



leitura, espaço e sujeito

Andréa Pereira dos Santos
Angelita Pereira de Lima
Eguimar Felício Chaveiro
Luciana Cândida da Silva
Organizadores

**Andréa Pereira dos Santos
Angelita Pereira de Lima
Eguimar Felício Chaveiro
Luciana Cândida da Silva
Organizadores**

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Ma. Andréa Pereira dos Santos
Profa. Dra. Angelita Pereira Lima
Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro
Profa. Dra. Keila Matida Melo
Profa. Dra. Suely de Aquino Henrique Gomes
Prof. Me. Bento Alves Araújo Jaime Fleury Curado

Capa

Denis Castilho

FICHA CATALOGRÁFICA

Leitura, Espaço e Sujeito / Andréa Pereira dos Santos; Angelita Pereira de Lima; Eguimar Felício Chaveiro, Luciana Cândida da Silva – Goiânia: FIC/FUNAPE/LABOTER, 2014.

il.

ISBN: 978-85-8083-127-6

I. Leitura. 2. Preconceitos em leitura. 3. Práticas de Leitura. 4. Geografia e literatura
I. SANTOS, Andréa Pereira dos. II. LIMA, Angelita Pereira de . III. CHAVEIRO, Eguimar
Felício. IV. SILVA, Luciana Cândida. IV. Título

CDU: 028

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Andréa Pereira dos Santos CRB-1/1873

A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias espessas e/ou defendidas são de inteira
responsabilidade dos autores

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ESPAÇO, LEITURAS FRAGMENTADAS. CONSTRUÇÃO DE LEITORES E PRECONCEITOS EM LEITURA Andréa Pereira dos Santos; Eguimar Felício Chaveiro; Benjamim Pereira Vilela	15
A ESCOLA E A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA NO E PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO Júlio César Pereira Borges; Maciel Pereira da Silva	26
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE. A LEITURA, A ESCRITA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS Sélvia Carneiro de Lima; Lorrane Gomes da Silva	39
A BIBLIOTECA PÚBLICA ENTRE OUTROS ESPAÇOS FORMAIS DE LEITURA Keila Matida de Melo	55
JOVENS LEITURAS E JOVENS LEITORES Maria Aurora Neta	77
TRAÇOS REBELDES, MENTES ABUSADAS. A LEITURA DA DIVERSIDADE JUVENIL PELO GRAFITE NO CENTRO DE GOIÂNIA-GO Nelton Moreira Souza; Eguimar Felício Chaveiro	93
NOVOS SUPORTES, NOVOS LEITORES. O NOVO COMPORTAMENTO DO LEITOR COM AS NOVAS TECNOLOGIAS Morgana Bruno Henrique Guimarães	107
COMMON PEOPLE READING. DISCURSOS VISUAIS SOBRE O ATO DE LER Walderes Brito; Wolney Fernandes	124
APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA LETURA NO BRASIL E EM GOIÁS Esdra Basílio; Simonne Cristina Souza dos Santos	133

LEITURA DOS QUADRINHOS E SOCIEDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO Mayara Barbosa Tavares	147
CARTOGRAFIAS DO “HOMEM-ONÇA” Angelita Pereira de Lima	167
LITERATURA E CIDADE: O OLHAR GEOGRÁFICO DE CORA CORALINA SOBRE A CIDADE DE GOIÁS Fernanda Moreira Silva	182
A INTERFACE DA GEOGRAFIA COM A LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS Helaine da Costa Braga; Maria Geralda de Almeida	198
O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO: CRENÇAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DOCENTE Lenir de Jesus Barcelos-Coelho; Ivonete Bueno	211
MULHERES DE PASSAGEM: A BUSCA EXISTENCIAL E A TRANSGRESSÃO SILENCIOSA NAS PERSONAGENS DE CLARICE LISPECTOR Luana Silva Borges	236
LER A ALMA PELO DESENHO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E ILUSTRAÇÃO Natália Muller de Deus	262
FAUNA, FLORA E CULTURA CERRADEIRA NAS MÚSICAS DE GOIÁ. CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA GEOGRÁFICA DOS TERRITÓRIOS EM COROMANDEL – MG Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves	273
IDENTIDADE E LEITURA: DIFERENTES POVOS, DIFERENTES MUNDOS, MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES Eliete Barbosa de Brito Silva	287

APRESENTAÇÃO

O mundo contemporâneo impõe ler e, mais ainda, ler de diferentes formas. Estamos diante de uma diversidade de signos que nos solicita capacidades múltiplas e diferentes de leituras. Nesse sentido, essa publicação se inscreve no rol daqueles que compreendem que as leituras vão muito além dos textos e livros convencionais. Os incluímos e com eles nos deleitamos, mas sabemos que há outras plataformas de leituras que constituem o imperativo de ler as realidades contemporâneas. Ler significa, em sua instância sagrada, ler o mundo com os seus signos, seus tempos e espaços trançados pelo ritmo da existência humana.

Hoje a leitura abarca uma diversidade de símbolos e imagens. Lemos textos, vídeos, músicas, poesias, corpos. Assim como as metrópoles, os textos estão, também, fragmentados nas redes sociais e hipertextos da Internet. A juventude atual está diante desse novo universo de leituras se constitui o grupo de sujeitos que vivencia, ao mesmo tempo, os milagres da multiplicação dos signos – para o bem ou para o mal –, e a cobrança por um padrão de leitura fixado nas formas tradicionais. Compreender esse mundo de leituras fragmentadas é, em grande medida, compreender os D.N.As que constituem os jovens de hoje.

O conjunto de textos que compõe este E-book foi apresentado no VI Café com Leitura(s) e I Seminário de Leitura(s), Espaço e Sujeito que teve como objetivo discutir as leituras fragmentadas (sejam texto, imagens, sons, vídeos) e a formação da juventude atual além de trazer textos sobre geografia e literatura e como esta pode contribuir para o fortalecimento dos estudos sobre leitura. Assim, é preciso debater sobre outras temáticas tão importantes nesse contexto atual e que são apresentadas nos grupos de trabalho: Espaço urbano e leitura; leitura e espaços virtuais e artes visuais; O espaço geográfico como fonte de

leitura; comportamento e competência informacional; Leitura(s) fragmentadas e preconceitos em leitura e leitura de mundo pelo viés literário.

O texto “A escola e a geografia que se ensina no e para o mundo contemporâneo”, levanta uma discussão acerca do ensino de Geografia e a leitura do mundo contemporâneo. Para isso, elencamos algumas variáveis que são entendidas como imprescindíveis para o debate proposto. Dentre as quais se destacam: a relação entre a escola e o aluno na atualidade; a ligação entre cotidiano do aluno, o mundo contemporâneo e o ensino de Geografia; Por fim, a Geografia que se ensina e a compreensão do mundo atual. Para o cumprimento do proposto, tomamos como referência pesquisadores que debatem a Educação formal e o ensino de Geografia, tais como: Cavalcante (2010), Ausubel (1982), Chaveiro (2011), Moreira (2006), Morin (2005), dentre outros. Entende-se que estes, permitem a análise integrada da realidade da escola, do ensino e da Geografia e sua ligação com o mundo atual. É a partir de então que se propõe a leitura da Escola e a Geografia que se ensina no e para o mundo contemporâneo.

O texto “Educação escolar indígena e interculturalidade: a leitura, a escrita e os desafios da formação de professores indígenas” discute a importância da leitura e escrita enquanto habilidades necessárias para o exercício da autonomia na sociedade não indígena. A partir deste cenário, no seio das aldeias indígenas a escola ganha papel importante como espaço privilegiado para o processo de aquisição da leitura e da escrita. O objetivo desse texto é evidenciar traços sobre a educação intercultural indígena, bem como a importância da leitura e da escrita na aquisição do conhecimento. Algumas questões balizadoras da discussão são: Quais as contribuições da educação escolar indígena para a construção do processo ensino-aprendizagem nas aldeias? Qual a importância da leitura e escrita para os indígenas hoje? Como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem baseado na interculturalidade? É possível perceber que a mudança de perspectiva da Educação Escolar

Indígena nas terras indígenas caracteriza-se como a efetivação da luta dos sujeitos indígenas ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada, que tem ajudado a fortalecer a cultura e a vida desses povos. O oferecimento do ensino da língua oficial e da língua materna dos indígenas em equivalência de importância sinaliza para a construção de processos de autonomia cada vez mais significativos para os indígenas na sociedade moderna. Portanto, a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Através da leitura e da escrita as transformações vão surgindo.

Já o estudo “A biblioteca pública entre outros espaços formais de leitura” Apresenta parte da tese de doutorado da pesquisadora Keila Matida Melo, a qual discorre sobre espaços formais de leitura que, assim como as bibliotecas públicas, contribuíram para a proliferação de materiais impressos, bem como incidiram sobre formas de “organização da cultura”. Mostra ainda a presença desses espaços formais de leitura em Goiás e especificamente em Anápolis a partir, por exemplo, da Biblioteca João Luiz de Oliveira, cuja gênese se deve à União Independente dos Estudantes Anapolinos (UIEA). Tal pretensão objetiva mostrar a contradição que envolve os espaços formais de leitura, em que, pelo estabelecimento de um lugar, muitas vezes eles são não-vistos, censurados, impedidos de funcionar. Característica que revela não apenas uma época de repressão, mas também a ineficácia de atenção dada a esses espaços em tempos de abertura “democrática”.

O texto “Jovens leituras e jovens leitores” procura apresentar o problema dos jovens estudantes do ensino médio de educação pública com relação à leitura, motivado pelo discurso da não-leitura dos jovens na escola ou de uma leitura rasa o que é, muitas vezes, legitimado pelos resultados apresentados pelos alunos em exames como o ENEM. Assim,

neste texto busca-se colocar em cena aspectos relativos à sociedade atual na qual os jovens têm se constituído; ainda alguns pressupostos sobre os jovens que são os leitores referenciados no discurso, bem como elementos da leitura, os quais aqui são revelados, também, por meio das vozes de alguns jovens que foram ouvidos no decorrer da pesquisa feita. Portanto, o que o texto traz são elementos de reflexão e análise para que se possa ir movimentando sentidos outros em relação à leitura, aos leitores e aos jovens tendo em vista a construção de outras formas de perceber e discutir estes sujeitos para que se possa sair de um discurso de reprodução e caminhar rumo a outras formas de percepção do problema.

O trabalho “Traços rebeldes, mentes abusadas: a leitura da diversidade juvenil pelo grafite no centro de Goiânia-Go” tem como objetivo proporcionar uma reflexão acerca das intervenções de grafite no centro da cidade de Goiânia, levando em considerações as dinâmicas espaciais e urbanas da cidade. Tendo como ponto conectividades as intervenções proporcionadas pelas culturas juvenis imbricadas na contemporaneidade e nos proporcionando um novo modelo de leituras das dinâmicas social dos espaços pautados nas inquietudes e contestações dos grupos de grafiteiros que expressam sua vivências e constitui uma forma de contestações político-sociais.

O texto “Novos suportes, novos leitores, o novo comportamento do leitor com as novas tecnologias” trata de um breve histórico da evolução da leitura, dos meios de comunicação e dos suportes informacionais. Das mudanças na forma de ler dos meios de comunicação mais tradicionais e dos novos meios. A popularização da leitura e a interação leitor com o autor, podendo tornar o leitor co-autor do texto. Manifestações e mudanças sociais realizadas através da utilização desses novos meios. As possibilidades de expressão crítica ou superficial e simplista do leitor.

No texto “Common people reading: discursos visuais sobre o ato de ler”, relata-se e analisa-se a experiência de criação e gerenciamento de um blog de imagens intitulado

Common People Reading, criado com o objetivo de divulgar fotografias acompanhadas de legendas curtas de pessoas que se retratam como leitoras ou fotografam outras pessoas lendo. Baseado no conceito freireano de leitura como interpretação do mundo, o texto identifica nas imagens publicadas certos deslocamentos do discurso clássico sobre quais os atores, os suportes e os ambientes adequados e legítimos para a boa leitura.

Em “Apontamentos sobre a história da leitura no Brasil e em Goiás” fala sobre alguns aspectos importantes para o entendimento das práticas de leitura no decorrer da história. A leitura desde seu surgimento até os dias atuais é usada como uma ferramenta de poder que os governantes utilizam, para manipular a população de acordo com os seus interesses. Sob a perspectiva que a leitura é um dos instrumentos essenciais para propiciar que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania e um direito de todos, buscamos analisar como no Brasil e as campanhas de incentivo a leitura partem do pressuposto: o Brasil é um lugar de não leitores desconsiderando a leitura trivial, prazerosa e que a maior parte da população tem o hábito de ler. Apresentamos, também, o projeto “Lê pra mim” e concluímos como tais projetos podem demonstrar não só o interesse pela leitura como incentivam a ampliação de outras práticas leitoras.

A pesquisa “ Leitura dos quadrinhos e a sociedade: reflexões sobre a educação” em desenvolvimento tem como objetivo central a análise dos discursos presentes em alguns quadrinhos, relacionados ao contexto educacional, no que tange ao ensino e ao aprendizado com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa e a metodologia de avaliação na educação escolar brasileira, encontradas via *internet*, disseminadas com frequência no site de relacionamento *Facebook*. Por conseguinte, utilizaremos como embasamento teórico a Análise do Discurso de orientação francesa, com foco nas obras de Michel Pêcheux (1990, 2006); a teoria das histórias em quadrinhos, com ênfase nas publicações de Eisner (2003), Vergueiro e Ramos (2009), dentre outros, utilizaremos também o livro “Uma história da

leitura”, de Manguel (1997), o qual remonta, em partes, o surgimento das histórias em quadrinhos. E, para teorizar acerca da realidade educacional brasileira e as possíveis metodologias de ensino e de avaliação nos embasaremos em Gregolin (2007), a qual discute as teorias linguísticas, o ensino de língua e a sua relevância social, e em Travaglia (2003) para refletirmos acerca das concepções de linguagem, ensino e outros.

O texto “Cartografias do ‘Homem-Onça’” resulta de uma análise do conto “Meu tio o Iauaretê” de Guimarães Rosa à luz da Ecocrítica, campo de análise que estuda o sujeito e suas relações com o meio ambiente. Metodologicamente faz-se neste texto uma combinação de elementos da análise literária com a categoria deleuziana do sujeito do devir, na perspectiva de realizar uma cartografia subjetiva do protagonista do conto. Os pressupostos que amparam o percurso são três: a linguagem é a simbolização do real; a simbolização é da ordem subjetiva, porém ancorada nas condições concretas da existência e, por fim, a alteridade se apresenta como o principal desafio da linguagem. A figura do outro é que permite à Literatura sua realização plena. Nesse sentido, o leitor é fundamental para que a leitura do mundo pelo viés literário se concretize. No caso desse conto, a Língua se apresenta completamente envolvida nesse processo de outramento e é por meio da mistura de palavras e expressões do Português com as línguas de matrizes indígena e africana que o personagem realiza seu processo-devir, do homem-onça, denunciando a dizimação de negros e índios no sertão brasileiro, com sua Língua de homem-onça: o Nhenhengatu.

O estudo “Literatura e cidade: o olhar geográfico de Cora Coralina sobre a Cidade de Goiás” apresenta inicialmente um questionamento sobre a forma de representação da Cidade de Goiás por meio da poesia de Cora Coralina. Foi escolhido o recurso das fontes literárias como forma de percepção da cidade através da poesia da Cora. A abordagem da obra de Cora foi feita apoiada em informações bibliográficas, estudos já realizados sobre a poetisa. Portanto, a partir das poesias selecionadas buscou-se fazer uma cartografia da

Cidade de Goiás com base na percepção da poetisa. Sendo assim, o artigo tem a ambição de contribuir dentro da linha interdisciplinar de investigação entre Geografia e Literatura. Portanto, é através da literatura, que a cidade vem sendo representada, na poesia. Cora Coralina trás para o leitor o significado de suas ruas, de suas construções e da labuta do seu povo, além de mostrar os problemas urbanos existentes e os desejos coletivos de sua população. A cidade de Goiás foi e ainda permanece cenário e objeto das obras de Cora Coralina.

O texto “A interface da geografia com a literatura: reflexões sobre fundamentos teóricos e metodológicos” apresenta reflexões teórico – metodológicas sobre a leitura do espaço geográfico por meio da Literatura. As reflexões compõem parte da pesquisa de mestrado que buscou, entre outros objetivos: descortinar os elos que unem Geografia e Literatura e extrair do encontro das duas linguagens os elementos mais significativos da relação dos sujeitos com o espaço e da formação de identidades culturais. A corrente humanista da Geografia concebe a Literatura como uma fonte rica para a interpretação da cultura. Para os geógrafos culturais, o universo literário, em seus variados gêneros, abre – se a muitas possibilidades intelectivas capazes de realçar os conteúdos subjetivos do espaço. Neste texto, enviesamos reflexões sobre o interesse dos geógrafos pela Literatura e sobre os métodos que encaminham suas investigações. Como desdobramento das reflexões, observamos que a Literatura oferece uma contribuição expressiva ao conhecimento das realidades socioespaciais.

Em “O uso dos gêneros textuais na alfabetização: crenças que norteiam a prática docente” faz-se uma análise acerca da alfabetização e o trabalho docente. No contexto atual são patentes as dificuldades relacionadas à deficiência do aprendizado da leitura, da escrita e da interpretação de textos. Autores como Cagliari (2004) e Kato (1987) consideram que a escola deve desenvolver um trabalho formativo e preventivo, buscando desenvolver tais

habilidades desde a aquisição da língua materna. Diante desse quadro, parece haver crescente ênfase à utilização dos gêneros textuais no processo de alfabetização, no desenvolvimento da leitura e aquisição da escrita. No entanto, as crenças do professor, acerca do uso do texto, definem a função deste em sala de aula. Partindo desse pressuposto, este estudo propôs identificar e analisar as crenças de duas professoras alfabetizadoras acerca dessa temática, identificadas no discurso e nas práticas docentes. Os dados foram coletados mediante aplicação de questionário aberto e observação nas salas de aulas de ambas as professoras. As análises fundamentam-se em Bakhtin (2000) Marcuschi (2006) Lopes-Rossi (2006), Ferreiro (1999), Barcelos (2006), dentre outros que abordam esse tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativa. Em termos de considerações finais, foram propostas reflexões acerca da importância dos gêneros textuais na alfabetização para uma aprendizagem significativa.

A escritora Clarice Lispector desnudou, em sua ficção, um universo de intenso lirismo e revelou, por meio do mergulho nas mentes de suas personagens, a incompletude e perdição de figuras que se descobrem, subitamente, em um mundo fluido e erradio. Tecida a partir de digressões internas, a escritura clariceana acaba por desvendar os cotidianos de mulheres, personagens por excelência da autora, que se veem abafadas ante a rotina e ante as exigências e pressões vindas de uma sociedade patriarcal. Entretanto, em dado momento das tramas, essas mulheres rompem com a rotina falseada e chegam a reflexões cortantes, de caráter existencial, sobre suas vidas. Por vezes, chegam mesmo, no próprio devaneio, a transgressões que desafiam o imposto socialmente e que também desafiam as condições heterônomas a que historicamente foram submetidas. Nesses pontos de clímax em suas vidas – quando soa o grito em uma rotina sufocante – as personagens clariceanas buscam sua identidade. No texto “Mulheres de passagem: a busca existencial e a transgressão silenciosas nas personagens de Clarice Lispector”, buscou-se analisar como se deram os processos de

subjetivação das mulheres nos contos *A procura de uma dignidade* e *A partida do trem*, ambos publicados por Clarice Lispector na coletânea *Onde estivestes de noite* (1974). A intenção aqui é entender como as subjetividades femininas foram apresentadas nessas tramas, que carregam a atmosfera de um mundo repleto de caminhos, passagens, labirintos e, por vezes, referências fragmentadas e líquidas. Já que os dois contos selecionados trabalham com o tema do envelhecimento, considerações sobre a velhice feminina, em uma realidade marcada pela cultura da mídia, também serão feitas.

O texto “Ler a alma pelo desenho: o encontro entre literatura e ilustração” trata de uma reflexão do sujeito brasileiro, seu caráter, cultura, origens e conflitos. O ponto de partida utilizado para essa análise do sujeito é o livro *Macunaíma*, um herói sem nenhum caráter de Mario de Andrade e as ilustrações feitas deste, com isso pode-se ter uma intersecção entre arte e geografia, mostrando um dos papéis fundamentais da arte, que é o de interpretação da realidade de maneira abstrata e crítica, enriquecendo a leitura da alma brasileira.

O texto “Fauna, flora e cultura cerradeira nas músicas de Goiás: contribuições para a leitura geográfica dos territórios em Coromandel-MG” tem como centralidade a interpretação dos territórios, paisagens e práticas culturais que permeiam as trajetórias existenciais dos diferentes sujeitos que compõem a realidade natural, cultural e política de Coromandel/MG. Para isso, contamos com a análise das composições poéticas e musicais de Gérson Coutinho da Silva, o Goiás. As músicas de Goiás contribuem para a análise de elementos como o cotidiano da vida e trabalho no campo, imaginários e saberes de garimpeiros e camponeses, as festas e folias de reis, além da fauna e flora do Cerrado, que compõem os territórios de coromandel/MG.

Por fim, Embora se constitua um momento de significativa importância na vida do indivíduo, a experiência do letramento não se configura em seu primeiro contato com o

mundo da leitura. Em verdade somos desde há muito, leitores do mundo. Estamos a todo o momento recebendo informações, vivenciando experiências que requerem de nós muito além da decodificação dos signos linguísticos. A palavra escrita e a leitura de mundo associam-se para que o indivíduo melhor se situe em sociedade. Cria-se, a partir do hábito de leitura, um círculo virtuoso onde a dúvida leva ao questionamento. Este, à procura; que por sua vez descortina a resposta. O encontro com a resposta dá origem a novas dúvidas. A incessante busca pelos “porquês” conduz a um alargamento do universo conhecido. Dessa forma novos horizontes vão se descortinando. Novas leituras tornadas possíveis. Assim como lemos, escrevemos as páginas dessa trama que nomeamos vida. Diante desse pressuposto a pergunta que surge é: Como leio o mundo? Como leio as pessoas? Como sou lido por elas? Essa ação é perpassada pela intencionalidade. Embora que de forma semiconsciente, lemos e somos lidos por nossos pares de acordo com os interesses que se estabelecem em nosso cotidiano. Essa leitura, a social, é isonômica. Indifere a classe na qual estamos inseridos. Somos sempre, respectivamente, textos e leitores. Nesse exercício vai-se definindo a nossa identidade individual e cultural. Uma não pode prescindir da outra. Nesse processo ocorre a transformação e a materialização de um novo ser. Esses são os pontos que serão discutidos no texto “Identidade e leitura: diferentes povos, diferentes mundos, múltiplas interpretações”, o qual fecha nossas tramas da leitura, do espaço e do sujeito.

ESPAÇO E LEITURAS FRAGMENTADAS: CONSTRUÇÃO DE LEITORES E PRECONCEITOS EM LEITURA

Andréa Pereira dos Santos¹

Eguimar Felício Chaveiro²

Benjamim Pereira Vilela³

Face às nossas origens e às nossas experiências, temos contato afetivo e social com pessoas das nossas famílias que não conheceram os diagramas simbólicos do Alfabeto – são classificadas como analfabetas. Com pessoas que são classificadas como expoentes do mundo da cultura letrada – os eruditos. Convivemos também com pessoas que são leitoras autodidatas e nunca passaram pelo ensino superior. Construíram prestígios, pertencem aos grêmios de alta monta como Academia de Letras sem passar pela casa do Senhor Descartes: a Universidade.

Abreu (2001, p. 156) ao se posicionar diante das variadas concepções de leitura expõe como se fosse uma bandeira que “...os discursos convencionais sobre a leitura estigmatizam grupos sociais e práticas culturais”. Ao opor-se aos preconceitos a certos tipos de leitura, a sua posição certamente baseia-se numa ideia genérica, todavia necessária: há diferentes formas de leitura. Ou: “...não é preciso que todos leiam da mesma forma (Abreu, p. 157)”.

Dogmatismo, preconceito, esquema de valor e poder, leitura autorizada, leitura desautorizada, ideologização de leitura são termos evocativos de uma questão: pode-

¹ Professora Assistente do Curso de Biblioteconomia da UFG e Doutoranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia IESA/UFG. E-mail: andreabiblio@gmail.com

² Doutor em Geografia Pela Universidade Estadual de São Paulo/USP, Professor adjunto do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás/ IESA-UFG; Sócio titular do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. E-mail: eguimar@hotmail.com. Brasil- Goiânia- Goiás.

³ Professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Mestre em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais – IESA da Universidade Federal de Goiás. Email: bpvilela@gmail.com

se colocar num mesmo plano a leitura de um livro escrito por Paulo Coelho e de Machado de Assis, por exemplo?

Desta questão, outras medeiam a relação complexa entre sujeito, texto e objeto-mundo. Por exemplo: em que situação cognitiva-pedagógica um sujeito deve acessar tais obras? Pode-se considerar a leitura um valor em si destituído de um sentido social que enuncia o texto, ou seja, a condição simples de ser leitor é suficiente para gerar valor a uma pessoa?

Nenhuma teoria contemporânea de sujeito que invoca, num mesmo pleito, as dimensões da economia, da política, da cultura, do espaço e da história reduziria a interpretação do sujeito ao campo da formação intelectual, ou apenas da experiência de leitura de textos, livros acadêmicos. Poder-se-ia sintetizar: a vida de um sujeito é bem maior que o alfabeto, todavia inclui, decisivamente, o pleito totalizante da linguagem, do qual o domínio das complexas combinações das letras do alfabeto, no sentido normativo e criativo, parece ser fundamental numa vida social marcada pela fábrica intensiva, pela agricultura de precisão, pelos artefatos de controle de uma sociedade tecnocêntrica.

No entanto, há que se considerar que falar, ouvir, pensar, nomear, estabelecer significados, conforme Coutinho (2001), são atributos que marcam um sentido: a vida humana é tecida numa batalha de ideias. Essas ideias pronunciadas por sujeitos sociais, imersos em sua cultura advinda da história de que emergem têm, no espaço – e em suas categorias –, os componentes que lhes dão concretude. Ler bem o real – diria um antigo militante de esquerda dos 1980 – é peça chave para descortinar o processo de alienação. Mas ler determinados autores ou filiar-se a determinados valores filosóficos pode, também, encobrir a realidade, alienar.

Na vida pessoal convivemos com gente que desenvolve leituras não autorizadas; e no âmbito profissional convivemos com gente que desenvolve a sua vida em

meio a livros, aulas, palestras, projetos. Temos transitado nestes dois mundos e interrogado sobre o nosso lugar coletivo nessas duas searas. Procuramos não perder a simplicidade – para não abandonar as raízes e a memória das origens.

Como alavanca de consistência, procuramos – dada a importância total do nosso trabalho –, não desgrudar dos livros. E recorrememente organizar o organismo para proceder a uma escuta substantiva. Transformar o que lemos numa pista viva para lançar a nossa experiência na singularidade do que criamos. Entre condicionamentos, trajetórias e ações, somos muito do que lemos – e o que fazemos com a leitura que procedemos. Somos meio drummondizados; elemento acolhedor das brincadeiras de Manoel e talvez componente aberto às influências interrogativas de Clarice Lispector.

Tentamos ler para ajustar os nossos valores e para nos substanciar na relação conosco e com o mundo. Lemos para outorgar uma respeitabilidade no lugar onde defendemos o pão de todos os dias, assim como para alicerçar os nossos compromissos políticos com a nossa profissão – e com a nossa vida.

Ouvimos durante a longa vida neste particular mundo acadêmico algo assim: “não se deve crer num professor universitário que não lê jornal”. E, posteriormente, algo diferente: “uma coisa é ser professor universitário, outra coisa é ser leitor”.

Aprendemos formal – e informalmente – que há uma dialética formativa entre os atos de ler e escrever: o exercício de ler encaminha o sujeito para escrever; a necessidade de escrever leva o sujeito a ter necessidade de ler. E nesta dialética o que é o sumo é a atitude de pensar.

Deve ser dito que o pensamento é pulso que alavanca decisões; matéria subjetiva que entremeia sentidos das ações – e lhes dão lume, prumo e direção; é plataforma mental que define pautas do sujeito em seu contato com o mundo objetivo; é artifice de representação da realidade, invocando o sujeito nas representações que faz fora; é peça invisível que traz da cultura os nutrientes para que exista dentro; é, ademais, instrumento de interrogação, de procura de rumos – ou de absoluto

extravio. Perdição. Bússola. Escapatória. Adentramento. Por isso, pensar é, para o sujeito contemporâneo, um modo de se ter compromisso com a lucidez como é, na mesma proporção, possibilidade de ser capturado face aos embaraços do mundo do qual se frutifica – e se enuncia (CHAVEIRO, 2009, p. 2).

Segundo Abreu (2001, 2007), nossa história mostra que a dita falta de leitura ou não gosto pela leitura foi cultivada durante muito tempo e começa com os viajantes em visita ao Brasil no século XIX que afirmavam a falta de interesse aos livros e despreparo intelectual dos brasileiros. Entretanto, as pesquisas feitas pela autora mostra que havia sim interesse pela leitura. Entretanto, havia muita dificuldade em importar livros devido à censura da época. Além disso, havia muito preconceito em relação a obras mais populares, sendo valorizados os clássicos da antiguidade.

Já na atualidade Dumont (2002) afirma ainda existir preconceitos com relação a certos tipos de leituras de lazer que escapam aos padrões dos grandes clássicos conhecidos por nós hoje. Percebemos tais preconceitos por livros de auto ajuda, revistas femininas, alguns jornais e gibis.

18

Pesquisas feitas com os leitores do “Jornal daqui” (BANDEIRA, 2009; BASÍLIO, 2012), mostram que o jornal, apesar das críticas com relação ao seu conteúdo e linguajar, contribui para motivação de práticas de leitura entre o público goianiense. Uma vez que essas pesquisas mostram que o público é levado a buscar outras leituras motivadas pela leitura do jornal e se mostra crítico com relação ao seu conteúdo.

Muitos afirmavam comprar o jornal apenas para juntar os selos para troca de brindes, mas eram motivados a ler pela acessibilidade do material vendido em todos os terminais de ônibus, em padarias, supermercados e revistarias.

As pesquisadoras citadas anteriormente afirmam que durante a coleta de dados era possível encontrar muitos leitores atentos, os quais usavam a leitura do jornal como

passa tempo na espera do ônibus ou durante as viagens já dentro do transporte coletivo. Elas demonstram ser enganosa a premissa da falta de interesse pela leitura ou não gosto por ela. O que falta mesmo é acesso.

Durante viagens feitas em São Paulo capital e Campinas, interior de São Paulo, temos percebido a importância de as bibliotecas estarem nos espaços de passagem das pessoas. Em um terminal de ônibus no centro de Campinas há uma biblioteca comunitária e pelo que se pode perceber, ela é bastante movimentada.

O mesmo acontece com a Biblioteca de São Paulo, que fica ao lado da Estação Carandiru. Lá, além de lotada, nota-se a presença de usuários de diferentes tipos: pais com filhos, estudantes, operários e até mesmo moradores de rua. Existem outras experiências noticiadas na televisão, jornais e revistas mostrando bibliotecas em açougue, pontos de ônibus e até livros deixados em bancos de praças para serem lidos. A própria internet, apesar das críticas, é um instrumento que potencializa o acesso à leitura como afirmam autores como Tezza (2012) e Chartier (2012).

São várias as opções de leitura existentes hoje em dia e diferentes fontes: milhares de revistas, livros, gibis, jornais, textos e hipertextos. Darton (1992) afirma que antes dessa explosão informacional, antes do surgimento das revistas científicas e da própria difusão da imprensa, fazíamos o que ele chama de leitura intensiva. Ou seja, como se tinha pouco acesso ao texto escrito, as práticas de leitura eram mais profundas. Hoje em dia praticamos, segundo o autor, a leitura extensiva, ou seja, mais superficial, fragmentada justamente pelo excesso de fontes e leituras existentes.

Além do excesso do escrito há também a mídia em excesso: textos, imagens, sons e vídeos. Vemos que os jovens, por exemplo, ao mesmo tempo em que fazem uma pesquisa na internet ouvem músicas, assistem à televisão e ainda conversam com amigos nas redes sociais.

Enfim, esse excesso de leitura(s) traduz o excesso da própria metrópole: globalização, shoppings, chegada do Papai Noel, congestionamento, aviões, carros, pedestres, bares, shows, edifícios, violência etc. A metrópole funda um mundo fragmentado e com leituras fragmentadas. Diante do questionamento se isso é bom ou ruim, não cabe uma resposta definitiva e sim a reflexão.

A proeminência do ato de pensar como modo de intervir em si mesmo e nos espaços pode nos conduzir ao tema: como ocorre a leitura na metrópole desigual? Ou: como pensar a metrópole pela correia dos sujeitos que usam seus objetos, desenvolvem fluxos, expõem a sua cultura no ato de andar, comer, locomover, falar? A pergunta incisiva e produtora pode ser sintetizada: como ocorre o processo de leitura pelos diferentes grupos e classes que desenvolvem suas práticas sociais como práticas espaciais metropolitanas, na mesma metrópole que lhes infundem um modo de vida com pertinência à sua funcionalidade no capitalismo contemporâneo?

Com frequência recebemos um conjunto de textos para enviar pareceres. Muitos desses textos são modos de aproximação afetiva de amigos que, ao valorizarem a nossa conduta como profissional dos símbolos – professores universitários – confiam na nossa leitura. Sabem talvez que iremos fazer a leitura com rigor e com desejo de motivá-los na mágica empresa de procurar mundos. E procurar lugares. Os lemos com um pressuposto: a leitura do texto cria o texto da leitura.

O encontro dos nossos olhos com as letras – e depois a processualidade que advém desse encontro – tem nos instigado a pensar o seguinte: os sujeitos que lêem são diferenciados, assim como os textos que são objetos de sua leitura. Mas o mundo do qual leitor e texto se conformam é único. Se ler é ler o mundo na sua unicidade formada pela infinita diferenciação de coisas, tempos, lugares etc., pode-se ler errado e escrever

erroneamente, mas ler e escrever são atitudes corretas, uma vez que integrem o significado ético da produção de sentido e o poder de realizá-lo abertamente.

No início dos anos do século XXI havia sempre o questionamento do papel da biblioteca e do bibliotecário frente a esse novo contexto de informação "fácil", "rápida" e "disponível" ofertada pelos motores de busca de então. Parecia que o surgimento e a "democratização" da Internet seria a solução para as pesquisas científicas, escolares e informação geral do público. Assim, foram ampliados os motores de busca e buscadores, como o *Google*, ganham ascensão e milhares de revistas científicas são disponibilizadas na rede. Além de todo esse material escrito as imagens, vídeos e sons passam a ser disponibilizadas com toda força na rede.

Se antes os alunos do ensino básico e médio precisavam manusear aquelas grandes enciclopédias, hoje basta colocar termos descritores do que necessita no site do Google e a informação está lá disponível, pronta para sofrer o *control C* e o *control V*. Ou seja, não é mais necessário copiar à mão. A informação é diretamente adicionada no editor de texto, impressa e entregue ao professor.

Com o aparecimento das *Lan Houses*, os estudantes que antes frequentavam as bibliotecas públicas – pois as escolares não existem – trocaram as bibliotecas e suas enciclopédias pela informação rápida e fácil da Internet. As pesquisas agora saem por encomenda.

Assim, é cada vez maior o número de informações disponíveis na Internet. Cada busca recupera uma centena de textos, imagens e sons e fica cada vez mais complicado selecionar o que realmente pode ser considerado como resposta a uma questão de pesquisa. Torna-se difícil avaliar as informações já que há um oceano delas disponíveis na rede.

E o que é necessário para que este sujeito saiba selecionar o que ele realmente precisa? É o que alguns autores chamam de Information Literacy (Competência

Informacional ou Letramento Informacional^{*}). A Information Literacy é um conjunto de habilidades que o sujeito adquire que o torna capaz de buscar, encontrar, assimilar e transformar suas leituras em conhecimento. Seja para realimentar um novo ciclo informacional ou mesmo para resolver uma questão pessoal. Essa competência deveria ser aprendida na escola e na biblioteca. Entretanto, esse espaço inexistente na maioria das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Nas bibliotecas escolares a variedade livros literários, didáticos, paradidáticos e de cultura geral são essenciais para o desenvolvimento das práticas de leitura. Entretanto, não bastam somente livros. É preciso também computadores com acesso a Internet, vídeos, mapas e o trabalho conjunto entre o profissional bibliotecário e os professores de *todas* as disciplinas, não só para organizar toda essa informação, mas também, contribuir para educação e formação de leitores competentes.

A grande vitória hoje é a lei 12.244 de 2010, sancionada pelo então Presidente Lula que universaliza as bibliotecas nas escolas públicas e privadas. Na lei, todas as instituições escolares tem um prazo de 10 anos a partir de 2010 para se adequarem. A principal vantagem dessa lei é exigir que se tenham bibliotecas nas escolas e também bibliotecários. Esses profissionais unidos aos professores e toda equipe escolar contribuirão para melhorar a qualidade da educação das crianças e jovens brasileiros.

Agora outra questão se coloca: e as bibliotecas públicas? Que uso fazemos dessas instituições? As bibliotecas públicas são lugares essenciais nessa metrópole chamada Goiânia. Mas, infelizmente, contamos apenas com uma biblioteca Estadual e duas municipais. É muito pouco para atender um público tão vasto e diversificado como o povo goianiense.

^{*} Há um debate entre pesquisadores da área de biblioteconomia na aplicação do melhor tradução para o termo. A tendência é o uso do Letramento Informacional.

A função da biblioteca pública é a de abrigar conhecimentos que possam contribuir não só para o lazer, mas para o dia a dia da população. Ela teria de ser um espaço coletivo onde o cidadão pudesse ter acesso às diversas informações de utilidade pública (leis, estatutos, informações sobre saúde pública), além de oferecer cursos, palestras, vídeos, jornais, revistas e acesso orientado à Internet.

Como ação governamental de apoio à leitura foi criado o PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura –, em 2006, pelo Governo Federal. Esse plano tem como eixos a democratização do acesso, o fomento à leitura e a formação de mediadores, a valorização institucional da leitura e incremento ao seu valor simbólico e desenvolvimento da economia do livro.

O PNLL procura ser abrangente e contribuir para a difusão da leitura e ampliação de práticas de leitura em diversas instâncias. É um plano que tem se articulado com Estados e Municípios que atuam criando os respectivos PELL – Plano Estadual do Livro e Leitura e PMLL – Plano Municipal do Livro e Leitura.

Além desses planos, em âmbito nacional temos também o PNBE – Plano Nacional Biblioteca da Escola. Uma de suas maiores contribuições é o envio de um acervo de livros de excelente qualidade para as escolas da rede pública de ensino sejam municipais, estaduais ou federais.

Essas políticas são importantes, mas sua eficácia depende do fato de a sociedade também ter conhecimento da importância das bibliotecas e da legislação para o desenvolvimento da leitura, de forma que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida do cidadão em todos os sentidos: seja cultural, educacional ou econômico. A sociedade então deve cobrar por esses espaços na escola e fora dela. Entretanto, para que isso ocorra é preciso começar essa prática nas escolas e incentivar as práticas de leitura na família.

Por sua vez, as políticas devem assegurar não só a disponibilização de livros, mas de diversas outras mídias, inclusive Internet. O esvaziamento das bibliotecas se dá principalmente por falta de mediação e de acesso orientado às diversas fontes de informação disponibilizadas *online*. A própria dinâmica da metrópole também contribui para o esvaziamento desse espaço, uma vez que a biblioteca nunca existiu para todas pessoas. Melo (2007) nos mostra que na inauguração da biblioteca pública de Goiânia, na década de 1940, só a elite estava presente. Como não foi cultivado o acesso às bibliotecas a um público não pertencente à elite, hoje há um alardeado discurso do “não gosto” pela leitura.

Assim, não há a leitura pronta, nem o autor perfeito ou texto incorrigível. A metrópole como uma combustão de realidades – e de signos – transforma a sua desigualdade num artefato complexo, esta complexidade que separa e une, distende um do Outro e cria profundas possibilidades de ler o mundo. Os artefatos como a NET, e todo tipo de rede, as bibliotecas virtuais, os atlas eletrônicos, os bancos de dados e de informações, assim como cada passo que damos, são possibilidades, ricas possibilidades e desafios na produção de sentido.

Queremos ser leitores atentos e criativos; críticos e indagativos; éticos e sem preconceitos. E não queremos ser leitores de um relativismo sem limite. Queremos referências, ângulos, pontos de vista. Queremos passear dentro de mim e no fundamento do mundo. Precisamos de verbos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Circulação de livros entre a Europa e América. **Polifonia**, Cuiabá, v. 14, p. 161-174, 2007.
- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001. Cap. 5, p. 139-157.

BASÍLIO, Esdra. *Jornal Daqui: uma forma de inclusão a leitura?* **Leitura: teoria e prática** (suplemento), Campinas, n. 58, p., 2012.

BANDEIRA, Francisca Santos. *Jornal Daqui: leitura e Leitores*. Goiânia.2009. 55 p. Monografia (conclusão do curso de pedagogia). Faculdade e Educação, Universidade Federal de Goiás.

CHARTIER, Roger. **Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae%2c-habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo%2c891006%2c0.htm>. Acesso em: 21 de setembro de 2012. Entrevista concedida a Agência Brasil em 24 de junho de 2012.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Veredas geográficas**. Goiânia: Kelps, 2014 (prelo)

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Reflexões sobre o gosto na escola da leitura de lazer: desfazendo preconceitos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19, 2000. Porto Alegre: **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2000.

MELO, Orlinda Carrijo. **A invenção da cidade**: leitura e leitores. Goiânia: Ed. Da UFG, 2007.

TEZZA, Cristóvão. **O espírito da prosa**: uma autobiografia literária. Rio de Janeiro: Record, 2012.

A ESCOLA E A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA NO E PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Júlio César Pereira Borges¹

Maciel Pereira da Silva²

INTRODUÇÃO

George Washington Pereira da Silva. Negro, morador de um bairro pobre, atitudes homossexuais, tímido. É aluno da Escola José Sarney.

Sr^a Clemildes Oliveira Santos. Professora de Geografia de George. Quarenta e cinco anos, morena; trabalha 60 horas semanais, moradora do Bairro de classe média, o filho caçula viciado em crack. Depressiva.

Sr^a Juventina Rodrigues Porto. Diretora da Escola. Quarenta anos, branca, moradora de um bairro de classe média. Faz uma gestão baseada na rigidez e na disciplina, como manda o manual da instituição.

Sr^o Arquimenes Heráclitus do Olimpo. Secretário Estadual da Educação. Economista, pós-graduado em Harvard, quarenta anos, morador do Condomínio Scalibur, Goiânia.

Esses personagens e tal situação imaginária remetem à realidade atual da escola – e desafia uma interpretação totalizante dos conflitos atuais que surgem na prática educativa. Assuntos e temas como a delinquência do aluno e o seu desinteresse; a desmotivação do professor, o seu adoecimento, a carga horária exagerada; os descontroles éticos dos gestores; a posição conservadora da gestão escolar; o desafio de lidar com sujeitos

¹ Doutorando em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás e Professor efetivo do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás-Unidade Iporá, jcesar.ueg@gmail.com.

² Mestrando em Geografia, Professor de Geografia efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com atuação na Educação Básica, Especialista em Projetos Educacionais com ênfase em Gestão Ambiental, vipesi03@yahoo.com.br

marginalizados pela via do preconceito, dentre outros, são resultados da nova lógica mundial e desafiam a reflexão que deve ser feita sobre o ensino de geografia na atualidade.

Poder-se-ia perguntar: como organizar um ensino que enfrente os problemas socio históricos atuais? E ainda, Como pensar e exercer o ensino de Geografia na atualidade? Eis o grande desafio!

No mundo globalizado se observa uma maior interdependência entre as escalas nas quais, os fenômenos e fatos espaciais ocorrem com mais intensa comunicação entre pessoas, empresas e instituições. Isso ocorre ao levar à experiência simultânea (mas não homogênea) com esses fenômenos e fatos; ao levar, também, ao adensamento de pessoas em territórios urbanos globais e globalizados, a padronizações de estilos de vida, mas também à acentuação da diversidade cultural.

Diante dessa realidade, se investe na produção de conhecimentos mais abertos, mais articulados e integrados aos diferentes campos científicos, ao incorporar interpretações menos racionais aos fenômenos e fatos vivenciados. Busca-se a compreensão da complexidade inerente a esses fenômenos e fatos que se expressa em um conhecimento interdisciplinar.

Há que se conceber: a escola não está fora da realidade. Ao contrário. Ela está imersa no real e dentro do terreno do possível. Eis, então, uma porta aberta para a Geografia: a organização espacial da atualidade e sua relação com a existência do aluno, do professor, do gestor da escola e a dimensão política. Além disso, a denominada condensação espacial – o que significa metaforicamente que o mundo se comprimiu e pode ser carregado no laptop –, gera imensas possibilidades de leitura dos fenômenos espaciais.

Resta saber se o modo pelo qual a escola, especificamente a pública, cumpre o seu papel na sociedade contemporânea, é capaz de usar essas possibilidades. Resta, também, encontrar um modo de conceber que os conflitos sociais da escola atualizam problemas

como a violência urbana, a drogadição, a fragmentação familiar, o desemprego estrutural, os problemas ambientais, as novas doenças da alma.

A ESCOLA E O ALUNO ATUAL

Segundo Arroyo (2004), a escola é a terceira maior instituição do mundo. Todos têm relação com escola, por esse motivo não há como escapar do seu disciplinamento – conforme reprisa o geógrafo paulista Douglas Santos*, especialmente motivado pela sua experiência no ensino de Geografia em Moçambique–África.

Ela está em cada um e, portanto, presente no mundo através da relação do indivíduo em sociedade. A escola disciplina o indivíduo na sua relação com o mundo. Portanto, essa relação é impregnada de mundo. O mundo também ensina. Esse ensinamento é transportado para escola via aluno. Nesse sentido, a escola deve ser entendida como uma instituição dotada de elementos internos e externos. Ela vai ao mundo e o mundo vai à escola.

Porém, na atualidade, várias pesquisas têm apontado o distanciamento da escola atual em relação ao aluno. Há uma predominância em afirmar que a escola é lenta em um tempo rápido. O aluno não confia na escola e a escola não reconhece o aluno. O que Chaveiro (2011) denomina de o *reino da perplexidade*.

A força social da escola torna quase obrigatória a inserção do jovem em seus espaços. Mas a demanda que o mundo atual solicita a ela evidencia um conflito: cabe à escola gerar novas qualidades de ensino; desenvolver aptidões criativas; acelerar o processo de formação; inseri-los nas novas formas e conteúdos do trabalho; atualizar-se pedagogicamente. Enquanto

* Palestra: A Epistemologia na Geografia. Evento: XIII SEMANA DE GEOGRAFIA E I SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA, Itapuranga-GO, maio de 2012.

que o jovem aluno, formado pelos novos *ethos* da cultura juvenil, dista-se, ontologicamente, dessas demandas, sofre representações negativas na mesma direção que, negativamente, representa a escola. O saldo é, entre ambas, formar um reino de perplexidade. Fora a perplexidade da Escola, por meio de seus sujeitos diante da juventude atual, que possui dificuldade em compreender e relacionar com “esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse...”, há a perplexidade do jovem relativo à escola: “esse lugar estranho, rígido, burocrático, parado”. No interior da perplexidade há, de fato, um conflito de representações edificado em três vetores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o jovem aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar. (CHAVEIRO 2011, p.2)

O que se pode entender é que o reino da perplexidade é resultado de uma relação conflituosa, uma vez que as transformações da escola não se deram na mesma velocidade do ambiente do jovem aluno. Por isso, a escola predominantemente tradicional não representa a realidade do aluno liberal.

Este é filho de uma realidade urbana, que a partir da década de 1960 e intensificada no século XXI, hegemoniza as relações socioculturais no Brasil. A cidade educa o jovem aluno, e, por isso, estes carregam seus códigos. São atravessados pelo mundo da cidade. Seu *ethos* é o *éthos* do mundo urbano.

Essa condição suscita um questionamento: Quem é esse sujeito do mundo urbano e como se estrutura sua base de formação? No dizer de Pelbart (2000), esses sujeitos são agentes do nomadismo contemporâneo, da aceleração do tempo, dos espaços claustrofóbos.

Na interpretação de Chaveiro (2011), esse sujeito consiste no jovem atual, educado pela força tecnocêntrica e pela fragmentação e diluição do trabalho rígido, pela aceleração do tempo e pela reorganização das redes. A sua participação no mundo é tensionada pelo chamamento ao consumo, pela ameaça da violência simbólica e pela dificuldade em estruturar o ego e suas condições de reprodução da vida.

Em outros termos, o aluno jovem insere-se num espaço complexo ameaçado pelo desemprego estrutural, pelas recorrentes crises da economia mundial, pela ideologia consumista, sexista e concretiza a sua sociabilidade por meio de redes sociais que refazem o plano de seu cotidiano, de seu contato com o Outro, de seu mundo mental, de sua percepção e, especialmente, por um processo vertiginoso de desenraizamento de tradições, de valores e gostos.

Por essa via de análise descobre-se que o aluno vive num mundo fragmentado. Essa fragmentação repercute em seu conteúdo e em sua identidade. Sendo assim, os atuais alunos são parte de uma realidade heterogênea, dispersa e contraditória que, segundo Morin (2007), é a realidade do ser humano na atualidade que é dotada de uma solidão inacreditável, uma pluralidade extraordinária, um cosmo insondável.

Essa realidade traz para a escola o desafio de lidar com a complexidade e as diferenças entre alunos. O que não vem sendo uma tarefa bem sucedida, tendo em vista um planejamento equivocado por parte dos governos em relação à Educação brasileira. Esse planejamento que prioriza os interesses particulares em detrimento do coletivo gera uma escola excludente e preconceituosa, não capacitada para gerir a diversidade.

Dessas questões, uma síntese brota com vigor: há, sem dúvida, uma culminância de conflitos entre o que a escola é – e a maneira como ela funciona – com o que o jovem é – e o maneira como ele age e se constitui na escola. Estão em questão duas circunstâncias: um novo dispositivo da escola para agir com os jovens, tal como militarizar a instituição, representá-lo negativamente, desiludir-se com a tarefa do ensino-aprendizagem; e um novo modo de apropriação da escola pela cultura jovem. (CHAVEIRO 2011, p.3)

O novo modo de apropriação da escola defendido por Chaveiro pode ser entendido via “valorização da juventude” na sociedade contemporânea. O jovem não precisa mais usar roupas e artefatos que o façam parecer mais velho para ser respeitado, nem

precisa atitudes anciãs para adquirir visibilidade. De acordo com Moreira, Rosário e Santos (2011) no mundo contemporâneo vivemos uma total inversão histórica, pois é vital ser e parecer jovem.

O “ser jovem” não se traduz apenas na aparência, transborda para as atitudes cotidianas e produz valores sociais, a partir dos quais elaboram uma nova forma de representação da instituição escolar. O jovem aluno possui, no mínimo, uma visão horizontal da escola, coloca-se no mesmo plano. A escola continua institucionalizada, burocratizada, normatizada, num plano superior.

Há autores que defendem a relação entre o tempo atual, o tempo presente e a juventude, pensada enquanto categoria. Nas palavras de Moreira, Rosário e Santos (2011): “Pensamos que pode haver uma articulação entre a valorização do tempo do presente na atualidade com o domínio do desejo de manutenção da juventude”. O jovem vive o presente de forma intensa, critica o passado e questiona o futuro. O tempo da juventude é o “agora”.

31

Analisada dessa forma, a postura juvenil, que aposta na valorização do presente, contrapõe-se ao discurso tradicional produzido no âmbito escolar, que é a preparação do jovem para o futuro. A escola aposta no futuro do aluno, mas este, por sua vez, está mais interessado em viver o presente.

Diante da realidade exposta, na qual o mundo da escola não condiz com o mundo do aluno algumas questões são pertinentes: Qual é a relação do ensino de Geografia com esta realidade? Como a Geografia tem debatido essa situação? Quais os caminhos pensados e perspectivas para o ensino de Geografia na leitura do mundo atual. São essas questões, que serão enfatizadas a seguir.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ESCOLA NA ATUALIDADE

A Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e o seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das idéias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. (MOREIRA, 2007, p.105)

Uma das possibilidades de maior eficácia da Geografia é a compreensão dos bastidores de uma determinada organização espacial, mesmo que seja microescalar como é o caso da escola, que por sua vez está envolta por elementos do real. O que se afirma é que a Geografia tem condições teóricas e metodológicas de fazer uma leitura conjutural da escola e, por isso, da sua relação com o aluno e com o mundo.

Pode-se, então, dizer que ao apreender a escola no seu planejamento de ensino é viável que a Geografia leve em consideração o lugar da escola no mundo atual e vise versa, assim como a realidade do aluno nessa processualidade. Queremos dizer com isso que o ensino de Geografia não pode se abster da interferência do externo na escola e nem da existência do aluno.

32

No entender de Cavalcante (2010), o ensino só terá sentido para o aluno se ele estiver presente. Ele como construto do mundo, ou seja, para o ensino escolar ser relevante na vida do aluno, é necessário que faça parte de sua existência. Para isso, é preciso entender que a existência é fonte de conhecimento do aluno, na sua relação com a família, com a sociedade e outros.

Vale lembrar a teoria da *aprendizagem significativa* de Ausubel (1982) quando propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. De acordo com o pesquisador, a aprendizagem é mais significativa à medida que novos conteúdos são incorporados a estrutura de um conhecimento prévio. Assim, o conteúdo lhe tem maior significado, tendo em vista a ligação com sua realidade. O autor afirma que do contrário,

quando o conhecimento prévio é ignorado, o conteúdo passa a não ter significado para o aluno, levando-o a uma aprendizagem mecânica. Arbitrária à sua estrutura cognitiva. O aluno decora, mas esquece após a avaliação.

Nesse sentido, propõe-se que a relação entre o ensino de Geografia, o conteúdo e o aluno seja de troca. O aluno não pode ser entendido como recipiente vazio a ser cheio de conteúdo. O mesmo sempre carrega significado próprio a ser incorporado na aprendizagem. Assim, aprendizagem não é uma ditadura da escola. A escola não é uma gaiola, pois, de acordo com o poeta goiano Joaquim Pedro “da gaiola só o canto voa”.

A existência do aluno é uma porta para o ensino de Geografia ao evidenciar o lugar da vida, considerado por Santos (1996) como o espaço banal, onde a vida palmilha o tempo inteiro. Para cumprir o exposto há a necessidade de estabelecer uma relação de convivência com aluno, na busca de compreender o seu cotidiano.

Nesse lume, Chaveiro (2012) afirma que o cotidiano é o reino extraordinário da realidade, é a condição em que o sujeito e espaço se imbricam, é o tempo de vida espacializado, é onde as ações singulares criam práticas sociais. O espaço vira vida, movimento. Para Santos (1996) ao analisar Harbermans, afirma que a vida é o sentido do espaço; é o dom da presença. O cotidiano é então a estância da relação do aluno com o mundo e, por isso, sua importância no entendimento da sua realidade. A Geografia como nenhum outro campo do conhecimento, se beneficia cognitivamente dessa condição. A categoria lugar ganha ênfase no ensino de Geografia. Para Moreira (2009), o mundo se revela no lugar, ao afirmar que não existe o mundo. Existem concretamente os lugares. Em cada lugar há um conferido do mundo. Só existe vida no lugar o que é o princípio da diferenciação espacial.

Vale o alerta de que a orientação de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento

padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares. (CAVALCANTI, 2010, p.08)

A autora chama também a atenção para a questão da multiescalaridade, tendo em vista que recomenda-se apontar evidências do lugar não só como localização de algo e como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas também como instância que permite perceber diferenciações, fazer comparações e compreender processos que evidenciam as relações entre o local e o global.

De acordo com Carvalho (2004) a essência da Geografia é o porquê do onde e as possibilidades das relações. O método é o como do por quê. É o domínio de como pensar o lugar. Em toda ação há um como. E se há um como, há para o ser humano uma condição pedagógica. O de se constituir num ser aprendiz de tudo.

Nesse sentido, o ensino de Geografia tem como função criar meios para que os alunos constituam seu raciocínio geográfico. Para Cavalcanti (2011), o raciocínio Geográfico é aquele que vê o mundo através da espacialidade e a toma como elemento central das organizações sociais em que o pano de fundo é o espaço/natureza datado no tempo.

Essa condição abre no ensino de Geografia um link para a cartografia, que na atualidade tem sido a parte mais avançada no uso de tecnologias. Estamos na era do mapa digital, das informações simultâneas, do tempo real. Nesse sentido, a Cartografia se destaca, tendo em vista a possibilidade de atração do aluno que se interessam pelo mundo digital e capacidade de representação e localização dos lugares. A Cartografia possibilita a criação da consciência geográfica, a qual para Moreira (2007) consiste em compreender como o mundo mora no lugar e como a partir do lugar relaciona-se com o mundo.

Segundo Santos (2002), um dos elementos central da Geografia é a localização. Não como elemento geodésico do mapa, mas como maneira de se situar no mundo, ou seja, à

medida que os sujeitos e as coisas mudam de lugar, mudam os significados das relações, dos sentidos e dos significados. Para Morin (2005, p. 32) “Quem somos é inseparável de onde estamos de onde vivemos e para onde vamos”. Para Kaecher* ao citar Lana Cavalcante afirma que “a Geografia é pensar o (a)onde e por que aqui e a distribuição das coisas e das pessoas”.

Pode-se então dizer que se o método científico é como raciocinar. O método geográfico é como pensar o espaço e a didática pedagógica é como levar os alunos a aprender e a desenvolver o raciocínio geográfico, como criar os conceitos. Esses elementos estão interconectados entre si e ao modo como os sujeitos – professores, gestores, alunos – transitam no mundo real e, na escola, expõem com o corpo, com a subjetividade, com os interesses ou desinteresses, o que vem de sua identidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas contradições desafiam os estudiosos de educação e da formação intelectual em todos os níveis. Uma contradição fluente é: embora estejamos num mundo em que as informações, os saberes, as metodologias, a oferta de uma variedade de tipos de Educação e os meios são marcas, o interesse do aluno, especialmente o da escola pública, é muito pequeno.

No caso específico do ensino de geografia, o amadurecimento teórico logrado numa difícil empreitada coletiva que origina com as mudanças do paradigma tradicional no final dos anos de 1970, o crescimento dos cursos de formação, as possibilidades teóricas e práticas da ação do ensino no vínculo com o mundo real dos alunos, o crescimento de recursos como o geoprocessamento e outros também esbarram numa contradição: as

* Dr Nestor Kaecher em palestra: Abordagens teóricas para o ensino de Geografia, ministrada no VI Forum NEPEG de formação de professores. Didáticas da Geografia: Avanços teóricos e metodológicos. Caldas Novas-GO, 2012.

condições para efetivar o ensino-aprendizagem são grandes, mas isso não tem correspondido ao interesse dos alunos e, em muitos casos, de professores no seu exercício.

Há que sair de visão ingênua do *slogan* repetido em palanques de que “a Educação é a salvação do desenvolvimento”, ou “sem uma Educação qualificada não há crescimento individual ou coletivo”, ou mesmo as máximas que colocam quase em sinônimo que “educar é civilizar”. Tal fato seria esquecer o sentido econômico que comanda as relações sociais; e também deixar de interpretar que a educação, em todos os seus níveis, em países capitalistas, é atravessada pelas contradições sociais.

Ao sair de uma visão ingênua e analisar a educação perante a totalidade social em que se situa, convém considerar que a escola, a sala de aula e também os sujeitos da escola carregam os conflitos sociais de que originam na sociedade capitalista. A concepção de que a escola e a Educação são arenas de conflitos sociais pode estimular uma compreensão mais profunda do desinteresse do aluno pelas disciplinas, bem como as razões da desilusão pedagógica do professor.

Em se tratando da leitura como um mote do ensino de geografia e um modo de ler o mundo organizado em rede, as redes midiaticizadas – a capacidade de fotografar, mapear, estabelecer comparações entre lugares, regiões ou países –, cria novas perspectivas, por exemplo, para ler o mundo pela paisagem; ou para clarear sobre os agentes que dominam o território.

Diante desta constatação, os temas como as novas tecnologias, a multiculturalidade, o preconceito, os procedimentos da comunicação, o financiamento, a estrutura curricular, os paradigmas de ensino-aprendizagem – e outros – exigem uma interpretação anterior do sentido da geografia, de seu poder de intervenção, de sua capacidade de dizer o mundo e, também de significar um avanço na consciência do aluno na leitura de si mesmo, do lugar e do mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres, Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2004.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

CARVALHO, Marcos Bernardino. Geografia e complexidade. In: SILVA, Aldo A. Dantas; Galeno, Alex (org). **Geografia, Ciência do Complexus**. Porta Alegre: Sulina, 2004.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CHAVEIRO, Eguimar Felício . O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. In: Lana de Souza Cavalcanti; Miriam Aparecida Bueno; Vanilton Camilo de Souza. (Org.). **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E PESQUISA NO ENSINO DA GEOGRAFIA**. -ed.Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, v. -, p. 179-189.

37

MOREIRA, Jaqueline de Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano do e SANTOS, Alessandro Pereira dos. **Juventude e Adolescência**: considerações preliminares. Porto Alegre, Psico, PUCRS, v.42, nº4, out/dez 2011, PP457-464.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

PELBART, P. P. **A vertigemporumfio: Políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Unesp, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: A LEITURA, A ESCRITA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Sélvia Carneiro de Lima¹

Lorranne Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

Ao considerar a importância da leitura e escrita enquanto habilidades necessárias para o exercício da autonomia na sociedade não indígena, os povos indígenas elegem a educação enquanto luta política. A partir deste cenário, no seio das aldeias indígenas a escola ganha papel importante como espaço privilegiado para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Se antes a aprendizagem da língua era uma imposição feita pelos colonizadores para “destruir” as diferenças culturais e linguísticas dos indígenas no Brasil, a luta indígena pela autonomia e pelo direito a diferença culminou com o texto da Constituição Federal de 1988 em que é assegurado aos povos indígenas o direito à educação bilíngue e o uso de suas pedagogias próprias, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao bilinguismo e a interculturalidade. Essas conquistas legais mudam a tônica da escola para índios que, de instrumento destinado ao processo de aculturação, passa a ser um campo de possibilidades de reafirmação étnica.

Mas, de fato qual é a importância do ato de ler? O que faz dessa habilidade um

¹ Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora de Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Inhumas. [selvia_lima@yahoo.com.br](mailto:selvialima@yahoo.com.br).

² Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Quirinópolis e professora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, Goiânia. lorrannegomes@gmail.com.

alvo a ser priorizado nas escolas indígenas?

Ler é uma técnica do ser humano testemunha da escrita que envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento destes com os seus respectivos sons. A leitura é uma janela para a comunicação e, juntamente com as linguagens, oportuniza os sujeitos de interações múltiplas com a sociedade na qual vive.

A escrita desperta em quem lê sentimentos variados, pois saber ler é ir além da capacidade apenas de codificação de signos, símbolos e sons. É um conjunto de interação das pessoas com o mundo e delas entre si, promovendo interpretações que possibilitam uma percepção do mundo. Através da leitura é possível descobrir outros espaços, lugares, outros tempos, outros códigos, línguas, dialetos, idiomas.

O ato de ler é algo abrangente e complexo, visto que é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular do homem, de sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto.

A leitura é um encontro dos sujeitos com o mundo das formas, estruturas e representações, é o elemento de contato com as culturas, paisagens, acontecimentos, atitudes, decisões, realidades. No cenário múltiplo em que a leitura é criada, organizada e concebida, no labirinto mental dos sujeitos, as diferentes formas de ler, compreender e interpretar precisam ser respeitadas.

Ler e escrever faz parte das práticas sociais que permitem aos sujeitos construir relações de poder e identidade. Neste sentido, evidencia-se a importância que o uso da linguagem oral e/ou escrita desempenha no fortalecimento da identidade cultural de um grupo social.

A partir desse cenário, alguns questionamentos balizam as discussões aqui

apresentadas. Quais as contribuições da educação escolar indígena para a construção do processo ensino-aprendizagem nas aldeias? Qual a importância da leitura e escrita para os indígenas hoje? Como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem baseado na interculturalidade?

A DEMANDA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS DESAFIOS DA AUTONOMIA*

Durante a história de colonização do Brasil, a Educação Escolar Indígena passou por vários processos como a catequização dos jesuítas e o ensino positivista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, cujo objetivo era preparar os índios para transformarem-se em trabalhadores rurais (ROCHA, 2003).

Desde o século XVI até a metade do século XX, os programas oficiais que objetivavam a educação escolar dos indígenas foram pautados na catequização e integração desses povos à sociedade nacional. Antes da Constituição Federal de 1988 as Legislações anteriores estabeleciam o dever da União de assimilar e incorporar os indígenas à comunidade nacional. A escola até então foi um instrumento de imposição da cultura do colonizador e da negação da identidade indígena.

Portanto, desde a colonização, em todos os processos de dominação do indígena predominou a imposição dos valores da cultura europeia sobre os valores, língua e cultura dos índios da América.

* Algumas discussões deste artigo foram apresentadas em trabalho anterior. LIMA, SélviaC. Licenciatura Intercultural: A formação de professores indígenas. In: III Simpósio Internacional de Geografia Agrária IV Simpósio Nacional de Geografia Agrária – Jornada Orlando Valverde, 2007, Londrina – PR. Educação do Campo, 2007.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE), marcaram conquistas legais importantes para a educação indígena diferenciada. O objetivo da Educação Escolar Indígena passa a ser o de instrumento fortalecedor da cultura indígena, além de assegurar o direito de acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela sociedade não índia ao longo do tempo. A escola, neste viés, aparece como um campo de possibilidades que passa a ser almejada pelos indígenas.

Pensar a respeito da educação escolar que seja realmente indígena convida-nos a ampliarmos o olhar e rememorarmos o mundo multiétnico que forma a sociedade brasileira.

As aldeias indígenas no Brasil atingem quase toda a totalidade do território, com exceção do estado do Piauí e Rio Grande do Norte. Ao todo são 220 povos indígenas, 817 mil indivíduos que somam cerca de 0,4% da população brasileira. Apresentam uma diversidade linguística de 180 línguas que pertencem a mais de 30 famílias linguísticas diferentes. Além disso, há 70 grupos isolados e 82 referências de povos não contatados.

Essa vivacidade expressa em números mostra que “a etnicidade (a organização de grupos sociais através do critério étnico e o uso político de sua identidade diferenciada em relação aos demais segmentos da população de um país) é a hidra do século XX: por mais que se tente acabar com ela, sempre renasce” (CARNEIRO da CUNHA, 1987, *apud* SILVA e GRUPIONI, 2006, p.16).

Assim, a busca pelo direito à educação de qualidade para atender aos povos indígenas pressupõe uma demanda cada vez maior de turmas escolares. Arroyo (2004, p.72) mostra que “[...] o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana [...]. A Educação Básica somente se universalizou acompanhando esses avanços dos direitos”. O autor afirma ainda que a escola trabalha com sujeito de direitos, e

ela pode tanto reconhecê-los como negá-los quando se coloca como “peneira” e promove a exclusão.

No campo dos direitos deve ser assegurado não somente o de não ser excluído como também o direito ao acesso à escola, o que demanda estrutura física, equipamentos, materiais didático-pedagógicos.

Dessa forma, pensar uma educação indígena, discutida, planejada, executada por esses atores, de indígena para indígena, que respeite sua língua, sua cultura e seus conhecimentos, pode contribuir para tirar o indivíduo da condição de apenas aluno e colocá-lo na condição de humano, aquele que possui valores próprios adquiridos no meio que vive ou em outras geografias e que pode/deve ser perpetuado, respeitado e valorizado (LIMA, 2007).

Neste sentido, a luta indígena pelo direito aos seus territórios e pelo direito as manifestações de sua cultura, como o uso da língua materna, culminou com conquistas jurídicas no âmbito da Carta Magna Brasileira, como mencionado anteriormente. Vários povos indígenas no Brasil organizaram então sua pauta de reivindicação nacional colocando a educação como luta política, com objetivo de assegurar o caráter específico, intercultural e bilíngue nas escolas indígenas.

A Constituição de 1988 rompe um paradigma legitimado pelas Constituições anteriores que objetivavam a integração dos indígenas à sociedade nacional por meio da aniquilação das diferenças. Essa conquista legal propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação nº 10.172 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, de 1998, que legitimaram uma nova concepção de educação indígena.

Nestes documentos foram garantidos aos povos indígenas uma educação diferenciada pautada no uso de suas línguas, na valorização dos conhecimentos e saberes

tradicionais e na formação docente de indígenas para atuarem em suas comunidades como professores.

Portanto, com a Constituição de 1988 foi assegurado aos povos indígenas o direito à diferença e ao bilingüismo, bem como à utilização de processos próprios de aprendizagens indígenas na educação escolar. Neste cenário, foram criadas as bases legais para a formação de uma nova escola indígena que pudesse de fato contribuir para a afirmação identitária e cultural dos índios (GRUPIONI, 2006).

Desse modo, um dos maiores desafios pedagógicos da Educação Escolar Indígena é “(...) pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram” (CALDART, 2004, p.109). Portanto, o papel da formação específica para os docentes que atuam e atuarão nas escolas indígenas torna-se questão privilegiada, ao passo que entendemos o caráter prático dessa formação acadêmica como a conquista dos sujeitos indígenas àquilo pelo qual lutam: o direito à diversidade, à diferença em seus próprios termos.

Em relação ao trabalho docente vale ressaltar que houve importantes ganhos referentes à formação de professores, pois a legislação imputa ao Estado a obrigatoriedade de oferecer formação continuada em serviço. Destacamos dois aspectos importantes no que tange à formação específica de professores indígenas. O primeiro é o fato de que sendo eles da comunidade conhecem a cultura, as demandas, as memórias, a língua e podem ser pesquisadores de sua própria história e cultura, ora revitalizando traços da cultura, ou reforçando-os por meio dos registros e do ensino. O segundo é o estudo da língua tanto a indígena quanto a Portuguesa para que sejam mais aptos no processo de ensino da leitura e escrita.

Nesta perspectiva, o estudo da língua do colonizador ganha outro sentido ao ser considerada na escola indígena não como imposição ou obrigação, como no contato, mas

como uma conquista na luta pela preservação da identidade cultural, uma vez que podem se entender e se fazer entender na sociedade nacional, para buscar informações, participar de fóruns e, também, para serem representantes de seu povo junto aos órgãos, organizações sociais e políticas que são estratégicas para estabelecerem os interesses de suas etnias.

Para além da questão indígena Arroyo (2004) contribui com a importância da especificidade de uma educação diferenciada para os povos que vivem no campo e do campo, os que vivem no/do campo como os quilombolas, assentados, acampados, posseiros, agricultores, peões, arrendatários, dentre outros, que exigem por parte do Estado, diferentes propostas para a educação ao considerar o tema da especificidade. Nas palavras do autor

A educação deve construir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo. A força das matrizes culturais dos povos do campo, seu imaginário, ritos, símbolos, seu tempo, sua fala. Essa cultura deve constar no Projeto dessa escola que está no campo no sentido de geograficamente inserido nele ou próximo a ele, pois pertence a esse grupo e deve ser dele e para ele (ARROYO, 2004, p. 82).

45

Com base nessas considerações, a escola indígena será aquela pensada, planejada e concretizada pelos índios, caracterizando-se como um projeto da comunidade, para o efetivo exercício da cidadania e da autonomia dos povos indígenas. Nos últimos anos, a produção de material escrito (didático-pedagógico ou literário, dentre outros) apresentou um significativo aumento, o que tem possibilitado o aprofundamento do estudo linguístico. Além da educação informal peculiar ao grupo indígena, essa sistematização do conhecimento tem ajudado esses grupos a manterem vivas sua cultura e sua língua, por meio da sua produção escrita e do estudo sistematizado. Reforçando a revitalização cultural e a valorização da memória por meio do registro dos mitos, dos ritos, canções e etc.

Em relação à educação bilíngüe, Enrique Hamel coloca o direito à comunicação na língua materna dentro do campo dos direitos humanos como qualquer outro. O autor afirma que:

Os direitos linguísticos fazem parte integral dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos. Tais direitos referem-se àquelas prerrogativas que parecem atributos naturais, evidentes para todos os membros das maiorias linguísticas dominantes. Ou seja, o direito de usar sua própria língua em qualquer contexto cotidiano oficial, particularmente na educação, como também o direito de que as opções linguísticas do sujeito sejam respeitadas, e que esse não sofra discriminação alguma pela língua que fala (HAMEL, 1995, *apud* MAHER, 2006, p. 31).

Vale lembrar que para Maher (2006, p.29) o monolinguismo no Brasil é um mito, pela diversidade sociolinguística existente. São faladas 30 línguas de imigrantes – crianças brasileiras que aprendem a falar primeiro a língua de seus pais; 2 línguas de sinais: Língua Brasileira de Sinais e língua de sinais dos índios Urubu – Kaapor – grupo indígena que apresentam muitos indivíduos surdos; a Língua Portuguesa (oficial) e 180 línguas indígenas conhecidas. Assim, em relação ao ensino escolar indígena, Grupioni considera que:

Não há um modelo único que possa dar conta das diferentes situações sociolinguísticas vividas pelos povos indígenas. Há povos que são monolíngues em sua língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão. [...] A escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso (2006, p.49).

Concretizar esse ideal seja da escola bilíngüe – e até mesmo multilíngüe passa por vários desafios, dentre eles, a formação dos professores indígenas. A apropriação pelos povos indígenas da educação nas Escolas Indígenas é um desafio e requer investimento na

formação dos profissionais que atuam e atuarão em cada comunidade, bem como investimento em materiais didáticos específicos e infraestrutura nas escolas.

As discussões no seio da comunidade e as parcerias com Secretarias, Universidades e Ongs podem constituir-se um caminho para que os professores indígenas, os alunos e a comunidade se apropriem cada vez mais de espaços de discussão e decisão com vistas à efetivação real das conquistas legais.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA: POSSIBILIDADES DE LEITURAS DE MUNDO

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da educação e da pesquisa. Segundo Molina (2008), o multiculturalismo surge na década de 1920 como uma contraposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano, sustentando a necessidade de uma revalorização do conceito de cultura e dos atores sociais na construção da realidade.

47

A Interculturalidade, conceito construído a partir dos princípios do multiculturalismo, reforça a ideia do reconhecimento e respeito às diferenças possibilitando a ruptura de uma perspectiva epistemológica ocidental unidimensional e criando espaços pluriépistemológicos que possam trazer à realidade formas de conhecimento que historicamente foram negligenciadas e subalternizadas. De acordo com Fleuri:

O adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduza ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplie o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considere interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (2003, p. 17).

As propostas de trabalho intercultural surgiram, principalmente, a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como são os casos

do Movimento Zapatista no México e as revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamando a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados. Para Santos:

Ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma (2010, p. 183).

Nesse sentido, as mudanças de pensamentos que nortearam a importância de considerar as particularidades culturais foram primordiais para a educação escolar indígena, que tem buscado transformar o ensino disciplinar em multidisciplinar, valorizando e confrontando os conhecimentos das ciências, as experiências dos alunos, as trocas de saberes.

48

A dimensão da interculturalidade está hoje posta como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena. Como transparece nitidamente numa das metas elaboradas recentemente para o Plano Nacional de Educação: “Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de ‘escola bilíngue’, para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada”.

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria “escola indígena”. Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola.

Como a interculturalidade se concretiza na prática escolar indígena, seja na escola, seja nas universidades? Como a educação intercultural contribui na vida sociocultural dos índios, revitalizando a cultura e a identidade? A educação Intercultural promove uma leitura de mundo? Como?

Para os povos indígenas, sabe-se que a escola tem sido um dos elementos principais no processo de revitalização da língua e fortalecimento da identidade, seja na oralidade ou na escrita. Mas para isso acontecer é preciso superar as barreiras disciplinares que as escolas não indígenas impõem ainda nas aldeias.

Como brasileiros, os povos indígenas têm direito de estar inseridos na cultura letrada do Brasil. Isso deve ser feito através da língua materna, a Língua Portuguesa. Assim a escola indígena tem que garantir às crianças o acesso a Língua Portuguesa, bem como às línguas indígenas de sua etnia.

Para que isso aconteça, as escolas devem estar preparadas para proporcionar um ensino que alcance as duas realidades, indígenas e não indígenas, já que a maioria dos povos vive ou frequenta os dois tempos e espaços. Esse é um dos fatos que reafirma a emergência das reconfigurações das escolas nas aldeias, bem como a formação dos professores, as metodologias, as teorias e recursos didáticos, os currículos, a gestão escolar, etc. Vasconcelos, considera que:

Além da perspectiva curricular é interessante observar que o ensino da leitura e escrita envolve a questão dos conteúdos e planejamento, que intrinsecamente estão relacionados às abordagens curriculares. Planejar é essencial para que as atividades se desenvolvam, é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou”. (VASCONCELOS, 2010, p. 15)

O índio como qualquer outro aluno é o conhecedor de sua realidade, e essa não pode ser desprezada no processo ensino-aprendizagem. Cada aluno traz em si experiências,

conhecimentos, dúvidas, anseios, desejos, imaginações e ao considerar que os povos indígenas têm suas particularidades culturais e linguísticas é imprescindível fazer um trabalho que respeite essas particularidades, nesse caso o papel dos professores são essenciais.

A ESCRITA E A LEITURA NO MUNDO INDÍGENA

O trabalho com as diferenças é sempre difícil, sejam as diferenças linguísticas sejam as diferenças culturais. Em se tratando dos povos indígenas é necessário muito cuidado ao lidar com qualquer forma de ensino, sobretudo, ao inseri-lo no universo da leitura e da comunicação não indígena. As leituras de mundo são particulares e precisam ser mediadas, considerando-se o cotidiano dos alunos e as realidades que vivem, o modo de vida e os elementos culturais.

50

Dessa forma, o processo da escrita e leitura que dão acesso às possibilidades do ensinar e aprender estão presentes: nas festas e celebrações culturais; na língua materna; nas músicas; nas atividades cotidianas; no espaço do trabalho (pesca, caça, coleta, roça); nas pinturas corporais; nas comidas e formas de alimenta-se; nas histórias e ensinamentos dos anciões; nos rituais; nas curas dos pajés; no caminhar pela mata; no banho no rio; etc.

São esses fatores que tem tornado a educação intercultural algo emergente. Ensinar apenas em uma única visão tem sido insustentável e insuficiente para os povos indígenas, que tem em sua vida: seja no cotidiano, na família, no trabalho, nas vivências, nas práticas culturais, no mundo do índio e não indígena – várias escolas e professores, várias formas de aprender e ensinar.

Dessa forma, o aprender e o ensinar mutuamente são a essência de um ensino intercultural, quebrando as fronteiras da imaginação e das possibilidades. É preciso entender

que quando o aluno procura algo no invisível pode ser: sobre o sentido dos ventos; como encontramos o ar; a forma de voar dos pássaros; ou a lei da gravidade. Os conhecimentos nesse universo é um intercâmbio de saberes em movimento. Tanto o aprender quanto o ensinar estão presentes nos dois mundos: do índio e do não indígena. Portanto, de formas bastante diferentes e que precisam ser respeitadas.

Se no mundo dos brancos os índios podem aprender sobre matemática, física quântica, geografia, antropologia, direito, biologia, astrologia, etc., no mundo indígena é possível fazer a leitura da dança das folhas das árvores; a leitura do céu; das extinções dos peixes nos lagos da aldeia; da erva que cura o mal da dor de barriga; dos marcadores do tempo e do espaço (o sol, a lua, as estrelas, o vento, a chuva, o rio, etc.); do desaparecimento de palavras na língua indígena; dos caminhos silenciosos da mata e as trajetórias de um cacique que organiza o abastecimento de alimentos na aldeia; porque os pássaros voam naquela direção; quando chega a chuva; como e em que época cortar o cabelo; a importância da pintura corporal e do artesanato etc.

O importante de fato é o professor proporcionar o encontro desses dois mundos de conhecimentos variados, sem que seja de forma violenta e autoritária. Para isso é preciso considerar as particularidades e contextos de cada povo, sem ferir as diferenças, sem negligenciar as sabedorias que os alunos trazem consigo.

Quando estão nas escolas indígenas os índios tem o mundo da aldeia em sua volta, quando estão nas universidades levam esse mundo nas lembranças. Como viver em tempos e espaços distintos do índio e não indígena, da cidade e da aldeia, sem desconsiderar sua cultura e particularidades? Como elaborar uma leitura de mundo sob a ótica de dois olhares, que carregam em si, muitas vezes, interesses e valores distintos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de perspectiva da Educação Escolar Indígena nas terras indígenas caracterizou-se como a efetivação da luta dos sujeitos indígenas ao direito a educação bilíngue, intercultural e diferenciada.

O oferecimento do ensino da língua oficial e da língua materna dos indígenas em equivalência de importância sinaliza para a construção de processos de autonomia cada vez mais significativos para os indígenas na sociedade moderna. Por um lado, a aprendizagem da Língua Portuguesa baliza certo grau de independência ao permitir a compreensão e a comunicação com a sociedade não indígena, e por outro, o estudo da língua materna e na língua materna pode tanto aprofundar as raízes culturais, como também revitalizar aspectos singulares da cultura material e imaterial que caracteriza a identidade étnica de cada povo indígena.

Neste sentido, a formação de professores indígenas e dos gestores constitui-se temática importante de discussão para quem pesquisa ou se envolve de alguma maneira com educação indígena. O desenvolvimento e capacitação dos indígenas para assumirem como protagonistas a escola pela qual lutaram tem como um dos pilares de sustentação a formação de professores, tanto inicial como continuada.

As conquistas legais que marcaram avanços para a qualidade da educação escolar indígena representam apenas o início de um processo de efetivação dessa escola, e não um fim. Portanto, a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, assim como a base para se efetivar uma educação que sirva como instrumento de afirmação étnica e que promova projetos

voltados para a sustentabilidade da comunidade na aldeia passa pela formação dos professores indígenas.

Acredita-se que a leitura e escrita enquanto habilidades básicas na sociedade não indígena têm sido vistas como competências cada vez mais importantes para assegurar por meio do registro a cultura material e imaterial dos povos indígenas ágrafos. Outro processo importante já ocorre na produção de material didático-pedagógico e de livros de literatura, incluindo a infantil e infanto-juvenil.

Constitui-se, portanto, a apropriação da cultura do Outro (a sociedade letrada) a favor das singularidades culturais que caracterizam cada povo indígena no Brasil. Assim, o diálogo intercultural surge como básico na educação escolar em países como o Brasil, caracterizado pelo multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, MEC, 2006, pg. 208.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez et alli (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 72.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et alli (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 107.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, MEC, 2006, p. 122.

FLEURY, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. IN: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena, 1995 – 2002.** Brasília: MEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

MOLINA, L. **Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española,** Del Oriente y del Mediterráneo. Madrid, España ES. 1998.

ROCHA, L. M. **A política Indigenista no Brasil.** Goiânia: Editora UFG, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A Temática Indígena da Escola.** São Paulo: Editora Global, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento.** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

A BIBLIOTECA PÚBLICA ENTRE OUTROS ESPAÇOS FORMAIS DE LEITURA

Keila Matida de Melo Costa¹

INTRODUÇÃO

Se a gênese das bibliotecas públicas advém dos movimentos revolucionários que marcaram o Ocidente, dentre os quais o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, a proliferação do impresso incidiu na criação cada vez mais intensa de espaços formais e informais de leitura. Este texto se deterá em alguns espaços formais de leitura, muito embora inúmeros espaços informais foram também constituídos. Em Goiás, por exemplo, Melo (2007) revela que no período da criação de Goiânia, no início do século XX, havia práticas de leitura em farmácias, cafés, bazares, bancas de revistas etc.

Mesmo apresentando um panorama desses espaços formais de leitura, como os gabinetes literários e as bibliotecas de associações, a partir de literatura que reporta à história da leitura e do livro, este trabalho visa expor a criação das primeiras bibliotecas consideradas públicas em Anápolis, Goiás, como a Biblioteca João Luiz de Oliveira. Essa biblioteca é parte integrante da história de uma cidade localizada entre duas capitais – Goiânia e Brasília – as quais ajudou a construir. A história dessa biblioteca aponta ligação com as proclamações que ensejaram na criação de uma verdadeira biblioteca pública na cidade – a Biblioteca Municipal Zeca Batista. Por meio da Biblioteca João Luiz de Oliveira é possível averiguar as contradições entre ver/existir e extinguir que envolve um espaço formal de leitura.

Nesse histórico, cujo tema é leitura e leitores, este trabalho adentra os discursos que revisitaram a criação dos primeiros espaços formais de leitura em Anápolis. Para tanto,

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, k_mcosta@hotmail.com, Goiânia.

divide-se em duas partes. Na primeira parte expõe os espaços formais que contribuíram para a proliferação do impresso no Ocidente. Na segunda, apresenta um pouco da história e da importância da Biblioteca João Luiz de Oliveira para o desenvolvimento cultural da cidade de Anápolis.

OS ESPAÇOS FORMAIS DE LEITURA NO HISTÓRICO DA LEITURA NO OCIDENTE

Historicamente, com o avanço da produção do impresso, uma das formas encontradas para a organização da leitura, do público leitor e para a valorização da escolarização no século XVIII no Ocidente, eram as bibliotecas para empréstimo comercial e as chamadas sociedades literárias não-comerciais (WITTMANN, 2002). Nos países europeus, segundo o autor, a biblioteca pública que atingiu o apogeu após 1750 tinha pouca representatividade, pois não alimentava e, muitas vezes, contrariava a expectativa dos leitores, já que o processo de abertura desses espaços era longo, os horários e dias para acesso eram restritos, o espaço físico era inadequado para leitura (faltava iluminação e aquecimento), e a relação entre leitor e livro ocorria sempre por intermédio do bibliotecário.

Além disso, como afirma Chartier (2004, p. 203), certas bibliotecas só aceitavam “pessoas de letras” ou “cientistas”, diferentemente das bibliotecas circulantes, mostradas por Wittmann (2002), as quais respondiam a dois propósitos: ao consumo extensivo de impressos como característica dos leitores modernos e ao acesso a livros por quem “por motivos sociais, financeiros ou geográficos, com baixo poder e motivação para aquisição, não tinha possibilidade de entrar numa sociedade literária” (WITTMANN, 2002, p. 157). Essas bibliotecas circulantes eram, no entanto, consideradas “incubadeiras do vício” da leitura, eram muitas vezes proibidas de circular e sofriam rígido sistema de controle. Elas eram consideradas:

locais moralmente venenosos e bordéis, que instilavam seu “arsênio espiritual”, seja no jovem, seja no velho, no socialmente superior ou inferior. Bibliotecas com uma composição prioritariamente literária, da qual faziam parte, ao lado das histórias de cavalaria, de salteadores e fantasmas, também os romances familiares e de amor sentimental-emotivos, tais bibliotecas muitas vezes eram denominadas desdenhosamente “estabelecimentos marginais”. Frequentemente, seu catálogo envelhecia e variava de algumas dúzias de títulos a até mil volumes esse antigo tipo de biblioteca circulante para a pura diversão muitas vezes era dirigido por antiquários, encadernadores ou pessoas estranhas ao ramo, mas também alguns livreiros sérios de cidades menores que se viam impelidos a adequar sua oferta a essa espécie de consumo. (WITTMANN, 2002, p. 157, grifos do autor)

O preconceito, assim como a censura, recaía sobre as bibliotecas circulantes, destinadas a leitores “populares”. Diferentemente disso, em termos de acervo e atendimento ao público leitor, considerados institutos “elevados” de cultura conforme apontou o autor citado, havia os gabinetes de leitura. Nesses espaços de leitura era possível encontrar

[...] uma pretensão francamente enciclopédica. Aqui se encontrava toda a amplitude do mercado editorial da época, de publicações técnico-científicas até obras completas de escritores, além de publicações estrangeiras. Além disso, um grupo muitas vezes anexo oferecia periódicos nacionais e estrangeiros. Tais firmas, que mostravam uma consciência do Iluminismo tardio mesmo com toda motivação comercial, podiam mais do que simplesmente existir em virtude das poucas e insuficientes bibliotecas públicas e/ou universitárias. (WITTMANN, 2002, p. 157).

Se nas bibliotecas circulantes o acervo oferecido ao público restrito era de leitura de evasão, nos gabinetes de leitura toda uma dimensão cosmopolita poderia ser encontrada, desde obras “técnicas-científicas” até “publicações estrangeiras” e “periódicos nacionais e estrangeiros”. O acervo coadunava com os propósitos do Iluminismo, mesmo que tardio.

Alguns gabinetes de leitura estiveram ligados às livrarias. Lá o leitor, ao pagar um determinado valor, poderia encontrar diferentes materiais impressos. E mesmo que nem todo leitor pudesse pagar certo valor por leituras, limitando o público ali destinado, essas instituições formais de leitura permitiam o acesso ao livro sem necessariamente haver aquisição desse material. Em muitos casos, o acesso impulsionava o consumo, pois mesmo sem inicialmente adquiri-los, essa aquisição posteriormente era feita. Ao exemplificar um gabinete de leitura na França, no século XVIII, um livreiro citado por Chartier (2004) afirmava que todos os integrantes desse espaço eram também consumidores, o que não se tornava regra. Desse modo, os gabinetes eram espaço de consumo e aquisição de impressos. Isso deflagrava de antemão um público diferenciado.

Os gabinetes eram geralmente amplos, possuíam salas de leitura, sala de exposição de artes e salão de música. Abrangia, portanto, diferentes aspectos da cultura. Schapochnik (1999) apresenta, em sua pesquisa sobre a leitura na Corte Imperial no Brasil, os inúmeros sentidos do termo gabinete. Um deles é apreendido como aposento masculino localizado no interior da residência de famílias abastadas que, em função do dinamismo do período do império, tais gabinetes eram abertos ao público. Eles ainda eram parte de um ornamento cultural em que muito mais do que valorizar os acervos dava notoriedade aos seus proprietários. Os espaços formais de leitura, com isso, reforçavam estereótipos de leitor. “Recanto propício para a introspecção e autonomia pessoal, daí figuravam nos gabinetes práticas de leitura silenciosas e individualizantes” (SCHAPOCHNIK, 1999, p. 40). O ato de ler em sua dimensão privativa apontava um dos propósitos da leitura burguesa, mostrada por Abreu (2001) e por Britto (2002).

Independentemente do formato diminuto ou mais amplo, o gabinete era um local de locação e de comercialização de obras, espaço que figurava como estímulo ao comércio livresco. Pelo gabinete, a publicização do saber era ofertada a diferentes segmentos sociais.

Para o autor, se o leitor tinha acesso ao livro por meio de empréstimo, podendo levá-lo para a casa, práticas de leitura oralizada e silenciosa seriam possíveis de ser realizadas, já que a leitura se expandia. Nesse espaço, a ênfase era a leitura “recreativa”, embora intelectualizada e científica, mas que se diferenciava do espaço respeitoso de uma biblioteca pública.

Em Goiás, o primeiro gabinete de leitura foi criado em 10 de abril de 1864 na Província Meia Ponte. Talvez por ser um espaço formal de acesso a um grande número de pessoas, “aberto” ao público, diferentemente do que ocorria com as bibliotecas particulares, o Gabinete Literário Goiano foi considerado por Barros (2008, p. 88) a “primeira biblioteca pública” do estado de Goiás. Decerto se o Gabinete Literário Goiano foi considerado a primeira biblioteca pública do estado isso se deve ao acesso, em um mesmo espaço, de inúmeros leitores, sem que nenhum deles exercesse a tutela sobre esse espaço de leitura. No entanto, antes da criação do Gabinete Literário Goiano, o periódico *A Matutina Meiapontense* assinalava, em 1832, a criação de uma biblioteca pública na capital goiana, mas isso não ocorreu. Nesse sentido, Barros (2008) reconhece o gabinete como primeiro espaço formal público de leitura em Goiás.

A partir da análise do acervo que compunha o Gabinete Literário Goiano, por constarem obras em francês, produções que delineavam novos sentidos em relação ao vestuário, ao asseio pessoal, à dimensão estética, à ilustração e à moralidade, a autora afirma que tais dimensões deflagravam um suposto movimento de ilustração resultante de “uma elite letrada goiana com característica catalisadora de idéias estruturantes do século XIX” (BARROS, 2008, p. 95). Isso revela que a própria “biblioteca” que anteriormente foi considerada “pública” atendia a interesses privativos, o simples fato de constar em seu acervo obras predominantemente em francês, língua do homem culto de uma época, por mais que ela fosse aberta ao público indiscriminadamente selecionava e excluía muitos leitores.

Vale lembrar ainda que a França, assim como outros países da Europa, tal qual a Inglaterra, exerceu grande domínio cultural no Brasil, especialmente em relação à leitura, já que muitos franceses e ingleses que aqui residiam foram responsáveis por espaços formais de leitura dentre o século XVIII e XIX (SCHAPOCHNIK, 1999); e o Brasil demorou para produzir livros literalmente brasileiros. Para Schapochnik (1999, p. 57),

De certo, os gabinetes constituíram-se numa afortunada instituição, quer para aqueles que não dispunham de dinheiro para aquisição de livros e periódicos, quer para ampliar as possibilidades de leitura entre aqueles que dispunham de diminutas bibliotecas privadas e, ainda, de quebra, para alimentar o imaginário daqueles que não sabiam decifrar o texto, participando da expectativa da leitura de oitiva.

Desse modo, o gabinete alimentou anseios e leituras como fomentou imaginário. Situação que não foi diferente em Goiás, a formação ilustrada ganhou impulso no século XIX, em que uma elite intelectual, leitora de periódicos diversos, inclusive estrangeiros, fez parte também do imaginário da velha capital goiana, mostra Melo (2007). Sobre o Gabinete Literário Goiano, a autora apresenta inúmeras referências: a primeira a partir da fala de um dos protagonistas de sua pesquisa, o Sr. Gesco, em que ele afirma ser o “exemplo mais notável de biblioteca pública, que ainda hoje existe na velha capital, e que possui nas suas estantes de três a quatro mil volumes de bons livros”. A segunda, pelo estudo de Bretas, a qual relata que mulheres na antiga capital liam mais que homens, “saíam mais, iam às ruas acompanhadas de amigos [...] iam ao Gabinete Literário para tomar livros emprestados (romances, principalmente), os quais liam avidamente” (MELO, 2007, p. 46). A terceira, apresentada em notas, assevera que Machado de Assis elogiava o Gabinete, comentava sua dificuldade de funcionamento em função de verbas e expunha que “Goiás possui uma sociedade literária, criada há pouco menos de um ano, e sustentada pela vontade enérgica de seus iniciadores” (MELO, 2007, p. 52).

Historicamente, outros espaços públicos de acesso ao livro comungavam das características dos gabinetes. A Câmara da leitura, por exemplo, se diferenciava das bibliotecas públicas ao oferecer ao leitor um lugar confortável à leitura, onde ele teria acesso livre às estantes, encontraria um espaço aberto todos os dias, com periódicos atuais e livros de boa materialidade sobre assuntos variados (CHARTIER, 2004). Tal característica deflagrava de maneira conflituosa as peculiaridades que definiam não somente a normalização da biblioteca como local não confortável para leitura, aberto ao público em dias determinados, sem acesso livre às estantes, com acervo desatualizado, bem como a biblioteca em academias, cujas leituras eram obrigatórias, acentua o autor. No entanto, pela restrição das Câmaras de leitura, prescreviam-se a quantidade de sócios, o número de empréstimos por associado e os livros que poderiam ser lidos.

As sociedades literárias foram outra forma de acesso aos impressos. Elas dotavam-se de bibliotecas e, nos primórdios de sua criação, publicizavam revistas e jornais e se limitavam a círculos de leitura em que seus integrantes permaneciam como leitores em suas esferas pessoais, privadas, sem comunicação entre eles. O objetivo era suprir a “fome por informações”, isso no século XVII. No século XVIII, normas de organização mais rígidas deram origem a um novo formato das bibliotecas nas sociedades de leitura. Elas não seriam caracterizadas pela particularidade, pela leitura individual, privada simplesmente. “O material de leitura era colocado à disposição [...] Para compra, empréstimo, finanças e administração eram necessárias linhas diretrizes [...] O local de conservação de livros logo se tornou local de reunião, onde se discutia sobre o que foi lido, se formavam opiniões” (WITTMANN, 2002, p. 159).

Tal qual ocorreu com o histórico dos gabinetes de leitura mostrado por Schapochnik (1999), os espaços formais de leitura deixaram de assumir foro intelectual privado e ganharam dimensão pública, não limitada à relação restrita entre leitor e livro,

nesses espaços pactos eram efetivados, alianças estabelecidas e acordos políticos eram tramados. De forma semelhante a esse histórico e ao histórico das bibliotecas das sociedades literárias, a Biblioteca Municipal Zeca Batista, biblioteca pública da cidade de Anápolis, Goiás, cuja lei de criação data de 1956, também foi “palco de reuniões”, de “debates públicos”. Segundo Sr. Tauny, um dos intelectuais da cidade, encontros culturais ocorriam na biblioteca pública, inclusive a Sr^a Marta, bibliotecária desse espaço formal de leitura entre a década de 1970 e de 1980, assegura que estratégias políticas eram arquitetadas nesse espaço formal de leitura como se ali fosse outro gabinete do prefeito. Mesmo que o Sr. Tauny afirme que isso ocorria em função da dimensão da biblioteca, em decorrência do número de participantes das reuniões culturais, não mencionando os encontros políticos, a biblioteca parecia se configurar num local imune de certas suspeitas para transações de gestão municipal. Por isso, as discussões lá ocorriam.

A característica, nesse sentido, dos espaços formais de leitura foi se alterando ou se ampliando no decorrer dos tempos para que outras formas de sociabilidade pudessem ser promovidas, legitimadas e conjugadas com o encontro entre leitor e livro. Formas de organização do leitor e da leitura projetavam lugares de sociabilidade e o público a eles destinados, já que:

Cada vez mais “bibliotecas de leitura” e “gabinetes de leitura” complementavam a sala de leitura através de outra sala, na qual se podia conversar e fumar, onde criados serviam refrescos, e não raro havia ainda mais salas para outros entretenimentos urbanos, como bilhar e outros jogos. (WITTMANN, 2002, p. 159).

Embora esses espaços assumissem “feições” masculinas, isso não impedia que mulheres tivessem acesso aos impressos ali guardados, inclusive as mulheres eram alvo de produções romanescas ou muitos romances visavam atingir esse público leitor. Obras de escritoras também figuravam nos acervos dos espaços formais de leitura mesmo que sob

pseudônimo, como acrescenta Schapochnik (1999). O próprio Gabinete Literário Goiano foi dirigido por uma plêiade de mulheres, de senhorinhas como eram chamadas, “pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade” em 1926, como mostram Carvalho e Sant’Anna (2009, p. 105). Por terem tempo disponível e entusiasmo para exercerem um trabalho não remunerado, essa instituição formal de leitura possibilitou a ampliação dos espaços em que a mulher poderia frequentar e atuar, antes geralmente restritos aos ambientes privados como lar e escola. Permissão que expandiu alcance com as publicações jornalísticas por elas criadas nesse período, tal qual a *Folha Goiana*.

A ocupação feminina em certos lugares, juntamente com a participação política, se devia ao avanço dos movimentos feministas no início do século XIX. Em Goiás, nesse período, já havia a Federação Goiana para o Progresso Feminino (FGPF), filial da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). As mulheres não se apresentavam alijadas das discussões políticas, muitas delas escreviam para jornais e produziam literatura sob pseudônimo masculino, como já foi dito, quando não podiam se apresentar como escritoras. É possível acompanhar inclusive pelas produções por elas elaboradas ora a legitimação do papel da mulher numa sociedade determinantemente machista, ora a possibilidade de transgressão de tais modelos. Papéis sociais que retratam a exigência do ser mulher em épocas históricas diferentes.*

Nesses espaços – gabinetes, sociedades, câmaras e bibliotecas – comungavam-se o cruzamento de duas conquistas modernas, como afirma Wittmann (2002, p. 158), a leitura extensiva e a atitude moderada, com autonomia relativa, já que ali se entrecruzavam emancipação e controle. Como espaço de convivência e divulgação cultural, muitas dessas sociedades sobreviveram durante todo o século XIX, mesmo sofrendo diferentes interdições,

* Para entender melhor o papel da mulher na sociedade, ver pesquisas de Brito (2006), Melo (2007) e Cunha (1999).

e algumas chegaram aos dias atuais. No entanto, a história desses espaços institucionalizados de leitura foi marcada por suspensão e proibição pelos “perigos morais e políticos” que as leituras poderiam incitar. A repressão das autoridades e o valor atribuído à leitura “que não desenvolvia absolutamente essa ampla força social que muitos temiam” (WITTMANN, 2002, p. 161) mudou-lhe a feição. No entanto, tais espaços delimitavam seu público pela autorização e quantidade de integrantes, pelo pagamento de mensalidades, como inicialmente ocorreu com a criação de uma das primeiras bibliotecas intituladas públicas em Anápolis – a Biblioteca João Luiz de Oliveira.

ALGUNS DOS ESPAÇOS FORMAIS DE LEITURA EM ANÁPOLIS

Diferentemente dos espaçosos gabinetes de leitura, das bibliotecas sem espaço fixo, como as circulantes, mas próxima das chamadas sociedades literárias, a Biblioteca João Luiz de Oliveira foi criada em Anápolis por um grupo de estudantes os quais compunham a União Independente Estudantil Anapolina (UIEA), no dia 18 de agosto de 1955. Segundo o Sr. Eurípedes Junqueira, um dos primeiros presidentes da UIEA: “Nós fundamos a Biblioteca Pública João Luiz de Oliveira em homenagem ao jornalista João Luiz que foi também prefeito desta cidade. Éramos estudantes secundários. A biblioteca estava vinculada à União de Estudantes”. Essa biblioteca foi reconhecida como a biblioteca mais importante da história de Anápolis. Em artigos jornalísticos geralmente ela aparece adjetivada como pública. Pela fala do Sr. Tauny Mendes, a primeira iniciativa da UIEA, em 9 de janeiro de 1955, foi a “criação de uma biblioteca estudantil que, anos depois, viria a receber o nome de Biblioteca Estudantil João Luiz de Oliveira”. Muitos dos espaços formais de leitura em Anápolis estiveram ligados ao intelectual e político João Luiz de Oliveira, como a Biblioteca Arlindo Costa e a biblioteca do Clube Recreativo Anapolino (CRA). Foi ele, inclusive lembrado por

leitores anapolinos como um estudante, que abriu as portas de sua biblioteca particular para outros leitores quando nem havia ainda espaços formais de leitura na cidade.

Para o Sr. Eurípedes Junqueira, idealizador e concretizador da Biblioteca João Luiz de Oliveira:

A biblioteca pública foi o começo. Nós não tínhamos bibliotecas, éramos estudantes pobres. O estado, naquele tempo, dava a instalação, dava o colégio e pagava os professores e mais nada. Hoje tem tudo! Naquele tempo não, então os estudantes não podiam comprar livros. Houve a necessidade de criar um local onde esses estudantes pudessem buscar recursos para desenvolver seus conhecimentos. Essa foi a intenção que nós tivemos quando criamos a biblioteca. Ela proliferou, mas depois acabou. Os livros eram conseguidos por doações. O João Luiz de Oliveira, por exemplo, doou toda a biblioteca dele para a nossa biblioteca estudantil. O Dr. Adair Lourenço doou, Dr. Brasil Xavier Junior também doou, ele foi o primeiro juiz anapolino que tivemos aqui. Então todo mundo colaborava, e as mãos se estenderam em prol da nação e felizmente nunca se desgrudaram.

A “biblioteca pública” foi o início de um caminho de formação, de desenvolvimento de conhecimento, disse o Sr. Eurípedes Junqueira. Intelectuais contribuíram para isso doando acervos de obras para a biblioteca. Desse modo, João Luiz de Oliveira repassava seu acervo particular de obras a uma biblioteca que daria possibilidade de acesso a outros leitores. Embora reconhecida como pública, no estatuto da Biblioteca João Luiz de Oliveira consta que ela seria formada por um número limitado de sócios divididos em três categorias: sócios-diretores (nomeados), sócios contribuintes (inscritos e nomeados) e sócios doadores (permanentes). Os primeiros e os segundos deveriam contribuir com recurso financeiro a partir da seguinte diferenciação: estudantes pagariam Cr\$ 5,00; não-estudantes, Cr\$ 20,00 mensais. Para os terceiros, a contribuição era facultativa, mas se caso o sócio quisesse contribuir, o valor não poderia ser inferior ao valor determinado aos não-estudantes. A biblioteca funcionaria no período da tarde, das 13h às 18h. Como não havia para ela ainda um local definitivo de funcionamento na época de sua criação, ela deveria

funcionar em uma das dependências do Clube Estudantil Anapolino, assim como acabou funcionando como lugar definitivo, revela outro presidente da UIEA, o Sr. Amaury.

Em seu acervo de obras não poderia constar “obras que colidam com os princípios democráticos do regime que vivemos, nem tão pouco, livros imorais ou atentatórios do pudor”, conforme 6º artigo da Ata de Aprovação do Estatuto da Biblioteca Pública “João Luiz de Oliveira”, presente no *Diário Oficial*, de 18 de agosto de 1955. Exigência que coadunava com o Regulamento de 1949 da Biblioteca Pública Municipal de Goiânia, cuja seleção de acervo sinalizava para uma “filtragem ideológica”, pois “leituras consideradas ‘clandestinas’ que pudessem conspirar padrões de comportamentos que ameaçassem a ordem, com certeza não seriam selecionadas”. (MELO, 2007, p. 91). A biblioteca tinha então seu acervo fiscalizado limitando determinadas pretensões.

Se a Biblioteca João Luiz de Oliveira não era pública, o Sr. Amaury defende que: “Naquela época nós tínhamos na cidade a biblioteca do CRA, frequentada por associados. Já a Biblioteca João Luiz de Oliveira abria exceção, desde que a pessoa fosse moradora da cidade, poderia ter acesso aos livros. Se a pessoa fosse gente boa, moradora da cidade, nós emprestavamos”. Diferentemente da biblioteca do CRA, a Biblioteca João Luiz de Oliveira permitia acesso público ao seu acervo, e um dos critérios era a ser “gente boa”. Não era qualquer pessoa que poderia infringir as normas da biblioteca pelo empréstimo aos associados. A abertura pública desse espaço privativo, ou semipúblico de leitura, contribuiu sobremaneira à sociedade anapolina, inclusive ao se entrar no prédio da UIEA, a primeira porta que se avistava era a da biblioteca. “Ela funcionava o dia todo. Era arrumadinha e limpinha”, defende o Sr. Amaury. Todavia, mesmo com essa abertura, pelos jornais, como em

Anápolis, na reportagem *Biblioteca Pública para Anápolis*, de 11 de março de 1956, Patrício proclamava a criação de uma biblioteca pública*:

Reclamamos hoje uma biblioteca pública mantida pelos cofres públicos. É vergonhoso o fato de não termos um centro qualquer de cultura, compatível com o nível da cidade. Anápolis parece terra de analfabetos, pois não possui nem mesmo uma biblioteca pública. Não lhe basta o progresso econômico. Há outros fatores que devem conjugar-se para que uma cidade esteja harmoniosamente civilizada. Um desses fatores é a cultura. Infelizmente, pôr esse lado Anápolis é tão atrasado como a mais atrasada das comarcas do interior.

O artigo enfatizava a mobilização de estudantes: “unam-se, façam um movimento, exijam. Não fiquem apenas nos protestos e clamores, [...] na ‘Lei Orgânica dos Municípios’ há um dispositivo que manda criar em toda comarca uma biblioteca pública municipal. Esse dispositivo lhes ajudará muito. Se houver resistência ou diversionismo dos responsáveis escorem-se nele, exijam-lhes o cumprimento, não há por onde escapar”. Conclamação e amparo legal dariam sustentação à criação desse espaço público de leitura, uma vez que na Lei Orgânica do Município, no art. 280, constava realmente que “o Poder Público Municipal deve garantir o funcionamento de bibliotecas públicas, descentralizadas e com acervo de livros em número suficiente para atender a demanda dos educandos”.

A criação da biblioteca em Anápolis não se deu sem conflito. Da associação a uma “terra de analfabetos”, como descrita no artigo citado – *Biblioteca Pública para Anápolis* – a presença de uma biblioteca significava cultura para uma cidade que já se desenvolvia economicamente e também “civilização”. Características de um novo tempo. Um tempo em que o comércio prosperava, Daí a criação da biblioteca vinculada a ele (Biblioteca do SESC)

* O jornal *O Anápolis* é o jornal de maior tempo de circulação em Anápolis, foi criado na década de 1930 e possui circulação até a atualidade, fato que lhe garante reconhecimento histórico.

em 1952¹, lembrada pelo Sr. Iron Junqueira, escritor anapolino, como a primeira biblioteca do município; e a tentativa de retirada dos trilhos da ferrovia, no final da década de 1950, considerada um avanço na década de 1930, simbolizava a negação ao arcaico, o seu lugar seria ocupado pelo automóvel, convivência compatível com o desenvolvimento urbano, como afirma Polonial (2011). Urbanização, progresso e civilização, de certo modo, fundamentaram a criação de um espaço de leitura para o público “estudantil”.

Em função ou não dessas contestações, pela lei nº 275, de 30 de novembro de 1956, foi instituída a criação da biblioteca pública no município². Segundo essa lei, ela deveria se chamar Zeca Batista, se constituiria em órgão distinto da prefeitura municipal de Anápolis e seria instalada “solenemente por ocasião das comemorações do cinquentenário da cidade”. Três seções distintas a caracterizariam: seção de biblioteca destinada à consulta pública; seção de arquivos vedada a particulares e seção de mostruários. O patrimônio referente à primeira seção seria formado por obras adquiridas pela prefeitura por meio de dotações orçamentárias, obras a ela oferecidas pelos departamentos públicos e institutos oficiais; obras a ela doadas por particulares. A segunda seção deveria constar livros provenientes da prefeitura, balancetes, originais de legislações ou atos municipais, terceira via de documentos referentes à contabilidade orçamentária, segunda via de documentos destinados à Câmara Municipal, correspondências recebidas, cópias expedidas e quaisquer

¹Em 1952 foi criada a Biblioteca José de Alencar, vinculada ao Serviço Social do Comércio (SESC), conhecida como Biblioteca do SESC.

²Consta em uma monografia de Conclusão de Curso de História na Universidade Estadual de Goiás, sob o tema Biblioteca Pública, defendida por Quelma Gomes Gonçalves em 1989, que o “prefeito Carlos de Pina institui pela lei nº 275, de 30 de novembro de 1956, a passagem da Biblioteca Arlindo Costa à Biblioteca Municipal Zeca Batista, instalando-a à Rua Achilles de Pina, nº 230, com acervo de 819 volumes”. Segundo o trabalho, a primeira biblioteca de Anápolis “nasceu na Prefeitura Municipal, e na gestão do Prefeito João Luiz de Oliveira em 1930 e com o nome de Biblioteca Arlindo Costa”. Todavia, a lei de criação da Biblioteca Municipal Zeca Batista não fornece nenhum indício para a afirmação de que seu propósito era a passagem de uma biblioteca a outra, até porque o acervo da Biblioteca Arlindo Costa foi doada para o CRA. O trabalho defendido por Gonçalves em 1989, embora faça parte do acervo da biblioteca da instituição, apresenta-se não finalizado, pois não contém título nem paginação, ainda apresenta marcas de observações à caneta.

outros documentos oficiais. Por fim, a terceira seção seria formada por amostras de minérios, vegetais, madeiras e produtos transformados, produtos de lavoura transformados ou não, fauna, produtos decorrentes das indústrias, vistas fotográficas as quais pudessem suscitar interesse turístico ou expor a riqueza natural do município.

A biblioteca funcionaria, segundo sua lei de criação, em horário comercial como qualquer órgão municipal. O responsável por ela seria um bibliotecário, “pessoa de comprovada capacidade, atestada em concurso de provas e títulos”. A ele caberiam funções de acordo com as diferentes seções que deveria gerir. Era tarefa desse profissional não apenas catalogar, registrar, ter controle sobre entrada e saída de livro, mas também fornecer certidões mediante despacho do prefeito, “atender com presteza e solícitude aos pedidos de documentos que forem formulados pelo Prefeito, seus imediatos e a Câmara Municipal”, atender a consultas feitas por particulares autorizadas pelo Prefeito, relatar o ingresso de todos os documentos que ali adentrarem em ordem de data. Seria ainda dever desse funcionário, organizar os mostruários destinados “às exposições agro-pecuárias e industriais do Município, enviar a laboratórios do país amostras de minérios para fins de análise, rotular todas as amostras, com indicação do local de sua procedência e do resultado da análise”. Caberia a ele, por fim, ser responsável pela biblioteca enquanto espaço de guarda de todo material ali depositado e descrever o empenho das despesas a ela pertinentes dentro das dotações orçamentárias.

Na lei consta ainda a organização anual de concursos literários visando à ampliação da cultura Anapolina, além de um “crédito especial no montante de vinte mil cruzeiros (Cz\$ 20.000,00) para as despesas iniciais de formação da Biblioteca”. Esse espaço passaria a receber mais que o dobro desse valor no ano seguinte – cinquenta mil cruzeiros. O prefeito ainda providenciaria “imediatamente” o registro da biblioteca no INL, “capacitando-a a auferir as cotas de livros destinados às bibliotecas legalmente instituídas”.

Por fim, seriam promovidas campanhas para “angariar obras destinadas ao patrimônio da Biblioteca”. O propósito em lei da instituição de um espaço de leitura abarcaria, na verdade, a responsabilidade por outros espaços como o museu e o arquivo público municipal. A biblioteca inscrita no documento seria um espaço de guarda de qualquer movimentação oriunda da prefeitura, espaço de exposição e de leitura. O sentido construído em tal documento faria supor que mesmo esse espaço sendo um órgão distinto da prefeitura, seria totalmente vinculado a ela.

No entanto, a constituição da lei não se efetivou na criação desse espaço de leitura ou, se efetivou, esse espaço não era publicamente reconhecido, como também ocorreu com a Biblioteca João Luiz de Oliveira. Sob o título *A única biblioteca pública de Anápolis não é pública*, o jornal *O Anápolis*, de 27 de janeiro de 1960, apresentava um panorama da Biblioteca João Luiz de Oliveira. O texto jornalístico denunciava o desconhecimento de grande parte da população anapolina acerca da própria Biblioteca João Luiz de Oliveira. Para comprovar a veracidade do fato, pela notícia se divulgara o local e o telefone da biblioteca. Afirmava ainda que ela, mesmo caracterizada como “pública”, cobrava mensalidade de seus frequentadores. O fato de a biblioteca ser considerada uma instituição pública, acessível “a todos”, não garantia, portanto, a gratuidade, era preciso pagar “ingresso”, pagar taxas para adentrar esse espaço de leitura. Após cinco anos de funcionamento, a Biblioteca João Luiz de Oliveira, fundada em 12 de março de 1955, contava com 110 associados, 63 homens, 47 mulheres. Esse número não deflagrava frequência de leitores nesse espaço de leitura porque frequentadores e empréstimos eram pequenos. Em um mês foi contabilizada a presença de 38 leitores e a requisição de somente um livro por dia.

Todo o acervo da biblioteca era oriundo de doações de particulares. Até a data da veiculação desse texto jornalístico, 27 de janeiro de 1960, ela não havia recebido sequer um

livro proveniente de entidades governamentais. Em seu acervo, formato por 1.584 obras, constavam “algumas coleções com alto valor literário”, como *Biblioteca Clássica*, *Clássicos Jackson*, com 40 volumes, *Machado de Assis*, com 30 volumes, *A Comédia Humana*, com 26 volumes, *Eça de Queiróz*, com 13 volumes, *Monteiro Lobato*, com 15 volumes, *Don Quixote*, com 8 volumes dentre outros. O motivo da publicação do texto sobre a biblioteca da UIEA era “apresentá-la” à sociedade anapolina, única biblioteca existente em Anápolis que se intitulava pública, mas que não era pública, bem como cobrar práticas efetivas nesse espaço de leitura, ora caracterizado como “casa de leitura”. O texto ainda elucidava que rapazes liam mais que as moças, e os livros mais procurados eram romances. Ao anunciar os nomes de alguns associados de prestígio desse espaço de leitura, como João Luiz de Oliveira e Carmo Bernardes, a indagação era:

Sem pretender “fazer onda”, seria o caso de perguntar por que os intelectuais anapolinos, com raríssimas exceções que não vem ao caso citar, deixam de frequentar a única Biblioteca Pública da cidade? E por que as entidades culturais daqui não ajudam àquela biblioteca, incentivando os seus associados a frequentarem-na, e mesmo auxiliando-a com doações de livros.

71

Esses questionamentos revelavam uma presença-ausente da biblioteca, revelavam que nem os intelectuais a ela associados davam-lhe o devido valor. A criação da Biblioteca João Luiz de Oliveira apresenta-se apenas como a determinação de um lugar. Todavia, mesmo não sendo “vista”, a Biblioteca João Luiz de Oliveira teve suas atividades “encerradas”, inclusive com o término da UIEA pela ditadura militar. Segundo o Sr. Amaury:

Havia livros de toda natureza na biblioteca: didático, história, história da civilização. A biblioteca trabalhava o dia todo. Tínhamos um cartão em que as pessoas assinavam para a retirada de livros, que eram todos carimbados com o símbolo da UIEA. O pessoal fazia uso da biblioteca, o que melhorou muito o nível estudantil dos anapolinos que era um pouco desprezado, porque ninguém era habituado a ler. Mas nós ficamos até surpresos com a

receptividade da nossa biblioteca, e passamos a receber livros de quase toda a cidade. Eu não me recordo quantos volumes nós tínhamos, mas eram três paredes lotadas de livros. Aí veio a Revolução de 1964, que infelizmente fechou a entidade. Foi aquele reboiço, mas ninguém tinha coragem de insurgir contra porque era presos e, assim acontecendo, não havia defesa. Era a ditadura. Por isso, todos se retraíam. Sem explicação alguma, todo aquele mobiliário, telefone, máquina de escrever, geladeira, mesas, cadeiras, biblioteca, eles levaram e não deram recibo, simplesmente lacraram a porta e levaram tudo. E o estudante com medo de fazer indagações, calou-se. A ditadura foi como uma rolha que calou a boca de todos.

A vitalidade da biblioteca, pela fala do Sr. Amaury, a qual contribuiu para a elevação do nível intelectual de estudantes, mostra um espaço formal de leitura que era visto e reconhecido pela sociedade, que lhe doava livros. O reconhecimento social, todavia, não lhe garantiu permanência. Não sem razão, a biblioteca, assim como outros espaços formais de leitura, deixa ver as interdições e liberdades que acometem a sociedade em momentos de crise. A Biblioteca João Luiz de Oliveira foi alvo da censura em função do “perigo” que ela poderia acarretar, ainda mais por fazer parte de uma entidade “com certo prestígio e força social” como era a UIEA para o Sr. Amaury. Uma contradição que envolve os espaços formais de leitura que se caracterizam pela abertura e fechamento de suas portas de muitos modos.

Outro espaço formal de leitura em Anápolis, mas que não foi possível encontrar praticamente registro sobre ele, é a Biblioteca Arlindo Costa, criada na década de 1930. O acervo dessa biblioteca deu origem à biblioteca do CRA. Ferreira (2011) reproduz a ata de criação da Biblioteca Arlindo Costa. Criada por iniciativa de João Luiz de Oliveira, então prefeito de Anápolis, e instalada no prédio da prefeitura em 7 de abril de 1933, foi ela considerada a primeira biblioteca pública da cidade, registrada na ata como biblioteca popular. Entretanto, em 27 de março de 1938, essa biblioteca foi doada para o CRA por causa da diminuição constante de ser acervo. Pela memória do Sr. Tauny,

a primeira biblioteca à disposição de um grande público foi a do CRA. Por iniciativa do Sr. Luiz Caiado Godoy, ele encetou campanhas no sentido de adquirir a área na praça Bom Jesus e erigir o prédio [do CRA]. Usou o teatro e campanhas. Cada sócio do CRA era obrigado a doar um livro novo para formar a biblioteca dessa entidade. As primeiras obras adquiridas ainda encontram-se na secretaria do CRA e não são lidas.

O fato do Sr. Tauny apontar a biblioteca do CRA como a primeira biblioteca disponível a um público mais amplo não anula a possibilidade da criação da Biblioteca Arlindo Costa. Pelo contrário, revela que a biblioteca é também memória, faz parte do sentido criado pelos leitores como espaço formal de leitura, como patrimônio cultural de uma cidade, como memória viva de um tempo que sobrevive. Não ter praticamente registros da Biblioteca Arlindo Costa não faz dela um lugar inexistente. Já a criação de um clube como o CRA teve sua gênese inspirada em um evento cultural – sarau – e esse clube teve grande importância no desenvolvimento cultural de Anápolis, promovendo encontro de intelectuais, apresentando peças teatrais, saraus, sendo responsável por bailes e inúmeros festejos culturais. Uma movimentação que, embora de maneira decrescente, perdurou até a década de 1990. Esses espaços formais de leitura contribuíram para a proliferação do impresso e para a expansão da cultura na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente das particularidades dos espaços formais de leitura para leitores desprovidos financeiramente ou até providos, já que muitos desses espaços foram resultados de agregação de força de grupos seletos, os impressos poderiam ser adquiridos em gabinetes de leitura, tornados acessíveis por meio das sociedades literárias, Câmaras de leituras, bibliotecas circulantes, biblioteca de associações, como a UIEA, e clubes recreativos, tal qual o CRA. Melo (2007) revela em sua pesquisa outros espaços de publicização de

impressos em Goiânia, como livrarias, bazares, cafés, bancas de revistas e farmácias. Foram esses espaços informais juntamente com os espaços formais de leitura que asseveraram um fervilhar de leitura na cidade construída, defende a autora.

Muito mais do que isso, espaços formais de leitura sob domínio estrangeiro, como o inglês, contribuíram para que ideias de um novo tempo que despontava fossem aqui implantadas, tal qual a *British Subscription Library* (SCHAPOCHNIK, 1999). A possibilidade de acesso ao livro e a criação de outros espaços de leitura favorecia a circulação de ideias, o encontro de leitores, o debate “público”. Razão que justifica a defesa de Chartier (2004, p. 175 – 176) quando diz que nem todos os livros lidos são livros adquiridos, “muitos deles são, com efeito, os locais de uma possível leitura pública, desde o gabinete do livreiro até a biblioteca, e é densa a circulação privada do livro, seja emprestado seja tomado de empréstimo, lido em comum no salão ou na sociedade literária”.

Os espaços formais de leitura enumerados por teóricos da história da leitura e do livro apontam um enraizamento que recobre não apenas os países europeus, pois são sentidos em colônias europeias, como no Brasil. Pelas redes de interdependência a proliferação do saber e de toda uma ideologia ali manifestada para a criação das sociedades modernas e civilizadas, cuja sustentabilidade se firmava em representações de leitura e de leitores, foi sentida no país, no sertão do Brasil, no interior de Goiás. Se aparentemente a criação dos espaços formais de leitura visava à “democratização” da cultura, muitos deles formam lugares de diferenciação, de diferença. Para grande parte da população, ou até para os intelectuais que lhe deram origem, as bibliotecas “públicas”, por exemplo, depois de inauguradas como evento público e “estratégia política” eram esquecidas de muitos modos porque se tornaram depósitos de livros. Situação que não lhes garantia visibilidade em momentos de abertura política. Realidade que se diferia em época de interdição pelo perigo que o impresso enquanto veiculador de ideias, propagador de propósitos assumia.

Certamente, em épocas de evidente interdição, de perigo e de domínio do saber como na Ditadura Militar, as bibliotecas eram literalmente interditadas, tinham suas portas fechadas, seus acervos confiscados, instituições que lhes deram origens eram eliminadas. Em épocas de supostas liberdades, as bibliotecas tinham suas portas escancaradas, mas eram pouco vistas, esquecidas, mal lembradas. Por assim se “visualizarem”, apresentavam acervos esquecidos, praticamente não renovados porque dependiam de doações, não possuindo autonomia para aquisição de impressos. A contradição que envolve o histórico dos espaços formais de leitura revela, portanto, um ofertar restrito – seja por meio do público que teria acesso a esses espaços juntamente com toda seleção ali realizada, seja pela não divulgação, limitação de autonomia e eficácia que eles poderiam gerar em uma sociedade. Muito embora, vale lembrar que estratégias e táticas apontam formação de leitores em meio à interdição e à limitação, outro caminho necessário a se percorrer a fim de se entender com maior profundidade a história do livro e da leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001.

ANÁPOLIS/BIBLIOTECA PÚBLICA JOÃO LUIZ DE OLIVEIRA. Ata da aprovação do estatuto da Biblioteca Pública “João Luiz de Oliveira”. Diário Oficial, 18 de agosto de 1955.

ANÁPOLIS/BIBLIOTECA MUNICIPAL ZECA BATISTA. Lei nº 275, de 30 de novembro de 1956.

BARROS, Valeniza M. L. da. Livros e leitura do Gabinete Literário Goiano na sociedade oitocentista de Goiás. **Educativa**, Goiânia, v. 11, nº 1, p. 85–97, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/issue/view/54/showToc>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

BRITO, Luiz André Neves de. **O discurso da mulher esclarecida na produção jornalística de Clarice Lispector: o caso Feira de Utilidades**. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRITTO, Percival L. Implicações éticas e pedagógicas no ensino e na promoção da leitura. **Leitura: teoria e Prática**, ano 20, nº 39, out. 2002.

CARVALHO, Maria Meire; SANT'ANNA, Thiago. O Gabinete Literário e a Federação Goiana para o Progresso Feminino. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás**, nº 20. Goiânia: Asa Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **Leitores e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CUNHA, M. Tereza. **As armadilhas da sedução: os romances de M. Dely**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GONÇALVES, Quelma Gomes. **Monografia de conclusão de curso de História**. 1989. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 1989.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2011.

MELO, Orlinda Carrijo. **A invenção da cidade: leitura e leitores**. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

SCHAPOCHNIK, Nelson. **Os jardins das delícias: gabinetes literários, bibliotecas e figurações da leitura na corte imperial**. 1999. 251f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII. In: CAVALLLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JOVENS LEITURAS E JOVENS LEITORES

Maria Aurora Neta¹

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Na reflexão que proponho, procuro aliar a presença da leitura na vida do jovem e mais especificamente do estudante de ensino médio de escola pública. Composição motivada pela ocorrência e circularidade do discurso disseminado pela escola e pela mídia que diz que “o jovem não gosta de ler”, por isso não lê, lê pouco, lê mal. Desse modo, muitas vezes, também não consegue interpretar o que lê. A partir disso quero evidenciar e entrelaçar os três referentes que estão na base deste discurso: a leitura, o leitor e o jovem. Assim, procuro olhar e compreender o discurso da “não-leitura” dos jovens alunos por meio de outras ideias, as quais vão além de um discurso que, muitas vezes, aparece ancorado apenas no senso comum.

77

Para discutirmos sobre estes dois sujeitos que são presença na educação é necessário compreender que para falar de juventude e de leitura é preciso que construamos outros movimentos de sentido em relação a estes, tendo em vista que, na atualidade, os jovens e a leitura tomam outros contornos e elaboram, portanto, outras práticas sociais e culturais. Dai que cabe perguntar: o que sabemos sobre estes sujeitos? Como os percebemos? O que ouvimos ou mesmo falamos a respeito deles partem de que lugar? Ou seja, como falamos e de onde estamos falando dos jovens e da leitura? O que falamos ancora-se em quais referências? Para tentarmos discutir o tema abordaremos aspectos que consideramos significativos tanto sobre os jovens como sobre a leitura, uma vez que neste texto os dois

¹Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Professora da UEG-Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nível Doutorado. Colaboradora no Programa de Pesquisa e Formação da Casa da Juventude Pe. Burnier. Email: maria.aurora@ueg.br. Goiânia/Go.

encontram-se entrelaçados na tessitura do discurso em cena, buscando situá-los no cenário da sociedade moderna a qual tece de forma bastante habilidosa uma série de “armadilhas” que nos “fisga” e faz-nos, muitas vezes, meros reprodutores dos discursos que circulam no entrelaçamento de sua rede.

SOBRE O JOVEM. Quem é? Onde vive? Como vive?

Juventude dados atuais

- Temos Juventude hoje no Brasil 50,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos.
- 14,6 milhões moram em regiões metropolitanas
- 25,4 milhões vivem em regiões não metropolitanas
- 7,8 mil vivem em regiões rurais
- No Centro Oeste estão 3,7 milhões

Contexto onde vive os jovens

- Vivemos o tempo da imagem, da ‘sociedade do espetáculo’. Crianças e jovens são expostos cotidianamente a cenas, imagens que mexem com o seu jeito de ser e pensar (programas de TV, músicas, sites) em tempo real.
- É forte a idéia na deslegitimação da lutas e reivindicações transformadoras. Não há uma idéia de coletividade. O individualismo está muito presente. Perda do sentimento de união e responsabilidade com os outros.
- É crescente a degradação ambiental. Não se cuida do lugar onde se vive: poluição, lixo.
- A explosão demográfica, a crescente a migração interna e externa podem ser visualizadas na ampliação da periferia, ou seja, daquelas pessoas que não contam.

Número ainda pequeno de pessoas, famílias que estão conseguindo romper os limites de sua condição econômica (sem casa própria, renda familiar muito pequena, saúde precária...)

- Perda de referencial cultural e de identidade. Com quem os nossos jovens estão se identificando? Quem são suas referências? Os pais? Artistas (cantores, atores, jogadores)? Pessoas bem sucedidas?
- O avanço tecnológico existe para quem tem a capacidade de consumir e para quem não pode, surge o desejo do consumo e do ter, quando não há o sentimento de inferioridade e frustração, o que motiva a muitos fazerem qualquer coisa pra ter aquilo. Na sociedade do consumo o que se produz ainda não é para todos, pois não conseguimos atingir o que a sociedade nos oferece, produtos, por exemplo, todo dia nas lojas, supermercados têm coisas diferentes, mais sofisticadas (celulares, computadores, TV, roupas, sapatos, produtos em geral) e a gente não consegue acompanhar, ficando então um vazio.
- O movimento da cultura patriarcal recua na luta das mulheres, organizações GLBT, mas avança nos movimentos de reação – na família, nas igrejas e em alguns governos. Esta reação é uma forma de conter pessoas e grupos, de enclausurar o que gera violência contra estes grupos, reações de preconceitos, sentimentos homofóbicos.
- É crescente a fragmentação, a departamentalização e a setorização da vida. Tipo cada um no seu quadrado. Pensado só em si mesmo.

O reconhecimento deste cenário e de sua influência na formação dos jovens é importante porque contribui para que se possam deslocar alguns posicionamentos em relação ao comportamento juvenil, pois, muitas vezes, há uma tendência em culpabilizar a juventude por muitas de suas ações, sem, no entanto, percebê-la emaranhada no tecido

social, político, econômico e social. Cabe ressaltar que não existe, aqui, uma visão “determinista” em relação a este contexto, mas uma percepção da interlocução existente entre vida social e individual.

Ainda, por conta disso é necessário observar a partir de quais paradigmas ou abordagens os jovens têm sido percebidos bem como as ações para eles dirigidas, pensadas, formuladas e colocadas em prática. Assim, em relação aos paradigmas temos os seguintes:

Paradigmas para atuar com a juventude

- Juventude como período preparatório
- Juventude como etapa problemática
- Juventude como ator estratégico do desenvolvimento – potencial
- Juventude cidadã – como sujeito de direitos que caminha para a autonomia.

A JUVENTUDE COMO PERÍODO PREPARATÓRIO

Nesta abordagem, a juventude aparece como período de transição entre a infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação para o mundo adulto. A política por excelência é a Educação; e apenas como complemento do tempo estruturado pela oferta educativa, programas dirigidos ao uso do tempo livre, de esporte, lazer e voluntariado, para garantir uma formação sadia dos jovens. O serviço militar também pode ser visto nesta perspectiva, como programa preparatório de destrezas específicas para o cumprimento de deveres de responsabilidade e unidade nacional. É o enfoque que mais assume uma perspectiva universalista e é fundamentado na idéia de garantia de um direito universal por parte do Estado. No entanto, a limitação desta perspectiva é que, muitas vezes, a dimensão universal não está localizada na idéia de um

direito universal a ser garantido de forma específica segundo as distintas e desiguais situações que vivem os jovens, mas numa noção de uma condição universalmente homogênea de juventude. Aqui a escola funciona tendo em vista esta preparação do sujeito para o mundo adulto. Transmite os conhecimentos necessários para ser um adulto.

A JUVENTUDE COMO ETAPA PROBLEMÁTICA

Nesta perspectiva, o sujeito juvenil aparece a partir dos problemas que ameaçam a ordem social. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão. Tal abordagem gera políticas de caráter compensatório, e com foco naqueles setores que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão (normalmente os grupos visados se encontram na juventude urbana popular). Os setores que mais desenvolveram ações sob tal paradigma são os da saúde e justiça – ou segurança social – a partir de questões tais como gravidez precoce, drogadição, dst e AIDS, envolvimento com violência, criminalidade e narcotráfico.

81

Para o jovem visto como problema as medidas tomadas vão na direção deste modo de pensar. São os casos das ações para conter estes sujeitos e, então, temos, por exemplo, os programas dos governos em que a família pra ter o benefício precisa manter o filho na escola, criação de centros de recuperação de drogados,...Desenvolver projetos de música, teatro, dança, esportes... Criança esperança. Ajuda mas não resolve.

O JOVEM COMO ATOR ESTRATÉGICO DO DESENVOLVIMENTO

A visão do jovem como ator estratégico do desenvolvimento está orientada à formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social aguda

que ameaçam grandes contingentes de jovens e atualizar as sociedades nacionais para as exigências de desenvolvimento colocadas pelos novos padrões mundiais. A análise parte da idéia do peso populacional dos jovens como um bônus demográfico ainda vigente e como argumento para justificar a inversão no resgate do capital humano juvenil. Nesse sentido, os jovens são vistos como forma de resolver os problemas de desenvolvimento, como os relativos a uma camada crescente de idosos.

No Brasil, este enfoque tem sido bastante difundido nos últimos anos, principalmente através de agências de cooperação internacional, de organismos multilaterais e de fundações empresariais que vêm apoiando ações para jovens; e tem se traduzido, na maior parte das vezes, como a postulação dos jovens como “protagonistas do desenvolvimento local”. O problema deste enfoque é que poucas vezes se faz a contextualização (e a discussão) do modelo de desenvolvimento no qual os jovens se inserem como atores, ou até que ponto eles também devem discutir a decisão a respeito desse modelo. Também a aposta no protagonismo dos jovens, muitas vezes é a aposta numa “contribuição construtiva” que ignora as dimensões de conflito. Aqui o jovem é visto como futuro, como o amanhã. Ele é o responsável pelo desenvolvimento do país, da comunidade. Tem capital humano porque é jovem “tem uma vida inteira pela frente”. O adulto diz para o jovem.

A JUVENTUDE CIDADÃ COMO SUJEITO DE DIREITOS

Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Tal diretriz se desenvolve, em alguns países, depois dos anos 1990, em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres.

Mudam-se os enfoques anteriores principalmente por superar a visão negativa sobre os jovens e gerar políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos. Neste modo de entender e encarar a juventude há a possibilidade de aceitação do seu jeito de ser. Sua voz é ouvida e considerada porque ele é visto como alguém que pode contribuir. As políticas não são compensatórias, mas de afirmação de sua condição juvenil, daí serem pensadas ações de emprego e renda. Na escola necessitam ser vistos como participantes e não como expectadores, podendo participar das tomadas de decisão, particularmente, naquelas que afetam diretamente suas vidas dentro do contexto escolar. Na comunidade devem ter espaço para atuarem nos conselhos municipais da saúde, da educação, da juventude, da mulher, da criança e adolescente, bem como discutirem questões de segurança.

Ressalta-se que na condição de sujeitos de direitos os jovens passam a serem vistos de um modo ativo e não passivo, pois não é tomado como alguém que está em um momento de transição da vida, mas como um pessoa singular que vive seu estado de ser neste tempo cronológico. É percebido para além dos estereótipos criados pela sociedade e é dada a eles/elas a oportunidade de fazer COM e não fazer PARA, apostando em suas capacidades e potencialidades.

SOBRE A LEITURA, LEITURAS E LEITORES/AS NA ATUALIDADE, OUTRAS PRÁTICAS OUTROS MOVIMENTOS

O discurso da não- leitura ou da pouca leitura está muito presente tanto na escola como fora dela, mas será que nossos alunos/jovens não lêem mesmo? Será que por eles, muitas vezes, não lerem conforme a escola deseja ou propõe, ele pode ser visto e considerado como alguém que não lê ou não gosta de ler. A pesquisa feita por mim revela que eles lêem.

O que eu costumo mais ler são jornais, eu costumo ler mais jornais. Agora, livros literários são poucos que eu faço realmente a leitura, mais é quando indicado pelo professor. (Raquel, 17 anos, entrevista, 2007).

Eu costumo ler mais revista, uma notícia assim que venha no jornal mais destacada, como aquela notícia assim do mês que todo mundo procura saber. (Cláudia, 17 anos, entrevista, 2007).

Na internet eu leio, leio freqüentemente. (José, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu costumo ler mais é no final de semana. Ler revistas, jornais. Durante a semana eu leio mais pouco porque eu trabalho o dia todo. (Luís, 17 anos, entrevista, 2007).

Essas falas, ouvidas dos alunos possibilitam afirmar a presença da leitura na vida deles e percebê-los como leitores. A presença de outros portadores de textos na sociedade é que levam os leitores a buscar e conviver com outras formas de leitura. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 77) esclarece que:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Por isso, quando muitos professores falam que os alunos não lêem, não sabem ler, não gostam de ler ou não conseguem interpretar o que lêem, chamo a atenção para os seguintes pontos: De quem se está falando? A que tipo de leitura esse discurso remete? Que leitor se tem em mente quando se enuncia isso? Questões como essas são basilares e devem ser melhor explicitadas para que haja uma compreensão mais fecunda dos fatos que estão gerando essa discursividade dentro da escola e também fora dela. Penso também que, talvez, seria mais interessante se se perguntasse: Os jovens alunos lêem? O que eles estão lendo? O

que gostam de ler? O que pensam sobre as leituras da escola? Por que só lêem o que professores pedem em razão de provas ou outro tipo de avaliação?

Ao propor esta reflexão sobre a relação entre o jovem e a leitura faço-a por compreender que a leitura é uma prática cultural muito importante na vida da pessoa, seja criança, jovem ou adulto. A leitura é parte integrante da sociedade, particularmente da nossa que é pautada na cultura letrada; é condição de exercício da cidadania e um dos meios que possibilitam a inclusão social e a emancipação individual e coletiva do sujeito.

A prática da leitura constitui um dos aspectos significativos da aprendizagem e do crescimento da pessoa, seja ela oriunda de práticas consideradas como formais e/ou informais, isto é, práticas que se realizam formalmente dentro da escola, da biblioteca e outras que se realizam em casa ou nas *lan houses*, por exemplo. É também uma prática que compõe um complexo de saberes que orienta o ser e o estar na sociedade.

E mesmo convivendo, atualmente, com diferentes portadores de textos e conhecimentos, a leitura, entendida como ação de dar sentido aos textos que circulam na sociedade, é prática fundamental e precisa ser exercida cada vez mais e por mais pessoas. Ademais, saber escrever, ler, ser leitor é um direito de cada pessoa e a sociedade é responsável por possibilitar e democratizar o acesso a esse direito, principalmente por meio da escola.

Discutir e trazer como pauta de trabalho a relação que se constrói entre os jovens e a leitura é de interesse da sociedade como um todo e de nós professores em especial, já que é a escola a responsável por introduzir a criança no mundo formal da leitura, desde a alfabetização. Mas o universo educacional não pode perder de vista e compreender que os jovens são sujeitos sócio-históricos que se tecem e são tecidos numa rede plural de uma dada sociedade (nesta que acabamos de expor) e, por isso inseparável da Educação.

Desse modo, o que estou aqui discutindo nasce da minha experiência, do meu desejo de entender esta relação jovem-leitura e por acreditar que essa relação deve ser uma preocupação da escola, da educação e da sociedade. E mais do que uma preocupação são temas que me desafiam continuamente, uma vez que são dinâmicos e como tais não devem ser presos a uma fixidez ou modelos, pois a historicidade que os constitui possibilita compreendê-los como parte da sociedade no seu desenvolvimento social, cultural, político e econômico. Como elemento da educação figura, indiscutivelmente, no centro do processo ensino-aprendizagem, pois entremeia todas as atividades nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, ler e escrever são práticas culturais necessárias em todas as áreas do conhecimento. Não só do professor de Língua Portuguesa, como muitos pensam.

A leitura é objeto de cultura, bem simbólico, capital cultural de um povo, de uma comunidade e meio de inclusão social. Sua prática permite aos indivíduos participarem com maior grau de consciência da vida em sociedade. Assim, o direito e o acesso à leitura são condição para uma plena democracia cultural, por isso é tão importante e discutida.

Acrescente-se a isso, que a leitura como uma prática social contribui para a promoção da democracia cultural, participa da formação do indivíduo e possibilita a democratização das pessoas em suas relações com a sociedade e seus objetos de cultura. Contudo, esse reconhecimento não me impede de perceber que também outros elementos são necessários para que se possa usufruir, de forma plena, dos bens culturais produzidos pela sociedade, tais como o direito ao trabalho e à remuneração condigna; direito ao lazer, à saúde, ao transporte público, entre outros.

Nesse sentido, tem-se ou não leitores e leitoras dentro da escola? Durante as aulas quer sejam de português, matemática, história ou outra disciplina, quem lê? Ou a quem se destinam os textos lidos e discutidos nas várias disciplinas em sala de aula? A quem

é dada a tarefa de significar as leituras realizadas? Com quem é estabelecida a interlocução durante as aulas? Penso que a resposta é clara: os alunos são os interlocutores diretos dos professores, portanto, são eles os leitores de quem falo.

Se a relação que os jovens alunos têm estabelecido com a leitura encontra-se comprometida – haja vista o baixo rendimento apresentado por eles nos exames feitos na escola ou por órgãos dos governos –, então, estamos diante de uma situação– problema que gera dificuldades para a educação escolar. Essa situação traz conseqüências negativas para o jovem e, por conseguinte, para a sociedade da qual participa. Ainda, torna emblemática a situação da escola já que esta é a instituição da sociedade que tem como uma de suas finalidades centrais o trabalho com a escrita, com a leitura e os desdobramentos disso, quais sejam os efeitos de sentido percebidos no desenvolvimento das atividades realizadas no decorrer das aulas (percepção dos resultados da leitura ou de sua falta – inclusive as notas) que se operam a curto e a longo prazos e que se projetam de forma interna e externa à pessoa. Aponto, pois, para a significativa importância da intervenção da escola no processo de desenvolvimento da leitura junto aos alunos, uma vez que está evidenciado o lugar de destaque que é reservado à escola quando se fala em leitura e formação de leitores para a maioria da população do Brasil.

Pensar esta questão passa pela realização de uma discussão que não enxerga esta problemática simplesmente como mais um fato, dentre tantos outros, que acontece nas escolas deste país. É preciso pensá-la como um desdobramento de uma série de fatores que estão dentro e fora da escola. Por isso, é necessário considerar este contexto social, cultural e histórico de onde emergem as situações que são vivenciadas, o contexto escolar e as imagens presentes no imaginário dos professores sobre o que é ler, por que se lê, o que se lê, quem é leitor e quem são os jovens. Imagens que podem estar vinculadas ao discurso da não-leitura dos alunos.

É importante, também, perceber essas mesmas imagens e representações a partir do próprio jovem e fazer essa caminhada tendo em vista reconstruir o discurso que ora se mostra e se constrói, provocando um deslocamento de sentidos deste discurso. A proposta de deslocamento pauta-se no princípio básico do discurso, ou seja, no movimento da linguagem, porque deslocar pressupõe sair ou tirar de um lugar e ir ou pôr em outro; visa à ruptura com o estabelecido, assim o sentido “deslocado” é ressignificado quando se constroem outros dizeres sobre o que está dito. Isto feito, para que não se reforce cada vez mais a legitimidade de um discurso que pode ser revisitado, para que não se incorra no risco de atribuir culpas a quem, de repente, não é autor, mas personagem do enredo no qual está enredado. E como diz Pennac:

O verbo ler não suporta o imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... Bem, é sempre possível tentar, é claro. Vamos lá: “Me ame!” “Sonhe!” “Leia!”. “Leia logo, que diabo, eu estou mandando você ler!” – Vá para o seu quarto e leia! Resultado? Nulo. Ele dormiu em cima do livro. A janela, de repente, lhe pareceu imensamente aberta sobre uma coisa qualquer tentadora. Foi por ali que ele decolou. Para escapar do livro. (PENNAC, 1993, p.13)

Essa idéia que o autor aponta é muito significativa porque a leitura vista e sentida como imposição não “decola”, como dizem os alunos. Se há o desejo de entrelaçar juventude e leitura o caminho da pura obrigatoriedade, ou como tem sido na escola da “prestação de contas” não tem conseguido bons resultados e os efeitos sentidos revelam esse não-entendimento. A percepção dessa situação motiva repensar os caminhos a serem trilhados em relação aos jovens na sua condição de leitores, bem como os caminhos da leitura e, nesse sentido, as falas dos alunos entrevistados (2007) também reforçam essas idéias quando falam das leituras indicadas pelos professores.

Eu leio o que professores pedem, na maioria das vezes porque vai cair no teste, vai cair na prova. Eu costumo fazer a leitura porque vai...vai...ser

necessária aquela leitura, para um conteúdo mais pra frente. (Raquel, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu leio o que os professores pedem é porque geralmente é pra fazer um trabalho, uma pesquisa, uma coisa assim. (Leonardo, 16 anos, entrevista, 2007)

Eu leio o que os professores indicam. É... primeiramente, por causa do meu conhecimento, do conhecimento que eu vou ter e segundo por causa, é...que é uma obrigação, então a gente tem que ler. (Ana, 17 anos, entrevista, 2007)

Com certeza eu leio o que os professores pedem. Porque certamente quando o professor pede para você estar adquirindo alguma coisa pra você ler, ou, primeiro, vai valer nota ou com certeza vai trazer algum benefício para o próprio aluno. (Henrique, 17 anos, entrevista, 2007)

O que os alunos dizem me permite questionar as condições de produção da leitura e as finalidades dessa na escola, pois as respostas dadas indicam que na dinâmica do processo de instauração da leitura, na sala de aula, a relação que se estabelece não é de intercâmbio. As próprias palavras que usam revelam isso “leio porque vai cair no teste, cair na prova” ou “vai fazer trabalho”. Daí, então, o surgimento da polarização, pois um dos lados, no caso, o professor é quem está comandando a operação, do outro está o aluno como simples receptor do que foi colocado para fazer e não como um interlocutor, ou seja, alguém que é convidado a participar, fazer junto.

Parece que uma das condições em que se dá a leitura é em meio à tensão e o princípio que rege esta relação é o da obrigação, do dever a cumprir e não o do diálogo, da liberdade ou da apreciação. Desse modo, ao abordar a leitura pelo viés somente da avaliação (prova, teste, trabalho) a escola acaba por exercer um efeito que embaça a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. Ainda, produz uma relação “mercantil” entre os alunos, professores e o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a relação que se

constitui entre o leitor e a leitura é de interdependência e reciprocidade, não de obrigatoriedade.

Por acreditar no entrecruzamento desses sujeitos é que exponho a necessidade de se dirigir outros olhares para a relação entre os jovens e a leitura, ainda mais quando estão dentro da escola, lugar propício para se fortalecerem os laços entre a leitura e o leitor. Digo propício porque é na escola que a maioria dos jovens tem contato direto e constante com objetos de leitura (textos didáticos, literários e textos do cotidiano) para alguns, o único, e essa proximidade precisa ser uma das chaves que abrem as portas para que essa relação se fortaleça e se amplie. Caminhando nessa direção, o reconhecimento da presença da leitura na vida dos jovens, bem como do leitor que existe em cada um deles torna-se imprescindível para que se possa ir desconstruindo as possíveis representações que, no momento, podem estar impedindo a construção de uma relação mais próxima do jovem com a leitura.

Portanto, estou considerando leitores os mesmos jovens citados no discurso em questão como não-leitores. Consideração pautada nas falas dos jovens entrevistados, bem como em estudos que abordam a leitura, o leitor e o jovem a partir de uma visão histórica, cultural e social e, também, pela observação de que outros espaços e gestos de leitura estão surgindo em decorrência das múltiplas mudanças que acompanham os tempos presentes.

Torna-se, então, importante pensar que a dinâmica social traz mudanças de diferentes ordens, isto é, mudam-se valores, formas de pensar, atribuição de sentidos às questões que surgem e essas emergem no campo político, econômico, social, cultural e ideológico e afetam o conjunto da sociedade de uma forma contínua.

Desse modo, vale dizer que esse dinamismo tem provocado o surgimento de outros olhares, outros escritos e outras compreensões sobre os diversos bens culturais produzidos pela sociedade e que compõem os espaços e as instituições sociais, entre eles a leitura, a escrita, o leitor e o livro. Além desses, poderia apresentar outros objetos

relacionados à aprendizagem das pessoas de um modo geral, como a televisão, o cinema, o teatro, a música ou a dança e acrescer os efeitos de sentido sobre estes sujeitos, que por estarem inseridos nessa dinâmica, modificam-se e reconfiguram-se nesses espaços.

O reconhecimento da importância da leitura passa necessariamente pelo reconhecimento da possibilidade de formar e se constituir leitor lendo livros (literários ou não), coletâneas de textos, como contos clássicos, de humor, de terror, crônicas, poemas, cordel, revistas, jornais, quadrinhos, estando esses impressos ou na tela do computador e encontrados nas bancas de jornal, livrarias, bibliotecas ou na internet. Isto é, diferentes gêneros discursivos que presentes na sociedade e que estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social. Diante disso, temos então um desafio que ao longo dos anos vem tomando contornos diferenciados: ampliar o universo cultural do indivíduo por meio da educação, da escola e das diversas interlocuções que ele realiza em sua vida cotidiana, uma vez que as mudanças operadas no contexto social e cultural afetam sobremaneira as relações que se estabelecem na e com a sociedade, logo nas e com as instituições que a compõem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; OSCAR, D.L. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V.(Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- CHARTIER, R. **A Aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- ISLAS, J. A. P. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, M. T. C; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia: Editora UFG: Canone Editorial, 2009, p. 17-20.

LEÓN, O. D. Juventude e trajetórias sociais. In: GUIMARÃES, M. T. C; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Jovens**: espaços de sociabilidade e processos de formação. Goiânia: Editora PUC-Goiás: Câne Editorial, 2010, p. 17-24.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

WASELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2007**. Brasília: Rede de informação tecnológica Latino-Americana, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

TRAÇOS REBELDES, MENTES ABUSADAS: A LEITURA DA DIVERSIDADE JUVENIL PELO GRAFITE NO CENTRO DE GOIÂNIA-GO¹.

Nelton Moreira Souza²

Eguimar Felício Chaveiro³

INTRODUÇÃO

A irrupção do que tem sido denominado como cultura juvenil, especialmente nas grandes metrópoles europeias e dos Estados Unidos é, segundo vários autores, um marco na cultura urbana dos 1960 até o presente momento. Essa cultura se universalizou para as metrópoles do chamado mundo pobre, como também ganhou abrangência em cidades de menores portes, inclusive, no campo.

Ao nascer como signo de protesto ao machismo, ao patriarcalismo, à homofobia, aos valores e status tradicionais ligados às instituições controladas pelo Estado e pelas máquinas de guerras, a cultura juvenil protagonizou a força de uma nova identidade coletiva a juventude.

Muitos autores, especialmente um imaginário crítico que se logrou após 1980, afirma que, ao invés do protesto, do combate e do enfrentamento aos valores e status tradicionais, a chamada “geração coca-cola” é a nova feição do consumo, do hedonismo, do narcisismo e da fragmentação subjetiva tanto identitárias quanto ideológicas.

¹ Este trabalho decorre do projeto de iniciação científica intitulado: Redes culturais urbanas, a cultura juvenil e suas dinâmicas na metrópole goianiense: os casos dos grafiteiros no centro urbano de Goiânia- GO. Orientado pelo professor doutor Eguimar Felício Chaveiro e financiado pelo CNPq.

² Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisador vinculado ao Instituto Cultural da Região Centro-Oeste; Pesquisador vinculado ao Instituto Mauro Borges - de estatística e estudos socioeconômicos/ IMB. E-mail: moreirasouza48@gmail.com. Brasil- Goiânia- Goiás.

³ Doutor em Geografia Pela Universidade Estadual de São Paulo/USP, Professor adjunto do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás/ IESA-UFG; Sócio titular do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. E-mail: eguimar@hotmail.com. Brasil- Goiânia- Goiás.

Contrariando esta leitura negativada da cultura juvenil, assumindo que ela possui contradições como de resto possui as outras identidades, e tentando analisar a juventude, suas representações e seus valores, num jogo de diferenciação, é que propomos o presente trabalho. Interessa-nos investigar o modo pelo qual uma fração da juventude denominada grafiteiros, ao usar o grafite e comunicar as suas expressões interiores, cria textos em forma de desenhos para que se possa ler o que são o que querem, o que fazem no mundo, seus medos, suas forças, sua vivacidade.

Partimos do seguinte pressuposto: os grafiteiros não são homogêneos e, por isso, fazem com que a escrita grafiteira tenha, igualmente, diversos sentidos e um rol de variações estéticas, de forma, de grupo. Pode-se dizer que as territorialidades grafiteiras exercem práticas sociais, simbólicas e culturais como expressão da sua própria diversidade. E como contestação da sua própria realidade.

Uma pergunta é central no trabalho: como ler, pelo grafite, a diversidade juvenil da metrópole goianiense?

Para a execução do presente trabalho contou-se com levantamento bibliográfico, com organização de sínteses e pressupostos, com intercâmbio entre pesquisadores e estudiosos de vários lugares, contato direto com os grafiteiros, uso de fotografia, entrevista, questionário. Também se utilizou do procedimento da observação participante por meio de uma convivência amíúde.

A METRÓPOLE GOIANIENSE E AS PRÁTICAS ESPACIAIS DA JUVENTUDE

Na véspera dos 1980 anos, Goiânia tem sido objeto de diferentes investigações. Ao assumir em 1980 o posto de metrópole regional, a cidade passou a se configurar como um

importante polo catalisador das transformações da região Centro-oeste. E, para exercer as suas funções de uma metrópole de uma região dinâmica, especializou-se em serviços.

Com um terciário sofisticado, passou a atrair migrantes de lugares empobrecidos das regiões norte e nordeste brasileiros, o que a levou a um processo profundo de expansão urbana, cindindo e fragmentando o seu tecido urbano. Ao mesmo tempo gerou uma imbricação espacial com o entorno.

Além da fragmentação do tecido urbano, das interações espaciais com outras cidades da região Centro-Oeste, a sua função de ser um nó entre o tempo do mundo e o tempo do lugar, a cidade assimilou as transformações espaciais que incidiram nas metrópoles após 1980. Dentre essas mudanças, observa-se a construção de shoppings Centers, a construção de condomínios fechados, a criação do fenômeno da segunda moradia, o crescimento da migração pendular, o esteticismo urbano e performático, a adoção de recursos da publicidade e da propaganda na elaboração da imagem urbana, a criação de anéis viários, a organização feiras de diferentes estirpes etc.

Ao cabo dessas transformações, o solo urbano tornou-se palco de uma disputa de comerciantes, incorporadores imobiliários. Assim, como as instituições hegemônicas como o Estado e o mercado num pacto de classe passaram a assumir o controle da cidade. Todavia, o modelo calcado na segregação socioespacial atrairia trabalhadores que, no interior da cidade, a partir de suas relações sociais, desenvolveria diferentes práticas espaciais. Oliveira explica que,

Essas diferenças reveladas pela cidade constituem-se na essência das relações sociais. A estruturação dessa diferença se dá quando a cidade gera um *sistema* de significações e de sentido, que reúne e segrega de acordo com as identidades. Neste sentido, a base desses valores é significante e significado, formando um conceito geral da cidade e para a cidade. A construção desse conceito é “dirigida” pelos grupos que organizam a política, controlam a produção, viabilizam o comércio, orientam o espaço

público da cidade. Sendo assim, esse sistema não pode ser único, porque ele não congrega (e não o pode) todas as experiências, sensações e leituras sobre a vida urbana. Essas diferenças reveladas pela cidade constituem-se na essência das relações sociais. A estruturação dessa diferença se dá quando a cidade gera um *sistema* de significações e de sentido, que reúne e segrega de acordo com as identidades. Neste sentido, a base desses valores é significante e significado, formando um conceito geral da cidade e para a cidade. A construção desse conceito é “dirigida” pelos grupos que organizam a política, controlam a produção, viabilizam o comércio, orientam o espaço público da cidade. Sendo assim, esse sistema não pode ser único, porque ele não congrega (e não o pode) todas as experiências, sensações e leituras sobre a vida urbana... (OLIVEIRA, 2002, p. 03)

Tal como explicou o autor, embora haja controle, uso de força econômica, não há como apagar a inquietação social, bem como a ação contínua no espaço dos vários sujeitos que dentro da metrópole goianiense lutam pela existência, escrevem a sua vida no cotidiano da cidade, definem marcos, estabelecem significados, traçam condutas as mais diferentes criando outras rotas no acontecer da cidade.

96

No interior da combustão urbana, a juventude metropolitana, tal como a estrutura espacial, é heterogênea, fragmentada e com diferentes trajetórias que culminam em expressar o modo como as identidades juvenis, a partir de sua condição de classe, de seu lugar no mundo, definem as suas trajetórias, envolvem-se no tempo do mundo, colhem da cidade os instrumentos materiais e imateriais para protagonizarem as suas caçadas simbólicas.

O rol de grupos jovens, tais como: gente ligada aos louvorzões das identidades religiosas, grupos de funk, vendedores informais, trabalhadores, roqueiros, darks, housers, clubbers, consumidores de droga, delinquentes, grupos de classe média, estudantes, migrantes, emos e tantos outros grupos entrelaçam-se aos objetos urbanos, expressam o seu valor, matizam a sua vida em forma de símbolos e de ações. Oliveira explica o fenômeno com profundidade:

Compreender as relações entre os jovens e a cidade por meio de seus grafites, pixações e modificações corporais pressupõe partir do âmbito da cultura, ou seja, das práticas cotidianas e das experiências compartilhadas, da sensibilidade estética, dos pertencimentos e construções identitárias, do universo simbólico e do imaginário comum aos grupos e sujeitos. O trabalho etnográfico, a observação das práticas cotidianas e a convivência com os diversos grupos juvenis oferecem-nos um olhar diferenciado sobre a cidade, sobre os jovens que a ocupam e suas formas de expressão e luta; o imaginário, as apropriações simbólicas e as relações estéticas aí envolvidas apontam sujeitos ativos que atuam na cidade, ressignificam formas e conteúdos, expressam-se por meio de seus corpos, assim como das paredes, dos postes e muros urbanos. É possível, desse modo, captar os significados que as formas culturais assumem para os indivíduos, assim como as dimensões simbólicas e os imaginários que são articulados por meio das imagens e das ações. (OLIVEIRA, 2007, p. 65)

Com a explicação da autora e baseando-se na ideia que a luta pela existência coloca o jovem – bem como as outras facções sociais – em contato e na construção do espaço metropolitano é que iremos refletir, de maneira específica, a ação dos grafiteiros.

A CIDADE COMO CAMPO DE INTERAÇÕES DO GRAFITE. INTERVENÇÕES E TRANSGRESSÕES

As transformações na estrutura social e na dinâmica dos indivíduos em sociedade influenciam de forma direta as concepções de leitura e as suas práticas, uma vez que os processos da modernidade trazem para os complexos urbanos vários símbolos da cultura do consumo em massa, alterando as vivências, os cotidianos e as sensibilidades dos indivíduos que residem na metrópole, conforme Benjamin (1989).

Constatamos que os reflexos dessas mudanças na estrutura social das metrópoles, em decorrência da modernidade, transformam as ruas e os circuitos urbanos em diversos cenários com diversas impressões e imagens e leituras de mundo, mais do que isso se

configuram em espaços e territórios de escrituras e leituras típicas da dinâmica urbana da cidade. De acordo como De Certeau (1998). A cidade se vê a todo o momento sendo escrita e reescrita por seus residentes, na prática da dinâmica do espaço.

Sendo que a cidades e suas estruturas “prédios e instituições” desenvolvem um duplicidade nas ações representadas pelas suas estruturas e, em contrapartida, as interações sociais imbricadas nestes locais redimensionam os elementos, conceituando-os no prisma das “humano-produções”, desenvolvendo a partir desses entrelaçamentos as interações sociais que fazem dos lugares a “Urbs”. Lefèbvre (1969), Park (1999) e Delgado (1999) comungam dessa ideia.

La calle y la plaza son, en este sentido, objetos de un doble discurso. Uno es resultado de un diseño urbanístico y arquitectónico políticamente determinado, la voluntad del cual es orientar la percepción, ofrecer sentidos prácticos, distribuir valores simbólicos y, al fin y al cabo, influenciar sobre las estructuras relacionales de los usuarios del espacio. Un segundo discurso es el de la sociedad urbana misma, en el sentido de la sociedad de los urbanistas, no de los habitantes de la ciudad, sino de los usuarios-productores- de lo urbano. (DELGADO, 1999, p. 17-18)

A partir da concepção supracitada percebemos que os grafiteiros e pichadores intervêm nestes espaços “*nas ruas, nas praças etc.*” planejados pelos detentores do ordenamento do espaço. Mas não só estes grupos como também outros segmentos da dinâmica do convívio social urbano, ou seja, da vivência cotidiana dos sujeitos com os espaços constituídos e estruturados da cidade.

Deste modo os diferentes sujeitos que vivem e convivem com as estruturas sociais tem estabelecido relações de força com as cidades e seus circuitos de interações. Diante dessas “cada cultura, no entanto, permite a realização de certas condutas e interdita outras [...]. No convívio humano sempre existem comportamentos que são incentivados e aprovados e outras desestimuladas e condenadas” (CARLOS, 2007, p.81).

Neste contexto entre as aceitações e as desmotivações, entre os impulsos e os riscos das intervenções, o grafite se faz presente na atuação, imprimindo nos espaços novas formas de leituras, estas que nos demonstra um novo universo paralelo às realidades estruturas e vivenciadas da vida metropolitana. De acordo com Arce (1999, p. 122). “O grafite remete a novos usos dos espaços públicos que se desenvolveram com a urbanização; envolve uma disputa simbólica pela definição da cara dos espaços e a sua conotação legal ou ilegal frequentemente deriva apenas do grupo que o realiza”.



Figura 01. Grafites feitos por grupos jovens e artistas de rua, na praça cívica no centro de Goiânia-Go.

Assim percebemos que estas novas formas de leituras que os grafites nos proporcionam estão presentes em todos os circuitos da cidade, transcendem as normativas sociais e apresentam particularidades dos grupos e indivíduos que as transmitem aos muros e praças da cidade, transformando estes circuitos em “*livros abertos*” de subjetividades e expressões socioculturais do tempo vivenciado e das experiências dos mesmos.

As intervenções pressupõem ações conscientes de um indivíduo sobre um determinado objeto ou espaço, este transmite uma nova leitura e significação aos circuitos urbanos (espaços). Nem todos os atos de intervenções são considerados atuações transgressoras, mas em sua maioria os grafites e pichações são entendidos pelo imaginário norteador das massas sociais, como atitudes transgressoras e atos marginais e vandalísticos. Os grafiteiros e pichadores intervêm nos espaços sem uma concessão prévia para utilização, transformando os espaços e as paisagens, sendo estes modificados pelas ações destes grupos.

De acordo com Ramos (1994, p 43), “O muro vira mural, e o túnel deixa de ser um simples corredor de acesso a outros núcleos da cidade, para ser um veículo de comunicação de massas, suporte para manifestações de todo e qualquer cidadão”. Portanto, os atos de proibição estão imbricados com os impulsos transgressores, assim “os pichadores e grafiteiros transgridem a linguagem da cultura pré-determinada impondo-lhes as suas ideologias e escritas pautadas nas vivências e experiências individuais e coletivas do grupo” (SOUZA e CHAVEIRO, 2011, p.07).



Figura 02. Pichações dos grupos jovens denominados Diversão Noturna, na praça cívica no centro de Goiânia-Go.

Deste modo, as intervenções “tatuadas no corpo da cidade¹”, e que em sua maioria são marginalizadas, aos poucos vão sendo incorporadas aos segmentos culturais que as rejeitam. A diferença entre o grafite e pichação está em um único fator. A pichação tem como fonte norteadora uma ideologia mais anarquista, de imposição na qual o que realmente importa é marcar os espaços, transgredir as normalidades impostas pela sociedade, demarcar os territórios e as paisagens no intuito de chamar atenção sobre si e as inquietudes do grupo.

As pichações em suma não se preocupam com as estéticas, com a forma e nem com o conteúdo (ainda que em alguns casos isso ocorra). Assim, por meio da pichação os

¹ Esta expressão aqui utilizada decorre de uma reflexão acerca da conceituação de “imagem tatuada”; referindo-se aos grafites. Foi utilizada primeiramente por Baudrillard em seu artigo “kool Keller” ou “insurreição pelos signos”, traduzido por Fernando Mesquita, Página 40. E reapropriada por Ramos em grafite pichações & Cia, 1994.

indivíduos marcam e demarcam sua existência e de seus grupos, enunciando em suas intervenções: “eu existo, sou fulano de tal, moro em tal lugar...” (BAUDRILLARD, 1979, p. 37). Assim estas se tornam práticas corriqueiras entre os pichadores.

Consta-se que a principal característica que une o grafite à pichação consiste no princípio da transgressão idealizada pelos rituais de risco e ousadia. Sendo que estes grupos utilizam várias formas para se conectarem e exercerem um diálogo, proporcionado por meio “das letras desenhadas, alfabetos criados e codificados, tags”, ou seja criam suas próprias formas de se conectarem uns com os outros e com a metrópole. (Fragmentos de entrevista com integrantes do Grupo diversão Noturna)

A LEITURA ESPACIALIZADA DO GRAFITE NO CENTRO DE GOIÂNIA

Designados como pintura de rua, que se pauta basicamente em desenhos figurativos, ou não, o grafite constroi na sociedade atual e no contexto urbano uma linguagem de protesto, uma nova forma de leitura das inquietudes dos indivíduos que vivem e desenvolvem nos espaços suas práticas de sociabilização. Estas se configuram e se transformam em intervenções urbanas.

A pluralidade de cores, texturas e formas das grafitagens pode ser constatada nos circuitos de circulação da cidade, sendo que as origens históricas desses grafites goianiense estão intimamente ligadas a influências dos grafites paulistanos e a sua institucionalização em quanto arte, esta pautada nos precursores *Edney Antunes* e *Nonato coelho*. Porém, quando analisamos as espacializações do grafite em Goiânia tentamos compreendê-los pelo viés das leituras ativistas e das intervenções dos grupos juvenis.

As exposições supracitadas nos dão uma dimensão do quanto a metrópole apresenta uma diversidade cultural, sendo que muitas dessas são expressas por meio de imposições e intervenções, em sua maioria ocorrem nos centros urbanos nos setores adjacentes.

Conforme o mapa abaixo, constatamos que as intervenções do grafite e da pichação, estão localizadas nas principais vias de acesso do centro. Nos setores centrais são identificadas nos muros, nos edifícios residenciais, nas construções abandonadas, nas fachadas dos comércios e prédios da administração pública, nas estações de transporte coletivo, nas praças, nos parques e becos da cidade.

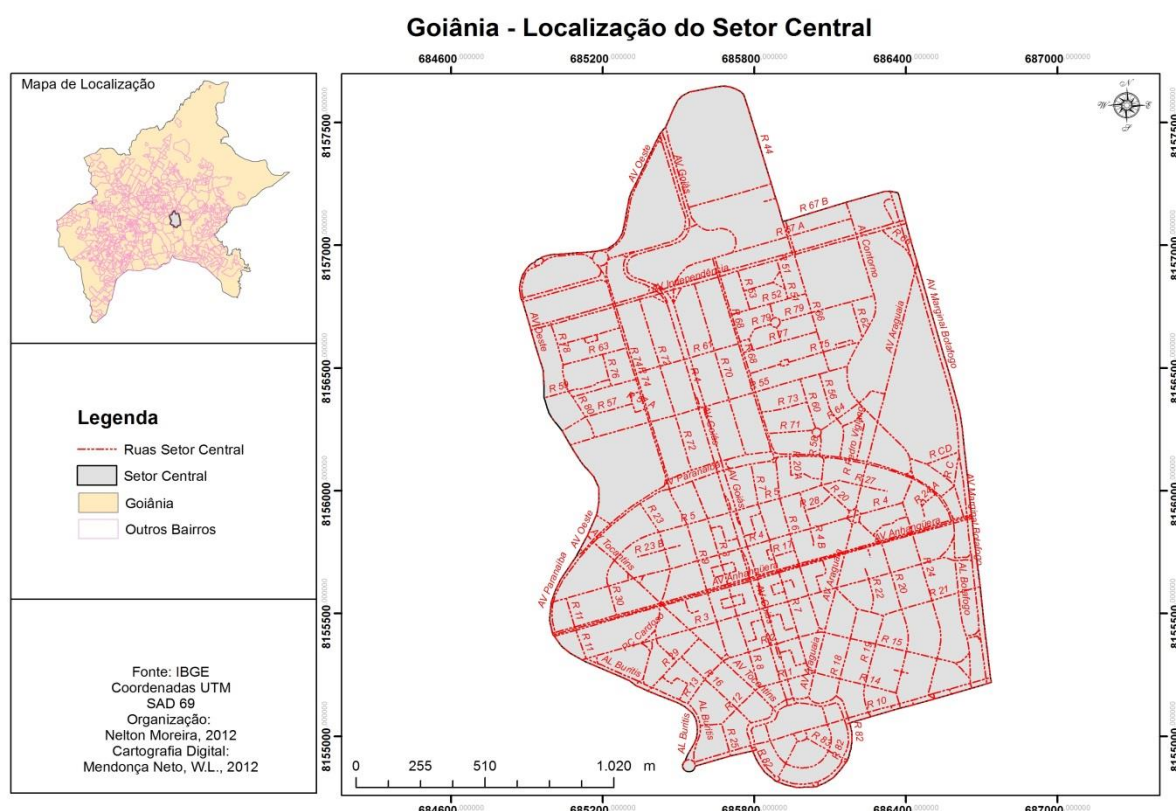


Figura03. mapa de Localização da área escolhida para a realização do referido trabalho–o centro planejado de Goiânia–Go.

De acordo com o mapa acima, percebemos, por meio das vivências e dos trabalhos em lócus, a presença destas intervenções em diversas áreas da cidade, umas com maiores adensamentos e outras não, mas estas se apresentam a varias regiões da cidade, especialmente no setor central de Goiânia. Sendo que os grafites e pichações presentes nessa localidade apresentam uma especificidade em relação às demais intervenções especializadas no centro da cidade. Ou seja, nas Avenidas Araguaia, Goiás e Tocantins e nos Becos, há

nesses locais maior presença de grafites imbricados com pichações. Isso revela que eles se configuram em espaços disputados por diversos agentes (grupos de intervenção).

Deste modo, onde estão localizados antigos monumentos da história da cidade, a Avenida Anhanguera e na Praça cívica, e no caso específico da praça onde está a sede do Governo do Estado, o palácio das Esmeraldas, constamos uma maior presença de pichações com poucos grafites, fatos que nos chama atenção, de acordo com os fragmentos da entrevista realizada com integrante do grupo denominado diversão noturna no dia 27/06/2012, estas intervenções são impulsionadas “pela adrenalina, o risco a forma de expressão e demonstração de poder, conhecimento e fama para o grupo [...] refugio da realidade social hipócrita...”. Entretanto, essas práticas intervêm nos espaço e nas paisagens, imprimindo nas rugosidades da cidade uma nova leitura das inquietudes, que escapa às estruturas clássicas, configurando-se em um novo modelo de contestação político-sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grafite e a pichação já fazem parte da dinâmica urbana da metrópole goianiense. De modo geral essas manifestações e intervenções são transgressoras, e ao mesmo tempo, apresentam-se como signos do complexo urbano e, portanto, perdendo a sua ação de insurgência. Percebe-se também que os grafites apresentam técnicas e políticas diferenciadas de acordo com a ideologia e os propósitos de cada grupo juvenil.

Isso nos leva a considerar que para que ocorram resistências e essas formas de intervenção deve haver uma mudança nas relações de poder. No caso da metrópole isso essa é uma prática consoante ao grafite e à pichação. Estas manifestações estão inseridas na dinâmica cultural e urbana da cidade de Goiânia a partir de uma pluralidade de motivações, tais como é o espectro juvenil metropolitano. Assim, ao refletirmos sobre o grafite e a

pichação, devemos pensá-los em suas particularidades e subjetividades, especialmente no prisma das manifestações e intervenções que ocupam os lugares e espaços dos complexos urbanos, e não somente submetido à cultura e às artes, mas também como agentes propagadores de uma nova forma de leitura, que nos leva a pensar as diversidades culturais juvenis, no que tange as interações entre os sujeitos urbanos e circuitos estruturais das cidades e à própria cultura.

Sendo que estas leituras representadas por estes grupos transcendem as leituras clássicas e, em contrapartida, fazem dos muros e das praças obras subjetivas que demonstram as inquietudes e as novas formas de contestações sociais que reina no atual período. Demonstram, assim, o próprio movimento da metrópole e de seus quadros diferenciados e suas realidades costuradas por práticas diversas.

REFERÊNCIAS

- ARCE, J. M. V. **Vida de Barro Duro**: cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1999.
- BENJAMIN, Walter, **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paul: Brasiliense. 1989.
- CARLOS, Ana, F. A. **O lugar no /do mundo**. São Paulo. FFLCH. 2007.
- DE CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien** : 1. arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.
- DE CERTAU, Michel. **La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer**. México: Universidad Iberoamericana. 1998
- DELGADO, Manuel. **Diversitat i integració**. Barcelona: Editorial Empúries, S.A. 1998
- _____. **El animal público**. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos. 1999

_____. **Ciudad líquida, ciudad interrumpida.** Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. 1999

LEFÈBVRE, Henri. **El derecho a la ciudad.** Barcelona: Edicions 62, S. A. 1969

SOUZA, Nilton Moreira; CHAVEIRO; Eguimar Felício. **Redes culturais urbanas, a cultura juvenil e suas dinâmicas na metrópole goianiense: os casos dos grafiteiros no centro urbano de Goiânia- GO.** Publicado nos anais das 1º jornadas Internacionales, Sociedad, Estado e Universidad, Mar Del Plata. 2011

OLIVEIRA, R. C. A, **Estéticas juvenis: intervenções nos corpos e na metrópole.** Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. Vol. 4, Nº 9, p 63-86, Mar. 2007

OLIVEIRA, Adão Francisco de - **Publicado originalmente em:** Cedido gentilmente pelo autor e publicado originalmente em: www.ippur.ufrj.br/observatorio. **A Reprodução do Espaço Urbano de Goiânia: uma cidade para o capita.** 2002

PARK, Robert Ezra. **La ciudad y otros ensayos de ecología urbana.** Barcelona: Ediciones del Sebal. 1999

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & Cia,** São Paulo. ANNABLUEME. 1994

NOVOS SUPORTES, NOVOS LEITORES: O NOVO COMPORTAMENTO DO LEITOR COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

Morgana Bruno Henrique Guimarães¹

A EVOLUÇÃO DA LEITURA

Quando mencionado “a evolução da leitura”, o primeiro pensamento se volta para a evolução do suporte. Das tábuas de barro ou pedras, papiro, pergaminho, papel, livros, imprensa, mídias eletrônicas, computador, internet, e-books... A imagem abaixo reflete essa noção.

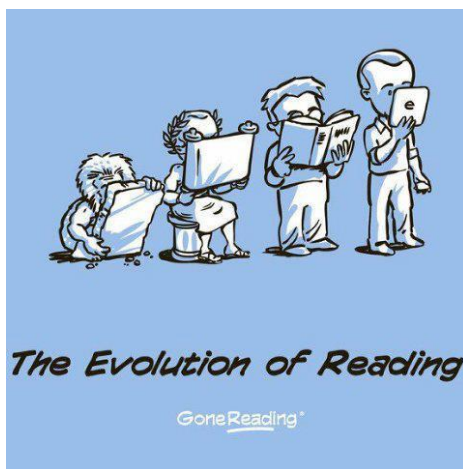


Figura 1

Difícilmente pensamos na evolução da forma de ler: Cultura oral, leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura cotidiana, leitura de mundo... A forma de ler e de interagir com o texto (seja esse impresso ou digital, escrito ou não) também evoluiu com o tempo, e

¹ Graduada em Biblioteconomia, UFG, Pós-Graduanda em Gestão pública, UCDB, morganabhg@gmail.com, Goiânia-Go.

como o suporte evolui e se modifica adaptando-se ao pensamento e à cultura de sua época (também a modificando). Isto é, nossa sociedade tradicionalmente oral influenciou e foi influenciada pela escrita, modificando-se assim sua forma de armazenar e transmitir o conhecimento e a memória. Claro, nenhuma mudança foi brusca, tudo ocorreu lentamente e continua seu processo de evolução.

Alguns exemplos sobre essa interação da sociedade, do pensamento social e da leitura: inúmeras vezes a leitura foi alvo de críticas e proibições, como o *Index Librorum Prohibitorum*¹; a discriminação pela literatura (sendo considerada uma leitura secundária, uma leitura de mulheres); a fase oral da leitura, uma interação social de manifestos em praça pública à atividade de lazer e distração em encontros sociais; as leituras proibidas, muito relacionadas às queimas de livros em toda a História humana. Em contrapartida, as leituras que legitimam a forma de governo vigente, portanto incentivadas (exemplos de textos legítimos em alguns lugares e proibidos em outros: *O manifesto comunista* de Karl Marx e *Mein Kampf*, de Adolf Hitler).

Todos esses exemplos demonstram tipos e/ou forma de leituras que se enquadraram em suas épocas e depois foram esquecidos, descaracterizados ou revistos, repensados e readaptados à nova época. A literatura não é mais apenas uma distração e entretenimento para “bem nascidos”, também é vista como um documento de estudo acadêmico, uma leitura erudita; as proibições e censuras transmutam-se conforme o governo, a época e a sociedade; a enorme mudança da leitura oral à silenciosa. Essa transformação foi uma admirável mudança na sociedade, pois trouxe uma enorme individualidade. Isto é, de uma atividade social ela tornou-se individual. Não é mais tão fácil determinar o que está sendo lido e quando. O que o leitor está pensando? Como o leitor

¹ Índice dos livros proibidos. Trata-se da lista de livros proibidos pela Igreja católica.

interpreta sua leitura?... Isso trouxe uma caracterização do indivíduo, cabendo apenas a ele próprio compartilhar essa relação ou não.

Tudo isso demonstra não apenas a evolução da leitura e da forma como ela é vista pela sociedade. Os preconceitos que existiram, os que continuam a existir e o novos que se vêem surgindo e acompanhando o pensamento social vigente.

A LEITURA E OS NOVOS SUPORTES

Do final do século XX e neste início de século as novas tecnologias trouxeram inúmeras mudanças às nossas vidas. Isso não foi diferente com a leitura. Para entender melhor essas mudanças é necessário visualizá-las retornando um pouco no tempo.

Na Europa no século XVIII houve uma popularização da imprensa, surgimento de inúmeros jornais e revistas e uma lenta e gradual alfabetização população. Isto continuou crescendo no século XIX. Nesse século, os principais meios de comunicação à distância eram as cartas e o telégrafo, isso demonstra uma predominância da cultura escrita* na comunicação.

No Brasil, a imprensa também chegou durante o século XIX, mas ela era muito restrita e acabava servindo apenas a determinadas classes da população, normalmente em centros urbanos. A comunicação era predominante por carta e bilhetes, mesmo com a enorme quantidade de analfabetos.

Já no século XX houve a popularização de novos meios de comunicação: o cinema, o rádio, a TV, o telefone. Isso trouxe uma mudança drástica na comunicação à distância; da cultura escrita, conforme citado anteriormente, o ciclo retornou à cultura oral.

* Isto se refere a uma análise da comunicação a distância, não está relacionado a conversas diretas entre pessoas.

Isso não significa que a comunicação escrita deixou de existir, pelo contrário ela continuou crescendo juntamente com a alfabetização da população e a popularização da imprensa. No Brasil, Monteiro Lobato foi um dos grandes responsáveis por essa popularização. Entretanto predominava a cultura oral e\ou audiovisual, muito mais acessível aos analfabetos ou semianalfabetos, principalmente com o desenvolvimento tecnológico gradualmente alcançando as zonas rurais e os novos centros urbanos¹.

No fim do século XX e início do XXI, novas tecnologias como os computadores, a internet, os celulares, tablets... Trouxeram nova reviravolta no ciclo. Ele está retornando à cultura escrita, isto é, cada vez mais as pessoas se comunicam por torpedos (mensagens na telefonia móvel), e-mails, blogs, fotoblogs, páginas na internet, redes sociais... Claro que a comunicação oral dos meios de comunicação do séc. XX não deixaram de existir ou ficaram estagnados. Eles continuam a se desenvolver, mas estão perdendo espaço para estes novos meios.

A principal mudança desses novos suportes da informação vai além da acessibilidade à informação e dos diversos tipos de leitura, está na interação do autor com o leitor e do leitor com o autor. Quer dizer, tradicionalmente o leitor recebe um texto pronto e acabado e dificilmente o autor² tem acesso às impressões dos leitores³. A comunicação acontece de uma forma mais vertical e mesmo que o leitor não seja um agente passivo, inerte... Os frutos que esses textos renderam dificilmente retornam a seu emissor. Essa verticalização está presente nas comunicações citadas no ciclo, seja ela escrita, oral ou audiovisual, seja ela impressa ou eletrônica. Mas com o advento da internet, especialmente a

¹ Esse alcance se deu tanto fisicamente, com o crescimento das redes elétricas e da infraestrutura nessas regiões, como pela acessibilidade econômica, com o barateamento e a evolução dessas tecnologias.

² Refere-se tanto a um ou a vários autores e/ou emissor (es) da informação/texto.

³ Neste contexto, o leitor é entendido da forma mais ampla possível, sendo ele o receptor da informação impressa, oral ou audiovisual.

WEB 2.0¹ a interação entre leitor e autor se amplia exponencialmente, muitas vezes chegando ao ponto do leitor se tornar co-autor do texto.

Quer dizer, mesmo com as crescentes facilidades do acesso à informação dos séculos anteriores, a avaliação das “leituras” se dava de uma forma mais quantitativa que qualitativa: normalmente as avaliações ocorrem por número de exemplares vendidos ou distribuídos, sejam eles livros, jornais, revistas. Ou pelo número de ouvintes, tele-espectadores, públicos dos rádios, TVs, cinemas. São poucas as opiniões que chegam aos emissores (quando se comparada ao número de receptores) e menor ainda o número de opiniões divulgadas a esses leitores. Por exemplo, revistas e jornais costumam publicar uma “carta do leitor” de todas que recebe, e o número de leitores que escrevem dando sua opinião a esses meios é muito menor que o número de leitores. O mesmo ocorre com o cinema, a TV e o rádio, o número de participações é muito inferior ao de usuários desses meios de comunicação.

Com a internet, essa aproximação é significativamente maior. Qualquer informação divulgada na rede normalmente tem espaço na mesma página para opinião e que pode ser publicada, mesmo sem a permissão do autor. Esse é o caso de fotos ou *posts* publicados em redes sociais, vídeos, blogs, fotoblogs... E quando não há espaço na mesma página para a participação, os leitores utilizam outros meios dentro da mesma rede para se expressar. Por exemplo, páginas de empresas, instituições etc. que não possuem espaço em suas páginas na rede para a expressão pública de seus leitores, esses buscam outras páginas para expressarem suas opiniões. O mais comum são reclamações de empresas, quando essas não atendem às expectativas dos clientes, mesmo após a reclamação formal. Eles procuram *sites* especializados e divulgam suas queixas, podendo gerar uma enorme publicidade

¹ MARINHO, Rosana Pereira; et. all. **WEB 2.0**: a contribuição dos blogs à Biblioteconomia e Ciência da Informação. Disponível em:

<<http://dci.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/view/65/186>>. Acesso em jul. 2012.

negativa. O contrário também é possível, como por exemplo, páginas que fãs montam em homenagem a seus ídolos, a divulgação de produtos, promoções... gerando publicidade positiva.

Essa comunicação na internet não fica restrita apenas a ela. É cada vez mais comum a utilização da internet por outros meios de comunicação, como revistas, rádios, TV, cinema, livros, que possuem páginas e a utilizam para divulgar e manter contato direto com seus “leitores”.

PARTICIPAÇÃO CRÍTICA DOS LEITORES

Como foi dito anteriormente, esses novos meios trouxeram direito de vez e voz aos leitores. Além disso, trouxe rapidez nessa comunicação. Um grande exemplo disso foi a **Primavera Árabe**¹, nome dado a uma série de revoltas e manifestos que vem ocorrendo no Oriente Médio desde dezembro de 2010. O povo se organizou e foi às ruas manifestar contra os governos totalitários. Contudo, por causa do controle e da opressão, essas revoltas nasceram nas redes sociais. O governo ainda tentou coibi-las tentando controlar a internet, mas os acessos permaneceram pelos celulares e pela internet discada. Este é um grande exemplo da força, interação e direito de expressão que essas novas tecnologias possibilitam as pessoas.

Outro exemplo internacional foi a série de manifestos digitais ocorridos em janeiro de 2012 em desaprovação às leis SOPA e PIPA² que seriam votadas nesse ano. As leis, apesar de se restringirem ao território Estadunidense, atingiriam todo o planeta visto que numerosos servidores da internet estão nesse território. Inúmeros usuários da internet no

¹ Referência: <http://topicos.estadao.com.br/primavera-arabe>

² – SOPA– Stop Online Piracy e PIPA– Protect IP Act, duas leis que seriam votadas esse ano nos EUA com o intuito de proteger o direito autoral e conter a pirataria na internet.

mundo todo se reuniram sobre o nome *Anonymus* e fizeram vários ataques *hackers* tirando do ar vários sites governamentais e empresariais que apoiavam as leis. Nas redes sociais as pessoas divulgavam esses ataques e publicavam imagens de repúdio à criação dessas leis.

Abaixo algumas imagens que representam esse grupo:



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Essas imagens representam o grupo *Anonymus*, a máscara é uma simbologia do rosto de um revolucionário, Guy Fawkes¹ modelo utilizado no filme *V de vingança*². Esses símbolos

¹ Soldado católico, inglês que tentou assassinar o rei protestante Jaime I durante a “Conspiração da Pólvora”.

² Nome original, *V for vendetta*, filme de 2006 dirigido por James Mc Teigue.

usados pelo grupo são alusões tanto ao anonimato da massa quanto à ausência de liderança do grupo. As imagens de protestos as leis estão abaixo:



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Figura 8

Essas imagens representam o repúdio popular por essas leis, além de representar com detalhes sutis os locais de “criação” dessas imagens. Como a língua, ou a alusão a musica de Raul Seixas, **Mosca na Sopa** na figura 7. Esses protestos foram ouvidos e as duas leis foram arquivadas indefinidamente.

Esses dois casos de grandes proporções representam a atuação crítica e participativa que os leitores vêm assumindo. No Brasil, também não é diferente, além da participação nesses protestos virtuais (caso SOPA e PIPA), outras manifestações também nasceram na internet e se concretizaram nas ruas (caso da Primavera Árabe), como várias marchas contra a corrupção que se realizaram várias vezes e em vários Estados brasileiros. Em Goiás – Goiânia, as marchas contra a corrupção foram se transformando em manifestos contra o atual Governador, Marconi Perillo. Além dos protestos nas ruas, imagens de protesto também circulam pelas redes sociais:



Figura 9



Figura 10



Figura 11

Essas imagens divulgam a manifestação (Pois não tiveram muita cobertura pelos jornais das mídias impressas e audiovisuais tradicionais) e os protestos do grupo contra o governador. Também ilustram essa co-autoria dos leitores, pois na figura 11 imagens da campanha política do Governador em sua primeira eleição foram utilizadas justamente com outras imagens, acrescidas de novas informações gerando um novo produto de autores distintos e uma informação nova.

Essas críticas em não ficam apenas na política e\ou grupos organizados, também acontecem de forma individual, mas a repercussão é que reúnem um grupo de pessoas interessados nesses assuntos. Um exemplo foi uma reportagem de capa da revista Época lançada em 02 de janeiro de 2012. A Época exaltava a Música de Michel Teló, **Ai se eu te pego**. Na capa a revista diz que essa música “traduz os valores da cultura popular para os brasileiros de todas as classes”.



Figura 12

No mesmo dia de lançamento da revista um autor sob o pseudônimo de *Literatortura* escreveu um texto criticando a reportagem, mas principalmente essa afirmação. A opinião do autor se espalhou pela rede e inúmeras pessoas expressaram suas

opiniões tanto em desacordo com *Literatortura* como em apoio a ele. A repercussão foi tão grande que no dia seguinte ele publicou outro texto, explicando melhor suas opiniões e acrescentando as opiniões de outros leitores. Ele também editou a imagem da capa da revista e usou para ilustrar seu segundo texto:



Figura 13

Essa imagem demonstra essa participação que os leitores vêm apresentando nestes últimos anos. Também comprova a velocidade dessa interação. Se fosse pelos meios tradicionais da mídia impressa, essa revista seria lançada e apenas uma opinião seria publicada na revista na semana seguinte (sem contar que a revista poderia escolher a opinião de um leitor que simpatizasse mais com a revista). Além do tempo de retorno ser muito longo, importantes opiniões seriam reprimidas e muitos desses diálogos se perderiam, na oralidade de uma conversa trivial com um amigo.

PROBLEMAS E SUPERFICIALIDADES DOS NOVOS SUPORTES

Nem tudo que esses novos suportes trouxeram foram coisas positivas, é claro. A velocidade e a falta de controle da rede possibilitaram a expansão significativa de muitos crimes, como pedofilia, estelionato, difamação, bullying... Um velho conhecido das escolas, apesar da terminologia ser relativamente nova. Todos esses crimes vêm adquirindo espaço na rede, bem como os esforços das autoridades em inibi-los ou puni-los adequadamente.

Outro problema é o crescimento de informações falsas e\ou sem fontes sendo divulgadas. Isso se soma à incapacidade dos leitores de buscarem adequadamente as informações necessárias, formularem suas necessidades, selecionarem as informações encontradas bem como utilizá-las adequadamente. Tudo isso se deve à falta do letramento informacional.

O excesso de informação na rede também acarreta certa superficialidade nas leituras. Muitas vezes o leitor se perde no mar de informação e busca textos menores pela facilidade e a economia de tempo, mesmo estes sendo de fontes duvidosas e tendenciosas. Também há superficialidade nas opiniões expressas. Isto é, por trás de toda essa possibilidade de interação, discussão e expressão crítica, muitas pessoas expressm opiniões simplistas, como gosto – não gosto disso, isso é bom – ruim...

A maioria das críticas e comentários da rede permanece na superficialidade, sem um verdadeiro pensamento crítico, com argumentos mais fundamentados. E pior, quando a discussão se estende, muitas vezes a argumentação é trocada por ofensas e críticas sem propósito. Tudo isso demonstra a imaturidade de muitos leitores. Contudo, abre margem para um meio de atuação das escolas e bibliotecas. Trabalhar o desenvolvimento dessa capacidade crítica com os estudantes é uma boa forma de utilizar esses novos suportes dentro de nossas escolas, além de tratar da leitura por um viés pouco ortodoxo.

CONCLUSÃO

Como os suportes da leitura vêm evoluindo, o leitor e a forma de ler também. E cada uma dessas mudanças influencia e é influenciada pela cultura e pensamento vigente. Vários acontecimentos históricos acompanharam e foram acompanhados pela leitura, pela escrita e por seus suportes de armazenamento das informações.

Os meios de comunicação e de registro também influenciam a forma de se relacionar com outras pessoas. Isto é, a maneira como o indivíduo utiliza os meios de comunicação e, portanto se relaciona na sociedade.

Recentemente esses meios propiciam o relacionamento do leitor (recebedor da mensagem) com o autor (emissor) tornando-se uma forma horizontal de comunicação. Além disso, esses meios possibilitam a participação de inúmeras pessoas que compartilham dos mesmos interesses.

Essa possibilidade de interação abre espaço para grandes feitos sociais, além do crescimento do indivíduo que ensina e aprende a todo o momento. Contudo, essa mesma relação pode ser bem superficial, com críticas sem fundamentos e com argumentação bem fraca. Essa liberdade de produção também gera um excesso de informação e informações falsas e\ou origem duvidosa que pode deixar inúmeros leitores não competentes informacionamente perdidos nesse meio. Apesar dos problemas, essa participação dos leitores possibilita a relação que Sócrates e Platão disseram não ser possível através da escrita¹, apenas através do diálogo. Essa relação tão importante que propicia o crescimento mútuo dos indivíduos participantes.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Vian (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006. 143p.

¹ DALCOL, Susana. **Platão e a escrita como fonte de esquecimento**. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://susanadalcol.blogspot.com.br/2009/01/plato-e-escrita-como-fonte-de.html>>. Acesso em: jul. 2012.

DARNTON, Robert. **História da leitura**. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

DORIA, Carlos Augusto de A. **Incentivo à leitura**. Blog de um sem-mídia. Jan. 2009. Disponível em: <<http://blogdeumsem-mdia.blogspot.com/2009/01/incentivo-leitura.html>>. Acesso em: out. 2009.

FONSECA, Rívia Silveira. **Mídia e Leitura**: a formação do leitor crítico. Disponível em: <www.alb.com.br/anais14/Sem06/C06045.doc>. Acesso em: 20 mai. 2012.

GLOBO COMUNICAÇÕES E PARTICIPAÇÕES S.A. **Entenda o Sopa e o PIPA, projetos de lei que motivam protestos de sites**: propostas aprovadas por estúdios são repudiadas por empresas de internet. Elas ainda tramitam no Congresso americano. São Paulo: G1, 18/01/2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/01/entenda-o-projeto-de-lei-dos-eua-que-motiva-protestos-de-sites.html>>. Acesso em: jul. 2012.

LITERATORTURA. **A Época do bom senso já passou**. [S.l.: s.n.], 02/01/2012. Disponível em: <<http://literatortura.com/2012/01/02/a-epoca-do-bom-senso-ja-passou/>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. **A Época do bom senso já passou**: resposta. Disponível em: <<http://literatortura.com/2012/01/03/a-epoca-do-bom-senso-ja-passou-resposta/>>. Acesso em: jun. 2012.

MARINHO, Rosana Pereira; et. all. **WEB 2.0**: a contribuição dos blogs à Biblioteconomia e Ciência da Informação. Paraíba: ENEBD, 2010. Disponível em: <<http://dci.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/viewFile/65/186>>. Acesso em mai. 2012.

SILVA, Rafael. **Propostas de lei SOPA e PIPA foram arquivadas**. In: TECNOBLOG: diário tecnológico. [S.l.: s.n.], 20/01/2012. Disponível em: <<http://tecnoblog.net/89029/sopa-pipa-arquivadas/>>. Acesso em: jun. 2012.

REFERÊNCIAS DAS FIGURAS

Figura 1: MEDEIROS, Alexandre. **A evolução da leitura**. 9 de julho 2012. Disponível em: <<http://bibliocomics.blogspot.com.br/2012/07/evolucao-da-leitura.html>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 2: ZYON3000. **Anonymous afirma**: "Temos condições de causar um caos jamais visto". Disponível em: <<http://dicaserespostas.blogspot.com.br/2012/02/anonymous-afirma-temos-condicoes-de.html>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 3: COPA PAULO FRANCIS. **We are Anonymus! We are legion!**. Mai. 2012. Disponível em: <<http://copapaulofrancis.blogspot.com.br/2012/05/we-are-anonymus-we-are-legion.html>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 4: NASCIMENTO, Ruan. Jan. 2012. Disponível em: <<http://refugiodafoca.blogspot.com.br/2012/01/grupo-anonymus-pretende-atacar-facebook.html>>. Jan. 2012.

Figura 5: VILLELA, Heloisa. **SOPA e PIPA cerceiam a liberdade**. Jan. 2012. Disponível em: <<http://www.tvf.org.br/blog/heloisa-villela-sopa-e-pipa-cerceiam-a-liberdade>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 6: BLOG DO MIRO. **Pipa, Sopa, Acta e liberdade na rede**. Fev. 2012. Disponível em: <<http://altamiroborges.blogspot.com.br/2012/02/pipa-sopa-acta-e-liberdade-na-rede.html>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 7: NASCIMENTO, Ruan. Jan. 2012. Disponível em: <<http://refugiodafoca.blogspot.com.br/2012/01/grupo-anonymus-pretende-atacar-facebook.html>>. Jan. 2012.

Figura 8: TYRANNUS MELANCHOLICUS. **E o vento levou**. Jan 2012. Disponível em: <<http://tyrannusmelancholicus.blogspot.com.br/2012/01/eu-sou-mosca-que-pousou-na-sua-sopa-e.html>>. Acesso em: jun. 2012.

Figura 9: MOVIMENTO #FORA MARCONI. 14 abril, 2012. Disponível em: <<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=246320205465472&set=a.240666049364221.51278.240664529364373&type=3&theater>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 10: MOVIMENTO # FORA MARCONI. 14 abril, 2012. Disponível em:

<<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=245874485510044&set=a.240666049364221.51278.240664529364373&type=3&theater>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 11:MOVIMENTO # FORA MARCONI. 09 junho, 2012. Disponível em:

<<http://www.facebook.com/photo.php?fbid=280589282038564&set=a.240693646028128.51280.240664529364373&type=3&theater>>. Acesso em: jul. 2012.

Figura 12: LITERATORTURA. *A Época do bom senso já passou*. [S.l.: s.n.], 02/01/2012.

Disponível em: <<http://literatortura.com/2012/01/02/a-epoca-do-bom-senso-ja-passou/>>.

Acesso em: jun. 2012.

Figura 13: LITERATORTURA. *A Época do bom senso já passou*: resposta. Disponível em:

<<http://literatortura.com/2012/01/03/a-epoca-do-bom-senso-ja-passou-resposta/>>. Acesso em: jun. 2012.

COMMON PEOPLE READING: DISCURSOS VISUAIS SOBRE O ATO DE LER

Walderes Brito¹

Wolney Fernandes²

IMAGENS DE LEITORES/AS

Rascunhado a quatro mãos, este texto apresenta algumas questões respigadas em torno da experiência construída pela criação e gerenciamento de um blog de imagens intitulado *Common People Reading*. O espaço nasceu com a descoberta do tumblr³ “*Awesome People Reading*” que, como o nome sugere, publica fotos com curtas legendas de artistas de todos os campos e pessoas célebres de todos os tempos lendo um livro, um jornal, um roteiro ou qualquer coisa. Diante dessas imagens, passamos a nos perguntar: por que não inspirar atuais e novos leitores/as com fotos de nós mesmos, simples mortais?

A proposta foi se consolidando sob o princípio de que manteríamos este como um espaço para expressão predominantemente visual, embora o tema de base fosse a palavra ou o texto. Seguiu-se um curto período de negociação com a rede já conhecida de leitores/as e as primeiras peripécias para produzir fotos em poses criativas, obras das nossas preferências e com autores de nossas devoções. A escolha da plataforma tumblr como ferramenta para abrigar as imagens considerou, também, o alcance e a rapidez, próprios desse sistema de compartilhamento, no desejo de que as fotos pudessem ser espalhadas pelos tantos seguidores/as que costumam transitar pelas redes sociais. No exercício de compartilhamento destas imagens observamos algumas convergências e muitas dissonâncias

¹ Mestre em Comunicação (Facomb, UFG, 2009), aluno do Doutorado em Sociologia (FCS, UFG), atualmente em estágio de doutorado-sanduíche na University of Winnipeg, Canadá, bolsista da Capes BEX 0273/2012-0.

Publicação póstuma

² Mestre em Cultura Visual (FAV, UFG, 2009), aluno do Doutorado em Cultural Visual no mesmo programa. E-mail: wolney7@gmail.com

³ O Tumblr é um sistema de rede social e micro-weblog que permite aos seus usuários compartilhar imagens, links, textos, vídeos, e audio. Como no Twitter, é possível seguir outras pessoas e ver no seu painel de controle (*Dashboard*) os últimos posts das pessoas seguidas.

que tocavam em modos de ler que de algum jeito nos ajudam na reflexão sobre concepções e práticas de leitura que atualmente nos rodeiam.

Cada imagem, em sua multiplicidade de sentidos, revela textos, suportes, contextos, entornos e decisões que constituem uma trama sobre a leitura que se realiza cotidianamente. Atravessados pelas possibilidades apresentadas em cada uma das fotos e no conjunto híbrido que elas compõem, vagamos em busca de possíveis leituras para rabiscar inquietudes e inícios de conversa sobre o ato de ler.

LEITURA DO MUNDO PELAS IMAGENS DA VIDA

Não parece razoável [...] que se continue a pensar apenas nas obras consagradas, nos grandes escritores e pensadores. É preciso conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano. E sobre isso pouco sabemos. (ABREU, 2001, p. 7)

125

Ao refletir a respeito do ato de ler, Paulo Freire (2008) destaca a necessidade de atentarmos para as leituras de mundo que, na maioria das vezes, antecedem a leitura da palavra escrita. “A leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (p. 15). Isso equivale dizer que a realidade cotidiana está diretamente refletida no processo de conhecimento e interpretação do mundo que nos rodeia. Uma atribuição contínua de significados: o tempo que se desenha por sinais da natureza, as cores das frutas, as nuvens que no céu brincam de virar personagens, as cascas das árvores repletas das marcas do tempo, as pessoas com seus falares e caminhar.

Maria Helena Martins (1986) também afirma que o ato de ler vai além da escrita. “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” (p. 14). É notável que tanto para Martins (1986) quanto para Freire (2008), a experiência do mundo que precede a leitura é, antes de tudo, a própria vida,

sendo o primeiro desafio estimular cada pessoa, em sua singularidade, a ler os “textos” do seu entorno cotidiano. Se compreendida assim, é razoável também afirmar que a leitura não é só uma operação intelectual. Ela decorre também do corpo do sujeito e da inscrição que o corpo que somos imprime em determinado contexto ou espaço, do relacionamento consigo mesmo e com os outros. Ler é, a uma só vez, trabalho de linguagem e de comunicação social. Nas palavras de Barthes (1980), ler é entregar-se e integrar-se a

uma rede com mil entradas; seguir esse caminho é visar ao longe, não uma estrutura legal de normas e desvios, uma lei narrativa e poética, mas uma perspectiva (de restos, de vozes vindas de outros textos, de outros códigos) cujo ponto de fuga é misteriosamente aberto e, no entanto, continuamente transferido (BARTHES, 1980, p.17).

Contemporaneamente, as concepções relativas à leitura do texto escrito, seja literário ou não, vêm, em sua maioria, acompanhadas de algumas certezas, entre elas a de que é mais adequado ler em silêncio e recolhidamente; deve-se ler em abundância o maior número de títulos possíveis; a leitura literária deve ser entendida como promotora da formação de leitores/as. No entanto, o que será que essas práticas de leitura do texto escrito revelam? E mais, que outras práticas elas também escondem?

Se tomarmos como base a produção pictográfica do final do século XVIII e ao longo do XIX, a leitura retratada nas pinturas era símbolo de *status* e o acesso ao livro era uma demonstração de poder intelectual que reforça o caráter silencioso e aristocrático da leitura (Figura 1). Ainda hoje muitos sites pessoais na internet continuam a propagar esse mesmo vínculo entre leitura e enobrecimento, como observa Abreu (2001): “passaram-se os séculos, alterou-se o meio, mudou a tecnologia, mas o imaginário em torno do ato de ler permanece” (p. 23).



Figura 01 – Claude Monet, “A Woman Reading” 1872.

Fonte. <http://www.wikipaintings.org/en/claude-monet/a-woman-reading>

Como uma linguagem representativa e geradora de construção social e cultural, a imagem expõe fatos, acontecimentos, ligados a uma realidade; representa um contexto, um momento, uma cultura, um modo de expressar-se, uma identidade visual. Atualmente estamos rodeados por elas. Associamos tudo a imagens, sejam elas das mais variadas formas de representação visual, tátil, sonora, textual, cultural, e estas, por sua vez, agregam realmente um caráter múltiplo de representação e de apresentação. As tensões, as subjetividades e as efemeridades são elementos e situações que constantemente fazem parte do repertório da imagem hoje.

Tendo presente essa marca do tempo que vivemos, é oportuno que artistas e comunicadores sociais se utilizem das tantas possibilidades de criação que o atual contexto contemporâneo nos convida a experimentar, discutir e representar no âmbito dos espaços virtuais. Esses espaços tecidos por diferentes espessuras não lineares se cruzam em tramas onde, entre outras coisas, também é possível desenvolver conhecimentos sobre diferentes práticas e concepções de leitura.

Ao colocar na rede diferentes imagens de leitores/as de diversas partes do mundo, o “*Common People Reading*” aponta para outros espaços e outras tantas formas de ler que são realizadas no cotidiano e precisam ser visitadas para que não se caia em reducionismos e/ou supervalorização de um tipo de leitura em detrimento de outro.

LEITURAS DE TODO DIA EM TANTAS E QUANTAS FORMAS DE LER

Primeiro é preciso registrar que já no primeiro mês de funcionamento, o *Commom People Reading* trouxe significativas surpresas para os seus criadores, especialmente porque como é próprio das ferramentas virtuais, a apropriação tende a não obedecer ordenamentos preconcebidos. As leituras sobre a leitura questionam concepções correntes sobre quem goza, hoje, do status de leitor, qual o bom texto a ser lido e, finalmente, quem é o/a ator/atriz da documentação e publicação do ato de ler.

Se as primeiras imagens mostravam leitores/as em pose elaborada exclusivamente para as fotos (Figura 2), algumas que se seguiram posteriormente, inverteram essa premissa e apresentaram flagrantes de leitores/as que não se sabiam fotografados/as. Esse movimento sugere, a princípio, uma ampliação do olhar que reconhece e registra práticas de leitura diversas e em ambientes diferentes (Figura 3).



Figura 02 – Foto de Franz Moz, Bochum – Alemanha



Figura 03 – Anônimo fotografado por Izabela Fardim, São Paulo – Brasil

Essa ampliação também trouxe algumas imagens de animais de estimação fotografados perto de livros para dar a ideia de leitura. Recebidas com certo desapontamento pelos autores, a quantidade de gatos leitores das primeiras semanas forçou a medida parcialmente repressora de administrar com parcimônia a distribuição deste tipo de foto, de modo que a proposta inicial não fosse completamente desvirtuada. Não deixa de ser surpreendente,

porém, que ainda que em tom jocoso, algumas pessoas elejam para se representarem como leitoras os seus animais de estimação e, na sequência, crianças, quem sabe como possíveis continuadores do prazer da leitura nas próximas gerações.

A segunda surpresa propiciada pelo *Common People Reading* se refere ao discurso clássico de que a boa leitura se dá através do suporte “livro”, preferencialmente com autores consagrados, possivelmente como os representados nas primeiras fotos: Roberto Bolaño, Guimarães Rosa e Ariano Suassuna. Muito rapidamente as autorias clássicas cederam espaço ao prazer de ler, imagens que centralizavam o foco não no texto, mas no ato prazeroso de ler, sendo o livro desfocado em favor das poses nitidamente confortáveis, algumas quase sensuais. Ao livro foram agregadas imagens de outros impressos que sugerem jornais, relatórios, revistas em quadrinhos, panfletos e, logo, a tela de um computador, configurando um discurso dissonante de que todas essas são experiências legítimas de leitura (Figura 4).



Figura 04 – Alessandra Thevenard Freire e Yuri Thevenard Freire, Belo Horizonte – Brasil

Em seguida começamos a prestar atenção nos recados dados pelas pessoas sobre quais os lugares apropriados para o ato de ler e, mais uma vez, o *Common People Reading* possibilita a percepção de deslocamentos em relação ao convencional espaço interno e silencioso como lugar exclusivo. Este também está presente, mas acompanhado de leituras possíveis também em espaços públicos como metrô, shopping, parque, praça, entre outros, distribuídos pelo menos em três continentes, já no primeiro mês.

Em resumo, o leitor comum expresso no discurso visual do *Common Reading People* dribla os protocolos oficializados de leitura ideal e se apropria de outros suportes e outros espaços. A imagem de leitura e leitor/a convencionalizada como representativa de ascensão social e de poder – econômico e intelectual – aparece pouco nas imagens do blog. Nele encontramos o despojamento daquele que lê à beira da praia, entre a areia e o mar; as páginas viradas durante o banho ou enquanto a viagem se desenrola, a leitura apressada durante um cafezinho na lanchonete do *shopping*, leituras simultâneas entre o livro e a TV, entre outras.

A leitura que fazemos neste início de jornada é que o *Common People Reader* está atingindo o seu propósito primeiro de gerar um espaço para expressão do que as pessoas praticam e pensam sobre leitura, como elas escolhem se representar ou representar a outros sob este enfoque e que o resultado é absolutamente coerente com a natureza da literatura de melhor qualidade: aquela que é capaz de estimular e inspirar entendimentos, sínteses e novos discursos através da imaginação, mais do que certos suportes imagéticos descritivos ou realistas, que tendem a dispensar o trabalho de imaginação criativa. Para o campo da comunicação social e da cultura visual, especificamente, esta experiência reafirma a potencialidade do espaço virtual como um canal de expressão de discursos ignorados a respeito de temas de interesse coletivo, como por exemplo, o valor do ato de ler, a identidade do leitor e a legitimidade das múltiplas formas leitura.

REFERENCIAS

ABREU, Marcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em novembro de 2012.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário**: O Desafio das Poéticas Tecnológicas. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

POULAIN, M. Cenas de leitura na pintura, na fotografia, no cartaz, de 1881 a 1989. In: FRAISSE, et al. (Orgs.). **Representações e imagens de leitura**. Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.

APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA LETURA NO BRASIL E EM GOIAS

Esdra Basilio¹

Simonne Cristina Souza dos Santos²

INTRODUÇÃO

Pretendemos com este artigo, pontuar algumas questões sobre a leitura especificamente os preconceitos em leitura. Apresentamos, também, o projeto que tencionamos desenvolver em escolas da rede pública de Goiânia “Ler pra mim” o qual foi pensado com o objetivo de incentivar o hábito de leitura em alunos sem a pretensão de censurar certas obras, pois acreditamos que todo tipo de leitura é válida independente do seu suporte físico.

Para tanto iniciamos discorrendo sobre o surgimento do registro escrito. Em um segundo momento apresentamos um breve panorama sobre a inserção da leitura no Brasil; no capítulo seguinte discorremos sobre as práticas de leitura em Goiânia e seu surgimento; posteriormente falamos sobre os preconceitos de leitura que vigoram no Brasil e permeiam todos os âmbitos da nossa sociedade.

133

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS PRÁTICAS DE LETURA UNIVERSAL

O homem não se contentou com a potencialidade da linguagem oral e inventou uma forma de registrá-la por meio da escrita e do alfabeto. Após muitos séculos da evolução da escrita, eis que Gutemberg cria a escrita impressa. Segundo Zilberman, “A partir do século XVII os livros impressos começaram a ser publicados em quantidades significativas”

¹ Graduada em Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, basilio.esdra@gmail.com, Goiânia

² Graduada em Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, simonne_cris@hotmail.com, Goiânia

(2001, p.21). O livro estava começando a se difundir e, portanto, não era mais restrito aos monastérios.

A leitura de certas obras passou a ser vista com maus olhos pela Igreja Católica que censurava vários livros, como os de filosofia, ciências naturais e romances. Assim, a leitura era vista como perigosa prejudicial aos leitores. Com a expansão da imprensa, de acordo com Zilberman (2001), houve o aumento do número de leitores na sociedade e a poesia passou a se chamar literatura.

Segundo Chartier (1999) ocorreu uma revolução na leitura no início da Idade Moderna: a passagem da prática de leitura oral para leitura silenciosa trouxe vários benefícios para os leitores, que conquistaram a liberdade de ler o que quisessem quantas vezes quisessem, podendo ter mais intimidade com os textos e ler mais rapidamente as obras. Essa primeira mudança ocorreu antes da criação de Gutenberg. Sobre a transição da leitura oral para escrita silenciosa Certeau (2007, p.271) afirma que:

A leitura se tornou há três séculos uma obra da vista. Ela não é mais acompanhada, como antigamente, pelo ruído de uma articulação vocal nem pelo movimento de uma mastigação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou em meia-voz é uma experiência “Moderna” desconhecida durante milênios. Antigamente o leitor interiorizava o texto, fazia a própria voz o corpo do outro, era o seu ator.

O livro passa a ser o mediador entre a imagem interna e externa de cada indivíduo de acordo com o tom da voz que ele faz ao realizar a leitura da obra. Naquela época não havia pontuação nem regras gramaticais e as palavras eram escritas emendadas umas nas outras, cabia ao leitor fazer as pausas devidas e a entonação da voz. Desse modo, a leitura oral era mais uma interpretação pessoal que o leitor fazia da obra.

A esse respeito Chartier (1999) diz que desde a Grécia Antiga ler em voz alta era uma forma de demonstrar que se é um bom leitor, e para os jovens era um meio de mostrar

seu domínio da retórica. Para os autores da época era um meio de anunciar suas obras de divulgá-las através da fala em público.

Com o avanço da imprensa o livro se difunde entre a população, não mais restrito apenas às Igrejas, mas difundido também entre os adultos por meio de manuais, tratados e posteriormente como livros para o lazer. Zilberman (2001) coloca que as primeiras teorias de literatura eram formuladas visando o autor e também priorizava o texto, o conteúdo não levando em consideração o leitor.

O número de leitores se multiplicou devido o processo da Revolução Industrial. Onde era necessária mão de obra qualificada e alfabetizada, requisitos importantes para os donos das indústrias. Com o advento do Capitalismo se fez necessária a mão de obra especializada, essa que o Estado se empenhou em levar para a escola, com o objetivo de capacitar o maior número de pessoas para o trabalho.

Entendemos que o leitor é co-participante do ato de criação do autor a partir do momento em que lê o livro e o interpreta. A esse respeito, Zilberman, afirma que “Os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso”(2001, p.52). A leitura propicia ao leitor a possibilidade de viajar, conhecer lugares e histórias que estimulam a sua imaginação e a sua cognição, pois, ao imaginarmos, personagens, cenários estamos estimulando nossa percepção.

BREVE HISTORICO DA LEITURA NO BRASIL

Segundo Abreu (2007), no período colonial havia várias solicitações de remessas de livros para o Brasil, o que demonstrava o interesse da população pela leitura. Os livros trazidos para o Brasil eram controlados pela censura que registrava todos os itens pedidos

pela colônia. Havia a censura das obras ficcionais e dos romances. Com chegada da Família Real no Brasil ocorreu algumas mudanças nas atividades culturais da cidade do Rio de Janeiro como, por exemplo, a criação da primeira casa de impressora do Brasil.

Assim, de acordo com Abreu (2007), o comércio livreiro ganhou forte impulso depois da vinda da família real para o Brasil. A criação da Real Biblioteca em 1814 é o ponta-pé inicial para o surgimento de outras bibliotecas e livrarias que tinham o grande desafio de dar acesso à leitura e à informação.

No período colonial a taxa de analfabetos era exorbitante devido à cultura escravista, às diferenças sociais e à falta de escolas. A cultura livresca era restrita a uma pequena parte da população devido ao grande número de escravos e pessoas analfabetas que não faziam parte da vida intelectual da colônia brasileira.

O acesso à informação e ao livro especificamente é um problema no Brasil desde a colonização e se perpetua até os dias atuais. A falta de incentivo nas escolas é um determinante crucial para o desinteresse pela leitura; as práticas de leitura devem ser consolidadas durante toda a vida escolar do aluno e a escola nem sempre contribui para formar cidadãos leitores. Deve-se considerar também que as novas tecnologias como aliadas na promoção das práticas de leitura, uma vez que os jovens estão cada vez mais tendo acesso a Internet.

Transformar o Brasil em um país de leitores não é tarefa fácil, sobretudo no contexto da sociedade da informação, no qual novos suportes informacionais direcionam as políticas não apenas para as práticas leitoras e para a alfabetização cidadã, mas principalmente para o domínio das novas tecnologias, muitas vezes distantes da formação do cidadão leitor e apenas instrumentalizadoras de habilidades primárias que têm como objetivo incluir o cidadão nessa sociedade (ROSA; ODDONE, 2006, p.183).

Intuímos que na escola primária a leitura deve ser apresentada de forma interessante lúdica, livros com figuras e letras grandes devem compor o acervo da escola

que é uma das responsáveis a instigar o gosto da leitura nos pequeninos, para que a prática de leitura se perpetue na juventude e na vida adulta. A leitura é uma prática cultural e como toda prática deve ser ensinada pelos pais em casa e pelos professores e bibliotecários nas escolas.

O poder público tem de investir no aperfeiçoamento de professores e de mediadores para disseminar o gosto pela leitura. As bibliotecas escolares têm um papel fundamental na realização de ações promotoras da leitura e no incentivo do prazer de ler; o que não acontece de forma efetiva, pois poucas escolas possuem bibliotecas com bibliotecários e projetos de incentivo à leitura.

Há de se trabalhar em políticas de acesso a leitura em lugares com grande aglomerado de pessoas, tais como os terminais de ônibus, estações de metro, em praças públicas. O problema da prática de leitura está mais vinculado ao não acesso a ela do que a falta de interesse das pessoas.

O preconceito de alguns gêneros literários se arrasta até os dias de hoje. A esse respeito Abreu diz “O trabalho escolar tem difundido os discursos da não leitura muito mais do que contribuído para a reflexão sobre as práticas de leitura”(2007). Os livros populares, a leitura de massa não é bem vista pela escola. Bons são os de difícil entendimento, os canonizados. Esse receio por parte dos educadores perdura até os dias atuais dificultando a circulação das idéias e o aprendizado dos alunos que começam a pensar que não são leitores, por que não lêem os livros devidos.

A leitura dos brasileiros é diversificada em relação aos conteúdos e ao suporte. De acordo com Abreu, “Talvez tivéssemos muito a ganhar se considerássemos que leituras são diferentes e não piores ou melhores; se entendêssemos que diferença não precisa ser sinônimo de desigualdade. ” (2001, p.156). E percebemos que devemos respeitar as diferenças, pois, elas possibilitam a diversidade das leituras.

PRÁTICAS DE LEITURA EM GOIÂNIA

Goiânia foi planejada e construída no início do século XX. No começo de sua fundação, segundo Melo (2007), os espaços de leitura eram restritos às bibliotecas particulares. Entretanto, em 1936 foi inaugurada a primeira biblioteca de Goiânia, que se chamava Biblioteca Pública Municipal de Goiânia e que atualmente está localizada no setor de Campinas com o nome de Cora Coralina. No início o seu acervo era composto apenas por 78 livros, todos doados. Segundo Melo, “Freqüentada por seus leitores, a Biblioteca Pública produziu práticas múltiplas de leitura silenciosa em seu próprio espaço, e oralizada e compartilhada na intimidade dos lares”(2007, p.95). A biblioteca era vista por alguns recentes moradores da nova cidade como um espaço de lazer. Os moradores que possuíam certo grau de instrução frequentavam a nova biblioteca, e em suas residências formavam pequenos acervos particulares.

138

Para Melo (2007), além da Biblioteca Municipal, Goiânia contava com dois colégios públicos: o Liceu e a Escola Normal Oficial, que também possuíam bibliotecas onde o acervo era composto de livros de referência, livros científicos para pesquisas, didáticos, livros de literatura universal, e romances. Alguns livros eram censurados e proibidos nas bibliotecas dessas escolas, como os pornográficos e os que falavam do comunismo, por exemplo. Os alunos podiam levar os livros para casa e compartilhar a leitura com os pais que também tinham acesso à biblioteca das escolas.

As duas escolas eram vistas como “centros culturais e literários”, no entanto, nem toda a população participava desses espaços de cultura que se localizavam no centro de Goiânia, pois, além das bibliotecas ficarem distantes de alguns bairros, grande parte da população era analfabeta. A escassez de escolas contribuiu para que o número de pessoas alfabetizadas continuasse restrito. Assim, grande parte da população era, como hoje,

excluída do mundo informacional. Evidente que o número de pessoas que não tinha acesso aos espaços de leitura eram bem maior que atualmente, devido aos avanços da modernidade as taxas de analfabetismo diminuíram bastante na atualidade.

Com o crescimento da cidade fez-se necessária à criação de instituições particulares de ensino para dar conta da demanda de alunos. Segundo Melo (2007) o Colégio Santa Clara foi um dos primeiros a surgir. Fundado em 1922, possuía a opção de internato ou externato e aceitava somente meninas. As irmãs selecionavam os livros que as alunas poderiam ler, e a leitura das alunas era vigiada pelas rígidas irmãs.

Havia também na nova cidade os vendedores ambulantes que eram os intermediários do mercado literário na cidade; eles traziam livros de outras cidades e livros modernos, como romances e histórias de ficção. Esses vendedores ambulantes vendiam os livros de casa em casa e também recebiam encomendas de livros que eram solicitados em grande parte pelas donas de casa que dispunham de tempo para se distrair com a leitura.

PRECONCEITOS EM LEITURAS

Foi necessário buscar na literatura atual os conceitos de leitura, e optou-se por acatar as definições de Paulo Freire e Maria Helena Martins. Ambos os autores salientam e mostram a importância da leitura não somente da palavra e do que está impresso, mas de tudo que está a nossa volta. A esse respeito, Freire (1981, p.20) afirma que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, isto é, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Quando pensamos em leitura, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador das palavras e o mais comum é se pensar na leitura de materiais

impressos. Entretanto, observa-se que para se aprender a ler o texto impresso é imprescindível à interação do indivíduo com o mundo.

Damos significações às palavras e com isso efetivamos a nossa leitura. Não basta, portanto, somente conhecer a língua, pois nossas emoções e experiências de vida influenciam na hora de darmos significado às coisas. De acordo com Martins (2006, p.30) “É importante considerarmos a leitura como um processo e compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem”, a oral ou a escrita por exemplo.

Devemos perceber a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos e não apenas pelas pessoas esclarecidas.

Martins (2006) propõe três níveis de leitura: a sensorial que é efetuada através dos nossos sentidos, a partir da nossa percepção do mundo a nossa volta, a emocional e a leitura que provoca reações nos nossos sentimentos como, por exemplo, a tristeza, a alegria que sentimos depois de ler uma obra. Um exemplo comum é quando estamos lendo um romance e sofremos juntos com os personagens à medida que nossa imaginação é ativada. Já a leitura racional estabelece uma ponte entre o leitor e a reflexão, o leitor lê o texto com um objetivo claro, visando o entendimento a compreensão. Esses níveis de leitura na maioria das vezes se sobrepõem em determinado momento.

Preconceito e discriminação infelizmente ocorrem por parte de alguns intelectuais e eruditos em relação às diferentes práticas de leitura. Eruditos esses que não admitem muita das vezes, a leitura trivial como válida, contribuindo para a distinção das classes sociais existentes e para a continuidade da desigualdade e preconceito.

Partindo desse pressuposto notamos que a leitura é fundamental para a realização das capacidades cognitivas, sendo também importante para a promoção de valores de cada indivíduo. Quem lê tem maior chance de aumentar seu repertório de

atuação na sociedade a qual esta em sua volta. Assim uma sociedade leitora possui maior consciência do mundo a sua volta. Nesse sentido o maior desafio é fazer com que a experiência da leitura, pouco vivenciada no cotidiano, seja um momento de prazer e fruição, pois sabemos que no Brasil lê-se em grande parte por obrigação, considerando apenas os livros indicados pela escola.

Precisamos estimular crianças, jovens, adultos e idosos a praticarem leituras. Para isso é preciso desenvolver o gosto pela leitura desde a infância. Mas sabemos que essa responsabilidade não é apenas da comunidade escolar, mais deve ser responsabilidade do governo da família e de toda a sociedade, pois apenas aquele que é apresentado um livro ou quem experimenta o prazer de ler um livro, jornal, ou revista, qualquer material informacional, independente do suporte sabe da importância da leitura para a construção da nossa sociedade.

Assim a prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta, mas para que essa prática permaneça é necessário criar e incentivar o hábito pela leitura nas diversas faixas etárias e respeitar a diversidade de práticas de leitura. Esse incentivo e acesso deve ocorrer não só na escola ou em cursos específicos, mas no decorrer do dia, nas atividades, na rotina de cada um.

É possível unir o bem estar físico com o bem estar intelectual, pois a leitura proporciona ao leitor se informar, aprender e compreender o cotidiano, a viajar pelo mundo da ficção e da realidade por meio das narrativas. Por meio da ficção é possível entender a realidade que está a nossa volta e nos possibilita dar sentido a nossa vida.

PROJETO “LÊ PRA MIM”

Como primeiro passo para a incentivar a leitura, foi pensado um projeto com o seguinte tema “Lê pra mim” que tem como objetivo de incentivar a leitura e ressaltar a importância dos materiais informacionais e da biblioteca para os alunos do ensino médio e fundamental da cidade de Goiânia.

Caso o projeto seja aprovado a proposta será montar o “Cantinho da Leitura”, composto por livros, revistas, gibis, expositores e pufes, sendo localizado na biblioteca da escola. Para participar do projeto “lê pra mim” o pré-requisito é estar devidamente matriculado na escola.

Com intuito de estimular a participação dos alunos e incentivar a leitura, propomos no último mês de realização do projeto (setembro) a realização de contação de histórias, música e sorteio de brindes na biblioteca. Contamos com a ajuda de voluntários que se dispõem a doar o seu tempo para estar junto à escola promovendo a leitura esse projeto pretende contar com a parceria com a coordenação da escola.

142

E também pretendemos contar com o apoio dos familiares dos pais que são imprescindíveis nesse processo de incentivo a leitura onde cabe aos mesmos continuar o trabalho que será desenvolvido na escola em casa, apresentando livros aos filhos por exemplo.

Para Kuhlthau (2002, p.50) “as crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis.” Abramovich (1994, p34) complementa que “ouvindo histórias é possível sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente o que as narrativas provocam em quem as ouve.”

Desse modo para o encerramento do projeto teremos apresentação artística com contação de histórias e sorteios de kits, que tem o objetivo de motivar os demais alunos que

participaram do projeto. Este kit será composto por caneta, bloco de anotações, chaveiro, lápis, régua, gibi.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o preconceito que certas leituras sofrem deve ser combatido através do dialogo e do entendimento, pois, enquanto houver a disputa de poderes entre o que e considerado leitura valida e o que e considerada lixo prevalecer, só agrava a situação de marginalização de alguns leitores que por não realizar as leituras validas pela academia e pela escola não se consideram leitores.

Entende-se que um sujeito é competente em leitura quando desenvolve habilidades necessárias para o uso do conhecimento para poder entender, compreender e aprender sobre determinado assunto proposto. Segundo Capovilla; Capovilla.A; Gutschow. (2004) “[...] Os problemas de leitura ocorrem devido a dificuldades de decodificação e não de compreensão das palavras [...]”.

Apreender a ler além de decifrar códigos em uma dimensão maior implica uma forma de compreender melhor o mundo. O gosto pela leitura se ensina se aprende. Através do entendimento do signo linguístico e a capacidade de interpretação podemos tornar cidadãos plenos e ter consciência da sociedade a nossa volta.

As práticas de leitura possibilitam uma maior percepção do individuo perante a nossa sociedade. Passamos a perceber as relações que unem as pessoas, a divisão da sociedade em classes, a organização do governo, as representações que são construídas através dos símbolos que fazem parte da nossa sociedade, enfim a prática de leitura transforma o nosso olhar perante o mundo a nossa volta.

O nosso entendimento é ampliado nos tornamos indivíduos mais críticos, portanto, mais exigentes. Acreditamos que por meio da leitura é possível pensar uma sociedade mais igualitária, onde as pessoas menos favorecidas financeiramente tenham oportunidades iguais, as pessoas que possuem uma boa situação financeira. O acesso ao ensino de qualidade fosse possível a todos, e a formulação de políticas públicas que atendam as demandas na nossa sociedade.

Assim é preciso selecionar os materiais que serão apresentados aos alunos que participaram do projeto “Ler pra mim” visando estimular o hábito de leitura nas crianças, jovens e adultos. Ao realizar esse projeto temos o intuito de apresentar leituras prazerosas aos alunos pretendemos apresentar livros que chamem a atenção dos alunos de forma a estimularem os mesmos a realizarem outras leituras posteriormente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABREU, Márcia. Circulação de livros entre Europa e América. **Polifonia**, Cuiabá: Editora UFMT. V. 14, 2007.

ABREU, Márcia(Org.).**Leitura, história da leitura**. Campinas,SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil(ALB). São Paulo: Fapesp, 1999.

ABREU,Mácia.Diferenças e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. In: MARINHO, Marildes(Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Belo Horizonte, MG: Ceale,2001, p.139–157.

AZEREDO, José Carlos de. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (Orgs.). **Estratégias de Leitura**: Texto e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CARVALHO, Kátia de. Disseminação da informação e da biblioteca: passado, presente e futuro. **O ideal de disseminar**: novas perspectivas, outras percepções. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 9-27

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**:1 A arte de fazer.13. ed .Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CHATIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: historia e atualidade. Minas Gerais: Autentica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p.160.

CURY, Augusto. **O futuro da humanidade**: a saga de um pensador. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. 249p.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. **A opção pela literatura de massa**: simples lazer, ou alienação? Investigación Bibliotecológica, México,v.14, n.28, p.166-177, jun.2000.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. **Lazer, leitura de romances e imaginário**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte,v.5, n.1, p.111-123,jan/jun. 2001.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Reflexões sobre o gosto na escola da leitura de lazer: desfazendo preconceitos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO,19,2000. Porto Alegre: **Anais...**Porto Alegre: PUCRS, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. ed. 15. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para pré-escola e ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 304 p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARQUES NETO, José Castilho . **PNLL**: textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

MELO, Orlinda Carrijo. **A invenção da cidade**: leitura e leitores. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PINTO, Júlio Pimentel. **A leitura e seus lugares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

SANT' ANNA, Affonso Romano de. et al. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. 104p.

Eco, Umberto. **Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção**. São Paulo: Companhia das letras. 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do Livro, Fim dos Leitores?** São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.

LEITURA DOS QUADRINHOS E SOCIEDADE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO

Mayara Barbosa Tavares¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, vários discursos sobre a prática educacional circulam em nossa sociedade, seja em meios acadêmicos, profissionais, virtuais, dentre outros. Muitas vezes, é perceptível que cada sujeito sente-se no dever de veicular e disseminar suas variadas opiniões acerca da temática. Encontramos desde os mais fervorosos defensores da educação de qualidade até os mais desesperançados com relação ao ensino no Brasil.

Por conseguinte, dentre os diversos discursos sobre a educação brasileira optamos por motivos pessoais e profissionais, do ponto de vista ora docente ora discente, nos variados níveis escolares – educação básica e/ou superior –, analisar os discursos materializados em duas histórias em quadrinhos encontradas via *internet*, no site de relacionamento *Facebook*. Contudo, devido à rápida disseminação de dados e informações no meio virtual, a autoria de uma das histórias em quadrinhos (figura 2) não foi encontrada, porém julgamos que este fato não compromete as análises propostas, pois os discursos, as condições de produção, o suporte de veiculação, dentre outros, possibilitam uma análise profícua.

É válido ressaltar que os quadrinhos a serem analisados não remetem apenas as aulas de Língua Portuguesa, mas sim ao conjunto de disciplinas oferecidos ao longo da vida escolar seja na educação básica – primário, ensinos fundamental e médio – e/ou no ensino superior. No entanto, devido a nossa formação profissional, a área de ensino de língua

¹Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Email: mayarabtav@hotmail.com. Goiânia-Goiás.

materna, o viés de análise nesta pesquisa circundará em torno de autores e teorias linguísticas, especialmente na Análise do Discurso de orientação francesa, delineada a seguir.

ANÁLISE DO DISCURSO

Como a nossa pesquisa centra-se na análise dos discursos materializados nas histórias em quadrinhos acerca do ensino e aprendizado com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa e a metodologia de avaliação na educação escolar é necessário esboçarmos a história da Análise do Discurso e definirmos o que vem a ser discurso. Entretanto, antes de iniciarmos, é importante frisar que a Análise do Discurso praticada na França possui similitudes e diferenças com relação à Análise do Discurso utilizada no Brasil atualmente, pois a AD Brasileira, segundo Gregolin (2008), surgiu em outro momento sócio-histórico, geográfico, institucional, e adquiriu outras características, problematizações e indagações. Portanto, a história que almejamos reconstituir possui pilares tanto na AD Francesa quanto na denominada, por alguns autores, AD Brasileira.

Iniciada no final da década de 1960, na França, a Análise do Discurso, segundo Malidier (2003), teve sua fundação em torno do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, os quais partilhavam convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social. Para tal objetivo político, a Linguística oferecia meios de abordagem política, devido à autonomia da linguagem e a cientificidade conferida aos estudos a partir do estruturalismo de vertente saussureana.

Ainda com intuítos políticos, o filósofo Althusser também se valeu da Linguística para comprovar que as ideologias têm existência material e, por conseguinte, “não devem ser estudadas como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as

relações de produção” (MUSSALIM, 2001, p. 103); tem-se então o denominado materialismo histórico, o qual enfatiza a materialidade da existência.

Destarte, se a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a língua, por meio da Linguística, dentro da concepção da teoria do discurso, na qual componentes linguísticos e socioideológicos se convergem, se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. Fato esse que caracteriza a afirmação feita por Mussalim (2001, p.105), segundo a qual, para Pêcheux, a Análise do Discurso se constituiu através de “uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”.

No que tange à gênese da Análise do Discurso, encontramos sustentáculos, no que Pêcheux (2006, p.45) denomina como “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure” como desafio intelectual, o que significa afirmar que a AD, com base nos respectivos autores supracitados na tríade, faz a fusão entre a ideologia, a história, o sujeito e a língua, delimitados a seguir.

Em relação ao viés estruturalista, de acordo com Teixeira (2000), a AD, desde o seu surgimento, define-se como uma disciplina preocupada em considerar o que não foi contemplado na abordagem saussureana (aquele que escuta, o sujeito e a exterioridade), ou seja, trazer elementos que permitam pensar a intervenção da *exterioridade* no próprio objeto língua.

Portanto, no que se refere à concepção de língua, a Análise do Discurso entende que “a língua não é transparente” (POSSENTI, 2009, p.360), pois ao pronunciarmos nosso discurso tem-se a ilusão de que os enunciados e, os seus consequentes, efeito de sentidos são óbvios e o eventual interlocutor interpreta esses enunciados de maneira unívoca, o que não condiz com a realidade. Por isso, não há uma relação clara e uníssona entre a palavra e o mundo. Destarte, a linguagem é aberta à polissemia, à falha, a inúmeras interpretações e ao

equivoco; ela serve “para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2002, p.21). Há, então, uma linguagem que se materializa por meio de enunciados e discursos, mas que também diz não dizendo, o que caracteriza os não-ditos, pois, muitas das vezes, é possível compreendermos outro efeito de sentidos por trás de determinados ditos.

Por meio do materialismo histórico, tomamos conhecimento de que o homem faz a história e que esta, também, não lhe é transparente, por conseguinte temos a inserção do fator historicidade na teoria da Análise do Discurso, ou seja, ter-se-á a conjugação da língua com a história na produção de sentidos, pois a língua(gem) e os discursos, só fazem sentido através de sua inserção na história.

E, da vertente psicanalítica lacaniana, através da releitura de Freud realizada por Lacan, há o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, o qual é clivado, heterogêneo, afetado pela não transparência da língua e da história e funciona, em partes, pelo inconsciente e pela ideologia.

Contudo, no que se refere à concepção de sujeito, para a Análise do Discurso, não há um sujeito intencional, mas sim um sujeito com a ilusão de ser intencional, o que remete aos esquecimentos, propostos por Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2002, p.34-35) que resultam da ilusão de que o sujeito é origem do seu dizer, logo dirá o que quiser (esquecimento nº1 – ideológico) e de que aquilo que ele diz só pode ser aquilo, e consequentemente, tem-se a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo(esquecimento nº2 – enunciação).

Em outras palavras, o sujeito não é totalmente dono do seu dizer e apesar de ser um sujeito cindido, heterogêneo, é constituído por e pelas ideologias, pois “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2002, p.38). Assertiva que reafirma o fato de que, em consonância com Bakhtin (1997, p.41), os dizeres, as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de

trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Portanto, a ideologia – valores que não são apenas políticos, mas também sociais, culturais, etc, os quais se encontram dispersos na sociedade – é inerente à língua, ao sujeito e ao discurso, e consequentemente, aos quadrinhos a serem analisados nesta pesquisa.

No que se refere ao objeto de estudo, a Análise do Discurso, como se infere pelo seu próprio nome, analisa o discurso, o qual é definido por Pêcheux (1990b, p.82), e compartilhado neste trabalho, como a palavra em movimento, como “efeito de sentidos” entre interlocutores, fruto das relações de linguagem entre os sujeitos e os sentidos, inseridos em dadas condições de produção – o contexto sócio-histórico e ideológico; o contexto imediato (o aqui e o agora do dizer); a memória discursiva; o interdiscurso; a posição sujeito; as formações imaginárias; as relações de força; e outros (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Ou seja, para Pêcheux o discurso não é apenas transmissão de mensagem/informação, teoria esta que concebe a linguagem com o meio comunicação estanque, na qual um sujeito fala, depois o outro, não havendo a interação entre os interlocutores, sócio-historicamente inseridos no processo de discursivização.

Na AD, para analisar os discursos, é necessário sempre partir da materialidade linguística, seja um texto, uma história em quadrinhos, uma propaganda, dentre outros, rumo à exterioridade, às condições de produção para a compreensão do efeito de sentidos – o discurso.

No entanto, é importante frisar o porquê da definição de discurso como efeito de sentidos entre interlocutores, pois não se tem o mesmo sentido, ou melhor, um sentido fixo e imutável em todas as ocasiões, e sim, o contrário, há um sem-número de realizações de efeito de sentidos em determinadas condições de produção.

Ainda nos referindo às condições de produção, dois conceitos são fundamentais para a Análise do Discurso: interdiscurso e memória discursiva. Apesar de alguns autores não fazerem distinção entre estes conceitos, tentaremos brevemente delineá-los.

Segundo Milanez (2006), o discurso sobre a língua remete à existência de uma memória discursiva, a qual envia questões familiares relativas ao que lembramos, à maneira como lembramos das coisas e o que convém ou não ser dito, a partir de uma dada posição.

Por conseguinte, no que tange ao conceito de memória discursiva, Pêcheux (1999, p.50), afirma que memória deve ser entendida “não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”, ou seja, quando nos referimos à memória discursiva não estamos falando da memória que cada indivíduo tem, de suas lembranças particulares, mas sim de uma memória constituída socialmente, embasada, muitas vezes em estereótipos.

Já a noção de interdiscurso se refere à relação de um discurso com outros discursos (BRANDÃO, 1991). Destarte, é válido ressaltar que a nomenclatura – interdiscurso – é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma formação discursiva, noção tomada de empréstimo a Michel Foucault.

Contudo, na concepção foucaultiana, o discurso é concebido como regularidade, um sistema de regras de formação, o qual delimita e determina as formações discursivas. Deste modo, apesar de Pêcheux utilizar o termo formação discursiva, o autor o adapta às suas concepções teóricas, em especial, a de discurso – efeito de sentidos entre interlocutores – e a define ao afirmar que a FD “não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX,

1990a, p.314), portanto a FD autoriza o que pode e deve ser dito em um dado momento sócio-histórico.

Em outras palavras, para a AD, a noção de formação discursiva, em consonância, com Brandão (1991, p.90),

se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina 'o que pode e deve ser dito' a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido.

Portanto, na concepção pecheutiana, tem-se a imbricação entre as formações discursivas e as formações ideológicas (FIs) – conjunto complexo de representações e atitudes que dizem respeito às posições de classe em conflitos umas com as outras (BRANDÃO, 1991)–, pois há a relação entre a produção dos efeitos de sentido, os sujeitos e a ideologia (valores).

153

E, para concluirmos sucinta e metaforicamente, poderíamos dizer que a memória discursiva é como uma imensa piscina com bolinhas; cada bolinha trata-se de um enunciado – já-dito – e a relação existente entre as bolinhas é o interdiscurso, o qual se encontra correlacionado com as formações discursivas, ideológicas e imaginárias – sendo esta caracterizada por Pêcheux (1990b), como jogos de imagens que o interlocutor faz de si, do outro e do objeto a que se refere.

Após elencarmos os aspectos históricos e conceituais da AD, é válido ressaltar que a Análise do Discurso francesa, embasada nas obras de Michel Pêcheux, é comumente dividida em três fases – AD1, AD2 e AD3 – marcadas por embates e revisões teóricas.

Na primeira fase da Análise do Discurso (AD1), iniciada a partir da obra *Análise Automática do Discurso* de Pêcheux, tem-se, em consonância com Gregolin (2006), uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura de Saussure realizada por

Pêcheux, a releitura de Marx feita por Althusser e a releitura de Freud por Lacan. Por conseguinte, na AD1 o sujeito e o discurso são totalmente concebidos como assujeitados às ideologias e ao inconsciente, sendo o sujeito visto como mero reproduutor do já-dito, o pré-construído, portanto, não é fonte nem origem de seu dizer.

Já na segunda fase (AD2), por meio das críticas direcionadas à AD1, pelo próprio Pêcheux, por meio da obra *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*, inicia-se um movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro e à re-interpretação da noção de formação discursiva foucaultiana, a qual para Pêcheux possui relações com as formações ideológicas.

E, na terceira fase (AD3), consagrada pela obra *Discurso: estrutura ou acontecimento* (2006), a atenção de Pêcheux volta-se para a problematização do discurso, da interpretação, da estrutura, do acontecimento e do encontro com a “Nova História”, aproximando-se, assim, das concepções foucaultianas.

154

Contudo, é importante frisar que ao propormos utilizar as obras de Michel Pêcheux estamos centralizando nosso estudo na denominada AD3 (PÊCHEUX, 1990), na qual o autor assume a falta, o equívoco, a contradição e a incompletude como constitutivos da linguagem, do discurso e do sujeito (CORACINI, 2007), em detrimento à AD1 – automática, precisa, objetiva.

Por conseguinte, após delinear os alguns tópicos da Análise do Discurso, julgamos necessário delimitar a história e a teoria das histórias em quadrinhos.

A HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

No que se refere ao marco inicial das histórias em quadrinhos, encontramos resquícios no começo do século XIV, nas regiões do baixo Reno, no que Manguel (1997)

denomina como *Bibliae pauperum* (Bíblia dos pobres), caracterizado como um livro extraordinário, composto por cenas justapostas, com poucas palavras, às vezes com legendas e com balões representando a fala das personagens, que tinha por objetivo oferecer leitura para o rebanho iletrado ou dar aos padres uma referência básica (imagética) para os sermões ou preces.

Contudo, apesar das semelhanças entre a *Bibliae pauperum* e os quadrinhos, é perceptível na teoria que as histórias em quadrinhos, propriamente ditas, floresceram nos Estados Unidos, no final do século XIX, devido à ambientação favorável ao seu surgimento como comunicação de massa, como a evolução da indústria tipográfica e o aparecimento de grandes cadeias jornalísticas.

Após a Segunda Guerra Mundial houve a popularidade de histórias em quadrinhos com o aparecimento de heróis fictícios no conflito bélico e, com o final da mesma, novos gêneros surgiram – terror e suspense –, os quais deram continuidade à popularidade entre os adolescentes e os adultos.

Durante o período de pós-guerra e início da Guerra Fria, Fredric Wertham, psiquiatra alemão, em seu livro intitulado *Seduction of the Innocent* (Sedução do Inocente), em 1954, associou a leitura de HQs a casos patológicos de jovens e adolescentes problemáticos (RAMA; VERGUEIRO, 2008), obra que causou um rebuliço nos Estados Unidos e influenciou a campanha para a censura das publicações.

Por conseguinte, apesar da imensa popularidade, entre crianças, jovens e adolescentes, a leitura das histórias em quadrinhos passou a ser estigmatizada pelas camadas ditas “pensantes”, “cultas” da sociedade, pois acreditava-se, em consonância com Rama e Vergueiro (2008, p.16), que

sua leitura afastava as crianças dos objetivos “mais nobres” – como o conhecimento do “mundo do livros” e o estudo de “assuntos sérios” –, que causavam prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar

consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.

No Brasil, as histórias em quadrinhos, até a virada do último século, eram interpretadas como leitura de lazer e por isso, superficiais e distanciadas do conteúdo para a realidade das crianças, adolescentes e jovens. Para tal, dois argumentos eram muito utilizados: geravam “preguiça mental” nos leitores e os afastavam da chamada “boa leitura” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p.09). Argumentos estes desprovidos de embasamento científico, que demonstravam um desconhecimento acerca da área – HQs.

Após esta contextualização sócio-histórica, tentaremos definir o que são histórias em quadrinhos e quais são suas principais características.

Will Eisner (2001, p.38) utiliza o termo *arte sequencial* para descrever as histórias em quadrinhos. Para ele a função fundamental da arte dos quadrinhos é:

comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados de quadrinhos.

Por conseguinte, os quadrinhos são constituídos “por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (RAMA; VERGUEIRO, 2008, p.35), portanto tem-se ações contínuas e sequenciadas em um dado recorte temporal, que refletem determinado momento sócio-histórico.

Entretanto, atualmente tem-se uma dificuldade em definir precisamente o que é história em quadrinhos, a arte feita em sequência, se comparada e/ou relacionada às tiras

em quadrinhos, charges, cartum, ilustrações e outros que vinculam imagens e texto verbal, portanto, tentaremos, nesta pesquisa, estabelecer o que é e o que não é história em quadrinhos.

Comumente as HQs são vistas como uma forma de literatura, devido às adaptações de romances para os quadrinhos, disseminadas no âmbito escolar.

De acordo com Ramos (2009, p.17),

chamar quadrinhos de literatura (...) nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (...) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário.

E, diante de tal assertiva o autor propõe que “quadrinhos são quadrinhos”, os quais possuem linguagem autônoma e valem-se de mecanismos próprios para representar seus elementos narrativos – espaço da ação dentro de um quadrinho; tempo da narrativa, visualizado através de um quadrinho com o seu anterior; personagens e falas representadas por balões; dentre outros.

Portanto, após verificarmos que quadrinhos e literatura possuem linguagens distintas, podemos estabelecer, em consonância com Ramos (2009) algumas “tendências” do que venha a ser considerado HQs: a- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; b- há a predominância da sequência; c- podem apresentar personagens fixos ou não; d- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos; e- em muitas das vezes, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, orientando a percepção do gênero em análise; f- uso de imagens desenhadas ou fotografias. E, realizada a descrição de tais aspectos, Ramos (2009; 2010) define as histórias

em quadrinhos como um hipergênero¹, considerado como um grande rótulo que agrega diferentes outros gêneros – tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) – como a charge, o cartum, as tiras seriadas, as tiras cômicas e as tiras cômicas seriadas.

Destarte, após elencarmos os aspectos históricos, sociais e teóricos do hipergênero história em quadrinhos partimos, na sequência, para uma breve contextualização acerca da educação brasileira.

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. A LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

Para refletirmos acerca do contexto educacional, do ensino e do aprendizado de Língua Portuguesa, nos vários níveis escolares, é de suma importância compreender que a concepção de língua adotada reflete a concepção de ensino a ser utilizada.

Portanto, se concebermos a língua como representação do pensamento, consequentemente, o sujeito reflete na fala e na escrita seu pensamento, destarte se o sujeito não se expressa bem é porque não sabe elaborar o pensamento. Assertiva esta condizente com a concepção de ensino prescritivo, o qual objetiva, segundo Travaglia (2003), levar o discente a substituir seus próprios padrões linguísticos considerados como errados por outros considerados corretos.

Se adotada a concepção de língua como estrutura, como código, vista apenas como mero instrumento de comunicação e de decodificação; o ensino se caracterizará como descritivo, cujo intuito é mostrar como a linguagem e determinadas línguas funcionam; tem-se também a abordagem das variedades linguísticas.

1 Noção elaborada por Maingueneau, definida como categorizações que permitem “formatar” o texto, ou seja, funcionariam como um rótulo que daria coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos (RAMOS, 2009).

Já na concepção de língua como não transparente, lugar de interação e de realização de efeito de sentidos, com a qual nos identificamos, o ensino de língua materna é concebido como produtivo, o qual objetiva, de acordo com Travaglia (2003), ensinar aos alunos novas habilidades linguísticas, estender o uso da língua materna de maneira mais eficiente, com o objetivo de desenvolver as competências gramaticais, linguísticas, discursivas, e a relevância social da língua(gem).

Outro ponto fundamental no que se refere ao ensino e aprendizado de língua materna é a proposta de uma prática docente crítica e construtiva, esboçada por Luckesi (1995, p.120), para o qual o princípio político-social de “estar interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente”, deve permear a prática docente, no intuito de desenvolver nos discentes a capacidade de compreensão crítica do mundo e condições de participação e de reivindicação dos bens culturais, materiais e espirituais, pois a educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz e se renova culturalmente e espiritualmente, com consequências materiais.

Deste modo, após demonstrarmos algumas concepções de ensino e nos posicionarmos frente ao ensino produtivo e à prática docente crítica e construtiva, partimos na sequência para a análise dos quadrinhos.

QUADRINHOS E A RETRATAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Após os apontamentos acerca das concepções de língua, ensino e prática docente, abordaremos também algumas premissas qualitativas acerca do corpo docente. É muito comum tentarmos definir o que é ou não um bom professor, e para tal intuito vários critérios, muitas vezes, subjetivos nos auxiliam na delimitação dicotômica entre o que é bom ou ruim. Enfim, apesar de ser complicado taxar algum profissional da educação, como

eficiente ou não, nas variadas competências possíveis, por sujeitos diversos, é possível visualizarmos esta tentativa nos quadrinhos a seguir:



Figura 1 – Macanudo (Liniers)

Inicialmente, percebemos que a criança estabelece um diálogo com um gato, o qual, por meio da personificação – atribuição de sentimentos ou ações próprias dos seres humanos a objetos inanimados ou seres irracionais – mantém a interlocução com a garota. Fato que demonstra, a nosso ver, ironia e crítica por parte do quadrinista, pois tem-se materializado discursos que não específicos, ou melhor, estereotipicamente atribuídos às crianças e muito menos aos animais.

No primeiro e no segundo quadrinho a criança expõe uma assertiva, a de que há vários professores e professoras na escola e que alguns são melhores que outros. É válido ressaltar, com base no que está materializado linguisticamente e na sua relação com a exterioridade, que a criança destaca a questão de gênero (masculino e feminino) ao se referir sobre o corpo docente, pois é perceptível atualmente uma série de correntes linguísticas associados a outros campos do saber – sociologia, antropologia e etc. – que questionam e colocam em prática a noção de que o gênero masculino não deve ser utilizado como forma para englobar ambos os gêneros, masculino e feminino, pois culturalmente

vivemos, por muito tempo, sob a égide do poderio masculino, realidade esta que vem se modificando ao longo das décadas. Assim sendo, a marcação de gênero na linguagem reflete uma postura ideológica dada, perceptível tanto por escolhas lexicais quanto pelos discursos que circundam esta prática. Logo em seguida, a garota também faz atribuição de valores subjetivos ao mensurar qualitativamente os professores e as professoras.

No terceiro quadrinho, o gato indaga a criança acerca da diferenciação entre os melhores e os demais professores, e obtém como resposta, *Uns me dizem o que pensar e outros me fazem ter vontade de pensar por mim mesma*. Deste modo, tem-se acentuada a crítica referente ao sistema educacional, por meio dos efeitos de sentidos – discursos – marcado nos quadrinhos, que nos dizem que muitos professores possuem uma atitude pouco crítica e construtiva durante a prática docente, pois ao invés de proporem diferentes oportunidades para que seus alunos reflitam sobre o contexto sócio-histórico e ideológico em que estão inseridos, sobre a língua(gem), sobre os discursos que circundam a sociedade, por exemplo, durante a aula de Língua Portuguesa. Tais docentes, ao contrário, preferem a reprodução passiva de materiais didáticos pré-formatados e, muitas vezes, longínquos da realidade escolar local e reprodutores de ideais governamentais distantes da almejada educação de qualidade.

Por conseguinte, dentre os discursos suscitados por meio dos quadrinhos no que se refere à atitude docente, percebemos uma relação interdiscursiva com o que Rubem Alves, em um vídeo no *You Tube*, afirma sobre a função do professor, a qual não é a de ensinar as coisas, pois a criança, o adolescente ou o adulto já conhecem essas coisas, mas sim cabe ao professor ensinar o aluno a pensar, a pensar e agir por si próprio e pelo social, a gostar de pensar e de ter curiosidade. Destarte, julgamos que é a falta desse tipo de professor, que ensine a pensar e que esteja interessado em que os discentes aprendam e se desenvolvam, é o mote norteador da crítica e da mobilização de determinados discursos nos quadrinhos.

Já na história em quadrinhos a seguir, é abordada a questão do sistema nacional de educação com ênfase no modelo avaliativo.



Figura 2 – Autoria desconhecida

Tem-se metaforizado nos quadrinhos uma situação em sala de aula, a de um professor, inferível pela sua posição no desenho e pela sua fala ideologicamente marcada, *Para uma seleção justa, todos farão o mesmo exame: Escalar aquela árvore*, direcionada aos prováveis alunos-animais.

Por meio da legenda *O nosso Sistema educacional em uma imagem* e da memória discursiva acerca do atual panorama da educação no Brasil e do interdiscurso, é possível afirmarmos que, em muitos casos, por mais que haja uma tentativa político-pedagógica de heterogeneização das metodologias e dos suportes de ensino e avaliação, na realidade visualizamos a homogeneidade no ensino e na prática avaliativa, ao conceber que todos os alunos são iguais e, por conseguinte, o ensino e a metodologia de avaliação será a mesma para todos, fato observável na materialização dos discursos e sua relação com a exterioridade – condições de produção – nos quadrinhos (figura 2).

No que se refere à metodologia de avaliação escolar, pode-se elencar de acordo com a Revista Nova Escola (2001), nove maneiras mais comuns de avaliação: prova objetiva, prova dissertativa, seminário, trabalho em grupo, debate, relatório individual, auto-avaliação, observação e conselho de classe. Cada metodologia possui funções e vantagens distintas. Dependendo da escolha feita pelo professor, o aluno terá pouca ou maior liberdade durante a elaboração de respostas, socializará ou não com outros alunos e refletirá ou não sobre o que lhe foi ensinado. Contudo, diante das variadas formas de avaliação percebemos que no *corpus* em análise, o método principal ou único é apenas a prova objetiva – ironicamente definida como justa – que concebe o ensino e os sujeitos envolvidos, professor e alunos, como homogêneos, capazes de resolverem da mesma forma atividades iguais.

Enfim, dentre as numerosas opções de avaliação e com base no discurso materializado na história em quadrinhos – objetividade e homogeneidade de seleção frente a sujeitos heterogêneos – inferimos que o melhor caminho seria a conciliação de várias metodologias de avaliação no decorrer do processo educacional, com o intuito de melhor aferir o aprendizado dos discentes, heterogêneos em sua essência, cada qual com suas peculiaridades no que se refere ao processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as críticas expostas nos quadrinhos e a teoria abordada demonstram tanto a necessidade, em alguns casos, de reformulação prática da educação brasileira, com foco, neste trabalho, no ensino e aprendizado de Língua Portuguesa produtivo, quanto à relevância de se avaliar de diferentes maneiras os discentes, heterogêneos por natureza.

Acreditamos que um dos caminhos para a concretização do ensino/aprendizado eficaz, crítico e construtivo, de língua materna, seja a prática de se ensinar produtivamente de forma a concebermos, em consonância com Gregolin (2007), a língua sob a perspectiva discursiva, para a qual gramática, linguística e discurso são indissociáveis, o que resultará na compreensão do funcionamento da língua(gem), na percepção de sua utilidade e relevância social.

Dentro da almejada concepção de ensino produtivo, julgamos ser realmente possível colocarmos em prática a fala de Rubem Alves: a função do professor é a de ensinar o discente a pensar, a gostar de pensar e de ter curiosidade. E, valendo-nos também das palavras de Luckesi (1995) o professor tem o dever de propiciar o desenvolvimento da cognição, afetividade, psicomotricidade e modo de viver dos educandos.

Contudo, apesar de enfocarmos a prática docente em nossas análises, frisamos que as políticas educacionais, governamentais, sociais e familiares devem caminhar juntas na construção de uma educação de qualidade no Brasil, que reconheça e saiba trabalhar da melhor forma possível a heterogeneidade dos sujeitos e a importância de se formar alunos críticos e reflexivos de seus papéis sócio-históricos e ideológicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O papel do professor**. Disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU&feature=share. Acesso em: 05 jan. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Unicamp, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p.51-77.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (Re)Ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MILANEZ, N. O corpo é um arquipélago: memória, interconicidade e identidade. In: NAVARRO, P. (org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p.153-179.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras– vol. 2. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 131-142.

NOVA ESCOLA, edição nº147. São Paulo: Abril, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) **Introdução às ciências da linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990a.p. 311–318.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990b. p. 75–87.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD (et al.). **Papel da Memória**. Trad. J.H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.49–57.

POSSENTI, S. Teorias do discurso: Um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.) **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos – vol. 3, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 353–388.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

166

RAMOS, P. **Histórias em quadrinhos**: gênero ou hipergênero. In: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 38 (3): 355–367, set./dez. 2009. Acesso em : set de 2010.

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

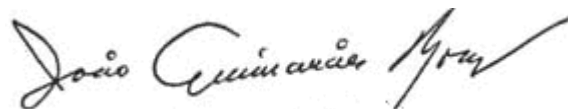
VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CARTOGRAFIAS DO “HOMEM-ONÇA”

Angelita Pereira de Lima¹

INTRODUÇÃO

*"Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente.
Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo
vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser
um crocodilo porque amo os grandes rios,
pois são profundos como a alma de um homem.
Na superfície são muito vivazes e claros,
mas nas profundezas são tranquilos e escuros
como o sofrimento dos homens."*



167

O presente artigo “Cartografias do Homem-Onça”. está inscrito na ordem simbólica da leitura do mundo. Foi elaborado por ocasião de encerramento de uma disciplina “Literatura, Cartografias Subjetivo-Ecológicas” ministrada pelo professor Jorge Alves Santana, na Faculdade de Letras, no ano de 2009/2 e agora o apresento como uma possível leitura do mundo pela janela literária. Qual leitura e de qual mundo? Convém perguntar.

O conto de João Guimarães Rosa Meu tio o Iauaretê é emblemático para, além do gozo literário por meio da linguagem, lançar olhares para um mundo em que o “onceiro” protagonista do conto denuncia e anuncia: a dizimação das onças, dos povos indígenas, a

¹ Graduada em Jornalismo e Mestre em Educação Brasileira, Doutora em Geografia Pelo Iesa/UFG. Professora do Curso de Jornalismo da UFG. Email: anja.angelita@gmail.com

servidão dos negros, a violência da ocupação dos sertões brasileiro e a subjetividade do devir de acordo com o conceito deleuziano.

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 9) o sujeito do devir atravessa uma irresistível destreriorialização. Fato que se vai comprovando à medida que a narrativa do conto vai se constituindo. O “desonçador” do mundo tem uma subjetividade social desterritorializada o que o irá compor o seu processo no devir-animal-onça.

Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Pois se o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente também que o homem não se torna "realmente" animal, como tampouco o animal se torna "realmente" outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. (...) O devir-animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele se torna; e, simultaneamente, o devir outro do animal é real sem que esse outro seja real. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 14).

Lanço mão de três pressupostos como caminho para estabelecer a literatura (e a sua linguagem) como possibilidade de ler o mundo, em particular para ler certo mundo pelo viés do conto de Guimarães Rosa. A linguagem é a simbolização do real. Seja como ação, como sistema de signos, como normas e padrões de comunicação. Assim, mesmo na ficção há um real estabelecido que referencia a invenção, a criatividade, a ficção, sem necessariamente determinar os rumos da criação.

Nesse sentido, constatamos que o simbólico é da ordem da subjetividade, porém forjado nas objetividades, na concretude da existência. Ou seja, o real se faz aparecer/ ser visto/ ser compreendido/ ser recriado nessa relação entre a subjetividade e a concretude da existência. E, não por acaso, como na epígrafe de Guimarães Rosa, para acessar o profundo da existência humana é preciso às vezes vir a ser (devir) ou pelo menos desejar ser crocodilo e morar no Rio São Francisco: superfície e profundidade, tudo ao mesmo tempo e espaço.

Outro pressuposto é o de que o principal desafio da linguagem é a alteridade. Tomamos dessa forma a alteridade, como o nosso outramento – o letramento no outro. Mais do que interdependência dos sujeitos, a alteridade aponta a diferença, o outro como a diferença. A criação literária é, portando, dentro do sistema de simbolização, um exercício de alteridade e só se realiza na existência de um outro, o leitor. Por certo uma obra literária postula o próprio destinatário, o leitor que não necessariamente se configura no leitor real. Pode ser implícito ou explícito e sofrer tantas variações de natureza e função quanto couberem na teoria da estética da recepção. Não importa de que natureza se configura o leitor, o fato é que o texto literário completa sua missão com ele. De acordo com Reis e Lopes:

Escrever um texto narrativo é, pois, solicitar a atenção de um *leitor* cujas coordenadas histórico-culturais e ideológico-culturais conhece em maior ou menor pormenor; e por conta desse conhecimento que o autor perfilha estratégias literárias que obedecendo com regularidade à curiosidade do *leitor* de textos narrativos, gerem calculadamente as suas expectativas em relação ao desenrolar do relato. (REIS e LOPES, 2000, p. 52)

Esse outro, o leitor, portanto se constitui no espaço da diferença, da alteridade. Dessa forma, proponho que a leitura da análise que se segue adquira um sentido de outramento. O viés metodológico da análise são unidades de análise da Ecocrítica, uma linha de investigação que reconhece a relação humana com a natureza e suas contradições e favorece a uma crítica dessa relação seres humanos, seus ambientes e os seus meios.

HOMEM-ONÇA

O protagonista do conto *Meu tio o Iauaretê*, de João Guimarães Rosa, é um “onceiro” contratado por Nhor Guede para “desonçar” o mundo. É filho de homem branco (Chico Pedro – morto em Goiás) e de mãe *bugra* – índia Tacunapéua (povo extinto – rio

Iriri – afluente do Xingu Pará, segundo o dicionário Aurélio). Ele sabe tudo sobre onça e matou tantas quantas pedrinhas de contar couberem em uma cabaça. Mas, agora, ele se encontra triste “panema, caipora” de ter matado onças pretas e pintadas, seus parentes. As suaçuranas não são parentes do onceiro, somente as pretas e pintadas. Seu grande conflito é não querer mais matar onça.

O conto é narrado em primeira pessoa, no tempo presente e se inicia com um visitante (interlocutor desconhecido) que chega ao rancho do “onceiro” a cavalo. Ele se perdera de seus camaradas. Ao chegar ao rancho pergunta por Preto Tiodoro que morava ali. “Morreu de doença”, informa o protagonista ao visitante. Toda a gente dali morrera de doença, como ele contará mais a frente. “Aqui ninguém pode morar não, gente que não é eu” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.199).

É noite de lua clara: “boa pra onça caçar”. O visitante traz em seus alforjes uma boa cachaça. O protagonista pede uma medida de litro e a aprecia durante toda a noite enquanto proseia com esse sem nome e perdido. À medida que ele vai tomando doses da aguardente, a narrativa evolui. “Careço de beber pra ficar alegre. Careço, pra poder prorear” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.198), diz o protagonista quando pela 6ª vez toma um gole da boa cachaça.

Ao todo, o narrador faz treze referências à bebida que funcionam com demarcadoras de tempo na evolução da enunciação da narrativa. Ou melhor: na involução, não no sentido de regressão, mas no sentido de uma involução criadora. “Involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, entre os termos postos em jogo e sob as relações assimiláveis” (DELEUZE E GUATTARI, 1997). A cachaça funciona, então e principalmente, na construção de uma espécie de processo de metamorfose do protagonista. Quanto mais ele bebe, mais ele fala em jaguanhenhém (em

tupi: jaguar=onça + nhenhém= fala), a língua das onças, e vai se aproximando do modo de ser/existir de onça.

É uma narrativa (embora presentificada) não linear. Como se fosse um documentário, como se uma câmera estivesse à frente do narrador, e ele a contar o acontecido, em forma de analepse, bebendo seus goles de alegria, respondendo às perguntas de seu interlocutor que nunca aparece e não tem nome. Ao leitor não permitido ver de frente o visitante-interlocutor da prosa, tal qual um telespectador que vê apenas as costas do entrevistador quando a câmera está de frente para o entrevistado. O leitor apenas sabe que há um alguém ali naquele rancho. Esse alguém, de acordo com o narrador, vai ficando amedrontado, mas o onceiro contesta: “mecê é homem bom, bonito, precisa medo não; mecê amigo meu”. (GUIMARÃES ROSA, 2008)

O drama existencial do protagonista, chamado bacuriquirepa, breó, beró, (nomes tupis dado por sua mãe Mar`lara Maria); Tónico (nome de batismo dado pelo pai – Antonho de Eisésus); Tonho Tigreiro (nome dado por Nhô Guede) e, por fim, Macuncozo como se autodenomina, é não gostar de lembrar que matou seus parentes (onças pinimas, pretas e pintadas). “Mas eu sou onça, Jaguaretê tio meu, irmão de minha mãe, tutira... Meus parentes!... Meus parentes!”. (GUIMARÃES ROSA, 2001).

Sua tristeza se transforma em raiva por Nhor Guede que o levou para lá, o deixou sozinho sem ter com quem conversar, na solidão, para matar seus parente-onças. Mas, depois que se arrependeu do feito, vive como onça, cheira a onça, tem unhas grandes, mia e fala com as pintadas. “Agora tenho mais nome não, careço não”. (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 215). A primeira vez que desistiu de matar onça foi quando viu Maria-Maria, uma onça pixuna. Quando ela veio, ele estava dormindo no mato à beira de um foguinho. “Mexi não. Era um lugar fofo agradável, eu deitado num

alecrinzinho” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.207). E ela se esfregou nele, se deitou e dormiu com ele, do mesmo modo que os casais de onça fazem.

Dai pra frente a narrativa revela o protagonista em seus metamorfoseamentos, a tal ponto que o próprio visitante diz o quanto ele se parece com onça e busca alguma segurança com o seu revólver à mão. Essa cena permite o aparecimento do sujeito do devir: ele não se parece com, ele é a própria onça. Após essa cena em que começa o devir homem-onça, o narrador retoma a narrativa e conta sobre os destinos das gentes daquelas bandas do rio Sucuriú, sertão de mata-virgem, onde tem casa nenhuma não. E revela como o onceiro, sob efeito dos calafrios, na condição de homem-onça, (o onceiro nega o tempo todo que tenha matado alguém) atacou seu próprio cavalo, o veredeiro Rauremiro, a mulher, as filhas e o filho pequeno, e, ainda, conduziu Preto Bijibo, os três geralistas (Riopôro, Gugué, Antunias), os quatro Cachorros do Preto Tiodoro, o Preto Tiodoro para se tornarem alimento das onças.

172

A revelação, no ápice da história, faz o visitante sacar da arma e o conto se encerra de forma inconclusa com a transformação do Macuncozo em onça, revelada pelos sons onomatopéicos e pela linguagem jaguanhenhém. Não há uma recomposição dos espíritos nem um posicionamento dos personagens a um novo estado. O protagonista apenas permanece no estado do devir-animal, homem-onça e narrador.

Toda leitura do mundo literário e do mundo pelo viés literário deve passar necessariamente pelo mundo do autor. Aquele que cria a obra e se torna, assim que a termina a escrita, mais um leitor de seu próprio texto. De acordo com o pressuposto de que não há literatura fora da concretude da existência humana, no próximo item tentaremos dar conta da trajetória do autor e de possíveis contextos sociais no conto “Meu tio o Iauaretê”.

O ESCRITOR, O LIVRO E O CONTEXTO

João **Guimarães Rosa** nasceu em Cordisburgo (MG) a 27 de junho de 1908. Era o primeiro dos seis filhos de D. Francisca (Chiquitinha) Guimarães Rosa e de Florduardo Pinto Rosa. Foi menino prodígio nos estudos, antes do sete anos começou estudar francês por conta própria. Foi poliglota.

Falo: português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, esperanto, um pouco de russo; leio: sueco, holandês, latim e grego (mas com o dicionário agarrado); entendo alguns dialetos alemães; estudei a gramática: do húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituânio, do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do tcheco, do finlandês, do dinamarquês; bisbilhotei um pouco a respeito de outras. Mas tudo mal. E acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração. (FACULDADE DE MEDICINA DA UFMG/ARQUIVOS, 2009).

173

Formou-se em medicina em 1930. Em 1938, foi nomeado Cônsul Adjunto em Hamburgo. Teve uma longa trajetória na carreira diplomática. A partir de 1958, o autor começou a apresentar problemas de saúde. Em maio de 1963, candidata-se pela segunda vez à Academia Brasileira de Letras (a primeira fora em 1957, quando obtivera apenas 10 votos), na vaga deixada por João Neves da Fontoura. Foi eleito por unanimidade em 8 de agosto. Mas a posse, adiada *sine die*, ocorreu quatro anos depois, no dia 16 de novembro de 1967, três dias antes da morte do autor. "...a gente morre é para provar que viveu", afirmou em seu discurso de posse na ABL. Em 19 de novembro de 1967, ele morreria, aos 59 anos, subitamente em seu apartamento em Copacabana, sozinho, a esposa estava na missa.

O livro "Estas estórias" é uma publicação póstuma de 1969. No entanto, o conto Meu tio o Iauaretê foi publicado em 1961, o qual, segundo nota do próprio autor, fora

escrito ainda em 1955, antes, portanto, da publicação de seu mais consagrado livro, *Grande Sertão: Veredas*. A edição da Nova Fronteira apresenta dois esboços de sumário feito de próprio punho pelo autor que apontam para a concepção da obra.

Segundo a análise de Lúcia Sá (1992) nesse conto a cultura indígena recebe um tratamento até então inédito na literatura brasileira. Ela enxerga um caráter de resistência desse mestiço que, no seu devir, vinga a natureza, os índios dizimados e, bem ao final, os pretos, quando se autodenomina Macuncozo que vira onça para vingar a colonização. O próprio Guimarães Rosa, em carta a Haroldo de Campos, assinala que o termo *macuncozo*, no final do conto, pode apontar para uma identificação, por remorso ou astúcia, com os pretos mortos. Segundo a autora, pode tratar-se de

Um reconhecimento tardio de que talvez tivesse atirado contra o alvo errado. De que na sua condição de mestiço ele deveria ter reconhecido os negros como seus parceiros num percurso histórico que os coloca à margem de uma sociedade onde as regras são sempre ditadas pelos Nhôs Nhuão Guedes. A reafricanização do protagonista no final do conto põe em questão um mote muito comum no pensamento brasileiro: a tentativa de decidir qual das raças exploradas no processo de colonização é a mais importante, a mais forte, a mais influente. (SÁ, 1992)

174

De acordo com essa análise, o conto ganha se aproxima mais ainda dos elementos históricos da formação do povo brasileiro e da resistência quase sempre invisível. Todavia, também a linguagem de “Meu tio Iauaretê” é objeto de estudos diversos autores. Haroldo Campos destaca a revolução da palavra no conto com a tupinização da linguagem:

Um procedimento prevalece, com função não apenas estilística mas fabulativa: a tupinização, a intervalos, da linguagem. O texto fica, por assim dizer, mosqueado de “nhengatu”, e esses rastros que nele aparecem preparam e anunciam o momento da metamorfose, que dará a Própria fábula a sua fabulação, à história o seu ser mesmo. (CAMPOS, 1992, p. 60, apud Perini,...)

Marques (2009) em seu texto “Meu tio o Iauaretê: um diálogo Deleuze-Rosa” recupera análise feita por Valquíria Wey no qual afirma que Guimarães Rosa oculta a língua indígena no Português. Assim, “Nhenhengatu” é a língua inventada pelo autor do conto para dar voz ao índio e ao seu irreversível isolamento social: “O narrador como prestes a ser extinto com toda a sua cultura, marca a linguagem” (WEY, apud MARQUES 2009).

Quanto mais bebe cachaça, mais sua linguagem vai ficando entrecortada e reveladora de uma outra característica importante de um escritor, segundo Deleuze, que é a capacidade de decompor a língua materna e de recuperar a voz e a força de uma língua menor... trata-se de uma linguagem fruto de desterritorialização. (MARQUES, 2009).

A autora busca uma tradução para os “desvios” e as onomatopéias que encerram o conto. Reumaci, rêiucàanacê, significam, respectivamente, segundo Campos, amigo/meio irmão; e amigo matar quase parente. Marques (2209) ainda revela outra tradução apresentada por Stradeli. Uy significa bebido, u é o verbo comer, êe é a afirmação positiva sim. Dessa forma, a fala que encerra o conto indica, no conflito final, o devir do homem-onça.

175

Desvira esse revólver! Mecê brinca não, vira o revólver pra outra banda (...)
Ói: tou pondo mão no chão é por nada, não, é à-toa...Ói o frio... (...) Oi o
frio... Mecê ta doido? (...) Oi a onça! Ui! Ui, ui, mecê é bom, faz isso comigo
não, me mata não... Eu – Macuncôzo ... Faz isso não, faz não ...Nhenhenhém
... Héee!.... He... Aar-rrã... Aaãh... Cê me arrohoû... Reumaci...
Rêiucàanacê... Araaã... Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êêêê... êê... ê... ê...
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 235)

Essa é a última cena do conto. O diálogo anuncia o homem pondo a mão no chão, pois estaria se posicionando igual aos felinos. Há também os calafrios antes narrados como índices do mal-estar do homem que age na tensão feito onça. É uma narrativa de estrutura complexa com agenciamentos de diferentes Línguas-Maternas: o português, o tupi e a africana. É na mistura das Línguas que a narrativa vai revelando uma cartografia

subjetiva do onçeiro: aquele que não é branco nem preto nem índio. Ao final torna-se a própria onça, no paradoxo do seu dilema é onça e foi matador de onça.

ECOCRÍTICA E LITERATURA

A natureza, em toda sua complexidade e com suas leis, participa ativamente da narrativa de *Meu tio o Iauaretê*. É nela e por ela que o narrador perde e reencontra o sentido de sua existência. Do ponto de vista do protagonista ela é, ao mesmo tempo, espaço tópico, atópico e utópico. Exatamente por isso ela é representada na obra analisada em toda a sua inteireza: como natureza selvagem e local de existência. A riqueza de detalhes é produzida na linguagem do ex-onçeiro principalmente sobre o modo de viver/ser da onça. A rede: indivíduo, população, sociedade, ecossistema, bioma e biosfera é apresentada em sua complexidade física e espiritual, bem como sua em suas contradições, em suas resistências e derrotas.

176

Compreender o conceito ético-estético da Ecologia em suas três dimensões (ecosofia) abre novos feixes de análise e interpretação de uma obra literária. Pode-se correr o risco de afirmar que o conto rompe com o antropocentrismo a favor do biocentrismo, como pretende a ecocrítica (GARRARD, 2006 p.248). A linguagem ecológica de *Meu tio o Iauaretê*, ou seja, a literatura ecológica, no sentido Guattariano, de Guimarães Rosa, evidencia uma simbiose entre literatura e ecologia. Cada uma em seu devir produzindo deslocamentos e estranhamentos contra os ismos da ciência dura. Uma não se transforma em outra, mas ambas se deslocam.

Se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, o escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo etc.(DELEUZE e GUATTARI, 1997 P.17).

De acordo com o esquema das três ecologias, proposto por Guattari, pode-se afirmar que o sobrinho de jaguaratê na relação com o ambiente (ecologia ambiental) encontra o ponto mais equilibrado de seus “territórios de existência”. Ele conhece as propriedades das plantas, se cura com elas, conhece os caminhos do sertão, sabe onde moram as onças (seus parentes e as outras), conhece os segredos e os mistérios dos animais e vive entre eles por gostar e não para dominar. Tem prazeres na relação profunda com aquele meio. Estabelece uma relação mais de simbiose do que de competição, caça apenas o necessário para a sobrevivência, porém não é subjugado nem castigado pela natureza. O que remete para uma Ecologia profunda e radical: “Lugar nenhum não é bonito nem feio, não é pra ser. Lugar é pra a gente morar. Vim pra aqui pago pra matar onça. Agora mato mais não, nunca mais.” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.200.).

No contraponto, encontra-se no campo da ecologia social o maior desequilíbrio de sua existência e também do grupo social da região:

- **sozinho**, condenado á solidão (sabe que ninguém gosta dele)
 - **desterritorializado** – sem lugar de morar; sem referência social de seus ancestrais; índios dizimados.
 - **Anti-social** – “Antes, de primeiro, eu gostava de gente. Agora eu gosto é só de onça” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 2002). “gosto mesmo não (de mulher). Eu tenho unha” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.233)
 - **Violência –e miséria** – condições de sobrevivência precárias
 - **Estrutura de poder hierarquizada** – fazendeiro (proprietário) x capangas, onceiros etc.
 - **Ausência do Estado mediador dos conflitos sociais**

ECOLOGIA MENTAL E O SUJEITO DO DEVIR

Ao se buscar uma cartografia da subjetividade e a “ecologia mental” do protagonista do conto, em desequilíbrio com o social e em profunda identidade com o ambiental, pode-se afirmar que ele realiza um processo de subjetivação que não cabe na linguagem nem na racionalidade esclarecida. Por isso, é mais adequado compreendê-lo como o sujeito do devir deleuziano, que não é homem nem onça: é homem-onça, rizomático, que se desloca no e para o meio ambiente; ele segue sendo, ora um ora outro, porém, nem um nem outro.

Félix Guattari (2000) afirma em “Las tres ecologias” que

El principio común a las tres ecologias consiste, pues, en que los Territorios existenciales a los que nos confrontan no se presentan como en-sí, cerrados sobre sí mismos, sino como un para-sí precario, acabado, finitizado, singular, singularizado, capaz de bifurcarse, en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual a partir de praxis que permiten hacerlo “habitable” por un proyecto humano (GUATTARI, 2000, pp. 51 e 52)

178

O sobrinho do Iauaretê alcançou singularidade subjetiva e apresenta, justamente, a capacidade de recriação do seu ser e de seus territórios de existência. Constrói, inclusive, outras referências familiares: o tio jaguaretê, ou a própria Maria-Maria com quem mantém uma relação erotizada. Ele deu a ela o mesmo nome da mãe Mar'Iara Maria. Aliás, ele conhece todas as onças por seus nomes. Mas neste caso, pode-se afirmar que ele rompe com a sina edipiana do humano. Ele é o próprio antídoto ao que Guattari (2000, p. 20) chama de “uniformização” da vida moderna mediatizada. O reencontro com a ecologia social ocorre no âmbito da linguagem quando o protagonista narra sua estória e vence o esquecimento e a indiferença social, pela linguagem e pelo devir, recriando sua própria existência, ou o seu território de existência: “o devir animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele torna” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.15) Ou como afirma Sá (1992): “Virar onça para vingar a colonização”.

Em “Mil Platôs” Deleuze e Guattari (1997) afirmam que os devires percorrem uma sociedade em todos os sentidos. O sobrinho do “Meu tio o Iauaretê” é filho de índia de uma tribo dizimada, de um pai morto e burro, estabelece uma relação tão profunda com a natureza selvagem que deixou de ser homem cumpridor de uma função social “desonçar o mundo” para vir a ser homem-onça. Nesse sentido, é importante sinalizar que o devir não é mimese: “Está tudo aí: um devir animal que não se contenta em passar pela semelhança, para o qual a semelhança, ao contrário, seria um obstáculo ou uma parada” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.9).

O devir existe em si mesmo, não necessita identidade nem imitação do outro. Também não pede uma correspondência do outro. Trata-se de

uma circulação de afectos impessoais, uma corrente alternativa, que tumultua os projetos significantes, tanto quanto os sentimentos subjetivos, e constitui uma sexualidade não-humana; uma irresistível desterritorialização, que anula de antemão as tentativas de reterritorialização edipiana, conjugal ou profissional. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.9).

179

A pretensão de percorrer uma cartografia subjetiva do protagonista do conto Meu tio o Iauaretê se ancora nos elementos apontados por Deleuze e Guattari, nessa condição tumultuada de sentimentos que produz um estado de suspensão social. Afinal, o agora ex-onceiro permanece só em seu devir.

CONCLUSÃO

A Ecocrítica apresenta questões, a partir da literatura, para a subjetivação humana e sua relação com outro (animais, plantas, meio mineral) e consigo mesma, ao mesmo tempo em que tangencia uma crítica ao sistema de produção econômica e da existência hegemônica no mundo atual. No conto Meu tio o Iauaretê, a magnitude criativa e

o agenciamento da linguagem produzem estranhamentos que levam também à crítica de forma profícuca, da mesma natureza apresentada pelo campo da Ecocrítica.

Ao mesmo tempo nos transporta para o mundo dos agenciamentos internos do ex-onceiro, mas sua subjetividade nos revela um mundo de violência e dizimações. Carrega dentro de si a própria formação do povo brasileiro do sertão e sua própria negação uma vez que é no devir-onça que ele permanece.

O que nos restam, são paradoxos, incertezas e a sensação de que as repostas não duram, apenas são. Por isso, os devires ensinam a humanidade a compreender e a conviver com o inatingível, inadequável aos esquemas da produção do pensamento e da racionalidade. Em que medida do tempo da existência de um ser humano isso é possível?

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

180

FACULDADE DE MEDICINA DA UFMG. Arquivos. Disponível em: <<http://www.medicina.ufmg.br/cememor/arquivos/GuimaraesRosa.pdf>>. Acessado em 2009.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Tradução de Vera Ribeiro. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

GUATTARI, Félix. **Las tres ecologias**. Valencia/Espanha: Pre-Textos, 2000.

GUIMARÃES ROSA, João. **Meu tio o Iauaretê**. In: _____. *Estas estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARQUES, Davina. Devir em “Meu tio o Iauaretê”: um diálogo Deleuze-Rosa. Impresso em 19/11/2009. disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem14pdf/sm14ss04_07.pdf>. Acessado em 2009.

PERINI, Ruy. **A fala do Iauaretê**: a oralidade na escrita de Guimarães Rosa. Impresso em 19/11/2009. disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/afalagm.html>>. Acessado em 2009.

REIS, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 2000.

SÁ, Lúcia. O índio muda de voz. 'Gaspar Ilóm' e 'Meu tio o iauaretê'. Acessível em:
< <http://tell.fl.purdue.edu/RLA-Archive/1992/Spanish-html/Sa,Lucia.htm> > Acessado em 2009.

LITERATURA E CIDADE: O OLHAR GEOGRÁFICO DE CORA CORALINA SOBRE A CIDADE DE GOIÁS

Fernanda Moreira Silva¹

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma breve discussão do olhar da poetisa Goiana Cora Coralina sobre a cidade, com intuito de apontar como sua poesia capta a situação dos habitantes desse espaço urbano, verificando se a sua poesia é perpassada como memória e documento da cidade de Goiás, mais conhecida como Goiás Velho. A escolha dos poemas de Cora Coralina se prende ao fato de reunir textos representativos da autora sobre a cidade, pois conhecer um objeto por meio do olhar do artista nos permite perceber sua face mais instigante.

Para a efetivação dessa pesquisa está sendo realizada revisão bibliográfica de autores que já trabalharam com o tema em questão. O trabalho, portanto, tem como metodologia a investigação bibliográfica em dissertações e teses que tratam o assunto com o intuito de desvendar as relações entre os dois campos do conhecimento, Geografia e Literatura e que contribuíram fortemente para o desenrolar da pesquisa. As duas grandes áreas estudadas relacionam-se entre si na medida em que a geografia ocupa-se de estudar o espaço como ambiente concreto (real), enquanto a literatura utiliza-se do espaço geográfico a partir de traços poéticos.

Desse modo, a autora escolhida para esta leitura foi Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretãs (Cora Coralina) nasceu em Goiás no ano de 1889 e faleceu em Goiânia em 1954. Cora Coralina começou a escrever muito cedo, mas o seu primeiro livro só foi

¹ Graduada em Letras pela UFG e Mestre em Geografia-UFG; E-mail: nanda_cpa2@hotmail.com Jataí-GO

publicado quando a mesma continha 76 anos de idade, e apenas com 90 anos foi apresentada ao mundo literário por Carlos Drummond de Andrade. Cora cursou o antigo Curso Primário incompleto, mas essa poetisa foi sempre influenciada a leitura pela sua mãe, pelo seu marido e outros literários.

Cora Coralina morou por alguns anos no interior de São Paulo e na capital deste estado, mas logo voltou a Goiás onde se tornou doceira. Cora Coralina cria uma poesia oriunda dos costumes de sua época, retratando a sua infância, a linguagem do povo sertanejo, as tradições, o ambiente goiano, e principalmente a sua cidade natal (Goiás Velho). Por isso, surgiu a ambição de pesquisar como Cora Coralina representa a cidade na sua poesia. Conforme Kitaoka e Zorzo (2010):

O conceito de cidade comumente pode ser entendido tanto como um lugar físico, concreto, enquanto que o urbano se associa a algo mais abstrato, de cunho social ou cultural. Atualmente os termos cidade e urbano, no senso comum, se confundem. Conhecer a cidade exige um estudo devido a sua complexidade.

Estes estudos enfocando a Geografia e a Literatura tem aumentado gradativamente nos últimos anos, porém no Brasil, a maioria deles tem dado mais importância aos romances regionalistas brasileiros, para estudar a cidade. Assim, existem trabalhos que enfoquem a cidade, porém são poucos geógrafos brasileiros que aprofundam os seus estudos em romance, poemas, goianos. Acredito que um estudo que utilize os poemas de Cora Coralina que represente o viver urbano pode enriquecer tanto os estudos sobre a cidade, como também contribuir para o desenvolvimento da própria linha de investigação sobre Geografia e Literatura, e de estudos interdisciplinares. Portanto, o objetivo deste artigo é pensar a cidade a partir da poesia, sob uma ótica geográfica.

A Geografia contribui com seus recursos conceituais na estruturação do discurso ficcional narrativo, é na retórica moderna do discurso poético, pelo processo da lírica,

processo pelo qual a racionalidade moderna se manifesta, que a Geografia contribui para a criação literária. Por isso, que não se trata de negar o saber arquitetado pela ciência moderna, muito pelo contrário, pois a busca do diálogo com o saber literário vem no intuito de enriquecer as elaborações teóricas das ciências humanas. Porém, percebe-se que a obra literária não pode adentrar no sentido de confirmar uma verdade arquitetada pela ciência humana, ou seja, ser parafraseada para os anseios científicos. Diante desse quadro, é possível pensar a literatura como elemento possível de leituras geográficas, para entender o tempo-de-agora, ressignificando e produzindo uma Geografia que seja realmente expressão da vida humana. Assim, o conhecimento geográfico pode ser enriquecido a partir dos elementos de interpretação do real materializado nas obras literárias, permitindo assim leituras de entendimento do espaço.

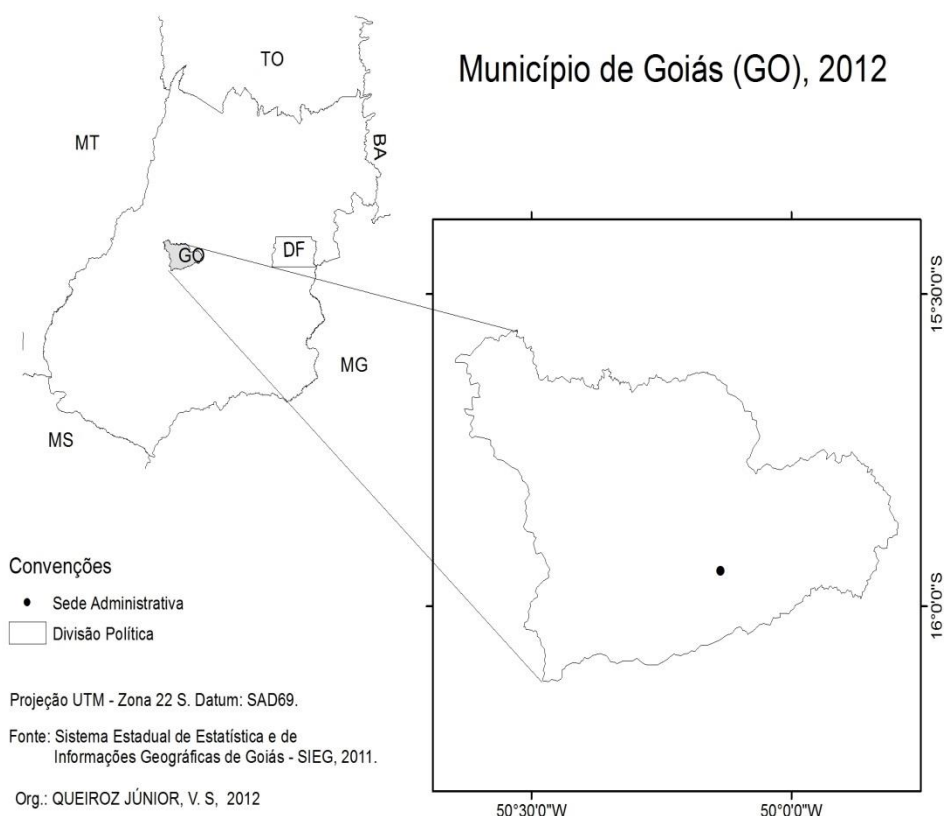
A Geografia tem trilhado diversos caminhos atualmente com outros campos do saber, tais como a arte, a religião. Já no campo das manifestações artísticas, uma que tem ganhado destaque é a Literatura. Sabe-se que a Literatura é de grande relevância para estudos geográficos, mas essa abertura para outras formas de saber e para o diálogo interdisciplinar é um esforço recente nos estudos geográficos no Brasil.

Os estudos geográficos realizados a partir de análise dos textos literários no Brasil ainda são poucos trabalhados e privilegiados na Geografia Brasileira. Embora os estudos geográficos na relação com a Literatura seja um campo de investigação recente no Brasil, estudiosos como Barcelos (2006), Braga (2009), Olanda (2008), Paul (2008), Santos (2007), dentre outros, apontam por meio de resultados de investigações já realizadas nessa relação entre Geografia e Literatura para o estudo geográfico no Brasil.

Segundo Barthes (1985) podemos conceber a leitura da cidade tanto do ponto de vista de quem a vivência, decifra, ou de quem a recria, como uma imagem poética, como uma metáfora de um texto. Desse modo, remete-se que “a cidade é um discurso e esse

discurso é verdadeiramente uma linguagem simbólica". (NICOLATO, 2002). O texto literário consegue traduzir muito dos valores e significados vividos pelas pessoas, individualmente, bem como sua relação com os fenômenos sociais. A literatura serve então como um documento que conta, cria e recria determinado lugar a partir da vivência do autor. As fontes artísticas e literárias são importantes para a percepção do imaginário urbano em sentido amplo, isto é, os complexos processos e as múltiplas sociabilidades que a vida citadina apresenta. E é isso, que Cora Coralina faz, conta a sua infância a partir da literatura, descrevendo com uma autenticidade e simplicidade a cidade onde mora. Portanto, podemos considerar a poesia de Cora como fotografias reais da realidade.

Desse modo, compreender a escritura é, muitas vezes, adentrar num labirinto em busca das dimensões do ato criador. No caso de Cora Coralina, um caminho formado entre as pedras e os becos de sua Goiás. Esmiuçar seu processo criativo da Cidade consiste em apontar sombras e luzes nos itinerários da comunicação artística, investigando, através dos vestígios deixados por ela, artifícios encontrados para a elaboração de sua arte. Antes de qualquer coisa, é impossível deixar de questionar como uma mulher que possuía apenas o curso primário incompleto pôde construir uma obra, que continua, até hoje, iluminando e forçando passagem na vida literária brasileira. A partir deste mapa verifica-se a localização do Município de Goiás.



Cora Coralina reescreveu Goiás, promoveu uma arqueologia do passado através das imagens que construiu. Seu ato de registrar, por meio da escrita, cenários e personagens historicamente silenciados, constitui em uma forma de perenização e resistência. Cora ao retornar à cidade de Goiás a transformou em cidade da escrita, da sua infância e da maturidade. Sem dúvida, a poetisa escreveu a maior parte de sua obra em solo goiano, na Casa Velha da Ponte, onde observava pelas janelas as águas vermelhas do velho rio—realizando um rearranjo da memória coletiva oficializada, e principalmente um olhar atento à cidade de Goiás, as relações sociais.

A poesia de Cora Coralina retrata os costumes da época, a linguagem sertaneja, os hábitos, as tradições, a cultura, o ambiente goiano e principalmente a sua infância, explicitando o quanto a criança era castigada e repreendida naquela época, visto que as meninas eram proibidas de sair na rua. A rua era então o símbolo de todos os anseios de contato com o mundo que se apresenta lá fora. Cora revivencia sensações e sentimentos da

infância. Descreve uma infância não dourada, sem nenhuma nostalgia. Denuncia assim, a falta de amor e respeito às crianças do passado, como mostra nesta estrofe do poema:

A rua... a rua!...
(Atração lúdica, anseio vivo da criança,
mundo sugestivo de maravilhosas descobertas)
-proibida às meninas do meu tempo.
Rígidos preconceitos familiares,
normas abusivas de educação
-emparedavam.

É mostrada no poema acima que a rua era o paraíso mítico das vivências e novas descobertas, mas os preconceitos familiares eram regidos e as normas de educação eram abusivas, proibindo a criança em aflorar o imaginário. Desse modo, descreve a sua infância na Casa Velha da Ponte na Cidade de Goiás, esta rua, refere-se à rua da sua casa, uma rua que não foi aproveitada enquanto era criança, já que a menina deveria ficar em casa com a mãe, aprendendo a fazer quitutes, crochê, doces, enfim, tinha que tornar uma menina prendada, já que o objetivo naquela época era se tornar dona de casa para casar. Portanto, o eu da poetisa ecolode, pronto para atuar, resgatando sua própria memória no domínio do tempo.

A poesia de Cora Coralina é a poesia da cidade de Goiás. Não tem como negligenciar o seu laço umbilical. A poetisa deixa transparecer sua opção no antológico poema Minha Cidade:

“Minha Cidade...”

Eu sou aquela amorosa... de tuas ruas estreitas,curtas,indecisas...saindo
uma das outras..

Eu sou aquela menina feia da ponte da Lapa...

Eu sou Aninha.

Eu sou aquela mulher..que ficou velha,esquecida,nos teus larguinhos e nos
teus becos tristes,contando estórias,fazendo adivinhação.

Cantando teu passado.

Cantando teu futuro.

Eu vivo nas tuas igrejas e sobrados e telhados e paredes.

*Eu sou aquele teu velho muro verde de avenças onde se debruça um antigo
jasmineiro, cheiroso na ruinha pobre e suja.*

Eu sou estas casas encostadas cochichando umas com as outras.

*Eu sou a ramada dessas árvores, sem nome e sem valia, sem flores e sem
frutos, de que gostam a gente cansada e os pássaros vadios.*

*Eu sou o caule dessas trepadeiras sem classe, nascidas na frincha das
pedras. Bravias. Renitentes. Indomáveis. Cortadas. Maltratadas. Pisadas.
E renascendo.*

*Eu sou a dureza desses morros, revestidos, enflorados, lascados a machado,
lanhados, lacerados Queimados pelo fogo...*

*Pastados.... Calcinados e renascidos. Minha vida, meus sentidos, minha
estética, todas as vibrações de minha sensibilidade de mulher, têm, aqui,
suas raízes. Eu sou a menina feia da ponte da Lapa.*

Eu sou Aninha

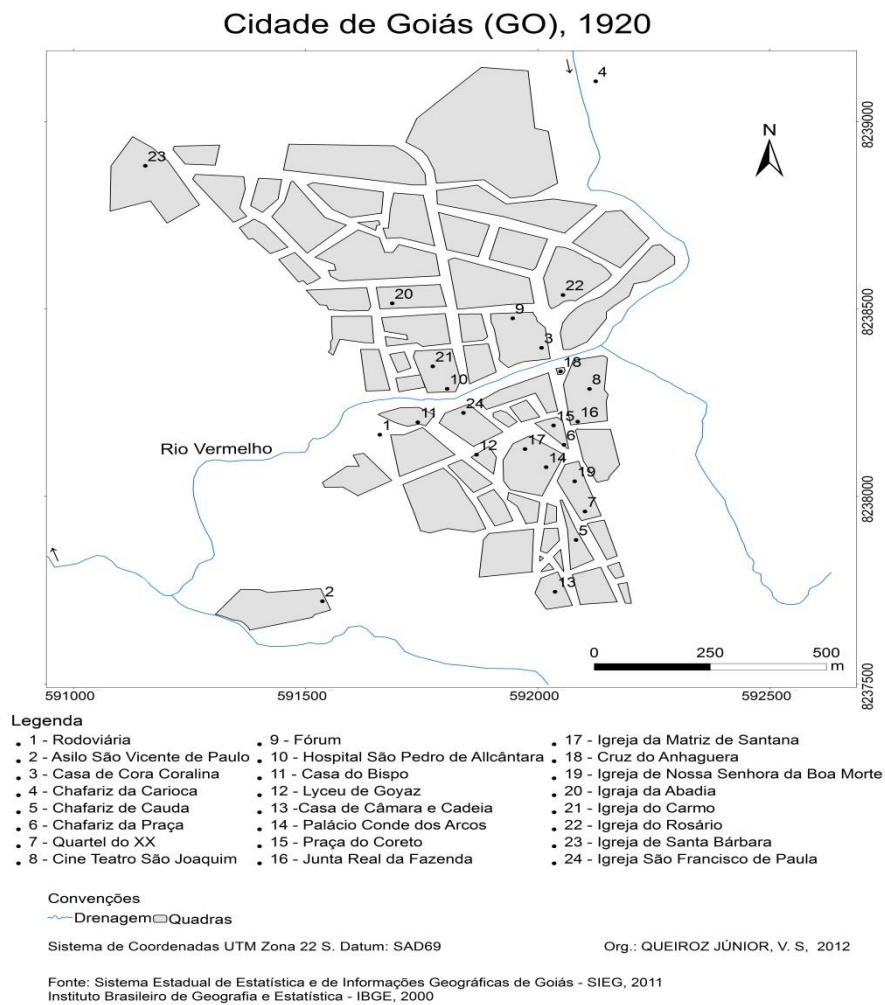
Inicia o poema se revelando cúmplice das situações que descreve. Cora passeia nas paisagens da cidade destacando a si mesma e sua relação com o espaço e com o outro. O seu destaque compõe também a representação: está lançando o olhar do outro sobre si, por isso ela é “menina feia da ponte da Lapa”. O que parece simples e descritivo ganha sofisticação: trata-se de um olhar profundo do lugar, de alguém que tem consciência de como o lugar olha a si, ou ela mesma é esse lugar: “eu sou estas casas...”

Cora faz um passeio sensível pela paisagem de sua cidade. A sua poética se coloca então como memória e documento, uma espécie de guardião cultural do passado. Como memória, nos instiga a pensar o presente, encontrar as linhas e os fios que processaram as transformações socioespaciais do lugar e do mundo.

Além disso, o sujeito lírico, ou seja, esse EU é a voz da cidade, a voz que a poetisa emprestou a sua cidade natal, ou seja, é um processo de humanização do espaço. Além de

humanizar a cidade, ela empresta-lhe a própria voz. O sujeito histórico se amalgama como o sujeito lírico e se tornam um ou único: cidade-mulher ou mulher-cidade. Cora Coralina permite-se ler um Goiás, um Brasil, em contínua transformação.

A cidade de Goiás se transformou em palco para o estabelecimento dessa memória repleta de significados, captados e reconstruídos por Cora entre um exercício de afetividade e percepção crítica. Conforme Cavalcanti (2001.p.15) “a cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos e de ações, mas entendendo que ela expressa esse espaço, como lugar de existência das pessoas, não apenas como um arranjo de objetos, tecnicamente orientado”. Desse modo, estudar a cidade é compreender a sociedade, cidade e sociedade estão imbricadas. Portanto, a cidade consiste em um dos principais espaços onde ocorrem os vínculos sociais e suas manifestações. Estudos revelam que a cidade produz um sentimento de pertencimento a uma comunidade, porém nem todos têm esta possibilidade gerando uma luta no urbano em busca do direito de ser cidadão ou não ser nada. A cidade segundo Lefebvre são centros de vida social e política e assim sendo cristalizam no espaço urbano as mudanças ocorridas nestas esferas. A partir do mapa abaixo verifica-se a Cidade Goiás em 1920, e é desse modo que Cora Coralina representa a sua cidade, exaltando o rio vermelho.



Desse modo, a poesia de Cora Coralina é também memória, pois a mesma consegue dar sentido às emoções e ações de um lugar, de uma época. Como pode ser observado no poema “*Beco de Goiás*”:

*“E aquele menino, lenheiro ele, salvo seja.
 Sem infância, sem idade.
 Franzino, maltrapilho,
 Pequeno para ser homem.
 Forte para ser criança.
 Ser indefeso, indefinido, que só se vê na minha cidade.
 Amo e canto com ternura
 Todo o errado da minha terra.*”

*Becos da minha terra,
Discriminados e humildes,
Lembrando passadas eras..."*

Nesse poema, Cora Coralina revela o beco como lugar de história e de marginalização. Deveria ser evitado, pois se tornou repositório dos marginais, já que aliava ao cenário pobre, periférico, personagens considerados de hábitos, valores e costumes reprováveis. Dessa forma, não era aconselhável as famílias de classe média passarem nesses espaços. Em contrapartida, os becos passaram a ter outra finalidade que superou a de simples acesso de serviço. Conforme Britto (2005) os becos que anteriormente serviam como meio de passagem e entrada de serviço, com a construção das residências isoladas ou distanciadas, tornaram-se regiões morais, locais de transgressão, conflito e desordem. Portanto, conclui-se que os becos retratados por Cora são reconhecidos como regiões morais, mostrando que os processos de segregação estabeleceriam distâncias morais que transformam a cidade em um mosaico onde pequenos mundos se tocam, mas não se interpenetram (BRITTO, 2005).

É possível compreender a cidade de Goiás por meio dos poemas de Cora Coralina, reconhecer suas divisões, e códigos urbanos, porque como é mostrado nos poemas de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas a cidade é separada por ruas e largos em que foram edificadas as igrejas, os monumentos civis e onde moravam os possuidores de maior capital social e por becos, os lugares mais desprezados, vistos como repositórios de lixo, com casas pobres, escondidas nos fundos dos quintais, como mostra no poema acima, onde residiam os "pobres, negros prostitutas, enfim...". Portanto, como podemos observar a poetisa distancia-se da visão romântica da velha cidade e dirige seu olhar para os espaços obscuros, esquecidos.

Percebe-se que a poética de Cora, os elementos que compõem o traçado urbano assumem uma dimensão simbólica, porque é por meio do olhar da poetisa que vemos a cidade. Cora usa a metáfora para mostrar o espaço, como também às pessoas que ali viveram ou passaram. Assim sendo, a poetisa universaliza a sua cidade e nela se universaliza, ao fazer dela a metáfora de seu habitat ou existir poético. Segundo Brito (2005.p.118) “trilhar os caminhos de Cora é andar descalço nas pedras de sua cidade, ouvir as casas cochichando umas com as outras, folhear um livro portador e provocador de sentidos”.

No poema “Beco de Goiás”, Cora revela o amor por esse lugar obscuro e homenageia todos os becos da cidade, descrevendo de maneira simples este lugar desprezado por muitos da sociedade goiana:

Beco da minha terra...
Amo tua paisagem triste, ausente e suja.
Teu ar sombrio. Tua velha umidade andrajosa.
Teu lado negro, esverdeado, escorregadio.
E a réstia de sol que ao meio-dia desce, fugida,
E semeia polmes dourados no teu lixo pobre,
Calçando de ouro a sandália velha,
Jogada no teu monturo.

Amo a prantina silenciosa do teu fio de água,
Descendo de quintais escuros
Sem pressa,
E se sumindo depressa na brecha de um velho cano.
Amo a avenca delicada que renasce
Na frincha de teus muros empenados,
E a plantinha desvalida, de caule mole
Que se defende, viceja e floresce
No agasalho de tua sombra úmida e calada.

Amo esses burros-de-lenha
Que passam pelos becos antigos. Burrinhos dos morros,

*Secos, lanzudos, malzelados, cansados, pisados.
Arrochados na sua carga, sabidos, procurando a sombra,
No range-range das cangalhas.
(Cora Coralina, 2001.p.92)*

Observa-se que a poesia de Cora Coralina transmite sensações do cotidiano de Goiás, de cidade tradicional, simples, conservadora, bela, cheia de estórias, lendas, rios, serras, preconceitos, pessoas, famílias, religiosidade, gastronomia, costumes, escola e infância, como pode ser observado nesses versos do poema “Longe do Rio Vermelho. Fora da Serra Dourada. Distante desta cidade, não sou nada, minha gente”. (Coralina, 1965.p.29). Desse modo, verifica-se que a cidade produz um sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Desse modo, Cora Coralina é de grande importância no contexto da cidade. Cora significa a memória social do patrimônio nas suas várias dimensões. As poesias falam de Goiás, do povo, da natureza, da religiosidade, dos preconceitos, das tradições, das ruas e dos becos (...) ela escreveu sobre a alma da cidade. Por meio das lembranças da poetisa apropriou-se da memória social de Goiás. Logo, Ana Lins construiu uma imagem poética da cidade e essa imagem precisa ser interpretada, experimentada pelos turistas.

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas chama a atenção para os problemas sociais e urbanos e a degradação presente na cidade a partir de uma visão crítica. A poetisa vê o beco como lugar de história e de marginalização. Um lugar que deveria ser evitado, já que era um cenário pobre e periférico. Como pode ser observado neste poema:

*Conto as estórias dos becos,
dos becos da minha terra,
suspeitos...mal afamados
onde família de conceito não passava.
“Lugar de gentinha”_ diziam, virando a cara.*

*De gente do pote d'água.
De gente de pé no chão.
Becos de mulher perdida.
Becos de mulheres da vida.
Renegadas, confinadas
na sombra triste do beco.
Quarto de porta e janela.
Prostituta anemiada,
solitária, hética, engalicada,
tossindo, escarrando sangue
na umidade suja do beco.
(Coralina, 2001a.p.93-94)*

Conforme Pinheiro (2010) o artista literário elabora referenciais constituídos de imagéticos ou considerados simbólicos, figurativos ou não que permitem aos que entrem em contato com a obra, no caso o leitor, o pesquisador, dialogar com a mesma em um exercício de produção de significados. Segundo o autor, o artista “inventa” um espaço que possibilita representar o nosso espaço concreto, porém, observa-se que esta capacidade de criar um espaço inexistente se dá a partir do que já existe, pois este inexistente se encontra passível de interpretação e significação no momento em que contextualizamos. Pinheiro (2012, p.33) dialoga que “a arte de conhecer, tanto nas práticas artísticas quanto nas científicas, é resultante da relação estabelecida entre os envolvidos nesse processo”.Em virtude disso, mesmo um autorreconstruindo uma realidade de um determinado lugar por meio de símbolos, a literatura a partir da criação literária cristaliza um momento do tempo em suas páginas.

Pela imaginação literária, o escritor usa de metáforas e de recursos para dizer o real, o mundo e o tempo sob o auspício da ficção. Segundo Chaveiro (2011.p.17):

Uma boa Literatura é aquela que, afundada no real não é aprionada pelo mecanismo lógico- conceitual da ciência, metafísico da religião e

universalizante da filosofia. Mais que isso: ao se dispor ao leitor lhe conclama para proclamar a sua própria imaginação, lhe instiga a sair dos pleitos rotineiros e das tarefas societárias. Chama-lhes para um despertar como se fosse habitado por outros Eus perdidos pela trama corrente dos dias. Daí, torna-se semente de utopia e dos sonhos ao mesmo tempo que um modo de revelar realidades, impasses e conflitos humanos.

Pelas palavras dos autores, observa-se que a literatura possui um objetivo de criar linhas de fuga que compensem o medo e o sentimento de insegurança causado pelo mundo real. A literatura é uma série de textos construídos de acordo com um certo tipo de pensamento praticado numa certa época por certos grupos sociais, ou seja, por famílias literárias. Por isso, há uma relação entre o mundo real e literatura, pois a arte literária tenta registrar a realidade a partir de recursos da linguagem. Conforme estudiosos da linguagem cada um de nós inicia o percurso do universo ficcional de determinado modo; carrega seus valores, seus problemas, suas vivências. Esse universo ficcional, o qual nos possibilita viver nas situações que apresenta através da emoção, permite que, após o percurso, estejamos mais aptos ao conhecimento científico da realidade em que vivemos.

195

Nesse caso, a literatura de Cora Coralina é considerada como documento revelador da subjetividade de um determinado lugar, refletindo a sensibilidade humana, apresenta-nos outros tempos, as estruturas sociais, as ideologias, os anseios espirituais e as indagações filosóficas, envolvendo o leitor na ambiência de cada época, de cada espaço e lugar. Desse modo, pode-se constatar que o espaço concreto, real e físico é transformado em espaço utópico, carregado de imagens metafóricas, ampliando ainda mais a visão espacial da narrativa, deixando-a mais atrativa. Logo, a poetisa utiliza-se no momento de criação, de vários meios para fazer com que o seu texto, longe de ser apenas um relato de acontecimentos, seja uma obra de arte. Assim, a apresentação do espaço real se universaliza pela utilização de um universo ficcional. E é nesse espaço ao mesmo tempo real e ficcional que as personagens transitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que sendo a cidade passível de leitura somente no plano do imaginário, ou seja, quem consegue fazer uma leitura possível deste espaço é o escritor que o faz a partir do que ele pode ver. Portanto, é através da literatura, que a cidade vem sendo representada, na poesia. Cora coralina trás para o leitor o significado de suas ruas, de suas construções e da labuta do seu povo, além de mostrar os problemas urbanos existentes e os desejos coletivos de sua população. A cidade de goiás foi e ainda permanece cenário e objeto das obras de cora coralina. Portanto, há possibilidade de usar a Literatura nos estudos geográficos, porque ela fornece informações detalhadas sobre como as pessoas percebem seus mundos. Por sua vez, foca-se que a criação literária não substitui a Geografia, mas é necessário que considere uma possibilidade de complementação enriquecedora. A Literatura capta elementos da realidade, inclusive aquelas referentes ao espaço, numa linguagem que permite a visibilidade de uma complexidade de relações que dificilmente seria revelada ao leitor, ou ao mesmo tempo, absorvida por ele.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Semiologia e urbanismo. In._____. **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRITTO, Clovis Carvalho. **Escola de velhos tempos, tempo de velhas mestras**. Educação, História e Sociedade em Cora Coralina. São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Lana. Uma geografia da cidade. Elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana (org). **Geografia da cidade**: produção do espaço urbano de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

CHAVEIRO, E.F e FELÍCIO, G. Sentidos e desafios da Literatura nas sociedades da imagem. **Revista. Apholine**, Trindade: GO, v.1, n.1,p.4-14,jan/jun.2011.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1965.

KITAOKA, Daisy Guerra, ZORZO, Francisco Antonio. **A cidade do Salvador percebida na poesia de Caetano Veloso**. Bahia, 2010.

NICOLATO, Roberto. **Literatura e cidade**: o universo urbano em Dalton Trevisan. Curitiba, 2002.

PINHEIRO, R.S. **Geografia e literatura**: diálogo em torno da construção da identidade territorial sul-mato-grossense. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2010.

A INTERFACE DA GEOGRAFIA COM A LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Helaine da Costa Braga¹

Maria Geralda de Almeida²

INTRODUÇÃO

A cultura qualifica o espaço geográfico. Pela cultura, na sua imbricação com a economia e com a política, o substrato físico-social onde a vida humana se desenrola se torna território. Esta premissa fundamenta as reflexões sobre a produção e a vivência territorial na abordagem cultural da Geografia.

Os geógrafos humanistas salientam que a apropriação dos territórios reflete as intenções humanas e que as paisagens culturalizadas são o registro de todas as realizações. Ao participarem de determinados territórios e de determinadas paisagens, os homens, coletivamente, constroem e portam identidades e informam como criam e vivenciam seu lugar no mundo. Estudar as identidades territoriais e culturais dos grupos humanos permite entender como, contemporaneamente, geografias diversas se formam, se comunicam e se complementam.

Gomes (2003, p.310), ao recordar as ideias essenciais da Geografia humanista, destaca a principal delas: “o homem é a medida de todas as coisas e não existe conhecimento objetivo sem a consideração deste pressuposto”. Nesta perspectiva, pensar o espaço geográfico e realizar uma leitura capaz de revelar os sentidos profundos da sua produção e da sua vivência, requer pensar os sujeitos nas suas formas de existir e de conceber o mundo – os sujeitos e sua cultura, portanto.

¹ Mestre em Geografia. Professora das Redes Municipal de Goiânia e Estadual de Goiás – E-mail:

helainecostabraga@hotmail.com

² Doutora em Geografia. Professora do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás –

E-mail: mgdealmeida@gmail.com

O conhecimento da espacialidade humana carece de leituras aprofundadas, tanto objetivas quanto subjetivas. É neste sentido que o diálogo da Geografia com a Literatura é fértil em agregar valores às leituras de diferentes realidades, conforme enaltece Gomes (2003):

para chegar a uma verdadeira interpretação das culturas, em sua inscrição espacial, o geógrafo deve ser capaz de reunir o maior número de elementos possíveis que tratam dos valores, das significações, e das associações construídas por um grupo social. A arte é, em geral, considerada como o meio mais livre e mais espontâneo deste tipo de manifestação. Aquilo que a ciência não chega a reconhecer, devido aos limites impostos pelo método, a arte o consegue por um meio não – racional. Assim, da mesma maneira que os românticos, que consideravam a poesia e a literatura como o berço da expressão dos valores humanos, os humanistas consideram a arte como elemento de mediação entre a vida e o universo das representações. Geralmente invoca-se arte, mas efetivamente a maior parte dos estudos centra-se na literatura. (2003, p.314).

A Literatura, seja pela sua expressão nas Poesias, nas Crônicas, nos Contos, nos Romances, ou, ainda em outros gêneros literários, em razão de sua linguagem subjetiva, possui uma relação estreita com a sensibilidade, com a imaginação e com a intuição. A espontaneidade de criação, própria das representações literárias, torna a Literatura um universo de sentidos. Este universo é capaz de ampliar e de vigorar o olhar do geógrafo em relação ao espaço.

Cabe, então, aos geógrafos, encontrar na Literatura os elementos meritosos em potencializar o conhecimento dos contextos espaciais pesquisados. Para tanto, precisam de encontrar os expoentes da linguagem literária e os métodos que alicerçarão a ponte Geografia e Literatura.

LITERATURA E REALIDADE SOCIOESPACIAL

A arte é reflexo da vida, é a natureza vista através de um temperamento, é a representação do humano...(ORTEGA Y GASSET)

A arte realista espelha a condição humana. É dos acontecimentos sociais que ela se nutre para recriar e representar o mundo. A leitura do mundo pelos critérios estéticos da arte é revestida de um grau de sensibilidade que alcança a complexidade do universo existencial das pessoas.

Realizar uma leitura geográfica do mundo a partir da Literatura possui o sentido de mobilizar imaginação e pensamento em favor da pormenorização das intenções e das ações, coletivas e singulares, criadoras das realidades espaciais, das expressões paisagísticas, das identidades culturais.

A Literatura, na sua perspectiva realista, vem sendo cada vez mais acolhida pelos geógrafos em seus estudos. Por serem criações da cultura e fazerem parte do *área das humanidades*, suas leituras de mundo versam sobre universos culturais. Numa e noutra, *espaço e tempo*, categoriais essenciais ao entendimento das construções humanas, estão presentes.

200

Geografia e Literatura são linguagens distintas – uma científica e outra literária – mas que se complementam. A Geografia, por meio dos conceitos e métodos de seu cabedal científico, busca compreender o espaço dos homens. A Literatura, de uma forma irracional, oferece significados importantes sobre esta espacialidade principalmente porque ela adentra os sentimentos dos homens.

CAMINHOS PARA A LEITURA DO ESPAÇO NA LITERATURA

As maneiras de realizar a busca pela “Geografia na Literatura,” ao mesmo tempo em que são singulares na conduta de cada pesquisador – o que implica em caminhos

diferenciados de leitura e interpretação – coincidem na compreensão da obra literária como uma representação da realidade.

Almeida (2007) lembra que o interesse pela Literatura é prática remota entre os geógrafos. No Brasil, esta tendência tem como importantes referências os trabalhos de Wanderley (1998) e Monteiro (2002). Em Goiás, Corrêa (2003), Braga e Chaveiro (2004), Chaveiro (2005), Olanda (2006) e Almeida (2007) são alguns dos autores que inserem esta linha de pesquisa em seus estudos.

O principal elo entre Geografia e a Literatura diz respeito ao conteúdo humano que elas investigam. Wanderley atribui este elo à premissa do “concreto como substrato do real”, nas representações literárias. Nos seus escritos, lê-se:

as obras literárias, especialmente o romance, possibilitam ao leitor conhecer e revisitar lugares, porque é da realidade concreta que o escritor retira elementos necessários à construção do universo ficcional num processo de recriação da vida, no qual se evidencia a relação entre espaço e literatura (WANDERLEY, 1998, p.23).

Monteiro, autor da coletânea *O mapa e a Trama*, que reúne ensaios de geografia e literatura, realiza uma auto-crítica sobre sua prática intelectual nesta área, e reconhece que

inicialmente o projeto visava à relação Geografia-Literatura pela vinculação de propósito entre espaço geográfico – restritamente focalizado em torno do “lugar” – e o espaço romanesco. A auto-crítica sobre o conjunto, segundo a sequência de produção dos ensaios, atingiu a ideia de que assentaria melhor considerar o conjunto como uma relação entre “conteúdo” geográfico – lato sensu – a “criação” romanesca.(...) Espero tenha ficado claro que desde o primeiro experimento (...) o conteúdo geográfico não se poderia restringir ao “lugar”. Isto porque o espaço está irremediavelmente unido ao tempo; porque a indissolúvel relacionalidade espacial embaralha “escalas;” o tempo pressupõe uma variação de “sentidos”; e a fatalidade gregária do Homem diversifica a amplia os contextos sociais, políticos e econômicos que, a partir do anseio individual, refletem-se em qualquer trama romanesca (MONTEIRO, 2002, p 17).

Nas entrelinhas deste excerto, o autor apresenta o amadurecimento de suas reflexões. Sua formulação teórica corrobora a ideia de que a Literatura, sob uma análise geográfica, pode contribuir com o desvelamento de uma dada realidade socioespacial, ou de aspectos desta realidade, desde que não se perca o sentido de totalidade do espaço. Este sentido de totalidade é expresso na argumentação de Corrêa. Para esta autora, a incorporação da Literatura aos estudos geográficos pressupõe o seguinte:

por ser pródiga em mostrar diferentes organizações socioespaciais, modos de vida, a alma dos lugares, os sistemas produtivos, as experiências do cotidiano, a cultura e as tradições, entre outras motivações, a literatura não é um meio passivo e neutro de comunicação, mas uma construção sócio-cultural, um portal que se abre para os mundos concretos e imaginários dos seres humanos. (CORRÊA, 2003, p.237)

Ela acrescenta, ainda, que

valores, intenções, subjetividades, representações, identidades, enraizamento, experiência vivida, entre outras, são noções mobilizadas para recolocar o sujeito no centro das preocupações dos geógrafos em suas reflexões (IDEM, 2003, p.246).

É certo que a atenção dispensada ao sujeito do espaço é tarefa delicada ao se considerar, por exemplo, as variações de sujeitos e seus respectivos contextos espaciais. No entanto, trata-se, num primeiro momento, de valorizar o elemento humano que, muitas das vezes, aparece nas pesquisas traduzido por elaborações, descrições e estatísticas que não representam a complexidade da produção e da vivência espacial. Esse tipo de abordagem traz em si uma insuficiência metodológica quando o que se deseja da Geografia é conhecer o espaço de vida da sociedade no contexto das mudanças culturais.

O diálogo entre Geografia e Literatura tem como propósito adentrar na complexidade do espaço e proporcionar uma leitura mais funda dos elementos essenciais

da formação de uma cultura. A Literatura, pela sua composição estética, realça estes elementos. Ela traz à luz os laços mais estreitos dos sujeitos com seus espaços de vida.

Brousseau (2007), lembra que já no início da incorporação da literatura aos estudos geográficos, os geógrafos buscavam nas obras literárias um conhecimento mais aprofundada o do espaço vivido. O autor recorre a Tuan (1974), a Buttimer e Semeon (1980) para esclarecer que no estudo do espaço vivido

valores, representações, intenções, subjetividade, identidade, enraizamento, experiência concreta e percepção eram noções mobilizadas para situar o sujeito no centro das preocupações dos geógrafos em suas reflexões sobre as relações homem-lugar”(Brousseau, 2007, pg.29).

Braga e Chaveiro (2004), em monografia de bacharelado, realizaram reflexões sobre Goiás a partir do Romance *Jurubatuba*, clássico do escritor goiano Carmo Bernardes. A obra representa realisticamente o sertão goiano num período histórico que antecede a modernização do Estado. A leitura geográfica daquele contexto foi ampliada por meio da narrativa, do enredo e das personagens de Carmo Bernardes.

Na mesma linha de pesquisa, Olanda e Almeida (2006), em dissertação de mestrado, aprofundou a leitura geográfica de obras Carmo bernadianas – *Jurubatuba* e *Memórias do Vento* – para representar Goiás e Goiânia, respectivamente. Pela lente da Literatura, as autoras contextualizaram as sociedades goiana e goianienses, suas identidades culturais, suas paisagens, suas organizações espaciais.

Sobre a aproximação entre Geografia e Literatura, as autoras entendem que

no contexto dessa abordagem, o geógrafo aplica a leitura e a interpretação de obras literárias como procedimento de investigação e desse modo, instrumentaliza a Literatura para conhecer o mundo dos homens. Nessa acepção reconhece-se a obra literária como documento de certa realidade, por situar coletividades ou indivíduos de dado lugar. (OLANDAe ALMEIDA, 2006, p.21)

Almeida (2007) acrescenta ainda que

os geógrafos quando se interessam pela literatura, a grande maioria foi dominada por reflexões sobre a representação literária da realidade geográfica. Isto é do valor documental ou pedagógico do texto literário para a geografia, o valor fenomenológico pela transcrição da experiência dos lugares, ou o valor do reflexo das condições materiais de produção (ALMEIDA, 2007, p. 3).

Se uma determinada realidade pode ser documentada em obras literárias, o que este “documento” pode informar é a ordem socioespacial e o contexto histórico-cultural de uma época. Geografia e Literatura são duas formas de explicar o mundo e o ser humano. Braga e Chaveiro (2004) acreditam numa relação de complementaridade entre esses dois domínios do saber. Para eles, os geógrafos buscam na linguagem artística a subjetividade que a ciência não alcança.

O grau de subjetividade de que a ciência carece é a intensidade de revelação do humano própria das expressões artísticas. No ato da criação, o literato se mune de pelo menos dois elementos imprescindíveis ao conhecimento de realidades subjetivas, mencionados anteriormente: a sensibilidade e a intuição. E, com efeito, estes elementos capacitam-no a atingir esferas cada vez mais profundas destas realidades.

A leitura do espaço em obras literárias requer, por parte dos geógrafos, a seleção de categorias e conceitos que podem informar o seu conteúdo propriamente espacial. Isso significa que a leitura da obra deve ressaltar da realidade social representada, as relações mantidas entre a sociedade e seu espaço de vida, que é o mesmo que ler o processo de produção, organização e vivência deste espaço.

Aqui, sobressaem-se tanto as estruturas sociais quanto os atores destas estruturas. De forma que, uma leitura atenta dos detalhes da narrativa permitirá ao geógrafo perceber : a configuração espacial, pela situação e ordem social que a obra representa e pelas

expressões paisagísticas que evoca; o lugar, em razão da atribuição de valores pelas personagens; as diferenças econômicas e sociais que repercutem em diferentes territorialidades; a relação da sociedade com a natureza – uso e representação – ; as práticas sociais; o tempo social; o ritmo... Enfim, a produção cultural de uma determinada sociedade e sua significação pelos diferentes grupos sociais.

O AUTOR, A OBRA E O ALCANCE SOCIAL DA LITERATURA

A perspectiva social da Literatura é amplamente discutida por historiadores da literatura, críticos literários e literatos, entre eles Lucas (1978) e Candido (1975). Para eles a justaposição do real com a ficção, do social com o estético aguça o olhar científico sobre uma obra e a torna relevante para uma investigação.

De acordo com a linha de pensamento dos autores citados, a compreensão da dimensão social da Literatura se dá, preferencialmente, pela assimilação da perspectiva realista nas manifestações artísticas.

Lucas (1970) expõe os elementos que possibilitam a uma obra representar o humano numa perspectiva social. Ele, na posição de crítico literário, observa que,

a rigor, toda obra literária que fixasse uma personagem (imitação do homem real) poderia, em sentido amplo, ser considerada de caráter social inclusive Robinson Crusoe. Mas a nossa perspectiva é outra. (...) A perspectiva social será apanhada toda vez que um grupo tiver seu destino ligado ao da sociedade global de que faz parte, sob o impulso das forças fundamentais que conferem historicidade às tensões entre indivíduos ou grupos. (...) Ficarão de fora, por exemplo, os romances que traduzem “crônicas de costumes”, isto é, um relato fragmentado e parcial da sociedade, desligado de sua estrutura fundamental. Desprezaremos igualmente os tipos psicológicos que exprimem apenas uma revolta ou inadaptação social a determinado estado de coisas, sem que o jogo conflitivo acarre elementos capazes de afetar todos os níveis de

profundidade em que as relações homem/sociedade possam encontrar explicação numa ampla perspectiva de totalidade. (LUCAS,1970, p.49-50).

Esta perspectiva de totalidade encontra ressonância no pensamento de Candido (1975). Para ele, o que caracteriza a dimensão social de uma obra é justamente o fato de o texto, na sua construção, fundamentar-se em condições sociais capazes de revelar aspectos indubitavelmente essenciais da formação de uma sociedade. O autor lembra, ainda, que, de alguma maneira, todo livro apresenta “certas dimensões sociais”; só que, se estas dimensões não são fundamentais na composição da totalidade do livro, tornam-se insuficientes para “definir o caráter sociológico de um estudo” (CANDIDO,1975,p.5-6).

Esta definição só pode ser feita “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”. Neste sentido, “o *externo* (no caso o social) importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se portanto *interno*” (IDEM, 1975,p.4). Após exemplificar os propósitos desta fusão, que garante o caráter social de uma obra, ele esclarece mais adiante que,

quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social não exteriormente, como referência que permite identificar, na matéria do livro, a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada (IDEM 1975, p.7).

Candido explica que ao agir desta forma, tem-se

uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isso se dá ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o externo se torna interno(...)(1975, p.7).

Ao expor a relação do autor com a obra, Candido comenta:

(...) o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade, (que o delimita e o especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certa expectativa dos leitores ou auditores. A matéria e a forma de sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público (1975, p.74).

O artista depende das informações culturais e das condições técnicas do seu tempo para expressar sua criação. Além de integrar a sociedade que lhe oferece tais informações e condições, atua ainda como intérprete dos fatos sociais a partir da sua visão de mundo. E isso não é secundário na composição de qualquer obra, seja ela artística ou científica. Deste fator dependerão a intenção da obra e o alcance da sua dimensão social.

Por isso, ao unir Geografia e Literatura num estudo científico, é preciso ter claros os elementos textuais que poderão contribuir com a leitura dos contextos culturais selecionados, prevenindo-se de uma possível incoerência, em certas situações, entre o posicionamento político – ideológico do artista e o posicionamento político – ideológico do cientista, em relação aos contextos.

Outro fator importante: ao realizar a leitura de contextos culturais a partir de um texto literário, o cientista deve cuidar para não descaracterizar a obra. Conforme lembra ECO (1986,34-49), todo tipo de texto, ao mesmo tempo em que solicita “cooperação entre emitente e destinatário”, relação que possibilita o alargamento da margem de interpretação, solicita os “limites da interpretação”, atitude ética que resguarda a essência da obra.

A essência da dimensão social de uma obra literária, no nosso entender, agrega a via da ideologia e a via da sensibilidade. Diz respeito, portanto, à visão de mundo do autor e à leitura de alma que ele consegue realizar dos sujeitos e dos seus lugares sociais.

Canetti (1990) vê o escritor como “um guardião de metamorfoses” pois,

em primeiro lugar ele se apropriará da herança literária da humanidade, que é rica em metamorfoses – o quão rica só hoje sabemos, quando os escritos de quase todas as culturas antigas já foram decifrados (...) (CANETTI, 1990, p.281).

Na opinião de Canetti

os poetas deveriam manter abertas as vias de acesso *entre* os homens. Deveriam ser capazes de se transformar em *qualquer um*, mesmo no mais ínfimo no mais ingênuo, no mais impotente. Seu desejo íntimo pela experiência de outros não poderia jamais se permitir ser determinado por aqueles objetivos que regem nossa vida normal, oficial, por assim dizer: teria de ser (...) uma paixão por si, a a paixão justamente pela metamorfose. (...) só pela metamorfose(...) seria possível sentir o que um homem é por trás de suas palavras: não haveria outra forma de aprender a verdadeira consciência daquilo que nele vive (CANETTI, 1990, p. 282).

As palavras de Canetti remetem a escritores da estirpe de Carmo Bernardes, Bernardo Élis, Guimarães Rosa, Jorge Amado, José Lins do Rego, dentre outros notáveis da Literatura Brasileira.

As obras destes autores, que se inserem na fase modernista de crítica social e de engajamento regional, revelam dimensões profundas da existência humana desdobrada nas construções culturais, nas relações sociais e de poder, nas representações coletivas, no labor, na dor e no prazer da vida.

Conscientes ou não da capacidade de se metamorfosear no outro, estes escritores conseguiram alcançar o cerne da cultura e dos espaços de vida dos grupos sociais representados em suas obras. Em um vasto repertório de vivências, seus enredos expõem o perfil psicossocial das personagens informando, entre outros, um fato caro à leitura geográfica: os lugares que os grupos sociais ocupam no mundo.

CONCLUSÃO

Buscamos por meio deste artigo suscitar reflexões de cunho teórico-metodológico sobre a interface da Geografia com a Literatura. Apontamos que a Literatura é uma expressão artística dotada de um universo de sentidos capaz de acrescentar valores às leituras de diferentes realidades espaciais.

Os geógrafos que associam a Literatura em suas pesquisas apostam na sua perspectiva realista. Eles fundamentam-se na premissa de que a arte realista age como que um espelho da condição humana.

Com base neste pensamento, coincidindo na interpretação da Literatura Realista como uma representação da realidade, lançam mão de diferentes métodos para estabelecer um diálogo com a Literatura.

A Literatura é campo fértil para a Geografia. Em razão da espontaneidade, da sensibilidade, da liberdade de imaginação e de intuição que traz em si, esta modalidade artística permite ampliar o olhar geográfico sobre as realidades espaciais. As realidades espaciais, mormente, aparecem nas representações literárias, esmiuçadas em sua natureza complexa e plural.

Isso acontece porque o literato atua como intérprete dos fatos sociais e representa estes fatos em suas obras por meio da linguagem própria da Literatura. Muitos deles, engajados numa Literatura Realista, conseguiram alcançar o cerne da cultura e dos espaços de vida de diferentes grupos sociais.

Acreditamos que estas reflexões permitem não só avaliar o caráter teórico - metodológico das pesquisas atuais na linha da Geografia e Literatura, como, também, aventar novas possibilidades de conjugar estas duas áreas do saber nas leituras espaciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA .M.G. de; RATTTS.A.J.P **Geografia: Leituras culturais**. Goiânia: Alternativa. 71-88.

ALMEIDA .M.G. de et al (Org.). **Geografia e cultura: a vida dos lugares e os lugares da vida**. Goiânia: Vieira.

BOURDIE, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Diefel, 1989

BOSI, Alfredo (org.). **Cultura brasileira: temas e situações**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.
_____. **Reflexões sobre a arte**. SP: Ática, 2004.

BRAGA E CHAVEIRO. **Geografia de Goiás: Jurubatuba e a dinâmica das paisagens do sertão**. VI Congresso Brasileiro de Geografia/ AGB. Goiânia: 2004, p.1-6, 1CD-ROOMM.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
_____. **Os parceiros do Rio Bonito**. 8 ed. SP: editora 34, 1997.

CANETTI, Elias. **A consciência das palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

210

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a Trama – Ensaio sobre conteúdos geográficos em obras romanesecas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

OLANDA, Diva Aparecida Machado. **As representações de paisagens culturais do espaço goiano em obras carmobernadianas: Memórias do Vento e Jurubatuba**. Dissertação (Mestrado) Goiânia, UFG, 2006.

ORTEGA Y GASSET. **A desumanização da arte**. São Paulo: Cortez, 1999

ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Lobato (Orgs.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO: CRENÇAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DOCENTE

Lenir de Jesus Barcelos-Coelho¹

Ivonete Bueno²

“Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito” (LERNER, 2002, p.17).

Vários estudos desenvolvidos no campo da educação apontam para as dificuldades de uma parcela significativa de alunos, relacionadas à deficiência da leitura, da escrita e da interpretação de textos. Cagliari (2004) afirma que um grande número de alunos capaz de decodificar um texto tem grande dificuldade para compreender o que lê. Essa dificuldade perpassa todas as etapas da Educação Básica, chegando até a universidade, pois, segundo Kato (1987), há alunos universitários que não compreendem os textos acadêmicos. Esta autora considera que a escola deve desenvolver um trabalho formativo e preventivo, não apenas corretivo, ou seja, buscar desenvolver essas habilidades desde a aquisição da língua materna.

Mediante tais dificuldades, parece haver na alfabetização inicial crescente ênfase quanto à utilização de textos, pertencentes aos diversos gêneros textuais, tanto no desenvolvimento da leitura, quanto na aquisição da escrita, dada a ineficácia atribuída ao método silábico. Todavia, entende-se que as crenças que o professor possui acerca da utilização dos gêneros textuais na alfabetização podem exercer um papel relevante quanto à função a eles atribuída. Considera-se que, em conformidade com essas crenças, o texto pode ser utilizado como o ponto de partida para a familiarização do aluno com a cultura letrada e para a reflexão e compreensão da função social da escrita ou apenas como pretexto para o

¹ Mestre em Educação, linguagem e tecnologia da Universidade Estadual de Goiás

² Professora Mestre – UEG

desenvolvimento de cópias, objetivando o treino ortográfico e para a avaliação da leitura. Barcelos (2003, *apud* Barcelos 2006) afirma que as crenças têm forte impacto nas ações, no entanto, a reflexão sobre essas ações podem influenciar as crenças.

Diante desse pressuposto, este estudo buscou identificar as crenças de duas professoras alfabetizadoras, referentes à utilização dos gêneros textuais, visando apreender a relação entre essas crenças e as atividades de leitura e escrita realizadas nas salas de aula observadas.

Essa pesquisa teve sua gênese na preocupação em compreender como o professor alfabetizador, inserido num contexto de crescentes debates sobre a importância do texto para o letramento¹ do aluno, concebe a utilização dos gêneros textuais no processo de aquisição da leitura e escrita e como são conduzidas as atividades mediante esta concepção

Considera-se que a relevância deste estudo está na possibilidade de, a partir da compreensão das crenças das professoras e com base na fundamentação teórica, propor reflexões acerca da importância dos gêneros textuais na alfabetização e de como estes poderão ser utilizados. Espera-se que tais reflexões contribuam para a compreensão do papel dos gêneros textuais para a formação do aluno crítico e, assim, proporcionem o desenvolvimento de atividades significativas que possibilitem aos alunos identificar, interpretar e fazer uso dos diferentes textos presentes no cotidiano deles.

A presente pesquisa estabeleceu como objetivo investigar as crenças das professoras informantes da pesquisa a respeito do uso dos gêneros textuais na alfabetização e as influências dessas crenças nas atividades de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre quais procedimentos eram utilizados na realização de atividades com uso de textos.

¹ O termo letramento é utilizado por Magda Soares (2004) e refere-se à capacidade do indivíduo em exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

A pesquisa é de caráter teórico-empírico de cunho qualitativo, uma vez que se constitui da análise interpretativa de dados em torno do tema em pauta, com apoio bibliográfico. Foi realizada com base nos dados coletados por meio da aplicação de um questionário e observações feitas em sala de aula de duas escolas de Anápolis.

CONSTRUTO TEÓRICO

Visando uma melhor compreensão acerca do conceito e da relevância dos gêneros textuais, este estudo se aportou na concepção do filósofo e teórico literário russo Mikhail Bakhtin. Para tanto, discorrer-se-á, sucintamente, algumas colocações desse estudioso, bem como de outros autores pertencentes a essa corrente de pensamento.

É inegável a contribuição de Bakhtin para a compreensão do papel da linguagem no contexto histórico e social. Esse autor (1995) considera que a linguagem permeia toda a vida social. Afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua, sendo esta uma forma de mediação entre o homem e a realidade social na qual está inserido, o que resulta na diversidade de gêneros existentes. Tais atividades se concretizam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Atribui a finalidade dos gêneros textuais (ao que denomina gêneros do discurso) à organização da fala e acredita que sem eles a comunicação verbal seria quase impossível. Bakhtin considera que a linguagem possui natureza ideológica e é vista como instrumento regulador das relações sociais.

Outro aspecto importante na visão bakhtiniana é a noção do dialogismo da linguagem. Compreende que os eventos da fala e da escrita requer sempre a existência do outro, visto que, tanto a fala quanto a escrita se realizam em detrimento ao receptor e em

alguma situação social. Nessa perspectiva, o diálogo entre um “eu” e um “outro” é concebido como a base da concepção do sujeito.

Marcuschi (2006) considera que o estudo acerca dos gêneros textuais é relevante e necessário, devido ao fato de voltar a atenção ao funcionamento da linguagem e às atividades culturais e sociais. Afirmar que os gêneros não podem ser considerados com modelos estanques, com estruturas rígidas, haja vista sua dinamicidade, mas, flexíveis como a linguagem, seu componente crucial. Assim como Bakhtin, Marcuschi também acredita que os gêneros sofrem mudanças conforme a dinâmica social.

Esse autor considera que o ensino com os gêneros textuais não pressupõe apenas a produção de textos, mas, um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura. Na concepção bakhtiniana toda manifestação lingüística se dá como discurso, nunca isoladamente.

Os ¹PCN para Língua Portuguesa (2001) apontam o texto com unidade básica de ensino, porém ressaltam a necessidade de que sejam textos de qualidade, que insiram o aluno em situação comunicativa de fato. Asseguram que um texto não se define pela sua extensão, dependendo do contexto, pode conter apenas uma palavra como, por exemplo, o termo “PARE” estampado nas placas de trânsito ou no asfalto, em um cruzamento, como também pode ser mais extenso como no caso de um conto, uma carta, uma lista de compra, entre outros.

Lopes-Rossi (2002) classifica os gêneros textuais em gêneros orais e escritos. Afirmar que uma aula, uma missa, uma piada, uma entrevista, são exemplos de gêneros orais, enquanto que uma carta, um requerimento, uma notícia, uma lista de compra, um e-mail, fazem parte dos gêneros escritos. Para fundamentar suas afirmações, a autora cita Bakhtin (1992) que, usando a terminologia gêneros discursivos, conceitua os gêneros textuais como formas típicas de enunciados, falados ou escritos, que se realizam em condições e finalidades

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental).

específicas nas diferentes situações de interação social.

Lopes-Rossi (2006) ressalta a contribuição dos gêneros textuais na formação do sujeito crítico e participativo na sociedade e reconhece o papel da escola no tocante ao desenvolvimento das competências do uso e produção desses gêneros. No entanto, considera que os gêneros trabalhados devem ser familiares aos alunos, praticados em experiências sociais ou escolares significativas.

Os estudos de Ferreiro (1999), afirmam que a criança estabelece hipóteses sobre a construção do sistema de escrita e que o estabelecimento de uma hipótese subsequente se deve ao contato do sujeito com um ambiente alfabetizador significativo. Considera-se que as hipóteses estabelecidas são fundamentadas na experiência linguística que possuem como falante nativo da língua materna. A forma de mediação do professor nesse processo depende das crenças que este possui acerca das variedades linguísticas presentes na sala de aula.

Considerando a importância de relacionar o estudo a uma definição específica como forma de delimitar o construto teórico, a investigação fundamentou-se no conceito de crenças proposto por Barcelos (2006), como sendo “opiniões e idéias que os alunos (e professores) possuem a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. A autora destaca também que as crenças são pessoais e fazem parte das nossas experiências. Diante disso, considera-se imprescindível que professores tenham consciência de suas crenças e compreendam como estas podem afetar suas ações no encaminhamento das atividades de ensino e aprendizagem na escola.

Kleiman (2004) atribui o fracasso da aprendizagem da escrita ao fato de o aluno ser colocado em situação de decifração das palavras de forma árdua e desprovida de significado. Compreende que a escola se fundamenta em um conceito de texto, como sendo um conjunto de elementos gramaticais usado como pretexto para o ensino da gramática e regras ortográficas. Nessa perspectiva, a leitura é concebida como decodificação, desprovida

de entendimento da mensagem, e instrumento de avaliação. A autora considera que tais práticas inibem o desenvolvimento da leitura, comprometendo a formação do leitor.

Lerner (2002) considera que dentre os muitos desafios da escola, concernente ao processo de alfabetização, pode-se destacar a formação de praticantes da leitura e escrita nas mais diversas situações e não meros decifradores; formar sujeitos críticos, capazes de ler não somente o que está explícito nos textos a que têm acesso, mas, as entrelinhas e de se posicionar diante das situações; formar escritores aptos a se comunicarem, por escrito, com outras pessoas e consigo mesmo. Considera-se que a formação do sujeito com esse perfil dá-lhe condições de exercer, de forma autônoma, sua cidadania. É o que reforça Britto (2001) quando afirma que a leitura é condição de inserção social, ou seja, é a garantia de acesso à cultura escrita e à participação nos diversos espaços sociais.

Cagliari (2004) afirma que grande número de alunos capazes de decodificar um texto, tem muita dificuldade para compreender o que lê. Essa dificuldade perpassa todas as séries chegando até a universidade. O que é reforçado por Kato (1987) quando afirma que há alunos universitários que não compreendem os textos acadêmicos. Para a autora a escola deve desenvolver um trabalho formativo e preventivo, não apenas corretivo, ou seja, buscar desenvolver essas habilidades desde a aquisição da língua materna.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados foram coletados por meio do questionário aplicados às professoras colaboradoras e das observações realizadas na sala de aula de ambas as docentes. As reflexões propostas estão ancoradas no referencial teórico adotado neste estudo.

1ª QUESTÃO: Você considera possível que a criança leia e escreva algo antes de saber ler e escrever convencionalmente?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
Sim, pois a criança já chega à escola com sua visão de mundo isto é ela já traz seu conhecimento prévio	Antes de ser alfabetizada, uma criança que tenha acesso a material escrito consegue identificar algumas palavras. Quanto à escrita, acho que não acontece, a não ser como tentativa de cópia.

Na resposta dada à primeira questão, a professora A afirma acreditar no conhecimento prévio do aluno como fator importante na alfabetização. Embora ela não tenha especificado a que conhecimento se referia e como, em sua concepção, este conhecimento possibilita à criança ler e escrever antes de saber fazê-lo convencionalmente, entende-se que o que ela denomina de “visão de mundo” seja o contexto letrado em que a criança está inserida mesmo antes de pertencer a uma classe de alfabetização. A Professora B acredita não ser possível à criança escrever, mesmo tendo acesso a material escrito. No entanto, considera que a leitura pode acontecer por meio de identificação de palavras.

Os PCN para Língua Portuguesa (2001) abordam essa questão, ressaltando que é possível que a criança não alfabetizada leia e escreva desde que seja colocada em situações didáticas que favoreçam a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e sua correspondência fonográfica. Nessa perspectiva, a leitura pode acontecer de duas formas: pelo ajuste de leitura de texto que a criança conhece de cor aos seguimentos escritos e pela estratégia de antecipação, por meio de pistas oferecidas pelo próprio texto.

É interessante observar que esse documento aponta a importância de selecionar textos apropriados para o desenvolvimento dessas atividades de leitura. No primeiro caso é necessária a escolha de parlenda, cantigas de roda, adivinhas, dentre outros gêneros que a criança saiba de cor. No segundo, para possibilitar a leitura por antecipação, é essencial que

Ihe seja oferecido gêneros presentes no seu cotidiano, como por exemplo, os rótulos de produtos e folhetos de propagandas. Lerner (2002) considera que, dentre os muitos desafios da escola concernente ao processo de alfabetização, pode-se destacar a formação de praticantes da leitura e escrita nas mais diversas situações e não meros decifradores, ou seja, para uma alfabetização significativa, é imprescindível o contato do aluno com materiais que o possibilitem fazer uso da leitura e escrita no seu cotidiano.

Quanto à escrita, a partir do momento que a criança se depara com as situações de leitura antes referidas, sentem necessidade de encontrar formas de representar graficamente o que “leu”. Segundo Ferreiro (1999), ante esse desafio o alfabetizando estabelece hipóteses de escritas, as quais vão sendo superadas paulatinamente, à medida que ele reflete sobre o sistema de escrita.

Ainda que essas professoras digam acreditar que a criança seja capaz de ler antes de ser alfabetizadas, foram constatados, durante as observações realizadas em ambas as salas, poucos momentos nos quais os alunos puderam por em jogo o que sabem sobre a leitura e a escrita. As atividades de leituras observadas não ofereceram desafios suficientes para levar os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita. Esse fato pode ser observado nas atividades que serão analisadas.

Na sala de aula da Professora A, observou-se algumas atividades nas quais os alunos foram colocados em situação de leitura. No entanto, apenas uma proporcionou aos alunos certa reflexão. Tal atividade consistiu na apresentação de uma receita de bolo e, enquanto a professora preparava a massa, os alunos tentavam identificar os ingredientes necessários. As demais atividades não exigiram muita reflexão devido ao fato de ser proposta a identificação de palavras memorizadas previamente. É interessante observar que, embora esta professora não tenha deixado claro em sua resposta a que tipo de leitura se referiu, considera-se que sua crença não difere à da professora B, ou seja, acredita que a criança não alfabetizada seja

capaz de identificar palavras isoladas, mesmo na utilização do texto. Isso fica evidente na atividade abaixo, visto que, apesar de ser apresentado aos alunos um gênero textual que, provavelmente, eles sabem de cor, não houve a mediação no sentido de tentarem ajustar a escrita com o som das palavras do texto, apenas a proposta de identificação de palavras conhecidas de memória.



Atividade de identificação de palavra e letras – Professora A

Ao presenciar-se a realização da atividade demonstrada abaixo, observou-se que a professora B não permitiu que os alunos tentassem identificar as frases correspondentes aos desenhos, ela mesma realizou a leitura e apontou quais frases deveriam ser selecionada. Esta, como outras atividades observadas naquela sala de aula, é desvinculada do cotidiano daqueles alunos e consiste em frases soltas, cujos enunciados não são característicos de um gênero textual, pois, na visão bakhtiniana, os gêneros são manifestações lingüísticas dentro de uma cultura, que não se dão isoladamente, mas, dependem de um contexto.



Atividade de correspondência entre figuras e frases – Professora B

2ª QUESTÃO. – Em sua opinião, o que o alfabetizando aprende primeiro: a leitura

PROFESSORA A	PROFESSORA B
“A leitura por que se o aluno não ler ele, não conseguirá escrever e sim copiar de maneira mecânica e sem sentido”	“Penso que o alfabetizando aprende primeiro a leitura, mas a escrita ocorre logo em seguida. Para a escrita ser consciente, deve ser precedida da leitura.”

ou a escrita?

Ao serem abordadas acerca do aprendizado da leitura e escrita, ambas as professoras disseram acreditar que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. Nesse sentido, Cagliari (2004) considera possível que a criança aprenda a ler antes de aprender a escrever, devido a leitura ser mais fácil que a escrita. Kleiman (2004) afirma que o leitor, desde a sua formação, é capaz de realizar previsões baseadas no conhecimento prévio sobre o texto, ao que denomina de hipótese de leitura. Nessa perspectiva, é fundamental que o alfabetizando tenha acesso a diversos gêneros textuais, o que o possibilitará a inferência baseada na estrutura do texto que lhe for apresentado. Ferreira (1999) reforça que a

inferência deve ser inteligente e orientada e não deve ser confundida com mera adivinhação e afirma que as estratégias que oportunizam a predição deve ser uma parte essencial da aprendizagem da leitura.

Ao ser apresentada a receita de bolo (atividade já referida, realizada na sala de aula da Professora A) pôde-se identificar um ato de leitura baseada no conhecimento que os alunos têm da estrutura do texto. Após a identificação do tipo de alimento a que referia, os alunos conseguiram identificar, no texto, alguns dos ingredientes, talvez pelo fato de ser este um gênero que está presente no dia-a-dia deles. Daí a relevância da familiarização da criança com os gêneros textuais significativos, visto que, segundo Cagliari (2004), o aprendizado da leitura acontece mediante as histórias lidas pelo adulto e ao acesso a pequenos textos que a criança sabe de cor.

Embora, no discurso, a professora A afirme acreditar que ao escrever algo que não consegue ler, a criança está executando uma tarefa mecânica, sem significado, nas aulas observadas foram presenciadas várias atividades objetivando o trabalho das famílias silábicas, cuja proposta foi a cópia de uma seqüência de letras e sílabas repetidas, como pode ser observado na atividade a seguir.



Atividade de cópia – Professora A

Cagliari (2004) considera que introduzir a leitura através das famílias silábicas pode acarretar sérios problemas para a formação do leitor. Smith (1999) corrobora desta concepção e compreende que as atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula devem ser significativas e úteis, pois o que ocorre nesse âmbito pode determinar se o aluno tornará ou não leitor proficiente.

Partindo do pressuposto que o texto utilizado em sala de aula deve ter significado para os alunos, pode se afirmar que o texto acima foge deste requisito, visto que retrata um contexto inverso ao daqueles alunos. Refere-se um bebê que fica sob os cuidados de uma babá na expectativa do retorno da mãe ao lar, após o trabalho. No entanto, de acordo com a professora A, a maioria desses alunos moram com os avós ou ficam na companhia de irmãos mais velhos enquanto os pais trabalham.

Na sala de aula da Professora “B” também se observou uma seqüência de atividades, cujo objetivo se restringia à memorização de sílabas e palavras. Nos atos de leitura presenciados naquela sala de aula, a professora demonstrou sua preocupação quanto à pronúncia das palavras como, por exemplo, ao ler a palavra “rede” a pronunciou re-dé. Mesmo que esta professora também afirme considerar impossível ao aluno escrever quando ainda não sabe ler sendo, nesse caso, a escrita uma atividade mecânica, presenciou-se vários momentos em que era exigido de alunos pré-silábicos que copiassem frases soltas como “Miloca viu a macaca”, além de palavras soltas e conjuntos de frases desconcatenadas, conforme o “texto” descrito abaixo.

Nico

Nico é um elefante bem sapeca.

Nico sabe fazer gracinhas no circo do Pascoal.

Nico sobe no tamborete.

Nico é tão pesado que sacode a lona do circo.

A criança grita:

— *Na, ne, ni, no, Nico!*

Este “texto” foi proposto com a finalidade de treino ortográfico, devendo ser copiado no caderno de caligrafia. Não foi realizada uma leitura prévia, por parte da professora, o que gerou um maior grau de dificuldade, principalmente aos alunos com hipótese de leitura e escrita pré-silábica. Vários alunos foram interrompidos pela professora que, ao perceber que copiavam algumas palavras “erradas” ou consideradas como uma “escrita feia” ordenou que fossem apagadas e escritas novamente “com capricho”.

Cagliari (2004) compreende que a maioria das escolas não permite aos alunos desenvolver o aprendizado da escrita como aprendeu a fala. Exige que escreva “certinho” desde os primeiros dias de aula, pois supõe que os exercícios como o treino ortográfico são o melhor caminho para desenvolver esta habilidade. Segundo esse autor, é dada mais ênfase à aparência da escrita do que ao que ela representa para o aluno.

223

Numa visão bakhtiniana, atividades como estas não são consideradas um evento dialógico da linguagem, haja vista não ter como fim a interação entre o aluno e a escrita, pois o único objetivo é a cópia com função de treinar a ortografia. Esta afirmação parte do pressuposto que os alunos não tenham interpretado o enunciado, o que pôde ser identificado nas perguntas direcionadas à professora, no final da cópia, como, por exemplo: “Quem é Nico?” Estes alunos, por não saberem ler convencionalmente e não terem nenhuma informação sobre esse texto, não conseguiram entender que, no “texto”, Nico é o nome do elefante. De acordo com os PCN “[...] um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.” (PCN para Língua Portuguesa 2001, p. 26).

Outro fator que demonstra divergência existente entre o discurso da Professora “B”, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita, e sua prática docente, é a forma

como realizou a avaliação de seus alunos quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, mediante ao preenchimento de uma ficha do Projeto Aprender¹. Em sua avaliação, 17 alunos não sabiam ler e apenas 01 não sabia escrever. Segundo a justificativa da coordenadora daquela escola, feita na própria ficha, a Professora B considerou a cópia como suporte para essa afirmação.

3ª QUESTÃO: Você acredita que na alfabetização os alunos são capazes de produzir textos? Caso acredite, quando isto deve acontecer? Por quê?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
Sim, deve acontecer desde o início a primeiro momento de maneira coletiva, por meio de muita leitura e se isso se realizar desde o início o aluno pegará o hábito de ler e de produzir com facilidade	Acredito que os alunos são capazes de produzir pequenos textos durante a fase de alfabetização, desde que orientados. Creio que isso deva acontecer o mais cedo possível, começando com textos mais simples, para que os alunos se habituem a organizar e expressar suas idéias.

Na sala de aula da Professora A, notou-se apenas um tipo de produção textual. Todas as aulas observadas foram iniciadas com a leitura de um conto de fada seguido da proposta de ilustração a ser realizada pelos alunos. Compreende-se que a ilustração é uma forma de produção textual, visto que possibilita ao aluno expor o que compreendeu da leitura.

Por ocasião da comemoração do centenário da cidade de Anápolis, esta professora informou à turma que em todas as escolas municipais seria produzido um texto coletivo sobre a história da cidade, o qual deveria ser enviado para um concurso realizado pela

¹ Projeto do Instituto Airton Sena, que avalia a leitura e a escrita dos alunos do 1º ao 5º ano das escolas da rede estadual de ensino (em algumas cidades são incluídos também os alunos da rede municipal).

Secretaria Municipal de Educação. Após fazer a leitura de um fragmento acerca da fundação da cidade, a professora tentou, por diversas vezes, iniciar a produção do texto, porém não conseguiu a participação dos alunos. Em certo momento se deu por vencida, dizendo: "Não sei fazer isso aqui não. Eu não consigo trabalhar produção de texto. Acho que é porque eu tenho dificuldade de produzir."

Na sala da Professora B foi observada apenas produção textual coletiva. Uma delas foi proposta a partir da leitura da história "A cigarra e a formiga". À medida que os alunos ditavam o que deveria ser escrito, a professora anotava na lousa, adequando a fala dos alunos à escrita padrão. O texto foi estruturado da seguinte forma:

A cigarra e o inverno

Era uma vez uma cigarra que vivia brincando no bosque. Certo dia encontrou-se com uma formiga que só vivia trabalhando. Então a cigarra atrapalhou a formiga dizendo:

___ *Formiga, larga esse trabalho e venha brincar.*

___ *Não vou não cigarra, tenho que trabalhar porque o inverno vem chegando e eu preciso ter alimento suficiente para me manter durante o inverno.*

Assim chegou o inverno, e a cigarra passou frio e fome e a formiga disse:

___ *Bem feito cigarra, você ficou brincando e não quis saber de trabalhar.*

Observa-se um equívoco quanto à produção textual. Parece haver a compreensão, por parte de ambas as professoras, de que na alfabetização só possível a produção de textos coletivos. É o que está subentendido nas palavras da Professora A quando diz não conseguir trabalhar "produção textual" com os alunos, referindo ao texto coletivo, bem como nas propostas de produção textual, sempre de forma coletiva, observadas na sala da professora B.

Os PCN para Língua Portuguesa (2001) fazem referências a situações didáticas que podem auxiliar na produção de textos significativos como, por exemplo, a produção de textos espontânea pela criança, mesmo que ainda não saiba grafá-los, tendo, nesse caso, como escriba o(a) professor(a) ou um(a) colega que saiba escrever convencionalmente. Cagliari (2004) comunga desta mesma concepção e reforça que o escriba deve transcrever o que a criança dita com a máxima fidelidade, podendo, em outra ocasião, propor melhoramentos sem interferir no perfil do texto. O autor defende que deve ser trabalhada a função da escrita, sendo imprescindível o contato com gêneros textuais diversos. Lopes-Rossi (2006) corrobora acerca da importância da produção dos gêneros textuais, no entanto considera que os gêneros trabalhados devem ser familiares aos alunos e fazerem parte de suas práticas sociais.

Compreende-se que a escola deve propor produções textuais que coloque o aluno em situação de comunicação, de fato. Para isso, é importante a compreensão que se produz um texto com certa função para que este seja lido. De acordo com Bakhtin (1995), a escrita, assim como a fala, se realiza em função do receptor, o que é reforçado por Marcuschi (2006) o qual considera que o trabalho com os gêneros não deve pressupor apenas ao exercício de produção textual, mas um modo de atuação sócio-discursiva.

A produção coletiva presenciada na sala de aula da Professora B foi definitiva, ou seja, foi escrita em única versão. Pode-se afirmar que a professora perdeu a oportunidade de trabalhar pontos relevantes como a adequação de termos próprios da oralidade à escrita, a estrutura do texto, dentre outros, visto que não transcreveu as frases da forma como os alunos ditaram e, por isso, não realizou a revisão (reescrita). Os PCN defendem a prática de revisar as produções por ser esta uma importante estratégia didática para que o aluno analise o próprio processo. Lopes-Rossi (2006) ressalta a importância da revisão textual que envolva os alunos e o professor. Considera que não se pode esperar que a primeira versão do

texto já esteja perfeita. Compreende que a revisão contribui também para o exercício de leitura crítica do gênero produzido.

Outro aspecto a ser analisado é a crença da Professora B quanto à necessidade de propor, inicialmente, à criança a produção de textos simples que permitam a organização das idéias. Lopes-Rossi (2006), referindo aos estudos de Dolz & Schneuwly (1996) e Pasquier & Dolz (1996), afirma que: “A autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação”. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 30). Considera que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que é imprescindível a circulação de diversos gêneros textuais nas salas de alfabetização, tendo em vista a importância da familiarização da estrutura textual de cada gênero no processo de produção textual, bem como a compreensão de sua prática social.

4ª QUESTÃO. O que você compreende por gêneros textuais?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
São os diversos tipos de textos	Gêneros textuais são a diversidade de textos encontrados: poesia, informativo, descritivo, parlendas, trovas, cordel notícias, publicidades, instruções, etc.

Na reflexão empreendida nos discursos acima, percebe-se que as professoras consideram que gêneros textuais são os diversos tipos de textos existentes. No entanto, parece ter uma concepção reducionista dos “textos” que circulam nas respectivas salas de aula, compreendendo-os apenas como forma de organização escrita.

De acordo com Marcuschi (2006), os gêneros não podem ser considerados como modelos estanques. Citando Bazerman (1994) afirma que os gêneros são rotinas sociais do

dia-a-dia dos sujeitos. Na concepção bakhtiniana, o texto só pode ser considerado um gênero se estiver imbuído nele uma ação comunicativa, devendo ser visto como uma totalidade viva da língua, não com uma abstração formal, cuja função é a organização do discurso. Marcuschi (2006) reforça esse pressuposto dizendo que os gêneros devem ser considerados como fatos sociais e não apenas lingüístico. Cristóvão e Nascimento (2006), fundamentadas em Bezerra (2002), entendem que a desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais dos gêneros textuais contribuem para que o professor e alunos se preocupem mais com a forma do texto do que sua função, o que faz com que este seja visto apenas como instrumento de leitura e escrita

5ª QUESTÃO. Você considera interessante o uso dos gêneros textuais na alfabetização? Quais gêneros podem ser utilizados?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
Sim, todos, bilhetes, cartas, contos, parlendas, adivinhas, trava-línguas receitas, fabulas, contos de fadas, gibis de maneira que venha despertar nos alunos o interesse pela leitura.	É fundamental que o alfabetizando tenha contato com os diversos gêneros textuais. Ao se expressar oralmente, sabe usar a linguagem de maneira adequada em situações diferentes. Portanto, será fácil transportar este conhecimento para a leitura e também para a escrita. Os textos podem variar de histórias a poemas, notícias e textos informativos, porque a alfabetização não pode ser dissociada do dia-a-dia dos alunos. Quanto mais ampla a gama de textos a que o aluno for exposto, melhor será sua alfabetização, porque se tornará capaz de ler, escrever e utilizar vários tipos de textos

6ª QUESTÃO. Qual a relevância dos gêneros textuais para o processo de aquisição da leitura e escrita?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
A partir do momento em que a criança tem contato com os diversos tipos de gêneros textuais ela consegue assimilar a função social para a mesma	No processo de aquisição de leitura e escrita os gêneros textuais são fundamentais, pois são eles a base metodológica deste processo. É preciso entender a necessidade de se partir do todo para as partes e não o contrário. Quando se trabalha a poesia: A bailarina (Cecília Meireles) consegue-se da criança a compreensão de que a escrita é composta por letras, de quantas letras, a leitura global e outros processos, o que põe por terra o método: ba- da bailarina – ba-be- bi- bo- bu

Ambas as professoras dizem considerar interessante o uso dos gêneros textuais na alfabetização. Afirmam que o contato do aluno com textos diversos, desperta o interesse pela leitura e proporciona a compreensão do uso social de cada texto. No entanto, é importante observar que o contato com os gêneros textuais, por si só, não possibilita a formação do leitor competente. Nos PCNs para Língua Portuguesa (2001) é ressaltada a necessidade da interação do aluno com os textos escritos através da participação de atos de leitura reais e a importância de presenciar a utilização que os já leitores fazem dos gêneros textuais. Lopes-Rossi (2006) considera que, para que haja essa interação, torna-se necessário o estabelecimento de propostas que propiciem a apropriação das características de cada gênero. Segundo essa autora, as atividades de leitura devem ser planejadas de acordo com a função social de cada gênero e seus propósitos comunicativos.

Apesar da Professora B afirmar que a alfabetização deve ser desenvolvida por meio dos gêneros textuais, sendo eles a “base metodológica desse processo”, e que estes não devem ser algo desvinculado do cotidiano dos alunos, observou-se na sala de aula dela, várias atividades compostas de frases próprias das cartilhas, as quais não demonstram nenhum significado para o alfabetizando.

Nota-se um equívoco quanto à classificação dos gêneros. A Professora “B” refere aos textos informativos, descritivos e instrucionais (na resposta às questões de nº. 4 e 5) como sendo gêneros textuais. Bronckart, referenciado por machado (2001), considera que esses seguimentos (narração, descrição, texto informativo, etc.) são tipos de discurso e não especificamente um gênero textual. Compreende que cada gênero é organizado dentro de um desses tipos.

7ª QUESTÃO. Na sua concepção, como os gêneros textuais podem ser utilizados na sala de aula de alfabetização?

PROFESSORA A	PROFESSORA B
Por meio da leitura feita pelo professor, leitura compartilhada, dramatização, conto, reconto, escrita e diversos outros.”	Devem ser utilizados diariamente, não se pode excluir nenhum tipo de gênero. Assim além de alfabetizar, despertarão o gosto pela leitura.”

230

Ainda que a resposta das professoras pressuponha a utilização regular dos gêneros textuais em suas salas, as observações realizadas demonstraram a escassez destes nas atividades propostas e que, quando são utilizados, visam objetivos alheio à função que eles se prestam.

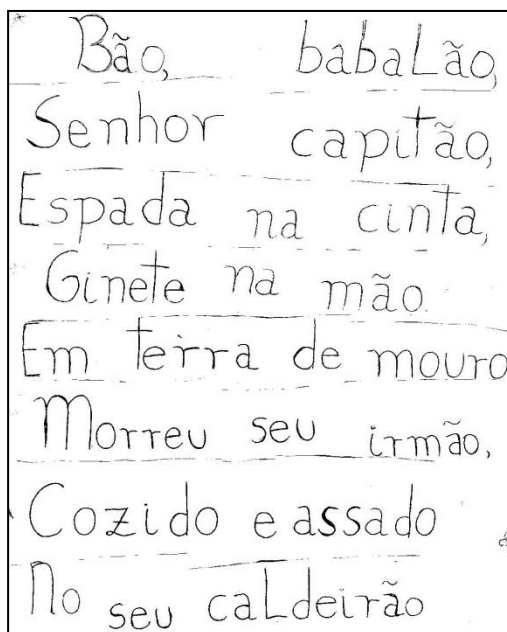
Dentre as formas apontadas pela Professora A para a utilização dos gêneros na alfabetização, observou-se com mais frequência a leitura dos contos de fadas, realizada por ela e, em certos momentos, a apresentação de alguns gêneros para o desenvolvimento de atividades de cópia de palavras e sílabas. Os dados coletados possibilitaram observar na sala de aula dessa professora, uma mudança significativa no desenvolvimento das atividades propostas no segundo semestre em detrimento ao semestre anterior. No primeiro ficou

evidente a preocupação dessa professora em utilizar o texto na alfabetização, mesmo que para ensinar letras e sílabas, no entanto, nas atividades presenciadas posteriormente, observou-se a leitura exaustiva das “sílabas complexa”, objetivando a memorização. Um exemplo disso foi a apresentação das sílabas compostas pelas vogais seguidas da letra **n** (an-en-in-on-un). Após escrever tais sílabas na lousa, a professora fez, juntamente com os alunos, a leitura de forma enfática, repetidas vezes, para que fossem memorizadas. Talvez essa mudança esteja relacionada ao fato de, segundo a informação desta professora, dos dezesseis alunos pertencentes àquela sala de aula, apenas dois estarem alfabéticos. Compreende-se que no primeiro momento a professora demonstrou certo anseio em adotar uma prática de alfabetização pautada na perspectiva construtivista, entretanto, ao perceber o “fracasso” ocasionado pela superficialidade da compreensão teórica a respeito, recorreu às práticas nas quais possui mais segurança.

Weisz (1999) afirma que as práticas pedagógicas do professor são imbuídas de uma concepção teórica, mesmo que não se tenha consciência dela. Segundo essa autora, para a inovação da prática, é imprescindível que o professor compreenda suficientemente a teoria que se propõe adotar.

As atividades observadas na sala de aula da Professora B, envolvendo o uso dos gêneros textuais, serviram para reforçar o exercício da cópia, mesmo havendo a intenção de propor a interação entre os alunos e o texto. A atividade abaixo é um exemplo de uma prática utilizada com certa frequência por essa professora nas aulas observadas. Após a leitura do texto, escrito em um cartaz, foi distribuída uma cópia para cada aluno, a fim de que recortassem as palavras, e as colassem em uma folha, na mesma ordem em que apareciam no cartaz que permaneceu exposto na lousa. Esta atividade não ofereceu nenhum desafio aos alunos, uma vez que, ao realizá-la, puderam recorrer ao texto que permaneceu

exposto na lousa. O texto foi apresentado de forma descontextualizada, não havendo a compreensão da mensagem nele contida.



Atividade com a utilização de um gênero textual

É importante ressaltar que esse tipo de atividade possui grande valor pedagógico quando fundamenta na proposta de conduzir os alunos rumo à reflexão acerca da relação grafema e fonema, ou seja, possibilitar o ajuste entre escrita e o que eles sabem de cor. Isso permitirá que ponham em jogo o que sabem sobre a leitura e escrita e, assim, avançar no processo de construção do conhecimento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo permitiu a compreensão de que o discurso das colaboradoras diverge das suas práticas docentes nas quais são reveladas as crenças delas quanto ao uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização. Mediante a análise comparativa do discurso dessas professoras e da prática observada em sala de aula, foi possível elencar as principais crenças concernentes ao tema. Ambas as professoras consideram os alunos não alfabetizados

capazes de identificar, no texto, palavras isoladas, conhecidas de memória. Acreditam ser isso possível, devido aos conhecimentos prévios deles, ao que a Professora A denomina de “visão de mundo”. Entendem que, na alfabetização, só é possível a produção de texto coletiva. A Professora “A” afirma que não consegue trabalhar produção de texto, referindo ao texto coletivo, devido ao fato de não ser boa produtora. Para a Professora B, o texto coletivo é produzido apenas em versão única, cabendo a ela a adequação da linguagem e as correções necessárias. Ambas acreditam que o contato do aluno com os gêneros textuais, desperta o interesse pela leitura, no entanto, priorizam mais a escrita. Observa-se que a Professora A concebe o uso dos gêneros textuais como sendo instrumento para o ensino de letras, famílias silábicas e palavras isoladas, enquanto a Professora B lança mão destes para a realização da cópia, visando o treino ortográfico. Algumas vezes, confunde os gêneros com “textos” compostos de frases desconcatenadas.

Compreende-se que as crenças das professoras influenciam todas as atividades de leitura e escrita, propostas nas salas de aula observadas, pois, nota-se que, embora afirmem considerar os gêneros textuais como elementos importantes no processo de alfabetização, propõem atividades fundamentadas numa concepção tradicional de alfabetização, que priorizam o ensino da língua de forma fragmentada, a cópia e o treino ortográfico.

Tendo em vista ser esta investigação uma proposta de reflexão sobre tão importante tema e, devido à amplitude dos problemas educacionais envolvendo a leitura e a escrita, entende-se que são de suma importância maior aprofundamento nas abordagens acerca deste assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. A **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de Língua. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org). **Crenças e Ensino de Línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores Campinas – SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**, Língua Portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITO K. S. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 10 ed. São Paulo, 2004.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITTO, K. S. (org). **Gêneros textuais**, reflexões e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática 10 ed. Campinas – SP: Pontes, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia(org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté, SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2002.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO; Karim siebeneicher (org). **Gêneros textuais**, reflexão e ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MACHADO, Anna Raquel. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. Boletim de Abralín, n. 23.

SMITH, Frank. **O papel do professor**. In: Coletânea do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Módulo I, p. 270.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 11 ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

MULHERES DE PASSAGEM: A BUSCA EXISTENCIAL E A TRANSGRESSÃO SILENCIOSA NAS PERSONAGENS DE CLARICE LISPECTOR

Luana Silva Borges¹

INTRODUÇÃO

A onisciência seletiva múltipla é um processo narrativo pelo qual o leitor, ostensivamente, escuta a ninguém: é como se as figuras do autor e de quaisquer espécies de narrador tivessem sido abolidas ou fossem absolutamente discretas, vez que a estória parece emergir diretamente das mentes das personagens (FRIEDMAN, 1967, p. 177). Como aponta Norman Friedman, em ensaio traduzido para o português sob o título de *O ponto de vista na ficção – o desenvolvimento de um conceito crítico*, esse modo de apresentação textual faz com que as aparências das personagens, o que elas fazem ou dizem, o cenário, todos os materiais da trama sejam transmitidos ao leitor unicamente através da mente de alguém presente (FRIEDMAN, 1967, p.177).

Dessa forma, por meio da onisciência seletiva múltipla o “autor nos *mostra* estados internos”, enquanto que na onisciência normal “o autor perscruta as mentes de seus personagens e *conta-nos* o que está se passando por lá” (FRIEDMAN, 1967, p. 177, grifos do autor). No primeiro caso, a estória parece surgir por meio dos pensamentos, das percepções e dos sentimentos das figuras envolvidas na trama, ganhando forma à medida que os estados mentais são desvendados ao leitor de forma direta e em detalhe. Há *cenários* mentais tecidas por um escritor que deve ter, para tanto, domínio dos recursos e dos meios expressivos da arte de contar.

¹ Jornalista formada pela Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, Mestre em Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás – lusilvaborges@gmail.com – Goiânia, Goiás.

Por outro lado, nesses tipos de texto, já há pouca *sumarização* narrativa: a ênfase não recai para o resumo da história, feito por um narrador que brevemente conta, em alguns parágrafos ou páginas, vários dias, meses ou anos de existência, sem pormenores de ação ou de palavras (GENETTE, 1972, p. 95). A sumarização cabe mais à onisciência normal que, ao invés de mostrar as cenas mentais, resume os pensamentos e as percepções, explicando-os de forma indireta, por meio da narrativa, depois que eles ocorreram.

A decisão por abrir este artigo com breve introdução teórica sobre a onisciência seletiva deve-se ao fato de que aqui serão considerados textos de Clarice Lispector que se estruturam a partir desse modo de apresentação da estória. O estudo considerará as crônicas *A procura de uma dignidade* e *A partida do trem* – publicadas na coletânea *Onde estivestes de noite* no ano de 1974. Desses textos emana uma miríade de sensações, percepções, sentimentos, digressões e epifanias das personagens. É então a onisciência seletiva que coloca o leitor em meio à tempestade de devaneios internos das mulheres das tramas aqui consideradas.

Necessário ressaltar que aquele que se debruça sobre a obra clariceana não deve esperar procedimentos pelos quais as respostas vêm em círculo fechado. Ao contrário, o que se produz são interrogações: uma escritura que se estabelece como busca e fragmentação, sendo que a cognoscibilidade dos signos depende de sua própria ambigüidade (BORGES, 1999, p.16–17). Como pondera Luciana Borges (1999, p.19), o texto de Lispector é “o reverso de uma ficção objetiva que busca causar um efeito de realidade”, se construindo sobre a própria desmontagem desse efeito. Sendo uma escritura na qual interessa mais a difusa repercussão dos fatos no indivíduo do que os fatos em si¹, é natural a preferência da

¹O modo de criação de Clarice levaria ao que se chamou de livro sem história, “pois em seus romances e também nos contos não eram os fatos que ganhavam importância e sim a experiência e a aprendizagem interior de seus personagens” (LIMA, 2007, p.69). Assim, em seus textos, a ação é mínima, vez que o centro das narrativas não é ocupado por aventuras extraordinárias ou peripécias, mas pelos pensamentos e pela angústia das personagens. Nas obras de Lispector, a linguagem não consegue apreender o sentido das coisas e as

escritora por dramatizar os estados mentais de suas personagens. Clarice mostra-se então mestre nos meios expressivos da onisciência seletiva, assim como já fizera Virginia Woolf na literatura inglesa.

Ao leitor resta então a sensação de que ele mesmo, sem um narrador aparente lhe oferecendo uma mão segura, pode se deslocar pelas mentes das personagens, que estão em incessante ritmo de procura e penetração. Os romances e contos de Lispector são constantemente movidos em torno da questão “Quem sou eu?” e dos embates internos que caracterizam a busca existencial de suas personagens. Dessa forma, alimentadas por um foco indagador existencialista, as narrativas clariceanas acabam por discutir a situação, o papel e a posição social da mulher, personagens por excelência de sua literatura.

Ora, lançar-se ao devaneio, à busca existencial e identitária das personagens e à miríade de sensações vividas por essas mulheres é também se lançar ao confronto com uma vida que esgota a linguagem e os símbolos, é também desconcertar a repetição e a monotonia advindas de seres forçosamente equilibrados. Lançar-se às epifanias, descobrir as personagens clariceanas (e descobrir-se nas personagens clariceanas), percebendo suas pequenas transgressões silenciosas e o estado de abatimento, desconforto ou clausura em que vivem, é detectar a falsidade de um cotidiano de felicidade ordeira e fabricada.

Entretanto, o deixar-se levar por esse coração selvagem da vida – que pulsa atônito e vigoroso e que é tão presente na escritura de Clarice Lispector – não é tarefa fácil. Aqui, cabe retomar Norman Friedman e sua reflexão sobre a onisciência seletiva. O autor diz que os escritores que permanecem “nos níveis superficiais das mentes de seus personagens” (aqueles que não podem ser chamados de “escritores de fluxo de consciência”) são

personagens estão às voltas com palavras sempre insuficientes para descrever suas sensações e vivências. “Não raro, os textos nos lançam em um mundo de incomunicabilidade (contraditório e questionável, pois mostrado pela linguagem) em que as palavras só dizem que não é possível dizer.” (SILVA, 2007, p.48, apud LIMA, 2007, p.69-70).

consideravelmente mais fáceis de ser lidos, se comparados àqueles que insistem em um nível em que, de forma mais ou menos aguda, “a profundidade desconhece limites” (nesse caso, autores como Clarice Lispector, Virginia Woolf ou James Joyce).

Os começos abruptos e muito da característica de distorção dos contos e romances modernos se devem aos usos das Onisciências Múltipla e Seletiva, pois, se o objetivo é dramatizar os estados mentais e, dependendo de quão “fundo” na mente do personagem se vai, a lógica e a sintaxe do discurso comum, normal e cotidiano, começam a desaparecer. Obviamente, não há conexão necessária (FRIEDMAN, 1967, p. 178).

Após essa concisa contextualização teórica – feita para que se entenda, ainda que brevemente, o universo que circunda a obra clariceana e as formas de expressão consagradas por esta escritora – chegar-se-á à proposta deste artigo: por meio da análise dos textos *A procura de uma dignidade* e *A partida do trem* (e da imersão nas mentes de suas personagens), buscar-se-á compreender como se dão a construção de subjetividades e a busca identitária das mulheres caracterizadas nas tramas. Proceder-se-á à análise do espaço ficcional ocupado por essas personagens femininas, buscando entender em que medida a caracterização desse espaço faz refletir o espaço social ocupado historicamente pela mulher. Para tanto, o artigo considerará aporte teórico calcado em obras de autores como Michel Maffesoli, Suely Rolnik, Douglas Kellner, Richard Sennett, Michel Foucault, Hannah Arendt e Marilena Chauí.

A (RE) DESCOBERTA DE SI

Em um mundo marcado pelo acúmulo informacional, pelas diversas mídias eletrônicas, pelos avanços tecnológicos e pela globalização da economia, os processos de identificação e os modos de subjetividade vão sendo constituídos de forma cada vez mais cambiante, flexível e fragmentária. Suely Rolnik (2002, p.20-21) explica que há “uma

pulverização de identidades”, sendo que a crença na estabilidade de uma única matriz identitária está agonizante. Para ela, “identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis, que mudam ao sabor dos movimentos de mercado e com igual velocidade” (ROLNIK, 2002, p.20).

Nesse contexto de acúmulo informacional, de incontáveis mundos possíveis vivenciados nas “infovias” da contemporaneidade (representadas pela internet e pelas demais mídias eletrônicas que interligam as diversas regiões do globo), há um incessante fluxo de ideias, gostos e decisões que moldam as individualidades não mais de forma completamente arraigada a localismos. Como pondera Rolnik (2002, p.20), há uma comunidade do tamanho do mundo numa infindável “polifonia eletrônica”, o que faz com que a subjetividade se engendre “na combinação cambiante da multiplicidade de forças desse coletivo anônimo”.

Somente nesse contexto que tende à globalização e ao trânsito fluido de ideias é que pode surgir, por exemplo, a figura de um homem de negócios que, ao mesmo tempo em que se articula com compradores asiáticos, americanos e europeus em uma língua de códigos universais, pode ir também ao templo de *sua* comunidade local e se entregar a *seus* costumes tradicionais.

Esse exemplo do “*homem de negócios de Bombain*” foi dado pelo estudioso Jean-Pierre Warnier em seu livro *A mundialização da cultura*. O autor se utiliza dessa ilustração para demonstrar que há uma herança tradicional viva – viva porque sempre reformulada – que orienta as representações do todo social, as ações e crenças dos sujeitos, mesmo que estes estejam inseridos em práticas globalizadas que tendem a enfraquecer as amarras locais. Tal herança seria uma espécie de *cultura-bússola*.

No quadro da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas, que mobilizam diferentes elementos da língua, de

cultura, de religião em função do contexto. Evidentemente isso não quer dizer que um *uolof* ou um francês possam perder de um momento para o outro a sua língua, seus hábitos alimentares, seus repertórios de ação, ou seja, sua cultura, para se fundir perfeitamente a outra entidade sociocultural ao sabor das relações de força. Pensar dessa forma seria um absurdo. De fato, a *tradição* pela qual se transmite a cultura impregna desde a infância o nosso corpo e a nossa alma, de maneira indelével. (...) Se fosse preciso reinventar cada uma de nossas ações a partir do zero, sem a menor referência ao que já foi feito, cada um de nós se esgotaria, pesando suas escolhas, na dúvida e na angústia. (...) Ao fornecer repertórios de ação e de representação à nossa escolha, a cultura, a tradição e os processos de identificação preenchem uma função de bússola. (...) É uma capacidade de acionar referências, esquemas de ação e de comunicação. É um capital de hábitos incorporados (WARNIER, 2000, p. 17-19-20).

Sobre o homem de Bombaim, Warnier continua:

Ele era capaz de fazer negócios com os asiáticos, os americanos ou os europeus que possuíam os mesmos repertórios de ação que ele. Mas sua ação de homem de negócios se inscrevia em uma interação muito mais ampla, que englobava os membros de sua família, da comunidade *jainista* à qual pertencia, e os indianos em geral. (...) Ele se volta freqüentemente ao templo, às divindades e às práticas do hinduísmo para encontrar as referências de que necessita (WARNIER, 2000, p.21-22).

241

Tal figura indiana é, pois, homem de negócios, agente de câmbio, profeta das cotações, dos preços e dos movimentos financeiros. Entretanto (e ao mesmo tempo) é também homem devoto que entra em templo hindu, juntando suas mãos, talvez se dirigindo às deusas da Opulência e da Sabedoria, comuns em sua religião.

Ora, vê-se que mesmo no jogo rápido e fluido da globalização, mesmo ante a polifonia eletrônica e as forças que moldam indivíduos a ritmo de mercado, as referências identitárias não se perdem por completo. Suelly Rolnik (2002, p.20-21) também defende essa ideia ao dizer que há a “desestabilização exacerbada de um lado” e de outro “a persistência da referência”. Segundo ela, “a abertura para o novo não envolve necessariamente uma

abertura para o estranho”, ou seja, ela nada tem a ver com “flexibilidade para navegar ao vento dos acontecimentos”. Dessa forma, as subjetividades tenderiam, paradoxalmente, a insistir em sua figura mais estável, apresentando-se em “kits de perfis-padrão de acordo com cada órbita de mercado” (ROLNIK, 2000, p.20).

Interessante ainda ressaltar que autores como Suely Rolnik e Jean-Pierre Warnier se filiam ao conceito de identificação, ligando-se menos à ideia fixa de uma identidade dada *a priori*. Aqui, cabe explicar que “não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética” (CUCHE, 2002, p. 183). Assim, para Denys Cuche, no livro *A noção de cultura nas ciências sociais*, identificação necessariamente acompanha diferenciação.

Ora, pela leitura desta obra vê-se que a identidade não é um dado que pode ser descrito e definido apenas a partir de critérios fechados como a língua, a genealogia, a hereditariedade ou a religião. Assim, ela não pode ser reduzida a uma dimensão atributiva: algo que é meramente recebido, de forma passiva e definitiva. Ao contrário, a identidade se constitui a partir de uma concepção relacional, sendo construída “no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas” (CUCHE, 2002, p. 182).

Na medida em que identidade é sempre resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seja talvez preferível adotar o conceito operatório de “identificação” do que de identidade (GALISSOT apud CUCHE, 2002, p. 183).

Antes que se chegue propriamente aos textos clariceanos, cabe ainda ponderar que tais processos de identificação ocorrem no bojo de situações relacionais fortemente influenciadas por uma cultura da mídia. De acordo com Douglas Kellner (2001), a cultura

da mídia se tornou a força dominante de socialização. Árbitra do gosto, valor e pensamento, ela produz novas identificações e novos modos de subjetividade, constituindo-se em um modo de cultura dominante que já suplantou, com suas formas visuais e verbais, a estética livresca (KELLNER, 2001, p.27). Diz Kellner que a cultura da mídia reordena as subjetividades.

Um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando as percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiência e subjetividade (KELLNER, 2001, p. 27).

Dessa forma, ressalta-se que “a mídia colonizou a cultura” (KELLNER, 2001, p. 54) e, extrapolando os limites da bancada do noticiário televisivo, vem articulando, sobretudo no entretenimento e na ficção, conflitos, temores, esperanças e sonhos de indivíduos que enfrentam um mundo turbulento e incerto, repleto de hipertextos e informações fragmentadas.

O declínio da estética livresca, associado a esse caráter de uma cultura *mediatizada*, também foi percebido por Clarice Lispector. À época da escritora – período compreendido entre as décadas de 1940 e 1970 – os meios de comunicação massivos começavam a ganhar vigor, com novas revistas ilustradas de alta tiragem, com programas radiofônicos e televisivos moldando comportamentos e chegando aos lares¹. Nesse contexto, é notório, por exemplo, que Clarice tenha percebido a cultura da mídia em um diálogo com Tom Jobim. A

¹ É válido salientar que, já na década de 1950, o mercado de publicações brasileiras se modernizava: as revistas se aprimoravam nas apresentações em policromia e nas grandes tiragens. Para exemplificar, cita-se aqui o exemplo das revistas femininas. Surge na França, em março de 1937, a revista Marie-Claire, revolução na imprensa feminina francesa por apresentar, com ar de luxo e preço barato, uma nova filosofia de consumo em seus 800.000 exemplares. No Brasil, um pouco mais tarde, as revistas femininas vão adquirindo contornos mais industrializados e, em 18 de junho de 1952, acontece o lançamento de Capricho, da nascente editora Abril. A revista marcou uma nova fase do mercado editorial feminino no país e, no final da década de 1950, chegou a vender 500.000 exemplares: resultado expressivo, considerando que na década anterior nenhuma revista feminina ultrapassava 50.000 exemplares. (BUITONI, 1981, p. 86 e p.123).

escritora, que atuara como entrevistadora nas revistas *Manchete* e *Fatos & Fotos*, recebera o cantor e compositor em sua casa. O resultado do encontro tem valor de uma verdadeira peça literária: Lispector e Jobim trocam opiniões em prosa reveladora das almas de ambos. Vê-se então a verdadeira arte do diálogo, transcrito ao leitor da revista em estilo quase poético. No tocante à colonização da cultura pela mídia, os dois dizem:

[Tom Jobim:] Será que hoje em dia as pessoas estão lendo como eu lia quando garoto, tendo o hábito de ir para a cama com um livro antes de dormir? Porque sinto uma espécie de falta de tempo da humanidade – o que vai entrar mesmo é a leitura dinâmica. Que é que você acha? [Clarice Lispector:] Sofro se isto acontecer, que alguém me leia apenas no método do vira-página dinâmico. Escrevo com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa, e queria de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse como o seu, Tom. E no entanto o cômico é que eu não tenho mais paciência de ler ficção. [Tom Jobim:] Mas aí você está se negando, Clarice! [Clarice Lispector:] Não, meus livros felizmente para mim não são superlotados de fatos, e sim da repercussão dos fatos no indivíduo (LISPECTOR, 2007, p. 110-111).

Voltar-se-á, agora, a essa obra de Clarice, a esses textos “não superlotados de fatos”. Buscar-se-á entender o processo de subjetivação das personagens femininas nas crônicas *A procura de uma dignidade* e *A partida do trem* a partir das teorias apontadas até agora. Aqui cabe perguntar: como as noções de identificação – nesse contexto de desestabilização exacerbada em contraste com a persistência da referência identitária – aparecem no texto clariceano?

Faz-se agora uma primeira observação referente à posição das personagens aqui consideradas. Tanto a Sra. Jorge B. Xavier, em *A procura de uma dignidade*, como Angela Pralini e Dona Maria Rita Alvarenga Chagas Souza Melo, em *Apartida do trem*, são apresentadas em movimento: as três conscientes de seus estados de passagem. A análise desse espaço – construído “no caminho” ou “em labirintos” – merecerá destaque logo a seguir. Antes, porém, cabe ressaltar que há entre os dois textos uma coincidência de ordem

temática. Pelo recurso da onisciência seletiva (imiscuído ao discurso indireto e ao discurso indireto livre), esses contos levam o leitor ao fluxo psicológico incessante, propiciando-lhe a descoberta, em Dona Maria Rita e na Sra. Jorge B. Xavier, das inquietações e dos conflitos do envelhecer humano.

Assim o interlocutor de Clarice lança-se, a partir do devaneio das personagens, ao *seu* próprio devaneio e descobre em si mesmo a “via crucis” que é envelhecer. Ao leitor atento, resta então a reflexão crua e cortante sobre a velhice, sobre o “rastejar os pés de muitos anos de caminho pelo labirinto” (LISPECTOR, 1999, p.11), sem prática alguma, pois a Sra. Jorge B. Xavier “não estava habituada a ter quase 70 anos, faltava-lhe prática e não tinha a menor experiência” (LISPECTOR, 1999, p.18). Já Dona Maria Rita depois de velha começara a desaparecer para os outros, que “só a viam de relance” (LISPECTOR, 1999, p.24). Sobre essa personagem, cabe ilustrar com um trecho de *A partida do trem*.

Velhice: momento supremo. Estava alheia à estratégia geral do mundo e a sua própria era parca. Perdera os objetivos de maior alcance. Ela já era o futuro. (...) Dona Maria Rita era tão antiga que na casa da filha estavam habituados a ela como a um móvel velho. Ela não era novidade para ninguém. Mas nunca lhe passara pela cabeça que era uma solitária. Só que não tinha nada para fazer. Era um lazer forçado que em certos momentos se tornava lancinante: nada tinha a fazer no mundo. (...) Não fazia nada, fazia só isso: ser velha. Às vezes ficava deprimida: achava que não servia a nada, não servia sequer a Deus. Dona Maria Ritinha não tinha inferno dentro dela (LISPECTOR, 1999, p. 24-25).

Os contos se encaixam e as reflexões de um seguem as digressões de outro: também a Sra. Jorge B. Xavier, empertigada em sua cinta apertada, sempre muito educada e delicada, não tem muito que fazer e, por isso, para afastar a velhice, costuma freqüentar eventos culturais, ocupando-se com atividades que fazem passar o dia. Tudo isso na tentativa de se manter jovem por dentro, “já que até por fora ninguém adivinhava que tinha quase 70 anos, todos lhe davam uns 57” (LISPECTOR, 1999, p.10). Entretanto, mesmo tentando ocupar seu

dia, ela se via sempre perdida em labirintos: tomava caminhos a esmo, dava voltas em um mesmo lugar, sem objetivos, perdida, “sem porta de saída”.

O conto *A procura de uma dignidade* é estruturado de uma maneira que repassa ao leitor a ideia do abafamento dos labirintos percorridos por Jorge B. Xavier, uma senhora sem nome, nomeada e classificada a partir do sobrenome do marido, do Outro masculino. A estrutura do conto remete à perdição do “estar sem saída”.

A Sra. Jorge B. Xavier simplesmente não saberia dizer como entrara. Por algum portão principal não fora. Pareceu-lhe vagamente sonhadora ter entrado por uma espécie de estreita abertura em meio a escombros de construção em obras, como se tivesse entrado de esguelha por um buraco feito só para ela. O fato é que quando viu já estava dentro. E, quando viu, percebeu que estava muito, muito dentro. Andava interminavelmente pelos caminhos do Estádio do Maracanã ou pelo menos pareceram-lhe cavernas estreitas que davam para salas fechadas e quando se abriam as salas só havia uma janela dando para o estádio. Este, àquela hora torradamente deserto, reverberava ao extremo sol de um calor inusitado que estava acontecendo naquele dia de pleno inverno. Então a senhora seguiu por um corredor sombrio. Este a levou igualmente a outro mais sombrio. Pareceu-lhe que o teto dos subterrâneos eram baixos. E aí este corredor a levou a outro que a levou por sua vez a outro. Dobrou o corredor deserto. E aí caiu em outra esquina. Que a levou a outro corredor que desembocou em outra esquina (LISPECTOR, 1999, p.9).

Essa senhora sem nome *próprio* andava em círculos no Maracanã, pois achara que a conferência cultural da qual participaria fosse ali. Fizera, na verdade, confusão com o local do encontro, pois a amiga havia lhe dito pelo telefone que o evento seria “mais ou menos perto do Maracanã.” Disso a personagem só se lembra mais tarde, pois era “muito avoada e distraída” e “só ouvia as coisas pela metade, a outra ficando submersa”. Na trama, seu pequeno destino quisera-a perdida no labirinto e, nesses meandros internos, ela arrastava os pés pesados de velha (LISPECTOR, 1999, p. 10). A metáfora do labirinto é emblemática: representa o estar sem lugar na sociedade, o perder-se sem função, o anseio por uma porta

de saída que não aparece, o abafamento vindo com o tempo, a consciência do estado de passagem, o cansaço do andar incessante.

O excerto a seguir também repassa ao leitor uma ideia de abafamento, forjado nos “bons modos” e no “bom tom” de quem, por etiqueta, não se desespera (“seu rosto nunca exprimira senão boa educação”): “Foi ao abrir com a chave a porta do apartamento que teve vontade apenas mental e fantasiada de soluçar bem alto. Mas ela não era de soluçar nem de reclamar” (LISPECTOR, 1999, p.14). Interessante notar também a passagem “a Sra. Jorge B. Xavier simplesmente não saberia dizer como entrara. Por algum portão principal não fora”. Ora, uma senhora que sequer *tem um nome*, definida pelo outro masculino, não poderia ter entrado pela porta principal: caber-lhe-ia apenas a esguelha, o buraco no qual entrava cada vez mais profundamente (“quando viu, percebeu que estava muito, muito dentro”).

Aqui, cabe retomar as reflexões sobre autonomia e heteronomia presentes no ensaio *Participando do debate sobre mulher e violência*, publicado no ano de 1985 pela filósofa Marilena Chauí. Ao falar das mulheres trágicas gregas, fundamentais para a construção do estereótipo feminino da sociedade ocidental, Marilena Chauí aponta que seus crimes nasciam dos crimes masculinos e que suas ações eram espelhos das transgressões dos homens. A partir dessa análise, a filósofa explica o conceito de heteronomia, isto é, a condição de ser um sujeito para o outro (e não para si mesmo), que de forma tão peculiar esteve sempre presente na construção da subjetividade feminina. “Defendem um mundo e um espaço que lhes parece como seu e como próprio, mas do qual não foram sujeitos constituintes” (CHAUÍ, 1985, p.26).

Colocadas historicamente como dependentes, essas mulheres são impedidas de liberdade. Ora, Chauí explica que ser livre significa ter autonomia, significa uma “forma de coexistência na qual diferenças não sejam convertidas em desigualdades hierárquicas” e em que existam “reciprocidade” e “reconhecimento” nas maneiras de conviver. Contudo, sendo

“pelos outros” – que definiram seus atributos – e “para os outros” – aos quais os atributos são destinados –, a sociedade negou aos sujeitos femininos a qualidade de ser “com os outros” e dos “outros serem para eles” (CHAUI, 1985, p. 47 e 48).

Se não há essa reciprocidade nas relações, se não há reconhecimento mútuo e se toda e qualquer diferença acaba sendo transformada em desnível hierárquico, às mulheres a liberdade nunca foi diretamente estimulada. Dessa forma, elas acabam por reproduzir sobre as outras “o mesmo padrão de subjetividade, isto é, encaram as outras e esperam que estas se encarem a si mesmas como seres para outrem.” (CHAUI, 1985, p. 47 e 48). Vê-se então que a personagem de *A procura de uma dignidade*, ao assumir e se apresentar a partir de um *nome outro*, está em uma condição heterônoma.

Entretanto, a obra clariceana ganha sentido a partir de sua própria ambigüidade, estando longe de produzir respostas em círculo fechado. Logo aparecem os paradoxos inerentes às tramas e que levam à reflexão e ao questionamento. Ora, a Sra. Jorge B. Xavier, mesmo sendo personagem sem nome, mesmo sem ter o que fazer, “pois o Sr. Jorge B. Xavier viajara para São Paulo no dia anterior e só voltaria no dia seguinte” (LISPCETOR, 1999, p.14), subverte, atinge sua transgressão silenciosa ao sentir “aquilo”. No desenrolar da trama, descobre-se que “aquilo” é representado pelo desejo da personagem por Roberto Carlos, desejo de receber o amor e os beijos do ídolo.

Mas tudo o que lhe acontecera ainda era preferível a sentir “aquilo”. E aquilo veio com seus longos corredores sem saída. “Aquilo”, agora sem nenhum pudor, era a fome dolorosa de suas entranhas, fome de ser possuída pelo inalcançável ídolo da televisão. Não perdia um só programa dele. Então, já que não pudera se impedir de pensar nele, o jeito era deixar-se pensar e relembrar o rosto de menina-moça de Roberto Carlos, meu amor. (...) Por fora – viu no espelho – ela era uma coisa seca como um figo seco. Mas por dentro não era esturricada. Pelo contrário. Parecia por dentro uma gengiva úmida, mole assim como gengiva desdentada.(...) E agora estava emaranhada naquele poço fundo e mortal, na revolução do corpo. Corpo cujo fundo não se via e que era a escuridão das trevas malignas de

seus instintos vivos como lagartos e ratos. E tudo fora de época, fruto fora da estação? Por que as outras velhas nunca *lhe* tinham avisado que até o fim isso podia acontecer? Nos homens velhos bem vira olhares lúbricos. Mas nas velhas não. Fora de estação. E ela viva como se ainda fosse alguém, ela que não era ninguém. A Sra. Jorge B. Xavier era ninguém. (...) Na minha vida nunca houve um clímax como nas histórias que se lêem. O clímax era Roberto Carlos. (...) Ali estava, presa ao desejo fora de estação assim como o dia de verão em pleno inverno. Presa ao emaranhado de corredores do Maracanã. Presa ao segredo mortal das velhas. (LISPECTOR, 1999, p.16-18)

Os trechos selecionados acima são emblemáticos porque demonstram o único momento em que a personagem, “que não era ninguém” (sempre definida em prol do outro, sempre mãe, esposa ou filha, retomando aqui Marilena Chauí), passa a ser alguém. “Ela viva como se ainda fosse alguém”. A Sra. Jorge B. Xavier, a partir de *seu* desejo, de uma vontade que *lhe* era *própria*, desvenda assim a sua transgressão maior, o seu clímax. Sua autonomia é representada então, conforme expressão de um narrador em discurso indireto livre, pela “fome baixa” de quem “queria comer a boca de Roberto Carlos”. Interessante notar que o desejo representa a transgressão feminina, pois de uma mulher que sequer exprimia seus sentimentos, de um “rosto quieto que já deixara há muito de representar o que sentia”, de alguém que “fazia cerimônia mesmo com as pessoas conhecidas” não se podia esperar um desejo real, forte e impulsivo, quase animalesco. “Não era romântica, ela era grosseira em matéria de amor.” (LISPECTOR, 1999, p.17). Ora, às mulheres, de acordo com o social e historicamente estabelecido, caberia o romantismo e o comedimento. Entretanto, nesse ponto da história, Sra. Jorge B. Xavier rompe com os paradigmas e se lança, sem nenhum pudor, à “revolução do corpo”, à sua *própria* revolução, ela que vivia em um dia-a-dia forjado, sempre vencida sob o controle de “pílulas tranqüilizantes” (LISPECTOR, 1999, p.14).

Então disse alto e bem sozinha. – Robertinho Carlinhos. E acrescentou ainda: meu amor. Ouviu sua voz com estranhamento como se tivesse pela primeira vez fazendo, sem nenhum pudor ou sentimento de culpa, a confissão que no entanto devia ser vergonhosa. (LISPECTOR, 1999, p.18).

Vergonhosa porque não esperada e não permitida pela sociedade, sobretudo não permitida a uma senhora idosa. Nesse ponto, a subversão faz-se maior ainda, pois é uma contravenção “fora de estação” (aos velhos pode até se imaginar desejos carnavais, às velhas não). Nesse ponto da história, notam-se as sutilezas da obra clariceana, com suas *notações indiciais*, segundo expressão de Roland Barthes. O autor, no ensaio *Introdução à análise estrutural da narrativa*, explica que em uma narrativa os índices são unidades semânticas que se referem à atmosfera das tramas, às informações relativas à construção de identidade do personagem. Para Barthes, os “índices são unidades verdadeiramente semânticas”, pois remetem a um significado geral da narrativa, ou seja, dão informações interessantes para que o leitor construa o ambiente da trama (BARTHES, 1972, p.31)

Ora, no conto *A procura de uma dignidade*, logo nos primeiros parágrafos, há referências a um calor inusitado em pleno dia de inverno (p.9) e a um dia de verão – portanto, muito quente – que é um “aleijão do inverno” (p.11). A personagem principal do texto veste “uma lã muito grossa”, sufocada e “suada ao inesperado calor” daquele dia (p. 11). Todas essas informações têm na narrativa função indicial. Constrói-se uma atmosfera que se remete ao que virá: ao final da história, para o deleite do leitor, há a descoberta daquele desejo fora de estação, descobre-se o arder-se inesperadamente (vez que o fogo era o “segredo mortal das velhas”). É um querer fora do tempo, fora de estação (como um dia quente no inverno), pois não é sancionado pelos padrões e coerções de uma sociedade que não permite, sobretudo a uma velha – assim no feminino –, desejar ardentemente. Interessante notar também a simbologia do estribilho da canção que Sra. Jorge B. Xavier canta baixinho: “quero que você me aqueça neste inverno e que tudo o mais vá para o inferno” (p.18). O querer Roberto Carlos é a quente revolução do corpo em pleno momento visto como inverno, em plena velhice.

Vale ressaltar ainda que os desejos da personagem e a sua transgressão silenciosa em um cotidiano sufocante¹ foram impulsionados pelo cantor e ídolo da televisão. Aqui, pois, vê-se que a mídia reordena subjetividades e percepções, impulsiona novos desejos, produz novos modos de experiência e identificações, conforme explica Douglas Kellner (2001, p. 27) em texto já apontado aqui. Interessante notar ainda – e aqui já ultrapassando os limites do conto e chegando a considerações de caráter geral – que o desejo da personagem, motivado pelo consumo e pela imagem televisiva, está na seara das “paixões autoconsumptivas” (SENNETT, 2006, p.128).

No livro *A cultura do novo capitalismo*, o sociólogo e historiador Richard Sennett (2006, p. 128) explica que as paixões autoconsumptivas são aquelas que se exaurem na própria intensidade: nelas, “a imaginação é mais forte na expectativa, tornando-se cada vez mais débil com o uso”. O estudioso faz uma digressão sobre como a economia de hoje reforça essa espécie de paixão, nos shoppings ou na política, nos terrenos onde o desejo por produtos ou por imagens é intenso apenas quando não plenamente realizável ou passível de realização. A partir desta análise, ele cita “a lei erótica de Proust, segundo a qual quanto mais inacessível for alguém, mais o desejamos” (SENNETT, 2006, p. 129). Explica-se aí um dos motivos que fazem com que o ardor da personagem ao desejar Roberto Carlos seja tão intenso: há a “fome de ser possuída pelo inalcançável ídolo de televisão” (LISPECTOR, 1999, p.16).

Agora a análise se voltará ao conto *A partida do trem*, de onde também emanarão as lutas internas que as personagens empreendem no intuito de *(re) conhecer* suas identidades. Na narrativa, Dona Maria Rita Alvarenga, com seus 77 anos e ante o desprezo da filha (uma “public relations” que passava o dia fora, “só chegava às oito da noite e nem sequer lhe dava

¹ O desfecho do conto também repassa a ideia de sufocamento: “Foi então que a Sra. Jorge B. Xavier bruscamente dobrou-se sobre a pia como se fosse vomitar as vísceras e interrompeu sua vida com uma mudez estraçalhante: tem! que! haver! uma! porta! de saiiiiiida! (LISPECTOR, 1999, p.18).

um beijo”), está no vagão do trem a caminho da fazenda do filho, que “em compensação era tão carinhoso, bonachão, meio gordo” (LISPECTOR, 1999, p. 22 E p.25). Ora, a senhora se sente como “um embrulho que se entrega de mão em mão” (p.21) e estar no trem, para ela, significa a fuga dos beijos secos da filha e do ambiente citadino e falso em que vivia. Interessante notar que enquanto Dona Maria Rita se sente um móvel velho na casa, “o dia inteiro sozinha em sua cadeira de balanço”, a filha de “beijos secos” é justamente *public relations*, descrita de forma breve e gélida.

Dona Maria Rita Alvarenga Chagas Souza Melo desceu do Opala da filha e encaminharam-se para os trilhos. A velha bem vestida e com jóias. Das rugas que as disfarçavam saía a forma pura de um nariz perdido na idade, e de uma boca que outrora devia ter sido cheia e sensível. Mas que importa. Chega-se a certo ponto – e o que foi não importa. Começa uma nova raça. Uma velha não pode comunicar-se. Recebeu o beijo gelado de sua filha que foi embora antes do trem partir. Ajudara-a antes a subir no vagão. Sem que neste houvesse um centro, ela se colocara de lado. Quando a locomotiva se pôs em movimento, surpreendeu-se um pouco. não esperava que o trem seguisse nessa direção e sentara-se de costas para o caminho (LISPECTOR, 1999, p.19)

Ora, a filha tampouco espera a partida do trem. À Dona Maria Rita o lugar nunca é central, ela que se coloca de lado. O “estar de costas para o caminho” também é simbólico: significa na trama o deixar-se levar a esmo por trajetórias, em uma atitude passiva de quem se acostumou a ser o embrulho entregue de mãos em mãos, ela que iria à fazenda do filho para passar o resto de sua vida (p.21). O uso da expressão *public relations* é intencional, revelando uma antítese à rotina doméstica de Dona Maria Rita. Aqui merece destaque a digressão de Hannah Arendt sobre o que ela chamou de esfera da privacidade e da privação.

De acordo com a filósofa, na obra *A condição humana* (2004, p. 68), o espaço privadonão seria meramente um ambiente da privacidade, mas sim seria lugar de privação:

do privar-se da existência e importância políticas, do privar-se das decisões concernentes ao mundo comum. Dessa forma, às mulheres restaria uma espécie de apartheid criador do chavão “mundo da mulher”, construído sob a égide de qualidades abstratas como zelo pela maternidade, beleza, suavidade ou doçura, por exemplo. Para Arendt, a esfera da privatividade gera privação uma vez que há ausência de outros.

O homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros (ARENDT, 2004, p.68).

Em seu apartheid doméstico, que na velhice se torna ainda mais angustiante, Dona Maria Rita diz não poder comunicar-se. Revela-se aí a completa ausência de outros, ressaltada por Hannah Arendt. Mesmo assim, “nunca lhe passara pela cabeça que ela era uma solitária”. Entretanto, pelos monólogos interiores e fluxos de consciência característicos da onisciência seletiva, o leitor percebe que Dona Maria Rita vai aos poucos revelando de forma crua e cortante sua condição de sozinha no mundo. Ao leitor, imiscuído tão profundamente na mente da personagem, resta até mesmo a dúvida se o filho que a receberia seria mesmo tão carinhoso, amoroso e bonachão. Não se poderia confiar em impressões de uma mulher que talvez quisesse era se convencer de que na fazenda teria um futuro melhor. E é nesse ponto que o leitor é lançado à reflexão aterradora e desesperançada de Dona Maria Rita: para ela, não haveria fuga para um porvir melhor, vez que “ela já era o futuro”. Ai não há transgressão. O texto retoma expressões do conto *A procura de uma dignidade* e a passagem “não há porta de saída” revela que a aceitação angustiada é a regra para esta personagem.

Já Angela Pralini é o oposto da aceitação. Aos 37 anos, ela vai à fazenda dos tios, onde pretende se hospedar por seis meses. Na verdade, a personagem viaja abandonando o cachorro Ulisses e o companheiro Eduardo, pois já não conseguia mais viver as rotinas de

“um grupo falsamente intelectual”, em contínuo exercício de inteligência falsa e apressada: pessoas que, no auge do brilhantismo e do fulgor do raciocínio, esquecem justamente da beleza da vida. Pralini quer justamente buscar essa beleza, ela que é “orgânica”. Ela não quer mais mascarar sua inteligência e seu modo de ser para corresponder às expectativas de Eduardo.

A fuga da personagem para as entranhas de um mundo verdadeiramente vivo (e não tingido pelas cores forjadas de um intelectualismo hipócrita) representa a transgressão ausente em Dona Maria Rita. Angela foge de seu próprio suicídio, representado por estar com Eduardo, vivendo em prol dele e por ele, vivendo portanto em sua condição heterônoma. Ela busca, pelo retorno a um mundo animalesco “de cavalos e cavalas e vacas” (p.24), sua autonomia e o reconhecimento de sua própria identidade. O seu lado forte, justamente, era de ser “uma vaca”, “uma cavala livre e que pateia no chão”, “uma mulher da rua”, “não uma letrada”. Tudo aqui é simbólico e se refere à libertação feminina, não realizada na velha Dona Maria Rita, mas passível de realização em Angela. Cabem aqui algumas passagens:

Desde que descobrira – mas descobrira realmente com um tom espantado – que ia morrer um dia, então não teve mais medo da vida, e, por causa da morte, tinha direitos totais: arriscava tudo. (...) Eduardo a transformara: fizera-a ter olhos para dentro. Mas agora ela via para fora. Via através da janela os seios da terra, em montanhas. Existem passarinhos, Eduardo! Existem nuvens, Eduardo! Existe mundo de cavalos e cavalas e vacas, Eduardo, e quando eu era menina cavalgava em corrida num cavalo nu, sem sela! Eu estou fugindo do meu suicídio, Eduardo. Desculpe, Eduardo, mas não quero morrer. Quero ser fresca e rara como uma romã (LISPECTOR, 1999, p.24)

Válido ressaltar aqui que Clarice Lispector, em crônica intitulada *Seco estudo de cavalos* (também publicada na coletânea *Onde Estivestes de noite*), faz reflexões sobre a liberdade utilizando-se da metáfora do cavalo. Este texto é perfeitamente associável aos

trechos que definem Angela Pralini. Vê-se então que a literatura de Clarice Lispector funciona como um jogo de montagem e desmontagem, construído em textos vários, e que articula visões de um real fragmentado e indecifrável. Em *Seco estudo de cavalos*, Clarice escreve sob os intertítulos de *Falsa domesticação* e *Ele e eu*.

O que é o cavalo? É liberdade tão indomável que se torna inútil aprisioná-lo para que sirva ao homem: deixa-se domesticar mas com um simples movimento de safanão rebelde de cabeça (...) mostra que sua íntima natureza é sempre bravia e límpida e livre. (...) Mas – quem sabe – talvez o cavalo ele-mesmo não sinta o grande símbolo da vida livre que nós sentimos nele. Devo então concluir que o cavalo seria sobretudo para ser sentido por mim? (...) O cavalo me indica o que sou. (LISPECTOR, 1999, p.36-37)

Ora, Pralini quer de novo o despojamento de montar um cavalo nu e, portanto, rejeita a heteronomia de sua vida com Eduardo. A necessidade de liberdade, ilustrada magistralmente pela imagem de um mundo orgânico de cavalos, é a regra para Angela.

Sei que sou inteligente e que às vezes escondo isso para não ofender os outros com minha inteligência, eu que sou uma subconsciente. Fugi de você, Eduardo, porque você estava me matando com essa sua cabeça de gênio que me obrigava a quase tapar os meus ouvidos com as duas mãos e quase gritar de horror e cansaço. E agora vou ficar seis meses na fazenda, você não sabe onde estarei, e todos os dias tomarei banho no rio misturando com o barro a minha abençoada lama. (...) Eu, hein, eu que não vou nessa nem noutra – estou livre!!! Estou ficando mais saudável, oh vontade de dizer um desaforo bem alto para assustar todos. A velha não entenderia? Não sei, ela que já deve ter parido várias vezes. Eu não caio nessa de que o certo é ser infeliz, Eduardo. Quero fruir de tudo e depois morrer e eu que me dane! me dane! me dane! Se bem que a velha é capaz de ser infeliz sem saber. Passividade. Eu não vou nessa também, nada de passividade, quero é tomar banho nua no rio barrento que se parece comigo, nua e livre! viva! Três vivas! Eu abandono tudo! tudo! e assim não sou abandonada. (LISPECTOR, 1999, p. 28-29)

Abandonar a tudo para não abandonar a si mesma. Aqui, cabe retornar à Marilena Chauí. Segundo ela, as mulheres internalizam dependências ao assumirem para si uma qualidade que lhes foi imposta: a de serem unicamente concebidas para outrem, ou seja, seres que são definidos por serem mães, esposas ou amantes. Angela Pralini, no entanto, renega esta situação, abandona todos e por isso transgride.

CONCLUSÃO

Em *A partida do trem*, o abafamento e a clausura vivenciados por Angela Pralini nas rotinas com Eduardo fazem-na querer fugir. Aqui vale ressaltar, de acordo com obra de Michel Maffesoli (*O tempo das tribos*), que as mínimas vivências cotidianas são instauradoras de costumes e revoluções, saindo das particularidades e chegando ao âmbito macroscópico. Este autor explica que em certos momentos, mesmo nestes tempos de *pós-modernidade*, valores tribais podem caracterizar uma época. Para ele, o momento tribal é um verdadeiro período de gestação pelo qual alguma coisa é aperfeiçoada, provada e experimentada, antes de decolar a uma expansão maior.

256

Nesse sentido, a vida quotidiana poderia ser, segundo a expressão de W. Benjamin, o “concreto mais extremo”. Esta síntese permite compreender que o vivido e a experiência partilhados podem ser o fogo depurador do processo alquímico que permite a transmutação. O nada ou o quase nada se tornam uma totalidade. Os rituais minúsculos se invertem até se tornarem a base da socialidade. (MAFFESOLI, 2006, p.52).

Assim, conforme teoria do sociólogo, é o dia-a-dia que “serve de cadinho às emoções e aos sentimentos coletivos” e não se sabe “o que de minúsculo se tornará macroscópico” (MAFFESOLI, 2006, p.53). O autor defende que uma “ética corriqueira” é a expressão da sensibilidade coletiva, sendo que a sociedade contemporânea nada mais é do que a articulação, na massa, de tribos várias.

Vê-se nos contos aqui analisados – e na obra clariceana como um todo – que é o *concreto mínimo e mais extremo do cotidiano* que aciona as miríades de devaneios, digressões e fluxos psicológicos das personagens. É essa realidade mínima da rotina que leva as mulheres clariceanas ao universo fluido e fragmentado de suas buscas existenciais. É o dia-a-dia minúsculo que leva à transgressão e aos questionamentos máximos. Por meio de um pequeno acionamento calcado no dia-a-dia, desvendam-se os imensos labirintos das mentes e o tom de Clarice Lispector, que revela a seus interlocutores descobertas difíceis e necessárias sobre as diversas legiões estrangeiras que os povoam.

Toda a busca identitária se dá, nesta autora, pelo jogo cambiante que coloca, de um lado, a pulverização de identidades e, de outro, a persistência de referências mais rígidas que impedem aos sujeitos uma perdição sem tamanho (ROLNIK, 2002, p. 20-21). Nas tramas clariceanas, identidade e alteridade são dialeticamente indissociáveis e os processos de subjetivação das mulheres ocorrem sempre em relação ao outro. Por vezes, o clímax das tramas consiste mesmo na negação deste outro (masculino) em benefício da independência feminina. O fato é que, em uma tessitura que brinca poeticamente com os recursos da onisciência seletiva múltipla, as cenas mentais se dão em uma perspectiva relacional assim como as construções identitárias também ocorrem em contextos relacionais (CUCHE, 2002, p. 183).

Vale ainda ressaltar, por último, que as personagens aqui consideradas se mantêm em constante estado de passagem, seja nos labirintos do Maracanã ou nos táxis que se perdem na volta do caminho para casa (em *A procura de uma dignidade*), seja nos vagões do trem que leva à fazenda (em *A partida do trem*). Apresentadas num incessante caminhar de vidas, a morte não é para elas uma ideia habitual. Afinal, elas “não têm experiência” (p.18), estão pouco habituadas à velhice: poética e filosoficamente, a escritura clariceana desvenda que existem *idosos inexperientes*. Aqui, valem os trechos de *A partida do trem*.

Como dona Maria Rita sempre fora uma pessoa comum, achava que morrer não era coisa normal. Morrer era surpreendente. Era como se ela não estivesse à altura do ato de morte, pois nunca lhe acontecera até agora nada de extraordinário na vida que viesse justificar de repente outro fato extraordinário. Falava e até pensava na morte, mas no fundo era cética e suspeitosa. Achava que se morria quando havia um desastre ou alguém matava alguém. A velha tinha pouca experiência. (p.26) A velha já era o futuro. Parecia ter vergonha. Vergonha de ser velha? Em algum ponto de sua vida deveria com certeza ter havido um erro, e o resultado era esse estranho estado de vida. Que no entanto não a levava à morte. A morte era sempre uma tal surpresa para quem morria (p.27). Tudo era vagaroso na velha Maria Rita. Perto do fim? ai, como dói morrer. Na vida se sofre mas se tem alguma coisa na mão: a inefável vida. Mas e a pergunta sobre a morte? Era preciso não ter medo: ir em frente, sempre. (p.32) Morte? era esquisito, não fazia parte dos dias. E mesmo "não existir" não existia, era impossível não-existir. Não existir não cabia na nossa vida diária. (LISPECTOR, 1999).

E é nos labirintos de uma vida que não cessa, nos vagões de um trem, nesse mundo articulado em estados de passagem, que se constrói o espaço do idoso na sociedade. Para entender esse espaço, utiliza-se aqui o conceito de heterotopia, evidenciado por Michel Foucault em texto intitulado *De outros espaços*. Lugares heterotópicos são aqueles nos quais haja a coexistência “de um grande número de mundos possíveis fragmentados”. São lugares incommensuráveis, justapostos ou superpostos uns nos outros, nos quais as personagens que ali se debatem não têm a incumbência de desvendar um “mistério central” e, sim, de perguntar “Que mundo é este? Qual dos meus eus deve fazê-lo?” (FOUCAULT, Michel apud HARVEY, David). Ora, há esse pluralismo de mundos em Clarice Lispector, vez que não existem verdades acabadas em suas tramas e que, ao contrário, aparecem paradoxos reveladores de existências sufocadas.

Nesses espaços fragmentados, nesses *entre-lugares* que articulam vários mundos, nesses contra-sítios ou lugares sem lugares (tal como o vagão do trem em movimento), estão posicionados os idosos na sociedade. Segundo Foucault, há heterotopias, chamadas de

heterotopias de desvio, que são aquelas nas quais estão os indivíduos cujos comportamentos são desviantes em relação às normas ou média necessárias (FOUCAULT, 1984). Casas de repouso, hospitais psiquiátricos e prisões, por exemplo, entram neste universo. E Foucault continua:

Talvez devêssemos acrescentar as casas de terceira idade, que se encontram numa fronteira diáfana entre a heterotopia de crise e heterotopia de desvio: afinal de contas, a terceira idade é uma crise, mas também um desvio, visto que na nossa sociedade, sendo o lazer a regra, a ociosidade é uma espécie de desvio (FOUCAULT, 1984).

A partir desta análise foucaultiana e rememorando a angústia do “não ter o que fazer”, tão presente nas vidas de Dona Maria Rita Alvarenga e Sra. Jorge B. Xavier, vê-se que os contos aqui considerados, tanto no nível temático como em seu nível estrutural (passagem rápida de um monólogo interior a outro, como o que acontece em *A partida do trem*), revelam a transitoriedade, o lugar sem lugar, o espaço heterotópico e a constante sensação de estar presa em labirintos sem saída. Dessa forma, esses contos acabam por estabelecer uma reflexão filosófica sobre o envelhecimento feminino. Ademais, os textos lançam a reflexão sobre a realidade de sujeitos que tentam estabelecer suas identidades em um contexto de duplo-preconceito: o que se tem quanto à terceira idade e o que se tem quanto às mulheres.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. in *Análise estrutural da narrativa – pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, 1972.

BORGES, Luciana. **Aprendendo o Eu. O Universo Feminino em Clarice Lispector**. Goiânia: 1999.

BUTTONI, Dulcília Helena Schroeder. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Loyola, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre mulher e violência** *in* **Perspectivas Antropológicas de Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, n.4, p. 25-62.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002, pp. 175-202. Capítulo: Cultura e identidade.

FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. Disponível em: http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html. Acesso em: 08/08/2011.

FRIEDMAN, Norman. **O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico**. São Paulo: Revista USP, n.53, p. 166-182, março/maio 2002.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1979.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós – moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001, pp. 25-74

LIMA, Angela Fernandes de. **Representações do feminino em Laços de Família, de Clarice Lispector**. Fortaleza: 2007.

LISPECTOR, Clarice. **Onde estivestes de noite**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006, pp. 123-163. Capítulo: A política do consumo.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru: EDUSC, 2003, pp. 13-25.
Capítulo: As culturas e a tradição.

LER A ALMA PELO DESENHO: O ENCONTRO ENTRE LITERATURA E ILUSTRAÇÃO

Natália Muller de Deus¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da fusão de duas experiências com a leitura: a realização de ilustrações sobre o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade (2008); e a leitura do sujeito pela aproximação entre geografia e literatura. Em decorrência de sua origem, o objetivo das reflexões que seguem é demonstrar que é possível ler a alma da nação – ou de seu sujeito – pelo desenho e, num mesmo turno, efetivar a conexão entre literatura e ilustração.

Para a sua consecução foi tomado um conjunto de procedimentos. Inicialmente, foi apresentado ao orientador os desenhos que foram elaborados no sentido de retratar passagens cruciais do romance em questão. Junto à apresentação dos desenhos, seguiu a explicação representativa de cada um deles. Organizou-se, também, uma sequencialidade a partir do andamento do enredo do livro.

Julgou-se que seria importante relatar a experiência com o trabalho de ilustrar uma história, uma vez que, pedagogicamente, o trabalho iria resultar numa ligação entre desenho, literatura e reflexão científica. Após o relato da experiência, foram selecionadas algumas ilustrações que compõem o conteúdo do trabalho. Cada uma das ilustrações foram explicadas sinteticamente fazendo a aglutinação entre o traço e a história.

Por fim, efetivou-se um levantamento de estudos atualizados que colocam em questão o que os geógrafos, especialmente contemporâneos, notadamente ligados ao IESA, Instituto de Estudos Socioambientais, tem feito relativo à aproximação entre geografia e literatura.

¹ Estudante do Curso de Geografia da UFG. Email: natmdd@hotmail.com

Neste quesito, partiu-se do seguinte pressuposto: a literatura, como componente da arte, exerce o seu dizer sobre o mundo, em geral, sobre o espaço e sobre o sujeito, mediante o prisma estético, para qual necessita do fogo criador da imaginação; enquanto que a geografia, como campo científico das ciências sociais, realiza o seu dizer o mundo por meio de conceitos, categorias e técnicas que lhe configuram identidade científica. Ambos podem se aproximar – e por esta aproximação enriquecer a leitura do sujeito e do espaço – quando, embora com vislumbres próprios, se juntam para serem capazes de fazer uma leitura social abrangente e totalizante e palmilhar as singularidades próprias dos eventos cotidianos de vida.

Dessa maneira, os desenhos feitos sobre o enredo de Macunaíma e a sua leitura geográfica pode possibilitar um enriquecimento de compreensão da alma brasileira, intenção de Mário de Andrade que, com o personagem trânsfugas, mutante, safado, inquieto, preguiçoso, contraditório, o verdadeiro “herói sem caráter” – o Macunaíma – dispôs-se para pensar o brasileiro, a sua essencialidade.

263

Uma pergunta centralizou as reflexões: como a ilustração de Macunaíma ajuda a compor uma leitura da alma brasileira? A partir desta pergunta, veio outra: como a geografia pode se beneficiar dessa leitura?

A ALMA BRASILEIRA: A LEITURA GEOGRÁFICA DO SUJEITO

A retomada dos estudos culturais pela geografia, a enormidade de pesquisas, a realização de eventos e também a descoberta que é necessário – e possível – pensar o país pelo sujeito e pensar o sujeito pela cultura em sua relação com o espaço, tem se traduzido num alargamento temático dos estudos geográficos e num interesse sobre a dimensão subjetiva dos diferentes grupos humanos que exercem as práticas espaciais. Ao falar sobre isso, Lopes (2010, p. 26) esclarece que,

Com a emergência do novo século se apresenta uma perspectiva de mudança, de transição, de reestruturação e clara modelagem na premissa projetada pela sociedade que tinha como base os fundamentos da modernidade/cientificidade em seu molde tradicional e porque não dizer até hoje. Isso está levando o ser humano a reavaliar toda construção e produção nos vários saberes e as vicissitudes que compõem toda a sua existência.

O interesse da ciência pela existência não pode, todavia, fazer uma interpretação da subjetividade calcada apenas nas dimensões simbólicas como se fosse possível haver símbolos sem relações objetivas. Do mesmo modo há que se considerar: que nas práticas espaciais objetivas constituídas pelo ser humano, há a mediação dos elementos simbólicos e subjetivos. Poder-se-ia dizer que onde o ser humano se encontra, no trabalho, no deslocamento, no ato de morar ou em qualquer outra atividade há sempre uma conexão entre os campos objetivos da sociedade e da história, com os subjetivos da consciência e da imaginação.

O trabalho literário, herdeiro do folclore brasileiro, como é o caso do livro *Macunaíma*, com a montagem do enredo, dos personagens, das situações, os esquemas de valores, as ações, as imagens e tudo que compreende as cenas da história, traduzem-se num modo de ler a alma brasileira. O herói sem caráter, alusivo ao modo pelo qual o sujeito brasileiro foi montado, é pontuado:

“No fundo do Mato-Virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: que preguiça!”

Filho de índio, mas negro, ao usar a preguiça como resistência aludindo a maneira pela qual os povos indígenas, com o seu modo de vida, se recusaram ao trabalho escravo, dá

um sinal das origens, dos conflitos e do modo pelo qual o sujeito brasileiro encadeia o seu processo de vida em meio a processos de colonização, escravização, extermínio, humilhação social e, especialmente, a sua subordinação por meio de golpes tirânicos e violentos. Isso pode ser visto noutro trecho:

"Então resolveu ir brincar com a Máquina pra ser também imperador dos filhos da mandioca. Mas as três cunhãs deram muitas risadas e falaram que isso de deuses era gorda mentira antiga, que não tinha deus não e que com a máquina ninguém não brinca porque ela mata. A máquina não era deus não, nem possuía os distintivos femininos de que o herói gostava tanto. Era feita pelos homens. Se mexia com eletricidade com fogo com água com vento com fumo, os homens aproveitando as forças da natureza. Porém jacaré acreditou? Nem o herói! Se levantou na cama e com um gesto, esse sim! Bem guaçu de desdém, tó! Batendo o antebraço esquerdo dentro do outro dobrado, mexeu com energia a munheca direita pras três cunhãs e partiu. Nesse instante, falam, ele inventou o gesto famanado de ofensa: a pacova.(...)"

Sempre jogado em fronteiras surpreendentes, efetivado, como quis Wisnik entre a cultura da falta e do exagero, capaz de agir nas frestas, nos pequenos interstícios, criativo ao mesmo tempo medroso, passível ao escapismo pela via do humor ou da banalização das situações, mas capaz de criar soluções inimagináveis, afeiçoado a uma violência renitente mas fortemente ligado ao princípio do prazer, a alma brasileira, fundida numa esperança sempre viva e acorrentada por um passado redivivo, é costurada conforme a complexidade de Macunaíma.

O trabalho de Darcy Ribeiro (1995) retrata esta complexidade, vendo-a positivamente:

Nessa confluência que se dá sob regência dos portugueses, matrizes raciaisdispare, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo , Ribeiro (1027), num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge uma nova etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes

ornadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura a sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existiam. Povo novo ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômica, fundada num tipo renovável de escravismo e numa servidão continua ao mercado mundial. Novo inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros.

De acordo com as palavras do autor, entre a novidade fruto da mestiçagem e a estrutura de poder arcaica que teima em conduzir o destino e a vida desse sujeito, cabe a análise geográfica considerar os componentes estruturais que animam a vida desse sujeito, como a organização das classes sociais, a segregação socioespacial, a desigualdade social, o vínculo com modelos econômicos externos etc. E cabe numa aproximação com a literatura enxergar outros planos: os diferentes sujeitos, calcados em seu mundo, ao desenvolverem suas ações sociais para produzirem a sua existência, constroem o espaço geográfico, lhe dá sentido, simboliza-o, estabelece significados.

Dessa maneira, uma leitura geográfica do sujeito, tal como preconizam Lima e Chaveiro se configura assim:

Se o ser humano é situado, a sua condição-de-situação marca o seu conteúdo de sujeito como sendo espacial e historicamente fundados. Aliás, vale recorrer à riqueza etimológica do termo SITUAÇÃO. Esta expressão é tecida por dois radicais – sítio e ação que poderia sofrer uma inversão: o sujeito é ação no sítio, no espaço e no tempo.

Ao verificar que o sujeito se realiza como ser social mediante a sua situação no tempo e no espaço, suas práticas espaciais, podem ser simbolizadas e representadas de diferentes maneiras. Esse é o caso da experiência entre o desenho e a literatura que será esboçada.

A APROXIMAÇÃO ENTRE O DESENHO A LITERATURA NA LEITURA DO SUJEITO

A habilidade de desenhar faz a representação do mundo por imagens e não por letras. Fazendo o trabalho de ilustrar um livro, como foi o caso da experiência com a emblemática obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, é que surge a intersecção das duas maneiras. Com isso pode-se dizer que o livro ilustrado passa a ter um caráter completo e único, por adquirir conceitos que só à escrita não pode dar. Conceitos que envolvem a imaginação de um ilustrador, que pode ser, no caso do livro em questão, devido a sua liberdade literária, analisada de vários ângulos. Ilustrações essas que foram feitas após várias pesquisas com o intuito de passar todo o universo indígena vivido na época retratada na narrativa do romance.

Para efetuar as ilustrações do livro *Macunaíma*, o primeiro passo foi à leitura da obra destacando pontos cruciais. Para cada capítulo ia se construindo um novo desenho que representasse passagens importantes e marcantes da obra. Colocar a imaginação e a visão do que se tem da leitura no papel resumiriam os fragmentos retratados.

O trabalho foi todo feito manualmente com a tentativa de resgatar características da cultura indígenas, que é marcante na obra. Em algumas ilustrações foram usadas como referência a xilogravura, típica do Sertão brasileiro. Para a consecução dessas gravuras foi efetuado pesquisa de obras artesanais indígenas. A intenção das ilustrações de forma simples é fazer com que o leitor, ao vê-las, lembre de aspectos nacionais e tribais da época sobre o qual a narrativa se fundamenta.

Quando o autor descreve no livro a passagem de lugares existentes, ele traça uma linha entre o real e o imaginário. Ele retrata o que viu, sentiu e percebeu, assim a sua percepção se ajuda ao modo como a paisagem é formada pelos sentidos. Mário de Andrade passa essa sinestesia através das palavras.

O papel do desenhista é fazer com que essa paisagem existente na realidade e principalmente no universo literário forme um desenho, com isso ele transforma a paisagem real em uma paisagem imaginária e ao mesmo tempo tenta resgatar a paisagem imaginária passada pelo escritor em uma nova paisagem que é retratada pela sua ilustração. A paisagem no livro pode ser irreal, mas em Macunaíma, há uma grande referência a regiões do Brasil, como por exemplo, a floresta Amazônica que é uma paisagem natural brasileira.

A experiência em manusear essa atividade foi imensa, principalmente com o trabalho de efetuar a leitura pensando como as imagens lidas iriam para o papel, transformando o abstrato em concreto. Essa é uma atividade que exige paciência, dedicação e estudo.

ILUSTRANDO MACUNAÍMA: APROXIMAÇÃO DESENHO, LITERATURA E GEOGRAFIA

Andrade (2008, p. 9) na primeira parte da narrativa expõe o modo como Macunaíma, um herói de nossa gente, nasceu.

268

No fundo do mato–virgem nasceu Macunaima, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silencio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si no incitavam a falarexclamava:

–Ai! Que preguiça!....

O começo da narrativa apresenta elementos que, posteriormente, vão sublinhar a ilustração dando mostra do sujeito brasileiro a partir da fábula andradeana, ou seja, a raça-etnia, filho do medo, a miscigenação com o índio, a feiura, a brincadeira e, por fim, a preguiça. Para retratar isso no desenho foi feito:



O herói brasileiro mostrando-se com fome, marca da história da nação, na solidão e na crença de salvação pela figura mitológica do curupira, chora, roga. O desenho vem desta forma:



Diante da tristeza de amor, desolado, no silêncio triste, próprio de uma cultura que se baseia em elementos de uma subjetividade formada pelo cristianismo, notadamente masoquista, a narrativa aponta o sujeito brasileiro mediante as lágrimas de Macunaíma. (Andrade, 35) aponta:

...o silencio era feio e o desespero também. De vez em quando Macunaíma parava pensando na marvada... Que desejo batia nele! Parava tempo. Chorava muito tempo. As lagrimas escorregando pelas faces infantis do herói iam lhe batizar a peitaria cabeluda. Então ele suspirava sacudindo a cabecinha.

-Qual, manos! Amor primeiro não tem companheiro, não!....

Continuava a caminhar. E por toda a parte recebia homenagens e era sempre seguido pelo séquito sarapintado de jandaias e araras vermelhas”.

Para retratar esta situação, o desenho foi feito assim:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, ao ler um livro que, por sua vez, tenta apresentar as características, as contradições e os paradoxos do brasileiro, bem como as suas origens históricas, demográficas e sociais, como é *Macunaíma*, e transformar partes essenciais da narrativa em ilustrações, une literatura ao desenho. E, além disso, ao esboçar uma ligação com a geografia, o modo de ler o brasileiro é intensificado por meio da ligação entre a explicação científica e a imaginação.

REFERENCIAS

LOPES, Jecson Girão. A geografia humanística como ferramenta de ensino. **Geosaberes**. v. 1, n. 2, Dezembro/2010.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHAVEIRO; LIMA. **Por uma geografia do sujeito**: um diálogo com Jean Paul Sartre, em o existencialismo é um humanismo.

ANDRADE, Mário. Macunáima o herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro : MEDIAfashion, 2008

FAUNA, FLORA E CULTURA CERRADEIRA NAS MÚSICAS DE GOIÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA GEOGRÁFICA DOS TERRITÓRIOS EM COROMANDEL – MG

Ricardo Junior de Assis Fernandes Gonçalves¹

INTRODUÇÃO

O texto tem como centralidade a interpretação dos territórios², paisagens³ e práticas culturais que permeiam as trajetórias existenciais dos diferentes sujeitos em Coromandel/MG, a partir das composições poéticas e musicais de Gérson Coutinho da Silva, o Goiá. Além disso, pelo viés simbólico⁴ e cultural, acredita-se que a obra artística do poeta, através das músicas, propicia ampla leitura dos territórios, paisagens e *Povos Cerradeiros* (MENDONÇA, 2004). A metodologia usada baseia-se na pesquisa qualitativa, com ênfase em procedimentos como levantamento bibliográfico e documentação direta, através de de pesquisa de campo e entrevistas.

273

No contexto de desenvolvimento da pesquisa de mestrado pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, sobre a (re)organização dos espaços em Coromandel, além de adentrar nos territórios do trabalho e da existência dos diferentes sujeitos no município, a pesquisa permitiu se aproximar das expressões fenomênicas que permeiam os

¹Mestre e doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

²Para Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p. 14) “Toda sociedade ao se constituir, no mesmo movimento conforma seu espaço. Dessa maneira, o território não é externo a sociedade que o constitui. Ele a abriga com suas contradições e, por isso, contem sempre múltiplas territorialidades em potencial. Em outras palavras, não há território que não seja instituído, cada território é sempre, abrigo e proteção para os sujeitos que, por meio dele, se refazem a si mesmos.”

³ Conforme Santos (1988, p. 61), “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista alcança. Não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, atores, sons, etc.”

⁴Para Chaveiro (2005, p.47) “toda ação humana é mediada por símbolos. Trabalho, poder, habitat, gestos, paixões, saberes, fluxos, afetos, juízos, ética, estética enframam símbolos em forma de arquitetura, palácios, linguagens, expressões espaciais, temporais, crenças, lendas, ideologias, aliciamentos etc.”

tempos e espaços, e isso contou com a inspiração poética, especificamente através das letras de música de Goiás.

A vida na terra, o garimpo de diamantes, os saberes e imaginários dos garimpeiros, a fauna e flora do Cerrado, benzeções, festas, folias de reis, histórias, sujeitos e paisagens, são elementos apreendidos nas composições de Goiás, substanciadas pela sensibilidade artística do poeta. Assim como a literatura, a música também fornece elementos capazes de interpretar a realidade material e imaterial pelo viés simbólico e imaginário, analisando as práticas socioculturais dos sujeitos nos espaços onde vivem.

Além de interpretar os territórios da vida imbricando poesia com o mundo concreto e simbólico, as músicas de Goiás possibilitam a compreensão política das transformações que vem ocorrendo em Coromandel, diante de elementos como o agronegócio, a luta pela terra e os garimpos de diamantes. Por isso, a leitura geográfica dos espaços e trabalhadores no município é fortalecida e ampliada com profundidade, a partir da interpretação de suas composições.

A “*Terra dos diamantes*”, de tantas histórias e memórias, que saciou sonhos e esperanças de centenas de garimpeiros, poetizados nos versos de Goiás, lembrada pelo artista através dos campos, chapadões, canto dos pássaros, garimpos, diamantes, velhos quintais, *tipos populares*, festas e folia de reis, continua se transformando, inserida no circuito da racionalidade capitalista. Garimpeiros, camponeses, *trabalhadores da terra*, trabalhadores sem terra e sem trabalho, passam a experienciar diferentes formas de (re)organização dos territórios onde viveram ou vivem, constroem suas trajetórias, imaginários e práticas culturais, forjadas no campo da ação política e da luta de classes. Através da análise interpretativa das músicas de Goiás, é possível adentrar as tramas que permeiam esses processos nas últimas décadas.

A poética do espaço (BACHELARD, 1984) em Coromandel/MG foi apreendida em suas múltiplas expressões através dos versos e músicas de Gérson Coutinho da Silva, mais conhecido como Goiá. Suas canções cantam e saúdam a fauna e flora do Cerrado brasileiro, assim como as práticas culturais tramadas nas *áreas cerradeiras*. Elas pintam quadros, tiram retratos da natureza, indelevelmente gravados no arquivo emocional do artista (REIS, 2009). As folias de reis, as congadas e catiras, as festas nas Comunidades de Santo Inácio, Douradinho, Santa Rosa, Alegre e Chapadão¹, os campos floridos, os caminhos orvalhados, os pássaros, o garimpo, os chapadões e o Poço Verde², ganham contornos poéticos em suas músicas. Fazendo versos à natureza, às matas e pássaros, citando o alto das serras e o amanhecer em Coromandel³, assim como suas travessias por Minas Gerais, Goiás e São Paulo, Goiá deixou uma vasta obra, telúrica e poética ao mesmo tempo.

Artistas e pesquisadores da música popular brasileira como Wisnik (2004) buscam compreender as manifestações culturais das diferentes regiões do país através da música e da literatura. Importantes instrumentos de análise da cultura popular, elas anunciam as múltiplas possibilidades interpretativas das diferentes realidades da sociedade brasileira. A

¹GOIÁ e L. AMÂNCIO. Sonhar de Novo. Transcrição de Flores (2004, p. 261).

² Segundo Alvarenga (1995, p. 14) o Poço Verde “Trata-se de um pequeno lago (área de 2,5 ha), com forma quase circular e devido ao fato de que na região acreditava-se que a profundidade ultrapassasse 100 metros, muitos geólogos o tinham como um lago de origem vulcânica (como Guimarães, 1933). No entanto, através de um minucioso estudo realizado por Barbosa (1970), foi constatado que o Lago Poço Verde se localiza na formação Bambuí que tem as rochas calcárias como predominantes, por isso, defende que o Lago Poço Verde é uma dolina do calcário Bambuí. Além de sua forma circular, o Poço Verde apresenta também como característica a ausência de afluentes e efluentes.” As características geológicas e biológicas do Poço Verde sempre atraíram a atenção de pesquisados e cientistas que visitam o lugar em trabalhos de campo e pesquisas. Em Coromandel/MG, o Poço Verde é revestido por lendas, histórias e fantasias, presentes no imaginário popular coromandelense. Para uns, servem de inspiração poética e filosófica, para outros, o lugar remete medo e pavor, símbolo abismal de estórias medonhas. Na música *Poço Verde*, (composta por Goiá e Taubaté), de forma lírica, a composição expressa a poesia que paira sobre o Poço Verde.

³ GOIÁ e D. THOMAZ. Poente da Vida. Transcrição de Flores (2004, p. 226)

literatura e a música não contêm apenas devaneio poético e imaginação criativa, mas, também expressões concretas e representações da realidade de cada região.

As músicas de Goiás adentram a cultura e o tempo histórico em que viveu. Meados do século XX é um momento de transformações profundas no campo brasileiro, como o início da modernização da agricultura, o intenso fluxo de camponeses para os centros urbanos, acelerando o processo de urbanização. Os migrantes chegavam nas capitais brasileiras e se deparavam com os altos prédios e casas enfileiradas, os motores barulhentos dos automóveis nas ruas e avenidas, também movimentadas por pessoas desconhecidas, olhares desconfiados, passos largos na busca frenética por suas necessidades e sonhos, regidos pela competitividade imposta pelo capitalismo. A cidade emergia enquanto lugar das luzes, sucesso e trabalho assalariado, enquanto o campo simbolizava o avesso, caracterizado pelo atraso, miséria e escuridão, ideologizado por discursos depreciativos.

Para reforçar esses discursos, a invenção literária do Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato no livro de contos *Urupês*, passou a simbolizar os “chegantes”, estereotipados com desdém, portadores da ignorância em oposição aos cidadãos, “embelezados” pela erudição, arte e euforia industrial. O próprio Goiás foi um desses migrantes que deixou o campo e também enfrentou as depreciações incorporadas inclusive na música caipira (REIS, 2009). Ao se mudar para Goiânia nos anos de 1950¹ em busca de suas realizações artísticas e depois para São Paulo, se ingressou na música sertaneja, renovando o gênero e se tornando um de seus principais representantes.

Goiás distanciou-se dos espaços e paisagens onde cresceu, das gentes com quem compartilhou sonhos, esperanças, sabedorias e experiências, que depois se transformaram em versos poetizados em suas composições. Após deixar Coromandel/MG em direção a

¹Conforme Sanches (1982, p. 2) “Adolescente ainda, Goiás cantou por algum tempo na Rádio de patos de Minas, formando dupla com o companheiro Miguelinho. Em 1953 partiu para Goiânia, sua grande escola de música sertaneja.”

Goiânia, na letra *Adeus Mãezinha*¹ o artista grava na canção o momento de despedida, a amargura e sentimentos de saudades, sempre presentes em suas composições. “*Em mil novecentos e cinquenta e três, as cinco da tarde de um dia qualquer, deixei minha terra em busca de sonhos, mas não por despeito de alguma mulher; a minha mãezinha me deu um abraço, senti que o pranto turvava minha vista. Adeus meu menino, Jesus é teu guia, que sejas um dia um grande artista.*”

Na década de 1950 milhares de camponeses chegavam aos centros urbanos trazendo no íntimo, as lembranças e memórias, modos de vida e sentimentos de nostalgia. Na música, enquanto conhecidos artistas, como João Gilberto e Vinicius de Moraes falavam de um “chega de saudade”, chamando a atenção ao excesso de saudosismo na Música Popular Brasileira (MPB), Goiás reiterava através de suas composições, poetizadas pela *vida cotidiana cerradeira*, que a saudade é um elemento vital para a sobrevivência da memória (REIS, 2009). Assim o artista assimilava sentimentos que acalentavam lembranças de milhares de camponeses, homens e mulheres desterritorializados do campo e que se reterritorializaram na cidade. Para Reis (2009) como cancionista popular, Goiás percorreu o caminho do discurso que remete à saudade, à identidade do interior do Brasil, especialmente nas áreas de Cerrado.

A inspiração poética de Goiás fez dele *o poeta sonhador, filho de Coromandel*, como ele mesmo diz em sua música *Coromandel*² ou nas entrelinhas da nostálgica *Meu Coró*. Distante de sua terra e cantando a “*saudade amarga e cruel de Coromandel em Minas Gerais*”³, romanceando e poetizando, tece lembranças do município como a terra da alegria, do queijo, dos diamantes, e onde tem “*sorrisos pelo ar*” e chorou ouvindo o “*cantar melodioso*

¹ GOIÁ e SEBASTIÃO AURÉLIO. Adeus Mãezinha. Transcrição de Flores (2004, p. 156).

² GOIÁ e ZALO. Coromandel. Transcrição de Flores (2004, p. 99).

³ GOIÁ e BIAZINHO. Saudade de Coromandel. Transcrição de Flores (2004, p. 242).

*do canário caprichoso.*¹ Também traz a lume reminiscências dos sabiazinhos nos laranjais ou cantando no jequitibá, as lagoas de águas cristalinas e o piado do inhambu no escurecer.²

O artista não encerra suas composições e músicas em poesia e saudade, também demonstra inquietude diante de questões que já geravam problematizações no momento histórico em que viveu, como a destruição das florestas, a diversidade natural do Cerrado e o envenenamento das águas e solos. Em *Poluição*, o devaneio poético é eivado pela realidade, deixando claras as metamorfoses territoriais que começavam a ocorrer no Cerrado brasileiro a partir da década de 1950. A fauna perdendo suas espécies mais raras, “*florestas seculares sendo destruídas e prognósticos futuros demonstrando imagens tenebrosas de um planeta ressequido, sem rios, lagos e Cerrados*”³, preocupavam o artista, manifestando o que os discursos e movimentos ambientalistas, conferências e cientistas já começavam a alertar neste contexto do século XX.

Suas composições não esvaziaram o conteúdo político da música, demonstrado criticidade e consciência diante da realidade que conhecia intensas transformações em âmbito mundial. Nos anos após a Segunda Guerra Mundial e acirramento da corrida armamentista entre Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), riscos de terceira guerra mundial, bombas nucleares sendo construídas e os perigos de radiação, os comunistas estendendo a bandeira vermelha em países do Leste Europeu e Ásia, Guerra no Vietnã e corrida espacial, faziam com que a insegurança ou a euforia se alastrasse pelos continentes e espaços. Goiás viveu no contexto de Guerra Fria, escrevendo suas letras e, na composição *O Astronauta*, expõe que “*a beira do abismo o mundo balança, nós precisamos da paz mundial.*”⁴ As críticas aos descaminhos da Guerra Fria não ecoaram

¹GOIÁ e PLÍNIO ALVES. Meu Coró. Transcrição de Flores (2004, p. 179).

²GOIÁ e BELMONTE. Saudade de Minha Terra. Transcrição de Flores (2004, p. 244).

³GOIÁ e ZACARIAS MOURÃO. Poluição. Transcrição de Flores (2004, p. 227).

⁴GOIÁ e NENETE. O astronauta. Transcrição de Flores (2004, p. 2001).

apenas da guitarra de Jimi Hendrix e da voz rouca de Janis Joplin nos grandes festivais de *rock* nos Estados Unidos.

Ainda, em período de Ditadura Militar (1964-1985), com perseguições e prisões efetuadas, liberdades individuais restringidas, as ações repressivas faziam o medo pairar no ar. Enquanto isso, ideias inquietavam mentes e continuaram a conhecer diferentes horizontes, incapazes de ser visualizados pelos repressores ditatoriais. Com os braços e pernas acorrentados, os corpos eram trancados e torturados, mas, ideias continuavam livres em suas cabeças.¹ Neste contexto, os militares procuraram restringir a produção musical. Músicas eram submetidas à censura, gerando perseguição e exílio de diversos artistas. Por outro lado, conforme Da Silva (2002), de forma paradoxal, a vitória do golpe militar de 1964 não interrompeu o amplo e profundo debate – travado desde os anos 30 – sobre a natureza da sociedade no Brasil e, em especial, sobre as raízes agrárias do subdesenvolvimento no país. Bem ao contrário: não só o debate continuou, como ainda avançou sobre amplos territórios até então imunes à crescente politização da vida brasileira.

Da Silva (2002) mostra o papel que a música desempenhou no contexto da ditadura, fortalecendo os mecanismos de resistência cultural e crítica através de diversas canções e composições de artistas e intelectuais da música popular brasileira. Nos festivais e *shows*, os microfones serviam como uma espécie de arma política, demonstrando que com uma canção também se pode lutar. Além disso, o autor (2002) evidencia o papel do cinema nesse contexto, com filmes e apresentações que criticam a natureza contraditória da questão

¹Thoreau (2011,p. 37-38) em *Desobediência civil*, diz que quando foi preso por se negar a pagar impostos, mesmo entre as grandes e muros de pedras não se sentiu aprisionado “E, enquanto contemplava as sólidas paredes de pedra, com dois ou três pés de espessura, a porta de madeira e ferro, com um pé de espessura, e a grade de ferro que filtrava a luz, não pude deixar de ficar impressionado com a insensatez daquela instituição que me tratava como se eu fosse um mero amontoado de carne, sangue e ossos, pronto para ser aprisionado. [...] Não me senti aprisionado sequer por um momento e aqueles muros parecem-me um enorme desperdício de pedra e argamassa.”

agrária no país¹. Com a música, temas como liberdade, justiça, desigualdade e reforma agrária, chegavam aos ouvidos e vozes de milhares de pessoas no Brasil e na América Latina, em países que também presenciavam os mecanismos de repressão ditatorial.

Diante desse cenário, Goiá compõe com palavras e entonações de criticidade, deixando expresso o conteúdo político em suas composições através da música *Reforma agrária*,² exprimindo a necessidade histórica da reforma agrária no Brasil, “*país rico e altaneiro, mas onde brasileiros morrem de fome e frio*”, como diz a letra. A canção ainda aborda os camponeses e operários, que ainda vivenciam e experimentam diferentes formas de exploração. Em *Reforma Agrária*, Goiá expõem a contradição da sociedade brasileira “*A classe roceira e a classe operária, ansiosas esperam a reforma agrária, sabendo que ela trará solução, para a situação que está precária*”. E, ainda aproveita para criticar o capitalismo e a burguesia, para que “*eles não deixem o capitalismo, levar ao abismo nossa nação, a desigualdade que existe é tamanha, enquanto o rico não sabe o que ganha, o pobre do pobre vive de tostão*”³

Considerando as mudanças territoriais que vem ocorrendo no Cerrado brasileiro nas últimas décadas, acentuando os efeitos socioambientais como desmatamentos, erosão dos solos, expropriação camponesa, luta pela terra e precarização do trabalho no campo, as letras de música compostas por Goiá já versavam os novos tempos. Sem dúvida, Goiá

¹ Ver Da Silva (p. 114-115).

² GOIÁ e F. LÁZARO. Grande Esperança ou “Reforma Agrária”. Transcrição de Flores (2004, p. 148). O tema da reforma agrária também está presente em outras letras como Homenagem ao presidente (Composta por Goiá e Kambuquira) e Lei Agrária (GOIÁ e F. LÁZARO). Transcrição de Flores (2004, p. 152-162). Conforme M. Reis (2009), das músicas compostas pelo artista e que passam pela avaliação do regime militar, apenas esta composição (Reforma Agrária) foi censurada.

³Em 1981, o Jornal Carabandela, em Coromandel, publica uma foto na primeira página com uma multidão prestando a última homenagem ao poeta Goiá, na matéria do jornal, intitulado *O último adeus ao poeta coromandelense*, a música *Grande esperança* ou *Reforma agrária* é lembrada e, afirmam “a imagem de Goiá está muito ligada às músicas telúricas que ele compôs. Mas seu cancioneiro inclui músicas de crítica social, ou de protesto, como demonstra Grande esperança, composta em parceria com Francisco Lázaro e registrada no elepê Abertura, da Copacabana Discos.” (CARABANDELA, 1981).

consegue apreender o devir do real em sua diversidade no município de Coromandel/MG, além das sociabilidades que permeiam o Cerrado e os *Povos Cerradeiros* (MENDONÇA, 2004).

Para Sanches (1981, p. 2).

Sem nunca haver se ausentado de sua pátria, Goiás foi como um poeta do romantismo brasileiro, porém exilado em seu próprio país. Na curta trajetória interestadual que fez (Minas, Goiás e São Paulo), foi profundamente marcado pela lembrança da cidade onde nasceu e pela memória da infância. E suas cantigas alcançaram – especialmente nos meios rurais – grande popularidade, graças ao estilo suave, singelo e sem artifícios com que ele decantou a saudade, os amores, a natureza, de maneira quase prosaica, mas eloquente.

Como um exímio observador a partir das vivências experienciadas nas áreas do Cerrado e a convivência com diferentes sujeitos que permeiam seus territórios (benzedores, raizeiros, garimpeiros, camponeses, compradores de diamantes e fazendeiros), ouvindo histórias e causos, participando das festas de reis, caminhando entre os Cerrados, observando atentamente a diversidade de plantas e animais, isso tudo foi sendo registrado poeticamente na memória do artista e expresso de forma poética em suas composições musicais. A cultura, a fauna e flora, os modos de vida, trabalho, cotidiano e subjetividades, característicos dos territórios e da *cultura cerradeira*, foram pintados com cores de poesia e arte.

Enquanto “a realidade do homem moderno é recheada de solidão, individualismo e de uma lógica mercantil-consumista que sufoca cada vez mais o seu lado poético, a sua imaginação criadora” (HAESBAERT, 2006, p. 155), é possível encontrar nas letras de música compostas por Goiás, as sociabilidades e territorialidades camponesas, a relação entre poesia e vida, luta e trabalho, traquinagens, sensibilidade e imaginação, ou seja, aquilo que a ciência moderna rompeu. As músicas de Goiás são carregadas de possibilidades

interpretativas e, elas não privam “da referência ao real, seu significado não pode ser nem totalmente fechado, lógico, nem totalmente aberto, sem referência a uma realidade concreta” (HAESBAERT, 2006, p. 148-149). Através do critério estético, a literatura, poemas e músicas ajudam a desvendar o devir da vida, encontros, desencontros, conflitos e travessias, trabalho e lutas, unindo o que a modernidade cindiu, ou seja, poesia e ciência, cultura e natureza.

OS DIAMANTES, GARIMPOS E GARIMPEIROS DE COROMANDEL NAS MÚSICAS DE GOIÁ

Em suas letras, Goiá não deixa de se referir a Coromandel como a “*Terra dos diamantes*”. Segundo fontes orais, em entrevistas com velhos garimpeiros em Coromandel/MG, até mesmo Goiá, ainda jovem chegou a experimentar a sorte no garimpo. Ainda estabeleceu contatos diretos com garimpeiros e a rica simbologia cultural que fazem parte da garimpagem diamantífera no município. Nessas experiências, observava e conversava com garimpeiros, compartilhava seus sonhos, imaginários e esperanças, enriquecendo e cultivando sua poesia. “*Goiá observava a realidade viva*”, disse um camponês e garimpeiro, que foi amigo do artista.

Um dos entrevistados em Douradinho afirmou que Goiá costumava frequentar a Comunidade, onde chegou a participar das festas, cantava com os amigos e ao mesmo tempo, apreendia as experiências cotidianas, o trabalho, as relações sociais que perpassam o garimpo na Comunidade. Exemplo disso ficou gravado na *Canção de meu adeus*, em que o poeta lembra da Comunidade como *Douradinho dos Diamantes*.

Diante da rica confluência entre o real e o devaneio poético, na mistura entre espaço e tempo vivido, em *Canção do meu regresso*¹, Goiá se refere a Coromandel como “*fragmento*

¹ GOIÁ. *Canção do meu regresso*. Transcrição de Flores (2004, p. 78). Conforme Brito (2010, p. 77) na *Canção do meu regresso*, Goiá retribuiu aos moradores de Coromandel/MG o carinho caloroso com que a cidade o recebera em 18 de setembro de 1967, quatorze anos após sua partida. Foi uma dedicatória aos habitantes da cidade. A letra da canção retoma Coromandel como assunto para exaltá-la, tal qual Goiá fizera em canções

radioso e o diamante mais formoso dos garimpos do Brasil". Na canção, homenageia os habitantes da cidade, exaltando-a em seu preito poético, sem se esquecer dos garimpeiros, doutores e fazendeiros.

O garimpo sempre foi fonte de inspiração em suas composições e dedicou uma música apenas ao seu principal protagonista, o garimpeiro. Na letra *Garimpeiro Theodoro*¹, recorda antigos garimpeiros, "*os famosos Theodoro, Mariano e Sebastião, as grandes turmas, procurando a pedra rara, na fâisca e grupiara, na virada ou no monchão*". Na mesma letra, não deixou de citar os compradores de diamantes, "*Manoel Borges e Luiz Galante, personagens tão famosos. Pedro Honorato, que deixou grande saudade, foi também autoridade, nestas pedras preciosas.*"

Em outra música, *Tipos populares de minha terra*², Goiá tece homenagens a diversos sujeitos que com suas palavras, ações, anedotas e histórias, enriqueceram suas composições³. Nesta canção, o garimpeiro, com seus sonhos e sempre esperançoso, itinerância de uma *cataa* outra, num e noutro garimpo na busca por encontrar o diamante, "comprar carro e arrumar mulher bonita", é citado por Goiá e representado na letra através de "*Moroveu, garimpeiro itinerante, que sonhava com um diamante, pra ganhar um grande amor*." Nesse trecho da composição percebemos o conhecimento que o compositor possuía sobre o garimpo e as relações materiais e imateriais que perpassam essa atividade, como acrescenta esta passagem falada, "*Olá, Moroveu, como vai o garimpo, cê já bamburrou? Ainda não, mas*

anteriores. Para Brito (2010) o artista também busca um equilíbrio entre a admiração das classes dominantes e das classes trabalhadoras da cidade.

¹GOIÁ. Garimpeiros Theodoro. Transcrição de Flores (2004, p. 142).

²GOIÁ e SELMA A. LOPES. Tipos populares de minha terra. Transcrição de Flores (2004, p. 269).

³Numa matéria do Jornal Carabandela (1983), com o título, "Tipos Populares de Coromandel", é lembrado nomes de pessoas que dinamizaram a cultura e a sociedade em Coromandel, com suas ações, histórias e piadas. Nesta edição do Jornal, é feita a descrição biográfica da vida de pessoas como Hilarino, Geraldinha, Maroveu, Gustavinho Pescador e Diolino.

eu vô pegar um diamante e comprá um tomove, e passar perto da minha namorada e fazê assim, piripipi, poropopó.”

Goiá amplia o conteúdo estético e político da música sertaneja com suas composições, transformando a vida no campo, revestida de uma ordem natural, de uma certa espontaneidade (MENDONÇA, 2004) em fonte de inspiração, colorindo paisagens em suas letras de músicas e ao mesmo tempo, elaborando versos com conteúdo político e crítica social, assimilando as vivências, paisagens, a cultura, a história e o cotidiano dos *Povos Cerradeiros* (MENDONÇA, 2004). Em suas canções, Goiá fala de Coromandel/MG e sua diversidade cultural, natural e política, tece versos sobre diversos elementos que formam o município e as múltiplas formas de conexão com a realidade concreta, simbólica e imaginária, estabelecendo uma relação direta a ampla sociobiodiversidade do Cerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

284

As composições musicais deixadas por Goiá propiciam ampla interpretação dos territórios, paisagens, lugares e sujeitos em Coromandel/MG. Suas músicas expressam a cotidianidade dos trabalhadores e as práticas socioculturais forjadas nos espaços onde vivem. Suas músicas também estão contextualizadas com o tempo/espaço em que Coromandel começava a conhecer sinais de transformação, aprofundadas na década de 1980 diante da ocupação capitalista das áreas de Cerrado. Destaca-se também os garimpos e garimpeiros, poetizados nas composições e recordados com nostalgia pelo artista, como as grandes turmastentando a sorte garimpando a *pedra rara*.¹

Além disso, enquanto professor que está sempre refletindo sobre a educação e pesquisa em Coromandel, acredita-se que munido pela inspiração poética e alentando

¹Ver LUIZ MANOEL; GOIÁ; HILDA. Noite Estrelada. Transcrição de Flores (2004, p. 197).

possibilidades interpretativas da sociedade, cultura e natureza no município, é possível dinamizar e enriquecer aulas de disciplinas como Geografia, História, Ciências, Literatura e Português, recorrendo às composições do poeta Goiá.

A cultura, a fauna e flora, os modos de vida, trabalho, cotidiano e subjetividades, característicos dos territórios e da *cultura cerradeira*, foram deixadas gravadas em suas músicas. Conta-se também com composições de natureza telúrica e nostálgica como *Adeus Mãezinha*, *MeuCoró* e *Canção do Meu Regresso*. Goiá também politizou o conteúdo de suas músicas, como em *Poluição*, *o Austronauta* e *Reforma Agrária*. Recorrer a essas músicas para compreender os territórios e paisagens, possibilita uma heterogeneidade interpretativa da realidade natural, cultural e política do município de Coromandel-MG.

Referências

ALVARENGA, B. G. de. **Mistérios do Poço Verde**. Coromandel/MG: Loggos Artes Gráficas. 1995.

BACHELARD, G.A poética do espaço. Tradução de A da C. Leal e L. do V. S. Leal. In: BERGSON, H. **Cartas, conferências e outros escritos**. Abril Cultural, 1984. p.491-506

BRITO, D. de S. **Negociações de um sedutor**: trajetória e obra do compositor Goiá no meio artístico sertanejo. Uberlândia: EDUFU, 2010.

CARABANDELA **A luta dos garimpeiros para arrancar o diamante do rio**. Coromandel, mar., 1981, n.2, p. 2.

CHAVEIRO, E. F. Símbolos das paisagens do Cerrado goiano. In: ALMEIDA, M, G de. (Org.). **Tantos Cerrados**. Goiânia/GO: Vieira, 2005. p.47-62.

DA SILVA, F. C. T. Canção e ditadura: o canto da terra ou a MPB como resistência cultural sob a ditadura militar nos anos 1960 e 1970. In: MOREIRA, R. J.; COSTA, F. de. C. (Org.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. p. 107-132.

FLORES, L. R. (Org.). **O poeta Goiá**. Coromandel – MG. Gráfica Argos, 2004.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MENDONÇA, M. R. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 2004. 457 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

REIS, F. **Memorial Goiás**: o poeta ainda vive. Uberaba: Gutierrez Produções Artística e Culturais, 2009.

SANCHES, W. Goiás: um romântico exilado em seu próprio país. 1982. In: **Carabandela**, Coromandel, jul., n. 13, 1982.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. Tradução: Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2011.

IDENTIDADE E LEITURA: DIFERENTES POVOS, DIFERENTES MUNDOS, MÚLTIPLAS INTERPRETAÇÕES

Eliete Barbosa de Brito Silva¹

“Era uma vez...” Assim começam nossas primeiras inserções no mundo da leitura. Dessa forma se descortina para nós um universo de possibilidades. Através da leitura somos convidados a adentrar o imaginário do autor. Instigados a criar nossas próprias representações. Somos conduzidos a nos descobrir enquanto sujeitos de um universo múltiplo. Instados a nos situar no contexto de um mundo plural.

Se considerarmos o universo escolar, o contato com as primeiras letras se dá por volta dos seis... sete anos de idade. É nesse momento de acordo com a teoria piagetiana que a criança encontra-se preparada para decodificar os sinais alfabéticos. Se considerarmos os estímulos familiares, esta experiência poderá ocorrer mais cedo. O que facilita sobremaneira o momento da aprendizagem quando do ingresso no espaço formal de alfabetização.

É fato que as crianças que são precocemente instadas ao contato com o mundo da leitura apresentam melhor desempenho em sua vida escolar. Embora se constitua um momento de significativa importância na vida do indivíduo, a experiência do letramento não se configura em seu primeiro contato com o mundo da leitura. Em verdade somos desde há muito, leitores do mundo. Estamos a todo o momento recebendo informações,

¹ Mestranda em história na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás/GO. Membro do grupo de estudos “Sujeito, Espaço, Existência: Dona Alzira” no Instituto de Estudos Socioambientais/IESA. elietebarbosa1@hotmail.com

vivenciando experiências que requerem de nós muito além da decodificação dos signos linguísticos.

É sabido que o homem é um ser social. Que se cria e se desenvolve socialmente. Por sua condição gregária é em sociedade que efetiva as leituras de mundo. Trazemos escrito em nós a nossa história. E ela fala de um construto que é coletivo. É também no meio social que o homem constrói sua identidade. Esta se encontra em fluxo permanente. Constrói-se e reconstrói-se em consonância com o contexto no qual o sujeito encontra-se inserido. Dito de outra forma, o processo de construção identitária se estabelece a partir do momento em que o indivíduo se predispõe a ler a si mesmo e ao mundo em que habita.

Desta forma, desde a mais tenra idade, o indivíduo é colocado em situações que requerem dele a leitura do meio no qual se insere. Pode-se afirmar assim, a partir dessa premissa, que a leitura do mundo precede a leitura das palavras (FREIRE, 1991). A leitura de mundo configura-se mecanismo através do qual o ser humano efetua mudanças na sociedade. Decifra essa mesma sociedade sem a mediação da palavra escrita.

A vida em sociedade é para nós campo profícuo onde se produzem e reproduzem oportunidades para o ato de leitura. Tudo o que nos rodeia é um texto, afirma Mia Couto (2011). Necessário é que estejamos atentos para lermos adequadamente pessoas e circunstâncias. E a partir daí produzirmos diversidades.

Uma placa de trânsito, uma árvore caída no meio da rua, uma criança que corre para o aconchego do colo materno. Outra que rota... esfarrapada esmola no farol fechado. Mais adiante um jovem que dribla as pessoas na calçada desafiando-as na intrepidez típica da idade. Na mesma calçada o casal enamorado, que num mundo de luzes multicores, só dado aos amantes perceberem, troca juras de amor eterno. Na rua o motorista estressado com a lentidão do trânsito. Nas praças o encontro de gerações, o uso específico do espaço. Nos prédios cada janela exhibe um filme com toques de realidade.

As situações acima expostas bem poderiam compor um filme de Almodóvar ou mesmo retratar o dia-a-dia no meio urbano. Poderiam ainda encontrar-se registradas nas páginas de um livro. As possibilidades se multiplicariam se fôssemos aqui nos ater a elucubrações acerca de seu potencial de materialidade. Um fato há, porém que não se pode negar: a multiplicidade de leituras que se descortinam a partir de cada uma das cenas descritas.

Estas e outras cenas mais independem de palavras escritas para dizerem do mundo que representam. Com efeito, a leitura do mundo nos remete a um exercício de autorreconhecimento. É pela observação de nossos pares, pela consciência de nossas diferenças, pela busca de nossas semelhanças que estabelecemos nosso senso de pertencimento. Pertencer a, este o anseio de cada um dos seres humanos. E para tal, indifere que o registro se dê por palavras escritas.

Não que estas sejam insignificantes ou de somenos importância. Não somos tolos para subestimar o papel de relevância que as mesmas desempenham na sociedade. Preciso é, pois, que transgridamos as barreiras impostas pelo analfabetismo. Não apenas o analfabetismo que impede a decodificação da palavra escrita. Mas aquele que tolda a nossa percepção do meio social. Impede-nos de ler nas entrelinhas da sociedade. É preciso sobrepujar a inércia à qual sucumbimos. Alçar voos, transpor limites.

O indivíduo quando domina os signos lingüísticos e a eles consegue atribuir sentido e significado, torna-se presa mais difícil. Questiona com maior embasamento as discrepâncias que permeiam a sociedade. Porém, faz-se mister registrar que, a palavra escrita jamais suplantará a ação. Esta, depois de efetivada é eternizada pelo registro daquela. Assim como lemos, escrevemos as páginas dessa trama que nomeamos vida.

É fato que o domínio do mecanismo de leitura habilita o ser para mais facilmente solucionar o pentagrama chamado vida. É certo que a sociedade possui menos leitores

formais do que gostaríamos. Tal, porém, não implica na inexistência ou impossibilidade de outros mecanismos de leitura. Estamos, a todo o momento, procurando decifrar o mundo. Devemos sempre buscar nos surpreender com o mundo ou diante dele (FREIRE, 1990).

A palavra escrita e a leitura de mundo associam-se para que o indivíduo melhor se situe em sociedade. Cria-se, a partir do hábito de leitura, um círculo virtuoso onde a dúvida leva ao questionamento. Este, à procura; que por sua vez descortina a resposta. O encontro com a resposta dá origem a novas dúvidas. A incessante busca pelos “porquês” conduz a um alargamento do universo conhecido. Dessa forma novos horizontes vão se descortinando.

A sociedade, através dos códigos estabelecidos, elegeu a palavra escrita e a sua decodificação como premissa para que um indivíduo encontre-se inserido no mundo do letramento. Este axioma tornou-se tão marcante que é comum ouvir-se o lamento por alguém que não teve oportunidade de “aprender a ler”. Não se concebe que pessoas que não frequentaram o universo escolar possam com sucesso se integrar à sociedade.

E assim, pessoas como o “Seu Ico”, “Chico Doido”, as “Marias”, os “Joões”, os “Joaquins” surgem no palco da vida e nos descortinam um mundo para além da leitura de palavras. A riqueza e sabedoria por eles angariada não se restringem ao contato com o mundo das palavras escritas. Aliás, alguns deles muito pouco ou quase nada “esquentaram os bancos da escola”. A sua sabedoria provém das leituras efetivadas ao pé da fogueira, nas noites enluaradas. Dos “causos” ouvidos nas rodas de viola. Do contato direto com a natureza, donde retiram seu sustento. Da observância do *métier* dos mais velhos. Enfim, seu conhecimento foi adquirido a partir de múltiplas leituras de mundo.

O universo dessas pessoas é marginalizado. Minimizadas suas experiências de vida. As leituras subjetivadas são desconsideradas enquanto construto social. São, no muito,

vistas enquanto permanências folclóricas de um tempo que se foi. Couto, acerca da importância de valorização das múltiplas e possíveis leituras de mundo, afirma:

Sou biólogo e viajo muito pela savana de meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi o contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me de minhas certezas. Nesse território, eu não apenas sonho. Eu sou sonhável (2011, pp.14-15).

Entretanto, para o universo letrado, essas pessoas, os leitores de mundo, são estigmatizadas. Inferiorizadas por não dominarem a leitura formal. Relegados ao nimbo social. São vistos como “analfabetos”, e em função disso, menos capacitados para a vida em sociedade. Em um mundo onde a cultura letrada é dominante, lamenta-se o pouco contingente de leitores. O não-hábito de leitura praticado pelos indivíduos. Chartier (2010), em entrevista, foi questionado, instado a falar acerca desse suposto, escasso, hábito de leitura.

Argumentou-se na referida entrevista que as pessoas leem pouco ou quase nada. Que é ínfimo o contato com os livros e que tal quadro resultaria em prejuízo para o desenvolvimento social. A resposta do entrevistado foi concisa e apontou para a multiplicidade de formas e possibilidades, que não a leitura de livros, presentes na sociedade e que instigam o sujeito à leitura. De acordo com o autor:

(...) o ato de ler não se trata necessariamente de ler livros. (...) A leitura é muito mais do que ler livros. Basta ver em todos os comportamentos da sociedade que a leitura é uma prática fundamental e disseminada. Isso inclui a leitura dos livros. (...) Não devemos ser pessimistas, o que se deve pensar é que a prática da leitura é mais freqüente, importante e necessária do que poderia indicar uma pesquisa sobre o número de livros lidos.

Tal afirmativa nos remete ao fato de que, embora existam diferentes formas de se ler o mundo, a leitura deste encontra-se intrinsecamente vinculada ao contexto historicossocial no qual o indivíduo se insere. Dito de outra forma, a leitura do mundo é essencial para que entendamos a sociedade da qual somos partícipes. Os fatos ali impressos quer em palavras quer em representações outras são precípuos para o entendimento de nosso universo sociocultural. A partir desse entendimento, devemos estabelecer estratégias para a sobrevivência nesse meio. É, pois a leitura do mundo que nos efetiva enquanto sujeitos/atores do processo historicossocial.

Guimarães Rosa, em sua obra *Grande Sertão: Veredas* (2001, p.30) ressalta a importância de efetivarmos uma leitura social do mundo. Para ele *“(...) A vida é também para ser lida. Não literalmente, mas em seu supra-senso. E a gente por enquanto só a lê por tortas linhas.”* Infere-se, pelas palavras do autor, que são múltiplas as possibilidades de leitura do mundo. Estas se encontram nas experiências cotidianas.

A leitura do mundo traz consigo forte presença ideológica. Sua efetivação valida a hegemonia ou a luta entre os diversos grupos sociais nos embates pelo poder. Apresenta, assim, natureza política. Ao afirmarmos a leitura de mundo pelo viés político, não estamos a nos referir a um sentido político-partidário. Mas sim, ao fato de que, ao lermos o mundo, seu

contexto, agimos para uma transformação própria ou uma transformação social. A presença de uma ideologia que permeia a sociedade pode ser detectada ainda na estruturação das identidades individual e/ou coletiva.

Bourdieu (1989) ao tratar da constituição das identidades afirma que a estruturação destas configura *“uma forma particular da luta das classificações”*, encontram-se perpassadas por *“ideologias, os grupos produzem diferenças culturais, mas ao mesmo tempo são produtos dessas diferenças”*. Em suma, a construção identitária é produto e produtora da dinâmica social, posto que se estrutura nos embates pelo poder. E são também esses embates que nomeamos de atos políticos.

É impossível negar o caráter político que permeia nossa leitura de mundo. A natureza política do ato se faz presente ao nos posicionarmos favoráveis ou contrários às variadas situações e organizações socioculturais. Ao se colocar enquanto agente, o indivíduo, pela leitura e práticas efetivadas, está realizando um ato político. Nesse processo, que é não é estático, ele deixa de ser expectador e passa a transformador.

293

As leituras de mundo devem ser dinâmicas. Como dinâmicas são as sociedades, o conhecimento e a cultura aí produzidos. Nesta ótica, é lícito afirmar que o conhecimento e a cultura assim produzidos são tão polissêmicos quanto a sociedade que os produziu. Devem ser vistos enquanto informação, produção e circulação de saber social. Pandini (2004, pp.2-3) acerca do conhecimento produzido a partir da leitura para além da simples decodificação de sinais assevera:

O conhecimento pela leitura pressupõe não apenas uma referência circunstancial no que se refere aos saberes sociais e cientificamente disponíveis, mas se justifica como medida e instrumento para a certificação cultural dos sujeitos que vão construindo as suas representações sob as circunstâncias impostas pelo cotidiano.

Nunca paramos para pensar a leitura do mundo. Até mesmo porque, este é um ato tão sutil quanto respirar. É também tão essencial quanto. Assim sendo, não nos apercebemos dele. São as leituras efetivadas que determinam as diretrizes para uma vida em sociedade. Estando estas estabelecidas, nos situamos em uma zona de conforto na qual nos é permitido escolher trilhar por este ou aquele caminho.

A leitura de mundo é uma prática intrínseca ao ser. Ao procedermos a tal afirmativa o fazemos na certeza de que é através da leitura de mundo que o sujeito organiza seu próprio discurso. Ao organizá-lo e enunciá-lo, vai se colocando em sociedade enquanto indivíduo. Agindo assim reafirma sua identidade. Adquire subsídios para uma leitura crítica do mundo.

A identidade do indivíduo não se estabelece com o romper da aurora. Ou mesmo com os primeiros vagidos puerperais. Ela se encontra condicionada a vivências posteriores. Portanto, o conhecimento de mundo que o indivíduo traz de suas experiências é condicionante para torná-lo o que ele é. Porém, embora condicionante, não podemos afirmar que sejam estes os únicos elementos compositores de sua identidade.

Desde o nascimento estamos paulatinamente construindo nossa identidade, ou seja, definimos quem somos, de onde viemos, do que gostamos. O primeiro núcleo ao qual nos vinculamos é a família; é aí que as primeiras noções de pertencimento serão elaboradas. Com o passar do tempo, vamos nos inserindo em outros espaços de convivência e agora a família deixa de ser a tutora no processo de construção dessa identidade individual que é também coletiva.

Assim como o contexto social se altera indefinidamente, assim também a identidade quer individual quer coletiva, está à mercê destas alterações. Mudam

continuamente, em uma atitude relacional. Onde, de acordo com as conveniências, os aspectos identitários a serem destacados são negociados com a sociedade.

Hall (2011, p.108) afirma que a identidade está em constante mutação. Recebe influência direta dos diversos ambientes nos quais o sujeito se encontra inserido. Salienta o caráter estratégico, fluido e posicional que permeia o conceito de identidade, bem como a estruturação da mesma. Pela leitura de Hall:

O conceito de identidade (...) não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. (...) Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Diante dessa postura a pergunta que surge é: Como leio o mundo? Como leio as pessoas? Como sou lido por elas? Essa ação é perpassada pela intencionalidade, posso afirmar. Embora que de forma semiconsciente, lemos e somos lidos por nossos pares de acordo com os interesses que se estabelecem em nosso cotidiano. Essa leitura, a social, é isonômica. Indifere a classe na qual estamos inseridos. Somos sempre, respectivamente, textos e leitores.

Para se efetivar a compreensão do universo lido, faz-se mister que o sujeito capte o sentido ou o conteúdo das mensagens expressas. Tal ação resultará em leitura crítica e construtiva. Esta por sua vez redundará na expansão do mundo do sujeito. Ocasionará a fusão deste mundo com os múltiplos mundos coexistentes na sociedade. Criará condições para novas leituras de mundo. Como consequência o indivíduo alargará e expandirá suas representações de mundo. A nossa capacidade para ler o mundo se dilata à medida em que aumentam nossas experiências em sociedade (FREIRE, 1998).

A sociedade moderna convive com graves desajustes sociais. Alguns acreditam aproximar-se o “fim dos tempos”. Essa é uma leitura possível para o quadro descrito, mas não a única. Se os desajustes sociais nos assustam, cabe-nos desvendar nas entrelinhas do texto urdido em desigualdades sociais a gênese de tal. Aqui fome, doença, miséria, violência mais além furacões, guerras civis e de interesses. Por toda parte grassam injustiças, lutas, disputas.

Essa situação aguça nossa necessidade de desvendar o mundo. A busca por quiméricas soluções nos faz crer no potencial da humanidade. Dizemos quimérica dada a incongruência entre estas. Mas pensá-las, já diz da multiplicidade de leituras realizadas. E ainda que não se concretizem alentam o ser, impelem-no à crença em dias melhores. A partir das leituras realizadas vai-se estabelecendo e fortalecendo o elo entre quem fomos, quem somos e quem almejamos ser.

Nesse exercício vai-se definindo a nossa identidade social e cultural. Uma não pode prescindir da outra. Fica o questionamento: As leituras efetivadas, a constituição das identidades do ser, coadunam para o surgimento de um ser humano completo? Não nos é dado afirmar nem mesmo negar que tal se processe. Porém, certamente, é lícito dizer que tal processo viabiliza a transformação e a materialização de um novo ser.

As diferentes leituras de mundo representam, pois, possibilidades para a transformação da realidade. Lemos porque a necessidade de desvendar o desconhecido é muito forte em nós. A necessidade de transformação é motor para nossas lutas. A nossa busca por apreender, por mudar o mundo nos fala da necessidade de entendermos a sociedade à qual pertencemos. Ao efetivar a leitura do mundo o indivíduo está lendo sua própria história. A relação de sua vida com os antepassados. O resultado da ação das forças de grupos sociais com os quais convive.

O desafio que se apresenta em um mundo globalizado, diaspórico, permeado pela fluidez nas relações é entender o “eu” no mundo. O indivíduo se reinventa constantemente nesse universo global. A massificação do ser é uma constante nessa sociedade de consumo que emerge. Vivemos o tempo rápido e este impõe agilidade de adaptação e reelaboração da identidade individual e coletiva do sujeito. Assim como aponta para a necessidade de uma leitura célere de mundo. Couto (2011, p.14) afirma que:

297

Nunca o nosso mundo teve a seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco. (...) Esta tendência de mudança coloca em confronto mundos que não são apenas linguisticamente distintos.

O movimento de reelaboração, da rapidez de ajustes sociais impostos pelos novos tempos e apontados pelo autor incidirá na construção das identidades individuais e culturais. Estas se encontram permeadas pela frieza, pela inanição dos objetos que compõem o cenário urbano. Trazem na frigidez aparente traços, retalhos, tensões que falam muito da história de um povo.

Questionamentos sobre o “ser” neste mundo globalizado tornam-se uma constante. Afinal, que referenciais possibilitam ao indivíduo se reconhecer como membro dessa sociedade globalizada? Que mecanismos o fazem crer que efetivamente estão contribuindo para que transformações possam aí se efetivar? Que práticas sociais se apresentam eficazes no sentido de promover tal inserção? Angustiantes e angustiosas dúvidas.

Não temos a pretensão de apontar a panacéia para tais questionamentos. Porém, cremos que para efetivar a leitura do mundo o indivíduo necessita saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender. Realizada nestes moldes a leitura do mundo apresenta-se como resultado de um processo. Requer do leitor reflexão, criação, interpretação e recriação. Leva-o ao conhecimento de seu “eu” mais profundo. Aquele que emerge da fusão entre o ser e o meio social.

O ato de ler o mundo é, pois, um ato social. Embora se pretenda linear, massificado; este é um ato individual, singular, desigual. Cada indivíduo, conforme exposto alhures, estabelece leituras em consonância com as experiências vivenciadas. A leitura configura-se em atividade essencial na vida do ser. É sempre produção de sentido (Goulemont, 1996). E em assim sendo, o significado que se atribui ao texto lido é construído por seus leitores.

O leitor, assim como o estímulo à leitura, está em toda parte. A leitura é uma forma de estabelecermos diálogo com o ausente, com o outro. A transposição do texto lido imprime em nós um pouco de seu autor. Funde-se às concepções e experiências anteriores. Considerando as transposições efetivadas, somos levados a crer que estas se externalizam como resultantes da releitura que se materializa na azáfama cotidiana.

Ao nos aproximarmos do desfecho deste texto conviemos a existência de inúmeras possibilidades para uma leitura de mundo. Acreditamos que a sociedade seja

geradora de discursos vocabulares e imagéticos. Que permeia em seu universo inúmeras informações, múltiplas linguagens. Estas por sua vez revelam a intencionalidade de quem os produz e daqueles que leem. Querendo ou não, somos tocados, transformados a partir do encontro entre o mundo que se lê e as leituras objetivadas. Até que tal encontro se dê, somos todos estrangeiros a nos aventurar no mundo da leitura, na leitura do mundo.

Referências Bibliográficas

ARIAS, P. G. **La Cultura**: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Escuela de Antropología Aplicada/UPS. Quito. Ediciones Abya-Yala, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2005. 110p.

BORGES, Ana; Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice López de. (Orgs.) **Leitura**: o mundo além das palavras. Instituto RPC. Curitiba, 2010. 184 p.

299

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Cortez, 1989.

BURGARDT, V. H. V. **Identidade, cultura e representação**: um reestudo histórico da “terra dos makuxi”. Em Tempo de Histórias, n°. 6, 2002.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** . Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 1997.

CASSAB, C. **Reflexões sobre a cidade capitalista a partir das contribuições de Simmel e Harvey**. Perspectiva Geográfica. Unioeste. Colegiado de Geografia. UFJF-Juiz de Fora, 2008. pp.41-56

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações.

_____. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados 11(5), 1991.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** : e outras interinvenções. São Paulo : Companhia das Letras, 2011. 208p.

DAL GALLO, Priscila Marchiori. **Lugar e identidade na experiência migrante:** entre eventualidade e transitoriedade. Geograficidade v.01, n.01, Inverno. 2011.

FREIRE, P. **Alfabetização.** Leitura da palavra... leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. D. **Leitura da palavra...leitura do mundo.** O Correio da UNESCO, 19, 2, fevereiro/1991. pp.4-9.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 36^a Ed. São Paulo: Cortez, 1998. 87p.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** R.J.: Zahar, 1978.

GIL, I. C. **O que significa Estudos de Cultura?** Um diagnóstico cosmopolita sobre o caso da cultura alemã. Comunicação e Cultura, nº 6, 2008, pp.137-166.

GOTTDIENER, M. **A produção social do espaço urbano.** Tradução: SOUZA, G. G. de. Editora USP. São Paulo, 1993. 312p.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro – 3^a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102 p.

JUNIOR, O. M. **Cidade Partida:** segregação induzida e auto-segregação urbana. Caminhos de Geografia. Uberlândia, v.13, n.33, mar/2010. pp. 1-10

LORENZON, Alino. **A pessoa humana, o enraizamento e o desenraizamento.** A fome e a questão ecológica no pensamento de Simone Weil. PERSONA. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario nº12, año IV, 2009.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil.** São Paulo: Annablume, 2005. 154 p.

MOREIRA, F. e BARROS, J. M. **Diversidade e Identidades**, fronteiras e tensões culturais no espaço urbano. Políticas Culturais em Revista, 2 (2), pp. 50–59, 2009. Universidade Federal da Bahia/UFBa

MELO, Eliana Meneses de. **Discurso do Conhecimento**, sujeito, leitura e interpretabilidade. 2011. (s/i).

NASCIMENTO, C. S. **Cultura e Manifestações Culturais**, um atrativo turístico no espaço rural dos assentamentos do município de Rosana/SP. Universidade Estadual Paulista/UNESP – Rosana/SP. 2009. 125 p.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani. **Ler é antes de tudo compreender...** uma síntese de percepção e criação. 2004. (s/i).

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**, veredas. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.30.

SILVA, Fabiano Correa da. **A leitura da mídia e a formação de professores**. In: Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. 6 – 8 Setembro 2007. Martins, Moisés de Lemos.; Pinto, Manuel. (Orgs.). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

SIMMEL, G. **A metrópole e a vida mental**. In: O fenômeno urbano. VELHO, O. G. (Org.). Tradução: Reis. S. M. dos. 4ª ed. Editora Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979. pp.11–25.

SOUSA, Adriana Pereira de. **Identidade(s) e Globalização Moderna**. (s/i).

TRIGUEIRO, Osvaldo. **O Estudo Científico da Comunicação**: avanços teóricos e metodológicos ensejados pela escola latino-americana. PCLA – Volume 2 – Número 2: janeiro / fevereiro / março 2001.

Formar o leitor - e se formar enquanto leitor - são desafios essenciais da escola e do mundo contemporâneo. Mas quem é o leitor? O leitor são leitores, sujeitos do mundo, jovens, crianças, idosos, identidades múltiplas, sujeitos de corpo e de alma logrados no espaço, acometidos pela intempérie das informações, aturdidos pelo medo do desemprego, da violência e da instabilidade econômica. Refém da chuva de símbolos e beneficiário de uma profunda capacidade de contactar mundos distantes, por meio de novos veículos dispostos na sala da casa, no quarto, no escritório, o sujeito lê sob a determinação da velocidade, de vários sentidos. Em decorrência disso, leitura são leituras, tal como o sujeito, o ato de ler desemboca-se em planos fragmentados, complexos e ricos.

A obra em questão trata disso: vê a leitura como dado objetivo do mundo; e vê o mundo sob a perspectiva de várias leituras. Junta-se a isso uma compreensão: ler é produzir sentidos; ler é agir mentalmente num mundo espaço/temporalmente configurado, recheado de conflitos e contradições. Ler é uma forma exuberante de posse desses conflitos e de destinação da ação para adentrar os lugares e lhes dizer o nome - e a situação. E, assim, intervir nele.