laço de fita**. São Paulo. Ática, 1986.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura

infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. In: **Estação Literária**. Londrina, Vagão, vol.8, p.42-53, dez. 2011.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. In: **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade. Nº 5, 2001. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>>. Acesso em 26 nov. 2018.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. *et al.* (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, C. da C.; SILVA, D. L. da.; SILVA; E. B. da. A leitura literária na escola: reflexões sobre a formação identitária de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação Literária**: Mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editora, 2018.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

"Pelo buraco da fechadura": transgressões dialógicas do anjo pornográfico

Mônica Gomes da Silva⁴⁷
Sara Coelho dos Santos

Sou um menino que vê o amor pelo buraco da fechadura. Nunca fui outra coisa. Nasci menino, hei de morrer menino. E o buraco da fechadura é, realmente, a minha ótica de ficcionista. Sou (e sempre fui) um anjo pornográfico.

Nelson Rodrigues.

Este artigo objetiva apresentar um relato de experiência do projeto de extensão sobre a obra de Nelson Rodrigues (1912-1980). O projeto, vinculado ao Programa de Extensão GPE LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes), ocorreu no ano em que se comemoravam os cento e cinco anos de nascimento do dramaturgo. Assim, o *Ciclo de Leitura "Um obsceno na porta da Academia"* propôs o diálogo entre as peças teatrais de Nelson Rodrigues e suas releituras cinematográficas, voltando-se para as seguintes obras: *Vestido de Noiva* (1943), *Álbum de família* (1945/1967), *Os sete gatinhos* (1958), *O beijo no asfalto* (1961) e *Toda nudez será castigada* (1965). Buscou-se trabalhar os dois meios semióticos distintos e discutir, durante as sessões realizadas, a multiplicidade de sentidos intercambiados nessas artes, estimulando a curiosidade pelas produções filmicas e pela leitura das peças teatrais selecionadas. Alguns de seus resultados parciais foram divulgados na mesa-redonda "Percurso de Pesquisa e Extensão" do I Encontro do GPE LEIA.

O título do ciclo retoma o caráter polêmico do "anjo pornográfico" em nosso cenário cultural. A reação, entre incrédula e

47 - Organizadora do *Ciclo de Leitura "Um obsceno na porta da Academia"*.

perplexa, de que o escritor "obscuro" integrasse a austera Academia Brasileira de Letras foi manchete de jornal em 20 de janeiro de 1980, revelando que o teor escandaloso da obra rodrigueana, passados trinta e sete anos de sua estreia teatral apoteótica, seguia praticamente o mesmo. O texto iconoclasta, seja no teatro, seja nos romances e crônicas, rompe paradigmas artísticos convencionais, voltando-se para temas considerados imorais, com a ótica de quem "pelo buraco da fechadura" vasculha a "vida como ela é...".

A suposta obscenidade do autor, de modo inédito, conseguiu desagradar tanto a direita quanto a esquerda política de seu tempo, despertando uma sanha persecutória daqueles que desejavam "caçá-lo a pauladas, como a uma ratazana prenhe" (RODRIGUES, apud CASTRO, 2016, p. 8). A imagem abjeta corresponde ao processo vivido por Nelson, cuja obra recebeu inúmeras censuras, com apresentações canceladas ou com edições retiradas de circulação. Entretanto, ao início do século XXI, a obra de Nelson Rodrigues recebe edições comemorativas, eventos culturais rediscutem os seus significados transgressores e complexos, montagens teatrais renovam a interpretação de suas peças com grande sucesso de público, filmes revisitam o panorama histórico dos textos e os relacionam com discussões contemporâneas, o lado B de folhetinista melodramático, personificado na misteriosa Suzana Flag, se projeta e ganha atenção acadêmica. O aforista mordaz é recobrado em obras de cunho memorialista, trazendo a lume novos aspectos da biografia do jornalista.

Para o trabalho desenvolvido, retomamos a figura controversa do escritor – alçado à categoria de "genial", autointitulado "reacionário" e carregando a pecha de "tarado de suspensórios" (CASTRO, 2016, p. 243) – como mote para atualizar o debate em torno da obra do artista na Academia, hoje. Com o provocativo

prognóstico de que "toda unanimidade é burra" (RODRIGUES, 2016a, p. 1), o jornalista se consagra através da veia polemista pouca afeita à "opinião geral". Por outro lado, para além dos aforismos escandalizadores, despertando afetos extremos, que o tornam um artista excêntrico, como podemos ler, hoje, a obra de Nelson Rodrigues? Como essa obra passional e iconoclasta é recebida e compreendida entre o público universitário? Quais as suas possíveis contribuições para professores em formação?

A fim de se alcançar os objetivos propostos, este artigo se estrutura em três seções: discussão teórica, expondo parte do referencial crítico sobre a obra dramaturgic de Nelson Rodrigues; metodologia ou o teatro no cinema, descrevendo a dinâmica de apresentação das obras e o debate realizado nas sessões; resultados alcançados, isto é, o cumprimento dos objetivos propostos pelo ciclo e os produtos derivados da atividade. Ao fim, tecem-se as considerações decorrentes da experiência de leitura da obra de Nelson Rodrigues.

Discussão teórica

O teatro é mesmo dilacerante, um abscesso. Teatro não tem que ser bombom com licor. Tem que humilhar, ofender, agredir o espectador.

Nelson Rodrigues.

É deste modo que Nelson Rodrigues, ao fazer uma breve retrospectiva de sua trajetória dramaturgic em entrevista de 1974, declara seu conceito passional da relação entre o teatro e a platéia. Através do contraste nauseante entre um odor putrefato e um aroma licoroso, o autor evidencia o incômodo que a obra teatral deve suscitar no espectador. Há uma recusa, portanto, em edulcorar as ações levadas ao palco e subjaz a proposta de expurgar, dolorosamente, o que há de hediondo em cada um. Sendo um dramaturgo

dedicado integralmente à tragédia, na declaração se recupera, em parte, o efeito moral pertinente ao gênero que "inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções" (ARISTÓTELES, 2014, p. 24), conforme a concepção aristotélica sobre o efeito da representação trágica no espectador.

Ainda na linha aristotélica, é perceptível, ademais, a presença de outros elementos da tragédia grega na obra rodrigueana. Utilizando-se de partes constitutivas da fábula trágica, tais como o reconhecimento e a peripécia, há predomínio do patético que "consiste numa ação grave que produz destruição e sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos e ocorrências desse gênero" (ARISTÓTELES, 2014, p. 31).

Compõem o desenho das personagens trágicas rodrigueanas, uma *hýbris*⁴⁸ associada à *hamartía*⁴⁹ agindo no infortúnio de seus protagonistas. Sobressai, ademais, a ideia de fatalidade, representada, nas tragédias gregas, pela *Moíra*, sendo incorporada por Nelson Rodrigues como "ironia do destino, no melhor sentido moderno da Moira grega" (MAGALDI, 1993, p. 14), constituindo-se um de seus principais traços estilísticos.

Assim, as ações terríficas ocorrem, principalmente, entre pessoas da mesma família, fazendo coexistir emoções extremas como amor e ódio, o que potencializa o teor trágico das obras. Herda-se, do gênero clássico, a dualidade indissociável entre *eros* (princípio de ação, representação do desejo, cuja energia é a libido) e *tánatos* (pulsão de morte, de destruição), já considerando a leitura psicanalítica para esses elementos míticos.

A propósito, é notável o interesse do autor, além dos gêneros teatrais, pelo discurso psicanalítico: "as idéias do pai da psicanálise

48- Do grego "excesso", "descomedimento". Tópos que representa o orgulho e a arrogância que contribuem para a queda do herói.

49- Tópos que representa o erro de julgamento do herói, levando-o à catástrofe.

já eram conhecidas em alguns círculos do Rio e eram vulgarizadas pelos jornais, geralmente para ser atacadas. Freud era então o "tardo oficial" (CASTRO, 2016, p. 141). Por outro lado, ao se lançar em temas que desafiavam as convenções realistas, erigindo como "prototípico" o que era considerado anormal, o autor é acusado de morbidez que, em resposta, é considerada "uma das dimensões mais humanas do meu teatro. Todo mundo é mórbido" (RODRIGUES, 2016a, p. 3). Na perspectiva de Sábato Magaldi, esse é um dos traços definidores do estilo de Nelson Rodrigues, cujo "procedimento obsessivo, paroxístico do protagonista" (MAGALDI, 1993, p. 14) permite aceder a um fundo mítico e psíquico complexo:

A morbidez, em si, não é qualidade nem defeito. Muitas vezes o qualitativo mórbido foi aplicado a Nelson Rodrigues, com objetivo de enfraquecê-lo. Tenho para mim que a morbidez funciona, nele, para aguçá-lo a sensibilidade, abrindo desvãos psicológicos que de outra forma continuariam vedados. Além do mais, como diferenciar, hoje em dia, o doente do sadio, o normal do anormal? Todas essas distinções acham-se, na melhor das hipóteses, atenuadas. Nelson Rodrigues foi nosso primeiro dramaturgo a sublinhar de forma sistemática os componentes mórbidos da personalidade, coexistindo com as facetas consideradas normais (MAGALDI, 1993, p. 14).

Fazendo uma mescla originalíssima, Nelson Rodrigues consegue amalgamar as características de um gênero clássico, de nobre tradição, o jargão psicanalítico, com elementos provenientes de gêneros literários populares. Alguns deles são classificados, inclusive, como sublitteratura, sendo encenados nos "teatros de revista" e (ou) circulavam nas páginas do jornal, um meio de comunicação onde trabalhou desde muito jovem. A importância dessas obras foi abertamente reconhecida por Nelson Rodrigues (2016a, p. 2): "Devo muito ao folhetim". Na biografia do escritor, são citados os grandes sucessos folhetinescos do século XIX que aguçaram

seu apetite, tornando-o um leitor voraz, e que irão repontar, anos mais tarde, na sua concepção dramática:

Rocambole, de Ponson du Terrail; *Epopéia de amor*, *Os amantes de Veneza* e *Os amores de Nanico*, de Michel Zevaco; *Os mistérios de Paris*, de Eugène Sue; *A esposa mártir*, de Enrique Pérez Escrich; *As mulheres de bronze*, de Xavier de Montepin; *O conde de Monte Cristo* e as infundáveis *Memórias de um médico*, de Alexandre Dumas pai; os fascículos de *Elzira, a morta-virgem*, de Hugo de América (CASTRO, 2016, p. 29).

O gênero, desde seu surgimento, possui apelo popular, seja pela circulação massiva e acessível, seja pela linguagem utilizada acorde à missão educadora dum público, em grande parte, ainda em vias de alfabetização. O folhetim, gênero híbrido, se consolidou em um processo de trocas contínuas com o melodrama, já que "os autores de peças eram também romancistas, sendo assim, os mesmos assuntos eram desenvolvidos no palco e nos folhetins." (THOMASSEAU, 2012, p. 21). Na obra rodrigueana, observa-se fenômeno similar, romances e peças teatrais compartilham temas e procedimentos estilísticos do mesmo jaez.

A simbiose entre folhetim e melodrama se dá, por exemplo, por meio do aproveitamento dos efeitos cênicos espetaculares que estruturam a ópera. Em contrapartida, algumas das óperas mais célebres do século XIX empregam os personagens e os temas do folhetim, mostrando, assim, o trânsito entre esses gêneros: *Lucia di Lammermoor* (1835) de Gaetano Donizetti, *Manon Lescaut* (1893) de Giuseppe Puccini e *La Traviata* (1853) de Giuseppe Verdi, sendo essa última recobrada por Nelson Rodrigues em *Vestido de noiva*. Aliás, o jornalista, além de aludir, frequentemente, às óperas em suas peças e apreciar as composições que acompanhavam essas encenações, manteve por longo tempo, entre 1936 e 1943, uma coluna de crítica sobre esse tipo de apresentação nos teatros do Rio

de Janeiro. Em uma delas, sobre a ópera *Esmeralda* (1936) do então famoso compositor Carlos de Mesquita, Nelson desvela sua própria concepção operística de personagem e que podemos estender à obra do jornalista:

[...] concluiria surpreso que, na sua própria rua, existem personagens à altura de uma ópera, e personagens já urbanizados, humanizados, dramatizados pela vida mesma. Em suma: gente que vai sofrendo, sonhando, amando e sorrindo, não com poses convencionais, e sim histérica e grotescamente, com esgares, caras feias, ríctus tremendos, babas de ódio, medo e lascívia. O maestro precisa conhecer melhor os seus semelhantes. Lembro ainda que procure adquirir uma certa cultura freudiana (RODRIGUES apud CASTRO, 2016, p. 141).

Ainda, acerca dos elementos que unem o melodrama e o folhetim, destacam-se o forte cunho moral e maniqueísta das obras. O tema obsessivo da perseguição e do reconhecimento, entendido aqui como uma "técnica dramática, é menos o trágico o que se procura suscitar, e muito mais, ao mesmo tempo, o patético, a sensação e o sensacional" (THOMASSEAU, 2012, p. 37). Pode-se afirmar que o caráter melodramático da obra rodrigueana se realiza, com mais força, ao recorrer ao exagero e à desmedida em relação às convenções burguesas, construindo um "espetáculo dos vícios" cuja "Fatalidade, repentinamente impiedosa, passa a esquecer de transformar-se em Providência e mata, cada vez mais o herói [...]. O apotegma final transforma-se, às vezes, em um grito de desafio social" (THOMASSEAU, 2012, p. 65).

Originalmente, na obra melodramática, há a celebração da virtude e o castigo do vício e do crime. Com o advento do Romantismo, essa ordem se estiola e, inclusive, o herói ou a heroína, perseguidos, não alcançam o *happy end*, possibilitando a denúncia de uma sociedade corrompida e hipócrita. Nesse sentido, as peças rodrigueanas primam pelos finais funestos para seus protagonistas,

colocando em evidência o cerco social e moral que os sufoca. O final feliz, transcendendo os acontecimentos terríficos e angustiantes, constitui uma exceção no conjunto das peças do dramaturgo que, ironicamente, a chama de *Anti-Nelson Rodrigues* (1974).

É notável, no gênero melodramático, a importância do título que açula "o interesse das situações, das peripécias e da encenação, para atrair a clientela que lia os cartazes" (THOMASSEAU, 2012, p. 32). Inaugura-se uma nova prática de leitura, através de cartazes e anúncios, responsável por começar o espetáculo já nas ruas das grandes cidades, palcos da modernização da cada vez mais acelerada sociedade industrial e capitalista. As peças rodrigueanas também recorrem a títulos chamativos e instigantes. Seja através do irônico contraste entre o título e as ações, como em *Vestido de noiva*, *Álbum de família* e *O beijo no asfalto*, exemplos desse recurso. Ou pela caracterização inusitada de algum traço paroxístico do personagem ou da situação dramática em si em peças como *Viuva, porém honesta* (1957) e *Otto Lara Resende ou Bonitinha, mas ordinária* (1962), modelos desse tipo de título que consagrou o dramaturgo.

No que diz respeito à relação com o espectador, o melodrama também busca criar um efeito avassalador no público. A pujança do conflito, intenso e até mesmo brutal, é a linha que vai subsidiar o moderno teatro de ideias, fazendo "renascer crenças e mitos enterrados" (THOMASSEAU, 2012, p. 137) para lidar com o absurdo do mundo do pós-guerra. O incômodo deveria ser compartilhado até mesmo pelos atores: "Era necessário escrever uma peça moderna e nua, não dar aos artistas e ao público nenhuma chance de retomar o fôlego. [...] Uma sequência de cenas – verdadeiros pequenos atos – na qual as almas e as peripécias estão, a cada minuto, no extremo delas mesmas" (COCTEAU apud THOMASSEAU, 2012, pp. 137-8).

A definição de Jean Cocteau, uma referência obrigatória ao tratar da dramaturgia de Nelson Rodrigues, indica o teor das pesquisas teatrais de pós-guerra, que irão ajudar a estruturar a encenação do dramaturgo pernambucano e levarão ao extremo público, atores e o próprio texto teatral. O teatro é concebido, modernamente, como um espelho:

O espectador, portanto, é obrigado a ampliar seu campo de reflexão: o que é dito e o que é mostrado não basta. É preciso ir além. [...] Nosso palco não ilusionista nos fornece uma ação para ver e compreender, mas a verdade desta ação está fora dele: situa-se em outro lugar, na plateia ou, mais ainda, na sociedade que é o denominador comum entre a plateia e o palco. Nosso teatro apela ao público: coloca em questão o próprio público, se oferece aos espectadores para ser por eles contestado (DORT, 2010, p. 26-27).

Assim como as encenações teatrais que lhe são contemporâneas, as obras de Nelson Rodrigues são espelhos a refletir os "desvios" e julgamentos morais do público, como afirmava de modo taxativo: "Não tenho culpa se o espectador resolve projetar em mim a sua própria obscenidade" (RODRIGUES apud CASTRO, 2016, p. 343). Por outro lado, no que concerne à encenação teatral no Brasil, o dramaturgo será o responsável por, tardiamente, integrar as artes cênicas à renovação estética do Modernismo, levando a um outro patamar "as frases curtas, os 'flashes' visuais, um certo jeitinho malcriado de escrever" (CASTRO, 1992, p. 112) dos jovens modernistas de 1920. Revolucionando a cena teatral, com modernas técnicas de arquitetura cênica, figurino e direção, torna-se um "marco zero de nosso modernismo teatral" (AGUIAR, 2014e, p. 99).

Por fim, outro tópico fundamental para a leitura dessa obra é a presença da cidade do Rio de Janeiro, representando uma síntese do país a ponto de o artista declarar que "a partir do Méier, começava a sentir uma infinita nostalgia do Brasil" (RODRIGUES

apud CASTRO, 2016, p. 310). Nascido em Recife, Nelson dedicava a mais profunda devoção pela capital fluminense, criando uma verdadeira cartografia urbana pela qual transitavam seus personagens que tinham por "cenários a Zona Norte, onde eles viviam, o Centro, onde trabalhavam, e, esporadicamente, a Zona Sul, aonde só iam para prevaricar" (CASTRO, 2016, p. 237).

A cidade era fonte inesgotável das gírias para os diálogos sintéticos que plasmavam a dicção das ruas da cidade e, sem floreios, representavam o cotidiano da sociedade carioca. Ao mesmo tempo, era o meio de se insurgir contra o gosto pelo preciosismo verbal, um dos atributos valorizados na literatura de início do século XX no Brasil: "Se eu tivesse que dar um conselho, diria aos mais jovens: não façam literatice. O brasileiro é fascinado pelo chocalho da palavra" (RODRIGUES, 2016a, p. 2).

A antiga capital da República é importante, também, para a dimensão temporal da obra rodrigueana. O Rio de Janeiro da *Belle Époque*, entre as décadas de 1900 a 1920, com suas *cocotes* e melindrosas, a literatura "sorriso da sociedade", os cursos carnavalescos, tudo ornado pelo luxo *Art Nouveau*, em contraposição aos arrabaldes em que grassavam a gripe espanhola, a tuberculose e os crimes passionais, é marco temporal de grande relevância na obra. Essa é, por assim dizer, a primeira coordenada temporal nas peças e crônicas do dramaturgo, pertencendo ao plano da evocação de uma cidade inexoravelmente extinta:

Ah, sou um homem suscetível de violentas nostalgias. Gosto de falar da vacina obrigatória, do naufrágio da Barca Sétima e do assassinato de Pinheiro Machado. Sei que essas datas, esses fatos, exalam um cheiro de remédio de barata. [...] Agora mesmo estou evocando o Rio do *Fon-Fon*, da *Careta*, do cinema mudo (o vilão do cinema usava olheiras de rolha queimada). Era também o Rio dos poetas (RODRIGUES, 1993, p. 209).

O Rio de Janeiro das décadas de 1930 a 1940 revela um cotidiano atravessado pela repressão ditatorial do Estado Novo, as repercussões sombrias da Segunda Grande Guerra Mundial e a expansão desordenada da cidade, "um tempo desprovido de grandes paixões que não sejam a da posse e da ascensão social e em que a busca de todos é, de certa forma, a venalidade ou o preço de todos os sentimentos" (AGUIAR, 2014e, p. 101). O casamento ocupa o espaço central na obra por fazer convergir sentimento e desejo de ascensão social, com personagens femininas "à beira de uma grande transformação redentora, mas sempre retidas ou contidas em seu salto e condenadas a viver a impossibilidade" (*Idem*).

Na década de 1950, os anos dourados do Rio de Janeiro, vive-se o esplendor do "país do futuro", o futebol retira nosso "complexo de vira-lata", a grandiosidade do Maracanã, também com dor e glória, reflete a nacionalidade reencontrada. Ao som da Bossa Nova, a paisagem cada vez mais sofisticada da Zona Sul é parada obrigatória do *jet set* internacional. Em contrapartida, adensam-se os problemas de moradia, emprego e transporte para a população mais pobre. Tempo áureo, também, para o escritor, que inaugurava a famosa coluna "A vida como ela é...", bem contrária, aliás, ao otimismo da década. Avançando no tempo, a cidade do Rio de Janeiro, nas décadas de 1960 a 1970, vive o declínio de sua condição de ex-capital da República e, mais uma vez, a opressão ditatorial. O futuro glorioso se transforma num presente de violência, que é tematizada, incansavelmente, nas peças de Nelson Rodrigues.

Consoante a revisão realizada até aqui, inferem-se as variadas e complexas fontes que tecem a rede dialógica da obra rodriguesana. Apelando às sensações, do horror ao riso, faz-se o uso de distintas tradições dramatúrgicas, da densidade mítica da tragédia grega até a desmedida do melodrama. Somam-se, ainda, a "cultura

freudiana", o exagero de ações rocambolescas do folhetim, os esgares e *rictus* da ópera e as situações extravagantes das manchetes sobre crimes passionais, tendo como pano de fundo a cidade do Rio de Janeiro, uma paixão e um cenário cambiantes no tempo. Tudo isso, combinado de modo único, forma o cadinho cultural do qual emergem as obras de Nelson Rodrigues. Passamos, agora, à segunda seção, quando nos detemos, mais especificamente, na metodologia adotada para a abordagem da obra rodrigueana pelo Ciclo de Leitura.

Metodologia

O cinema brasileiro estava descobrindo um filão: Nelson Rodrigues. Rui Castro.

A controversa obra de Nelson Rodrigues recebe um destaque especial a partir da década de 1960, retirando-se sua dramaturgia do ostracismo a que estava relegada nesse período, quando a vertente política invade o teatro brasileiro com as antológicas encenações do Teatro de Arena e do Grupo Opinião. As peças teatrais de Nelson Rodrigues ganham o país através das telas do cinema em estrondoso sucesso, batendo recordes de bilheteria: *Bonitinha, mas ordinária* (1962) é vista por mais de dois milhões de espectadores. *Toda nudez será castigada* (1972) alcança a marca de mais de um milhão e setecentos mil espectadores. E *A dama do loteação* (1978) é um dos marcos do cinema nacional, com sete milhões e meio de espectadores.

A qualidade estética dessas obras é posta em questão, quando elas recebem severas críticas que as acusam de apelativas comercialmente, fazendo uso da já então marca de "maldito" para Nelson Rodrigues e de uma libertinagem escrachada nas histórias filmadas. A cinematografia brasileira vivia uma revolução com o

chamado Cinema Novo, cuja estética minimalista, sintetizada pela famosa frase de Glauber Rocha "uma câmera na mão e uma idéia na cabeça", era acompanhada de forte engajamento político, sendo o neorrealismo incensado pela crítica e arrebatando prêmios internacionais importantíssimos: "O cinema brasileiro tornara-se o terror dos festivais internacionais: ganhava uma palma, um urso ou um leão de ouro a cada quinze minutos" (CASTRO, 2016, p. 338). Por outro lado, a obra de Nelson Rodrigues é rechaçada por alguns dos participantes do movimento, que o acusavam de ser um

[...] "mercador da pornografia e cáften do desespero humano", criador de um "fedorento mundinho". [...] Nelson Rodrigues vinha infeccionar o novo cinema brasileiro com seu "desesperômetro" pequeno-burguês e desviá-lo do caminho reto, que era o de filmar cangaceiros e favelados (CASTRO, 2016, p. 338).

Sem fugir à discussão, o escritor se insurge contra as "cinemanovices" e desanca o movimento: "O cinema nacional só terá futuro quando desaparecer o Cinema Novo até o último vestígio" (RODRIGUES apud CASTRO, 2016, p. 412). Hoje, podemos perceber que tanto uma vertente do cinema quanto a outra contribuíram para construir a cinematografia nacional, dando-lhe características próprias. O legado do Cinema Novo ecoa, principalmente, na discussão da identidade brasileira e do conceito de subdesenvolvimento, além da estética documental. O "cinema comercial" que "filou" a obra rodrigueana, ajudou a consolidar uma indústria cinematográfica aqui, atraindo, com recordes de bilheteria, o público brasileiro para as salas de projeção, cuja atenção era, e é, monopólio do cinema estadunidense. Portanto, visitar esses capítulos do cinema nacional, quando o país ia assistir seu reflexo nos telões, também é uma forma de visitar o passado recente do país.

Considerando, portanto, a importância da produção cinematográfica brasileira ao recriar, nas telas, a obra de Nelson Rodri-

gues, o *Ciclo de Leitura “Um obsceno na porta da Academia”* propôs a apreciação das peças teatrais do dramaturgo pernambucano em conjunto com suas respectivas adaptações filmicas. Nesta seção, abordamos, ainda que concisamente, os dois procedimentos metodológicos fundamentais que estruturam o ciclo e que alicerçaram a leitura comparativa entre as artes dramática e cinematográfica.

O primeiro procedimento refere-se ao levantamento bibliográfico e participativo, com investigação de material impresso e de meio eletrônico – em bibliotecas, gabinetes de leitura, centros de história, *internet* e ambientes afins – e de eventos que se reportem, de alguma forma, às questões analisadas. Desse modo, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico e uma análise que contemplassem os assuntos pertinentes à proposta de pesquisa apresentada. Primeiro, foi constituído um *corpus* teórico referente à obra de Nelson Rodrigues, contemplando a biografia do escritor e a discussão sobre os gêneros literários (tragédia, melodrama e folhetim), cuja síntese foi apresentada na primeira seção deste artigo.

Ademais, fez-se necessário o estudo sobre a concepção de leitura; o processo de constituição do sujeito leitor, em especial, a importância da leitura na formação de futuros professores; a universidade como local de formação do leitor e como ambiente de oferta de bens culturais; a noção de fruição estética; a vinculação entre artes e direitos humanos; a metodologia de pesquisa e artigos científicos.

Construíram-se, assim, a partir das obras críticas de Antonio Candido (2011), Leyla Perrone-Moisés (2016), Michèle Petit (2009), Tzevan Todorov (2009) e Vicent Jouve (2012), os referenciais teóricos norteadores da pesquisa relativos à questão da leitura literária e da fruição estética, enfatizando a capacidade da arte como agente humanizador e de ampliação de conhecimento de mundo. A respeito do tópico da pesquisa científica, foram consultadas as obras de Nelson Spector (2002) e de Umberto Eco (2016).

O segundo procedimento metodológico diz respeito ao planejamento, à elaboração e à aplicação das ações para fomentar e estimular a leitura literária e cinematográfica, priorizando a fruição estética. Após o fichamento do referencial teórico compulsado, as pesquisadoras discutiram as peças e os filmes, procedendo à seleção e à organização do material para as sessões de leitura. Na sequência, sistematizou-se a dinâmica para os encontros, com a seguinte divisão em quatro etapas:

- I. Apresentação das principais características da peça teatral selecionada.
- II. Leitura, com a participação do público, de trechos selecionados da obra em questão.
- III. Exibição do filme sobre a obra rodrigueana.
- IV. Debate ao término da exibição do filme, no qual os ouvintes tinham a oportunidade de tecer comentários a respeito das impressões que construíram no percurso da sessão.

Após a breve discussão teórica e a descrição da metodologia empregada para o desenvolvimento da atividade, passamos aos resultados provenientes do *Ciclo de leitura "Um obsceno na porta da Academia"*.

Resultados

A linguagem é a minha maior contribuição ao teatro brasileiro. Nelson Rodrigues.

Destacamos, como os resultados do ciclo de leitura, tanto os cinco encontros realizados para a apresentação e o debate das peças selecionadas do total das dezessete obras dramatúrgicas de Nelson Rodrigues quanto a produção acadêmica desenvolvida e

divulgada pelas pesquisadoras que participaram da proposta. Após o relato da experiência de leitura dos encontros, descrevemos a correlação das produções citadas com o projeto.

Foram realizados cinco encontros, entre os meses de outubro e dezembro de 2017, na Casa do DuCA. A atividade alcançou a marca total de vinte e cinco participantes, atingindo o público-alvo previsto de licenciandos dos Cursos de Letras, Filosofia e Pedagogia. Desse modo, alcançou-se o objetivo principal do projeto, que consistia na ampliação das práticas de leitura dos futuros professores.

A escolha da obra de Nelson Rodrigues, com seu alto teor polêmico e experimental, contribuiu para o processo de desautomatização pretendido, libertando a leitura, literária ou cinematográfica, da finalidade didática que, por vezes, a condiciona no ambiente universitário. Ao eleger uma obra transgressora e provocativa, quer em relação a seu contexto cultural, quer em relação ao uso da linguagem, buscou-se estimular o exercício de reflexão dos participantes do ciclo.

O primeiro encontro ocorreu em 24 de outubro de 2017, com a leitura da peça *Vestido de noiva*, junto com a exibição do filme homônimo (2001), dirigido por Joffre Rodrigues. Sendo o primeiro encontro, dedicou-se um momento à biografia de Nelson Rodrigues e uma contextualização geral da dramaturgia do escritor, dimensionando o impacto de sua produção no cenário cultural brasileiro. A discussão se concentrou na modernidade do texto que, lançando mão de um recurso como o “fluxo da consciência”, apresenta um tratamento estético original de um dos temas obsessivos do autor: o casamento. A importância e a discussão sobre essa instituição seguem atualíssimas: o casamento tanto como destino desejado/imposto, quanto como meio de ascensão social.

No segundo encontro, em 07 de novembro de 2017, a leitura se concentrou na peça teatral *Os sete gatinhos* (1958), com a

exibição do filme de mesmo nome, dirigido por Neville d'Almeida e lançado em 1980. A obra possui forte cunho moral e, através de situações grotescas, representa a atmosfera familiar repressiva: "A descoberta inquietante do desejo sexual, seu caráter inexorável, a culpa inevitável que se segue, o ciúme sem limites entre os personagens, tudo isso faz explodir a ordem aparente que envolvia o mundo reprimido e revelador que acaba por vir à tona" (AGUIAR, 2012c, p. 93). As personagens "perdidas" chegam a ações extremas e, totemicamente, matam o pai. A respeito do tema, discutiu-se como a "tragédia carioca" coloca no centro da cena, principalmente, a condição da sexualidade feminina e a punição reservada às mulheres que realizam o desejo sexual fora do casamento, sendo qualificadas de modo depreciativo.

Em 21 de novembro de 2017, o terceiro encontro voltou-se para a leitura da obra *O beijo no asfalto* (1960), e a exibição do filme homônimo (1981) de Bruno Barreto. A história trágica de Arandir, vítima de uma maldosa campanha jornalística, que deturpou seu ato de solidariedade, já anunciava, infelizmente, o poder dos meios de comunicação em promover o linchamento moral de um indivíduo, sem direito à defesa. Foi impossível, durante o debate, não associar a peça com o mundo das *fake news* que, hoje, circulam impunemente pela Internet.

Em 12 de dezembro de 2017, ocorreu a quarta sessão, na qual foi lida e debatida a peça *Toda nudez será castigada* (1965), junto com o filme homônimo, lançado em 1973, de Arnaldo Jabour. Esse foi um dos poucos filmes realizados, a partir da obra rodrigueana, que alcançaram tanto o sucesso de público quanto de crítica na década de 1970. Novamente, estão no centro do palco a repressão, que introjeta preconceitos, e a hipocrisia, que provoca um hiato entre o discurso e a ação do indivíduo. O fetiche da foto da ex-prosti-

tuta Geni "denuncia, na visão de Nelson, uma sociedade obcecada pela imagem, pelo ícone, pelo poder de sedução dos anúncios sensoriais/sensuais, que despertam as mais bem-guardadas fantasias" (AGUIAR, 2012d, p. 110). Nesse ponto, o evento se voltou para um debate mais contemporâneo sobre respeito, privacidade e publicidade em tempos de "nudes" vingativos e destrutivos, como o da peça.

Em 19 de dezembro de 2017, aconteceu o último encontro com a leitura da obra *Álbum de família*, escrita em 1945 e cuja encenação só foi liberada em 1967. Apresentou-se, também, o filme *Álbum de Família – Uma História Devassa* (1982), dirigido por Braz Chediak. Segundo Nelson Rodrigues, a peça tem um lugar especial em sua obra, constituindo-se um ponto de virada:

Pois a partir de *Álbum de família* – drama que se seguiu a *Vestido de noiva* – enveredei por um caminho que pode me levar a qualquer destino, menos ao êxito. Que caminho será este? Respondo: de um teatro que se poderia chamar assim – “desagradável”. Numa palavra, estou fazendo um “teatro desagradável”, “peças desagradáveis”. No gênero destas, incluí, desde logo, *Álbum de família*, *Anjo negro* e a recente *Senhora dos Afogados*. E por que “peças desagradáveis”? Segundo já disse, porque são obras pestilentas, fétidas, capazes de, por si sós, produzir o tifo e a malária na plateia (RODRIGUES *apud* MAGALDI, 1992, p. 12).

As relações destrutivas de um círculo familiar férreo "parecem estar a serviço da demonstração de uma tese: a de que a civilização, a cultura, a ‘memória pública’ ou ‘explícita’ são a cobertura de verniz de um mundo interior onde desejos e fantasias não têm limites" (AGUIAR, 2012a, p. 98). Nesse sentido, o conflito entre aparência e essência, representado pela diferença entre as ações dos personagens e os registros fotográficos no álbum de família, levou à discussão contemporânea sobre as fotos "postadas" em redes sociais que, nem sempre, correspondem ao dia a dia dos fotografados.

No encerramento do ciclo, foi realizada uma avaliação qualitativa no sentido de mensurar o envolvimento e a percepção que as leituras propostas trouxeram para a formação humana dos participantes. Tomando como base a interrogação de Vincent Jouve (2002, p. 11) de que a "melhor forma de entender a 'força' e a perenidade de certas obras não equivale, de fato, a se interrogar o que os leitores encontram nelas?", foi feito todo o percurso de investigação dos sentidos previstos na obra em comparação com o horizonte de leitura dos participantes do ciclo que destacaram, positivamente, a atualidade da obra rodrigueana e o potencial reflexivo e estético propiciado através da leitura das peças e dos filmes abordados.

Destacam-se, neste ponto, os produtos compostos para a divulgação dos resultados decorrentes pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto de extensão. A bolsista do projeto, através da comunicação oral, *Nelson Rodrigues: um transgressor*, apresentou uma síntese da carreira do dramaturgo e uma leitura crítica dos temas passionais das obras *Vestido de Noiva* (1943), *Álbum de família* (1945/1967), *Os sete gatinhos* (1958), *O beijo no asfalto* (1961) e *Toda nudez será castigada* (1965) na mesa-redonda "Percurso discentes de pesquisa e extensão", em 04 de dezembro de 2017, no *I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA – Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação*. Em 25 de outubro de 2018, no âmbito do *XII SEPIP – Seminário Estudantil de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (UFRB)*, a então ex-bolsista compôs um painel abordando a metodologia utilizada no Ciclo de Leitura, apresentando a intrincada rede dialógica da obra rodrigueana.

Ainda resultantes do projeto, destacam-se os eventos e a publicação realizados pela orientadora do projeto de extensão. Em 02 agosto de 2018, no *Seminário: Teatro e educação estética* (NUPEF-UFRB), foi ministrada uma palestra versando sobre a concepção trá-

gica na obra de Nelson Rodrigues e a questão moral que perpassa suas peças teatrais. Ainda em 22 de agosto do mesmo ano, foi apresentada a comunicação "Mulheres à beira do casamento: a busca matrimonial malograda em García Lorca e Nelson Rodrigues" no *X Congresso Brasileiro de Hispanistas*, que, através do veio comparatista, propôs a análise dos ambientes domésticos claustrofóbicos que se mesclam às trajetórias infaustas das personagens femininas das obras lorquianas e rodrigueanas. Em setembro de 2019, publicou-se o artigo "A lição de Antonio Candido e notas sobre um percurso no ensino de literatura" na *Pensares em Revista*, problematizando a questão do ensino de literatura e analisando os resultados decorrentes do *Ciclo de Leitura "Um obsceno na porta da Academia"*.

Considerações finais

Sou tudo, menos imoral. Nelson Rodrigues.

Conforme foi proposto ao princípio deste artigo, foi realizado o relato da experiência do *Ciclo de Leitura "Um obsceno na porta da Academia"*. Partindo da discussão teórica, expondo parte do referencial consultado para a leitura da obra de Nelson Rodrigues, passamos pela metodologia do projeto, com os procedimentos adotados, até a descrição dos resultados obtidos. Destacou-se, particularmente, o potencial entrevisto, na obra rodrigueana, de promover desautomatização do leitor através de uma estética transgressora, com temas considerados "obscenos", colocando em questão uma sociedade que apresenta uma fachada moralista e puritana, porém esconde seus bastidores repressores e obscuros. O teatro rodrigueano rompe com paradigmas artísticos, ao misturar o erudito e o popular, a tradição clássica e a "subliteratura" dos jornais e teatros de revista, numa transgressão dialógica própria e inédita.

Em suma, ler a obra de Nelson Rodrigues não significa apenas trazer à tona o dramaturgo que chocou a sociedade de seu tempo. As peças de teatro, bem como os filmes realizados a partir da dramaturgia rodrigueana, convocam o público a sair da superfície e a expandir sua reflexão. O questionamento acompanha o espectador, colocado em confronto consigo mesmo, ao descortinar questões morais e psíquicas complexas que ainda são vistas como um tabu. Por outro lado, as leituras oral e imagética das obras provocam um choque, atingindo, consideravelmente, a sensibilidade do leitor, ajudando-o a quebrar os paradigmas de afastamento em relação à literatura e ressaltando a arte como agente humanizador e de ampliação de conhecimento de mundo.

Referências

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. 1. ed. 17 reimp. Trad. de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CASTRO, R. **O anjo pornográfico**: a vida de Nelson Rodrigues. 2. ed. 10. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- DORT, B. **O teatro e sua realidade**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MAGALDI, S. **Nelson Rodrigues**: dramaturgia e encenações. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. Prefácio. A peça que a vida prega. In: RODRIGUES, N. **Teatro Completo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993, pp. 11-27.
- MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo

e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 36, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. . Acesso em: 10 nov. 2019.

RODRIGUES, N. **Álbum de família**. Tragédia em três atos. Peça mítica. 3. ed. Roteiro de Leitura e Notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012a.

_____. **O beijo no asfalto**: tragédia carioca em três atos. 3. ed. Roteiro de Leitura e Notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012b.

_____. **O óbvio ululante**: primeiras confissões crônicas. Seleção Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Os sete gatinhos**: divina comédia em três atos e quatro quadros: tragédia carioca. 3. ed. Roteiro de Leitura e Notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012c.

_____. **Toda nudez será castigada**: obsessão em três atos: tragédia carioca. 3. ed. Roteiro de Leitura e Notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012d.

_____. **“Teatro não ter que ser bombom com licor”**. Entrevista em 07 nov. 1974. Disponível em <<http://www.nelsonrodrigues.com.br/site/materia.php?t=n&c=5&i=25>>. Divulgado em: 28 jul. 2016a. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Um Obsceno na porta da academia**. Entrevista em 20 jan. 1980. Disponível em: <<http://www.nelsonrodrigues.com.br/site/materia.php?t=n&c=12&i=40#>>. Divulgado em: 28 jul. 2016b. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Vestido de Noiva**: drama em três atos: peça psicológica. 11. ed. Roteiro de Leitura e Notas de Flávio Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012e.

THOMASSEAU, J. M. **O melodrama**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Sobre os autores

Alessandra Gomes – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2000), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015), atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação da aprendizagem escolar, Democratização do ensino, Democracia e educação, Cinema e educação, Formação de professores. cursou parte de seu doutorado no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional do México (Doutorado-Sanduiche, Bolsista Capes). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, onde coordena o Programa de Extensão CASA do DUCA/UFRB (Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade) e o Projeto de Extensão Cine Rapadura. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) a Área de Conhecimento Docências, Saberes e Práticas Educativas, os projetos de Extensão CASA do DUCA/UFRB.

Ana Paula Nunes - Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2016), tendo realizado Doutorado Sanduiche na Universidade do Algarve, Portugal (2014). Mestre em Comunicação, na linha Análise da Imagem e do Som, pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2009). Graduada em Comunicação, com Habilitação em Cinema, também pela UFF (2002). Atuou em algumas funções cinematográficas em curtas, longa e outras obras audiovisuais, como

videoclipe e publicidade, tendo registro no STIC como roteirista, diretora e produtora. Atualmente, é professora adjunta de Cinema e Audiovisual, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), onde também é tutora do PET Cinema e líder do Grupo de Pesquisa Quadro a Quadro - projetando ideias, refletindo imagens. Seus principais temas de interesse são: direção, cinema e educação, pedagogias da imagem, cinema e infância..

Erica Bastos da Silva - Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de Formação de Professores. Vice-líder do grupo de pesquisa e extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). Tem experiência na área de educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Alfabetização, Letramento, Formação de Leitores e Escritores, Literatura e Direitos Humanos.

Lícia Maria Freire Beltrão - Licenciada em Letras Vernáculas, pela UCSAL. Mestre e Doutora em Educação, pela UFBA, com pesquisas voltadas para a escrita escolar. Estágio Pós-Doutoral, na UNEB, com estudos concentrados na escrita acadêmica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem- FACED-UFBA. Pesquisadora do campo da linguagem, com ênfase na escrita/produção de textos. Experiência docente em cursos de formação de professores, incluindo os de Pedagogia e Letras da FACED-UFBA, lecionando Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I e II, Leitura e Produção de textos, Oficina de Literatura, Metodologia de Língua Portuguesa, entre outros componentes. Compartilha seus estudos e pesquisas em periódicos e capítulos de livros.

Marcelo Santana dos Santos - Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de

Filosofia com ênfase na Área de Teoria Social. Hoje está lotado no Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS-UFRB/ Feira de Santana), atuando como Professor da Educação do Campo.

Mônica Gomes da Silva - Graduada em Letras Português-Espanhol (2007) na Universidade Federal Fluminense. Mestre em Letras, Subárea Literatura Brasileira e Teorias (2010), bolsista CNPq, na mesma instituição. Doutora em Estudos Literários (2015) pela Universidade Federal Fluminense como bolsista ReUni. Atuação na modalidade Pré-Vestibular com as disciplinas Espanhol e Literatura Brasileira. Experiência docente em níveis Fundamental, Médio e Superior com as disciplinas Português, Espanhol e Literatura Brasileira e tutora a distância da disciplina Literatura Brasileira III pelo convênio CEDERJ-UFF. Atualmente, leciona Literatura Brasileira como Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participante e líder do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes). Desenvolve pesquisas na área de correspondência literária e da relação entre leitura, literatura e a fruição estética.

Núbia Lúcia Novais Borges Silva - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC) através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Patrícia de Jesus Silva - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolve pesquisa sobre diversidade e construção identitária na literatura infantil.

Sara Coelho dos Santos - Licenciada em Letras-Libras pela UFRB, atuou como bolsista PIBEX no Ciclo de leitura “Um obsceno na porta da Academia”, vinculado ao programa de extensão do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA.

Entre olhares, escutas e palavras: o direito à arte e à educação é a expressão dos resultados do I Encontro do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA ocorrido entre os dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2017. O tema principal do encontro focalizou as lições de Antonio Candido sobre a importância da educação e da arte como importantes meios de *humanização* e como direitos inalienáveis, já que "a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura" (CANDIDO, 2011, p. 193). Reúnem-se, assim, os textos de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, comprometidos e interessados em discussões que perpassam o universo das leituras, das escritas, das constituições identitárias e do estudo das artes numa perspectiva humanista e dialógica.

ISBN 978-65-88622-00-1



Editora UFRB