

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA COLAVITTI BRAGA

**Na estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens –  
Imagem e Palavra em Cena**

São Paulo

2006

PATRÍCIA COLAVITTI BRAGA

**Na estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens –  
Imagem e Palavra em Cena**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem  
Orientadora: Profa. Dra. Mary Julia Dietzsch

São Paulo

2006

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

### **Ficha catalográfica**

371.30  
B813n  
Braga, Patrícia Colavitti  
Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens: imagem e palavra em cena.  
São Paulo, SP: s.n., 2006.  
316 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Prática de ensino 2. Formação de professores 3. Ensino e aprendizagem  
4. Leitura (Estudo e ensino) 5. Linguagem 6. Arte-educação  
I. Dietzsch, Mary Júlia, orient

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Patrícia Colavitti Braga

Na estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens – Imagem e Palavra em Cena

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_





*A verdadeira viagem do descobrimento não  
consiste em buscar novas paisagens mas novos  
olhares.*

*(Marcel Proust)*

BRAGA,P.C. **Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens – imagem e palavra em cena.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

A tese *Na Estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens – Imagem e Palavra em Cena* propõe uma reflexão sobre a formação de professores de leitura e produção textual e relata uma prática de ensino que utiliza a arte como mediadora e, para isso, atenta que é preciso que o educador transite pelo universo da arte; assim, pretendemos mostrar como isso foi possível em nossa dimensão pedagógica, a partir de experiências intelectuais, artísticas, pedagógicas, emocionais que nos constituíram enquanto educadora. Retomando as palavras de Jean Lauand, ela serve “no sentido daquela felicíssima confusão que a língua espanhola faz com a palavra ensinar: ensinar não só como ensinar, mas como mostrar”. Sendo assim, o primeiro capítulo se destinou a delinear, por meio das formas poéticas da vida, recriadas pela arte, uma reflexão acerca da formação do educador na sociedade contemporânea. Nosso intento foi descrever como mediamos um processo pedagógico com vistas à formação do educador contemporâneo, capaz de encontrar os arregalados olhos grandes que há dentro de cada alma formada e vertida pelo céu e pela ciência, e ver a realidade além da imagem e, a partir da sua contemplação, encontrar vias possíveis para a solução de seus próprios enigmas. E isso se justificou pelo fato de que na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de nos constituirmos enquanto educadores que exerçam uma função social, que articulem seus saberes, planejem e concretizem o fazer pedagógico de forma realmente profissional, conscientes da responsabilidade perante o aprendiz que nos foi confiado, bem como perante aos outros integrantes do tecido social, e que alcancem com o objetivo de possibilitar a constituição de uma educação estética e, conseqüentemente, pela educação de seres humanos autônomos e melhores. No segundo capítulo, apresentamos um estudo que fundamenta a concepção de leitura do educador leitor e produtor de textos, apto a mediar a construção do conhecimento de seus alunos, no que concerne à leitura e à produção de textos. Partimos da constatação de que não é possível extrair do vazio, a leitura e a produção textual. Por esse motivo, entendemos que é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de construção do seu (do aluno) texto, pois, leitura e conhecimento técnico são propulsores da compreensão e da interpretação, bem como contribuem para o fluir da criação. No terceiro capítulo, relatamos algumas práticas de leitura e produção de textos que desenvolvemos com nossos aprendizes, a fim de ilustrar que ensinar a produzir textos, longe da crença comum, não é simplesmente transmitir conhecimentos sobre definição de gêneros, modalidades e estrutura formal de produções discursivas; é sim um ato de extrema complexidade, pois exige que o leitor e, posteriormente, o produtor de textos, primeiramente, se emaranhe no tecido e na estrutura textual alheia para desvendá-los e, depois possa, finalmente, criar o próprio texto. E, além disso, possa também eleger destinos e dá-los a esses textos. E, finalmente concluímos, certos de que para a epifania da escrita ocorra, é preciso que a leitura *salte para dentro da vida*.

BRAGA,P.C. **Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens – imagem e palavra em cena.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

*On the Enigma, Reading and Language Road – Images and Words on Stage* is a study that proposes a reflection on the education of reading and text production teachers and reports on a teaching practice that uses art as medium, thus, calling attention to the need of educators to pass through the world of art. We intend to show how this is possible within our pedagogical dimension, and through the use of the intellectual, artistic, pedagogical, and emotional experiences we acquired as teachers. In Jean Lauand's words, it is used "in the way that Spanish very delightfully confuses the word *enseñar*: *enseñar* means not only teach, but also show".

Therefore, the objective of the first chapter was to outline, through the poetic forms of life, recreated through art, a reflection on the education of the teacher in today's contemporary society. Our aim was to describe how we mediated the educational process in the development of today's teachers, capable of seeking deep inside their souls for the awareness of looking beyond the image, and through this contemplation, find possible solutions for their own enigmas. This was justified by the fact that in contemporary society we note the urgency of developing educators who actually perform a social function. These are educators who articulate knowledge, plan pedagogical activities and carry them out in a truly professional manner, conscious of their responsibilities to the learner who was entrusted to them, as well as to other participants in the social fabric and whose objectives are to provide an aesthetic education which will consequently result in the education of better and independent human beings.

In the second chapter, we present a study based on the educator's concept of reading, on his/her capacity of acting as a medium in the building of knowledge in his/her students, in reference to reading and text production. We begin with the verification that it is not possible to extract reading or text production from empty space. For this reason, we understand that the role of the educator is to awaken the student's awareness to the fact that reading and reflecting on texts written by other authors are basic and fundamental principals for the student's own text production, because, reading and technical skills are the driving force to comprehension and interpretation, as well as contributors to the creative flow.

In the third chapter we report some reading and text production practices that we developed along with our learners, to illustrate that teaching to produce texts, far from common belief, is not simply transmitting knowledge and defining genres, modes and formal discursive structures. Text production is an extremely complex activity, because it requires that the reader, who later will become a text producer him/herself, first be enmeshed in the texture and structure of someone else's text, to unveil it, so he/she may later create his/her own text, as well as determine the purpose and fate of these texts. We finally conclude that for a writer's epiphany to occur, reading must take *a leap into life*.

## SUMÁRIO

**Título: Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens – imagem e palavra em ação**

<b>Introdução</b> .....	16
<b>Capítulo I: Um duelo e um dueto entre linguagens</b> .....	33
1.1. Prelúdio: ensaio de nossa ação.....	34
1.2. 1º. Ato: As personagens, o tempo, o cenário e o nó da intriga: um duelo entre linguagens.....	57
1.3. 2º. Ato: As personagens, o tempo, o cenário _ desenlaçando nós: um dueto entre linguagens.....	63
1.3.1. Compondo os passos e os sons de um dueto.....	62
<b>Capítulo II: A formação do Professor de Linguagens e os Itinerários da Literatura</b> .....	72
2.1. Outras reflexões sobre a formação do professor: a mediação pela prosa poética e pela pintura.....	74
2.2. As múltiplas projeções do texto e da leitura.....	79
2.2.1. A função didáticas das histórias.....	84
2.3. Nos itinerários da leitura, a alfabetização cultural.....	86
2.3.1. O percurso criativo da leitura.....	89
2.3.2. A vivência estética e as habilidades de leitor – o caleidoscópio e a ampliação do olhar.....	90
2.3.3. A leitura intertextual e a identificação com o texto: o entrelaçar dos sentidos..	92
2.3.4. A Leitura em voz alta: o espírito dramático do leitor mediando a leitura.....	95
2.4. As possíveis pedras do sertão na estrada dos enigmas.....	105
2.4.1. Assunção da Literatura enquanto objeto estético e não histórico ou moral.....	106

2.4.2. Consciência e contingências para crise da literatura na era dos extremos.....	110
2.4.3. Pela sétima arte: um duelo e um dueto entre imagens.....	113
2.4.4. Leitura na internet.....	120
<b>Capítulo III: Delineando uma Práxis do Olhar: Práticas de Leitura.....</b>	<b>123</b>
3.1. Prática de Leitura: A caverna _ alegoria e filosofia: mel e chuva no sertão dos enigmas.....	124
3.1.1 As cavernas na rota dos enigmas: interdição e epifania.....	129
3.1.2. Mediando a leitura que adentra a Caverna.....	136
3.1.3. Mediando a leitura que transcende a caverna.....	140
3.1.4.O maiêutica da Alegoria: desmascarando sombras nas estradas dos enigmas.....	141
3.2. Outras nuances da caverna - pela poética de um estudo de caso “cinematográfico”.....	143
3.2.1. A sociedade da caverna.....	145
3.2.2 Fotografia: provas e provocações no antro onde se retrata uma sociedade imprudente.....	150
3.2.2.1. Práticas de Leitura e Produção Fotográfica.....	154
3.2.2.1.1 A imagem dos estatutos do homem.....	155
3.2.2.1.2 A realidade e a imagem.....	159
3.2.2.1.3 Ecos da caverna.....	160
3.3. A Prudência das Fadas e das Crianças entoada em conto e canto – para professores .....	180
3.3.1 A Virtude da Prudência e a Formação do Professor.....	180
3.3.2 A Prudência das Fadas e das Crianças entoada em conto e canto –	

para professores .....	182
3.3.3 O saber da criança e o saber do professor: atando as duas pontas da vida.....	203
3.3.4 O teatro: mimese e leitura da realidade em cena.....	206
3.3.4.1. Leitura e adaptação de roteiro: atos de compreensão, análise e criação ensinados e encenados.....	214
3.3.4.1.1. Adaptação.....	220
3.3.4.1.2. Um diálogo entre as artes: literatura, teatro, música, Pintura e fotografia.....	223
3.3.5 O ensino de leitura e produção textual como objeto de arte, resgate da tradição e superação da realidade.....	255
3.3.5.1 O Homem da lanterna: a crítica literária anunciando a magia das sombras do Texto.....	258
3.3.6 Na estrada dos enigmas da leitura e da produção textual – a Literatura de tradição oral .....	263
3.3.6.1. Um breve colóquio com Bakhtin: a questão dos gêneros na Literatura...	264
3.3.6.2. Um estudo sobre o mito e seu deslocamento na história da Literatura.....	269
3.3.6.2.1. Lendo mitos.....	270
3.3.6.2.2. Práticas de leitura e Produção Textual.....	274
Conclusão.....	285
Referências Bibliográficas e Iconográficas.....	300

## INTRODUÇÃO

— (...) não tenho presente melhor:  
trago papel de jornal  
para lhe servir de cobertor;  
cobrindo-se assim de letras  
vai um dia ser doutor.

(João Cabral de Mello Neto)

O trabalho *Na Estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens – Imagem e Palavra em Cena* partiu da constatação dos problemas de articulação lingüística e textual apresentados pelos estudantes nos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem e da hipótese de que esses, provavelmente, têm sua origem ainda no processo de alfabetização e se estendem aos anos subseqüentes do Ensino Fundamental e, isso, possivelmente é gerado por metodologias de ensino que privilegiam uma cultura escolar artificial, que seguem e reproduzem conteúdos e estratégias de ensino descontextualizados da realidade.

Essa forma de educação prima pela acumulação de informações em detrimento da satisfação das necessidades e interesses, no que concerne à aprendizagem do aluno, da percepção da realidade efetiva e da valorização de seu universo, gerando um embate em que o aprendiz, para adquirir o saber escolar, precisa, constantemente, anular o seu saber individual.

E, por isso, a fim de ensinar esse “aluno de hoje” hiper-estimulado e despertar-lhe como leitor e produtor de textos, desde o ensino infantil e séries iniciais investigamos e construímos, como uma das formas de contribuir, para a diminuição das dificuldades de

domínio de linguagem, uma proposta de trabalho que busca a articulação entre as várias formas de manifestação artística, o contato com obras clássicas da literatura; enfim, buscamos promover um dueto entre as várias instâncias do saber com a qual a criança tem contato durante a sua vivência anterior ao primeiro contato com a instituição escolar e com a cultura escolar.

Nosso trabalho tem, inicialmente, o objetivo chamar a atenção para os problemas de domínio de linguagem e seus possíveis motivadores e mostrar como buscamos soluções para esse problema que interfere nos processos pedagógicos por nós mediados. Vale aludir que não pretendemos apresentar um novo método de ensino que pode e deve ser aplicado por qualquer professor que a ele tenha acesso; a tese relata uma prática de ensino que utiliza a arte como mediadora e, para isso, atenta que é preciso que o educador transite pelo universo da arte; assim, pretendemos mostrar como isso foi possível em nossa dimensão pedagógica, a partir de experiências intelectuais, artísticas, pedagógicas, emocionais que nos constituíram enquanto educadora. Retomando as palavras de Jean Lauand, ela serve “no sentido daquela felicíssima confusão que a língua espanhola faz com a palavra enseñar: ensinar não só como ensinar, mas como mostrar”.

O segundo foco do trabalho centrou-se no fato de que no percurso do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do produtor e leitor de textos tem como entrave a falta de fundamentação teórica, a ausência de um hábito de leitura (como vários estudos já demonstraram) e também a falta de sistematização dos mesmos, em uma prática metodológica que acompanha a evolução cultural e literária da sociedade, que promova uma leitura dialógica entre as formas primitivas de manifestação narrativa da humanidade e outras formas de manifestação artística que advieram ou se relacionam à produção literária.

Sendo assim, o caminho suscitado por essa segunda observação foi empreendido para buscarmos subsídios teóricos e práticos que fundamentassem o desenvolvimento de uma



proposta para o ensino de leitura ou literatura e produção de textos que levassem o aluno à convivência, por meio da leitura de textos verbais e não-verbais e do exercício da escrita, com as formas primitivas, clássicas e modernas de manifestação narrativa e artística. Estamos convencidos de que esse contato com a literatura desde a sua origem, a interação entre as artes, a realidade e diferentes culturas exerce uma função integradora do processo, pois as produções artísticas da humanidade propõem-se como meio de familiarização, como matéria-prima e possibilidade de modelo para recriação e superação do real.

Nesses anos de pesquisa, pudemos observar que tal metodologia dá competência para o aluno no que se refere à capacidade de produção dessas modalidades textuais, oferece domínios de técnica e de conteúdo, o que torna o processo de interpretação de textos familiar e prazeroso, pois os aprendizes são conhecedores dos procedimentos de escrita utilizados nas produções literárias consagradas, de forma empírica. A teoria literária possibilita a fundamentação sobre conceitos de literatura desde a sua gênese, na oralidade. Assim, rompe-se o distanciamento entre leitor e autor, entre aluno e artista e aquele exige percursos mais profundos dentro do universo literário.

Essa estratégia de ensino justifica-se pelo fato que, observamos como a produção ficcional do ser humano que, mais tarde, se convencionou denominar por literatura, nasce no mito e vai se desenvolvendo em outras formas de criação, que, embora deslocadas temporalmente, mantêm as raízes míticas, e isso conduziu-nos à conclusão de que é preciso ensinar ao aluno a origem e a essência da produção narrativa e seus percursos de desenvolvimento, para que, dessa maneira, aquele tivesse vivenciando o percurso narrativo delineado pelos antigos e, assim, adquirisse instrumentalização teórico-prática para compreender, analisar textos e produzir o seu próprio percurso literário, pois Clarice Lispector escreve: “jovens escritores se inspiram não na coisa em si, mas na literatura alheia”.

Dessa forma, elaboramos uma proposta de trabalho para o desenvolvimento de um

curso de produção e leitura de textos que privilegiava a sistematização das estratégias de produção que escritores utilizam em seus processos de composição textual, do conhecimento das obras que os influenciaram e de que modo influenciaram. Então, propondo diálogos criativos, optamos por mediar a produção de texto por meio de uma prática metodológica que acompanha o desenvolvimento da literatura, partindo da fundamentação teórica da criação de narrativas cujo germe está na tradição oral. Nossa proposta foi norteadada para que o aluno, por meio de um conhecimento amplo da literatura, pudesse identificar diálogos complexos entre diferentes modalidades da linguagem, produzidas em tempos distintos e, além disso, estivesse apto a criar leituras e textos a partir delas.

Assim sendo, há seis anos, com o coração na graça e com os pés no sacrifício, empreendemos uma *teoria* e o significado grego dessa palavra *uma viagem festiva que se faz em direção aos locais de sacrifício* associou-se a outro, nosso, brasileiro, *severino* e, então, a *teoria* conheceu seu primeiro passo de resignificação: “uma viagem grega e severina!”. E, tal qual Severino, consciente da magreza ossuda da serra, tomamos o caminho que prometia um botão de girassol no capítulo final, ainda que fosse de sol franzino como uma vida severina; e, foi assim que começamos a desenvolver tal curso de leitura e produção de textos em uma escola particular, de ensino médio, para um público de cinquenta alunos, que acabou por se disseminar para os Ensino Fundamental e Superior, com as adaptações e modificações pertinentes ao contexto. O cotidiano do trabalho levou-nos a elencar alguns conceitos e critérios básicos que enfatizaram a necessidade de se aliar a linguagem tradicional às linguagens modernas, as quais seduzem o adolescente e o incitam à criação. E, então, nosso trabalho alia a leitura, o estudo e a sistematização dos vários estilos narrativos de origem oral ou não (embora o enfoque desta tese recaia somente sobre o trabalho desenvolvido a partir das produções que têm origem na tradição oral); sistematização que foi constituída por meio da leitura e da análise de produções consagradas dos mesmos. Além disso, faz parte de nosso

percurso a elaboração (por parte dos alunos) e a apresentação das mesmas por meio de múltiplas formas de linguagem como: vídeo, teatro, expressão corporal, pintura e escultura.

Acreditamos que seja fundamental seguir a desenvolvimento das criações ficcionais, por meio dos tempos, e sua transformação em literatura, com o advento da escrita, pois, o conhecimento das estruturas poéticas e criativas e a convivência com elas se oferecem como matéria-prima para a produção de textos orais ou escritos. Assim, o dever-fazer proposto ou “imposto” pelo professor vem fundamentado por: como foi feito, como- fazer, saber-fazer.

Esse conhecimento dos feitos antigos da literatura e de outras artes, além de se prestar ao embasamento e à fundamentação prático-teórica da produção do leitor e do produtor de textos, apresenta-se também como propulsor da educação, no sentido grego *educare*, que significa criar, alimentar, fazer sair. Esse último sentido é o grande foco de nossas preocupações, pois é crucial transcendermos a instrução, a transmissão de informação, a cultura enciclopédica e mediarmos a construção do saber, a qual sempre será o resultado de um processo longo de estímulo, incentivação e motivação da aprendizagem.

Vale ressaltar a importância de o aprendiz ter contato com esse arsenal teórico produzido pelos contadores antigos e pelos modernos, pois, observando e compreendendo os passos dados pelos grandes no processo de produção ficcional e artística, seja essa oral, escrita, sonora, plástica ou cênica, talvez possa ou queria recriar-lhes o percurso, imitar seus feitos, pois como Maquiavel afirmou em *O Príncipe* é preciso ler os antigos a fim de lhes imitar os feitos e evitar-lhes os erros: *nada encontrei entre o que possuo a que atribuisse maior importância, ou estimasse mais, do que o conhecimento do feito dos grandes homens que me deu uma longa experiência dos acontecimentos atuais e o estudo constante dos fatos passados* (2002:11).

Para Maquiavel, o referencial da realidade se encontra sempre no passado, não há situações novas, todas elas têm um paralelo no passado, assim deve-se olhar para o passado

com o objetivo de aprender com os feitos dos grandes homens. Embora o autor não tenha se referido à ficção ao proferir essas reflexões, podemos relacioná-las ao tema em discussão, pois, grande parte das dificuldades em ler e escrever o mundo parece estar na ausência de referenciais e na ingênua concepção de que temos sempre de criar algo novo, desprovido de influências; concepção ingênua, pois, quando estudamos os grandes mestres da literatura e de outras formas de arte, podemos observar seus diálogos e intertextualidades com os feitos dos grandes homens do seu tempo e do antigo. Para confirmar essa afirmação, retomemos Manguel em sua obra *Uma História da Leitura* (1997) e sua alusão ao fato de que:

*por volta do ano 1250, no prefácio ao Bestiaire d'amour, o chanceler da catedral de Amiens, Richard Fournival, discordou da posição de Sócrates e propôs que, como toda a humanidade deseja conhecer e tem pouco tempo de vida, ela deve se basear no conhecimento reunido por outros para aumentar a riqueza de seus próprios conhecimentos. Para tanto, Deus deu à alma o dom da memória, ao qual temos acesso por meio dos sentidos da visão e da audição. De Fournival aprofundou a noção de Sócrates. O caminho para a visão, disse ele, consistia de pinturas, imagens; o caminho para a audição de parolões, palavras. O mérito delas não estava apenas em expor uma imagem ou texto sem nenhum progresso ou variação, mas recriar no espaço e no tempo do leitor aquilo que fora concebido e expresso em imagens e palavras em outra época e sob céus diferentes. Argumentava De Fournival: “Quando alguém vê uma história pintada, seja de Tróia ou outra coisa, vêem-se aqueles nobres feitos que foram realizados no passado exatamente como se ainda estivessem presentes. E o mesmo acontece ao se ouvir um texto, pois, quando ouvimos uma história lida em voz alta, escutando os eventos, vemo-los no presente. (1997: 77-78).*

Continuando nosso diálogo com o pensamento maquiaveliano<sup>1</sup>, podemos ainda tirar de suas idéias a sustentação para a articulação entre os clássicos e as linguagens modernas, inclusive com a “cultura de massa”, que hoje educa nossas crianças; não há como excluí-la da realidade e nem mais assumir atitudes puristas, é preciso estabelecer relações dialéticas

---

<sup>1</sup> É importante “lidar com a verdade efetiva dos fatos”.

entre ela e a cultura erudita, para que o conhecimento transmitido pela escola seja o conhecimento crítico, o qual só será desenvolvido se o educador conduzir suas ações pedagógicas de modo a levar o aluno a fazer sínteses e superar o real, agindo e sendo, realmente, parte integrante da realidade.

Essa superação da realidade ocorrerá à medida que o educador conceber, juntamente com seus alunos, por meio de uma didática da ilustração, promovida pela leitura e pela análise das obras clássicas da tradição oral e de outras formas de arte e linguagens que dialoguem com essa tradição, uma espécie de sistemática da produção textual; então, a partir disso, o educador deve promover situações em que os textos sejam produzidos, mediados pela interação entre as várias manifestações da linguagem e da arte, valendo-se das várias habilidades e das competências de cada aprendiz. Diante de todo esse processo, o objeto criado estará destinado a revelar a aprendizagem, a evolução intelectual, as catarses, as criações e as visões particulares de cada ser social emergido do aluno sobre a realidade que o cerca, tornando-a singular.

Sabemos que esse movimento de superação da realidade emerge principalmente por meio da mediação do processo pedagógico, da forma e do por que o educador propõe uma atividade, ou seja, da identificação, do interesse e da necessidade que o aprendiz enxerga em produzir o que lhe é solicitado. Assim, ao pesquisarmos maneiras efetivas de fazê-lo, concluímos que, para ser estimulante para o aluno, a “obra” a ser lida ou estudada deve ter um objetivo mais vivo, mais prático, deve transcender o papel e a pálpebra dos olhos, deve despertar-lhe o interesse. Na obra *Psicologia Pedagógica* (2003) Vigotski explica que:

*(...) o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis. Uma lei psicológica diz o seguinte: antes de tentar incorporar a criança a*

*qualquer atividade, temos de despertar seu interesse para a mesma (...)(2003:100).*

Além disso, precisamos estar atentos para que antes que o aluno pergunte “Para que tenho que fazer isso?” possamos lhe mostrar que cada atividade corresponde a um passo no processo de preparação para a representação dos papéis sociais. Dessa maneira, a ação do aprendiz ganha uma dimensão política, que demonstra a participação do aluno em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, bem como no de seus companheiros. E, para isso, vale assumir como proposição e linha de trabalho a relação constante entre o texto lido ou escrito e outras linguagens como teatro, pintura, músicas, esculturas, mídias entre outras.

As experiências suscitadas por essa práxis do ensino da Leitura, Literatura e Produção de Textos mostraram-nos que o aluno vivencia um processo de construção contínua de um sentimento de segurança, inserção e inclusão no universo da linguagem e de domínio do conhecimento formal, desenvolve cada vez mais a habilidade de relacioná-lo ao informal, ao cotidiano e de conceber saberes utilizáveis de modo prático; por esse motivo, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno exige, em função do progresso de suas potencialidades, percursos mais profundos dentro do universo da linguagem e na observação de si mesmo como sujeito de análise, que se relaciona com as possibilidades propostas pela arte, assim como com a sociedade, posicionando-se, nessa, como um ser capaz de modificá-la.

Assim, esse trabalho se sedimenta, após anos de pesquisa e estudos das hipóteses e do seguinte objetivo geral\_ contribuir na diminuição de problemas de domínio de linguagem, no que se refere à leitura, produção e expressão de textos em diferentes linguagens\_ e dos seguintes objetivos específicos:

\_ promover aulas teóricas e práticas que visaram à promoção de um dueto entre as várias manifestações das linguagens em suas nuances artísticas ou não e entre culturas do aprendiz (a síntese das vivências anteriores ao contato com a escola e fora da escola) e do educador (a sínteses das suas vivências pessoais e saberes teóricos que o formam enquanto

humano educador).

\_ utilizar nessas aulas procedimentos de leitura que visaram ao encontro entre essas vivências pessoais dos aprendizes e a sistematização da produção textual com origem na tradição oral, tendo o educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

\_ mediar a produção textual e dar destino aos textos por meio da proposição de atividades que levavam em consideração várias linguagens, a arte e as várias habilidades e competências dos alunos e a arte.

\_ promover a inserção social do aprendiz por meio do domínio de linguagens e da sua preparação para representar papéis sociais, que serão necessários para a modificação e superação da realidade.

Em síntese, a proposta desse percurso *na estrada dos enigmas, leituras e linguagens* é apresentar uma reflexão teórica e relatos de práticas que visem à articulação dialética entre a síntese das vivências do aprendiz, a proposta curricular da instituição escolar e a arte. Acreditamos que seja importante pontuar que entendemos por articulação dialética, a junção dos opostos (no caso a cultura do aprendiz e a cultura escolar) para a formação do todo (a aprendizagem, a educação).

Além disso, cabe fazer referência ao texto *Encruzilhada de Leituras* de Martins (1999) em que a autora nos apresenta uma visão muito adequada da definição que a população em geral tem do termo cultura em nossos dias, pois é importante nos apoiarmos em um diagnóstico desse conceito para, a partir dele, promovermos a dialética referida:

*No geral, eles entendem cultura como algo “fora da vida” deles, algo de que ouvem falar como coisa de “alto nível”. Não se reconhecem como participantes de um processo cultural, embora consumam seus produtos: televisão, música (em geral via rádio, toca-fitas), jornais e revistas, cinema, teatro (pouco mencionado). Artes plásticas foram referidas apenas por um entrevistado. Para alguns, viagens, esportes, compras em shoppings são parte de interesses culturais.*

*E há quem sintetize, generalizando: “desde ver televisão até ler livro – tudo é cultura, tudo você aprende um pouco”; diversão e cultura podem andar juntas, a cultura pode ter informação e lazer”(1999:91).*

Cabe ainda observar que quando pensamos na utilização das diferentes linguagens produzidas pelo homem em sala de aula, dois caminhos se bifurcam: o primeiro é o da utilização dos modelos consagrados da literatura, da pintura, da música, ou seja, a cultura clássica que a escola toma como modelo representação do ser social; o segundo caminho é o da cultura de massa que quase sempre faz parte da formação e das vivências dos aprendizes fora do contexto escolar.

Embora muitos rechacem a idéia, aprendemos, na prática, o quão é importante, para se posicionar dialeticamente com o aprendiz, lidar com esse segundo caminho em sala de aula; essas linguagens, extremamente acessíveis, recorrentes, superficiais, retóricas, ideológicas, manipuladoras apresentam muitos pontos convergentes com os interesses dos alunos e, talvez por esse motivo, promovam uma grande rede de identificações; rede essa em que, querendo ou não, estamos todos emaranhados. Não nos cabe julgar, mas o fato é que, sendo isso bom ou mal, se quisermos nos aproximar dos alunos, dialogar com eles, precisamos encontrá-los em seu contexto, levar em consideração a voz que entoa em coro com Lispector “Temos fome de saber de nós e grande urgência”\_ conduzi-los a dialogar com essas linguagens de maneira crítica e construtiva, desprovida de pré-conceitos, mas dispostos a participar da construção e da reformulação de conceitos.

Nesse sentido, a literatura, as artes plásticas e cênicas e as linguagens midiáticas atuarão como adjuvantes do processo pedagógico, apresentando-se como pontes, elos entre a cultura escolar e o cotidiano do aluno. A utilização das linguagens midiáticas, da literatura e de outras artes como mediadoras do processo de ensino- aprendizagem se justifica pelo fato de que a primeira se revela enquanto uma forma de “expressão artística contemporânea”, que



promove sínteses do real, bem como a formação de ideologias que precisam ser desvendadas e as artes porque têm o poder de fazer a mimese, a síntese e a superação da realidade.

Por meio da produção artística o indivíduo sente, pensa, cria e se expressa na plenitude de seu universo, sem os estigmas instituídos por outras formas de atividades didático-pedagógicas, as quais exigem e cobram o acúmulo ou a reprodução de conteúdos; é como se ele, no processo de produção, dialogasse com outra esfera \_ uma esfera mais livre e ao mesmo tempo mais real, pois dela emana a verdade do que foi apreendido pelo cérebro e pelo espírito, gerando criação: mimese, síntese e superação\_ do processo de ensino-aprendizagem, esfera essa na qual ele precisa resgatar e valorizar suas experiências fora e dentro da escola, das histórias lidas, das cenas vistas, da vida vivida e sonhada, dos meios técnicos oferecidos pelo mediador e da capacidade de articular os objetivos propostos às soluções produzidas pelo processo de transmissão e transformação de conteúdos em conhecimento.

A “Educação pela arte”, via de regra, não permite que se forjem resultados e ocorra uma pseudo-aprendizagem, ou o ensino e a aprendizagem existem ou não, pois o sujeito constantemente é motivado a dar um feedback sobre o andamento do processo, a partir da produção literária, interpretativa, plástica ou cênica. Assim, o sujeito precisa estar realmente inserido no processo pedagógico, já que ele, continuamente, será protagonista e precisará demonstrar isso de alguma maneira, seja na elaboração mental da atividade, seja na ação para torná-la concreta.

Portanto, esse trabalho se justifica pela necessidade de, enquanto educadores da área de linguagens, contribuirmos para a construção de um ensino de leitura e produção de textos que auxilie na concepção dos saberes e da autonomia dos aprendizes. Assim, tentamos cumprir nossa parte por meio da explanação de reflexões sobre a formação do professor, que fomos constituindo por meio de leituras solitárias ou de diálogos com outros parceiros e até mesmo

com os graduandos dos cursos de formação de professores em que trabalhamos. Por meio da ilustração dessas reflexões com explanações das práticas que desenvolvemos, cuja finalidade é o despertar do ser social, tanto no mestre, quanto no aprendiz, buscamos, dessa maneira, auxiliar a formação de um indivíduo capaz de evoluir psicológica, intelectual, moral e socialmente, por meio do conhecimento adquirido no processo de ensino-aprendizagem, do qual é protagonista dentro e fora do contexto escolar.

Pretendemos, com isso, dividir experiências e, se possível, contribuir no processo de formação e reforma do pensamento de professores; e esses, enquanto educadores, possam mediar um processo de ensino-aprendizagem que gera a revelação do aprendiz. E que essa revelação dê-se na escrita, na expressão por meio de linguagens não verbais (plásticas) mas também cenicamente, como um ensaio preparatório para uma existência plena de êxito e autonomia para a evolução intelectual, afetiva, moral, cultural e material. Acreditamos que um dos caminhos possíveis para se desenvolver a educação do presente e do futuro, possivelmente seja aliar ao tradicional uso do giz e da lousa, as linguagens artísticas, em especial as cênicas, pois a sociedade exige a atuação do ser, a revelação do cidadão capaz de desempenhar, com competência vários papéis sociais.

Assim, oferecendo fundamentação teórica, identificação e criando desafios, simulacros de situações comunicativas que se apresentam como necessidade de se atingir objetivos \_ como a produção de um programa de TV sobre uma obra clássica, um jornal televisionado ou via- rádio, uma peça teatral, uma performance que envolva canto, dança, escultura \_ motivamos o aprendiz a buscar a mimese, a recriação do real e a partir de análises, sínteses, criações superá-lo e a resolver problemas, graças a sua autonomia; inserindo-se como sujeito ativo em uma situação em que precisou criar “máscaras sociais” para se relacionar com os outros atores sociais e atingir seus objetivos.

E como esse processo se edifica por meio de atividades práticas, fundamentadas

teoricamente, essas atividades apresentam natureza complexa, pois, para a sua realização, todas as faculdades humanas devem ser levadas em consideração, já que são necessárias e, por isso, merecem ser valorizadas, tanto pela comunidade discente como pela docente, que precisa aprender a perceber o valor de cada membro do grupo social em questão, desde o mais tímido ao mais articulado. E é especialmente no exercício dessa atuação que o teatro auxilia a formação do humano, pois nas produções cênicas, a importância do indivíduo e do todo, torna-se evidente, pois todas as competências são importantes e exploradas, desde a lingüística, que é bem desenvolvida pelo escritor da peça, da espacial que será fundamental para quem idealizará o cenário, a lógico-matemática que será fundamental para que se articule os custos da produção, bem como as outras competências necessárias para o bom desempenho dos atores, do diretor, da contra-regragem, dos desenhistas de figurino e cartazes de divulgação, dos pintores que farão parte do cenário, dos câmeras (no caso de produção em vídeo), dos pesquisadores de tempo, espaço, cenário e figurino, dos músicos, bailarinos e etc.

Vale ressaltar que embora nosso envolvimento com o trabalho seja extremo, pois ele é fruto de anos de pesquisa teórica e empírica, e, suscitou excelentes resultados dentro do contexto particular em que se desenvolveu (no caso nos cursos que ministramos desde o ensino fundamental até o ensino superior), o que acaba por dar-lhe um tom emocional, fazendo com que “pathos”, às vezes, tome nuances de pretensão, nossas reflexões sobre a educação e prática docente, no que se refere ao ensino de Leitura, Literatura e Produção textual não têm a pretensão de servir como uma “receita de ensino”, mas sim de mostrar o nosso instrumental para outros educadores, para, que possam olhar-lhe como um ponto de partida para se pensar e reformar o pensamento no que concerne à arte de educar e conceber a sua própria prática produtora de “artistas”, pois por intermédio de uma didática que tem como pretensão a autonomia do indivíduo, constituída pelo respeito à cultura, à natureza, à

criatividade e às singularidades, surge o “artista” que, segundo Hebert Read em sua obra *A Educação pela Arte* (1982) é o sujeito capaz de fazer com competência aquilo que lhe foi proposto e que se reconhece e é reconhecido pela comunidade como alguém necessário para o bem comum.

Vale reiterar que para que esse artista possa emergir, sob a responsabilidade de um educador, motivado pelo fazer pedagógico, faz-se necessário o pensar, o formar, o revisitar e o reformar o pensamento sobre a formação do educador; pois esse mediará a ação didático-pedagógica, ação que precisa ser concebida de modo sério e engajado, o que pressupõe compreender a essência da educação pela arte, bem como transitar e por ela e vivenciá-la, pois se ele (o educador) é “guia, parteira psíquica” como afirma Read, precisará conhecer o percurso a fim de conduzir seus aprendizes para a condição de seres que dominam as várias dimensões das linguagens.

Diante de uma vasta pesquisa empreendida pelos caminhos da Literatura, da Formação de Professores, do Ensino de Leitura e de Produção de Textos e da prática construída por nós, em seis anos de indagação responsável de nossas idéias, por meio da prática pedagógica e da reflexão sobre ela, a partir dos resultados apresentados pelos alunos, organizamos o relato de da proposta de ensino que mediamos e que se constrói por meio da leitura, da análise e da sistematização das características de obras clássicas, da observação dessas características deslocadas no tempo e recriadas em formas modernas de criação artística, da proposição de experiências intertextuais por parte do professor e dos próprios aprendizes, encontradas na interação entre as artes – literatura, pintura, escultura, música, dança, cinema e teatro\_ e da posterior produção textual (linguagem verbal e não verbal) apresentada de forma cênica.

Acreditamos e vivenciamos que se assim for feito, a relação de troca e o pacto entre as culturas ficam estabelecidos e torna-se mais fácil apresentar o outro universo possível: erudito, poético, rico em significados e, então, por meio desse contato, mostrar-lhe que os

clássicos dialogam com a mesma realidade com a qual dialogaram essas linguagens mais populares, mas o fazem de outra forma, uma forma que prima por um grau mais alto elaboração, que exige mais cuidado, trabalho, reflexão, ações mais complexas; uma outra forma \_ diferente. Melhor? Pior? Não há como respondermos. Nosso propósito é trabalhar para que cada um tenha a liberdade e o poder da autonomia para julgar, escolher e aprender a partir dos elementos postos à prova no espaço escolar e no espaço de cada ação individual e coletiva. Temos consciência de que existem outros caminhos, mas, dentro do nosso cotidiano pedagógico, confiamos que é assim que esses conhecimentos serão realmente organizados e assimilados e embasarão, hoje, a concepção da Paidéia socrática: a formação do ser integral.

Sendo assim, o trabalho se divide em três capítulos. O primeiro capítulo se destina a uma reflexão acerca da formação do educador na sociedade contemporânea; essa reflexão terá as artes como mediadoras; acreditamos que essa reflexão se faz necessária para situar o leitor no percurso didático e filosófico que conduziu nossos pensamentos e a prática dele advinda.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar um estudo que fundamenta a concepção de leitura de um educador leitor e produtor de textos, apto a mediar a construção do conhecimento de seus alunos no que concerne à leitura e à produção de textos. No terceiro capítulo apresentamos algumas práticas de leitura e produção textual que desenvolvemos com nossos aprendizes no processo de pesquisa e desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, chamamos à cena, alguém que, como nós, é Severino, a fim de que ele de repente, num repente, possa entoar o cântico e guiar a procissão porque:

*Somos muitos Severinos  
iguais em tudo e na sina:  
a de abrandar estas pedras  
suando-se muito em cima,  
a de tentar despertar*

*terra sempre mais extinta,  
a de querer arrancar  
algum roçado da cinza.*

E agora:

*(...) para que me conheçam  
melhor Vossas Senhorias  
e melhor possam seguir  
a história de minha vida,  
passo a ser o Severino  
que em vossa presença emigra.*

# CAPÍTULO I

## UM DUELO E UM DUETO ENTRE LINGUAGENS



*“O Senhor mire e veja o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – Mas que elas sempre estão mudando. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra (...)” (Guimarães Rosa).*

---

<sup>2</sup> MIRÓ, J. Cão ladrando à lua. Óleo sobre tela, 1926.

## 1.1. Prelúdio: ensaio de nossa voz

Em nosso trabalho enquanto educadora e investigadora dos processos de produção e de leitura das várias formas de expressão textual, observamos que o olhar do ser humano e a forma como ele lê o mundo histórica e culturalmente, lê a si mesmo e aos outros, e expressa suas leituras e criações pode ocorrer de formas distintas e opostas entre si: na primeira, é tragado pelos encantos da superficialidade, na segunda irrompe nos limiares e nas fronteiras do espaço, do tempo, das várias manifestações da linguagem, da cultura, da arte e de suas façanhas, promovendo uma leitura integral e integrada, complexa, que concretiza a dialética entre cultura e literatura, procedimento aludido por Bakhtin em sua obra *Estética da Criação Verbal*:

*A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores sócio-econômicos, como é prática recorrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (2000:362).*

Para malgrado daqueles que conhecem a importância e o poder da leitura, a primeira forma é a mais recorrente e estimulada pela vivência do aluno e pelas relações sociais que circundam a leitura e, não raro, pela própria instituição escolar, como refletiremos em um próximo momento.

Essa constatação atina para a necessidade de agirmos de maneira mais efetiva diante dessa dicotomia, que representa, por um lado, a manutenção da ordem social instituída, do poder das classes dominantes \_ que assim o são, principalmente, por dominarem as formas de



linguagem e os seus meios de produção \_ e, por outro lado, a possibilidade de, por meio da leitura e da expressão das idéias através de múltiplas linguagens, verem surgir um indivíduo capaz de modificar a sua realidade e a realidade dos que estão a sua volta, de promover revoluções culturais e até mesmo históricas; pois transmutações efetivas na natureza do olhar, pensar e agir de um ser geram uma série de alterações subseqüentes na história e na cultura pessoal e coletiva. Nasce assim, o que Gramsci denominou intelectual orgânico.

A ação prática do educador que visa a contribuir na promoção de uma educação geradora desse intelectual orgânico não apresenta nenhum objetivo original, nenhuma dificuldade ou obstáculo intransponível; porém, não deixa de ser um desafio árduo que só poderá ser vencido pela complexidade, como chama a atenção o filósofo Edgar Morin em *A Cabeça bem-feita* (2003). A educação responsável precisa centrar seus objetivos e os seus fazeres pedagógicos na ação de promover um movimento inverso no quadro educacional ora apresentado, a fim de possibilitar a formação do sujeito apto a lidar com a complexidade das relações mundanas e capaz de se deixar provocar e, a partir disso, promover revoluções íntimas, transformando a sua realidade individual, bem como adquirindo mobilidade para promover as outras revoluções referidas acima.

Porém, é importante acentuar que esse perfil profissional que não surge de forma natural ou instintiva, conforme o ambiente exige (tal qual ocorre com o animal, que é conhecido por mudar, instintivamente a sua cor para se adaptar a um ambiente ou a uma situação, e, assim, se passa despercebido e se protege de potenciais predadores); pois não é possível tornar-se esse tipo de educador sem uma formação universitária sólida, que persegue a primazia da práxis<sup>3</sup>, que se concebe sob a resistência de pilares básicos: consciência, responsabilidade, conteúdo e Prudência. Percebe-se, todavia, a ocorrência do oposto, há uma

---

<sup>3</sup> ensino que é resultado da relação entre a teoria e a prática, em um contexto social e humanístico que é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

inversão de propósitos e, tomando uma reflexão de Lichnerowicz, presente na obra *A cabeça bem-feita* de Edgar Morin percebemos que:

*Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas* (2003: 13).

Por assim ser, dialogando com Edgar Morin sobre a formação do professor na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de que os cursos de graduação contribuam factualmente para a formação de um ser que exerça uma função social, que planeje e concretiza os seus saberes e o fazer pedagógico de forma realmente profissional, consciente de sua responsabilidade perante o aprendiz que lhe foi confiado para a formação, bem como perante aos outros integrantes do tecido social. Esse compromisso significa formar-se como um educador apto a produzir conhecimento e a pactuar com seus alunos na concepção de um processo de ensino-aprendizagem em que os objetivos centrais sejam a desfragmentação do conhecimento, a concepção e a compreensão da complexidade<sup>4</sup> do saberes do real e das relações econômicas, políticas, sociológicas, afetivas e artísticas que constituem a vida em sociedade.

Em sua obra *A cabeça bem-feita* (2003), Morin nos explica que é preciso vencer o desafio dos desafios “o desafio da complexidade”, para tanto, há necessidade de se articular

---

<sup>4</sup> Para Morin (2003:38):Complexus significa que foi tecido junto. Realmente, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos ao todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Como os desafios da complexidade nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável é fundamental que a educação promova a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

os conhecimentos de maneira complexa, pois, somente dessa forma pode-se superar uma visão delimitada da realidade e a produção de saberes fragmentados e, desse modo, ampliá-la e substituí-la por uma visão de maior amplitude, que possibilite ao indivíduo a resolução de seus problemas na forma como esses se propõem: polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

No atual contexto econômico, social e intelectual em que vivemos democratizar as possibilidades de ascensão dos indivíduos significa educar por meio da negação e extinção de uma inteligência que visa a se constituir por meio da informatividade fragmentada, como se cada disciplina fosse desarticulada da outra, como se a arte e a ciência não pudessem se aproximar, como se o homem fosse somente síntese do imediato e ou de uma hiper-especialização, como se a leitura de um texto não fosse fruto de múltiplas relações entre as vivências de um ser, das interpretações que outros leitores teceram, da relação do texto em foco com outros textos verbais e não verbais. Sobre essa questão, Morin se refere a François Recanatti *a compreensão dos enunciados é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo* (2004:39).

A *inteligência geral* organiza, integra as informações por meio da estimulação da habilidade de separar, relacionar, analisar e sintetizar para resolver problemas de natureza complexa. Percebe-se, dessa forma, que há uma correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência, e, por isso, contrapõe-se ao tipo de inteligência que se concebe por meio de um processo bancário, em que o professor deposita algo que irá “sacar” posteriormente. Essa educação, similar a uma operação bancária, trouxe à tona uma forma de inteligência intensivamente difundida pelo educação bancária, que visava, primordialmente, a reprodução de conteúdos e que, infelizmente, vemos defendida ainda na atualidade; ela separa, isola os objetos, dissocia problemas, separa as disciplinas, e atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, pois isola os saberes em seus conjuntos,

fazendo o aprendiz perder, por atrofia, a aptidão inerente à mente humana de contextualizar saberes sobre o homem, a sociedade, a ciência e a arte. Para Morin (2003:39), essa inteligência cega o indivíduo, é inconsciente e irresponsável.

Por esse motivo, a concretização da proposta de desempenhar o papel de educadores, ao invés de reprodutores de desigualdades, precisa ser desencadeada, e, dessa forma, finalmente, democratizem-se as probabilidades de desenvolvimento da *inteligência geral da mente*, pois *quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular* (2003:39). Sendo assim:

*A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular, ou caso adormecida, de despertar.*

*Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso e identificar a falsa racionalidade.* (2003:39)

Para tanto, o autor afirma que devemos criar uma cultura de “des-saber o sabido” por meio da revisitação e da reforma do pensamento. Há que se empenhar como fizera Hércules \_ em um dos seus trabalhos \_ em vencer a Hidra, um perigoso monstro de bafo mortal e várias cabeças “bem-cheias” (sendo uma delas imortal), mas delimitadas pelo instinto destruidor de vidas, histórias, trajetórias. O mito nos conta que essas cabeças se duplicavam quando degoladas, emergindo do lugar de onde foram tiradas, réplicas monstruosas na superficialidade das aparências e, por se dividirem sobremaneira, formavam um “mar de cabeças sedentas e desesperadas”, no qual os homens naufragavam. Hércules, com o auxílio

de seu sobrinho, aprendeu que, para vencer a Hidra de Lerna, era preciso cauterizar com o fogo o local de onde a cabeça fosse cortada, e o herói assim o fez. Porém, teria que enfrentar a cabeça imortal que permanecia viva mesmo depois de cortada; e, por isso, seguiu o conselho de Hermes, abriu uma cova, enterrou a cabeça, pôs uma pedra sobre ela e vigiou-a pelo resto da vida. Salis, em *Ócio Criador, Trabalho e Saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias*, utiliza essa história para ilustrar as vicissitudes humanas; em relação à cabeça imortal afirma que ela é como os nossos vícios, *mesmo quando os vencemos, eles continuam vivos e, a qualquer momento podem contra-atacar* (2000:134).

Relacionando esse mito às nossas reflexões sobre a formação de professores, vemos que a metáfora das cabeças que ressurgem é perfeitamente aplicável a nossa realidade, pois, apesar de toda a adversidade encontrada, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por alguns professores de cabeça bem-cheia (que assim o são por escolha, imposição do contexto ou por não terem sido trazidos à luz), observamos que eles, muitas vezes tomam como referência o papel desempenhado pela hidra e por seu hálito nocivo e insistem em tentar ensinar sem se adequar à nova realidade educacional, e, dessa maneira, acabam por amortizar o desejo de aprender que toda criança leva junto de si no primeiro dia de aula e, quase sempre, em vários dias seguintes também. Além disso, insistem em fazer renascerem suas cabeças de Hidra, que deglutem, mas nada produzem, ou então, não se mostram vigilantes em relação à cabeça imortal, aprisionada, mas que pode contra-atacar a qualquer tempo.

A única forma de vencer essas “cabeças” é, assim como o fizera Hércules, aprender a cauterizá-las com o fogo do nascimento de uma nova forma de existência intelectual: ser guiado por uma “cabeça bem-feita”, uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e evitar sua acumulação estéril, fruto de uma educação que, segundo Morin, (2003: 33) acabe com a

disjunção entre as culturas científica e das humanidades e que, por isso, “daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial”. E, além disso, manter-se vigilante, revisitando e reformando constantemente o pensamento.

Salis explica que:

*Sócrates dizia aos jovens que não existiam pessoas viciadas ou virtuosas de nascença; todos nasciam com vícios e virtudes, mas a grande diferença surgiria ao longo da vida, pois alguns iriam dedicar-se ao governo de seus vícios, enquanto outros a eles se abandonariam; aí, sim, surgiria a grande diferença entre o homem virtuoso e o corrupto. Completava ainda dizendo que “o exercício da virtude não era senão a eterna vigilância do vício”. E esta era uma das atividades fundamentais do ócio voltado à transcendência: era dedicar diariamente um tempo para examinar os vícios guardados debaixo da pedra, que cada um tinha em seu imaginário, e buscar formas de mantê-lo sob controle (2004:134-135).*

Partindo dessa reflexão é que nos propusemos a investigar uma forma especial de olhar a formação do professor contemporâneo; acreditamos que um diálogo entre a Didática, a Filosofia e as Artes impulsiona-nos e auxilia-nos a vencer o desafio da complexidade e a encontrar *a sabedoria que perdemos no conhecimento* (Morin, 2003:17).

Em sua obra *Compreender e ensinar no mundo contemporâneo* Rios, ao refletir sobre os desafios apresentados ao educador na atualidade, atenta que estamos vivenciando um momento peculiar no ensino, *na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado*. Em seu estudo, a autora afirma que se *requer, então, mais do que nunca, da Filosofia da Educação o olhar largo, abrangente, na intenção de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta e dos diversos pontos de vista em que se pode enfocá-lo* (2001:56).

Por meio da filosofia da educação, o educador pode transcender o espaço que lhe deram como mero transmissor de conhecimento, como se fosse apenas um canal entre o saber já constituído por outrem e o aluno, que não sabe de sua condição de aprendiz, de ser

em formação, enfim, acreditar que: *O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas o “começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá* (OAKESHOTT, 1968:160).

Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser revisitado e reestruturado e nesse espaço de reposicionamento, de reforma do pensamento sobre a prática, sobre o currículo, sobre o aluno e sobre a própria condição de educador. Vale ressaltar que essa Filosofia da Educação:

*(...) precisa contar com a contribuição de todas as áreas do conhecimento, mais especialmente das ciências da educação, que também são provocadas a rever seus estatutos, a atualizar o diálogo com as práticas. A Didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão a sua volta. Ela enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino (...) (RIOS, 2001:57).*

A execução desse processo precisa ser delineada pela Prudência, não a prudência definida pelo senso comum, mas a pautada na filosofia de São Tomás de Aquino, quem explica que ser prudente é pautar as ações por uma “*recta, ractio, agibilium*”, ou seja, uma reta razão de agir, a partir da constatação da verdade efetiva dos fatos. Sobre tal abordagem de se conduzir o fazer pedagógico também constata Coelho em *Formação do educador*:

*A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade (1996:38).*

No entanto, não raro, convivemos com uma realidade adversa a essa idéia, pois muitos professores ainda estão impedidos de enxergar a realidade e insistem em negar essa verdade. Daí que, quase sempre, são levados a entrar no covil da Medusa buscando a verdade \_ não a

efetiva dos fatos, mas a que aprenderam a desejar\_ e são obrigados, por sua incredulidade ou insalubre curiosidade a olhar-lhe diretamente nos olhos e, assim, tornam-se pedras acomodadas em sua imobilidade pedagógica e social. Segundo relatos de nossos alunos em campos de estágio, de professores em exercício (feitos em encontros, cursos, simpósios, congressos), os professores que ousam entrar em sala de aula, munidos somente de um instrumental pedagógico ultrapassado (informação, giz e lousa) e tentam encontrar ou despertar a verdade do que acreditam ser educação, olham nos olhos de seus alunos como se mirassem tábulas rasas e disponíveis para se depositar informação; e é nesse momento que são flagrados pela decepção, realmente sofrem o castigo das “mil serpentes da realidade” e petrificam-se, ficam sem ação racional, quase sempre gritam, antes de ficarem paralisados (no que se refere a ensinar), perdem sua condição de educadores e até mesmo a sanidade física e mental, haja vista o crescente número de pedidos de afastamento de professores (especialmente na rede estadual e municipal de ensino) por problemas físicos e psicológicos.

Em sua obra *Still life with four sunflowers*:



---

<sup>5</sup> **GOGH, V.V. *Four Cut Sunflowers*.** August-September 1887. Oil on canvas. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Netherlands



Van Gogh mostra-nos uma visão que pode ser associada aos professores acima referidos: são como flores ceifadas, cansadas, desgastadas pelo tempo e pela luta contínua, companheiros que comungaram do mesmo posicionamento filosófico e prático-pedagógico, um dia vivo, quente, iluminado, mas que negaram as mudanças que o próprio corpo social pediu; o amadurecimento das sementes, as quais serviriam para alimentar alguns e para fazer perpetuar “a espécie dos girassóis”.

Nesse processo, suas hastes, vítimas culpáveis parecem dirigir preces ou pragas ao céu e murcham; porém, morrem resistentes, impedidas de sorver a abundante água que escorre, no que para eles, talvez pareça um precipício, um lugar que não se pode, quer ou se deve alcançar... ironicamente, um lugar que alcançariam se simplesmente voltassem as suas hastes para o outro oposto, bastaria querer encontrar soluções no avesso das suas atitudes, dos rancos defendidos como verdades absolutas e as únicas possível.

Provavelmente, faltou a esses girassóis a compreensão de sua condição de flores, formadas pelas centenas de pétalas, pela gravidez originária de suas sementes; suas pétalas não se abriram em busca do sol, ao contrário, ensimesmaram-se, suas hastes tornaram-se fortes para segurar o próprio peso, convertido em fardo. Tais girassóis se privaram de cumprir seu complexo destino: ser útil em todos os seus talentos, girar, agir conforme o contexto, buscar a luz em múltiplas direções, como falta aos professores cumprir sua complexa responsabilidade: ensinar. Delicada e, paradoxalmente, grotesca ironia da vida, da arte e pedagogia.

Dessa maneira, a proposta desse trabalho é o convite para que busquemos o sol nas viagens às terras alheias \_ sobre a qual aludiremos adiante. É aprender com os feitos de Sócrates: segundo Jaeger em *Paidéia* (2001:516) “Xenofonte diz-nos que na companhia de

---

seus jovens amigos Sócrates revia as obras dos antigos sábios, isto é, dos poetas e dos pensadores, para delas tirar algumas teses importantes” ou seja, olhar para os feitos dos grandes homens para contemplar seus acertos e evitar seus erros”, como sugeriu também Maquiavel em sua obra *O Príncipe* (2002), já que ser educador hoje, também se relaciona com o Príncipe e sua necessidade de se manter no poder.

É válido ressaltar que essa metáfora do “Príncipe Educador”<sup>6</sup> não se aplica a uma visão de professor que rege os processos de ensino-aprendizagem com cetro nas mãos, mas sim de um professor que rege como um maestro consciente das possibilidades e da necessidade de autonomia de cada músico, do saber aliado à liberdade e à vontade promovendo uma relação íntima e criativa com o instrumento, reveladora da universalidade e da atemporalidade da obra, ou seja, um educador que fará a manutenção da condição de quem tem o poder de “educare”, que significa criar, alimentar e fazer sair, condição essa a de um príncipe mediador das conquistas de seu povo e, depois, os liberta para que possam instituir seus próprios principados.

Munidos desse discurso em que se mesclam sombras e utopias, embriões de toda mudança, caminhamos em um percurso de investigação da direção da estrada de tijolos amarelos que nos levará ao “mundo de Oz”, onde os objetivos podem ser realizados, onde encontramos a coragem, o coração, o cérebro e o lar que nos faltam mediante nossa crença e merecimento, encontramos outras flores-sol amarelas, as da série Girassóis, de Jocelino Soares - pintor Rio-pretense. Flores as quais poderíamos associar à metáfora plástica da imagem do educador que buscamos: girassóis girantes reunidos em capítulos e inflorescências, gigantes em sua ciência de girassol, resistentes e de profundas raízes, personificados pela arte, com os pés em solo real, sorvendo dele suas dores e suas delícias.

---

<sup>6</sup> DISTASSI, A.M. *A função didática das palavras*. Dissertação de Mestrado. Franca, 2004.

Olhando nos olhos do Sol, buscando a verdade deles, olhando-a em nas várias dimensões de seus fascínios e perigos. Girassóis prudentes, retos em suas razões de agir.

Movendo-se em sua infinita dança angular, os girassóis de Jocelino fazem o que é necessário, partindo da verdade efetiva dos fatos, da luz emitida pelo sol. Eles vivem para alimentar pássaros ousados, afoitos para se alimentar e, posteriormente, semear; e, alimentam até mesmo os que comem por comer ou são apenas aproveitadores. Essas flores girantes vivem para explodir-se em mil sementes e continuar o ciclo da arte de ensinar a ser “Girassol”, metáfora do homem que venceu o desafio da complexidade, que soube seguir o percurso iluminado e celestial do sol - um ser social.



A obra de 2003, pertencente à série “Girassóis” de Jocelino convida-nos também a compreender o desafio da globalização sobre o qual Morin alude, as partes especiais em sua natureza de flor, de árvore, de tinta, de cor, de pincel, de artista, articulam-se em compõem o todo, e a obra ganha força e valor pela sua visão integral, integrada, global. Os girassóis, que fazem a manutenção do dia, lembram-nos o que João Cabral de Mello Neto em sua obra *A Educação pela Pedra*, ensinou sobre a necessidade da junção entre os pares (galos) no processo pedagógico para anunciarem e fazerem nascer a manhã, a educação:

*1. Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.*

*De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*2.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.*

*A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

No entanto, não podemos nos esquecer de que se por um lado a globalização apresenta a possibilidade de articular diálogos para a construção de um saber integrado, por outro lado,

ela tenta, também, por seus excessos, à superficialidade e à expansão descontrolada do saber.

Morin atenta para o fato de que:

*O crescimento ininterrupto dos conhecimentos dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmuram linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T.S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber (2003:16).*

Como discorreremos no decorrer do trabalho, nossa proposta de ensino de leitura e produção de textos é enviesada pela busca de referências na história da literatura, da arte e da vida do próprio homem, pois acreditamos ser extremamente difícil ler uma obra como se ela fosse uma parte destituída de um todo individual (autor) e social (leitor, suas vivências e outras obras), bem como não pactuamos com essa prática de produção textual a partir do vazio, que se contrapõe à prática dos artistas consagrados.

Nosso intento é levar o leitor e produtor de textos a conhecer as partes articuladas ao todo em cada tempo e espaço, para que, assim, fazendo “ciência das linguagens”, possa-se investigar seus processos de construção e de desconstrução no decorrer dos tempos, e, depois, empenhar-se em descobertas próprias.

É importante ressaltar a necessidade de promover a expansão do saber que referenda a leitura e a produção textual, porém, é imprescindível trabalhar para que ocorra uma organização intertextual, multi e transdisciplinar, mediada pela *inteligência geral da mente*<sup>7</sup>.

Fazer nascer a sabedoria, trazê-la à luz é um desafio aos educadores, em especial aos de Língua, Produção de textos e Literatura, pois se a globalização propõe a “biblioteca sem

---

<sup>7</sup> propulsora da habilidade para ler e produzir textos complexos, que nos declarem como atores sociais. Textos esses que promovam a “Maiêutica” referida por Sócrates e inspirada no trabalho de sua mãe, que era parteira.

muros” (Chartier, 1994) ela também propõe uma multiplicidade de informações que se acumulam, que se estocam e tornam-se estéreis, pois não dialetizam, não adquirem sentido prático e político. Segundo Jaeger (2001:516) “*Sócrates em IV,2,11, censura que o leitor, deixando-se levar por leituras múltiplas e enciclopédicas, esqueça a mais importante de todas as artes: a política, que aglutina todas as outras*”.

Em sua obra *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas nos séculos XVII e XVIII*, Chartier utiliza uma citação de Certeau para apontar um norte que se revela extremamente eficiente: o educador (leitor) deve, por meio da leitura, tornar-se “viajantes de terras alheias” e apropriar-se dos saberes nela produzidos para a composição dos próprios:

*Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho\_ mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar (1994: 11).*

Voltando dessas viagens, trazemos sínteses das vivências que construímos e foi justamente isso, o que nos levou a repensar a formação de educadores e de educandos a partir delas. Vale lembrar, que esse trabalho propõe uma que visão e um relato de experiência que não almeja solucionar em definitivo a crescente distância entre professor e aluno, entre saber e informação; mas sim, a arregalar olhares de educadores e educandos.

Pretendemos, inicialmente, relatar os diálogos que ouvimos e dos quais participamos nessas terras e o que aprendemos deles sobre a formação de professores e, posteriormente, sobre a constituição do texto, da leitura e do leitor. Ensinar a ler e escrever o mundo nos parece ser sinônimo de aprender no mundo, do mundo e para ele.

Por isso, utilizaremos a leitura de obras de arte (literatura, pintura, cinema, escultura) para pensar a formação de formação de professores. Esse procedimento tem surtido efeitos

muito positivos no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Didática e Práticas Pedagógicas, as quais ministramos nos cursos de graduação: Licenciatura em Letras, Ciências Sociais, Pedagogia e Normal Superior – o que talvez se explique pelo fato de que ainda é mais fácil refletir sobre a nossa condição a partir de metáforas verbais ou visuais, já que dessa forma, o afastamento necessário à racionalização é mais provável, e, ao mesmo tempo, o saber dele extraído, permanece como novo traço do pensamento rearticulado.

A leitura de imagens é uma prática utilizada com fins estéticos, mas também didáticos, desde a antiguidade. Segundo, Manguel (2001), muito antes da democratização da leitura de textos verbais, havia uma “democratização” da leitura visual. Dessa maneira, a educação popular, principalmente, promovida pela igreja, fez uso de uma “alfabetização visual” como meio propulsor para se ensinar o que estava verbalmente registrado nas escrituras sagradas: *Em 1025, o símbolo de Arras declarou que “aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens*<sup>8</sup>. E ainda:

*(...) o papa Gregório, o Grande, fazia eco às idéias de Nilo: “Uma coisa é adorar imagens, outra é aprender em profundidade, por meio de imagens, uma história venerável. Pois o que a escrita torna presente para o leitor, as imagens tornam presente para o analfabeto, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que têm de seguir, e aqueles que não sabem as letras descobrem que podem, de certo modo, ler. Portanto, para a gente comum, as imagens são equivalentes à leitura.”*<sup>9</sup>

Assim, por saber do poder didático das imagens, a igreja as utilizou para segregar suas idéias, para doutrinar os fiéis que não tinham e não poderiam ter, em função da manutenção das relações sociais instituídas, o acesso à leitura, pois a leitura é libertadora e,

---

<sup>8</sup> (Sínodo de Arras, capítulo 14, em *Sacrorum nova et amplissima Collectio*, ed. J.D. Mansi (Paris e Leipzig, 1901-27), citado em Umberto Eco, *IL problema estético di Tomaso d’ Aquino*)

<sup>9</sup> (Citado em Claude D’Agens, *Saint Gregoire lê Grand: culture et experience chrétienne* (Paris, 1977) (p.116)

portanto, perigosa, para as classes sociais dominantes. Essa alfabetização visual, o ensino e podemos dizer até a “inclusão social” dela advindos foram promovidos tanto por meio das ilustrações nas paredes das igrejas, quanto por meio dos livros de imagens. Manguel explica o sentimento de pertença promovido pela visão sub-repetida das imagens:

*Destinadas aos pobres ou aos seus pregadores, o certo é que tais imagens ficavam abertas no atril diante do rebanho, dia após dia, durante todo o ano litúrgico. Para os analfabetos, excluídos do reino da palavra escrita, ver os textos sacros representados num livro de imagens que eles conseguiam reconhecer ou “ler” devia induzir um sentimento de pertencer àquilo, de compartilhar com os sábios e poderoso a presença material de Deus. Ver essas cenas de um livro – naquele objeto quase mágico que pertencia exclusivamente aos clérigos letrados e eruditos da época – era bem diferente de vê-las na decoração popular da igreja, como sempre ocorrera no passado. Era como se de repente as palavras sagradas, que até então pareciam ser propriedade de uns poucos, os quais podiam ou não compartilhá-las com o rebanho, tivessem sido traduzidas numa língua que qualquer um, mesmo uma mulher “pobre e velha” e sem instrução como a mãe de Villon, podia entender (2001:120).*

E, então, nos apropriamos desse saber sobre o poder das imagens e da capacidade que temos de apreendermos, delas, a palavra calada e, a partir daí, promovermos um diálogo entre a nossa realidade e a realidade flagrada ou sugerida pela arte. Dessa forma, adentramos em um universo necessário para a formação e para a reforma do pensamento do educador: o da reflexão, do resgate e da constituição de outras imagens mentais que têm também o poder de ensinar.

Como já enunciamos, os resultados dessa prática de leitura e reflexão sobre a educação e a formação do educador revelaram-se extremamente satisfatórios, o que, provavelmente, é reflexo do fato de que, às vezes, é complexo demais olhar a realidade nos olhos, porém, precisamos conhecê-la e lidar com ela. Acontece de suportarmos, superarmos e aprendermos mais com a imagem do mar de rostos de Dante Alighiere, na “Divina Comédia”:



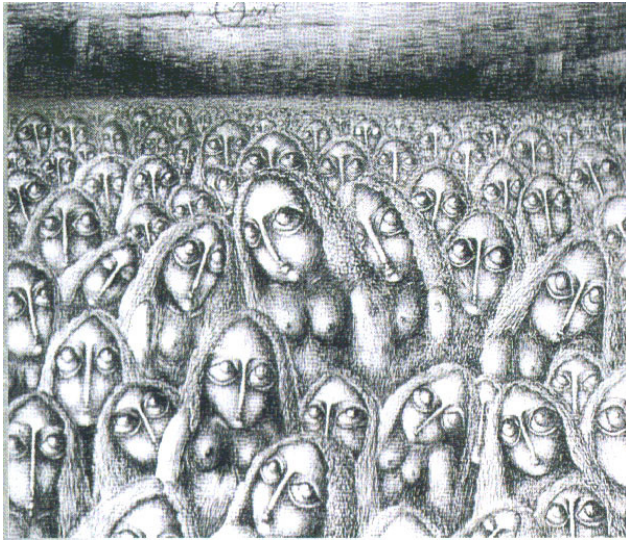


10

do que nos sentirmos como mais um rosto nesse emaranhado de faces, ou enxergarmos o clamor dos olhos grandes de nossos alunos, por meio dos olhos grandes das pequenas mulheres de Jocelino. Mulheres de grandes olhos, à espera que o leite santificado da Virgem venha alimentar-lhes, como fez às almas do purgatório.

---

<sup>10</sup> Doré, G. (Ilustração do canto XXXI) da obra de *A Divina Comédia* de Dante Alighiere. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf Limitada, 1958.p.140.



11



12

Essa prática envolve um processo de acrescentar às leituras específicas sobre a formação de educadores as reflexões delas advindas e sugerem outros caminhos em que as encontramos: o caminho das artes que revelam a história social por meio de suas retóricas singulares<sup>13</sup>. É importante ressaltar que ao fazermos essa leitura das obras, enviesadas pela educação não pretendemos explicar as imagens, como afirma Manguel em *Lendo imagens*:

*Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens “Não explicamos imagens” comentou com sagacidade o historiador da arte Michael Baxandall “explicamos comentários a respeito de imagens.” Se o mundo revelado em uma obra de arte permanece sempre fora do âmbito da sua apreciação crítica. “A forma”, escreve Balzac, “em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar idéias, sensações, uma vasta poesia (2001:29):*

---

<sup>11</sup> SOARES, J. *Série Mulheres de Olhos Grandes*. Painel da Câmara Municipal de São José do Rio Preto.

<sup>12</sup> DELL'AMATRICE, F. 1508.

<sup>13</sup> Aristóteles em sua obra “Arte Retórica” define retórica como a arte de se fazer acreditar. Nesse sentido, a obra pictórica é concebida por meio de um intenso processo de elaboração realizado a partir de cores, tons, sombras, formas, que constituem imagens, as quais sugerem múltiplos sentidos e significados que nos encantam, manipulam, convencem da verdade especial, única, poética que projeta.

Essa interação já é feita há muito tempo por estudiosos que promoveram a relação entre poesia, narrativa, música e educação. E, por ser assim, pensamos ser pertinente promovê-la também com a pintura e com a escultura, pois, desde o início dos tempos, a pintura é utilizada para retratar o humano e suas ações, além disso, são importantes elementos de registro histórico e funcionam como direção de conduta para as gerações vindouras. Manguel em *O espectador comum: a imagem como narrativa* explica que:

*Antes das figuras de antílopes e mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (2001:30).*

Assim, desafiado pelas pinturas, desde o princípio dos tempos, o homem surpreende-se e *deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa* (Roger de Piles,1676); nesse diálogo, encontra-se e aprende. Por intermédio da obra pictórica, pensamos o ser (educando e educador), que são “manifestações artísticas da natureza humana” e produzem arte, por meio da arte (a representação do real).

Vale ressaltar que por produzir educação por intermédio da arte não significa afastar-se da ciência (a explicação do real), mas sim propor-lhe um casamento, o qual talvez possa gerar os homens que precisamos: autônomos, sensíveis, curiosos, corajosos, artistas, na concepção referida por Read *o objetivo da educação é a formação de artistas \_ pessoas eficientes nos vários modos de expressão* (2001:12).

Essa abordagem traz a análise de obras de arte para o espaço da aula para formação de professores e treina a habilidade de estabelecer relações, separações, análises e sínteses, de compreender o eco das entrelinhas de um texto, a organicidade da linguagem, a pluralidade de significados, a importância e o espaço que existe para a diversidade, enfim, utiliza

princípios organizadores que permitem ligar os saberes e dar-lhes sentidos (MORIN,2003:22), já que sua prática se inicia com o aborto da acomodação e instiga, estimula e desperta a curiosidade que *muito frequentemente é aniquilada pela instrução*.

Assim, o objetivo dessa prática é *encorajar, instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época* (MORIN,2003:22). Espera-se, com tal procedimento, que o educador que concebe sua formação nesses moldes tenha mais possibilidades de ensinar para a superação da fragmentação e da superficialidade, a fim de que os seus alunos possam ler o mundo e a si mesmos como um todo, e não como se tudo fosse constituído por partes esparsas, que não se relacionam, complementam, interagem.

Com base nisso, a tese apresenta um diálogo entre arte e realidade do ensino, entre o homem e a arte que ele cria e que também o recria, o sintetiza e, às vezes, o supera, ou ensina a superar, bem como entre a Prática pedagógica, a Filosofia e a Didática, para que, assim possa-se fazer a Paidéia<sup>14</sup> \_ e a Maiêutica<sup>15</sup> de professores de Linguagens e produtores de Linguagem.

Enfim, temos ciência e fé na importância do desenvolvimento humano e educacional por meio da estimulação dessas habilidades e competências, por meio de práticas em que ciência e arte interagem. Tal qual pólen de girassol essas possibilidades de aprendizagem, despertadas por essa forma de trabalho, devem ser lançadas ao vento para que proliferem e façam nascer flores girantes, em cada lugar em que o florescimento se insinue possível e ou necessário.

E, sendo assim, em nossa proposta de trabalho encontramos um lugar em que a manifestação dos resultados advindos dessas relações entre culturas, arte e realidade e

---

<sup>14</sup> Formação do homem integral, que é o ideal grego de perfeição.

<sup>15</sup> Maiêutica socrática já referida neste trabalho, que significa fazer nascer, trazer à luz.

transformados em produção e leitura textual ganha o solo merecido e necessário para sua maiêutica: a expressão dos saberes construídos por meio da articulação entre os textos produzidos e sua concretização cênica.

O direcionamento, sempre que possível, da produção dos alunos para o universo cênico se justifica pelo fato que a Arte Cênica “é a filha mais velha e a preferida” da arte suprema: a Política, não a política governamental somente, mas a que está presente em todas as relações sociais do cotidiano e naquelas para as quais precisamos preparar os alunos, na mais despreziosa até a mais poderosa literatura, nos gestos inconscientes e nos marcados passos dos rituais representados nos palcos da sociedade e, por assim ser, é a que melhor ensaia o indivíduo para desempenhar seu maior e mais importante papel: viver em uma sociedade plena em desigualdades, na qual dominar a linguagem é instrumento de poder e de sobrevivência. Na obra *Pedagogia do Oprimido e outras poéticas políticas*, Augusto Boal explica que:

*Nada é alheio à política, porque nada é alheio à arte superior que rege todas as relações de todos os homens. A medicina, a guerra, a arquitetura, etc., todas as artes menores e artes maiores, todas, sem exceção, integram essa arte soberana, estão sujeitas a essa arte soberana.*

*Até este momento, já temos estabelecido que a Natureza tende à perfeição, que as artes e as ciências corrigem a natureza em todas as suas falhas, e que, ao mesmo tempo, se interrelacionam sob o domínio da Arte Soberana, que trata de todos os homens, de tudo o que os homens fazem e de tudo que para eles se faz: a Política (2005:49).*

As Artes Cênicas buscam que todas as outras artes converjam em sua direção: ela consagra as partes \_ a literatura, a dança, a escultura, a música, o teatro\_ em um todo complexo. Em seu espaço revela-se o homem, a sua relação com o universo converte-se em máscaras e se assumem prontamente ali, no palco e, em tudo o que nele, por trás, ou a sua frente existe.

Buscando caminhos possíveis para uma educação de melhor qualidade, não pretendemos conceber um modelo de professor, já que a idéia de modelo se dissolve na discussão sobre os vários conceitos de perfeição. Ao ousarmos refletir sobre o perfil do professor, temos que dialogar com a complexidade da experiência pedagógica e nos orientarmos no sentido de que o professor que melhor ensina é também o que melhor se adequa ao contexto apresentado, o que melhor promove um dueto entre a cultura escolar e a cultura do aprendiz.

E, assim, buscaremos, nas terras alheias, consagradas por todas as artes, em especial a literatura, a sedimentação para os nossos pés de girassol.

## 1.2. 1º. Ato: As personagens, o tempo, o cenário e o nó da intriga: um duelo entre linguagens

### *O fantasma e a canção*

*Orgulho! desce os olhos dos céus  
sobre ti mesmo, e vê como os nomes  
mais poderosos vão se refugiar numa canção.*

*BYRON*

*— Quem bate? — "A noite é sombria!"*

*— Quem bate? — "É rijo o tufão! ...*

*Não ouvis? a ventania*

*Ladra à lua como um cão."*

*— Quem bate? — "O nome qu'importa?*

*Chamo-me dor... abre a porta!*

*Chamo-me frio... abre o lar!*

*Dá-me pão... chamo-me fome!*

*Necessidade é o meu nome!"*

*— Mendigo! podes passar!*

*"Mulher, se eu falar, prometes*

*A porta abrir-me?" — Talvez.*

*— "Olha... Nas cãs deste velho*

*Verás fanados lauréis.*

*Há no meu crânio enrugado*

*O fundo sulco traçado*

*Pela c'roa imperial.*

*Foragido, errante espectro,*

*Meu cajado — já foi cetro!*

*Meus trapos — manto real!"*

*— Senhor, minha casa é pobre...*

*Ide bater a um solar!*

*— "De lá venho... O Rei-fantasma*

*Baniram do próprio lar.*

*Nas largas escadarias,*

*Nas vetustas galerias,*

*Os pajens e as cortesãs*

*Cantavam! ... Reinava a orgia! ...*

*Festa! Festa! E ninguém via*

*O Rei coberto de cãs!"*

*— Fantasmas! Aos grandes, que tombam,*

*É palácio o mausoléu!*

*— "Silêncio! De longe eu venho...*

*Também meu túmulo morreu.*



*O século — traça que medra  
Nos livros feitos de pedra —  
Rói o mármore, cruel.  
O tempo — Átila terrível  
Quebra co'a pata invisível  
Sarcófago e capitel.*

*"Desgraça então para o espectro,  
Quer seja Homero ou Solon,  
Se, medindo a treva imensa  
Vai bater ao Panteon...  
o motim — Nero profano —  
No ventre da cova insano  
Mergulha os dedos cruéis.  
Da guerra nos paroxismos  
Se abismam mesmo os abismos  
E o Morto morre outra vez!*

*"Então, nas sombras infindas,  
S'esbarram em confusão  
Os fantasmas sem abrigo  
Nem no espaço, nem no chão...  
As almas angustiadas,  
Como águias desaninhadas,  
Gemendo voam no ar.  
E enchem de vagos lamentos  
As vagas negras dos ventos,  
Os ventos do negro marl*

*"Bati a todas as portas  
Nem uma só me acolheu!..."  
— "Entra! —: Uma voz argentina  
Dentro do lar respondeu.  
— "Entra, pois! Sombra exilada,  
Entra! O verso — é uma pousada  
Aos reis que perdidos vão.  
A estrofe — é a púrpura extrema,  
Último trono — é o poema!  
Último asilo — a Canção!..."*

(Castro Alves)





Estabelecendo uma breve leitura comparada entre o poema de Castro Alves “O fantasma e a canção” e a Educação, podemos notar que o poema revela mais uma nuance da trajetória desse “cão que ladra à lua” e chama a atenção para a urgência existente em percebermos a ansiosa busca das crianças por entrar nas portas das escolas, do saber, mas ao mesmo tempo, a impossibilidade de revelarem suas identidades, pois, muitas vezes são tratados como o fantasma do poema, são banidos, o que trazem não é visto como algo interessante, seus pedidos são negados, quase nenhuma porta os acolhe.

A última estrofe do poema apresenta uma singularidade e, ao mesmo tempo, um estranhamento: “uma voz argentina” acolhe o fantasma, ou seja, uma outra cultura, uma outra linguagem, o convida para estabelecer um dueto, a comungar em uma canção e aquilo que seria oposto, estrangeiro apresenta-se como possibilidade de encontro “aos reis que perdidos vão”.

Porém, o que se percebe nas escolas é que alguns professores não estão dispostos ou não conseguem abrir as portas para os que anseiam por entrar - não querem ou não podem se

---

<sup>16</sup> GOYA, F. *The Colossus*. c. 1810-12. Oil on canvas, 116 x 105 cm. Museo del Prado, Madrid, Spain.

posicionar como aqueles que possuem domínio sobre uma outra forma de linguagem, de cultura e estão dispostos a abrigar essa “sombra de homem exilado”, pois é assim que são considerados aqueles que não possuem o domínio sobre a norma culta linguagem.

Esses professores por não estarem dispostos ao diálogo, pois não foram educados e formados para tal, não têm como ouvir a canção, não ouvem o chamado, e, por ser assim, perderão seus alunos para as “canções”, que, infelizmente, não será:

*“A estrofe \_ é púrpura extrema,*

*Último trono \_ é o poema!*

*Último asilo \_ a Canção!...*

Escolherão como representação (por talvez ser a única opção possível no momento, o único universo conhecido, dominável) outra imagem, talvez o “Colossus” pintado pelo artista romântico Francisco Goya. Em sua obra, em um primeiro momento, o pintor evidencia o maniqueísmo, ou seja, a divisão clara entre universos opostos. O Gigante suntuoso reina absoluto, ereto entre céu, terra e mares e, submissas, oprimidas, as pessoas minúsculas se posicionam no espaço que lhes foi delegado.

Essa imagem dramática denuncia a subjugação de seres humanos por outro mais forte, maior em seus poderes, soberbo, lembra-nos o primeiro contato entre a criança e a escola que se nega a conduzir seus processos pedagógicos pela pedagogia dialética e, que, por se colocar em uma posição de superioridade subjuga a criança, obrigando-a assimilar desígnios, muitas vezes incoerentes, cuja função é a manutenção da ordem ou de uma ideologia estabelecida pela própria instituição escolar a serviço de uma classe social dominante, colossalmente desejosa de manter seu poder.

Sabemos, por nossa própria experiência infantil, que a criança tem uma percepção muito singular em relação ao tamanho do adulto; para seus olhos e para o seu sentimento, o adulto parece muito maior do que realmente é. Além disso, a imagem social do professor,

embora desgastada por fatores que não vale aqui discutirmos, ainda está associada à idéia de mestre, de alguém que tem mais saber que os outros, por isso, é superior, aproxima-se do divino. Essas duas situações produzem na criança a sensação de que o adulto que ali está, ao qual foi confiada a sua educação, é alguém realmente colossal.

Colossal como a Esfinge que oprimia o reino de Tebas. E, dessa forma, a tragédia se reanuncia: “O que pela manhã anda com quatro patas, à tarde com duas e à noite com três? Decifra-me ou te devoro!”. Essa imagem poética associa-se ao trágico reflexo do embate que quase sempre se estabelece entre a criança e a escola já no seu primeiro contato, no momento em que são iniciados os ritos de aquisição da linguagem: a alfabetização; o que, possivelmente, gera problemas intrínsecos no que se refere à capacidade de domínio de linguagens, torna a leitura do mundo enigmática, indecifrável. Isso ocorre porque, normalmente, a escola pretende “devorar a criança que existia” para fazer nascer outra, moldada, “o **homem** projetado pela escola”, pois não se costuma levar em consideração o aluno como um ser social e pretende-se que ele anule o seu conhecimento de mundo.

E, então, nesse embate que a criança enfrenta aos cinco anos com a escola, ela, não raramente, rejeita aquilo que lhe é oferecido, pois a instituição escolar exige que ela anule o próprio mundo, o qual lhe é mais atraente e real. Assim, sentindo-se alheia ao processo de aprendizagem proposto, o aluno não consegue penetrar no universo dos signos “impostos” e extrair deles múltiplos significados, restando-lhe a condição passiva de sujeito observador de conteúdos, quando seu papel deveria ser ativo, atuando em sala de aula como sujeito “absorvedor” e transformador de conteúdos.

Estabelece-se, assim, o duelo.

Contudo, o “Colossus” de Goya, pode, dialeticamente, sugerir uma outra leitura também, a mudança de direcionamento do professor, o encaminhar pelo lado oposto no “jardim dos caminhos que se bifurcam” (Jorge Luis Borges). Nesse sentido, poderíamos

associar a imagem do Colossus ao educador que apesar de ser visto pela criança como anunciamos anteriormente: um gigante, mas que não se comporta tal qual monstro divino, não aceita esse lugar, pois se coloca como alguém que tem uma visão ampla do processo pedagógico e, por isso, está apto a mediá-lo.

Esse educador pode funcionar como um elo entre a “terra e o céu”\_ entre o saber já instituído e o que está por se construir\_ isso dizer que o seu poder está na grandeza dos conhecimentos que construiu, o qual lhe dará autoridade e competência para ser guia, parteira, psíquica, o entoador da “canção”, do ladrar à lua, capaz de conduzir a evolução da linguagem do aprendiz e colocá-lo no *Último trono \_ é o poema!* Compor com ele não só a última, mas a primeira e todas as canções desejadas e possíveis, como uma alegre orquestra formada por pessoas distintas e especiais em sua natureza, assim como nos mostra Picasso na obra abaixo:



17

---

<sup>17</sup> PICASSO, P. *Três músicos*. (203X188cm). Museu de Arte, Filadélfia EUA. Coleção de A. E. Gallatin.

### 1.3. 2º. Ato: As personagens, o tempo, o cenário \_ desenlaçando nós: um dueto entre linguagens

*Plutão*

*Negro, com os olhos em brasa,  
Bom, fiel e brincalhão,  
Era a alegria da casa  
o corajoso Plutão.*

*Fortíssimo, ágil no salto,  
Era o terror dos caminhos,  
E duas vezes mais alto  
Do que o seu dono Carlinhos.*

*Jamais à casa chegara  
Nem a sombra de um ladrão;  
Pois fazia medo a cara  
Do destemido plutão*

*Dormia durante o dia,  
Mas, quando a noite chegava,  
Junto à porta se estendia,  
Montando guarda ficava.*

*Porém Carlinhos, rolando  
Com ele às tontas no chão,  
Nunca saía chorando,  
Mordido pelo plutão...*

*Plutão velava-lhe o sono,  
Seguia-o quando acordado:  
O seu pequenino dono  
Era todo o seu cuidado.*

*Um dia caiu doente  
Carlinhos.. junto ao colchão  
Vivia constantemente  
Triste e abatido, o plutão.*

*Vieram muitos doutores,  
Em vão. Toda a casa aflita,  
Era uma casa maldita,  
Era uma casa de dores.*

*Morreu Carlinhos... A um canto;*

*Gania e ladrava o cão;  
E tinha os olhos em pranto,  
Como um homem, o Plutão.*

*Depois, seguiu o menino,  
Seguiu-o calado e sério;  
Quis ter o mesmo destino;  
Não saiu do cemitério.*

*Foram um dia à procura  
Dele. E, esticado no chão,  
Junto de uma sepultura,  
Acharam morto o Plutão.*

*(Olavo Bilac)*



18

Olavo Bilac, por meio de seu poema *Plutão* e Marc Chagall do seu quadro *Eu e minha aldeia* mostram-nos com intenso lirismo o transcender do duelo entre culturas, dos silêncios

---

<sup>18</sup> CHAGALL, M. *Eu e minha aldeia*. (191,2 x 150,5cm 1911). Museu de Arte Moderna, Nova York.

que separam as criaturas e ensinam os caminhos que nos levam a atravessar os infernos dantescos da exclusão, das deficiências de linguagem, da falta de perspectiva de ascensão social que assola nossas crianças, por ocasião do estabelecimento do duelo referido anteriormente.

Verificamos que se esse duelo for substituído pela pedagogia dialética, o aluno deixa de ser visto como uma massa amorfa e passa a ser considerado como um ser singular e, também, o educador não se posiciona como sujeito acabado, mas sim como mediador da aprendizagem e também aprendiz do ensinar, seguindo a lição de Guimarães Rosa, em sua obra Grande Sertão: Veredas : *mestre não é aquele que ensina, mas quem, de repente, aprende.*

É relevante lembrar que o que vai gerar essa prática comprometida e dialética é a formação do professor obtida na síntese de suas próprias vivências, nos cursos de graduação, na sala de aula e na formação continuada, comprometida e responsável, pois segundo Buoro em sua obra *Olhos que pintam – a leitura da imagem e o ensino da arte*:

*Um professor – como qualquer ser humano – inicia sua formação antes mesmo de nascer. Mais tarde, segue construindo seus caminhos pessoais, determinado pelos encontros e eventos significativos que nele operam crises e transformações, pelos desejos que movem suas buscas, descobertas de novos interesses e gostos, muitos dos quais inusitados, e pela superação de gostos e interesses que perdem seu vigor no embate com a experiência \_ e tudo isso é o mesmo que viver significativamente. A escola participa intensivamente dessa formação, a qual alterna as dimensões formal e informal e as entretetece numa trama que é a da nossa história pessoal: somos as narrativas que construímos. Assim, cada ser humano é único nas relações que estabelece com o mundo \_ parceiro e eterno outro que nos fascina, assombra e põe em marcha \_ ao longo de seus percursos de vida e formação profissional (2002:58).*

Partindo desses estudos, constatamos que a origem do duelo entre culturas, linguagens da escola e do aprendiz está na interdição do desenvolvimento do verdadeiro sentido da

educação “educare”, na imposição de sombras de saberes e na supressão da autonomia do pensamento, do sentimento e do existir.

O dueto é regido pelo educador que se preocupa em proporcionar a *experiência estética* no espaço pedagógico. E isso se dá pela valorização das competências e saberes do sujeito e da relação entre as artes, enfim, de uma formação integral. Segundo estudos de Herbert Read em *A Educação pela Arte* (1982), é necessário oferecer ao aluno uma educação estética, uma abordagem integral do conhecimento e da existência, que se vale da convivência de todos os modos de expressão do indivíduo: a educação visual ou plástica, a poética, musical ou auditiva. Read propunha uma inter-relação entre as técnicas de educação estética e as quatro principais funções que nossos processos mentais se dividiriam: o desenho, abrangendo as artes plásticas em geral e educando a vista e o tato, teria como seu correspondente a sensação; a música e a dança, auxiliando no desenvolvimento do ouvido e das faculdades cinéticas, corresponderiam à intuição; a poesia e o drama, educando a palavra e a educação construtiva, teriam correlação com o sentimento; e a atividade artesanal estaria ligada ao pensamento (1982:23).

Ainda segundo o estudioso, *a arte deveria ser a base da educação como um todo*, tese que se configura numa tentativa de confirmar a idéia de Platão de que *toda graça do movimento e da harmonia de vida \_ a disposição moral da própria alma \_ estão determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia* (Apud Read, 1982: 82). Para ele, *a educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma* (idem: 340).

Assim, se proporcionamos aos nossos alunos experiências estéticas, por meio da articulação dos modos de expressão, ao invés da simples transmissão de conteúdos, estamos cumprindo a função de mediadores da “educação estética”, da construção do pensamento complexo, que consiste na educação de todos os sentidos em que se baseiam a consciência, o



raciocínio e a inteligência.

A crença de Read era de que a personalidade integrada só seria possível a medida que estes sentidos se relacionassem harmoniosa e habitualmente como o mundo exterior.

Para Read (1982:22), a educação estética tinha como objetivos:

- (I) - a preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;*
- (II) – a coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;*
- (III) - a expressão do sentimento de uma maneira comunicável;*
- (IV) - a expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;*
- (V) - a expressão do pensamento de maneira correta”*

Nesse processo possibilitado pela educação estética provavelmente lograremos mais êxito em cumprir o objetivo de, por meio do ensino, enobrecer a mente e possibilitar a evolução humanística; e a consequência disso é a configuração de novo ser social: criativo, cidadão, sensível. Tal ação prático-pedagógica visa à transformação da visão e da ação do aprendiz na sua totalidade, de modo que ele atue como sujeito que domina a linguagem multimídia, a tecnológica, a corporal, a pictórica, a musical e a literária e as utilize como adjuvante de sua prática como produtor e leitor das várias modalidades textuais.

Além disso, para o autor:

*(...) o fim da arte educação (...) é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição sincrônica correspondente, em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta \_ em que percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade (Read,1982: 131).*

Levando-se essas reflexões em consideração torna-se imprescindível repensarmos a prática e observarmos se ela está proporcionando uma educação estética, se a aula promove uma articulação entre a teoria e a prática, entre a cultura escolar e as vivências do aluno fora da escola, se as competências e habilidades de cada sujeito estão sendo aproveitadas e estimuladas. E, ainda, é preciso analisar a aula em si, a postura do professor mediador, pois a exposição da aula deve ser também um elemento que sugere possibilidades, que desperta o ser produtor e suas potencialidades na totalidade.

E, para o estabelecimento de tal estrutura de ensino, o planejamento, a preparação e sua condução (da estrutura de ensino) devem se valer da articulação das várias linguagens que possibilitam a educação no sentido ontológico, não basta que o professor proporcione ao aluno exercícios que privilegiam essa ou outra forma de linguagem; é imprescindível também que sua aula seja planejada e ministrada mediante a concretização dos elementos da arte em função de um processo em que tanto aluno quanto educador participam de forma ativa.

E, nesse percurso, é preciso levar em consideração que o processo imaginativo se apresenta e tem função distinta no adulto e na criança. Segundo Ostrower em *Criatividade e processos de criação: Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança* (1990:127). Portanto, o adulto não pode se distanciar do contexto em que está inserido, deve estar alerta e manter-se como um investigador em relação aos interesses e possibilidades desse universo histórico-social.

Buoro afirma que Vigotski:

*(...) compreende essa questão a partir da premissa de que, para criar, são necessários interesse e experiência acumulados, o que estabelece,*

*necessariamente, uma diferença entre a imaginação da criança e a do adulto, pois este já possui um repertório acumulado que continua a se ampliar, enquanto a criança e o jovem ainda estão construindo esse repertório básico (2000:83).*

Cabe, então, ao adulto se conscientizar dessa sua potencialidade e utilizá-la em proveito da educação dos seus alunos e da sua própria evolução criativa e criadora.

A imaginação criadora antecede a razão e está predominante presente em toda a ação da criança, assim como afirmou Picasso: *toda criança é artista*. Por meio da articulação simbólica, da fantasia, ela compreende o mundo e a si mesma, acumulando na memória, um repertório próprio de conhecimento e de formas visuais. No entanto, à medida que a criança cresce e torna-se adulta, normalmente rompe sua relação com a expressão artística, e a isso Picasso também se refere *o problema é permanecer artista depois de crescer*, o que é confirmado pela prática de uma parcela considerável de professores, que também romperam com sua expressão artística há muito. A ironia é que esses profissionais deveriam ser educadores, motivadores da produção criativa de seus alunos por meio de atividades em que várias linguagens pudessem ser articuladas em torno de um objetivo comum: a criação, entretanto, alguns se esqueceram de que têm muitas possibilidades de criação armazenadas no vasto repertório de suas vivências. Osinski dialoga com a teoria piagetiana em torno dessa questão da criação e do conhecimento e conclui que:

*Piaget defendia um método de ensino baseado na atividade, criticando duramente os procedimentos que privilegiavam a exposição oral do professor e a memorização mecânica do conhecimento. Segundo ele, essas atividades deveriam favorecer a espontaneidade da criança, a qual buscaria o conhecimento por iniciativa e interesses próprios, tendo o professor, nesse processo, o papel de animador (Piaget, 1973:18). O conhecimento, em sua concepção, seria fruto de um processo em contínua construção (2002:60).*

Por isso, em nosso trabalho, além de apresentarmos o relato de nossas experiências de

ensino, procuramos chamar a atenção do educador para as suas possibilidades criativas, bem como nos preocupamos em sugerir que possa, no interior de sua instância pedagógica, relacionar as reflexões de estudiosos e as suas próprias idéias e, assim, construir um reposicionamento teórico e prático, para que depois, a partir dessa formação ou reformulação das concepções sobre si mesmo e sobre a educação e como essa deve ser concebida e conduzida, possa desenvolver suas próprias estratégias de ensino, pertinentes às necessidades intrínsecas de cada situação pedagógica que protagoniza ao lado de seus alunos.

É recorrente o fato de encontramos professores ávidos em busca de “receitas de boas aulas”, ou seja: desejam algo externo à situação pedagógica vivida com vistas à resolução definitiva de problemas internos. No entanto, é importante compreender que as possibilidades de manuais se esgotam e, muitas vezes, não apresentam os resultados esperados, já que as soluções apresentadas surgem em função de problemas singulares que raramente podem ser relacionados a qualquer situação semelhante. As conseqüências dessa inaptidão e dependência pedagógicas deixam o educador diante de outros conflitos como indisciplina, desmotivação por parte dos alunos, sérias falhas de aprendizagem, rompimento de vínculos afetivos, críticas, que, fatalmente, geram o desestímulo do educador e a conseqüente falência do ensino e da aprendizagem.

Vale ressaltar que as soluções devem ser buscadas no interior da dimensão pedagógica inscrita, nos sujeitos envolvidos nas relações em sala de aula. Se o professor desenvolve sua capacidade de observação e percepção, bem como sua capacidade criativa e artística, se fundamenta sua prática com estudos constantes, as resoluções de problemas inerentes ao percurso pedagógico virão da própria constatação do problema e das ações advindas de um sério processo de reflexão para ação. Dessa maneira, as possibilidades do professor serão inúmeras e, muitas vezes, ele encontrará no “improvisado” (colocamos essa palavra entre aspas, pois os “insights” que o educador tem, quase sempre são resultados de experiências teóricas e

práticas acumuladas) a sua própria experiência estética.

O dueto entre linguagens, saberes, culturas arte e ciência, educador e aluno, ensino e aprendizagem faz-se urgente, pois o duelo tão promovido e reiterado pinta-nos um quadro lamentável: muitas vezes estamos como cães, ladrando à noite, mas não somos ouvidos, não somos vistos como protagonistas de nenhum rito ou ópera épica, lírica ou trágica, que seja, de proclamação do existir; os ecos de nossos grunhidos assumem os tons da miséria e, depois, os tons violentos do silêncio alegado pela ineficiência do ler e do dizer.

Em dueto com a imaginação, permitamo-nos imaginar uma educação que liberta o conhecimento oprimido. Van Gogh citado por Buoro disse que *a imaginação é certamente uma faculdade que devemos desenvolver, e só ela nos pode levar à criação de uma natureza mais exaltadora e consoladora do que o rápido olhar para a realidade (...)* nos deixa perceber. E, assim, artistas multifacetados, enfrentemos a escada infundável revelada por Miró na obra *Cão Ladrando à lua* \_aquela escada que sempre propõe um degrau a mais\_ e vejamos a lua que ladra conosco: em dueto iluminado, pois:

*Desde os primórdios de nossa existência como espécie, vimos aprendendo, por experiência, que o contato com a arte e seus conteúdos proporciona aos nossos olhos novos modos de ver e compreender a realidade, modos esses capazes de desvendar não apenas aquilo que somos, mas também muito da matéria de que a própria realidade se constitui. Investidos do papel e da função de educadores de arte, uma nova dimensão acrescenta-se para nós: a da construção sensível de nossa competência para mediar outros olhares e encaminhá-los à autocompreensão e à compreensão do mundo e seus mistérios (Buoro, 2002:59).*

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LINGUAGENS E OS ITINERÁRIOS DA LITERATURA



19

---

<sup>19</sup> STRUDWICH, J.M. . *Uma linha de ouro*. Óleo sobre tela de Data: 1885. Munique, Galleria del Levante.

## *Além do Bastidor*

*Começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.*

*Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa.*

*Olha para as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha.*

*Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite fizesse a brotação.*

*Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste.*

*O sol brilhava no bordado da menina.*

*E era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.*

*Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar os frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela mesma nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.*

*A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo do galho mais alto da árvore catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.*

*Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou, a última fruta ainda não estava pronta, tocou no ponto que acaba em fio. E lá estava ela, de volta na sua casa.*

*Agora já tinha aprendido o caminho, todo dia a menina descia para o bordado. Escolha primeiro aquilo que gostava de ver, uma borboleta, um louva-deus. Bordava com todo cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.*

*O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.*

*Faltava uma garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa. Teceu seus pontos com cuidado, sabendo enquanto lançava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico. Depois desceu ao encontro da nova amiga.*

*Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordado.*

*Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no pescoço da garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos pela grama. Quis bordar o rosto, mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha.*

*(Marina Colassanti- Uma idéia toda azul )*

## **2.1. Outras reflexões sobre a formação do professor: a mediação pela prosa poética e pela pintura**

No útero do universo as moiras tecem \_ preparam em movimento seguro, uníssono e, ao mesmo tempo, dialético, a concretização imagética do complexo ato do existir: o texto, individual e coletivo, aos quais os gregos conferiram a denominação destino \_ para transcender a fenda que separa o mundo das idéias e o das coisas sensíveis, em um rito de passagem singular. O quadro de Strudwich reporta a essa arte de encontrar nossos templos escondidos entre pedras e portais e entretecer destinos; arte que permite o vislumbre da realidade e sua recriação, síntese, superação e a revelação ao mundo sob a forma de imagens verbais e não-verbais.

Enquanto isso, Marina aponta um outro caminho para, por meio da arte, transcendermos o destino primeiro que nos foi dado; um novo círculo, o bastidor se oferece para promulgar os ritos de passagem e conduzir o homem ao espaço desejado e forjado à linha e à tinta, a carvão e à palavra. Vale notar, que esse bastidor também está presente no quadro *Uma linha de ouro*, sua presença entre as moiras e a fenda propõe a necessidade de atravessar o bastidor para podermos iniciar os ritos de passagem e incidir no universo da leitura e da escrita.

É como se a pintura se apresentasse em um palco e a tela se tornasse o local ideal para a representação de um drama, o drama infundável da existência daquele a quem é atribuída a função de tecer tecidos verbais e não-verbais: o texto. Manguel explica que esse teor dramático da pintura é *capaz de prolongar sua existência por meio de uma história cujo começo foi perdido pelo espectador e cujo final o artista não tem como conhecer* (2001:291).

O drama de Strudwich põe em cena quatro personagens: duas moiras tecelãs, uma moira observadora e o fio de ouro. Enviesando-se ainda mais esse drama em direção à arena educativa, dentre as várias possibilidades de leitura comparada, escolhemos inferir que a



moira que observa enuncia a importância da observação dos feitos dos outros no processo de composição do tecido, do destino dos homens. Vale ressaltar que a moira observa a arte de tecer e essa arte produz efeitos; ela está vivenciando o efeito social da arte. Como explica Vigotski:

*A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (1999: 315).*

Desse modo, enquanto espectadora do fazer das moiras tecelãs, a observadora constrói a aprendizagem e a possibilidade de conceber o seu fazer individual e social.

A imagem das moiras tecelãs, cuja dinamicidade das ações descritas transcende a paralisação (em um primeiro momento inerente ao pictórico) oferece e ensina um sentido inteiramente social, o sentido da relação de troca, pois a produção do tecido e a sua observação faz parte de uma interação em que surgem, em concomitância, ao mesmo tempo, o produto da ação e um processo de ensino-aprendizagem dessa produção (do tecido) por meio da observação; a imagem que retrata esse drama produz, assim, um discurso que medeia as relações sociais e de aprendizagem dentro e fora da imagem, como elucidada Paulo Bezerra no *Prefácio à edição brasileira da obra Psicologia da Arte:*

*(...) trata-se de uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação dos discursos, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (1999:XII):*

A imagem parece enunciar, portanto, o discurso da proposta deste trabalho: no processo de leitura e produção textual, o leitor se presentifica, observa e promove, por meio da leitura, uma interação entre a sua realidade e a composição ficcional, ou seja, com seu meio e com as várias manifestações artísticas que a humanidade produziu ao longo do tempo e, a partir daí, tece seus próprios discursos. Como afirma Lajolo em sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*:

*Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o novo texto, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, é capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. (2005:107)*

Assim, por intermédio dessa interação entre discursos, o aprendiz poderá aprender o mundo e recriá-lo, segundo o seu próprio pensamento criador. A palavra que pronuncia o texto de nossos alunos será sempre uma palavra-filha que, mais tarde, tornar-se-á uma palavra-mãe, fio dourado da tessitura de um destino individual e, ao mesmo tempo social.

A última personagem do quadro em foco, o fio de ouro, lembra a preciosidade e o valor extremos, a flexibilidade das formas em sua transição e permanência, a disponibilidade para a composição e para a recomposição, a atemporalidade e o universalismo – metáfora da postura que devemos adotar enquanto aprendizes e educadores: flexíveis, reformados e reformadores, preciosos na permanência e na transição de nossos saberes e crenças pedagógicos. O fio é a matéria-prima, é o ritmo com que é traçado o destino e é narrada a história do homem; são as artes que a recriam: o teatro, a literatura, a escultura, a pintura, o desenho, a música, a dança,

o cinema, a fotografia, a propaganda, a televisão. Promovendo-se um diálogo com essa reflexão, vale citar a reflexão de Vigotski sobre a obra *A Gaia ciência* do filósofo Nietzsche:

*Nietzsche expressou magnificamente essa idéia em A Gaia ciência ao sugerir que o motivo está contido no ritmo: “Ele gera uma vontade irresistível de imitar, de colocar-se em uníssono não só com os passos que os pés lhe facultam como também com a alma que segue a medida... Aliás, terá havido para o homem antigo e supersticioso algo mais útil que o ritmo: Com sua ajuda tudo se podia fazer, ajudar o trabalho com recursos mágicos, obrigar Deus a aparecer, aproximar-se e escutar, era possível conectar o futuro segundo a sua vontade, libertar a alma de qualquer anormalidade e não só a própria alma como a alma do mais malévolo dos demônios. Sem o verso o homem não seria nada, e com o verso ele se tornou quase um deus”. É sumamente interessante como Nietzsche continua explicando de que modo a arte conseguiu adquirir tamanho poder sobre o homem. “Quando se perderam o estado normal de ânimo e harmonia da alma, foi preciso dançar sob o compasso do cantor, pois era a receita dessa medicina... E antes de tudo porque a embriaguez e o desregramento das emoções chegavam ao cúmulo, tornando furioso o louco e fazendo o vingador saciar-se de vingança”. E é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto, constitui fundamento do campo biológico da arte (1999: 311).*

Assim, a obra “Uma linha de ouro” é também um estímulo para que possamos imaginar e conceber o início e os vários finais desse drama e dos outros a ele associados – em especial o dos educadores e dos aprendizes\_ vários porque, segundo a mitologia, foi delegada às moiras, a função de tecer o destino de todos os homens.

Tecer um drama com linhas é o mesmo que escrever ou pintar um drama com tinta. E como o quadro evidencia, para fazê-lo é fundamental adquirir a competência para realizar tal feito, e, por isso, consideramos que o ato de escritura é também este: vislumbrar o fazer daqueles que tecem; é tecer finais a partir da aprendizagem gerada pela observação e pelas imagens que nossa vivência, frustração ou desejo compuseram; é, ainda, propiciar que o produto (o texto) dessa ação entre na roda da fortuna e seja oferecido à luz em um rito de passagem que se assemelha ao do nascimento dos homens. Do útero do universo sensível à

luz da expressão racional, ou à luz do universo racional à expressão do útero sensível: esse é o destino do texto.

Porém, precisamos de instrumental para isso: os fios de ouro e outras cores cintilantes, o saber tecer e entretecer, que é o fazer fundamental, o qual aprendemos com os textos de outros tecelões e com nossas próprias tentativas e criações. E, por fim, necessitamos do bastidor, daquilo que dá destino ao texto, “a fenda nas paredes da caverna” que ritualisticamente deixa nascer o texto, a matéria que apóia o surgimento do bordado (papel, teatro, música, corpo, vídeo, argila), a imagem que escolhemos compor. Em *Portos de Passagem* Geraldí tece explicações que complementam as afirmações acima:

*(...) O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e o outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para tecedura do mesmo e outro bordado.*

*É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda (1997:166-167).*

## 2.2. As Múltiplas Projeções do Texto e da Leitura



*“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto  
chamei de mau gosto o que vi  
de mau gosto, mau gosto  
é que Narciso acha feio o que não é espelho  
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
nada do que não era antes quando não somos mutantes”*

*(Caetano Veloso<sup>21</sup>)*

Nosso estudo emerge da reflexão acerca dos sentidos e significados pertinentes ao ensino de Leitura, Literatura e Produção de textos e da necessidade de encontrarmos norteamentos didáticos para suprir falácias provocadas por uma democratização desordenada do acesso à escola, pois como Geraldi explica, a ação de “democratizar” o acesso à escola que ocorreu após a revolução de 1964, gerou um crescimento da população escolar da ordem de 1 milhão e meio de crianças, o que exigiu o aumento na quantidade de professores.

---

<sup>20</sup> PICASSO, P.R. *Mulher no espelho*. (158x128 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, 1932.

<sup>21</sup> VELOSO, C. *Sampa*.

Assim, ocorreu a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. E, dessa forma, professores despreparados apoiaram-se em manuais didáticos que criavam a ilusão de ensino, mas que eram, na realidade, *livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material* (1997:117).

Por isso, mostra-se imprescindível a desconstrução ou pelo menos a reflexão sobre o senso comum acerca dos processos de ensino de leitura e produção textual, produzido no momento acima determinado, que ainda gere o desempenho de muitos professores e, que por sua vez, promove os problemas de domínio de linguagem, os quais, também, já referimos anteriormente.

Esse sentimento comum promove um ensino que se concebe de maneira unilateral pelo professor e, por isso causa um distanciamento entre o ser integral, a gênese e o conteúdo das disciplinas relativas à linguagem, como se a aprendizagem efetiva se construísse independentemente das singularidades, interesses e saberes culturais e sociais do ser humano.

A fim de apresentarmos uma possibilidade de desconstrução dessa prática fragmentada e descontextualizada de condução dos processos de ensino-aprendizagem nos universos das linguagens e apresentarmos uma forma efetiva de ensinar, de estimular o desenvolvimento da habilidade de pensar, elegemos a literatura como a manifestação artística geradora da interação entre outras artes, cultura letrada e a da criança, e da sua posterior criação textual, pois, para Bakhtin:

*(...) o texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens) representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse*

*pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (2000:329).*

E continua:

*O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, lingüística, ciência da literatura (...) Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos da natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores (2000:341).*

Isso significa dizer para que se produzam textos verbais e não-verbais é preciso que exista um leitor competente, hábil, que deles conheça a técnica e atribua-lhe a sua alma, para que essa se conecte à alma do texto já concebido. É em função disso, que nesta pesquisa o texto é o princípio e o meio para se chegar a um fim que será sempre próprio texto, em sua forma de leitura ou de produção verbal e, ou não-verbal.

Conceber o ato de se atribuir sentidos a um texto por meio da leitura ou mesmo produzir um outro texto é também um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, uma teia gera e gere outra teia. Daí, conclui-se que não é possível extrair a leitura e o texto escrito do vazio. Por esse motivo, é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de produção, pois eles são propulsores do fluir da criação. Tal qual afirma Manguel na obra *História da leitura*:

*Para Sócrates, o texto lido não passava de palavras, nas quais signo e significado sobrepunham-se com precisão desconcertante. Interpretação, exegese, glosa, comentário, associação, refutação, sentido alegórico e simbólico, tudo adivinha não do próprio texto, mas do leitor. O texto, como um retrato pintado*

*dizia somente “a lua de Atenas”; era o leitor quem lhe atribuía a face de marfim, um céu escuro profundo, uma paisagem de ruínas antigas ao longo dos quais Sócrates outrora caminhava (1997:77).*

O texto é, portanto, o elemento ímpar que representa, sintetiza e supera o real; e o desejo de domínio de sua concepção é também o da instauração do leitor em sua totalidade, da dissolução e sublimação de conflitos e paixões que tingem a existência, por meio da criação que é fruto do trânsito entre o universo psicológico, a realidade e o imaginário, pois:

*O trânsito entre o imaginário e o real não desconsidera os fatores psicológicos. A necessidade de adaptação ao meio ambiente gera estados de desequilíbrio, que provocam vontades e impulsionam a fantasia e a criação. Vigotski ainda diz que se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio ambiente que o rodeia, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. A necessidade e o desejo, portanto, são molas propulsoras do processo criativo (Buoro, 2002: 81).*

E é justamente isso que permite a formação de um sujeito atuante que lida com sua realidade e com suas necessidades e conflitos psicológicos e sociais de forma produtiva, por meio do trânsito com o imaginário.

Podemos afirmar que é papel do educador das disciplinas relacionadas ao domínio e à produção de linguagem guiar o aprendiz na construção desse repertório, por meio de aulas que transcendam a mera informatividade ou o contato superficial com o texto verbal ou não verbal, literário ou não literário. A relação entre o aluno e o texto deve concretizar-se enquanto ligação, ou seja, o texto precisa entranhar e se apresentar à alma do aprendiz como um espelho ou como um caminho, não deve jamais, ser trabalhado como um objeto vazio, como uma explanação de personagens e enredos surdos.

É imprescindível construir a noção de que a leitura do texto literário não é a simples decodificação dos sentidos das palavras e a constatação das nomenclaturas formais na poesia e



a descrição dos elementos e da estrutura do enredo na prosa; ela é antes de tudo um exercício de atribuição de significados que transcendem a forma e o código. Um outro código surge na leitura do texto literário, um código coordenado que vai se estabelecendo pela relação de atração e afastamento entre o leitor e o eu-poético no momento de fruição do texto.

Esse processo é uma das formas de “Educação pela Pedra” sobre o qual nos fala João Cabral de Mello Neto, mas é por ser assim, por lições, por aprendermos da pedra, que seu destino é ser sólido e sua existência maleável, mas indestrutível em sua essência de átomo:

*A educação pela pedra*

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, freqüentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta;  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

*Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).  
No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
e se lecionasse, não ensinaria nada;  
lá não se aprende a pedra; lá a pedra,  
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

Podemos observar que a atividade criativa se dá realmente “por lições”, ou seja, sua constituição não é uma realização mítica ou mágica; é sim, resultado de um processo em que a pedra “sabe lecionar” e que tem seus momentos bem definidos, os quais precisam ser vivenciados de “fora para dentro” e “de dentro para fora”, para se mostrarem plenos em síntese:

*Vigotski destaca então três momentos nesse processo. O primeiro considera a imaginação criadora como resultante da reformulação de experiências vividas, combinadas com outros elementos do mundo real. O segundo incorpora a participação do efetivo e dos elementos sociais que envolvem o indivíduo. O terceiro objetiva a criação como resultado de um processo que interfere na transformação do mundo (apud Buoro, 2000:82).*

Dessa forma, nota-se que na gênese dos problemas de domínio de linguagem apontados anteriormente está o sujeito que chega à escola e não tem como viver esses três momentos referidos. Então, uma das vias de solução da problemática em análise é possibilitar a instauração desses momentos no ato pedagógico, na educação experimentada em sala de aula, para o desenvolvimento desse percurso criativo.

Para tanto, podemos escolher como um dos percursos de apoio às idéias apresentadas por Vigotski na obra *La Imaginación y el Arte em la infância* (1982), na qual o estudioso apresenta reflexões que se configuram em um norte sobre o desenvolvimento da imaginação criadora, assim como seus mecanismos de funcionamento. Segundo o autor, a percepção interna e a externa são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia.

Assim sendo, podemos confirmar a relevância dos atos de leitura e produção textual que podem ser oferecidos às crianças, bem como a importância da interação com outras formas de arte que não a literária. Nessa vivência e convivência com estratégias de identificação, sublimação, recriação e transformação da realidade desenvolvida por artistas, a criança constrói seu repertório e gera meios para o desenvolvimento da criatividade, diferenciando-se mais tarde daquelas que não tiveram oportunidade de tais vivências.

### 2.2.1 A função didática das histórias

Para Haidt (2001) em *Curso de Didática Geral*, a educação é constituída de duas funções: a social e a individual. A função social é exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens; os adultos fazem valer o sentido latino do verbo *educare*, que significa alimentar, criar; e orientam os mais jovens por meio da transmissão de *um conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social* (2001:11).

Enquanto isso, do ponto de vista individual, como já aludimos antes, a educação é regida por um outro sentido de *educare*: fazer sair, conduzir para fora, e sua referência é em relação ao *desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade* (2001:12).

A partir desses conceitos, pode-se concluir que é relegada ao educador uma função dupla, pois ele é o agente da educação social, mas é também o mediador da educação individual. E para exercer essa função, ele pode se valer do mesmo instrumental que os antigos usavam para educar: as histórias. As histórias educam do ponto de vista social, pois elas alimentam, criam perspectivas, bem como do ponto de vista individual, pois elas são fundamentais no processo de *mimese*, síntese e superação do real.

Vale ressaltar que, no que corresponde à mediação da educação individual, cabe ao professor a inserção de estratégias didáticas que aliem às imagens propostas pelas histórias, a arte e o real, que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e possam revelar as suas aptidões.

Assim, propomos que se utilizem estratégias de leitura que transcendam a idéia de que o texto comunica um pensamento e devemos desvendá-lo, pois segundo Chartier, *a linguagem não é apenas a comunicação de um pensamento, mas a atribuição de um significado* (1994: 14).

Faz-se importante ressaltar que é preciso cuidado ao escolher as histórias, a análise da ideologia que apregoam é procedimento primordial, pois devemos considerar que desde o início dos tempos as histórias são criadas com o objetivo de ensinar, mas, no decorrer dos tempos, muitas foram relegadas cada vez mais à função do objeto de entretenimento, ou então de corroborarem figurativamente a ideologia de uma classe dominante. Como nos ensina Chartier em *História da Leitura* (1994) *o livro sempre visou instaurar uma ordem*, e para que uma ordem seja instaurada, é preciso que se interdite o que se considera “caos”, ou o que rompe com as expectativas dos representantes da tradição, e as interdições sempre advirão dessas instituições controladoras.

Essas instituições controlam por meio da resistência e até mesmo da interdição à preparação do pensamento autônomo e criativo. E, para isso, muitas vezes, desvincula o texto da idéia de que ele pode ser gerador de vários domínios dentro da sociedade e, se delega a ele a função restrita de instrumento para a aquisição da linguagem, o que nos leva a uma outra função atribuída à literatura que é a de servir como material para o domínio lingüístico, não para a práxis social.

### **2.3. Nos itinerários da leitura, a alfabetização cultural**

O quadro de Picasso, intitulado “Lemos os dois”<sup>22</sup> nos remete a um momento singular de nosso itinerário enquanto professores de linguagens, o do despertar para o fato de que o bom leitor não surge a partir do momento em que aprende a decodificar as letras e apreender-lhes o significado; surge muitos



---

PICASSO, P. *Lemos os dois*.

antes, desde a mais tenra infância e sua formação se prolonga no decorrer de toda a vida, por meio de algo mais do que a aquisição lingüística. Esse algo mais se refere ao ato de aprender a ler as pessoas, sua cultura, sua arte, o mundo que lhe serve como palco e tela, a natureza e tudo o mais que possa transmitir informação e a que se possa atribuir sentidos.

A alfabetização cultural, ou seja, o processo que nos ensina a “ler” e a compreender a amplitude do universo humano, é algo que nos ensina que ao lermos, estabelecemos uma relação com o autor do texto em questão e com outros, que lemos os outros e suas múltiplas formas de expressão artística e cultural, enfim, que a leitura é um processo de socialização entre pessoas, culturas e conhecimentos. E, assim lemos o outro, lemos com o outro, lemos os dois; lemos um e lemos outro, lemos os dois. Mas só o faremos se formos alfabetizados culturalmente.

Entendemos que para se ensinar a ler e a escrever é preciso promover uma “alfabetização cultural”, como Baron relata em *Alfabetização cultural – uma luta íntima por uma nova humanidade* (2004), ou seja, é preciso ensinar o leitor a ler as manifestações das várias formas de linguagem que constituem a cultura de um povo. Para tanto, o autor articula a busca das culturas individuais e coletivas, pois *percebe o quanto a cultura é um viés para resgatar e trazer para fora a beleza adormecida em cada pessoa na profundidade do seu íntimo, transmitindo-a e integrando-a numa trama coletiva, num marco simbólico que se constitui como um arquétipo vital e re-humanizador* (PE. Vilson Groh;2004:14) e as várias manifestações das linguagens artísticas: música, pintura, teatro, poesia, escultura, propondo-lhes usos e concretizações.

Em sua obra, assim como em nossa prática, observamos que essas linguagens se propõem como mediadoras e possibilitam novas formas de alfabetização, oferecendo aos alunos um instrumental básico, iniciando-os nos ritos da leitura dos textos verbais e não verbais.

A iniciação do processo de alfabetização cultural acontece por intermédio da alfabetização do olhar para os elementos que compõem o mundo e tem como objetivo iniciar as crianças na experiência de compreender os seres, a realidade, a cultura e a arte que recriam seu mundo e prepará-la para \_ dotada de desejo, segurança e consciência da necessidade de utilizar as várias formas de manifestação da linguagem. A alfabetização cultural tem a pretensão de tornar o aprendiz apto a adentrar no universo da compreensão lingüística, imagética e cultural da sociedade a partir de uma experiência dialeticamente teórica e empírica. Para Groh:

*Esse processo propõe desenvolver o direito de cada um se expressar e afirmar sua voz e seu corpo, assim celebrar sua identidade num coletivo democrático. Essa democratização da cultura, segundo Dan, é a condição para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, onde a prática do poder não se dá através das pedagogias ou de instituições burocráticas, mas nas relações circulares onde as pessoas se sensibilizam para se ler e ler seus companheiros e suas companheiras. Assim, a palavra retorna como parte do corpo onde o dizer e o fazer não sofrem da esquizofrenia colonial entre prática e teoria (2004:15).*

Embora a alfabetização inicie-se na escola infantil, por meio da leitura e da escrita, a alfabetização cultural, já fora amplamente iniciada durante as vivências da criança fora da escola, por meio do contato com outras pessoas e com as várias modalidades de manifestações artísticas e culturais que ocorrem em seu meio. Na escola infantil, por meio do contato com outras crianças que se estabelece nas experiências lingüísticas e nos jogos e brincadeiras, e, principalmente, por meio das leituras orais e das vivências artísticas, também vai se fazendo a alfabetização cultural.

*Essa alfabetização cultural pela arte-educação propõe um novo processo de aprendizagem, que redefine não apenas como uma mística no início e no fim do encontro, mas como eixo central do processo de aprender. A arte que ficou relegada aos museus, distantes do acesso do povo pode tornar-se um espaço de*

*aprendizagem transformadora, proporcionando um auto-olhar na formação do sujeito solidário e de seus coletivos (Groh, 2004:15).*

Neste momento do trabalho, nos deteremos no contato da criança com o universo da alfabetização cultural pela escrita. Esse primeiro contato com o universo da leitura e da escrita lembra-nos o Mito da Caverna de Platão e compara-se ao momento em que o filósofo sai da caverna e começa a vislumbrar a luz, seus olhos se ofuscam, sua visão está comprometida, confusa. É o momento da descoberta e da escolha pela evolução. E deve assim ser consagrado e respeitado, pois toda a ação vindoura será fruto desse primeiro contato com a luz do sol e com a verdadeira realidade. Há que se utilizar a leitura para oferecer possibilidade de reconhecimento, de identificação, de satisfação de desejos, para somente, depois, mediar, sugerir técnicas e pôr em discussão outras formas de leitura, dentre elas, a do educador.

### **2.3.1 O percurso criativo da leitura**

É importante pontuar que a leitura da obra também exige criação, pois para que o efeito da arte se pronuncie em sua plenitude, o leitor precisará entender a estrutura da obra, vivenciar o sentimento que motivou o eu-poético, mas, principalmente, encontrar a sua catarse, isto é *uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam*, segundo Vigotski. E, desse modo, emaranhar-se nas linhas do tecido alheio e, além de reconhecer-lhes o percurso, criar outros, tornando-se então uma espécie de um co-autor.

Assim sendo, Vigotski explica que ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos que, embora se diferenciem infinitamente em seu nível, são completamente iguais por sua

natureza, para ele, *o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente* (2003:203).

Os exercícios de leitura devem focar o que está interior no texto e não somente a reprodução de sua expressão exterior: leitura oral, que privilegia a decodificação, a representação do enredo, sem os devidos processos de construção de personagem, os quais precisam ser feitos a partir dos elementos textuais, bem como do espaço e do tempo da história, os jograis que reproduzem sons, sem se aterem à expressão dos sentidos dos textos, os desenhos como meras ilustrações; é preciso promover práticas de leitura em que o aprendiz precise conviver com a realidade textual, tecê-la junto aos fios de sua alma do leitor e, depois disso, mediar seu destino a superar a realidade do texto e a própria. Dessa maneira, provavelmente, teremos a consagração de uma nova obra filtrada pelo pensamento, pela convivência com as estruturas profundas, íntimas do texto e do homem. De acordo com Geraldi, em sua obra *O texto na sala de aula*, isso é possível quando, no exercício da práxis pedagógica: *O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas num significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz* (2001:50).

### **2.3.2 A Vivência estética e as habilidades do leitor – o caleidoscópio e a ampliação do olhar**

*“O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor- pela nome: está à espera de nossos comentários e opiniões”.*  
(Maugué)

Consideramos a leitura, em especial, dos textos literários, o sustentáculo de nosso trabalho; portanto, temos que, antes de tudo, atermos ao cumprimento da responsabilidade de



ensinar os aprendizes a ler, como vimos tentando sugerir no curso desse trabalho. Daí, concluímos também que ensinar a ler pressupõe promover vivência estética, que envolve estabelecermos diálogos com a obra apresentada ou eleita, organizarmos nossas observações, impressões, percepções, a síntese de vivências anteriores e sublimamos as paixões que nos torturam e enfim, promovermos transformações íntimas, a partir do enfrentamento de nossa própria realidade, por meio da arte e seu milagre, pois:

*O milagre da arte faz lembrar mais a transformação da água em vinho e, por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. Por isso, desde as mais remotas épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam (Vigotski 2003: 230).*

Manguel (2001), ao falar da forma como se concebe a leitura de pinturas, enuncia um saber que podemos aplicar também à leitura de obras verbais: o que lemos é traduzido nos termos de nossa própria experiência, e, assim, só podemos ler, verdadeiramente, aquilo que já vimos antes, só podemos ler *as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis*. Assim, ao lermos uma obra, estamos, ao mesmo tempo, lendo diálogos entre a obra em foco e outras experiências de leitura.

É em função disso, que um leitor para ser melhor leitor precisa desenvolver duas habilidades que não precisam se desenvolver na ordem como definiremos, e sim de forma dialética. A primeira habilidade é a *leitura caleidoscópica*, ou seja, uma leitura que promove a habilidade de estabelecer ligações, relações e compor novas formas de sentidos, a partir das pré-existentes; sua natureza é a da primazia pela liberdade, pois não há somente uma leitura possível e nem uma “última palavra” em leitura e como afirma Manguel se não há:

*(...) algo como uma “última palavra” na leitura, então nenhuma autoridade poderia nos impor uma leitura “correta”. Com o tempo, percebemos que algumas leituras eram melhores que outras – mais informadas, mais lúcidas, mais desafiadoras, mais prazerosas, mais perturbadoras (1997:106).*

Tal forma de leitura, embora não seja habitual em decorrência da falta de consciência do leitor de que é dada a ele essa liberdade e possibilidade de olhar e dialogar com o texto, é facilmente desenvolvida, pois quando o educador medeia, por algumas vezes, esse exercício, os alunos tomam-no como referência e ousam em suas próprias tentativas; o que torna o exercício da leitura mais estimulante e interativo, pois gera e é gerado pela curiosidade, pela descoberta e pela construção advindas delas.

A segunda habilidade a ser desenvolvida é a ampliação de universos lidos, pois para que esse caleidoscópio de significados possa gerar outras formas, é preciso matéria prima. E assim, estaremos concretizando uma das funções da arte na escola:

*(...) a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo (...) O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo. (Buoro, 2002:63)*

### **2.3.3 A leitura intertextual e a identificação com o texto: o entrelaçar dos sentidos**

Por meio de nossa experiência constatamos que é interessante utilizar, logo nos primeiros momentos do processo de formação do leitor competente, os ritos da intertextualidade, pois assim, a aprendiz, desde o início se conscientiza de que ao ler um texto

pode e deve estabelecer relações entre as diferentes linguagens e entre a arte e a própria vida, que se entrelaçam para a composição dos significados. Constatamos que esse exercício funciona como um importante auxiliar no desenvolvimento do pensamento complexo<sup>23</sup>, um dos grandes desafios do educador contemporâneo.

Constantemente os alunos, após passarem pelo período de descoberta, inquietação, acomodação e assimilação do aprendizado causados por essa estratégia de leitura, relatam que é como se a mente tivesse se aberto, e vemos o entusiasmo e o estímulo que eles têm em revelar suas descobertas, relações, reflexões e criações, pois eles compreendem que *Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas* (D.F. Mckenzie – Chartier, 1999:14).

Talvez isso ocorra porque quando propomos apenas um texto para leitura, as chances de identificação e compreensão entre o sujeito e o texto serão menores, o que restringe a sua capacidade de lê-lo ou relê-lo e gera ansiedade e insegurança; porém, quando apresentamos textos de diferentes linguagens, que suscitam a utilização de diversas habilidades do sujeito, esse, quase sempre, encontra algo que compreendeu, que lhe despertou, ou, pelo menos, percebe a relação entre os textos, o que lhe dá segurança para emergir em percursos mais profundos na busca de sentidos, pois a sensação é de que está tateando um espaço conhecido.

Como já enunciamos, é também fundamental construir e instaurar uma idéia de que o sujeito é livre para buscar, em sua história e na história social, pontes que permitem seu caminhar em direção aos temas, idéias e reflexões sugeridos por essa interação entre linguagens, que é leve e densa ao mesmo tempo, pois se mostra e se esconde como em um jogo de sedução em que para se estabelecer o “duplo” é preciso respeitar cada uma das partes.

---

<sup>23</sup> Capacidade de articular as várias informações que constituem o conhecimento e transformá-las em sabedoria.

Para tanto acreditamos na necessidade de o professor compreender e delinear a sua prática pedagógica, tendo em vista que:

*As obras \_ mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores\_ não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e os seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca ou distorce (Chartier, 1999:9)*

Esse olhar para o processo de leitura e a condução da prática por meio desse ponto de vista, o da descoberta e análise das intertextualidades é uma das estratégias que utilizamos constantemente em nossas aulas, sempre com sucesso, pois ela aproxima-se do jogo, em que se utiliza as técnicas de leitura, o raciocínio, as experiências anteriores e o desejo de acrescentar significações ao texto, o que gera um sentimento de que se conquistou algo, de que se descobriu e se criou sentidos; o que torna a leitura estimulante, incentivadora, lúdica e desafiadora; ao mesmo tempo, é, aparentemente, mais permissiva, já que se revela como um desafio à recepção e como um convite em revelar essa recepção; convite que o aluno aceita com maior segurança e interesse, sabendo que o professor tem e adota uma visão mais aberta e criativa acerca do ato de leitura. Para Chartier, a leitura incita a participar da do jogo da construção dos significados:

*Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por um de seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (1999: 11).*

Os textos se mostram, ecoam, convidam, incomodam e, movidos pela curiosidade inerente ao espírito humano, precisamos querer saber seus por quês. Ler, a partir dessa perspectiva, pode comparar-se ao fato de ao abrimos um livro, sermos tragados e postos na condição de espectadores de um lento desfile de espelhos e imagens, as quais, por sermos leitores, desvendamos e, por terem sido lidas, revelam-se e, assim conhecemos a epifania; e, nesse momento ímpar de iluminação, adentramos, para sempre, nos limiares do texto.

Mas, para que esse adentrar sobre o universo da leitura ocorra, o educador deverá estar atento ao contexto, ao grupo, no que se refere à faixa etária, classe social, aos gostos, anseios e desejos dos aprendizes, pois, é preciso sugerir a leitura de textos que dialoguem de alguma maneira com as necessidades dos alunos, de modo que os leitores sintam-se compelidos a buscar e atribuir sentidos ao texto.

#### **2.3.4 A Leitura em voz alta: o espírito dramático do leitor mediando a leitura**

Acreditamos que uma outra estratégia didática eficiente para se desenvolver o gosto pela leitura seja desenvolver o gosto pelo universo lido antes mesmo de saber ler. Assim, antes de se ensinar a ler, podemos desenvolver na criança a habilidade de ouvir. E, então, como mediadores entre texto e leitor, nos apossamos da literatura alheia e lhe cedemos corpo e voz, que serão oferecidos aos ouvintes, a fim de lhes seduzir para o interior do universo literário. Dessa forma, desde cedo, institui-se a noção de que se vivenciar a literatura e dela extrair e provocar prazer. Em seu texto *Vamos ler histórias para ele...*(1996) Moraes cita o seguinte texto de Daniel Penac:

*Ler.*

*Em voz alta.*

*Gratuitamente.*

*Suas histórias preferidas.*

*E mesmo que não contássemos absolutamente nada, mesmo que nos limitássemos a ler em voz alta, nós éramos o romancista dele, o contador único, pelo qual, todas as noites, ele deslizava nos pijamas do sonho, antes de dissolver-se nos lençóis da noite, Melhor ainda, nós éramos o Livro. (1996:170)*

Essa referência é feita para corroborar a importância do ato de ler para as crianças. Segundo Morais a leitura em voz alta desempenha o papel de oferecer a criança uma idéia sobre leitura, a qual ela deverá ter antes de aprender a ler, pois:

*Como é que ela pode abordar a leitura sem compreender que espécie de objeto é um livro e que o texto escrito transcreve a linguagem? (...) Não se pode ter o desejo de ler sem saber o que é isso. A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de andar sozinha. A melhor demonstração disso é o fato de que, muitas vezes, a criança para a qual se lê à noite, antes de dormir, pede para ficar sozinha, só mais um pouquinho, com o livro entre os joelhos abertos, olhando-o, refazendo-o o que o papai ou a mamãe acabam de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas. (1996:171)*

Mais tarde, quando o leitor estiver de posse do poder de “decifrar” o texto, ele poderá se entranhar em exercícios próprios de leitura dramática, a qual exige muito mais que um gesto de olho, pois, para produzi-la com excelência são necessários:

I- a *operação abstrata de inteligência*, pois o leitor precisa decodificar o texto, mas também interpretar e concretizar, por meio do corpo e da voz, as intenções do texto mescladas às suas próprias visões subjetivas do universo narrado;

II- o *engajamento do corpo*, pois é preciso se oferecer como elemento concreto para que o texto possa “encarnar” e se revelar enquanto performance de personagem, tempo, espaço, emoção e enredo

III- *a inscrição no espaço*, pois, por meio da leitura em voz alta o texto transcende a dimensão do papel; ao mesmo tempo, precisa inscrever-se de modo equilibrado no espaço auditivo e visual, com muito tato, a fim de se mostrar enquanto objeto de leitura dramática e não enquanto teatro;

IV- *a relação do leitor consigo e com os outros*, pois a leitura em voz alta promove, necessariamente, uma interação entre o leitor e o público ouvinte; o leitor divide a autoria com o autor a medida em que dá vida ao texto por meio de sua performance; enquanto isso, o ouvinte estabelece com o leitor/narrador um pacto afetivo e narrativo, que pressupõe a satisfação do desejo de conhecimento e da curiosidade do ouvinte e, em contra-partida a satisfação do desejo de poder do leitor. Como se pode constatar na obra *L'invention du quotidien* (1990): Michel de Certeau explica que *Antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor.* E, por ser assim, o texto se manifestava pela voz do leitor, impunha um ritmo ao indivíduo, aproximava o leitor e o ouvinte da obra de arte.

Chartier (1999) elucida que a história da leitura sofreu modificações ao longo dos anos e a leitura em voz alta foi substituída pela leitura silenciosa; desse modo, os benefícios da leitura em voz alta foram, ao longo dos anos, substituídos pelos benefícios da leitura silenciosa e da autonomia dela advinda.

Mas, por considerarmos os benefícios da leitura oral e observarmos que os benefícios dessa antiga e eficiente arte estavam sendo negados aos nossos alunos, fizemos a sua re-inserção no cotidiano da formação dos leitores, o que foi recebido, a princípio com certo estranhamento, pois a leitura em voz alta, que, atualmente, denominamos dramática, primeiramente desenvolvida pela professora, foge ao padrão habitual do ato de ler, cuja obrigação quase sempre repousa em reproduzir um universo letrado quase amorfo, como se ele não fosse coisa viva, pulsante.

Porém, após os primeiros contatos com essa forma de ler, o estranhamento revelado, ora pelo olhar assustado, ora pelo fascínio pelo inusitado, ora pelo riso desconfiado, mas feliz, ora pelo silêncio viajante, é substituído pelo prazer por ouvir, que transcende o som e alcança o texto. Além disso, há também uma mediação entre o objeto lido e sua compreensão, que é feita pela voz, pelo corpo e por sua inscrição no espaço, e, então, aquilo que é entendido, faz sentido, possibilita descobertas e satisfação cognitiva, psicológica, emocional, convida a refletir e conduz a viagem do leitor às “terras alheias”.

E, em nossa trajetória de mediadora dessa estratégia de leitura, o penúltimo passo do leitor em formação é querer se arriscar no exercício desse método de leitura. Nesse processo, o aprendiz vê-se necessariamente compelido a ler mais, a querer entender e internalizar o que está escrito, a interpretar e transpor o texto, por meio do seu corpo e de sua voz, para uma outra forma da linguagem, a oral. Em decorrência disso, sua habilidade de leitura alcança uma evolução grandiosa, pois se faz pelo querer e não pela imposição, o que lhe faculta também uma crescente melhoria em sua capacidade de entender e de analisar textos. E, o último passo, é passar a técnica adiante e, então, de leitor “menestrel” em formação, transforma-se em leitor formador, pois a leitura dramática seduz ao jogo, à imitação, à mágica de dar “forma” à palavra.

Vale ressaltar que a leitura dramática é uma prática que deve ser construída paulatinamente, constituindo-se enquanto técnica leve, lúdica e “iluminadora”, pois carrega em si essa tonalidade: a de uma luz criada ou já encontrada pelo autor que iluminará o percurso do ouvinte pelos caminhos do texto; e deve se iniciar e se fixar por meio da didática da ilustração, ou seja, o professor, sempre que possível, deve ler para seus alunos. E, quando perceber que é oportuno, pode iniciar uma prática de exercícios vocais no início das aulas de leitura, seguidos de alguns exercícios teatrais para se desenvolver o domínio sobre a voz e suas entonações, como, por exemplo, podemos citar os exercícios de se contar até dez



demonstrando vários tipos de emoções diferentes somente com a entonação da voz; dizer o nome ou uma frase com três entonações distintas; escolher uma frase e pedir para que cantem em vários ritmos, ou apresentar uma frase e pedir para que leiam com entonação pertinente ao sentido sugerido pelo texto.

E, somente depois desses aportes iniciais, devemos construir uma prática mais sistemática de leitura dramática que pode seguir os seguintes passos:

**1- Conhecimento profundo do texto** – o que pressupõe decodificação, decifração, compreensão, interpretação e análise de cada elemento (tempo, espaço, tipos de personagens, narrador) textual da estrutura textual (introdução e conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho).

**2- Estudo e concepção do narrador e dos personagens:**

Para se construir a concepção de narrador e de personagem é necessário que se faça um estudo profundo e sistematizado do texto e, a partir das características apontadas, fixadas ou sugeridas pelo autor, iniciar a construção de cada personagem: sua forma de trajar, falar, pensar, e , depois, promover a internalização da postura social e psicológica da personagem, as quais serão refletidas pela leitura.

O Estudo minucioso do texto é propulsor de uma espécie de pacto entre o autor e o leitor, é como se o leitor buscasse se emaranhar no âmago do processo de produção textual e se postasse em uma terceira margem, terceira porque não é tão profunda quanto a margem de quem produziu o texto, nem tão superficial e distanciada quanto a margem em que se coloca como um leitor comum e desprezencioso. A leitura oral situa o leitor em um espaço de transição entre aquele que escreve e o receptor final da mensagem (no caso, o ouvinte).

Manguel, em sua obra *História da Leitura* (1997) nos fala sobre as leituras dramáticas que os autores realizavam a fim de divulgar seus livros, as quais eram muito apreciadas pelos ouvintes e que, de fato, os fazia comprar as obras apresentadas pelos autores. Dentre esses autores, Dickens foi um dos mais valorosos e virtuosos na arte de ler seus textos e tocar a alma do ouvinte. Amante do teatro, o escritor fez dessa arte fundamento para a produção de uma extensão de sua arte principal\_ a escrita \_ nas performances de Dickens, via-se seus leitores profundissimamente dominados e à mercê da oscilação entre a mais profunda comoção e o mais leve riso. Para Manguel:

*O autor que lê em público \_ naquela época como agora\_ recobre as palavras com certos tons e interpreta-as com certos gestos; essa performance dá ao texto um tom que (supostamente) é aquele que o autor tinha em mente no momento da criação e, portanto, concede ao ouvinte a sensação de estar perto das intenções do autor; ela dá também ao texto um selo de autenticidade (2001:283).*

### **3- Estudo e concepção oral e gestual dos elementos e da estrutura textual:**

Segundo o processo de construção de narrador e de personagem, o leitor deve investigar e criar formas de concretização oral e gestual dos elementos propostos pelo texto. Segundo Manguel, Dickens passava pelo menos dois meses trabalhando a forma de falar e os gestos que faria durante sua apresentação. Vale ressaltar que todo esse estudo volta-se para a leitura e não para a atuação, seu objetivo é que o leitor possa se entranhar no texto e vivenciar a história como testemunha ocular dos fatos; é preciso seguir os passos de Dickens segundo um de seus biógrafos: *ele não interpretava as cenas, mas sugeria-as, evocava-as, intimava-as. Em outras palavras, continuava sendo um leitor, não um ator (...)* (Manguel 1997:290)

#### **4- Anotações de entonação de voz e gestos que deverão ser desenvolvidos em cada momento da leitura.**

Após o trabalho de criação acima referido, é preciso anotar as “marcações de leitura” nas margens do texto, para que a leitura possa fluir de acordo com aquilo que foi previamente planejado.

Segundo estudos, Dickens, *nas margens de seus livros “livros de leitura” \_ exemplares de sua obra que editara para essas turnês \_ anotara lembretes sobre o tom a utilizar, tais como “Alegre...Duro...Pathos...Mistério... Rápido”, bem como gestos: “Aceno para baixo... Apontar... Estremecer... Olhar em volta com terror...”*<sup>24</sup>

#### **5- Consciência do poder “autoral” que o leitor assume - jogo de divisão de autoria**

Tal qual estudos nos mostram, a leitura sempre foi e sempre será um instrumento de domínio e de poder. Saber ler em silêncio é sinônimo de poder, de autonomia, de liberdade de ação e de relação com o livro; mas saber ler em voz alta, significa ter todo esse poder, bem como ter o poder de dominar o ouvinte, de reger seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos; é ser quase como um deus que dita os destinos dos homens, com sua voz profunda e fulgurante, tênue e frágil; que decide quanto e como parar ou continuar; é tomar para si a alma do outro, pois ela se entrega perplexa, triste, feliz, irônica... à vida do enredo

---

<sup>24</sup> (Kevin Jackson, resenha da palestra de Peter Ackroyd “London luminaries and cockney visionaries” no Victoria and Albert Museum, em *The Independent*, Londres, 9 de dezembro de 1993).

produzido pela voz e pelo corpo do narrador. Manguel explica que Charles Dickens mostrou-nos que ler é de fato assumir o poder:

*Dickens escreveu a sua esposa Catarina “se tivesse visto Macready (um dos amigos de Dickens) ontem à noite \_ soluçando e chorando escancaradamente no sofá enquanto eu lia – você teria sentido (como eu senti) o que significa ter Poder”. “Poder sobre os outros”. Acrescentou um de seus biógrafos “Poder de mover e controlar”. O Poder de sua escrita. O Poder de sua voz. A lady Blessinton, em relação à leitura de O Carrilhão , Dickens escreveu: “tenho grande esperança de que farei a senhora chorar amargamente.”(1997:288)*

Vale lembrar que em sala de aula o foco desse poder deverá ser especialmente o processo de ensino – aprendizagem do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia enquanto leitor e ser social; a utilização dele para desmistificar as ideologias e os processos de manipulação promovidos por leituras dramáticas eletrônicas (propagandas, novelas, filmes).

## **6- Escolha do local e disposição físico e espacial adequadas**

A escolha do local para a leitura é importante, pois o “clima de leitura” é essencial para a motivação. Em nosso trabalho, inspirados na Idade Média, momento em que a leitura em voz alta atingiu um ponto alto, pedimos para que os alunos façam rodas, seja com as próprias cadeiras, seja sentados sobre almofadinhas no chão. A situação ideal é que se possa tirar os alunos da sala e fazer a leitura em um espaço mais aprazível; assim, livres da disposição tradicional da aula, a fruição do enredo é mais propícia. Dickens tinha essa preocupação:

*(...) ele lia em armazéns, salas de assembleia, livrarias, escritórios, salões, hotéis e balneários. De início numa mesa alta e, posteriormente, numa mais baixa, para permitir que a platéia visse melhor seus gestos, ele pedia que tentassem criar a*

*impressão de “um pequeno grupo de amigos reunidos para ouvir alguém contar uma história”. O público reagia como Dickens queria. Um homem chorou abertamente e então “cobriu o rosto com as mãos e curvou-se sobre o assento diante dele, e realmente tremeu de emoção”. (1997:290)*

## **7- Disposição física e atuação do leitor**

A leitura deve ser iniciada após um aquecimento vocal e deve-se ficar atento para não sentar sobre o diafragma, pois isso, prejudica a emissão do som e as cordas vocais. A postura ideal é ereta e os lábios devem ser bem articulados para que a pronúncia das palavras seja perfeita e audível. Além disso, o leitor pode gesticular, mas não em excesso e sim em momentos pontuais (previamente planejados); andar em meio à platéia também é algo deve ser evitado e se for feito, que o seja com extremo cuidado, a fim de não chamar a atenção para o si mesmo em detrimento do enredo.

## **8-Imaginar e, ou tentar resgatar a voz que o autor tinha em mente quando criou a personagem**

No momento da leitura, o leitor não deve querer chamar a atenção para si, deve ter em mente que o texto é o elemento mais importante no processo e sua função é trazer os ouvintes para a garganta da história.

O pacto estabelecido anteriormente com o autor deve vir à tona, e o leitor, um pouco autor e a leitura devem se prestar ao papel de contar a platéia *a voz que o escritor tinha em mente quando criou uma personagem.*

## **9-Observação da platéia e aperfeiçoamento da leitura de acordo com as reações da platéia**

Como o ato de ler em voz alta, fruto dessa sistemática, é um ato consciente e marcado, o leitor tem o domínio sobre suas ações, e, por isso, tem a possibilidade de olhar as reações da platéia enquanto lê. Essa observação é fundamental para o aperfeiçoamento da atividade leitura, pois é ela que mediará o processo de compreensão e envolvimento do ouvinte com o enredo. Por meio da observação, o autor deverá recompor suas entonações, seus gestos que não causaram o efeito pretendido, por outro lado, as marcações que obtiveram êxito precisam ser repetidas, a fim de provocar efeito e fazê-lo perdurar.

## 2.4. As possíveis pedras da estrada do sertão dos enigmas



A “Educação pela Pedra”, à qual se propõe esses novos educadores da área de “Linguagem e Educação” se encaminha por uma estrada de enigmas. O quadro de Dalí propõe esses enigmas fechados, encerrados em si, e enlaçados por cordas, assim como as muitas aulas de Literatura e leitura em que protagonizamos, fomos adjuvantes ou coadjuvantes. Porém, ele nos aponta, ao centro, uma proposta que se abre: a da consciência do enigma, e de que esse pode ser decifrado, e, ao fazermos e ensinarmos a fazer da forma correta, de seu ventre derramarão cereais, todo o alimento necessário para a sobrevivência do homem e os meios para a perpetuação de sua história pessoal e social.

---

<sup>25</sup> DALÍ, S. The Road of the Enigma, 1981.

O primeiro desses enigmas que precisa ser decifrado, para deles colhermos alimento para construção de percursos melhores no ensino de linguagens é a assunção da Literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral; o segundo é a compreensão da crise da literatura na era dos extremos, e de que toda crise aponta para dois caminhos: um é do perigo o outro o da oportunidade.

#### **2.4.1 Assunção da literatura enquanto objeto estético e não histórico ou moral**

Outra de nossas responsabilidades enquanto mediadores da leitura é desenvolver a noção de que a Literatura dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente e, devemos, por isso, promover o ensino da arte literária enquanto objeto estético, não enquanto objeto histórico, pois *quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade* (Vigotski, 2003:228). Isso ocorre, segundo Vigotski, porque a literatura é uma recriação da realidade, ela *representa um produto sumamente complexo, elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios* (2003:228).

Portanto, estudar a obra de arte como um objeto estético significa possibilitar ao aluno a vivência estética da obra, a percepção e a leitura criadora do texto, uma atitude estética autônoma, flexível, independente de regras morais conjugadas pelo olhar do adulto, que, muitas vezes, posiciona-se enorme, colossal, no mais alto degrau em que se postaram os saberes promovidos por sua história pessoal, e, em decorrência disso, apresenta uma visão disforme (aos olhos do aprendiz que não comunga com essas experiências e deforma a poética



do objeto artístico. Esse procedimento dá vazão a resultados negativos tanto para o professor quanto para o aluno, por que como nos elucidava Vigotski:

*Subtende-se que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno para seu significado moral (2001:221).*

Essa ascendência da moral do adulto ou da moral desejada pelo adulto para servir aos seus propósitos pedagógicos ou não, confere ao ensino de Literatura uma natureza completamente díspar dos seus objetivos verdadeiros: a compreensão da arte em seus sentidos: original \_ a arte catártica; clássico \_ a arte pelo próprio processo de composição artística: processo equilibrado, perfeito, a arte pela arte; romântico \_ a explicitação subjetiva dos momentos do processo de emaranhamento sentimental em que se reconcebe a catarse; realista\_ a arte como instrumento de denúncia e, até mesmo do sentido moderno, como todo o processo de desconstrução e reconstrução purista ou antropofágica.

Até mesmo a Literatura, cuja origem é oral e, hoje, encontramos recriada, não foi criada para um objetivo essencial ou meramente moral (embora muitos entendam os mitos, as lendas, as fábulas, os contos de fadas, os romances de cavalaria como pretextos para instituição de leis morais e não pela possibilidade de compreensão cultural de um povo) seu objetivo maior era a explicação do real, a sublimação das emoções não realizadas na vida, a orientação imagética para o futuro, por meio de imagens alegóricas, de ensinamentos universais que poderiam ou não estar diluídos nas metáforas e, por ser assim, se apresentariam mediante a pluralidade de significados. Dizer que as histórias míticas, os desenhos nas

cavernas, as esculturas, a música antiga foram criadas com uma função moral seria minimizar a função social da arte e olhar de forma ingênua para objetos que transcendem a significação moral.

Em nossa trajetória enquanto estudante, não raro, ouvimos colegas queixando-se da inacessibilidade dos significados da literatura, pois “jamais conseguiriam chegar às conclusões que os professores desejavam” e, por ser assim, tinham aversão pela disciplina que se propunha como um enigma, o qual devorava a motivação, a auto confiança e a constituição do saber literário, que não lhes dava qualquer possibilidade da vitória, de sobrevivência, porque lhe negava instrumental para fazê-lo, castrando-lhes o pensamento. O que se via é que muitos professores construíam sua própria torre de ametista e lá, preciosos, se protegiam de qualquer “ousadia” ou tentativa de leitura criativa e crítica de seus alunos. E, então, aprender literatura, tornou-se um jogo de adivinhas, não dos sentidos conotativos, singulares, simbólicos das palavras, das construções poéticas, mas dos sentidos que o professor havia atribuído ao texto; e, dessa forma, os que ousavam falar, falavam o que os professores queriam ouvir e não, necessariamente, a expressão de sua visão particular do objeto literário.

Essa prática, além de não permitir o conhecimento, a fruição dos jogos poéticos, impede a evolução do pensamento criativo, do imaginário, da catarse e, a consequência disso é a opressão do ser humano, feitora e algoz do cidadão.

Os resultados dessa apropriação da Literatura como peça doutrinária trouxe sérias consequências para o ensino, para os aprendizes e, conseqüentemente, para os educadores que lidam com essa linguagem artística:

*O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. Muitos dos que são partidários da exclusão da literatura*

*como disciplina de ensino escolar assumem esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de inspirar aversão a qualquer escritor e impedir sua leitura é introduzi-lo no curso escolar (Vigotski, 2003:227).*

Mostra-se importante notar, ainda, um outro ponto que contribui para a aversão pela literatura; trata-se do fato de imperar, no aluno, um sentimento de que a leitura é feita para a escola e não para si mesmo, como nos mostra a pesquisa de Martins (1999). Não tendo sido educados para compreender os atos de leituras como momentos que, de fato, lhes acrescentam saberes, que possibilitam transformações e evoluções intelectuais e psicológicas, os “leitores” encontram no livro o peso da imposição, da obrigação e, por isso, sentem que estão fazendo um favor ao professor que não indica, mas cobra a leitura; e, ao fazê-lo, exigem a reprodução de elementos do enredo, reforçando a idéia de que os livros são *chatos, difíceis* e que *não têm nada a ver*, nada a ver com o que querem, necessitam, desejam ou gostam, enfim não medeiam a leitura e não tomam um dos caminhos possíveis para a transformação dessa visão de leitura. Para Martins:

*Um dos caminhos possíveis para transformações qualitativas, está, a meu ver, na desmistificação da leitura, começando por entendê-la como processo de atribuição de significados a quaisquer linguagens, acontecendo antes e além da palavra. Se efetivada e difundida essa largueza de visão, talvez se criassem condições favoráveis para esses milhões de analfabetos e iletrados se sentirem mais livres das imposições letradas e assim poderem conquistar a palavra escrita. Não se trata de panacéia. Essa noção de leitura dá margem a relação mais realista e conseqüente entre o discurso a respeito da leitura e as práticas leitoras.”(1999:86)*

## 2.4.2 Consciência e contingências para a crise da Literatura na era dos extremos

O ensino da Literatura está tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, por outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo, ou não, benefícios, os quais foram elencados por Bosi, em *Os estudos literários na Era dos Extremos*, como: projeção direta do prazer ou do terror, a *desmaterialização* da literatura pela imagem visual, a transparência que nega a mediação, a substituição dos efeitos poéticos do significado e do significante pelos efeitos imediatos e especiais, ou seja, a mídia, em função do interesse popular no imediato, no sintético (interesse que ela mesma educou), no simplificado e traduzido, transforma um capítulo de um livro em uma cena de cinco minutos e, nesse processo de condensação acaba por valorizar o enredo em detrimento da poética, o que destitui o texto de sua função literária.

Bosi, por meio da Sociologia da Literatura e da Estética da recepção, busca entender a relação entre o escritor e o público nessa Era dos Extremos:

*O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entre no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja espetacular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime \_ uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo (...) o filme, imagem em movimento, teria tornado supérflua, para não dizer indigesta, a descrição miúda (...) Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor (p.109-110).*

A reflexão sobre o estudo de Bosi atenta para o fato de que não se pode ignorar o advento dessa “cultura de massa”, produtora de adaptações e *best sellers*; é essa linguagem

que, se por um lado, afasta nossos alunos da profundidade literária, por outro, é uma forma de representação que mimetiza a história social, que produz a arte catártica do homem contemporâneo e, por ser a linguagem que o representa é com ela que, primordialmente, estabelecerá diálogos e será nela reconhecerá a presença do que satisfaz seus interesses e necessidades.

Por estar instituída essa situação, a escola precisa fazer um movimento paralelo, projetando o olhar do indivíduo para outra direção, mas sem lhe negar as linguagens que o estão “educando” fora do contexto escolar.

É preciso resistir à massificação total da literatura e de outras artes, resgatando o encanto do “livro proibido” sobre o qual fala Manguel (1997); revelando que se lucra, com essa prática os poderes do leitor: a leitura profunda do texto literário, que se associa à idéia de subversão da ordem dominante que condena o sujeito à alienação, pois foge à regra de como se lê atualmente (superficialmente e decodificando palavras); a consciência que ler, “desler” é se entranhar no livro proibido, é possuir sua magia, a qual *opera a transformação instantânea no leitor e de seus próximos; modifica o comportamento deles, a linguagem, a conversação, eleva-os acima da grosseria* (Fabris, p.206). Fabris alude ainda que nos “livros mágicos” podemos ler a *seqüências de todos os destinos*, e, ainda, *eles cura todos os males, preenche as esperanças, dele vem a infinita riqueza; por meio dele, todo o leitor pode aceder ao mundo das metamorfoses* (Fabris, p.207). É, enfim, conhecer os mistérios enfeitiçados ousando dissolvê-los, adquirindo seu poder; é adquirir o poder da invenção, pois *é preciso ser um inventor para ler bem* (Ralph Waldo Emerson).

Resistir a essa massificação não significa negá-la, mas sim, enxergá-la enquanto verdade efetiva dos fatos e lidar com ela de forma dialética, criando uma práxis pedagógica que associa a cultura escolar, erudita e literária, a esses elementos de massa; assim, por meio de um dueto entre linguagens podemos promover interações entre essa versão estética

consagrada pelos tempos e essa versão estética que consagra o tempo atual. Portanto, acreditamos pertinente, utilizarmos as reflexões até agora discorridas, para elaborar práticas de leitura que aliem o a cultura escolar e a cultura de massa.

### **2.4.3 Pela sétima arte: um duelo ou um dueto entre imagens**

Em uma sociedade em que as imagens visuais são protagonistas das atividades comunicativas é imprescindível que a escola se utilize desse suporte no processo de ensino-aprendizagem, na formação do leitor e produtor de atos comunicativos eficientes; no entanto, essa utilização precisa ser feita de maneira séria, consciente, integrada ao planejamento pedagógico, promotora da intertextualidade, da ilustração, da análise, da reflexão, da pesquisa, enfim, com fins didáticos claros e específicos. Por isso, além da pintura, que já foi objeto de reflexão neste trabalho, outras manifestações das artes visuais devem ser elencadas como personagens adjuvantes do processo pedagógico; dentre essas, o cinema, a sétima arte produzida pelo homem, capaz de revelar-lhe e provocar-lhe a alma, desestruturar a cadência da objetividade e revelar as várias nuances da existência humana.

Segundo o estudioso da arte cinematográfica Prof. Dr. Amaury C. Moraes<sup>26</sup>, o cinema pode ser compreendido como objeto de arte, à medida que possibilita uma “experiência estética”, entendendo-se como tal, tudo aquilo que modifica o foco e a maneira como concebemos o nosso olhar para a realidade; dessa maneira, a partir do contato com o objeto artístico, nossa percepção de mundo é transformada, o que modifica também a forma de se relacionar com ele.

Para o estudioso, há também o cinema que se propõe a entreter, esse tipo de manifestação cinematográfica reproduz o mundo, não o sintetiza por meio da arte e, conseqüentemente, não possibilita um olhar especial para o universo que nos circunda. E, por fim, vale citar os filmes de entretenimento e arte, os quais, apesar da sugestão do entretenimento, propiciam a reflexão.

---

<sup>26</sup> MORAES, A.C. Anotações da aula do curso Linguagem, Cultura e Educação. São Paulo: USP, 2003.

Dessa forma, ao olharmos de maneira investigativa para o objeto “cinema”, podemos observar que, em uma sociedade, sua manifestação desencadeia-se de maneiras distintas, dependendo da situação em que está inserido, ou que pretende representar ou refletir, possibilitando visões didáticas, informativas e epistemológicas, as quais se constituem como possibilidades de produção de conhecimento e sabedoria, a partir de uma experiência oferecida pelas imagens.

Moraes elucida ainda que, no contexto escolar, o sentido da inserção do cinema deve se construir pela consciência da necessidade de se propiciar aos alunos uma experiência estética e de apresentar-lhe e levá-lo a conhecer o mundo de forma diferente, inusitada ou singular, ou simplesmente reconhecê-lo, despertar-lhes o desejo de encontrar o prazer no desvendar os sentidos implícitos e explícitos do filme. Isso se justifica pelo que fato que assistir a um filme e desvendá-lo é treinar o olhar de descoberta, é poder analisar a visão da sociedade em relação ao flagrante do cotidiano que compõe o enredo, é poder se distanciar para observar que a cena que está fora do quadro “realidade” influencia a cena que está dentro do quadro “ficção”; fora do quadro pode estar uma razão sociológica, psicológica ou poética, e dentro dele, está a concretude figurativa da sociologia, da psicologia, a própria poética.

Dialogando com Moraes, podemos afirmar que o cinema se propõe não somente como fonte de entretenimento, reflexão ou experiência estética, mas também como fonte de investigação, pois o objeto de pesquisa deve referir-se a uma situação dada na realidade e o filme capta essa situação. E como tal, ele pode ser utilizado como:

I- Tese: cuja função é levar e comprovar a mensagem por meio da interação entre imagem e enredo.

II-Espelho: pois se constrói por meio de representações da realidade, constituídas por intermédio de imagens e metáforas lingüísticas, visuais e sonoras e, por isso, a revela.



III- Arte: pois se constitui e, assim se revela, como síntese e superação da realidade.

IV- Crítica: que se mostra com a pretensão de mudar uma situação.

V- Comemoração: quando se desencadeia a valorização do objeto eleito.

VI- Comparação: educação comparada.

No entanto, apesar dessa amplitude de possibilidade de utilização didática, ainda hoje, cinema e televisão apresentam-se como objetos estranhos em sala de aula, pois apesar de terem (dependendo da escolha feita pelo professor) as funções intelectuais acima aludidas, não são entendidos pela sociedade como fonte importante de conhecimento epistemológico. O problema é que nessa dita “sociedade” muitos professores estão incluídos, o que estende aos aprendizes confiados a eles e que os tomam por referência.

Com o advento do vídeo e depois do DVD e com a conseqüente democratização do acesso às obras cinematográficas \_ o que anteriormente, se restringia às salas de exibição\_ por meio da locação ou da aquisição, o cinema passou a ser ainda mais utilizado pelos professores, ora como um importante recurso pedagógico, com objetivos variados: pesquisa, ilustração, reflexão, motivador da compreensão da intertextualidade entre outros; ora enquanto fim pedagógico, ou seja, o filme não é apresentado com a intenção de promover um processo de ensino-aprendizagem, ele apenas substitui atos pedagógicos, como se fosse uma “caixa de ilusões” que ainda hipnotiza com suas formas em movimento e seus sons encantatórios, e sugere a ilusão de que a construção do conhecimento está acontecendo.

Há, portanto, professores que, por falta de informação, empregam o filme em sala de aula apenas como entretenimento, causando a impressão de que a escola se propõe a estender a diversão e o entretenimento proporcionados, para o aluno, pela sua casa, para a sala de aula; assim, a ausência de um planejamento pedagógico em que se inclui o filme, exclui a função didática ou epistemológica do diálogo que esse propõe com o real, gerando a insatisfação dos

pais e o prejuízo do processo educacional. A exibição de filmes sem intuito educacional esclarecido, em um primeiro momento é bem aceita pelos alunos, pois eles sentem a aula como uma espécie de extensão de suas casas \_ como algo prazeroso, em um segundo momento, surte o efeito contrário, pois se começa a questionar a indecisão da escola em desempenhar factualmente seu papel, que é ensinar, utilizando as várias linguagens e recursos comunicativos.

É válido ressaltar que é preciso fazer, antes da projeção do filme, a montagem de um plano utilizando-o, para expor aos alunos os objetivos didáticos da atividade, dentre eles, a necessidade do contato com a experiência estética e, por fim, uma avaliação, a qual pode se configurar em um trabalho de reflexão, a elaboração de um painel, a pintura de um quadro, a criação de uma obra de arte tendo o filme como motivo inspirador, a montagem de um documentário, entre outros. Além disso, se a inserção do filme não é feita com planejamento prévio, sem não há uma proposta inter ou multi disciplinar que medeie as relações pedagógicas, pode ocorrer de em uma mesma semana, vários professores utilizarem esse “fim pedagógico”, o que tornará o processo enfadonho e extremamente falível.

Para Moraes, os filmes inicialmente se configuram como “reflexo” da visão que a sociedade tem de si mesma, sobre o que ela é, ou deveria ser, e em um segundo momento, eles podem também propor “influências”, e, a partir daí, mudam a concepção, a percepção do receptor, possibilitam a “experiência estética”. Há construções cinematográficas que pretendem ser mais reflexo e outras apresentam mais possibilidades de influência, cabe ao professor analisar seus objetivos (levando em consideração as necessidades da transferência de sua cultura letrada e o universo do aluno) e o (s) filme (s) eleitos para seu trabalho e, somente a partir daí, propor uma relação dialética entre conteúdo teórico e o filme.

Dessa forma, o cinema se propõe como um elemento facilitador e como importante elemento de ilustração, investigação e análise científica; e sua contribuição para tanto para a formação do professor quanto para a do aprendiz tem importância singular, já que ele concretiza e expõe figurativamente as visões que a sociedade tem do universo, convidando o sujeito a se posicionar em relação a ela. É função do professor, conhecer as finalidades desse elemento e utilizá-lo em sala de aula como recurso didático e não apenas como fim pedagógico sem objetivos específicos.

Vale ressaltar que quando assistimos a um filme sem uma função pré-determinada é muito comum que o dispositivo da automatização seja ligado e, por isso, o contato profundo com a obra é mais difícil, olhá-la como objeto de estudo é algo muito complexo para o aluno, quando nada delineou o seu olhar para um caminho oposto ao do entretenimento. E, assim sendo, educa-se para a alienação e a leitura, que poderia se ter revelado multifacetada, mostra-se superficial e frágil. E se, desse modo, o filme é utilizado pelos professores, de igual forma é visto pelos alunos, daí a sua negação enquanto recurso pedagógico por grande parte dos alunos, o que desperta o sentido da fala “Ah, hoje a professora não deu nada, só passou filme”.

Um outro aspecto a se considerar e refletir sobre a relação cinema X escola é que alguns filmes são, equivocadamente, utilizados para cumprir a função de substituir a leitura, como é o caso das adaptações de obras consagradas da literatura. Ocorre que, pelo fato de muitos professores não utilizarem essas obras para deflagrar discussões em sala acerca do processo de adaptação de uma obra literária para o cinema, da intertextualidade promovida por esse diálogo, da interpretação pessoal do texto feita pelo roteirista, que necessariamente filtra a produção do roteiro, assim como faz o diretor que medeia a construção do filme e do olhar do espectador. Por não terem essas noções, os alunos preocupando-se com apenas com a apreensão do enredo, imaginam que os filmes são reproduções literais dos textos literários e o

assistem como subterfúgio da leitura densa, da construção de análises próprias e, sendo assim, ficam desprovidos tanto do conhecimento da própria obra literária, quanto do processo de adaptação cinematográfica.

É importante lembrar que como o filme se oferece enquanto recurso, cabe ao educador eleger a melhor forma de exibi-lo: se na íntegra ou apenas fragmentos, pois não podemos nos deixar ser cerceados pelo recurso, nós o dominamos e não o contrário; é comum o professor deixar de utilizá-lo por falta de tempo para exibir o filme na íntegra, e, assim perde um importante aliado na didática da ilustração. Não existe a obrigatoriedade de se exibir um filme inteiro se o objetivo é focar um determinado aspecto presente em uma ou outra cena; pode-se travar o diálogo por meio da exibição de cenas previamente escolhidas e sugerir que se assista ao filme em casa, ou ainda, organizar a projeção em outro período, se os alunos assim desejarem, ou em finais de semana nas escolas em que se desenvolvem projetos.

Vale lembrar que ao exibir o filme inteiro, além de fazer uma apresentação inicial, juntamente com a exposição dos objetivos é interessante que o professor medeie o olhar do aluno, fazendo intervenções pontuais, pausando o filme no momento em que estiver proferindo o discurso, a fim de que o espectador realmente participe do momento de reflexão. É importante ressaltar que as intervenções precisam ser pontuais, elucidadoras e breves, para que o aluno não se disperse ou se desinteresse pela obra cinematográfica; intervenções recorrentes podem irritar e roubar o prazer da leitura pessoal.

Ao se introduzir o cinema na sala de aula é importante, procurar, sempre que possível, nos filmes que fazem parte da cultura cinematográfica do aluno a relação com os conhecimentos curriculares; pois, assim podemos ensinar por meio de um dueto entre linguagens e eles vão aprendendo a desenvolver leituras mais profundas daquilo que assistem cotidianamente, o que não acontece somente ao utilizar filmes do universo cultural do adulto

professor \_ o qual eles chamam de filme da escola, assim como o fazem com as obras literárias consagradas; pois, ao exibirmos somente filmes classificados como elevados pertencentes a uma cultura erudita, o aluno, possivelmente, entenderá que só pode aprender, investigar, enfim, construir conhecimento a partir de filmes que o professor escolhe, os filmes do quais gosta só entretém, não são fonte de aprendizagem, são sim fontes de prazer.

#### 2.4.4. Leitura na internet

Em sua obra *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1999) Chartier nos conta sobre o sonho frustrado no século XVIII de se construir a biblioteca universal, espaço sagrado em que se reuniria toda a produção literária mundial. Essa frustração que se arrastou até o século XX cedeu espaço à concretização eletrônica dessa biblioteca “sem muros”:

*No universo da comunicação à distância que a telemática e a numerização autorizam, os textos não são mais prisioneiros da sua materialidade original. Separados dos objetos sobre os quais estamos habituados a encontrá-los, eles podem ser transmitidos sem que o lugar de sua conservação e o de sua leitura sejam necessariamente idênticos. A oposição tida por intransponível entre o mundo fechado de toda coleção \_ por maior que ela seja – e o universo infinito de todos os textos já escritos, fica, assim, possivelmente anulada; pois ao catálogo de todos os catálogos pode corresponder - depois de inventariada idealmente a totalidade da produção escrita \_ a universal disponibilidade dos textos consultáveis pelo leitor onde ele estiver (1999:91).*

Como aludiu Chartier, somos nós os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da leitura. E como situação nova apresentada, as relações pedagógicas, com a internet como personagem adjuvante, precisam ser constituídas e constantemente revisitadas, pois, não podemos deixar de considerar o desafio da complexidade da leitura, que precisa ser vencido cotidianamente, por meio da condução e preparação dos leitores para superar a superficialidade e a fragmentação do conhecimento que podem ser geradas pela globalização via internet.

Vale observar que se, por um lado, a internet possibilitou a realização do sonho da “biblioteca sem muros”, ela também possibilita que o leitor manipule o livro eletrônico a ponto de se tornar um co-autor, o que, por um lado, é interessante, pois aguça o sentimento de

proximidade com o universo literário, a criatividade e a imaginação, por outro lado, pode significar também uma “forma de violência contra os textos”, como diz Chartier, e mais uma forma da ausência de limites, tão comum ao nosso tempo, que projeta drásticas conseqüências psicológicas, morais e sociais.

O professor tem um papel determinante no delineamento da relação que seus alunos estabelecerão com essa fonte inesgotável de leitura e de pesquisa, mas também de plágio, superficialidade e ilusão. A internet facilita o acesso às informações, mas a facilidade em se imprimir os resultados da pesquisa, sem nem ao menos refletir sobre ela, está educando os aprendizes a se tornarem pseudo-leitores e pesquisadores; ao mesmo tempo em que os ilude e, às vezes, até aos professores, de que as tarefas estão sendo cumpridas.

Em nossa experiência com alunos na era digital, outra “era dos extremos” \_ porque se, por um lado, temos uma gama ilimitada de informações, por outro, temos a negação da construção da sabedoria, justamente provocada por essa facilidade e excesso \_ observamos que a internet será adjuvante e não protagonista de nossos percursos pedagógicos à medida que a mediação do relacionamento entre o recurso eletrônico e o aluno levar à concretização de objetivos que transcendam a entrega em papel do resultado da pesquisa e mostrem a superação da informação. Assim, é preciso que a pesquisa tenha um outro objetivo final, pelo menos até que todos estejam verdadeiramente conscientes da importância de se ler, de fato, os resultados de cada consulta e, a partir dessa leitura, produzir sabedoria. Esse objetivo e deve variar de acordo com o contexto social, cultural, didático e com as habilidades e preferências dos alunos observadas durante o desenvolvimento de outras atividades. Abaixo, citaremos, a título de exemplo, algumas atividades desenvolvidas a partir da leitura na internet:

- 1- Apresentação oral de uma síntese da pesquisa e exposição de um posicionamento sobre o objeto pesquisado

- 2- Produção de cartaz ou apresentação em “power point” em grupo, pois assim, o aluno tem acesso a uma quantidade mais ampla de informações e aprende a selecioná-las, sintetizá-las para só, então, expô-las .
- 3- Reflexão em pequenos grupos e, posteriormente, debate com toda a turma.
- 4- Utilização da pesquisa em uma situação da vida cotidiana e posterior relato de experiência.
- 5- Produção de um programa de TV (em vídeo) ou com televisão de papelão.
- 6- Produção de jornal impresso.
- 7- Produção de jornal em vídeo ou rádio.
- 8- Produção de capa de revista, na qual estaria contida a pesquisa, utilizando editor de imagens.
- 9- Produção de documentário.
- 10- Criação de jogos.



## CAPÍTULO III



27

DELINEANDO UMA PRÁXIS DO OLHAR:  
PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

---

<sup>27</sup> PICASSO, P. *Le Hibou*.

Neste capítulo, pretendemos relatar nosso percurso educativo, a fim de mostrar nosso percurso enquanto mediador da leitura e da produção textual. Para isso, faremos breves explicações teóricas que nortearam nosso trabalho e as relacionaremos às obras de artes de várias modalidades, pois, nossa proposta é que a arte medie todo o processo de ensino-aprendizagem de Leitura, Literatura e Produção de Textos e que essa mediação seja feita com uma função ilustrativa, reflexiva e criativa.

Ademais, apresentaremos alguns exemplos de atividades práticas para a vivência do aprendiz nesse universo em que arte e realidade interagem; esses exemplos são atividades que auxiliaram na concepção da metodologia em questão em vários níveis do ensino e não serão mostrados como se fossem seqüências de um livro didático, para o mesmo nível do ensino, que devem ser seguidos pelo educador; o propósito é que possam ser referenciais e, caso o educador deseje dialogar com nossas reflexões e atividades descritas, criará, a partir de nossos exemplos e das nossas sugestões, situações e atividades de ensino pertinentes ao seu contexto particular de ensino-aprendizagem.

Nosso desejo é retratar o percurso que empreendemos na *estrada dos enigmas*, o alinhavar de uma práxis pedagógica que promoveu um diálogo entre o real e ficcional, entre o teórico e o realizável, entre o humano e o personagem, um percurso que acabou nos permitindo conhecer o que havia *além do bastidor*. E como afirmou Lajolo em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo: Fica, pois, a tecelagem, prática ancestral de fiar, de tingir e urdir os fios, de entrelaçá-los em tecidos, matriz metafórica da leitura* (2005: 104)

### **3.1. Prática de Leitura: A caverna \_ alegoria e filosofia: mel e chuva no sertão dos enigmas**

Em nossos cursos de formação de professores é muito comum nos depararmos com pessoas bem intencionadas em relação a si mesmas e aos outros, mas que foram educadas pelas sombras ou tiveram que se curvar aos grilhões sociais. Assim sendo, acreditamos que o primeiro passo para iniciar o educador na prática efetiva da leitura, para a sua construção enquanto leitor hábil, e, para a sua preparação enquanto educador que forma alunos leitores, seja atentá-lo para a existência de sombras que se apresentam como imagens verdadeiras e, por meio de seus “feitiços” alienam o sujeito, submetem-no e ensinam lições dessa natureza vaga, para serem propagadas.

E isso poderá ser feito por meio de exercícios de leitura motivados por obras como “O mito da Caverna” que convidam o leitor a refletir sobre o ato de leitura e a educação e entendê-los como frutos de ações criativas, críticas, formadoras e transformadoras e, então, munidos desse pensamento e consciência, estejam aptos a ler, ao mesmo tempo, o texto e a si mesmos, envolvendo-se em processos de reflexão e reforma do pensamento acerca do que seja a leitura e das possibilidades infinitas que o leitor tem de nela se reconhecer e se projetar, assim como a educação pode ser construída, tendo a leitura como uma das suas estratégias mediadoras.

Então, conscientes dessa situação, acreditamos que o primeiro passo no processo de formação tanto do educador, quanto do educando seja utilizar a prática da leitura para se ensinar o indivíduo a ler a si mesmo e ao mundo, indo além das sombras, pois, somente assim, voluntariamente, é que a visão de mundo antes estreita e pouco maleável, alarga e, o educador possa governar seu olhar e mediar a autonomia de seus alunos para governarem o olhar deles.

Para tanto, elegemos “O mito da caverna”\_ uma alegoria utilizada para explicar como devem ser educados aqueles que “governarão as cidades”\_ pois essa narrativa se oferece como uma história que cumpre a função de ensinar, explicar e justificar ocorrências da realidade por meio da relação entre a história e a filosofia. Platão, por intermédio dessa história conceitua a educação, sugere diretrizes para que ela ocorra, bem como tece reflexões sobre os benefícios oferecidos a quem tem acesso a ela, e sobre as conseqüências para os que dela forem privados.

No contexto deste trabalho, a caverna seria a leitura superficial, o posicionamento do professor enquanto um limitador ou juiz da leitura de seus alunos ou enquanto um sujeito que se resigna e é passivo às tragédias e comédias da vida. Em função dessa acomodação, somente vislumbra e desenvolve a inaptidão para criar os seus próprios mundos, para esculpir a concretização de seus ideais e, além disso, é incompetente para revisitar e reformar o pensamento acerca das práticas de leitura que vivenciou e conceber práticas adequadas ao contexto sócio-temporal em que está inserido.

Nos cursos de formação de professores a que nos referimos (Letras, Ciências Sociais e Normal Superior) essa prática de leitura, por meio da análise da alegoria utilizada por Platão, propicia que os graduandos reflitam sobre as cavernas que engolem sua própria existência e a da humanidade; a partir daí, conduzidos pela reflexão filosófica se reposicionam quanto a sua visão de mundo e até mesmo quanto sua forma de agir; nesse processo, a maioria escolhe libertar-se dos grilhões e ousam vislumbrar a luz, outros se conscientizam de que estão sendo enfeitiçados pelas sombras, mas não conseguem, naquele momento, modificar-se completamente, porém, já estão alertados e, possivelmente, na hora propicia, escolherão o norte correto para empenharem sua caminhada.

Além de utilizá-lo como fundamento para a reflexão e para a formação de professores, esse mito também pode ser utilizado para levar as crianças e os adolescentes a visualizar,

compreender e escolher os papéis que assumirão na sociedade. Para tal, utilizamos o mito deslocado e adaptado por Maurício de Souza<sup>28</sup> e as fotos de Sebastião Salgado<sup>29</sup>, pois é fundamental para o processo de formação do leitor hábil, que esse possa estar consciente das cavernas que o ameaçam, das ideologias paradoxalmente escondidas e expostas em cada sombra.

A atemporalidade do mito da caverna e das reflexões filosóficas desenvolvidas por Platão é notável, pois suas afirmações pautam, hoje, as discussões acerca das relações de ensino e da Educação em sentido global; o que será reafirmado pela leitura comparada entre o mito, o cinema e a história em quadrinhos. Sendo assim, utilizaremos fragmentos do filme “Sociedade dos poetas mortos”, com a finalidade de observar como o cinema reflete a visão que a sociedade tem da “caverna- educação” e relacioná-la à visão revelada pela história, bem como o quadrinho “Show da Vida” de Maurício de Souza e as fotos de Sebastião Salgado.

Em síntese, relataremos nesse trabalho um exercício de leitura que desenvolvemos com nossos alunos que visa à reflexão sobre a formação do homem e sobre a educação. Para tanto, o trabalho se desenvolve por meio das seguintes fases (as quais descreveremos abaixo):

- I- Leitura do mito da caverna.
- II- Leitura do mito à luz da educação.
- III- Reflexão sobre a relação entre o mito e a realidade, desenvolvida a partir dos quadrinhos de Maurício de Souza, que propõe um deslocamento temporal da história e das fotografias de Sebastião Salgado, as quais revelam como essas cavernas se projetam, atemporalmente, na realidade em que vivemos.
- IV- Observação de como a arte cinematográfica recria essa caverna.

---

<sup>28</sup> [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)

<sup>29</sup> [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado)

- V- Em alguns cursos de práticas pedagógicas, após a reflexão sobre mito, propusemos aos alunos que elaborem um roteiro teatral, a partir do mito, e representem “As cavernas que aprisionam o homem comum, o educador e o aprendiz”. O objetivo dessa prática é que possam vivenciar uma experiência estética, existencial, catártica, a partir da leitura e reflexão do mito.

### **3.2.1 As cavernas na rota dos enigmas: interdição e epifania**

Esse mito referido por Platão em um de seus diálogos (em que focaliza uma conversa entre Sócrates e Glaucón) configura-se em um excelente referencial no qual o professor deve se basear para a construção do “ser educador” e para constituição de sua postura e proposta política-pedagógica como formador de cidadãos engajados. Essa história, mostra-nos, por meio de uma retórica ilustrativa <sup>30</sup>a tentativa de interdição daquele que vê a luz e tenta mostrá-la aos companheiros que se satisfazem com um espetáculo de reprodução da realidade.

Na Introdução do Livro *A República* (1993) Maria Helena da Rocha Pereira faz uma síntese do mito, a qual pensamos que seja pertinente reproduzir aqui:

*Homens algemados de pernas e pescoços desde a infância, numa caverna, e voltados contra a abertura da mesma, por onde entra a luz de uma fogueira acesa no exterior, não conhecem da realidade senão as sombras das figuras que passam, projetadas na parede, e os ecos de suas vozes. Se um dia soltassem um desses prisioneiros e o obrigassem a voltar-se e olhar para a luz esses movimentos ser-lhe-iam penosos, e não saberia reconhecer os objetos. Mas, se o fizessem vir para fora, subir a ladeira e olhar para as coisas até vencer o deslumbramento, acabaria por*

---

<sup>30</sup> entenda-se retórica ilustrativa como a organização dos conceitos e argumentos por meio de sínteses reflexivas e da comprovação dos mesmos por meio de exemplos figurativos; assim, por meio das ilustrações, o autor se faz acreditar.

*conhecer tudo perfeitamente e por desprezar o saber que possuía na caverna. Se voltasse para junto dos antigos companheiros, seria por eles troçado, como um visionário; e quem tentasse tirá-los daquela escravidão arriscar-se-ia mesmo a que o matassem. (1993:XXX).*

Para a estudiosa, o mito da caverna é uma alegoria que retrata a encenação de um drama que poderia ser protagonizado por nós, educadores e professores, protagonistas, coadjuvantes e adjuvantes de diversos tipos de educação. E, por meio da retórica da ilustração, seriam envolvidos estética, filosófica e politicamente, e, dessa forma, explorariam as paixões que nos amarram aos grilhões, que impedem nossas cabeças de alcançar um novo horizonte e nos fascina pela adoração das sombras. Dessa forma, vivenciariamos uma catarse e, na epifania por ela despertada, adentrariamos nas crateras ora iluminadas, ora escuras da filosofia para encontrarmos um novo caminho, o da reflexão sobre a educação e a falta que ela nos faz.

Como podemos observar por meio da leitura do texto, na primeira parte, há a focalização das personagens do drama: homens acorrentados e imóveis desde a infância, perdurando na mesma posição geração após geração e sombras de imagens; os homens contemplam sombras e acreditam que estão vislumbrando a verdadeira realidade, pois como estão privados de movimentação e da capacidade de redirecionar suas ações, ouvem suas próprias vozes, as quais ecoam e criam a ilusão de que o som propagado vem das sombras e, enfim, acreditam que as sombras são seres vivos e falantes, isso é tudo o que conhecem.

Na segunda parte da alegoria mítica, um dos habitantes da caverna ascende, liberta-se e vai à direção da luz que ilumina a caverna. No entanto, essa libertação é motivada por uma entidade exterior: *E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir um caminho rude e ingrime, e se não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do Sol, e nesse momento o homem ficaria cego por alguns instantes devido à intensidade da luz* (Platão: 1993:320).

Essa entidade libertadora não é um ser comum, um homem como os outros habitantes na caverna, é alguém que está fora dela e possui poder para livrar o ser dos grilhões e fazê-lo

subir ou força para arrastá-lo para fora. E, ainda, tem ousadia para romper paradigmas, e, por isso, pode ser tida como um ser mítico, divino, com poderes sobrenaturais e o com conhecimento da verdadeira essência do real, do sol verdadeiro, alguém que contempla a luz do dia e da noite e permite que outro também o faça. Por intervenção dessa entidade, o homem que contemplava sombras é libertado, conhece o deslumbre, a cegueira e também a verdade.

Essa idéia pode ser reafirmada pela seguinte explicação simbólica de Chevalier *Segundo uma opinião mais mística, Dioniso é, ao mesmo tempo, o guardião do antro e aquele que dele libera o prisioneiro ao romper suas correntes* (1997:213). Em relação a isso, Mage, citado por Chevalier diz: *Como iniciado é um Dioniso, na realidade é ele mesmo quem se mantém aprisionado no começo, e ele mesmo é quem se libera no final, ou seja, segundo a interpretação de Platão e Pitágoras, a alma é mantida em prisão por suas paixões e liberado pelo Nous, i.e., pelo pensamento* (290-291).

Poderíamos relacionar essa passagem a uma das teorias sobre o início da filosofia \_ a de que o mito é que dá segmento à filosofia \_ pois, inicialmente, o homem cria os mitos para explicar, justificar, ensinar sobre uma realidade que se fazia incompreensível. Mas, a um determinado tempo, as alegorias não são mais suficientes por si só, e, superando os seus significados, o homem começa a olhá-las nas entrelinhas, extrair e atribuir-lhes outros sentidos, e, assim, pensar e refletir sobre elas.

Assim, talvez tenhamos uma das justificativas para o nascimento da filosofia. E, relacionando essa afirmação ao mito em questão, poderíamos brincar com a poética das alegorias e dizer que o nascimento da filosofia deu-se assim: é como se os deuses tivessem arrancado o homem das trevas da caverna para que se tornasse filósofo; pois o homem, por meio do contato com a figuratividade das imagens produzidas pelas narrativas míticas, passou a refletir sobre essas imagens, em uma busca \_ que deixou de ser religiosa para tornar-se racional \_ da explicação plausível para as relações entre o homem e seu universo.



E, então esse caminhante, antes cego, da rota dos enigmas percebeu que as imagens dos mitos eram alegorias, sombras e que a verdadeira realidade estava na razão, no mundo das idéias, na filosofia. Portanto, se entendermos o homem que saiu da caverna como o filósofo, como Platão sugere, quem libertou a filosofia foram os deuses, o mito; pois o homem, parte dos mitos para deixar erigir a razão que, a partir de então, deverá governar seu destino.

Em virtude da aceitação desse ato ousado, o liberto tem como recompensa o deslumbre e a cegueira provocada pela luz; nesse momento, o homem encontra-se com o caos promulgado pela confusão provocada por seus sentidos; mas à medida que seus olhos se habitam à claridade, o caos se reorganiza e ocorre a distinção entre graus do conhecimento; e, dessa maneira, o liberto conhece também a perplexidade a respeito do que é mais verdadeiro e real:

*No entanto, depois se habituaria “Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos, refletidas na água e, por último, para os próprios objetos” e, finalmente, seria capaz de contemplar o céu, a Lua, as estrelas e o Sol, depois compreenderia “acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo que eles viam um arremedo” . (Platão, 1993:320)*

E finalmente, na terceira parte, esse homem decide regressar à caverna; retoma a rota dos enigmas a fim de mostrar aos seus companheiros a interdição a que estão submetidos e o norte para a superação da realidade, pela epifania provocada pela visão da verdadeira realidade. Restitui-se o cenário da caverna e introduzem-se novos elementos: o olhar dos prisioneiros em oposição ao olhar do libertado; a irônica disputa pelo que é considerado poder na caverna; a perspicácia de prever o comportamento das sombras; aos vencedores, a distribuição das honrarias; aos perdedores, a cristalização e concretização pública de sua

condição de inferioridade e a submissão desses à resignação como castigo por sua incompetência. Vale ressaltar que essa prática constitui o núcleo das relações políticas.

Nesse último momento do texto, reitera-se que aqueles que desconhecem a verdade efetiva dos fatos e da sua própria condição, mantêm-se satisfeitos com a caverna e com tradicionais honrarias e exercícios de poder que nela se promovem; e, ainda, adoram e se regozijam com as sombras que lhe agradam, especialmente porque as “falas” dessas são reproduções das falas dos prisioneiros. Os ecos das vozes não provocam, não inserem o novo, apenas fazem a manutenção do que já existe pela reprodução perfeita e alongada; essas falas induzem à concentração naquilo que está tradicionalmente instituído e que não permitem reforma, pois não têm essência para isso. Os prisioneiros se contentam com a reprodução inquestionável de suas falas e contemplam o eco de sua superficialidade, a qual acredita ser a verdadeira essência. Isso ocorre porque não conheceu outras imagens ou vozes senão àquelas que estão na caverna há tempos imemoriais, já que a visão de mundo que têm, ou os seus pensamentos estão cerceados por grilhões.

Como podemos notar, essas sombras não confrontam, não incomodam, por não sugerirem a “desacomodação”; elas servem ao objetivo medíocre de reforçar as crenças constituídas, dominantes há gerações e, por isso, cristalizadas e veementemente defendidas por aqueles que são, por ela (a crença nas sombras e sua hierarquia), privilegiados. Esses prisioneiros são leais à satisfação promulgada pela ignorância e, por isso, não admitem e nem permitem as modificações estruturais e sociais propostas por um deles que ascendeu e se diferenciou pela sabedoria despertada pela luz do sol, pela visão da verdade efetiva dos fatos.

Além disso, pode-se constatar em toda a história do homem (real ou ficcional) que o fraco admite e suporta a libertação, o poder, a genialidade de uma divindade, do mito consagrado, porém, jamais a de um ser humano comum, tal qual ele; pois isso, significaria saber que essa superação da realidade é acessível a todos que abdicarem da condição de

acomodação; o que provavelmente, justifica o fato de que esses prisioneiros medíocres, fracos e acomodados não se voltaram contra a entidade que libertou o primeiro prisioneiro, porque ela era divina; no entanto, o fizeram ferozmente contra aquele que saiu e retornou modificado, com o olhar arregalado e a mente ativa: o filósofo. Desde o princípio da história da humanidade, pode-se perceber que é característica dos medíocres, dos satisfeitos com a ignorância e com a acomodação dos sentidos, a improbidade de aceitar e se resignar ao fato que seres mortais como eles, por esforço e ousadia, ascendam, evoluam e alcancem patamares mais altos da estrutura social.

Dessa forma, ao perceber a elevação e a evolução intelectual e política do outro, é que o homem aprisionado em sua ignorância e na defesa da mediocridade se mostra ameaçador; ele vê a necessidade de destruir o semelhante que se destaca e mostra habilidades e competências transformadoras da realidade, e que expõe, portanto, a incompetência daqueles que eram privilegiados e honrados pela antiga tradição.

E assim faz-se a manutenção da tradição da ignorância, da mediocridade e da privação, pois, todos têm força criativa arraigada na sua natureza humana e, se não a utilizam para modificar e melhorar a própria condição e a condição daqueles que estão próximos, ao sentirem-se ameaçados, a utilizarão para agredir, deturpar as idéias trazidas, a verdade pregada, enfim, para aniquilar aquele que tentava lhe iluminar um outro percurso na rota dos enigmas, revelando-lhes outras linguagens e imagens, superiores às sombras simplesmente porque são reais e:

*E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista \_ e o tempo de se habituar não seria pouco \_ acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragar a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam? (1993:321)*

Há que se observar que os olhos do liberto que regressa ao fundo da caverna se habitua novamente com as trevas, mas passada a ofuscação do regresso, ele ainda tem as melhores condições de compreender a verdadeira natureza das coisas. E é justamente isso que buscamos ao desenvolver um trabalho com essa alegoria, pois, ao refletirmos sobre as associações entre as alegorias contidas nesse mito e a realidade, auxiliamos no processo de libertação daqueles que estão aprisionados em suas cavernas particulares ou nas cavernas impostas pela sociedade, eles são expostos à luz do sol e, mesmo se regressarem à caverna, para ficar, ao invés de libertar outros, a visão que terão da vida já não será a mesma, pois contemplaram a verdade efetiva dos fatos, vivenciaram a experiência estética, e, por isso, mesmo que limitadas, as suas concepções de mundo jamais serão as mesmas. Por outro lado, aqueles que se negam a sair da caverna perdem suas possibilidades de evolução intelectual, moral, psicológica e serão superados por outros que descobriram a necessidade de buscar e produzir conhecimento.

Essa reflexão pode ser conduzida por questionamentos mediados pelo professor ou sugeridos pelos próprios aprendizes, como por exemplo:

\_ O que é a caverna para o homem comum, para o professor e para o educador na atualidade?

\_ Quais são as cavernas que estão dispostas a deglutir o cidadão comum, o educador, o professor e o aprendiz?

\_ O que são as sombras nas paredes da caverna? O que elas simbolizam no cotidiano da sociedade comum e escolar?

\_ Quem ou o que as constroem? E as mantém?

\_ O que é a luz que ilumina a caverna no mito e o que ela simboliza na realidade?

\_ Quem é o prisioneiro que se liberta? E, por que o faz?

\_ Quem fica na caverna? Por que o faz?

### ***3.1.2. Mediando a leitura que adentra a Caverna***

Após apresentarmos esses questionamentos, iniciamos a mediação da reflexão por meio de um estudo sobre a imagem da Caverna, que apresentaremos abaixo; pedimos para que os alunos façam o deslocamento<sup>31</sup> e a leitura comparada do símbolo em questão.

A história se configura em um espaço subterrâneo profundo, escuro, em forma de caverna, com uma entrada aberta, onde entra luz. Nesse lugar vivem homens aprisionados, desde a infância, por grilhões que os forçava a manter a imobilidade eterna de suas cabeças. Há, nesse espaço, um caminho ascendente que conduz para o exterior da caverna, porém, os habitantes estão mais envolvidos e preocupados em deflagrar suas habilidades e competências, por cima de um tapume; outros se preocupam em carregar estatuetas que imitam a natureza e o ser humano, enquanto outros, ainda, contemplam as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna e pensam serem, essas sombras, a verdadeira realidade, já que só conheciam aquilo.

Segundo Chevalier em seu Dicionário de Símbolos, (1997), para Platão a caverna é o reino da ignorância, do sofrimento e da punição; esta situação é similar à situação dos homens na Terra. No entanto, a luz indireta que ilumina suas paredes provém de um sol que indica o caminho que a alma deve seguir para encontrar o Bem e a Verdade:

*(...) a subida para o alto e a contemplação daquilo que existe no alto representam o caminho da alma para elevar-se em direção ao lugar inteligível. Em Platão, o simbolismo da caverna implica, portanto, uma significação não apenas cósmica, mas também ética ou moral. A caverna e seus espetáculos de sombras ou de fantoches representam esse mundo de aparências agitadas, do qual a alma deve sair para contemplar o verdadeiro mundo das realidades \_ o mundo das idéias. (A República – livro VII, 514,ab) (CHEVALIER:1997:213)*

---

<sup>31</sup> ou seja, pedimos para que tragam a história para o tempo atual e adequem as alegorias ao tempo e ao espaço presentes.

Na caverna instituiu-se uma ordem, a qual é mantida pela tradição e todos se resignam a obedecer. Sendo assim, acostumados às imposições da tradição, os prisioneiros contemplam aquilo que lhes é destinado como desígnio da verdade absoluta das coisas e, constroem, nesse universo, um código de conduta baseado na reprodução de comportamentos, na contemplação de sombras que são possibilitadas pela existência de um fogo artificial.

Ademais criam um sistema de honrarias que serão agraciadas àqueles que conseguirem prever o comportamento das sombras; ou seja, é atribuído valor social elevado àquele que se integra mais fielmente aos princípios da caverna e consegue “dominá-los”; situação bem irônica, pois se sabe que quanto mais se concentra nos simulacros, mais alheio se fica ao senso e ao sensível, ao conhecimento verdadeiro e complexo.

É importante ressaltar que na visão comprimida e circunstancial desses prisioneiros, a caverna não se configura em um espaço de opressão ou interdição, pois eles não têm a possibilidade de sequer, olhar para o lado e comparar a sua realidade com qualquer outra coisa que possa existir. A caverna é a única referência que têm e nela, há até um sistema de honrarias, do qual, todos poderão fazer parte um dia...tal qual nos revela a televisão, com suas propagandas e ideologias.

Chevalier afirma que a caverna pode ainda ser o arquétipo do útero materno, a caverna figura nos mitos de origem, de renascimento e de iniciação de numerosos povos (1997:212) e a partir dos estudos desenvolvidos por Mircea Eliade, o estudioso dos símbolos explica que diversos ritos de passagem tinham a caverna como cenário, um espaço que simbolizava um regresso ao útero, propiciador de um renascimento. Para tanto, os iniciados eram acorrentados dentro da gruta; dali, deveriam conseguir escapar para alcançar a luz (1997:213).

O que percebemos é que esse ritual se prolonga pela eternidade e muitos iniciantes na educação são postos na caverna, mas não têm impulso para a transcendência e, ali, sem

atravessar o portal, não fazem, jamais, a passagem necessária para a libertação e para a contemplação da verdade; presos no útero da tradição, da acomodação não renascem para a vida enquanto seres ativos, pensantes, hábeis para desvendar os enigmas que se propõe no percurso da existência, para transformar a realidade pela habilidade do olhar, pela luz propagada pelo conhecimento complexo, pela ciência e pela arte.

É nesse momento, que introduzimos os quadrinhos “O Show da Vida”<sup>32</sup>, para mediar o deslocamento do mito e da reflexão filosófica, mostrando-lhes que a caverna permanece nos aprisionando, tendo mudado somente a sua roupagem.



<sup>32</sup> que recriam o mito a partir de uma ironia à televisão que aprisiona o homem em sua ciência de sombras coloridas e falantes.





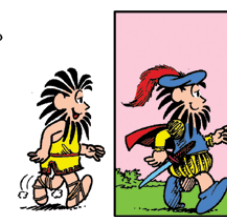
Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



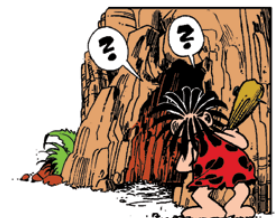
Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



33



### **3.1.3. Mediando a leitura que transcende a caverna**

A partir de seu diálogo com Glaucón, Sócrates conclui que as reflexões sobre essa alegoria do drama da educação humana devem ser utilizadas em todas as instâncias da educação e da política. Essa alegoria da caverna constitui uma sinopse do curriculum do filósofo, do educador, do ator social que vive o “jogo do poder”, a “disputa e o exercício do poder”, do poder ser cidadão, do poder ver a realidade verdadeira, do poder enxergar as entrelinhas, do poder atribuir significados aos textos por meio da leitura, do poder criador de mundos por meios de múltiplas linguagens.

A universalidade e a atemporalidade da narrativa mítico-filosófica arremete às instituições escolares, que, comumente, assemelham-se às verdadeiras cavernas, lugares onde se busca transcender a “terra” e atingir o “céu”, o mundo das idéias, em um rito de passagem da condição de ignorância para a de sapiência, onde, factualmente, muitos protagonizam a função de reprodutores de uma realidade ideal para poucos e exercem o papel de guardiões da manutenção das diferenças de classes sociais, da interdição do ser integral, constituído independentemente da classe social a que pertence ou pertenceu; da castração de suas epifanias, do aprisionamento das pernas do cidadão preparado para vencer os enigmas entrelaçados nos caminhos de seu destino e para utilizar suas competências e potencialidades para superar a sua realidade.

Muitas escolas estão tomadas por guardiões que impedem a atribuição de nuances de modernidade a modelos de ensino superados e cristalizados e aplaudem as sombras como se

---

estivessem diante de uma verdadeira experiência estética. Nessas escolas, quando alguns daqueles “prisioneiros do reino das idéias ultrapassadas” é libertado, vê a luz e a verdadeira realidade, e, por isso, a supera, e quer voltar ao “útero, ao seu lugar de origem” conduzir outros a fazê-lo também, é exemplarmente ameaçado, tem suas idéias questionadas e o sentido de suas propostas deturpado e, se ousar continuar a olhar e a tatear a pedras dos caminhos, será exemplarmente punido pelos seus antigos companheiros.

No entanto, embora o educador, ciente de sua responsabilidade social, sempre esteja fadado a sofrer tentativas de interdição, deverá estar também ciente de que cumpriu a verdadeira função da educação: ser educador, pois, após obter o conhecimento e as experiências por ele proporcionadas, retornou à caverna, um simulacro da realidade em que figuravam situações distorcidas, no que se refere à vivência e convivência com o mundo do saber e, tentou libertar a alma dos que lá estão, por meio da informação e da formação complexa; arriscou-se para revelar a verdade, na tentativa de conseguir resgatar, ainda que seja, um único ser, de conseguir promover, nesse, uma formação integral, o caminho único para que esse sujeito possa atingir a complexidade e se firmar com autonomia, capaz de superar a condição de sombra humana, tão defendida por aqueles que não aprenderam a sentir a força da centelha divina da ciência e da arte.

#### ***3.1.4. A Maiêutica da Alegoria – desmascarando sombras nas estradas dos enigmas***

Para nós educadores, a luz que ilumina a caverna e nos faz pensar e transcender as sombras é a sabedoria promovida pela leitura, construída a partir da vivência e da convivência com as imagens verbais e não-verbais. Como se pode notar, em nosso trabalho, buscamos fazer a maiêutica do saber por meio das alegorias, construídas pelos textos e flagradas pela

leitura, e, por assim ser, podemos afirmar que no parto do alegoria, desejamos auxiliar no ato que traz à luz, sua filha “Sofia”, a sabedoria sobre a educação.

Essa filha “Sofia”, nasce após a descrição do enredo do mito platônico. E faz ecoar uma reflexão acerca da Educação e da sua ausência:

*Temos, então \_ continuei eu\_ de pensar o seguinte sobre esta matéria, se é verdade o que dissermos: a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vistas em olhos cegos.*

*\_ Dizem, realmente.*

*\_ A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente como todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?(1993:323)*

O filósofo faz-nos compreender que a educação não é um processo vazio, de imposição de conhecimentos ou da transmissão instantânea do mesmo, de depósito de informações em uma alma leve e transparente. Educar é um ato complexo, gradual e se concebe por meio de uma sucessão de ações dialéticas, mediadas em um percurso longo e denso na rota dos enigmas da leitura, da expressão lingüística e artística, das relações sociais, políticas, que, muitas vezes envolve grande resistência; mas que ocorre pela continuidade e por outra forma de resistência: a permanência, a defesa flexível dos ideais, com vistas à evolução da condição intelectual e política do ser, possibilitada pelo saber que ele assimila da realidade e até mesmo da ficção e das alegorias por ela produzida, e, principalmente pelo desejo e habilidade de transformar despertada pelo ensino: *A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (1993:323).*

Daí, concluímos que cabe ao educador promover, por meio de procedimentos estimuladores, incentivadores e motivadores, o encontro e a provocação da alma do aprendiz, despertando-lhe a consciência da necessidade e o ímpeto pelo aprender. O educador que se preocupa em realmente mediar as relações de ensino-aprendizagem, que expõe as possibilidades, apresenta problemas para serem solucionados e estabelece meios para o desenvolvimento do desejo e do hábito de aquisição e construção do conhecimento. E, assim tanto educador quanto aprendiz envolvem-se em um movimento de compreensão de seus papéis na sociedade, de exercício para a libertação dos grilhões impostos pela sociedade interditora e de disposição para a busca do mundo das idéias e da revelação da verdade, do conhecimento e da autonomia do sujeito e, assim, tomar parte na composição de um ser integral, dono do seu conhecimento, fruto das vitórias sobre o desafio da complexidade, alcançadas a partir da aquisição da sabedoria, da integração com o mundo das idéias, com as experiências estéticas por ele proporcionadas e, principalmente, a partir das interações sociais e culturais com o universo que do qual faz parte.

### **3.2. Outras nuances da caverna - pela poética de um estudo de caso “cinematográfico”**

Como constatamos em nossas pesquisas, a alegoria da caverna revela-se universal e atemporal por meio de várias linguagens. A fim de promovermos mais um fio intertextual nesse tecido de libertação e formação do leitor, acreditamos pertinente utilizar trechos do filme “Sociedade dos Poetas Mortos” para refletirmos como a caverna se transfigura na sociedade e na educação e é revelada pelo cinema.

É relevante dizer que não pretendemos fazer uma análise do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*. O que nos interessa é observar, como essa obra cinematográfica desloca o mito da caverna de Platão e o apresenta sob novas nuances.

Em 1959, na Welton Academy, uma escola em que a tradição é palavra e ato de ordem, “templo” educacional que é freqüentado exclusivamente por rapazes, um ex-aluno, John Keating é contratado para ser o novo professor de literatura, mas, logo seus métodos não ortodoxos de estimulação, incentivação e motivação da aprendizagem, do pensamento complexo e da autonomia dos aprendizes cria um choque com a direção do colégio, que acredita que fazer os alunos pensarem por si próprios e criativamente é uma ação de extrema ousadia e periculosidade.

Keating fala aos seus alunos, por conta de uma motivação trazida por eles, sobre uma espécie de sociedade que presidiu, a "Sociedade dos Poetas Mortos", na qual se podia exercer o arquetípico “Carpe Diem”, tema que Keating ensina e sobre o qual baseia a conduta pessoal. Reconstituindo essa sociedade, os jovens se reuniam, habitualmente, em uma caverna indígena, para ler versos e vivenciar, por meio da poética, suas paixões e anseios, por meio de experiências estéticas, suas catarses.

Dessa forma, ao ver ressuscitada a vivência concreta do “Carpe Diem”, o professor incentiva, de forma romântica e, segundo alguns críticos, até irresponsável, os jovens a seguir os próprios instintos e a decidir tecer seus destinos. Então, renascidos e habituados a ver a luz do sol, propiciada pelo rito de passagem ocorrido na caverna, os meninos resistem ao destino pleno de interdições que a sociedade impõe. Um deles, por exemplo, almeja tornar-se ator de teatro, contrariando a vontade do pai, que o quer defendendo a tradição do Direito; e, fazendo uso da autonomia conquistada “vai à floresta para viver intensamente”, suicida-se, um ato trágico que simboliza sua morte para uma vida cerceada por grilhões e o nascimento para outra plena de luz e de verdade, ainda que a visão dessa verdade tenha lhe causado uma cegueira momentânea. Contudo, essa morte serve como pretexto para a escola demitir Keating, interditando, mas não definitivamente, a instauração da liberdade renunciada.

### **3.2.1. A sociedade da caverna**

Como já referimos anteriormente o filme “Sociedade dos poetas mortos” retoma o mito platônico, mas o desloca para outros espaços e formas.

No mito, o espaço em que ocorre a repressão é a caverna e fora dela estava a luz, a liberdade de ser, de sentir, de pensar, enfim, de olhar a realidade, de conhecer o bem e a verdade. No entanto, no filme, há uma irônica inversão de sentidos, provocada pela configuração dos espaços, pois a caverna é reconfigurada e assume novas formas: a caverna, como um antro, um espaço de aprisionamento é a tradicional escola “Welton Academy”, lugar onde deveriam estar a Luz, O Bem e a Verdade, o conhecimento, o mundo das idéias; enquanto o espaço da libertação, o útero que possibilita um renascimento é a caverna indígena para onde os meninos vão, a fim de entrar em contato com o mundo das idéias e contemplar a luz do dia e da noite; dessa maneira, a caverna se reconfigura e deixa de ser somente uma caverna onde uma luz que vem do alto incide e ilumina o cabeça do personagem que está presidindo a reunião, para tornar-se a verdadeira realidade dos seus desejos, de sua autonomia, de sua formação integral.

Dessa forma, se o espaço subterrâneo “a caverna indígena” significa o espaço em que o homem chegou após sua ascensão e que poderá exercer o direito ao “carpe diem”, a escola está num plano ainda mais inferior, é ela o mundo demoníaco, comprovado pelo trocadilho “Infernoton” aludido pelos jovens.

O filme é iniciado por uma significativa seqüência de cenas: primeiro, o que se vê é escuridão total, o que sugere que os sentidos sugeridos pelas trevas terão importância

fundamental no enredo; depois, a escuridão é rompida por uma luz artificial, uma vela acesa protagoniza a cena; uma luz que vai iluminar as sombras, figuras de meninos pintadas nas paredes do colégio, próxima imagem flagrada pela câmera; é interessante notar que essa imagem em harmonia com o som das vozes emitidas pelos meninos, dá verossilhança à cena, dando-nos a sensação de que as sombras estão falando; e como é a câmera se desloca pelo espaço, tem-se também a sensação de que os meninos pintados caminham.

Como não há luz maior, só se pode ver aquilo que é iluminado pela luz artificial, e nosso olhar é dirigido pela lente, é como se estivéssemos presos por grilhões e só nos fosse permitido olhar para frente, a câmera não permite, nesse momento, uma visão panorâmica da situação que se apresenta, e então, ficamos concentrados, com o olhar fixo nas imagens e, percebemos, que se funde às gravuras da parede, uma cena protagonizada por um adulto que veste uma criança exatamente como estão vestidos os desenhos na parede, e esse menino é um sujeito completamente passivo à sua condição, pois “estão lá, desde a infância, com suas pernas e pescoços acorrentados”.

Posteriormente, o filme nos apresenta um amplo e organizado salão em que os meninos adentram; esse espaço se converte, de fato, no espaço apregoado no mito de Platão, nele, os meninos são recebidos na escola e conhecem as quatro palavras de ordem: “Tradição, Honra, Disciplina, Excelência”, que compõem uma espécie de estigma que sofrerão: a necessidade de obedecer a dogmas que são transmitidos de geração a geração e desmontam sua individualidade, o que é corroborado pela imagem dos antigos acendendo a vela dos novos, parecendo metaforizar o sistema de hierarquia e de honrarias aludidas por Platão, bem como a doação da possibilidade de visão por meio de uma luz frágil e artificial; desse modo, os homens, de geração em geração são aprisionados e condenados a ver a partir de um “sol artificial” (a vela) que ilumina sombras ao invés da imagem verdadeira das coisas.

Posteriormente, o professor Keating é apresentado como um ex- aluno do colégio que agora está entre os seus como mestre. Mas Keating é uma figura que se oporá à bandeira da interdição, que literalmente é levantada nesse ritual de iniciação ao qual estamos aludindo: “Tradição”. Keating é um educador que não se enquadra enquanto formador, a partir de um conceito de educação desejada por esses pais que escolhem o colégio porque ele é, tradicionalmente, o melhor caminho de acesso à universidade. Para os pais, bem como para os diretores a idéia de educação pretendida é a que Durkheim, citado por Gadotti (1996) se refere:

*(...) a educação se definia como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontravam preparadas para a vida social. A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver (...) certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança se destina.(1996:115).*

O educador acredita na capacidade individual de cada aluno e sua prática é em função de desenvolver cada vez as competências que constituem essa capacidade, pois, para ele, a preparação para a vida em sociedade, ocorre em função do despertar da autonomia de cada um, e isso se dá pelo desenvolvimento do espírito livre, pensador, criativo e não da massificação imposta por dogmas estabelecidos e imutáveis. Sua prática é baseada em modernos métodos de ensino de literatura, ele busca ensinar os jovens a pensar, e, por meio da poesia, de novas formas de ler e de ouvir as imagens - aprendendo com elas, compreendendo a sua didática, ouvindo seus ensinamentos – como podemos observar na cena em que os meninos são apresentados às fotos dos que passaram pela escola.

Nesse momento, o Keating conscientiza os meninos que as fotos são apenas imagens, mas são imagens que ensinam “Carpe Diem”; o sentido especial do uso dessas imagens é que



elas propiciam “experiência estética”, pois visam o estímulo da percepção dos alunos, revelando e promovendo, nos que as vêem e ouvem, o desejo de viver intensamente, desejo esse que, possivelmente, já estava incrustado em suas almas e agora estão apenas tendo eco e possibilidade de realização. É como se o professor quisesse, por meio desse exercício de mediação, iniciar a transição dos jovens para uma outra e singular forma de compreensão do real; e, a voz que os meninos ouvem, não fosse o eco de sua própria voz, mas um chamamento que assume características sobrenaturais.

Dessa forma, o professor de Literatura assume para a maioria dos meninos uma condição divina, ele será, para esses, a entidade celestial que tira o “homem da caverna”, e por ser assim, sua conduta será a do líder, que alguns estudos compreendem como autoritária; mas que compreendemos como de autoridade, justificada por sua condição de ser superior, que tem como função conduzir e tirar da caverna aqueles que estão apegados a ela; e, como nos mostrou Platão, não há modos de se fazer isso sem uma certa força: *Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via outrora.*

Depois dessa aula, um grupo de meninos vislumbra a possibilidade de ascensão e sai da caverna em direção à “Sociedade dos Poetas Mortos”. Então, novamente, observa-se a presença de um diálogo com o mito: as sombras são novamente focalizadas e os meninos se libertam fugindo da escola e se embrenhando em um rito de passagem que se compõe pelo caminhar na escuridão da floresta “*Fui à floresta porque queria viver profundamente*”, pela passagem por um arco e pela chegada à caverna indígena, espaço no qual os meninos compreenderão o que é sombra e saberão contemplar o real.

O ápice da libertação é atingido quando um dos alunos, que conhecia o drama da interdição provocada pela família e pela sombra do irmão genial, consegue superar a condição de não ter feito o poema e, portanto, vence a interdição que se instaurava em seu ser e consegue se expressar e em meio a uma catarse, acaba compondo um texto extremamente emocional, porém, poético diante dos amigos; momento em que o professor ajoelha-se diante do aluno, contemplando o momento ímpar de ter conduzido o jovem ao mundo das idéias.

Além desse episódio, focalizaremos o núcleo narrativo em que Neill protagoniza; ele é personagem romântico, queria ser ator, mas tem seu sonho castrado pelo autoritarismo paterno, não resistindo à interdição do pai, suicida-se. Interditando a própria vida, o jovem revela que não soube sair da caverna como saíra o filósofo, pautando seus atos, ainda que transgressores, pela razão e acaba por um viés deturpado corroborar a afirmação do diretor: *É um risco encorajá-los a serem artistas*, o que se torna um pretexto para a interdição da visão da luz da noite e do dia para os meninos e para a demissão de Keating: *acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragar a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam?* (1993:321)

O filme ilustra o perigo salientado por Platão, pois se para os jovens, o educador é o “deus” que os tira da caverna, para a direção, ele é o filósofo que, ao voltar trazendo o que vira no mundo das idéias, será aniquilado pela mediocridade, pois Keating, era um ex-aluno, era um ex - habitante da caverna, e como tal não era possível admitir sua ascensão; suas idéias sofreriam a deturpação, suas práticas, a interdição, e se isso não fosse o suficiente, sua morte talvez fosse necessária, a qual é ilustrada metaforicamente pela demissão do professor. No entanto, alguns de seus alunos, percorrem o caminho ascendente e “sobem nas carteiras”, ato de extrema ousadia, para protestar contra a demissão do mestre, mostrando que

desenvolveram a faculdade do pensamento e do posicionamento como cidadãos que venceram a opressão e saíram verdadeiramente da caverna, ascendendo em direção ao céu, à libertação.

### **3.2.2 Fotografia: provas e provocações no antro onde se retrata uma sociedade imprudente**

Um foco de luz que entra em uma câmara escura, resgata a sombra da realidade. Depois, projeta como a imagem, para que os homens possam vislumbrar a realidade eternizada e testemunhar fatos, dos quais talvez não tenham participado. Assim, podemos descrever poeticamente o processo de produção da fotografia; o qual pode também ser associado ao mito platônico, especialmente no que se refere ao fato de que após ter vislumbrado as imagens que a luz revelou, o liberto arrisca-se a voltar e contar o que viu, a fim de que os outros também possam vê-la. Como se constata é da natureza humana desejar dividir com o outro a imagem testemunhada, assim como o é, a utilização da convivência com a imagem para ensinar e aprender sobre o mundo e o sobre a própria humanidade, tal qual afirmou Clarice Lispector:

*Se eu fosse o primeiro astronauta, minha alegria só se renovaria quando um segundo homem voltasse lá do mundo: pois lê também vira. Porque “ter visto” não é substituível por nenhuma descrição: ter visto só se compara a ter visto. Até um outro ser humano ter visto também, eu teria dentro de mim um grande silêncio, mesmo que falasse. Consideração: suponho a hipótese de alguém no mundo já ter visto Deus. E nunca ter dito uma palavra. Pois se nenhum outro viu, é inútil dizer (1984:13).*

Sendo assim, associando a fotografia e a narrativa de Platão, ousamos concluir que a fotografia está em um meio-termo entre a sombra das estátuas que os homens vislumbravam

dentro da caverna e a verdadeira realidade, pois quando a olhamos não estamos lidando com a concretude dos fatos, porém, estamos lidando com um flagrante da realidade concreta (com exceção das fotografias artísticas), e, que por ser verdade, têm valor histórico, documental, social.

Desde o seu surgimento, no século XIX, a fotografia assume uma função social que transcende o simples registro dos fatos e alcança limiares mais profundos, tornando-se testemunha e meio de representação do real; além disso, democratiza a realidade com aqueles que não estiveram presentes no momento da foto e, permite que, por meio desse simulacro, o cidadão amplie seu conhecimento das coisas, sua visão de mundo e, por conseguinte, posicione-se com maior consciência e autonomia, assim como afirma Manguel:

*(...) A fotografia rapidamente tornou-se o provedor de imagens da nossa sociedade, conquistando tempo e espaço. Como nunca antes, nos tornamos testemunhas daquilo que em algum momento aconteceu: guerras, fatos momentosos, públicos ou privados, a paisagem de terras estrangeiras, o rosto de nossos avós na sua infância, tudo nos foi oferecido pela câmera, para o nosso exame atento. Através do olho da lente, o passado tornou-se contemporâneo e o presente se resumiu a uma iconografia coletiva. (2001: 91-92)*

Em função de seu poder de se apropriar e perpetuar as imagens reais, a fotografia possibilitou uma espécie de “Realismo fotográfico”, o qual modificou as formas de se representar, divulgar e registrar a história social *e pela primeira vez a mesma imagem pode ser vista por milhões de pessoas em todo o mundo. Uma notícia não era notícia a menos que houvesse uma foto para apoiá-la* (Manguel, 2001:92). E, dessa maneira, além da necessidade de verossimilhança visual, criou-se também uma crença na verossimilhança e, por meio da imagem que resgata a verdade dos fatos, o leitor tem a sensação de pertencer ao universo da imagem e, em decorrência disso, tem, divididos consigo, a beleza, o terror e a responsabilidade sobre a realidade flagrada e, por isso, embora seja consciente da

subjetividade da câmera tem a sensação de que realmente pertenceu ao universo fotografado e de que tudo o que está registrado é a verdade absoluta dos fatos.

Vale observar que além de criar um simulacro do real, a fotografia é uma linguagem sobre a qual se pode construir uma Sociologia visual. Para Leite, em sua obra *Retratos de Família (2001)* por meio da fotografia pode-se realizar um trabalho da Sociologia visual \_ a medida que estudarmos e fotografarmos a vida em sociedade podemos, por meio da fotografia e de sua relação com princípios teóricos da Sociologia, compreender e tecer explicações para a aparência das coisas, assim, *ela exploraria as relações reflexivas entre as estruturas sociais, de um lado, e a seleção, apreensão, percepção, cognição e criação de imagens de outro (2001:50).*

Assim, por meio do trânsito no universo da Sociologia e na inspiração no papel do Sociólogo, podemos utilizar a fotografia para esvaziarmos o senso comum que impera na educação de nossos aprendizes e mediarmos construções de pensamento pautadas em princípios científicos, embasados por um estudo da realidade retratada e, com isso, contribuirmos na concepção de cidadãos ativos, autônomos responsáveis, com uma visão mais ampla e consciente, pois para Leite:

*Os sociólogos procuram, diante das fotografias, estudar os fatores sociais que influem na visão (por que pessoas, objetos e cenários aparecem dessa maneira), o que influencia a maneira de ver as coisas dessa forma e atribuir sentido ao que vemos (por que aparecem assim), qual é a natureza, o papel e a organização institucional do simbolismo visual na construção social da realidade (se deveriam ou não aparecer dessa maneira) e quais os relances da natureza e da organização da sociedade que são revelados através da análise de imagens visuais (2001:50).*

A Sociologia visual permite a divulgação e a denúncia das situações e condições de sobrevivência, ou não, da população e, a partir disso, provoca o posicionamento reflexivo e

crítico sobre o que ocorreu em um universo, no qual o leitor, embora não tenha, necessariamente, estado presente, estabeleceu uma relação de convivência.

Em função da necessidade de preparar, provocar e mediar a construção de pensamento e da habilidade de leituras profundas da realidade objetiva e subjetiva do leitor em formação, de formar cidadãos críticos e engajados é que a escola toma para seu espaço a fotografia e, conseqüentemente, a Sociologia visual.

O processo de leitura da imagem fotográfica ocorre da mesma maneira que se desenvolve a leitura de outras manifestações da linguagem verbal e não-verbal; assim, pauta-se no princípio da identificação, da memória e da atribuição de sentidos, pois *nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos* (2001:31). Segundo Leite:

*Os problemas da percepção e da memória visual precisam ser compreendidos e aprofundados para dar conta da singularidade da imagem fotográfica, da subjetividade do observador e de sua ligação com o que representado na fotografia. Quando olhamos uma fotografia, não é ela que vemos, mas sim outras que se desencadeiam na memória, despertadas por aquela que se tem diante dos olhos. Uma das condições de leitura da imagem seria conhecer, compreender ou ter vivido a situação ou as condições fotografadas, verificando-se que a análise detalhada do conteúdo elimina sua configuração global, que precisa ser recomposta. Além disso, não olhamos apenas para uma foto, sempre olhamos para a relação entre nós e ela* (2001:145).

Como se pode observar por meio das reflexões da estudiosa, a mesma relação de simbiose que ocorre entre sujeito, cultura e texto no processo de leitura sobre os quais já nos referimos neste trabalho, ocorre na leitura da fotografia, pois, independente do suporte da leitura, os mesmos elementos são cruciais no processo de produção de sentidos. E, nesse sentido, a multiplicidade de leituras possibilitada pela polissemia dos signos se mantém,

apesar de que à *primeira vista a fotografia parece mensagem direta e sem códigos. Contudo, nela se desenvolvem significações parasitas que pertencem ao plano da conotação* (2001:30).

E ainda:

*As imagens são sempre um elo no movimento do pensamento que ligam as que as precedem e as que se seguem. A fotografia seria o ponto de encontro das contradições entre os interesses do fotógrafo, do fotografado, do leitor da fotografia e dos que estão utilizando a fotografia. Cada um deles verá de maneira diferente a mesma fotografia, pois o ato de olhar demonstrou ser uma interação entre características do objeto e a natureza de quem o observa.* (2001: 145)

Em nosso trabalho, a fotografia é utilizada para a apreensão de aspectos culturais, históricos e sociais; por meio do contato, da leitura e da análise das imagens, educa-se para a reflexão sobre as posições morais reforçadas pelos fotógrafos em suas obras, para a comparação crítica entre a realidade e a imagem fotográfica dessa realidade, para a confirmação da história social e estética. Além disso, é utilizado como um instrumento motivador da intervenção social, bem como mais uma possibilidade de expressão e construção da história pessoal.

Por meio do exercício do olhar e de outras formas de leitura, a formação do ser social vai se constituindo e, por meio da expressão verbo-visual refletida a partir desse olhar para o universo flagrado é que se delinea a autonomia do sujeito capaz de idealizar e promover modificações em seu contexto histórico-social.

### **3.2.2.1. Práticas de Leitura e Produção Fotográfica**

Com a finalidade de ilustrarmos a prática desse trabalho com a fotografia, descreveremos três práticas que foram desenvolvidas, uma com alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>. série do

ensino fundamental e outra com alunos do 1º e 2º. Colegiais do Ensino Médio e da graduação do Curso Normal Superior e Pedagogia.

Vale ressaltar que ambas tiveram como base:

I- Breve fundamentação teórica sobre surgimento da fotografia, sua função e método.

II- Estudo sobre e da produção fotográfica de Sebastião Salgado.

III- Leitura, análise e reflexão sociológica da realidade e da imagem.

IV- Estabelecimento de interações entre a fotografia e outras artes.

V- Produção e execução de projetos de intervenção social.

V- Exposição fotográfica das imagens flagradas pelos próprios alunos durante a intervenção social.

#### **3.2.2.1.1 A imagem dos estatutos do homem**

Esse projeto foi desenvolvido com uma classe de sétima e outra de oitava série em uma Cooperativa de Ensino. A proposta pautou-se pelas bases acima assinaladas nas seguintes etapas:

Etapal- Apresentação dos objetivos do trabalho: promover a ilustração dos estatutos do homem de Thiago de Mello, obra produzida pelo autor, em 1964, durante o seu exílio no Chile, a partir da interação entre arte (estatutos e fotografia) e a realidade.

O objetivo específico desse trabalho era que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com a comunidade carente e, a partir desse contato, refletissem sobre as diferenças sociais. Além disso, pretendia-se também, promover a leitura, a análise, a interpretação dos “Estatutos do Homem”, a compreensão de sua poética e, por meio dela, levá-los a construir a intertextualidade entre a arte e a realidade.

Etapal 2- Breve fundamentação sobre Fotografia, a partir da obra de Sebastião Salgado.



Etapa 3- Análise histórica, sociológica e semiótica das imagens (contextos históricos e sociais que embasam sua produção).

Etapa 4- Análise dos “Estatutos do Homem” de Thiago de Mello.

### **Os Estatutos do Homem** (Ato Institucional Permanente)

*A Carlos Heitor Cony*

#### Artigo I

*Fica decretado que agora vale a verdade,  
agora vale a vida,  
e de mãos dadas,  
marcharemos todos pela vida verdadeira.*

#### Artigo II

*Fica decretado que todos os dias da semana,  
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,  
têm direito a converter-se em manhãs de domingo.*

#### Artigo III

*Fica decretado que, a partir deste instante,  
haverá girassóis em todas as janelas,  
que os girassóis terão direito  
a abrir-se dentro da sombra;  
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,  
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

#### Artigo IV

*Fica decretado que o homem  
não precisará nunca mais  
duvidar do homem.  
Que o homem confiará no homem  
como a palmeira confia no vento,  
como o vento confia no ar,  
como o ar confia no campo azul do céu.*

#### Parágrafo único:

*O homem, confiará no homem  
como um menino confia em outro menino.*

#### Artigo V

*Fica decretado que os homens  
estão livres do jugo da mentira.  
Nunca mais será preciso usar  
a couraça do silêncio  
nem a armadura de palavras.  
O homem se sentará à mesa*

*com seu olhar limpo  
porque a verdade passará a ser servida  
antes da sobremesa.*

Artigo VI

*Fica estabelecida, durante dez séculos,  
a prática sonhada pelo profeta Isaías,  
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos  
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.*

Artigo VII

*Por decreto irrevogável fica estabelecido  
o reinado permanente da justiça e da claridade,  
e a alegria será uma bandeira generosa  
para sempre desfraldada na alma do povo.*

Artigo VIII

*Fica decretado que a maior dor  
sempre foi e será sempre  
não poder dar-se amor a quem se ama  
e saber que é a água  
que dá à planta o milagre da flor.*

Artigo IX

*Fica permitido que o pão de cada dia  
tenha no homem o sinal de seu suor.  
Mas que sobretudo tenha  
sempre o quente sabor da ternura.*

Artigo X

*Fica permitido a qualquer pessoa,  
qualquer hora da vida,  
uso do traje branco.*

Artigo XI

*Fica decretado, por definição,  
que o homem é um animal que ama  
e que por isso é belo,  
muito mais belo que a estrela da manhã.*

Artigo XII

*Decreta-se que nada será obrigado  
nem proibido,  
tudo será permitido,  
inclusive brincar com os rinocerontes  
e caminhar pelas tardes  
com uma imensa begônia na lapela.*

Parágrafo único:

*Só uma coisa fica proibida:  
amar sem amor.*

Artigo XIII

*Fica decretado que o dinheiro*

*não poderá nunca mais comprar  
o sol das manhãs vindouras.  
Expulso do grande baú do medo,  
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal  
para defender o direito de cantar  
e a festa do dia que chegou.*

Artigo Final.

*Fica proibido o uso da palavra liberdade,  
a qual será suprimida dos dicionários  
e do pântano enganoso das bocas.  
A partir deste instante  
a liberdade será algo vivo e transparente  
como um fogo ou um rio,  
e a sua morada será sempre  
o coração do homem.*

(Santiago do Chile, abril de 1964 )

Etapa 4- Reflexão sobre a relação entre os Estatutos e a obra de Salgado.

Etapa 5- Interação entre fotografia e poética verbal; nesse momento, os alunos escolheram fotografias e montaram, a partir uma prática mediada na sala de informática (abaixo, há um exemplo transcrito), um livro de imagens de Salgado dialogando com artigos do Estatuto.



Artigo III

*Fica decretado que, a partir deste instante,  
haverá girassóis em todas as janelas,  
que os girassóis terão direito  
a abrir-se dentro da sombra;  
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,  
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

34

Etapa 6 – Elaboração do projeto de trabalho na comunidade:

- A) Escolha do local em que o registro fotográfico seria desenvolvido.
- B) Justificativa da escolha.

---

<sup>34</sup> Salgado, S. *O mundo da maioria*. Guatemala, 1978.

- C) Pedido de Autorização.
- D) Cronograma de Trabalho (registro fotográfico, revelação, estudo dos estatutos e das imagens retratadas e estabelecimento de diálogos, digitação dos artigos e colagem em cartolina juntamente com a foto tirada e ampliada).
- E) Desenvolvimento do trabalho.
- F) Exposição fotográfica.
- G) Reflexão em grupo sobre os resultados do projeto.

### **3.2.2.1.2 A realidade e a imagem**

Esse projeto foi desenvolvido com uma classe de primeiro e outra de segundo colegial em uma escola da rede privada de ensino. Projetos como esse tem a função de romper com a fragmentação do conhecimento produzida pelos materiais apostilados, bem como levar os alunos a refletir sobre a realidade, a partir da interação entre as artes: cinema, fotografia e literatura. A proposta pautou-se pelas bases acima assinaladas nas seguintes etapas: apresentação dos objetivos do trabalho, que se referia a promover a reflexão sobre o filme “Corrente do Bem”, elaborar e executar um projeto de intervenção social “Para mudar o mundo por meio da Literatura”.

O objetivo específico desse trabalho era que os alunos tivessem a oportunidade de interagir com a comunidade carente, especialmente carente de educação e de leitura, e a partir desse contato, refletissem sobre as diferenças sociais. Além disso, pretendia-se também, utilizar a fotografia como um instrumento de denúncia e de descrição de tentativas de transformação da realidade.

Etapa 2- Breve fundamentação sobre Fotografia, a partir da obra de Sebastião Salgado.

Etapa 3- Análise histórica, sociológica e semiótica das imagens (contextos históricos e sociais que embasam sua produção. Reflexão sobre como a fotografia de Salgado denuncia e documenta as mazelas sociais e de que modo elas contribuem para a modificação da realidade.

Etapa 4- Análise e reflexão sobre o filme “Corrente do Bem”.

Etapa 5- Investigação e reflexão, em grupo, sobre as necessidades da comunidade, no que concerne às possibilidades de leitura e de educação em sentido global.

Etapa 6 – Elaboração do projeto de trabalho:

- A) Escolha do local em que a intervenção será realizada.
- B) Justificativa da escolha.
- C) Pedido de Autorização.
- D) Cronograma de Trabalho (intervenção com vistas ao desenvolvimento da leitura de mundo dos aprendizes, registro fotográfico, revelação, preparação da apresentação dos resultados em transparência, vídeo, power point ou cartazes).
- E) Execução do trabalho.
- F) Apresentação dos resultados em um colóquio.
- G) Reflexão em grupo sobre os resultados do projeto.

### **3.2.2.1.3 Ecos da Caverna**

Este trabalho foi desenvolvido na graduação, nas disciplinas de formação de professores Ensino fundamental, primeiro ciclo, e de Ciências Sociais e História. Seu objetivo pautou-se em promover uma reflexão sobre o mito da Caverna de Platão e os filmes “Sociedade dos

Poetas Mortos” e “Mentes Perigosas” e a posterior investigação de como essas “cavernas sociais” se reproduzem na fotografia de Sebastião Salgado e na realidade.

Para tanto, o projeto desenvolveu-se pelas seguintes etapas:

- A) Reflexão sobre o “Mito da caverna”, de Platão, tal qual já apresentamos anteriormente.
- B) Exibição do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”.
- C) Reflexão sobre o cinema na educação, a partir da análise intertextual do filme e do mito, a partir do seguinte questionamento: Como o cinema revela cavernas esquemas de libertação do oprimido?
- D) Outras cavernas sociais: na educação, um duelo e um dueto entre linguagens. Reflexão mediada pelo professor a partir do filme “Mentes Perigosas”.
- E) O que encontramos nas cavernas reais? Pergunta respondida a partir de uma pesquisa que tinha como objetivo promover um diálogo entre o “Mito da Caverna”, a fotografia de Salgado e a realidade que ele retrata.

Essa reflexão foi motivada pela seguinte apresentação em power point:

### **3.3 A Prudência das Fadas e das Crianças entoada em conto e canto – para professores**

*Continuando com a proposta de se utilizar a leitura de modo dialético, de modo que possa contribuir tanto para a formação do professor quanto para a formação do aprendiz, nesse momento, apresentaremos, um estudo desenvolvido durante o cumprimento da disciplina “Filosofia Medieval”, na Universidade de São Paulo em 2003. Foi nesse curso que iniciamos nossa reflexão sobre a utilização sistemática de histórias para fundamentar a formação do professor e não somente a do aprendiz como fazíamos até então, de modo que os contos maravilhosos, tão utilizados para simbolizar a realidade possam ser utilizados*

*também para libertar o homem da caverna e ensiná-lo a enxergar além das sombras.*

*Assim, elegemos um conto de fadas e uma música, cujos protagonistas são crianças tão singulares quanto cada criança existente e que são confiadas a nós, para que, a partir de seu diálogo com a filosofia de São Tomás de Aquino, pudéssemos fazer uma forma de filosofia da educação que promova um dueto entre a nossa cultura de professor de Leitura, Literatura e Produção Textual e a Filosofia Medieval.*

### ***3.3.1. A Virtude da Prudência e a Formação do Professor***

*A Prudência<sup>35</sup>, mãe de todas as virtudes associar-se-á neste trabalho à formação do professor e à formação do aprendiz. Como virtude singular, acreditamos que no processo de construção do ser social, do cidadão, essa virtude deve ser a mestra das decisões, e, para que assim seja, torna-se interessante e, a nosso ver, fundamental, pensar em sua inserção consciente nas dimensões do processo pedagógico, inicialmente por meio da ação do educador que terá a virtude da Prudência - a arte de tomar a decisão certa, a partir de uma visão do real - como guia de uma ação construtivista e, depois, em função do exemplo, sendo assimilada pelos alunos.*

*Neste trabalho, pretendemos enfocar como a Literatura e a música popular nos oferecem obras cuja função didática nos ensina a cultivar a virtude da Prudência e alimentar o culto dessa virtude. Por meio do conto maravilhoso “Luas e Luas” de James Thurber (1993) e da música-raiz “Couro de Boi”, de Tião Carreiro e Pardinho pretendemos observar*

---

<sup>35</sup> É importante reiterar que o conceito de Prudentia que utilizaremos nesse trabalho, não é o conceito atual de Prudência, o que o senso comum define como não tomar partido, para não se prejudicar; mas sim o conceito de Prudentia, virtude cardeal, em nível ético e de Antropologia Filosófica, elaborado por São Tomás de Aquino: Prudentia enquanto recta ratio agibilium, a reta razão de agir a partir de uma visão da realidade, da verdade efetiva dos fatos.

*como as ações dos protagonistas são concebidas e pautadas nos preceitos da Prudência e como esses podem servir como exemplo para a ação do educador.*

*Inicialmente, faremos uma análise de como a Literatura eleita exerce a sua função didática e de como essa reflete os preceitos da Prudência, possibilitando ao educador uma série de reflexões sobre como a Prudência é uma virtude essencial em seu processo de formação e em sua prática diária, assim como o é, na formação do aprendiz e nas suas ações no meio em que vive.*

*A figura central de nossa análise será, em um primeiro momento, a personagem “Bobo da Corte”, pois esse é um virtuoso, que saiu da caverna e mostra a luz do real àqueles que contemplam sombras já que exercita a Prudência de forma consciente e repetidamente e, diante dos conflitos, sempre pauta suas decisões sobre essa “a recta, ratio agibilium” e com o auxílio da arte - “ a reta razão nas coisas que produzimos” – consegue superar a sua realidade.*

*Essa personagem pode ser identificada com a figura do educador que deve pautar suas ações em uma prática prudente, conduzida por uma visão clara da realidade vivida por si mesmo e por seus alunos, e, a partir daí, extrair dessa, decisões retas, construtivistas, libertadoras, criativas, que promovam a autonomia do aprendiz e a concepção de um cidadão também prudente.*

*A consciência do educador e a construção de ação educativa que busca suas diretrizes na Prudência são importantes, principalmente, pelo fato de que as crianças constroem a sua educação moral muito em função dos referenciais, dos exemplos que recebem dos adultos, principalmente, do seu mestre e a Prudência é o próprio centro da vida moral, segundo o filósofo Laund.*

*Em um segundo momento, remeteremos o nosso olhar para a Prudência que se ensaia e se revela nas ações infantis, tanto da Princesa Letícia no conto “Luas e Luas”, quanto o*



*netinho na música “Couro de boi”, de modo que possamos refletir sobre até que ponto a criança pode se mostrar prudente e ser o agente de uma educação que a emerge a partir de situações pré-didáticas.*

### **3.3.2 Prudência: guia e mãe das virtudes, dos bobos e da infância**

*“Luas e luas” se configura em uma história que nos propicia uma leitura pelo viés de uma didática da ilustração, de uma pedagogia da narrativa maravilhosa e permite uma leitura comparada com a educação e com a Prudência, guia e mãe das virtudes, segundo a filosofia de São Tomás de Aquino.*

*Essa leitura ou “desleitura” mediará uma reflexão sobre a formação e sobre a ação do professor e a consciência que esse deve desenvolver no que concerne à importância da literatura infantil em sala de aula, atuando como mediadora da ação pedagógica, da visão de mundo do aluno e como norteadora de sua vivência como um ser social, que é capaz de sintetizar e superar a realidade por meio da arte, que para São Tomás é “a razão reta nas coisas que produzimos”.*

*Segundo Pieper, a Prudência:*

*(...) é uma virtude que versa sobre o “aqui e o agora”, sobre a realidade contingente, singular, infinitamente variada, com a qual eu me encontro e requer de mim uma decisão. Para decidir corretamente, devo enxergar a verdade, o logos, o que a realidade exige de mim. Trata-se, portanto, antes de mais nada, de uma clarividência, de uma simplicitas, de uma capacidade intelectual de ver o real. Mas não de um real teórico, teoremático; e sim do concreto: saber discernir no “aqui e agora” o que vai me realizar ou*

*o que vai me destruir... Tomás, sempre atento à linguagem, dirá que prudens vem de porro uidens, "ver longe". Nesse sentido, há uma sugestiva expressão que se usa muito em espanhol: "las veo venir", equivalente aos nossos: "já vi esse filme antes", "já dá para ver onde isto vai parar."<sup>36</sup>*

A real compreensão da Prudência e a sua inserção como uma virtude singular presente na formação do educador, talvez seja um dos caminhos que possibilitem a melhoria nas relações inerentes ao processo pedagógico, como as relações afetivas e de ensino-aprendizagem desencadeadas na relação professor e aluno. Isso porque se o educador, por meio do exercício de buscar ver a realidade das coisas e, somente a partir disso, raciocinar e agir, suas ações serão mais humanas e mais pautadas em preceitos de retidão moral e inteligência, o que torna o processo pedagógico mais equilibrado e sólido. O educador prudente é capaz de inferir, ouvir, calar, espantar-se, enfim, de valorizar a cultura da criança e, a partir da associação dessa cultura e da cultura letrada, promover uma construção do conhecimento.

O Homem prudente é capaz de agir se valendo da *docilitas e da justiça*, as quais são virtudes constantemente chamadas à tona nas relações pedagógicas, pois essas se compõem de carências, de necessidades e de conflitos; e as suas ausências ou presenças são desencadeadoras de uma didática da formação moral ou “amoral”, na qual o aprendiz há de se espelhar. Dessa maneira, o educador precisa ter mais do que a “boa vontade” como virtude norteadora de suas decisões. É preciso que ele sempre associe a essas virtudes, a

---

<sup>36</sup> Pieper, J. *Estar certo enquanto homem*, In: [www.hottopos.com/notand111/jean\\_mauro.htm](http://www.hottopos.com/notand111/jean_mauro.htm)

Prudência, pois essa será guia das decisões tomadas a partir de uma análise segura do concreto, pois como afirma Pieper:

*(...) digamos, em caso de conflito, ninguém pode tomar uma decisão justa se não conhece a realidade: como as coisas são e em que pé estão. O mais puro desejo de Justiça, a "melhor das boas vontades", a "boa intenção", tudo isto não basta. Antes, a realização do bem concreto pressupõe sempre o conhecimento da realidade.*

*Isso se pode exprimir também do seguinte modo: o agir humano é bom e ordenado quando procede da verdade, que afinal de contas nada mais é que o vir-a-encarar a realidade. E precisamente este é o sentido da Prudência e de sua posição privilegiada: que - tanto quanto possível - vejamos a realidade, que eu veja como realmente são os elementos que compõem a situação que exige de mim uma decisão.<sup>37</sup>*

*Assim, já podemos começar a vislumbrar a importância das virtudes nas relações de ensino. E, para pô-las em cena de maneira mais figurativa, inicialmente, nos utilizaremos de uma retórica ilustrativa propiciada pela literatura, que é utilizada como suporte da educação para, pelo desenvolvimento e pela convivência com o imaginário e com a criatividade, despertar o gosto pela leitura e pela reflexão, já que essa pode ser instrumento de satisfação do desejo, dissolução de conflitos, de descoberta da importância e do prazer do desafio, de aquisição do poder por meio dos jogos ficcionais, do contrato com o imaginário e com o universo da criatividade; do lidar com a possibilidade, com a plausibilidade de realização do sonho, com a retidão moral e com a necessidade da socialização, já que no conto, o herói ou a heroína sempre recebem, por merecimento, a ajuda de um aliado, enfim, os contos*

---

<sup>37</sup> idem

*propiciam a convivência com o mítico, com o mágico e com o possível.*

*E ao passo que a educação visita essas “luas”, ocorre uma leitura ou “desleitura” do conto que sugere estratégias didáticas pautadas em uma relação dialética e na Prudência, as quais serão elucidadas a seguir e aflora reflexões mediadas pelo viés pedagógico e filosófico, tanto no que se refere a compreender a relação entre a criança, o real e o imaginário e entre o professor e o aluno.*

*A obra “Luas e luas” conta a história de uma princesa e seu desejo “impossível”, o qual adentra no reino das possibilidades por meio da interdição da inacessibilidade, graças à intervenção do Bobo da corte, personagem cuja ação será foco de nosso trabalho.*

*Ocorreu que em tempo d’era uma vez, a princesa Letícia comeu muita torta de framboesa e adoeceu. Seu pai, preocupadíssimo, ofereceu-lhe tudo o que seu coração quisesse. Assim, a princesa Letícia afirmou querer a Lua e, ainda disse que só ficaria boa quando tivesse a lua.*

*Como o rei tinha muitos sábios em sua corte, chamou-os para resolver o conflito que houvera se instaurado. Mas os sábios só souberam interditar a dissolução do conflito por meio de uma impossibilidade que crescia a cada sábio que visitava o rei, pois os sábios não conseguiam ou não queriam ter discernimento e “ver as coisas” como elas se apresentavam e, em função disso, não conseguiam agir com Prudência. Tal dificuldade é analisada por Lauand:*

*Este “ver as coisas”, entretanto, não é de modo algum um assunto acessório que se possa considerar com ligeireza. Além do mais, a capacidade de “ver a realidade” é ameaçada de diversas maneiras. Pois não se trata de uma neutra contemplação da natureza, mas da incorruptível “busca da verdade” a respeito de situações nas quais costumam estar fortemente envolvidos fatores de*

*interesse pessoal. O que importa, portanto, é fazer calar nossos interesses - e, talvez também ouvir o outro, possivelmente um oponente. Quem não consegue isto, ou não está disposto a isto, jamais chegará a ver a realidade como ela é.*

Mas isso é apenas o começo e a primeira metade da Prudência. A outra, bem mais difícil, consiste em transformar aquilo que foi visto, a verdade das coisas, em diretriz do próprio querer e agir. Só então se perfaz a virtude da Prudência, que com razão foi definida como "a arte de decidir-se corretamente". Só quem domina esta arte pode ser considerado um homem moralmente maduro e adulto. Para ele foi cunhada a palavra da Sagrada Escritura: "Se o teu olho é simples (simplex), então todo teu corpo estará na luz" (Mt 6,22).<sup>38</sup>

*Até que o Bobo da corte, personagem de "olho simples e corpo na luz" consegue resolver o impasse com a ajuda da visão de mundo, ou melhor, de lua, da princesa e com os conhecimentos possibilitados, involuntariamente, pelos sábios. Dessa forma, ele manda forjar uma pequenina lua em ouro e pendurá-la numa corrente de ouro.*

*No entanto, um novo conflito se apresentou: a lua apareceria novamente no céu, problema que, outra vez, foi levado aos sábios, mas que não foi resolvido porque os sábios só usavam o próprio conhecimento para apresentar soluções ineficazes. Então, novamente, o Bobo entra em cena e resolve mediar juntamente com a princesa um meio para a dissolução do problema. E essa lhe responde que era óbvio que a lua aparecia outra vez no céu, pois era como acontecia quando um dente caía ou se cortava uma flor do jardim: nasceria outra vez.*

*Nos contos de fadas, a didática ou a arte de ensinar se dá pelo viés do símbolo, pois eles se apresentam como uma ponte entre o real e o ideal, entre o abstrato e o concreto.*

---

<sup>38</sup> LAUND,J.L. *A Virtude da Prudência: A Arte de Decidir* em Tomás de Aquino. Conferência proferida no Seminário Internacional Cristianismo, Filosofia, Educação e Arte III. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 25.6.02.

*Dessa forma, pretendemos analisar esse conto pelo viés filosófico, educacional e simbólico, enquanto elemento propiciador da metáfora, produto da criatividade e da imaginação e propulsor de entendimentos da singularidade que transcende a mera representação e de outras criações, pois:*

(...) entre os fatos correm os fios da realidade não registrada, momentaneamente reconhecida, quando quer que venham à superfície... os brilhantes fios torcidos da consideração simbólica, da imaginação, do pensamento \_ a memória e a memória reconstruída, a crença além da experiência, o sonho, o faz de conta, a hipótese, a filosofia – todos os processos criativos de ideação, metaforização e abstração que tornam a vida humana uma aventura de entendimento.  
(LANGER, 1942:236-237)

*A história se inicia pela apresentação de uma multiplicidade de luas “Luas e Luas”, sugerindo ao leitor, uma visão singular e estranha da lua, pois é fato concreto que só existe uma lua. No entanto, isso se justifica à medida que a história vai sendo narrada, pois se verifica que cada pessoa tem uma visão particular da lua, e essa multiplicidade de sentidos é o que possibilita ao astro essa aura mágica e misteriosa.*

*Para Chevalier em seu Dicionário de Símbolos (1997) a Lua é símbolo de transformação e de crescimento bem como do conhecimento indireto, discursivo, progressivo, frio e como não é mais que um reflexo da luz do Sol, a Lua é apenas o símbolo do conhecimento por reflexo, isso é, do conhecimento teórico, conceptual, racional.*

*Assim, a lua será protagonista de um impasse: à criança é dada a possibilidade do desejo - a princesa quer a lua -, no entanto, ela deseja o contato com algo que é ao mesmo tempo, um baluarte da inspiração e da magia e também o símbolo do conhecimento racional.*

*Mas a realização do desejo sofre a ação de obstáculos que se impõem a cada tentativa*

*de concretização, pois a menina espera que se instaure uma ponte entre o real e o imaginário e que, por meio disso, ela consiga aquilo que lhe é inacessível, mas que deseja concreto. E o que funciona na história como elemento que faz esse percurso é o símbolo, já que a lua em ouro que o Bobo manda forjar, é apenas uma representação simbólica que evoca a imagem concreta do astro Lua, que surge por conta de uma necessidade humana básica e intensa de simbolizar, inventar sentidos e investir sentidos no mundo. Era uma propriedade da mente humana buscar e encontrar significados em toda parte, transformar a experiência constantemente para revelar novos sentidos (Gardner, 1999:55).*

*Em nossa prática pedagógica, ao lidar com a criança, percebemos a instauração do mesmo impasse: à criança é dada a possibilidade de desejar, e ela vê, na escola, o espaço em que o seu desejo deve ser concretizado, que lhe possibilitará a “cura” de seus males, já que a escola se apresenta como uma possibilidade única de ascensão social, de formação intelectual pela aquisição de um saber institucionalizado como fundamental; e a escola é uma instituição, mas, para a criança, é vista como a ponte entre o real e o mágico (o campo da realização do desejo).*

*Porém, assim como ocorreu à princesinha do conto, muitas vezes, o que a criança encontra é a interdição de suas expectativas, da mediação da construção do conhecimento, feitas por aqueles que deveriam lhe apresentar meios de satisfazer os seus anseios “os sábios”, ou seja, os professores que não são capazes de assumir uma postura prudente e dialética diante do processo pedagógico, e se esquecem dos anseios da criança em função de uma necessidade individual de auto-afirmação de suas capacidades cristalizadas:*

*\_ Quero que me consiga a lua – disse o Rei. \_ A princesa Letícia quer a lua. Ela vai ficar boa de novo quando tiver a lua.*

*\_ A lua? \_ exclamou o Senhor Camareiro-mor, arregalando os olhos, o que o fez parecer quatro vezes mais sábio do que realmente*

era.

(...)

O Senhor Camareiro- mor enxugou a testa com um lenço e depois assoou ruidosamente o nariz.

\_ Consegui coisas incríveis para o senhor, desde que estou aqui, majestade \_ disse ele. \_ Por acaso estou com a lista das coisas que consegui para o senhor desde que estou aqui.

E puxou um longo pergaminho do bolso (...)

\_ Eu lhe consegui marfim, macacos e pavões, rubis, opalas e esmeraldas, orquídeas negras, elefantes cor-de-rosa e cachorrinhos azuis, percevejos dourados, escaravelhos, abelhas em gota de âmbar, línguas de colibri, penas de anjo e chifres de unicórnio, gigantes anões e sereias, incenso, almíscar e mirra, trovadores, menestréis e dançarinas, um quilo de manteiga, duas dúzias de ovos e um pacote de açúcar \_ desculpe, foi minha mulher que anotou essas coisas aqui.<sup>39</sup>

*Esse fragmento nos apresenta dois elementos importantes que se relacionam à educação; o primeiro é o fato de que o sábio, para justificar sua incompetência no presente, apega-se aos feitos maravilhosos que diz ter feito no passado, ou seja, substitui a virtude da Prudência pela da “memória”, que significa, nesse caso, uma perversão da Prudência, como Lauand com muita propriedade lembra Pieper:*

(...) Pieper: "Por memória entende (Tomás) algo mais do que, por assim dizer, a mera faculdade natural de lembrar-se (...). A 'boa' memória, entendida como requisito de perfeição da Prudência, não significa senão uma memória 'fiel ao ser'. (...) O falseamento da recordação, em oposição à realidade, mediante o sim ou o não da vontade, constitui a mais típica forma de perversão da Prudência”.

---

<sup>39</sup> O livro “Luas e luas” não apresenta número de páginas.



*Verifica-se, dessa forma, que antes o sábio tinha motivação para lidar com o maravilhoso, que assumia uma postura de alguém que detinha o poder intelectual e de realização e o usava para satisfazer ao outro e a si mesmo, ou seja, ele possuía meios e motivação para exercer a Prudência e a dociliter. Anteriormente, sua ação era pautada na realidade que se apresentava e no seu desejo concretizar sonhos, assim o sucesso adivinha disso, mas, agora, o sábio está acomodado “era um homem grande e gordo”, desmotivado a olhar o outro, a ser um virtuoso da dociliter. Dessa maneira, interdita o desejo e centra-se em si mesmo; gerando o insucesso na sua função, permanecendo nela, somente porque possui o título de “sábio”, (ou de professor), bem como elementos externos que lhe proporcionam uma aparente sabedoria que, na essência, não mais existe: “O Senhor Camareiro-Mor era um homem grande e gordo que usava óculos grossos que faziam seus olhos parecerem duas vezes maiores do que realmente eram. Também faziam o Senhor Camareiro-Mor parecer duas vezes mais sábio do que realmente era.”*

*Um outro elemento importante a se analisar é a banalização de seus feitos aos olhos da sociedade; a função do sábio não é valorizada nem mesmo por sua esposa, já que ela escreve a lista de compras, algo muito trivial e cotidiano, na lista de glórias do marido.*

*Vale observar que esse sábio, assim como os outros, nem se propõe a tentar:*

*\_ Mande emissários a lugares tão distantes quanto Samarcanda, Arábia e Zanzibar para lhe conseguir coisas, majestade \_ disse o Senhor Camareiro-Mor. \_ mas a lua está fora de questão. Fica a 55.000 quilômetros daqui e é maior que o quarto da princesa. Além disso, é feita de cobre derretido. Cachorrinhos azuis, tudo bem; mas*

a lua, não dá<sup>40</sup>.

*Tal postura é recorrente entre os assessores do rei (Conselheiro-mor, Mago, Matemático), todos tiram de seus bolsos uma lista de seus feitos passados, prática que salienta o fato de que a burocracia disfarça a incompetência; vale observar que esses feitos estão banalizados pela presença de elementos cotidianos, colocados por suas esposas como “um quilo de farinha, um litro de óleo, linha, agulha, etc”.*

*A diferença entre eles está apenas no que cada um proporcionou ao rei; enquanto o sábio trouxe, para o rei, seres imaginários, já que é sábio e, por isso, sabia onde se encontravam, conhecia o imaginário e o dominava, mas agora não soube e nem se prestou a solucionar o problema utilizando suas habilidades; o mago proporcionou ao rei feitos mágicos que modificaram e transformaram a realidade, porém, nesse momento, já não era mais capaz de produzir a magia para modificar a realidade apresentada, tal qual o matemático que muito bem soube como medir a dimensão das coisas, agora não sabe medir sequer a extensão de sua imprudência. É fato também que, para cada um deles, a lua se apresenta de uma maneira e está mais distante, assim como o está a sua capacidade de exercitar a “reta razão de agir”.*

*Em função de uma problemática que se instaurou e do comportamento daqueles que deveriam resolver o problema, mas somente o agravam e adiam a sua solução, o desejo da criança fica relegado à impossibilidade, mas isso significaria deixá-la padecer, prática inaceitável e imprudente.*

Dessa maneira, os sábios e o mago se distanciam do conflito, assim como muitos professores o fazem diante das expectativas de seus alunos: insistindo em sua condição de

---

<sup>40</sup> Idem

sábios, eles se apegam aos feitos anteriores, que de nada servem para o sujeito que vive agora; pois o saber passado só tem função quando ele se expõe como experiência que sustenta novas realizações, se esse é cristalizado, de nada servirá para situações presentes ou vindouras.

É preciso acordar as possibilidades criativas do sábio (professor) e embasá-lo por meio da relação entre as reflexões de estudiosos, os seus feitos passados e as suas próprias idéias que devem ter liberdade para surgir. No entanto, essa liberdade vem da Prudência e da Arte, da vontade, da busca, da pesquisa, do desejo inerente a sua função: produzir, conduzir, fazer sair, educar; para, somente depois, a partir dessa formação ou reformulação das concepções pessoais sobre si mesmo e sobre a educação e como essa deve ser concebida e transmitida, desenvolver estratégias de ensino.

Atualmente, é muito comum encontrarmos professores ávidos em busca de “receitas de boas aulas”, ou seja, procura-se, com muita boa vontade, algo de fora, com vistas à resolução de problemas externos. No entanto, é preciso compreender que as possibilidades desses manuais se esgotam e, muitas vezes, não apresentam os resultados esperados, já que as soluções apresentadas surgem em função de problemas atuais e singulares que, nem sempre, podem ser relacionados a toda situação semelhante e, isso, acaba por deixar o professor diante de outros conflitos como indisciplina, desmotivação por parte dos alunos, sérias falhas de aprendizagem, rompimento de vínculos afetivos e sociais, críticas, entre outros que, fatalmente, geram a desmotivação do professor e a conseqüente falência do ensino e da aprendizagem.

*Sendo assim, a falta de Prudência e comprometimento daqueles a quem cabe a função de exercer o saber, causa a manutenção da situação em que a criança fica alheia ao processo de produção e construção do conhecimento.*

*E, na história, o Bobo percebe isso e utiliza uma perspectiva prudente de lidar com o problema, ele parte da situação presente, real, e não se apega aos seus feitos passados, ou*

*seja, não tenta substituir a virtude da Prudentia pela da memória, aliás, não há, na história, qualquer referência se existiram ou não feitos passados atribuídos ao Bobo, pois a preocupação de sua prática é com o problema presente, com a decisão que deve conduzir sua ação; ele entende que o sujeito principal do processo não é ele e, por isso, não tem que se colocar como protagonista, mas sim se preocupar com a situação instaurada e tem como foco o verdadeiro protagonista do conflito: a princesa doente.*

*Esse personagem, cuja ação, inicialmente, nos remete ao pitoresco, à simplicidade, à ingenuidade, ao lúdico, é, na verdade, o homem Prudente, verdadeiro sábio, possuidor de uma atitude racional que utiliza a docilitas e despoja-se da soberba inerente aos sábios, mantendo o coração puro. Segundo Lauand: esse caráter dramático da prudentia manifesta-se no fato de que ela, sim, é uma atitude racional, é a limpidez da inteligência que vê o real (e isto é uma qualidade moral: só o homem de coração puro vê o real).*

A fim de ressaltar o conceito de *docilitas* é preciso remeter a Pieper:

*Sem docilitas não pode haver Prudência perfeita. Mas a docilitas não é evidentemente a submissão e o zelo superficial do 'bom discípulo'. O que o termo designa é aquela disponibilidade leal que, em face da multiplicidade realista das coisas e das situações experimentadas, renuncia a refugiar-se estupidamente na absurda autarquia dum saber fictício. O que o termo designa é aquela capacidade de se deixar ensinar, capacidade que brota, não de uma vaga modéstia, mas simplesmente do desejo verdadeiro - o que já, de resto, necessariamente, contém a autêntica humildade. A falta de abertura e a auto-suficiência intelectual são, no fundo, formas de resistência à verdade das coisas reais; ambas assentam na incapacidade de o sujeito conseguir fazer calar o seu 'interesse'-condição imprescindível da apreensão da realidade (1960:26)*

*A partir disso, surge uma reflexão importante: se o professor se colocar como o*

*protagonista e utilizar seu espaço, o momento em que ele tem para apresentar resultados, para produzir conhecimento para se auto-afirmar e se eximir em função do que foi no passado, de exercer a sua condição de ser competente, não haverá espaço para a existência do outro e nem do ensino; assim, os problemas da educação e do ensino, continuarão acontecendo: a criança continuará almejando feitos que os educadores não querem e não podem produzir e continuará “doente por desejar”. É fato que essa metáfora se transfigura em algo muito concreto: a interdição da cidadania, a interdição da leitura, da criatividade, da aprendizagem, do domínio da linguagem, da razão e da Prudentia.*

É importante que se entenda que as soluções devem ser buscadas no interior da dimensão pedagógica inscrita, nos sujeitos envolvidos nas relações em sala de aula. Se o professor desenvolve a sua capacidade criativa e artística, se fundamenta sua prática com estudos constantes, as resoluções de problemas inerentes ao percurso pedagógico virão de sua própria observação do problema e das ações advindas de um sério processo de reflexão para ação. Dessa maneira, as possibilidades do professor serão infinitas e, muitas vezes, ele encontrará no “improviso” .

O Bobo inicia, então, uma performance em que sua postura diante do rei é extremamente prudente, pois busca a visão clara do real, atua como mediador, e não como detentor de conhecimentos plenos e valiosíssimos e sua busca é ajudar o rei a encontrar uma maneira de dar à filha aquilo que a curaria de sua doença; e, nesse momento, ele nos ensina, sem tentar afirmar sua capacidade; partindo de questionamentos - o que é função básica do educador – a agir a partir da contemplação de dados concretos, teorias propostas pela experiência e de sua própria capacidade de pensar e tomar decisões. Ele é consciente de que a protagonista dessa situação é a princesinha, porém, também sabe que é preciso sua intervenção como mediador e que, como tal, precisa recorrer às “sabedorias prévias”; e, por isso, assume uma postura prudente e dialética, promovendo uma relação entre o seu saber, o

saber dos sábios, o qual inferiu mesmo a partir da imprudência demonstrada pelos mesmos, e o saber da criança. Essa decisão se mostra acertada, pois:

*Daí que, no art.3 (sempre em II-II,49), dedicado à outra parte quase integral da Prudência, a docilitas, Tomás afirme a necessidade dessa disposição de abertura e acolhimento para aprender, a que se opõem a auto-suficiência e a indiferença negligente (ad 2). O Aquinate volta a lembrar que a Prudência tem por objeto ações particulares e que estas se dão em diversidade praticamente infinita (quasi infinitae diversitates). Assim, para exercer a Prudência, não pode um indivíduo sozinho, em pouco tempo, considerá-las todas. Tomás conclui, remetendo ao cabedal da experiência coletiva: "É necessário considerar atentamente (attendere) as opiniões e sentenças (mesmo não demonstradas) dos anciãos e dos experientes, não menos do que as verdades demonstradas, pois, pela experiência, eles penetram nos princípios (Lauand)<sup>41</sup>.*

*\_ O que posso fazer pelo senhor, majestade? \_ perguntou o Bobo da Corte.*

*\_ Ninguém pode fazer nada por mim. A princesa Letícia quer a lua, e ela não vai ficar boa enquanto não a tiver, mas ninguém pode consegui-la.*

*(...)*

*\_ De que tamanho lhe disseram que é a lua? \_ perguntou o Bobo da Corte. \_ E a que distância fica?*

*\_ O Senhor Camareiro-Mor disse que fica a 55000 quilômetros e que é maior que o quarto da princesa Letícia \_ disse o Rei. \_ O Feiticeiro Real disse que fica a 250000 quilômetros e que é duas vezes maior que esse palácio. O Matemático Real disse que fica*

---

<sup>41</sup> Idem ao 39

*a 50000 quilômetros de distância e que tem metade do tamanho deste reino.*

*O Bobo da Corte dedilhou seu alaúde durante um certo tempo.*

*\_ São todos sábios\_ disse ele\_ e todos devem estar certos. Se todos estão certos, então a lua deve ter exatamente o tamanho e a distância que cada um acha que tem. A questão é descobrir de que tamanho a princesa Letícia acha que ela é, a distância que se encontra.*

*(...)*

*\_ Vou lá perguntar a ela.*

Por meio de um pensamento prudente, o Bobo recorre a uma espécie de lógica do universo e, ao contrário dos sábios que sabem a distância e a matéria da lua, mas falta-lhes motivação para buscá-la (como ocorre com alguns professores que sabem o que é um processo pedagógico eficiente, mas falta-lhes motivação para percorrer a distância que os separa) toma a decisão de consegui-la, a partir da reta razão da menina. Assim, o Bobo também enfatiza a importância de inserir a criança como sujeito atuante, agente da construção do conhecimento. Então, esse sujeito, representante do lúdico \_ que, tantas vezes, é tido como elemento alienável e que pode ser excluído \_ parte para sua investigação, pois ele sabe, que, para alcançar êxito, é preciso conhecer e inserir em sua atuação o universo da criança.

Então, intervindo em seu mundo, a partir de suas experiências, capacidade de observação, reflexão e espírito criador, a princesinha dialoga, com lógica e racionalidade com o Bobo:

*\_ Você trouxe a lua para mim? \_ perguntou ela.*

*\_ Ainda não \_ respondeu o Bobo da Corte \_ mas vou consegui-la agora mesmo. De que tamanho você acha que ela é?*

*\_ É só um pouquinho menor que a unha do meu dedão \_ disse ela \_ porque, quando a coloca na frente da lua, ela a cobre direitinho.*

*\_ E a que distância ela está? \_ perguntou o Bobo da Corte.*

*\_ Ela não fica mais longe que árvore grande do lado de fora da minha janela \_ disse a Princesa, porque às vezes ela fica presa nos galhos mais altos.*

*(...)*

*\_ A lua é feita de quê, Princesa? \_ perguntou ele.*

*\_ Oh! disse ela. \_ De ouro, é claro, bobinho.*

De posse dessas informações, o Bobo da Corte precisa imitar e sintetizar essa realidade; é nesse momento que a Prudência se associará à Arte, e “a reta razão de agir” será a condutora da “reta razão de produzir”. Então, sua opção é recorrer à arte, pois essa é mimese, síntese e superação da realidade; busca o joalheiro real, artista exímio capaz de “construir a lua” por meio de sua arte; dessa forma, o ourives utiliza a arte, como “a faculdade de produzir coisas boas” para auxiliar o Bobo na conquista do seu intento: curar a menina.

Estando a lua pronta, o Bobo a leva para Letícia, que de posse da convivência com esse objeto de arte que ela mesma ajudou a produzir por meio da sua atuação essencial na construção do conhecimento (a concepção da lua que deveria ser dada), cura-se, superando, dessa forma, sua realidade.

Assim, o Bobo e a Princesa nos mostram o quanto é importante que, num processo de construção do conhecimento e na busca de resultados satisfatórios no interior da dimensão pedagógica, estabeleça-se uma relação dialética, em que se valoriza o real e se atribui importância a todos os sujeitos envolvidos, e dê-se abertura para todos possam dar a sua contribuição, pois é parte integrante e fundamental do tecido que se concebe.



Talvez seja possível associar o processo de construção do conhecimento ao próprio processo de escrita de um texto e sua leitura. Imaginemos um texto, cada personagem tem sua função na história, sendo protagonista, antagonista, adjuvante ou coadjuvante, cada personagem é “linha que forma o tecido” e sua ausência implicaria no prejuízo do objeto, sua ação descomprometida ocasionaria defeito. Suponhamos que a linha resolvesse não querer se relacionar com o narrador, se recusasse a se enlaçar às outras, de forma oposta, não se conceberia uma dialética (relação entre universos opostos para a formação de um todo), assim o tecido não se sustentaria, o objetivo não seria atingido, pois a história não se constituiria e os personagens não superariam sua condição individual e, portanto, não poderiam se desenvolver em profundidade, já que a profundidade da personagem se dá pela relação com o universo em que ela está inserida. A história não aconteceria, e, portanto, não poderia ser lida, já que os personagens recusaram-se a interagir para construírem um todo.

Dessa forma, o que restaria ao leitor, se não somente um desfile de seres individuais que estão preocupados com a manutenção da sua própria condição? Ou seja, o processo de leitura estaria também fadado ao insucesso. Assim é a educação, se os sujeitos envolvidos no processo se recusam a se relacionar de maneira dialética, se não valorizam a sua individualidade, mas permitem a montagem de um simulacro da composição de um todo, o que se vê é um mascaramento da verdadeira função da educação: “educare” para a formação de um sujeito integral. E veremos que, embora existam sujeitos pertencentes ao processo pedagógico, ele não se constrói corretamente, não se sustenta no universo, não tem solidez, fica como o tecido em que as linhas recusaram o entrelaçar. E, aí, fica relegada, ao estudioso da educação, a condição de espectador de um desfile de aparições individuais, superficiais e imprudentes.

Essa relação dialética com o real, a busca da superação das representações do mesmo, por parte do aluno, e o conseqüente desenvolvimento das capacidades criativas e criadoras do

sujeito, devem ter a arte como mediadora.

Como já nos referimos anteriormente, Na sua obra *La Imaginación y el Arte em la infancia*, Vygotski (1982) discute algumas idéias sobre o desenvolvimento da imaginação criadora, assim como seus mecanismos de funcionamento. Segundo o autor, a percepção interna e a externa são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia. Como pudemos observar, a performance da Princesa se desenvolveu justamente a partir de sua relação com o universo, pois a partir dessa, é que pôde gerar o conhecimento e facilitar a decisão para o Bobo de modo que ele finalizasse sua atuação e lhe conseguisse a lua.

A princesa sabe o tamanho da lua porque o experimentou, ela vivenciou, construiu o tamanho da lua à medida que tentou tocá-la e o relacionou com o seu próprio universo: a “unha do dedão”; ela sabia a distância porque investigou “não fica mais longe que a árvore grande do lado de fora da minha janela” e depois tirou conclusões “porque, às vezes, ela fica presa nos galhos mais altos da árvore”. A princesinha criou conceitos espontâneos, vivenciou o que Amélia Domingues de Castro (2002) alude como situação pré-didática, nas quais se aprende, sem que ninguém tenha ensinado, por aquela espécie de impregnação à qual se refere (ao fazer uma leitura comparada com o poema “A educação pela pedra” de João Cabral de Mello Neto) como a nostalgia do sertão”: “lá a pedra entranha a alma”. Sentimentos e convicções são adquiridos, “entranhando a alma”. Para a autora:

*(...) as crianças descobrem, por si mesmas, graças à sua interação com o mundo físico e social, uma enorme quantidade de informações que vão se coordenando no decurso da construção de sua inteligência. Descobrem propriedades dos objetos e características do comportamento humano, inclusive do seu próprio. Têm*

*concepções acerca da natureza e da vida que são sujeitas à modificações, sem que percam sua origem espontânea (2002).*

Enfim, a menina construiu seu conhecimento, e, depois, para torná-lo concreto, necessitou de um mediador que possibilitasse sua interação com o objeto desejado, o qual vai se valeu da arte para transformar “o ouro em lua” a “água em vinho”.

Resolvido o primeiro impasse, pois, na manhã seguinte, a princesinha estava curada, um outro surge\_ assim como ocorre na dimensão pedagógica\_ a lua apareceria novamente no céu quando chegasse a noite. Então, como o rei não tinha a compreensão que quando sua filha pediu a lua e a sugeriu pequena, de ouro e em um cordão, ela estava, na verdade, imitando, representando, sintetizando e superando o real que ora se apresentava, preocupou-se muito com o que aconteceria quando a filha visse a lua no céu outra vez.

O Rei chamou todos os sábios que, novamente, trataram o conflito com distanciamento e a Princesinha como um sujeito passivo e pouco importante enquanto ser humano e social, alguém a quem deveriam ser atribuídas interdições: não poder ver com uns óculos escuríssimos, não poder respirar, pois o castelo deveria ser coberto com uma lona, não poder dormir, pois se “apagaria o escuro e a lua” com fogos de artifício.

Essa situação também pode ser comparada à educação, pois, muitos professores, por não estarem motivados para atuar de maneira dialética, interditam seus alunos de todas as maneiras possíveis; pois para que o aluno não veja as falhas do seu processo educativo, impossibilitam sua capacidade de ler o universo, de se relacionar com o mundo das idéias, com o mundo do sensível sobre o qual falava Platão, de pensar sobre esse e sobre o real também, de exercer sua cidadania.

*\_ O Senhor Camareiro-Mor tamborilou com os dedos na testa pensativamente e disse:*

*\_ Já sei. Podemos fazer uns óculos escuros para a princesa Letícia. Eles podem ser tão escuros que ela não vai conseguir ver absolutamente nada com eles. E aí ela não vai ver a lua brilhando no céu.*

*(...)*

*\_ Se ela usar óculos escuros, vai esbarrar nas coisas disse ele \_ e vai ficar doente outra vez.*

*(...)*

*\_ O Feiticeiro Real plantou uma bananeira e encostou a cabeça no chão; depois ficou de pé outra vez.*

*\_ Já sei o que vamos fazer \_ disse ele. \_ Podemos colocar cortinas de veludo negro na ponta dos mastros. As cortinas vão cobrir todos os jardins do palácio como uma tenda de circo, e a princesa Letícia não vai conseguir ver através delas, e, assim, não verá a lua no céu.*

*(...)*

*\_ As cortinas negras não vão deixar o ar passar (disse o Rei).*

*(...)*

*O Matemático Real andou em círculos, depois em quadrados, e finalmente parou (...).*

*\_ Vamos queimar fogos de artifício nos jardins todas as noites. Vamos fazer muitas chuvas de prata e cascatas de ouro e, quando elas explodirem, vão encher o céu tantas faíscas que vai ficar claro como o dia, e a princesa Letícia não vai conseguir ver a lua.*

*(...) Os fogos de artifício não vão deixá-la dormir. (disse o Rei).*

*Como pudemos observar, os sábios embora tivessem possibilidades de criar competências para resolver esse novo problema, não o fazem, pois suas performances estão completamente vinculadas ao concreto, o que é estranho, pois suas funções consistem em justamente lidar com o contrário, com o abstrato, ou pelo menos em associar os dois. Essa situação alcança a sua concretude total, no momento em que o Feiticeiro encosta a cabeça no chão, justamente o elemento que deveria estar em contato com o mundo das idéias, é*

*relegado ao mais espaço concreto, a terra, como se fosse preciso, para resolver problemas, algo além de estar com os “pés no chão” \_ forma popular de se chamar a razão à tona \_ como se fosse preciso estar com a “cabeça no chão”.*

*Assim sendo, a lua nasceu no céu e novamente o Bobo intervém, do mesmo modo que o fizera antes, valorizando o conhecimento científico dos sábios sem se esquecer da importância de Letícia enquanto agente do processo e enquanto produtora do conhecimento almejado:*

*\_ Olhe! Gritou ele. \_ A lua já está brilhando no quarto da princesa Letícia. Quem vai explicar por que a lua brilha no céu se está pendurada numa corrente de ouro em volta do pescoço dela?*

*O Bobo da Corte parou de tocar seu alaúde.*

*\_ Quem soube dizer como conseguir a lua quando seus sábios disseram que ela era grande e distante demais? Foi a princesa Letícia. Portanto, a princesa Letícia sabe mais que seus sábios e conhece melhor a lua do que eles.*

*E assim fez o Bobo; e, então, acabou sendo surpreendido com a Prudência e com o poder da princesa de solucionar e superar o real \_ sofreu uma experiência estética, um espanto \_ o qual é também possibilitado ao leitor no ato da leitura do texto, que lhe causa perplexidade.*

*E quando relacionamos essa história à educação, podemos também vislumbrar que esse espanto estético, também é experiência vivida pelo professor quando, por meio de sua mediação, o aprendiz vence as interdições propostas pelo real e consegue se revelar como sujeito reflexivo, sábio, sensível, social, prudente.*

*\_Diga-me, princesa Letícia \_ disse ele pesarosamente \_ Como a lua pode brilhar no céu se ela está pendurada numa corrente do ouro em volta do seu pescoço?*

A Princesa olhou para ele e riu.

\_ É fácil, bobinho \_ disse ela. \_ Quando cai um dente meu, cresce um novo no lugar, não é?

\_ Claro \_ disse o Bobo da Corte. \_ E quando o chifre do unicórnio cai na floresta, nasce outro no meio de sua testa.

\_ Certo \_ disse a Princesa. \_ E quando o Jardineiro Real colhe as flores dos canteiros, outras flores brotam em seu lugar.

\_ Eu devia ter pensado nisso \_ disse o Bobo da Corte, pois acontece a mesma coisa com a luz do dia.

\_ E com alua também \_ disse a princesa Letícia, \_ Acho que é assim com todas as coisas.

*Sendo assim, esse conto nos leva a refletir sobre a necessidade de se proporcionar uma educação pelo viés da Prudência e da dialética, pois assim, se permite à criança participar como sujeito ativo dos processos educacionais que se instauram. É preciso também abrir possibilidades para a exposição da lógica infantil, possibilitada por um espírito livre, inventivo, que muitas vezes, cumpre uma função singular dentro da educação: que é revelar ao professor a sua importância enquanto mediador da construção do conhecimento.*

*O educador deve se inserir dentro da dimensão pedagógica como um sujeito reflexivo, pesquisador, e que como afirma Guimarães Rosa mestre não é aquele que sempre ensina, mas que, de repente, aprende.*

*Há ainda que se pensar que também a leitura das histórias deve ser feita por meio de um procedimento dialético, artístico \_ já que o leitor também é um criador \_ para que o texto possibilite representação, síntese e superação da realidade, e que isso contribua para sua formação humana e profissional, e, dessa forma, possa aceitar os desafios que se mostram e que renovam o aprender, com o surgimento de uma “nova lua” ou de “muitas luas”. E, para compreender ou explicar o motivo dessa nova aparição, seja capaz de reconhecer o poder*

*mágico dado pelas explicações infantis, pela imaginação que se renova, seja capaz de criar estratégias baseadas na ciência, no lúdico e na arte, para tornar a sua Didática a verdadeira ciência e arte de ensinar e associá-la à prudência: à arte de decidir.*

*Dessa maneira, a leitura deve se mostrar como convite, pois como afirmou Tatiana Belink: não se deve impor, deve-se expor a leitura, como um meio para que tanto o educador como o educando, possam reconhecer, no texto, as palavras mágicas capazes de mudar a situação posta, transformando o contexto problemático, assim como ocorreu nessa história em que sua singularidade está na mágica que não é proferida por um agente externo como uma fada com poderes sobrenaturais, mas pela própria criança, que atua como um dos atores protagonistas da dissolução dos conflitos tão adiados e agravados por aqueles que eram intitulados “sábios”, uma criança que com a sua cultura supera a cultura letrada dos sábios. E é especial a mágica também contida e revelada na Prudência do Bobo, na simplicidade genial de sua prática baseada no pensamento e na decisão de propor uma relação dialética entre a cultura dos sábios, a sua própria e a cultura da criança e, assim, a resolução das dificuldades instauradas.*

### ***3.3.3 O saber da criança e o saber do professor: atando as duas pontas da vida***

*O conto “Luas e luas” coloca em cena a “criança Prudente” que estende a sua reta razão para conduzir a reta razão de agir do Bobo. Essa criança que ensina por meio de um conhecimento adquirido de maneira espontânea ou pré-didática, nos remete a outra criança que também constrói sua educação de maneira pré-didática: o neto do senhor que foi expulso de casa pelo filho ingrato, o qual corrobora por meio da didática ilustrativa propiciada pela narrativa do cancionero popular, o provérbio popular “Dizem que um pai cria dez filhos,*

*mas dez filhos não criam um pai.”*

*Nessa história, mais uma vez a narrativa cumpre a sua função didática de nos conduzir para a assimilação das virtudes, em especial, da Prudência e da Justiça. E, por meio da Prudência da criança, instaura uma educação moral contra a ingratidão para com os idosos, pois essa é abominável já que a gratidão é o valor árabe supremo (Laund,1997).*

*Esse provérbio, fruto de uma sabedoria popular, nos remete aos provérbios árabes, que originaram a Pedagogia do Mathal, a qual também é uma forma de didática da ilustração que se concebe agora, não mais pelo viés literário, mas pela sabedoria expressa pela linguagem popular. Essa linguagem, segundo Lauand, merece o respeito de São Tomás:*

Tomás tem um enorme respeito pela linguagem do povo “Multitudinis usus, quem in rebus nominandis sequendum”, “o uso comum do povo que deve ser seguido...”, assim começa a Summa Contra Gentiles.

A linguagem comum é, até mesmo, por ele considerada depositária de sabedoria, quando devidamente trabalhada, garimpada e, eventualmente, corrigida.”(1997:15)

*Para Lauand, assim como a prudentia – virtude intelectual, que informa o bem agir, realizando uma ponte entre o abstrato e o concreto, precisamente esta também é uma função dos mathal: a realidade vivida transforma em experiência e essa condensa-se em provérbio que, por sua vez, volta para a realidade, iluminando-a e permitindo sua leitura.*

*Abaixo, apresentaremos a letra da canção a que nos referimos:*

### **Couro de Boi**

Declamando:

“Conheço um velho ditado que é do tempo do Zé Gaio  
Diz que um pai trata dez filhos, dez filhos não trata um pai



Sentindo o peso dos anos sem poder mais trabalhar  
O velho peão estradeiro com seu filho foi morar  
O rapaz era casado e a mulher deu de implicar  
Você manda o velho embora se não quiser que eu vá  
E o rapaz coração duro com seu velho foi falar”.

#### Cantando

Para o senhor se mudar meu pai eu vim lhe pedir  
Hoje aqui da minha casa o senhor tem que sair  
Leva este couro de boi que eu acabei de curtir  
Pra lhe servir de coberta onde o senhor dormir

O pobre velho calado pegou o couro e saiu  
Seu neto de oito anos que aquela cena assistiu  
Correu atrás do avô seu paletó sacudiu  
Metade daquele couro chorando ele pediu

O velhinho comovido pra não ver o neto chorando  
Partiu o couro no meio e ao netinho foi dando  
O menino chegou em casa, seu pai foi perguntando  
Pra que você quer este couro que seu avô ia levando  
Disse o menino ao pai um vou me casar  
O senhor vai ficar velho e comigo vem morar  
Pode ser que aconteça de nós não se combinar  
Esta metade do couro vou dar pro senhor levar.

*Essa composição nos traz do cancioneiro popular um grande exemplo de exercício da Prudência por parte da criança que observa os fatos injustos e apesar de estar emocionalmente envolvida com eles, consegue fazer com que a razão, condutora das retas ações, dirija sua decisão.*

*Enquanto o pai do menino age de forma condenável, rompendo laços familiares,*

*expulsando e abandonando o pai que lhe criou e agora está idoso e dependente, por conta de uma chantagem da esposa e dá para o seu próprio filho, um exemplo de incorreção moral, o neto, menino de coração puro, nos mostra que muito podemos aprender com a Prudência da criança, pois seu poder de decisão, vence qualquer imprecisão que pudesse desviar sua conduta, como a ameaça de um castigo, e então ele vai até o avô e pede-lhe o couro que figuraria como elemento concreto para dar uma lição de Prudência ao pai.*

*Assim, é importante que o educador se permita agir com a humildade de quem não tem uma resposta pronta, que saiba ouvir, calar, espantar-se, que busque sempre a lucidez para ver a realidade e tomar as decisões corretas e seja, assim, Prudente; bem como, quando se fizer necessário, que a sua Prudência lhe permita aprender com seu aluno e acatar suas retas razões de agir, suas decisões, pois muitas vezes, em função de uma pseudo-autoridade comete-se injustiças e se abdica da razão e de enxergar a realidade tal qual ela é.*

*A criança, muitas vezes, mostra ao educador o desvio do curso dos rios, no momento em que se caminha com ela, e o conduz para o norte certo de maneira simples e definitiva, superando os pseudo-sábios, aqueles que estão com a vista turva por conta das reminiscências inefáveis do passado, como pudemos observar por meio da didática das duas narrativas eleitas.*

Dessa maneira, educador deve inspirar suas ações nos ensinamentos de São Tomás que diz:

*(...) aquele que ensina deve tocar o sentimento, mover ao afeto e isto acontece quando faz com que o discípulo ‘seja movido ao amor das realidades significadas pelas palavras e queira pô-las em prática: e isto ocorre quando a formulação é tal, que o ouvinte se emociona’ (quod aliquis amet ea quae verbis significantur, et velit e a implere: quod fit dum aliquis sic loquitur quod auditorem flectat).*

### **3.3.4 O teatro: mimese e leitura da realidade em cena**

Como se pode observar, neste trabalho, nossa pretensão é ampliar as estratégias, objetos, focos e dimensões da leitura, de modo que essa prática torne-se comum, que o aprendiz a desenvolva por meio de estímulos constantes e de naturezas distintas, pois, ainda que sua habilidade esteja comprometida em relação à leitura de uma forma de linguagem, outra pode propiciar o desenvolvimento das competências necessárias para a formação do leitor competente.

Em nosso percurso enquanto educadora e estudiosa do campo teórico e prático da arte teatral, consideramos que esta arte se concebe mediante uma leitura da realidade e, à medida que é apresentada e assistida, propõe e até mesmo impulsiona o expectador a fazer uma leitura de sua própria condição ou da condição de outros pares sociais. Em função disso, acreditamos que a arte teatral é um excelente adjuvante também no processo de formação do leitor hábil, e, conseqüentemente, do cidadão ativo, que está apto a enxergar a realidade dos fatos e atuar segundo a verdade efetiva deles, pois a obra se constrói e exige uma leitura de quem a assiste, negando-lhe terminantemente a passividade. O leitor ou expectador da obra teatral vivencia sua catarse, atribui seus próprios sentidos aos textos, constrói, na verdade, um outro texto que lhe delineia os percursos existenciais.

O teatro, desde a sua origem, está destinado a flagrar, explicar ou transcender os sentidos da vida em sociedade e das relações humanas. E, por ser assim, germinou no ventre da religião e caminhou entoado por cantos fesceninos (profanos) e ditirâmbicos (sagrados). Em sua obra *A Literatura Latina* (1989) Cardoso explica que:

*É certo que as manifestações literárias de um teatro culto, representadas pelas comédias e pelas tragédias, começaram a surgir em Roma na segunda metade do séc. III a. C., como imitação da arte Helênica. Antes disso, porém, \_ e talvez muito antes\_, os romanos, como de resto os povos mediterrâneos em geral, haviam desenvolvido artes elementares de representação cênica, que se manifestavam sobretudo em atividades de caráter religioso. Nas próprias cerimônias rituais que se mantiveram até a época imperial, e das quais temos farta documentação, há elementos evidentes de representação teatral. Os sacrifícios, a liturgia do matrimônio e o cerimonial fúnebre são alguns exemplos do uso de tais elementos (1999:30).*

E assim, os homens faziam teatro, segundo Boal: *“Teatro” era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era criador e o destinatário do espectador teatral, que se poderia então chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que podiam todos livremente participar (2005:12).* Porém, a liberdade sobre o dizer, ainda que seja uma liberdade embriagada pelo sangue baquiano, é uma liberdade com voz e com ação, portanto, perigosa e pretensiosa; e isso poderia insuflar o pensamento que gera a ação do povo. Então, coube à aristocracia, a quem interessava a manutenção do poder, da ordem social instituída, promover ações que coagissem, mas não revoltassem o povo. Dessa maneira, a ordem aristocrática promoveu uma reorganização do espetáculo dramático:

*Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo. E para que o espetáculo pudesse refletir eficientemente a ideologia dominante, a aristocracia estabeleceu uma nova divisão: os atores seriam os protagonistas (aristocratas) e os demais seriam o coro, de uma forma ou de outra*

*simbolizando a massa. “O Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles” nos ensina o funcionamento deste tipo de teatro (2005:12).*

Mais tarde, a burguesia, a fim de criar uma arte de caráter ideal para si e sobre si promove outra modificação na estrutura do texto dramático; essa mudança centrou-se na concepção e na atuação dos personagens protagonistas como explica Boal:

*Veio depois a burguesia e transformou estes protagonistas: deixaram de ser objetos de valores morais, superestruturais, e passaram a ser sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente afastados do povo, como novos aristocratas \_ está é a “Poética da Virtú” de Maquiavel (2005:12)*

No entanto, Bertold Brecht *responde a estas Poéticas* e provoca uma revolução na ordem da produção teatral, o povo, em corpo e voz, volta à cena, superando a condição passiva e retornando a de personagem e “protagonista” das cenas e atos que se constroem a sua volta. O espectador torna-se “ser social” no espetáculo do palco e da existência. Boal afirma que Brecht *converte o personagem teorizado por Hegel, de sujeito-absoluto, outra vez em objeto, mas agora se trata de objeto de forças sociais, não mais dos valores das superestruturas. O “ser social determina o pensamento” e não vice-versa.* (Boal,2005:12).

Vale aludir ainda que essa prática atingiu a América Latina, com o “teatro popular do Peru” e com o “teatro do Oprimido de Boal”. E, dessa forma, disseminou-se no Brasil em busca da libertação dos oprimidos, pois para Boal:

*É, sobretudo, o desejo de desenvolver a nossa arte em diapasão com a época em que ela se insere que nos impele, desde já, a deslocar o nosso teatro, o próprio de uma época científica, para os*

*subúrbios das cidades; aí ficará, a bem dizer, inteiramente à disposição das vastas massas de todos os que produzem em larga escala e que vivem com dificuldades, para que nele possam divertir-se proveitosamente com a complexidade dos seus próprios problemas. (2005:136).*

Oprimidos que se encontram também em nossas escolas e que por meio do teatro podem exercer sua missão transformadora da realidade. O teatro propõe a representação do mundo e, por meio dessa, sua compreensão e reconstrução segundo parâmetros que libertam o indivíduo oprimido social, lingüística, intelectual, cultural, moral e psicologicamente.

A reprodução do mundo pela arte teatral será fruto de uma relação entre o que é real e a convivência artística e filosófica do homem com essa realidade, convivência no sentido de transitar, experienciar, para dessa forma, criar meios propulsores de transformações reais e efetivas, pois ao adentrar nesse palco, que é a vida em sociedade, temos que assumi-lo como suscetível a modificações, caso contrário, seremos deglutidos pela imortal cabeça da Hidra. É importante ressaltar que:

*Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto com as ações se realizam, mas sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto. (Boal, 2005:142)*

Augusto Boal em sua obra *Teatro do oprimido* e outras poéticas políticas (2005) apresenta o teatro como uma atividade política, de preparação para a formação do ser social. O autor concebe e utiliza o teatro como um elemento de resgate, igualador, democrático, criativo. Porém, alerta que pode ser também colocado a serviço da classe dominante e, por

isso, é preciso conhecer e caminhar por esse universo, a fim de compreendê-lo e dominá-lo enquanto instrumento político, pois os *que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro \_ e está é uma atitude política*. Em seu livro, o autor oferece provas de que o teatro é uma arma:

*Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele, Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode ser igualmente uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar.*  
(2005:11)

Assim, essa arma deve ser usada a favor de todos os oprimidos. A transformação da realidade via teatro, possibilitada pela criação de formas teatrais correspondentes às necessidades de resolução dos problemas contextuais pode ser enunciada e refletida por meio da leitura de duas lendas que justificam o surgimento do teatro de sombras:

*Existe uma lenda chinesa contando que, no ano 121, o imperador Wu ti, da dinastia dos Han, desesperado com a morte de sua bailarina preferida, chamou o mago da corte e lhe ordenou que trouxesse de volta do Reino da Sombras.*

*Se esse não conseguisse realizar o desejo do imperador, seria decapitado. O mago, depois de muito pensar em como resolver o problema, foi inspirado por sua esperteza. Usando uma pele de peixe macia e transparente, fabricou a silhueta da linda bailarina.*

*Quando tudo estava pronto, o mago mandou que fosse armada no jardim do palácio, contra a luz do sol, uma cortina branca que deixava transparecer a luminosidade.*

*Na hora marcada, numa apresentação para o imperador e sua corte, ao doce som de uma flauta fez transparecer a luminosidade.*

*Todos ficaram muito admirados e felizes. Teria surgido desse incidente o teatro de sombras.*

### ***História dos obreiros***

*Uma lenda de KaragözK: conta que "durante a construção de uma mesquita o Sultão mandou prender e decapitar dois obreiros, que atrapalhavam o bom andamento da obra com suas histórias engraçadas. Então, tudo ficou muito triste neste lugar ... e o próprio Sultão arrependeu-se e ordenou que revivessem o espírito destes dois obreiros. A corte, sem ter outra saída, utilizou esta técnica dominada pelos mongóis para fazer uma representação das histórias dos operários, os quais eram chamados de Karagöz e Hacivat, seu amigo."*

Vale observar que em ambos os casos o surgimento do teatro é uma ação política, que é concebido para libertar o indivíduo criador de uma situação de opressão e os espectadores do domínio pleno, da subjugação imposta pela classe dominante, ainda que sua aparição também esteja a serviço da realização do desejo dessa classe dominadora.

A escola precisa oferecer aos aprendizes meios para criar soluções concretas para os problemas que constantemente se impõem na sua trajetória, seja no tempo e no espaço escolar, seja fora dele. O que importa é que ela possa ensinar as regras da sobrevivência no mundo contemporâneo; ela precisa sim, “ensinar para a vida”, mas que esse ensinar para a vida signifique muito mais do que os sentidos que o senso comum assumiu, que se referem a ocupar o tempo da aula tratando apenas de situações cotidianas dos alunos, sem se aprofundar conceitos teóricos que se relacionam a esse cotidiano; e, ainda, se referem a treinar a



expressão oral e escrita de modo superficial, sem criar situações-problemas em que o aluno possa dominar e escolher entre as diferentes formas de linguagem e de retórica que domina (ou que deveria dominar), a que mais se adequa para convencer e vencer os diferentes desafios que se propõe ao homem e que, por meio da linguagem cabe a ele vencer. E, segundo Lima em *Mutações em Educação Segundo Mc Lulan*:

*O que os alunos precisam(...) é a flexibilidade operatória de seus esquemas de assimilação e não de respostas aprendidas (learning, dos americanos). Quanto menos hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação à situação nova mais preparado estará o jovem para a vida. Com isto rui toda a pedagogia da 'exercitação' e do cultivo das 'faculdades mentais' através de repetições e fixação de soluções. (1991:15)*

Ensinar para a vida significa preparar o indivíduo para acreditar que pode modificar o mundo, assim como acredita nas personagens que representa no teatro social; e, para isso, precisa saber que é preciso dominar, antes, a linguagem, todos os seus modos e usos e os saberes complexos.

Enfim, essa modificação a que nos referimos pressupõe o desenvolvimento da autonomia por meio da formação intelectual de igual valor para todos, seja pertencente à classe dominante ou à classe dominada; pois nos colégios particulares também “educa-se para a vida”, no entanto, para uma vida diferente, para a vida de quem lê, escreve e se expressa bem, com fundamentação; para a vida de quem sabe criar os papéis adequados e representá-los com maestria, passo a passo: vestibular, faculdade, emprego, salário, família.

Acreditamos que o teatro seja fundamental nesse processo, pois, talvez ele seja estratégia e arte ímpar no poder igualador da condição humana. No teatro, pobres e ricos, pessoas perfeitas e com necessidades especiais são singularizadas por seu desejo de

representar e ser aqueles que escolheram ou que precisaram ser, segundo o papel que lhes foi atribuído.

Por meio dessa arte, encena-se e, portanto, aprende-se o percurso da compreensão da condição da condição humana, da libertação, da transformação, a qual embora muitos estejam convencidos ser impossível, por conta do regime capitalista e, portanto, desigualitário do qual fazemos parte, precisamos acreditar e fazer possível. Nós, professores da área da Linguagem, que tanto nos voltamos para a articulação lingüística e artística que tem o mundo, o homem e sua história como foco, temos essa obrigação de prenunciar mudanças, as quais podem ser ensaiadas no teatro; e como Brecht elucida:

*(...) não posso afirmar que as artes dramáticas \_ que, em virtude de certos motivos, designo por não-aristotélicas\_, ou sequer a sua representação épica, sejam a solução por excelência. Uma coisa fica, porém, desde já, fora de dúvida: só poderemos descrever o mundo atual para o homem atual na medida em que o descrevermos como um mundo passível de modificação (2005:20)*

É importante, então, trazer à escola o teatro recreativo, didático e interventor na realidade. O teatro deve ser visto como arte que possibilita a aprendizagem, a superação do real; ao mesmo tempo que instrui, diverte e causa prazer. Fazer ou assistir teatro é vivenciar papéis sociais, é fazer experimentos lúdicos e dramáticos com a existência humana.

Brecht explica que o teatro começou a ter uma ação didática a medida que a realidade foi posta no palco e *o petróleo, a inflação, as guerras... passaram a fazer parte dos temas do teatro (2005:67)*. E, assim, os coros elucidavam a verdade dos fatos que para os espectadores, até então, eram desconhecidos. Além disso, essa realidade passou a ser elemento propiciador de reflexões políticas e filosóficas. Assim *o teatro passou a oferecer uma excelente oportunidade, oportunidade, aliás, aberta apenas a todos aqueles que desejavam não só*

*explicar como também modificar o mundo. Fazia-se filosofia; ensinava-se, portanto(2005:67)*

Tal como na época referida por Brecht a opressão dos povos vigora hoje e uma das nuances da opressão revela-se nas escolas e na sociedade em geral pela ineficiência do sujeito em se expressar e dominar linguagens. Assim, em um universo globalizado, em que o domínio das várias modalidades de manifestação das linguagens organizaram o caos instalado na “Torre de Babel”, cada vez mais a miséria associa-se à falta de domínio de linguagem e vice-versa. Dessa forma, lutar contra a opressão corresponde a dar meios para o indivíduo se expressar. E o teatro abre um leque de possibilidade para que isso ocorra, já que o verbo é apenas uma das formas da expressão humana:

*Tudo isto vem facilitar ao teatro uma aproximação, tanto quanto possível estreita, com os estabelecimentos de ensino e de difusão. Pois, embora o teatro não deva ser importunado com toda sorte de temas de ordem cultural que não lhe confiram um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de influenciar, como autêntica diversão. Expõe aos construtores da sociedade as vivências dessa mesma sociedade, tanto passadas como atuais; mas o faz de forma que se possam tornar objetos de fruição os conhecimentos, os sentimentos e os impulsos que aqueles que dentre nós são os mais emotivos, os mais sábios e os mais ativos, extraem dos acontecimentos do dia-a-dia e do século. É nosso propósito recreá-los com sabedoria que advém da solução dos problemas, com a ira em que se pode proveitosamente transformar a compaixão pelos oprimidos, com o respeito pelo amor de tudo que é humano, ou seja, pelo filantrópico; em suma, com tudo aquilo que deleita o homem que produz (Boal, 2005:136-137).*

Mas é imprescindível saber que utilizar o teatro de modo interventor da realidade, não significa apenas criar situações em que os alunos possam encenar. É preciso que, além da condição de atores, conheçam todas as nuances do universo dramático, todos os espaços em que um indivíduo possa tomar para expressar suas idéias, para lidar com a complexidade das estruturas existenciais. Assim sendo, é importante ensinar sobre o aquilo que embasa uma encenação dramática: o roteiro, suas características, estratégias de produção e de adaptação.

#### **3.3.4.1. Leitura e adaptação de roteiro: atos de compreensão, análise e criação ensinados e encenados**

O roteiro teatral é um texto que apresenta suas particularidades e sua leitura pode ser extremamente dinâmica e interessante desde que essas particularidades sejam de conhecimento do leitor e pactuadas na atividade de leitura. Para ensinar nossos alunos a lidar com elas, elaboramos uma atividade de leitura que tinha como momento inicial o reconhecimento do texto e sua natureza especial.

Para tanto, é preciso elucidar essas particularidades e, para fazê-lo, apresentaremos o roteiro que foi produzido por nós, a fim de ilustrar para os alunos que os elementos extraídos da leitura, podem, também, funcionar, mais tarde, como recursos de produção textual.

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: escolhemos quatro textos básicos, sendo eles: Medéia de Eurípedes, Gota d'água de Chico Buarque de Holanda, que é uma adaptação deslocada temporal e espacialmente do texto de Eurípedes, o conto Medéia de nossa própria autoria, que focaliza a tragédia pela visão da heroína trágica e a adaptação do conto para teatro.

A partir da escolha, fizemos uma leitura dos três primeiros textos, observando a diferença entre um roteiro teatral antigo, um roteiro adaptado moderno e um conto. E, depois, fomos apresentando as particularidades do texto teatral, utilizando os textos *Medéia* de Eurípedes, *Gota d'água* de Chico Buarque de Holanda para ilustrar e, por fim, fomos apresentando, por partes, o roteiro produzido por nós, a fim de mostrar aos alunos que aquilo que foi lido, pode funcionar como modelo para criação.

Embora tenhamos optado por textos trágicos, nesse momento, não faremos uma especificação dos elementos da tragédia, pois as considerações sobre a metodologia para produção de roteiro definições são gerais e servem para qualquer modalidade textual e no capítulo IV, essa leitura mais profunda do texto trágico será desenvolvida.

**1- Apresentação dos personagens da peça:** no roteiro, os personagens integrantes da peça vêm especificados por nome e, às vezes, também por função que desenvolverá na peça. É por meio dessa apresentação que os personagens, que a partir do estudo do enredo e da caracterização dos personagens serão classificados como protagonistas, antagonistas, adjuvantes e coadjuvantes.

O protagonista exerce uma função dominante no desenvolvimento da peça, as ações centram-se nele, portanto, ele estará sempre no centro de um conflito, o qual será agravado e terá sua solução atrasada ou impedida pelo antagonista, que é a personagem que sempre se oporá ao protagonista. Vale ressaltar que não cabe aqui classificar os primeiros como heróis e os segundos como vilões; essa classificação coincide com as peças medievais em que o protagonista estava sempre associado ao bem e o antagonista ao mal, porém, essa regra não é verdade em qualquer peça teatral produzida.

Além dessas personagens principais, existem ainda as personagens adjuvantes que atuam como aliadas dos protagonistas e dos antagonistas; essas personagens têm uma função

importante, pois quase sempre, fica delegada a elas a função de conduzir o fio narrativo, auxiliando na realização de ações e aconselhando os protagonistas e antagonistas. Já os coadjuvantes estão mais afastados do núcleo principal da ação dramática; sua função é secundária dentro da história, porém, a sua existência é imprescindível.

Exemplo:

***Personagens***

Ama  
Creonte  
Filhos de Medeia  
Pedagogo  
Jasão  
Coro das Mulheres de Corinto  
Egeu  
Medeia  
Mensageiro<sup>42</sup>

**2- Prólogo:** principalmente nas peças produzidas na antiguidade, que eram muito longas, pois a encenação durava até seis horas, havia a apresentação da história para o público antes da encenação começar, essa era feita por um prólogo. O prólogo é uma espécie de resumo de toda a história que será encenada. Por meio dele, além de se apresentar o enredo, fio narrativo e o nó da intriga, prepara-se os espectadores para o que vão assistir, propondo-lhe uma espécie de pacto narrativo, que lhes molda os sentimentos e os conduz a adentrar na retórica dramática. O prólogo poderá ser apresentado por um único ator, mas também por um conjunto de atores, como acontece na tragédia, em que é muito comum que o coro apresente o enredo que se desenvolverá.

*(A Ama só, em frente à casa de Medeia.)*

---

<sup>42</sup> Eurípedes. *Medeia*. IN: [www.escolanacionaldeteatro.com.br/medeia.RTF](http://www.escolanacionaldeteatro.com.br/medeia.RTF)

### ***Ama***

*Quem dera que a nau de Argos, quando seguia para a terra da Cólquida, nunca tivesse batido as asas através das negras Simplégades, e que nas florestas do Pélion não houvesse tombado o pinheiro abatido, nem ele tivesse dado os remos aos braços dos homens valentes, que buscaram o velo de ouro para Pélias. Assim não teria Medeia, a minha senhora, navegado para as fortalezas da terra de Iolcos, ferida no seu peito pelo amor de Jasão. Nem depois de convencer as filhas de Pélias a matar o pai, habitaria esta terra de Corinto com o marido e os filhos, alegrando com a sua fuga os cidadãos a cujo país chegara, em tudo concorde com Jasão. Porque é essa certamente a maior segurança, que a mulher não discorde do marido.*

*Agora tudo lhe é odioso, e aborrece-a o que mais ama. Traindo a minha senhora e os seus próprios filhos, Jasão repousa no tálamo régio, tendo desposado a filha de Creonte, que manda nestas terras; e Medeia, desgraçada e desprezada, clama pelos juramentos, invoca as mãos que se apertaram, esse penhor máximo, e toma os deuses por testemunhas da recompensa que recebe de Jasão. Jaz sem comer, o corpo abandonado à dor, consumindo nas lágrimas todo o tempo, desde que se sentiu injuriada pelo marido, sem erguer os olhos, sem desviar o rosto do chão. Como uma rocha ou uma onda do mar, assim escutas os amigos, quando a aconselham. A não ser quando alguma vez, volvendo o colo alvinitente, de si para si lamenta o pai querido, a terra e a casa que traiu para vir com o homem que agora a desprezou. Sabe a infeliz,, oprimida pela desgraça, o que é não abandonar a casa paterna. Abomina os filhos e nem se alegra com vê-los. Temo que ela medite nalguma nova resolução. É que ela é terrível, e que a desafiar como inimiga não alcançará facilmente vitória.*

*Mas eis que os filhos, acabadas as corridas, se aproximam, sem nada saber da desgraça da mãe; é que a mente juvenil não gosta de sofrer. (p.1-2)*

**3- Divisão da peça em cenas e atos:** dependendo a época e o estilo em que a peça foi produzida, ela poderá ser dividida em cenas, que se refere a um ciclo de ações vividas pelos personagens e essas cenas comporão atos, que se referem a um conjunto de cenas; assim, a peça será dividida em ato I, II e consecutivamente. No entanto, é importante ressaltar que essa divisão marcada não é obrigatória, podendo o roteiro estar escrito linearmente, sem divisão previamente definidas pelo autor.

### ***PRIMEIRO ATO***

*O palco vazio com seus vários sets à vista do público; música de orquestra; no set das vizinhas, quatro mulheres começam a estender peças de roupa lavada, lençóis, camisas, camisolas, etc.; tempo; Corina chega apressada, sendo recebida com ansiedade pelas vizinhas*

*Corina: Não é certo...*

*Záira: Como é que foi?...(1986:3)<sup>43</sup>*

### ***SEGUNDO ATO***

*Boca procura Corina*

*Boca: Corina, ta sabendo dos boatos?*

*Corina: Que boatos?(1986:83)*

**4- Marcações de cena:** a peça teatral é constantemente marcada por especificações, definições e sugestões do roteirista, que serão escritas, normalmente, em itálico e colocadas entre parênteses. As marcações poderão especificar desde cenário (o tipo de mobiliário que existe em um ambiente, objetos ou qualquer outro elemento que constitua e especifique um

---

<sup>43</sup> BUARQUE,C. PONTES,P. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.



espaço), sonoplastia (música, barulhos), o figurino, o gestual e os tons de voz das personagens.

Vale aludir que essas marcações sejam seguidas pelo diretor e pelos atores, pois elas representam a voz do roteirista, são partes integrantes do enredo, sua negação significa a negação do texto tal como foi escrito e, conseqüentemente, promoverá a modificação total da estrutura da peça.

*(Entra Creonte, acompanhado pelos seus guardas.)*

***Creonte:** A ti, ó Medeia de olhar turvo, com teu esposo irada, eu digo que saias como exilada deste país, levando contigo os teus dois filhos. E não hesites. Que eu sou de tal ordem o árbitro, e não voltarei para minha casa antes de te expulsar dos confins desta terra. (1986: p.9)*

**5- Diálogos:** no roteiro, as personagens interagem por meio de diálogos que são conduzidos pela referência à personagem que fala por meio do seu nome, colocado anterior à fala e em negrito.

***Jasão:**Dos filhos a Erínia e a Justiça, que vingam os crimes, te façam perecer.*

***Medeia:**Quem te ouvirá, os deuses ou demônios, a ti que és perjuro e falso aos hóspedes?*

***Jasão:**Ai, execranda assassina dos filhos!*

***Medeia:**Vai para casa enterrar a tua esposa.*

***Jasão:**Vou, mas privado de ambos os meus filhos.*

***Medeia:**Não chores ainda; aguardes a velhice...*

***Jasão:**Ó filhos tão queridos!*

*Medeia:* À mãe, não a ti.

*Jasão:* Que depois mataste?

*Medeia:* Para te castigar.

*Jasão:* Ai de mim, que a boca querida dos filhos eu queria, desgraçado, agora beijar.

*Medeia:* Agora lhes falavas, e os beijavas, então expulsaste-os.

*Jasão:* Dá-me pelos deuses, que eu toque dos filhos no tenro corpo.

*Medeia:* Não pode ser; em vão gastas palavras.

*Jasão:* Ouvis isto, ó Zeus, como nos afastam, o que nós sofremos desta execranda infanticida, não mulher, mas leoa? Ah! Mas até onde é dado e eu posso, hei de lamentar-me, invocando os deuses. Os numes tomarei por testemunhas de como tu me impedes de tocar, de sepultar os filhos de mataste, os filhos que quem dera eu não gerasse e nunca os mortos por ti visse.

*Coro:* De muita coisa é Zeus no Olimpo o Senhor, e muita coisa os deuses fazem sem contar. Vimos o que se esperava não realizar, para o que não se sabia o deus achar caminho.

*Assim vistes o drama terminar (1986:45-46)*

#### **3.3.4.1.1. A adaptação**

Para se construir a adaptação de um roteiro teatral é preciso ter em mente que a adaptação é uma forma de leitura que atinge sua concretude, por meio da criação de um novo texto. Jamais, teremos contato com uma adaptação de roteiro que apresente a transcrição literal de todo o texto original. Quando se faz uma adaptação de um tipo de texto para outro, por exemplo, de um texto em prosa, para roteiro teatral, é preciso seguir as características

dessa linguagem para a qual o texto está migrando, o que, necessariamente vai suscitar modificações, tanto na estrutura formal quanto na estrutura composicional do enredo.

Isso ocorre porque a adaptação, como o próprio nome já diz, permite que o sujeito leitor e produtor de texto adapte o texto segundo sua visão particular, o seu conhecimento de mundo e as necessidades apresentadas. A adaptação é um exercício criativo, de interpretação profunda e de transcendência do texto original, pois no caso da adaptação de um roteiro teatral realizada a partir de um outro roteiro, de um texto em prosa, de uma música, de uma poesia será preciso criar as cenas, as marcações de cena (cenário, sonoplastia, figurino), dividir o texto em atos, se assim for desejo ou necessário, bem como construir diálogos que constituirão o cerne da representação.

Como exemplo, ilustraremos abaixo um conto escrito a partir da tragédia de Eurípedes no próximo item deste trabalho, a adaptação desse conto para teatro.

### *Medéia*

*Em tempos imemoriais, na Grécia, viveu um rei e sua filha Medéia, uma jovem princesa que conhecia os mistérios mais recônditos das artes da beleza e da magia; mas cujo coração transformou em inquebrantável peça do cristal mais resistente.*

*Muitos pretendentes fizeram-lhe a corte; interessados no trono ou na magia, tentaram lhe ter por honra e vilania. Mas Medéia era senhora de si apenas; negava seu coração sem pena.*

*No entanto, os deuses, Paradoxos Existenciais encarregaram-se de lhe preparar um sacrifício. E no reflexo de uma adaga, a jovem princesa vislumbrou a espuma do mar. A espuma atraía e afastava uma embarcação, uma figura masculina fazia-se inefável; nas sombras das nuvens verdes olhos se dissolviam.*

*Na beira da praia, aportava Jasão.*

*E o fio cortante do punhal de dois gumes a atraiu para o mar. A ressaca do mar oferecia-lhe o estrangeiro e pedia-lhe a alma em troca. Redemoinho de temor e de fascínio. Num instante, tudo voltou ao princípio do princípio. Caos. “Negras e rotas*

*vestes arrastavam-se arranhando os caminhos que não existiam. Caos. No princípio. Cerne de vísceras fustigavam a inexistência dos seres e das coisas”.*

*E Medéia recebeu Jasão. Cacos de cristal misturaram-se com a brilhante poeira; cada um... se tornou amante incorruptível da solidão. Jasão doou-se para Medéia. Entrega incontida. Imediata. Suspeita. Suspensa.*

*A princesa foi ter com o pai a permissão para unir-se ao estrangeiro. E não se sabe por que, mas o rei caiu num suspiro imerso em dor e prostrou-se no trono, depois disse:*

*\_ Minha filha, peço-te três luas; nesse prazo fatal, dou-te a palavra da razão.*

*Nessa mesma hora, o céu escorreu-se em cinza. E a lua desapareceu. As rochas tornaram-se mais duras, a terra fez-se árida e estéril. Nesse tempo, nenhuma flor ousou se abrir e suas raízes se embaraçaram e se enroscaram ainda mais às serpentes peçonhentas no cerne da terra: o nó da intriga.*

*Gritos agudos fizeram mudos os guerreiros e a coruja branca sentinela do escuro foi levada pelo corvo. Por três luas escusas, os mensageiros do rei devastaram céus, terras e precipícios. Não foi nenhuma surpresa, quando trouxeram para o rei, velado na caixa de Pandora, o seguinte relato:*

*\_ Ah, vossa majestade, mais demoníaca que a pior seca é essa notícia que vos trago; não é profecia, nem incerteza, é verdade marcada de imperfeição. Eis que Jasão, esse estrangeiro, deixou pelos mares por onde passou um cálice incontrolável de sangue e traição; ele, que promete graça, tece, com suas próprias mãos, a mais vil desgraça.*

*E o rei foi ter com a filha:*

*\_ Medéia, filha minha, dou-te reinos, pedras e domínios, mas não me peças a benção para um casamento com Jasão.*

*\_ Meu pai, por que negas a mim, que sou tua filha, a honra dessa união? Temes que Jasão tome o teu lugar na minha história, na minha memória? Ah, senhor, já não há mais o que fazer.*

*\_ Medéia, eu disse que lhe daria a palavra da razão. Muitos não se fazem resposta para a tua proposta. Não me negues obediência.*

*\_ Pai, se me negas o amor e dá em troca o mais fúnebre vazio, negas a vida a tua filha.*

*\_ Não nego tua vida, nego permitir que esse homem faça de ti uma rainha. Uma rainha da desgraça.*

*\_ Se me negas a permissão de pai. Nego teu nome. Jasão me dará outro.*

*A princesa, senhora de si e cativa do amor por Jasão, sai da sala do trono. E somente a alma do rei, entre todas as almas do céu e da Terra, soube o que é ser toda dor. Uma alma em dor vertida. Uma história de boníssimo pai e rei e de preciosa filha e princesa em separação convertida. Restou ao rei, reinar sozinho; reinou o povo e a solidão. Pacto indissolúvel.*

*O sacro manto cobriu-lhe a face e a jovem tornou-se esposa. Uma aliança substituiu-lhe a coroa. Medéia abdicou das artes da feitiçaria, para enfeitiçar o esposo com o encanto de um lar. Jasão ainda deu-lhe em troca a possibilidade de ser mãe e recebeu, por isso, três filhos.*

*Por seis anos foram felizes.*

*Mas no sétimo ano... pragas vieram e, uma mulher, ainda mais bela, surgiu entre o céu e a Terra. No reflexo da adaga Medéia a viu. Jasão a viu de corpo presente. E do corpo dela, fez o seu presente.*

*A lua minguante aconteceu no céu. Aconteceu na terra e no reflexo da água. Aconteceu nos olhos de Medéia. E minguou no coração de Jasão o pouco que figurava de respeito por aquela que renegou e abandonou, por ele, pai e país, colo e trono.*

*Jasão partiu. Quatro mundos se partiram.*

*Entra o coro (abandonado).*

*Quatro corpos andavam pela casa.*

*Quatro estrofes tinham a antífona.*

*Quatros serpentes sem dentes.*

*Quatro cantos o inferno tinha.*

*Quatro luas no céu se foram. Uma quinta surgiu. Estranha. Um anel vermelho a adornava.*

*E Medéia se fez linda. Aquela princesa renascera das cinzas, fênix humana sem penas, repleta de pena de si mesma e dos seus. Cobria-lhe o corpo uma veste muito fina, toda de seda delicada, tingida de um vermelho incomum, bordada de rubis,*

*lágrimas que a terra chorou. Pronta, partiu em caminho pleno de névoa e sombra; foi até a outra casa de Jasão.*

*\_ Jasão, perdoa-me por vir até essa tua morada e da tua nova senhora, mas é que teus filhos sentem; clamam e choram a falta de ti. Venha ter com eles. Eu preparei-te uma ceia. Podias até levar tua mulher, mas sabes Jasão, os teus filhos não compreendem...*

*Entra o coro (seduzido).*

*Tão doce era a voz de Medéia que trouxe, num só feitiço, qualquer ameaça de negação.*

*E Jasão foi.*

*A mesa estava posta como que para um ritual. Carnes de todos os tipos foram servidas. O estrangeiro fartou-se. Nunca houvera comido carnes tão tenras, nunca houvera algo que harmonizasse tanto com seu paladar. Parecia-lhe que a cada mordida seu espírito se completava. Esqueceu-se de que viera ver os filhos.*

*\_ Estão boas essas carnes? Estão lhe bem servindo esses pratos, Jasão?*

*Estás satisfeito, Jasão?*

*Comas Jasão, comas essas carnes que te sirvo, como lhe servi um dia meu corpo, meu espírito, meu destino; bebas esse vinho, como bebestes gole a gole a minha alma, a minha honra.*

*Comas Jasão essas carnes, que, como eu vejo, muito lhe satisfazem.*

*Comas Jasão.*

*Farta-te homem, pois nunca mais comerás carnes como essas...*

*Porque foi das carnes dos teus filhos que comestes! (p.77-81) <sup>44</sup>*

### **3.3.4.1.2. Um diálogo entre as artes: literatura, teatro, música, pintura e fotografia**

---

<sup>44</sup> BRAGA, P.C. *Mitos e Prilhantes* – imagens do amor através dos tempos. São Paulo: Espaço Editorial, 2003.

As descrições que faremos agora mostram a realização de nosso trabalho utilizando as artes como mediadoras do exercício da leitura e da produção textual.

Assim, o segundo momento do trabalho com a arte teatral pode ser constituído pela mediação de uma interação entre artes, em especial com as artes visuais – técnica que comumente vemos nas apresentações teatrais contemporâneas. Para tanto, se pode apresentar aos alunos fotos de uma apresentação do espetáculo “Medéia” (como esse espetáculo foi criado e dirigido por nós, tínhamos esse material em mãos, o que significa que esse trabalho pode ser desenvolvido com o material que cada o professor tiver disponível via produção ou pesquisa com produtores e atores teatrais) e, a partir delas, estabelecermos uma leitura comparada entre a fotografia e o roteiro da peça.

Depois, apresentamos a trilha sonora da encenação, para discutirmos a escolha das músicas e sua compatibilidade com as cenas e com os diálogos desenvolvidos durante a peça. É, importante, mostrarmos aos alunos como a música, que já apresenta uma leitura do sonoplasta sobre a história, faz parte de uma retórica da peça dramática e conduz as leituras, o despertar das emoções e sentimentos do espectador, ainda que não tenham uma melodia verbal compreensível, a música é um recurso excelente para o desenvolvimento das aptidões da leitura, pois ela é constituída por sistemas simbólicos, *formas de sentimentos – as tensões, ambigüidades, contrastes e conflitos que permeiam nossa vida interior, mas não se prestam à descrição por meio de palavras ou de fórmulas lógicas* (Gardner:1999:56). Gardner retoma as reflexões de Langer que afirma:

*O real poder da música reside no fato de que ela pode ser “fiel” à vida dos sentimentos de uma forma que a linguagem não pode; pois suas formas significantes possuem aquela ‘ambivalência’ de conteúdo que as palavras não podem ter... A música é reveladora onde as palavras são obscurecedoras, porque ela pode não ter*

*apenas um conteúdo, mas um jogo transitório de conteúdos. Ela pode articular sentimentos sem tornar-se comprometida com eles... A designação de sentidos é um jogo caleidoscópico em mudança, provavelmente abaixo do limiar da consciência, certamente fora da intolerância do pensamento discursivo. A imaginação que responde à música é pessoal e associativa e lógica, tingida com afeto, tingida com ritmo corporal, tingida com sonhos, mas interessada em uma abundância de formações para sua riqueza de conhecimento total do conhecimento da experiência emocional orgânica, do impulso vital, equilíbrio, conflito das formas de viver e morrer e sentir. Porque nenhuma designação de sentido é convencional, nenhuma é permanente além do som que passa; ainda assim, a breve associação foi um lampejo de entendimento. O efeito duradouro é, como o primeiro efeito da fala sobre o desenvolvimento da mente, o de **tornar as coisas concebíveis e não armazenar proposições** (1999: 206-207).*

Em um próximo momento, pedimos que fizessem uma pesquisa da obra do pintor Gustav Klimt e que nos apontassem as relações intertextuais que poderiam ser estabelecidas entre o texto, as fotos e as pinturas.

E, finalmente, mostramos aos alunos a produção abaixo e pedimos que, em grupo, a partir da leitura dos textos “Medéia” de Eurípedes, “Gota d’água” de Chico Buarque, do conto Medéia, das fotos e das pinturas de Klimt, produzissem um livro eletrônico, na modalidade de roteiro teatral, que registrasse a leitura e a adaptação que eles próprios fizeram das obras.

### **3.3.5 O ensino de leitura e produção textual como objeto de arte, resgate da tradição e superação da realidade**

O teatro em sua essência esconde e revela sombras de natureza distintas: místicas,



mágicas, más (dependendo do uso que for feito dessa arte), representações, simulacros da realidade e, para utilizá-lo em sala de aula faz-se imprescindível estar consciente de como lidar com essa arte, pois se o educador não tiver consciência do seu fazer e não estendê-la aos seus alunos, não haverá libertação do indivíduo e nem a superação da sua realidade, por meio da construção do conhecimento e da autonomia; não haverá, enfim, a preparação do cidadão para desempenhar papéis sociais, como já nos referimos nesse trabalho. Não estar consciente do papel do teatro e de outras artes e linguagens em sala de aula ocasiona o mau uso das linguagens e, provavelmente, levará os aprendizes de volta à caverna, para contemplar sombras do que seria o ensino que utiliza as artes como adjuvantes.

Levamos tal problemática porque, durante o desenvolvimento de nossas pesquisas, observamos a prática pedagógica de vários professores (a fim de buscar elementos de comparação e de comprovação de nossas idéias) e verificamos que a falta de comprometimento ou de habilidade para o uso das artes, em especial do teatro, aliada à necessidade de fazê-lo, promove um sério equívoco e por que não dizer engodo do processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre que para simularem a construção de uma prática pedagógica mais engajada,<sup>45</sup> dialética, criativa, normalmente, escolhe-se um texto e pede-se para que os alunos façam um teatro sobre ele; em muitos casos, não vimos vestígios de mediação na produção do roteiro, estudo e construção de personagens, pesquisa dirigida para a composição de figurino, cenário, sonoplastia. Os alunos recebem aquilo que lhes foi delegado fazer e o professor, acreditando que já cumpriu sua parte no processo, deixa-os para construir e ensaiar uma peça; deixa-os, na verdade, produzindo sombras na parede, pois se esquece de que poderia estar utilizando o texto como elemento questionador, condutor das reflexões sobre a condição e a natureza

---

<sup>45</sup> entenda-se dialética pela junção das partes opostas para a formação do todo, ou seja, pela promoção de um dueto entre os universos culturais, necessidades e interesses pedagógicos do aluno e da escola, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

humanas focalizadas pela obra, bem como para ensinar a resolver problemas, inerentes à montagem de um espetáculo teatral, os quais funcionam como ensaios dos problemas que os alunos vivenciarão no cotidiano.

E, por isso, e, por acreditarmos que as histórias realmente ensinam, retomamos as lendas do surgimento do teatro de sombras (descritas acima), que podem nos sugerir duas interpretações opostas: a primeira de que o uso do poder criativo e da arte podem vencer obstáculos, pois eles nos devolvem o que a morte tomou para si; a segunda é a de que seu uso equivocado ou descomprometido poder servir como forma de mascaramento de uma realidade plena de perdas e de danos à mente e à alma.

Essa segunda interpretação é pertinente à prática de que estamos tratando; sob uma perspectiva realista das formas com que se pratica o ensino atual, observa-se que um professor que não ver a magia e produzi-la partir de pedaço de pele de peixe brilhante e de um tecido contra a luz, apenas ilude para se safar de uma responsabilidade que lhe foi delegada, para não ser interditado; enfim, para não sofrer sanção por não ter realizado seu papel: ser sábio, ser bobo da corte, usar palavras, idéias trazidas pela participação dos alunos para fazer magia, transformar a realidade, dar aos outros o que o sonho lhes suplicou; ou seja, que não é capaz de usar suas habilidades e poder para vencer as dificuldades de domínio de linguagem, pela vida da arte de ler, de interpretar, de analisar, de criar e dar corpo e voz ao texto.

Em síntese, a fim de não sofrerem as conseqüências de um processo de ensino-aprendizagem tradicional, distante das necessidades e interesses de seus aprendizes, da necessidade de articulação dialética entre ensino, arte e realidade do aprendiz, pois muitas escolas e muitos pais já reconhecem o valor da arte na educação e exigem que essa seja aplicada, muitos professores usam a sombra do que deveria ser o ensino por meio do teatro para simular uma realidade e se satisfazem em apresentar a sombra para os outros olharem; assim, sua preocupação recai somente sobre o produto, se esse reproduziu adequadamente o

conteúdo, ao invés de observar se esse processo levou os alunos a modificação e superação do real e, a partir disso, surgiu esse produto que ora se revela.

Enfim, com ares de inovação, fazem a manutenção de uma pedagogia descontextualizada e inadequada que não produz o conhecimento complexo, articulado, a sabedoria e necessária para se vencer desafios e viver no momento atual da vida em sociedade, que não prepara o aluno para enfrentar esses desafios propostos e impostos, ao contrário, a mascara. E, dessa forma, a sombra (a peça teatral, o ensino) é mera reprodução de um roteiro pronto, como um desfile de sombras, tal qual o pronunciado no mito platônico; assistir teatro produzido segundo esse tipo de metodologia é como olhar para as lendas do surgimento do teatro das sombras por trás do tecido e sem pó de “pirlim pim pim” “limpando” os olhos.

Mas, como já anunciamos, uma outra leitura das lendas pode ser feita; uma leitura elaborada por alguém que está sentado à frente do palco ou, por quem utiliza uma “luz” ou uma “lanterna” para iluminar os caminhos da imaginação, da realização do sonho e do desejo, da concretização do fato de que por pior que seja a contexto instaurado, é preciso lidar com a verdade objetiva dos fatos e, a partir disso, acreditar e agir para que ele possa ser modificado, bem como a compreensão de que aquilo que perdemos, podemos reconstruir com outras nuances e instrumentos.

Por um lado, existe um rei que possui um objetivo: obter a posse de um bem precioso e perdido, perspectiva semelhante a do aluno que busca na escola a satisfação da vontade de possuir algo fundamental para a existência: a visão e a internalização dos saberes. Então, esses “reis” (o próprio rei, o sultão e os alunos) vêm nos “mestres magos”, seres dotados de poder e de sabedoria; o “homem da lanterna”, o sujeito que ilumina e possibilita realização do desejo: a visão da bailarina, as histórias dos obreiros, o conhecimento; enfim, um sujeito capaz de ter sempre novas idéias, de produzir magia e fazer viver verdadeiramente a sombra

das coisas sonhadas, despertando a crença na sua existência e na possibilidade que todos têm de criá-las. Um educador de mentes e de almas, alguém capaz provocar, de motivar pela relação dialética, de ensinar seus alunos vencerem a interdição, oferecendo-lhes meios, ensinando-os a possuir e guardar nas entranhas do corpo e da mente elementos que permitem o rompimento com a opressão e sua substituição pela transformação propiciada pela arte, meio de superação, de reação, de propulsão do olhar e da ação.

#### 3.3.3.5.1.O Homem da Lanterna: a Crítica Literária Anunciado a Magia das Sombras do Texto

Retomando a idéia apresentada no item anterior, gostaríamos de resgatar a imagem do “Homem da lanterna” e utilizá-la agora sob um outro prisma: comparando-o ao crítico literário, personagem que o educador em literatura e produção textual precisa sempre encenar. Porém, a visão do crítico que deve preponderar é avessa à visão que o senso comum faz dele, como alguém que está pronto sempre para apontar as falhas ou incongruências do artista; a visão do crítico que buscamos é a do “homem da lanterna”, o ser que ilumina as sombras do texto, sobre as quais se referia Roland Barthes.

Assim como o rei se encanta pela sombra criada pela oposição claro/escuro, o crítico pode encantar o leitor a também se encantar pela sombra textual, que é resultado justamente dessa oposição entre o claro, o que está explícito no texto, e o escuro, a imagem que está oculta, mas que também está sugerida e prestes a emergir da escuridão, que espera para ser manipulada e expressar-se incerta, simbólica, inquietante: sombra.

É importante aludir que, segundo nossas vivências em salas de aulas de leitura, a “sombra” não assombra o aprendiz, pelo contrário, o encanta, provoca, satisfaz, assim como o fez ao Rei e ao Sultão da Mesquita. Como já afirmamos, anteriormente, é inerente à natureza

humana, a curiosidade, somos estimulados por ela; além disso, apaixonamo-nos pelas paixões alheias. E, por isso, o educador pode se aproveitar dessa condição própria do espírito humano e utilizar o texto para produzir sombras, instigando leituras possíveis, inquietando o espírito do aprendiz.

O interesse é convite para o conhecimento e para o gosto; porém, ele precisa ser despertado, principalmente, quando é posto à prova com preconceitos e a possibilidade de acesso fácil e superficial às consagradas obras de arte, em especial as literárias, pois seu conhecimento que se tornou algo imposto em função dos vestibulares, nem sempre são focos de interesse dos alunos do ensino fundamental e médio; e a proposição das faculdades de que essas obras se componham como um referencial básico de conhecimento, análise e reflexão para os alunos que receberão é frustrada quando os futuros graduandos buscam resumos, que se encontram aos montes na internet.

Apesar disso, a convivência com a sombra, com a iluminação dos percursos intrigantes da leitura contribui para que muitos jovens leiam e utilizem a obra literária para o seu devido fim: o conhecimento, a maturação intelectual, o desenvolvimento cultural e de uma visão mais crítica, ampla e complexa da realidade e da arte. Essa convivência pode se estabelecer de duas maneiras básicas: a primeira é que o educador se esteja ciente de que é preciso despertar a paixão pela obra, a obrigatoriedade e a cobrança de uma leitura de enredo como se fazia antigamente já não surte mais efeito, a segunda é de que essa leitura precisa ter um fim prático para o aprendiz, além do conhecimento do enredo, pois isso ele resolve facilmente na internet.

Despertar a paixão pela obra literária tem a ver com apresentá-la ao aluno como algo interessante, que desperta a vontade de saber como, de saber mais, de se fundamentar para o posicionamento. O educador pode fazer isso, sendo o “homem da lanterna” e dando uma aula de análise literária da obra, enfocando os aspectos singulares, estranhos, polêmicos, como, por exemplo, ao ministrar uma aula sobre a obra machadiana “Dom Casmurro” pode

iniciá-la enfocando a polêmica que se instaura sobre essa obra aberta de Machado sobre a traição ou não da protagonista e, nesse enfoque, citar algumas passagens que alimentem a dúvida, trabalhando com seus elementos simbólicos, contraditórios. Essas passagens podem ser focalizadas por meio da música “Capitu” de Luis Tatit:

### **Capitu**

*De um lado vem você com seu jeitinho  
Hábil, hábil, hábil e pronto  
Me conquista com seu dom  
De outro esse seu site petulante  
w w w ponto poderosa ponto com  
É esse o seu modo de ser ambíguo  
Sábio, sábio, e todo encanto, canto, canto  
Raposa e sereia da terra e do mar  
Na tela e no ar  
Você é virtualmente amada, amante  
Você real é ainda mais tocante  
Não há quem não se encante  
Um método de agir que é tão astuto  
Com jeitinho alcança tudo, tudo, tudo  
É só se entregar, é não resistir, é capitular  
Capitu, a ressaca dos mares, a sereia do sul  
Captando os olhares, nosso totem tabu  
A mulher em milhares, Capitu  
De um lado vem você...  
...No site o seu poder provoca o ócio, o ócio  
Um passo para o vício, vício, vício  
É só navegar, é só te seguir e então naufragar  
Capitu, feminino com arte, a traição atraente*

*Um capítulo à parte, quase vírus ardente*  
*Imperando no site, Capitu*  
*De um lado....*  
*Um método....*  
*É só se entregar, é não resistir, é capitular*  
*Capitu, a ressaca dos mares, a sereia do sul, captando os olhares*  
*Nosso totem tabu a mulher em milhares, Capitu,*  
*Feminino com arte, a traição atraente, um capítulo à parte*  
*Quase vírus ardente, imperando no site, Capitu.*

E, podem, ainda, ser reforçadas por cenas escolhidas previamente dos filmes “Dom” e “Otelo”. A escolha das passagens devem também dialogar com o universo real dos aprendizes, como a primeira relação amorosa, que se trava pelo olhar, pelo beijo no instante e se fixa no concreto do muro: “Bento e Capitolina”.

Enfocar a eterna disputa entre nora e sogra utilizando a inscrição que Bentinho manda fazer no túmulo da mãe: “Aqui jaz uma santa” em oposição ao tratamento que ele dá a Capitu, como se ela fosse a própria besta do apocalipse.

Além disso, é interessante também desmontar os estrategemas retóricos de José Dias, os de Bentinho, como na cena em que ele ao pentear Capitu em frente ao espelho trança-lhe os cabelos, sugerindo que quem cria o triângulo amoroso é ele, pois ele é o mediador da interação entre as três mechas de cabelo “Bento, Capitu e Escobar”, pois ele inicia o trançar com Escobar e depois traz a trança já iniciada para Capitu se entrelaçar, embora queira nos apresentar a imagem invertida, como no espelho, tentando fazer-nos crer que quem inicia um entrelaçar entre os três personagens, ou seja, quem trai é ela. Essa idéia, dá vazão ainda a uma outra polêmica envolvendo Bentinho e enfocada por Erico Veríssimo na Revista Veja: Bentinho era gay! Ele tinha ciúme do Escobar e não de Capitu. Ou, então, seria ele uma mistura de santo e diabo como sugeria seu nome: Bento Santiago – santo/yago: diabo. Pode-

se ainda propor uma reflexão sobre as Capitus que se criam na internet (as mulheres comprometidas que traem seus parceiros por meio dos “chats” da internet), a partir das estrofes referidas abaixo e do quadro de Botticelli também apresentado:

*De outro esse seu site petulante*

*w w w ponto poderosa ponto com*

*(...)*

*...No site o seu poder provoca o ócio, o ócio*

*Um passo para o vício, vício, vício*

*É só navegar, é só te seguir e então naufragar*

*(...)*

*Capitu, feminino com arte, a traição atraente*

*Um capítulo à parte, quase vírus ardente*

*Imperando no site, Capitu*

*(...)*

*Nosso totem tabu a mulher em milhares, Capitu,*

*Feminino com arte, a traição atraente, um capítulo à parte*

*Quase vírus ardente, imperando no site, Capitu.*





46

Como avaliação de leitura pode-se pedir que os alunos criem e se exponham suas leituras de maneira cênica, montando um julgamento da Capitu e/ou um julgamento de Bentinho; escolhendo uma cena da história e fazendo uma pintura que expresse a sua leitura ou releitura, a qual deve ser apresentada para turma; inspirados na música Capitu, façam sua própria música ou paródia sobre a obra; elaborem um documentário sobre a obra; façam um curta metragem a partir da obra; entre outras idéias que surgirão a partir das inteligências predominantes em cada grupo pertencente a sala de aula. É importante que essas atividades sejam momentos em que o aluno possa superar as formas tradicionais de mostrar o que aprendeu sobre a obra e utilizar suas habilidades. É possível que em uma sala haja pessoas que gostem de dançar, por que não apresentar uma performance que expresse a síntese que os alunos fizeram dessa obra? E, que, depois de apresentarem, possam revelar aos colegas o processo de reflexão e transposição dessa em movimentos corporais?

E, por fim, cabe lembrar que a verificação e avaliação que privilegia a inteligência lingüística não precisa e nem deve ser deixada de lado, pois há uma necessidade real de se escrever ou de responder questões abertas e de múltipla escolha sobre as obras literárias como

---

<sup>46</sup> BOTTICELLI, S. *The Story of Nastagio degli Onesti: Nastagio Arranges a Feast at which the Ghosts Reappear*, 1483-87.

forma de preparação para os vestibulares ou outras modalidades de exames; porém, essa avaliação pode ser feita de maneira diagnóstica, como uma forma de se corrigir rumos, mas não como o único modo de se apreciar a leitura que o aprendiz fez da obra.

### **3.3.6. Nas estrada dos enigmas da leitura e da produção textual – a literatura de tradição oral**

Neste momento, apresentaremos um exemplo de atividade de leitura e produção de textos que utilizou como base, narrativas que têm sua raiz na tradição oral e que influenciam a produção cultural da humanidade, desde os tempos antigos até o presente, em suas formas “originais”, híbridas ou deslocadas.

Neste trabalho, apresentamos o desenvolvimento da atividade cujo mito é a forma narrativa motivadora, porém, todo o percurso da narrativa com raiz na oralidade (epopéia/tragédia/comédia/lenda/fábula/contos de fadas/contos maravilhos/romance medieval) pode ser lido, investigado e recriado junto com os alunos, pois é justamente esse percurso e os fundamentos teóricos e poéticos que encontrará é que lhe oferecerá conhecimento, fundamento para a leitura e para a criação textual e, portanto, o auxiliará a vencer os enigmas da estrada de leituras e linguagens.

Assim, antes de se iniciar esse processo de estudos dos textos em suas “várias modalidades” na história da narrativa é importante dialogar, ainda que brevemente com Bakhtin, acerca da questão dos gêneros.

#### **3.3.6.1 Um breve colóquio com Bakhtin: a questão dos gêneros na literatura**

*“Tudo está em mudança; nada morre..  
O espírito vagueia, ora está aqui, ora ali, e ocupa o recipiente que lhe agrada...Pois o que existiu já não é, e o que não existiu começou a ser; e*

*assim todo ciclo de movimento se  
reinicia.”*

*(Ovídio)*

Ao iniciarmos o desenvolvimento dessa metodologia de ensino de produção textual, dialogávamos com os estudos de Motta em *“Engenho e Arte da Narrativa (invenção e reinvenção de uma linguagem nas variações dos paradigmas do ideal e do real)* <sup>47</sup>, que investiga e delinea o percurso da produção ficcional desde a sua origem, na antiguidade, até nossos dias. O trabalho de Motta tem por base teórica principal as obras *A Natureza da Narrativa* de Robert Scholes e Robert Kellog (1997) e *Anatomia da Crítica* Horthop Frye e constrói um estudo teórico que denominou “árvore da narrativa”; sintetizando de forma simplista, por meio “dessa árvore”, constituída por um percurso de estudos da história da literatura desde a antiguidade, o autor nos mostra como a narrativa surge e se ramifica e é recriada no decorrer da história literária. Concomitantemente, escrevíamos nossa dissertação de mestrado *“Do mito à ficção romanesca: os motivos do amor e da morte e o arquétipo literário do amor imortal”*. A partir desses estudos compreendemos a relação geradora que o mito estabelece com outras formas narrativas no decorrer da história da literatura. E, ao nos adentrarmos nos estudos desse processo de ramificação da criação literária e da composição da “Árvore da Narrativa”, observamos que poderíamos utilizar esse percurso como um caminho no “bosque das possibilidades da escrita”. Isso porque para Motta:

*O criador de uma obra literária revive o mito paradisíaco de retirar do esqueleto da árvore- mãe uma costela para a formação de sua criatura, dando-lhe vida, ao dotá-la de parte da memória do gênero artístico, com o sopro da invenção. Se a tarefa de dar a uma*

---

<sup>47</sup> Tese de doutorado defendida na UNESP- São José do Rio Preto, 1998.

*obra literária o direito de se ver florindo e compondo a copa da árvore-mãe de seu gênero artístico é um trabalho de difícil realização, é revigoradora a experiência de se caminhar junto com essa obra em busca de uma parte da sua infância perdida, inclusive como forma de compreendê-la melhor. Cada obra revive o seu passado perdido no jardim edênico de sua infância. (2000:3)*

Dessa forma, torna-se complexo e até mesmo ingênuo classificar e lidar com os textos segundo uma tipologia única, fixa, pré-definida e denominada, segundo algumas características marcantes; o fato é que os textos promovem interações entre tempos, espaços e culturas em uma *extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso* e, por isso, cria-se uma *consequentemente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado* (Bakhtin:2000:281).

Sendo assim, a fim de não olharmos de maneira fragmentária e ingênua para a produção textual produzida no decorrer da história cultural da humanidade, antes de iniciarmos a exposição de um dos momentos do processo de desenvolvimento de nossa metodologia de leitura e produção textual é preciso compreender essa heterogeneidade textual, segundo a teoria Bakhtiniana, que a compreende como formada por gêneros primários e secundários:

*Importa, nesse ponto, levarem em consideração a diferença essencial entre o gênero de discurso **primário** (simples) e o gênero do discurso **secundário** (complexo). Os gêneros secundários do discurso \_ o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.\_ aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída,*

*principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (2000:281).*

O texto “Cobra Norato”, criado a partir de uma lenda amazônica, mostra-nos de modo brilhante esse diálogo entre o mítico, o maravilhoso e lendário pode ser articulado e conceber um poema e que não é possível olhar para esse texto como se ele não fosse híbrido, como se fosse a forma pura de um discurso. Essa idéia foi constantemente explorada e pontuada durante os processos de leitura que motivaram a produção textual. Buscamos ensinar aos alunos que embora muitos textos estejam classificados como determinado gênero do discurso, em função de predominância de certas características \_ sua essência é híbrida, complexa e a sua criação ocorreu mediante percursos profundos nas raízes da narrativa.

Um outro exercício de leitura bastante interessante, tendo a observação dessa interação entre os gêneros foi desenvolvido a partir da música “Faroeste Caboclo”, pois o seu enredo traz nuances de todos os momentos da história da narrativa de origem oral.

É importante aludir a esse processo de formação dos gêneros primários e secundários, a fim de reforçar nossa idéia de que é preciso dissecar, com nossos alunos, por meio da leitura e da análise textual, o processo de produção textual oral e escrita utilizado por outros produtores de textos, e mostrar-lhes como os textos se constituíram e reconstituíram, sob a luz de diálogos, recriações, ramificações e influências no decorrer dos tempos. Essa prática se justifica pelo fato de que precisamos fazer o aluno vivenciar o processo de produção alheia, para se espelhar, adquirir segurança para construir o seu próprio discurso ou simplesmente

para desmistificar a escrita, enquanto algo proveniente do maravilhoso, fruto de inspiração ou talento nato, dom derramado por divindades.

Em nosso percurso em sala de aula, a fim de organizarmos estruturalmente nosso trabalho e ilustrarmos a forma como o sistematizamos, para o melhor aprendizado de nossos alunos, apresentamos uma seqüência de ações práticas, seguindo uma ordem de eleição de textos que compreende também uma ordem cronológica (na história da literatura) de produção textual, o que coincide com uma linha de terminologias construídas, utilizadas e que fazem parte do cotidiano escolar, a qual define os textos segundo características dominantes, sem, no entanto, esquecer de nortear a percepção do leitor e produtor de textos para essa heterogeneidade textual. Essa linha, inspirada na árvore da narrativa de Motta, cria a seguinte seqüência tipológica da história da literatura oral e escrita: mito/ epopéia/ tragédia/ comédia/ lenda/ conto de fadas/ contos maravilhosos/ fábula/ apólogo/ romance de cavalaria e sua escolha se justifica pelo fato que:

*Formada pela evolução de uma linguagem artística específica, com a contribuição das obras de muitas línguas nacionais, a árvore da narrativa será retratada para acompanharmos alguns aspectos da trajetória dessa linguagem, cuja especificidade conduziu a seiva da arte aos embriões que constituíram e mobilizaram os traços dos seus paradigmas formais. Capazes de encurtar as distâncias e reduzir os tempos, mas deixando sempre uma abertura para as diferenças histórico-culturais, esses indicadores formais, na sua evolução, ao mesmo tempo que permitem redesenhar a árvore, recuperando o seu perfil genealógico, possibilitam reencontrar os elos e os nutrientes básicos de um parentesco formal nas obras que seguiram destinos próprios no processo de construção de um paisagismo local (1998:2-3).*

A metodologia segue, ainda, para o ensino de produção do texto narrativo contemporâneo, pelo desenvolvimento da retórica do discurso objetivo, científico, jornalístico, dissertativo; porém, nesse trabalho optamos por recortar o processo e apresentá-la somente na vertente ficcional, com raiz na oralidade, na modalidade discursiva nomeada mito.

### **3.3.6.2 Um estudo sobre o mito e seu deslocamento na história da literatura**

O percurso sistematizado para a produção do texto em prosa, na modalidade narrativa, teve início com a mitologia, já que, segundo nossos estudos, essa é a forma embrionária da narrativa. A partir dela, outras formas narrativas (ou não) são concebidas segundo tempo, história, manifestações culturais e necessidades didáticas de um povo.

O mito nasce como uma narrativa de caráter sagrado, cuja finalidade é relatar acontecimentos ocorridos num tempo também sagrado, *o tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio* (1972:11)

Essas histórias surgem para justificar ou explicar fatos que fugiam à plausibilidade, pois os mitos narram como, graças às façanhas dos *Entes Sobrenaturais*, “*uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou apenas um fragmento do mundo: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição* (Eliade, 1972:11).

Dessa forma, podemos afirmar que o mito será sempre a narrativa de uma “*criação*”, pois focaliza o momento da concepção do objeto narrado, com um relato que se pauta no modo como algo surgiu ou foi produzido e iniciou uma existência que alcança nossos dias ou, pelo menos, que lhe insere suas marcas.

Na obra *Aspectos do mito*, o autor acima referido prossegue elucidando que a função do mito não se condensa somente em revelar as origens dos seres humanos, animais, vegetais, minerais, mas, também, como se desencadearam os acontecimentos primordiais, os quais

influenciaram a natureza humana e tornaram o *homem aquilo que ele é hoje, ou seja, um ser mortal* (1989:17).

Essa narrativa original cumpria uma função didática para o homem primitivo, à medida que, ao ensinar-lhe as histórias primordiais, ensinava-lhe a “repetir os gestos criadores dos *Seres sobrenaturais* e, por consequência, a assegurar a multiplicação de um animal ou de uma planta”. (1989:18-19)

Assim sendo, segundo Eliade, a estrutura e a função dos mitos nas sociedades arcaicas configuram-se da seguinte forma:

1- constitui a História dos *atos* dos Seres sobrenaturais;

2- essa História é considerada *absolutamente verdadeira* (porque se refere a realidades) e sagrada ( porque é obra dos Seres sobrenaturais);

3- o mito se refere sempre a uma *criação*, conta como algo começou a existir, ou como um comportamento, uma instituição ou um modo de trabalhar foram fundados; é por isso que os mitos constituem paradigmas de todo ato humano significativo;

4- Conhecendo-se o mito, conhece-se a “*origem*” das coisas e, desse modo, é possível dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento exterior, abstrato, mas de um conhecimento que é vivido ritualmente, e o ritual faz com que o homem relembre o mito e o perpetue, quer narrando cerimonialmente o mito, quer efetuando o ritual a que ele serve de justificativa;

5- de uma maneira ou de outra, vive-se o mito no sentido em que se fica imbuído da *força sagrada* e exaltante dos acontecimentos evocados reatualizados. (1989:23).

É importante ressaltar que os mitos recordam constantemente que acontecimentos grandiosos tiveram lugar na Terra; eles fazem com que os homens resgatem esses eventos e os revivam imaginariamente, recuperando, em parte, o passado glorioso de seus



antepassados, imbuindo-se de sua força sagrada, pois lembrar o passado é fortalecer-se com sua força sagrada.

Malinowski Nas comunidades primitivas, as histórias míticas exercem a mesma influência que a história sagrada e cristã, a qual é vivenciada também ritualisticamente, exerce influencia moral, orienta a fé e controla a conduta.

Acerca dessa colocação, Mielietinski afirma que Malinowski enfoca o mito a partir da sua função pragmática, ou seja, como instrumento de solução de problemas críticos atinentes ao bem-estar do indivíduo e da sociedade, e como instrumento de manutenção da harmonia com os fatos econômicos e sociais. Malinowski sugere que o mito não é apenas uma história narrada ou uma narrativa de significação alegórica, simbólica. Para o crítico, “o mito é vivenciado pelos aborígenes como uma espécie de *escritura sagrada* verbal, de realidade que influencia o destino do mundo e dos homens.” (1987:40)

### **3.3.6.2.1 Lendo mitos**

Passado esse preâmbulo, iniciemos a leitura dos mitos para observar quais são seus elementos estruturais. Vale observar que nosso objetivo não é conceber um roteiro para a elaboração de um mito, mas sim de exercitar a leitura como um instrumento de investigação, de aquisição de conhecimento e de fundamentação da prática da escrita, bem como é importante ressaltar que não se trata de uma análise literária complexa, mas de uma atividade de leitura com vistas a levar o aluno à convivência com o texto mítico e suas singularidades.

O primeiro texto que escolhemos é um mito cosmogônico, que relata como o cosmo começou a existir. No princípio reinava o caos, o fundamento do mundo, uma matéria informe. Segundo Lefreve *Hesíodo descreve-o como um espaço aberto, uma extensão pura;*

*mais tarde foi concebido como o “onde” primordial, no qual todos os elementos da matéria já existiriam, embora latentes e desorganizados (1973:18)*

Nesse tempo primordial não havia tempo, nem espaço, nem seres, nem cheiros, nem luz, nada. Até que surge a primeira divindade sólida para organizar o universo.

Como nos apontam os estudos sobre mitologia, a origem das histórias é oral, assim, muitas versões chegaram até o nosso tempo, transmitidas oralmente de geração a geração. A narrativa que escolhemos como instrumento de análise, mostra-se essencialmente dramática e, é composta por meio de uma linguagem muito poética, o que também foi levado em consideração, pois consideramos importante que o aluno tenha bastante contato com uma linguagem “mais forte”, como diria Bloom, pois essa oferece mais possibilidades de leitura, análise, bem como acaba por estimular a criatividade. É claro, que a mediação dessa leitura exige mais do educador, porém, as possibilidades de encantamento do leitor por meio do texto são muito mais latentes.

Um outro elemento a se ressaltar é a ausência de uma delimitação temporal específica, há sempre a referência a um tempo antigo. Os elementos da natureza são personificados e divinizados nos mitos originais, como podemos observar na descrição dos referidos no texto em estudo: a Terra “Gaia”, a “Noite, treva profunda, Érebro, morada das sombras”, “Urano, o céu estrelado”, as “Montanhas”, as “Ninfas” e “Ponto, o Mar”, Éter, luz que iluminaria os deuses nas mais altas regiões da atmosfera e “Dia, claridade dos mortais, que, no espaço, se alterna com sua mãe para não cansá-la”, Eros, o amor universal. Enquanto divindades são dotadas de um poder sobrenatural e a magia emana desse poder, os deuses não necessitam de objetos mágicos para desencadearem suas proezas, e cada um exerce uma função específica para a qual foi criado.

Neste mito original há a junção de duas divindades “Terra e Céu” para o povoamento da Terra. Podemos observar que *o antagonismo que propulsionaria o universo aparece*

*expresso já na relação entre Gaia (a mãe-Terra), base sólida de todas as coisas, e Eros (o Amor), ténue princípio de todo impulso gerador* (Lefreve, 1973). E, assim, essas novas personagens, prepararam-se para viver seu drama “*uma raça violenta*” animaram, deram alma “*anima*” ao “*Palco que é o mundo*”.

Vemos já nesse mito de criação a remissão à criação de personagens para encenar o drama da vida, esse povo violento, os Titãs são descritos como criaturas disformes que metaforizam a natureza humana. São eles, os ciclopes “monstros de um olho só” e os Hecatônquiros “gigante de cem braços e cinqüenta cabeças” sempre colocam obstáculos à ordenação da vida, representam os cataclismos que transformaram a face do mundo, preparando-o para receber as diversas espécies animais e, muito mais tarde, o ser humano.

E a eles são delegadas muitas peripécias, como a façanha de Cronos, que corta os testículos do pai, tal era a sua insatisfação com o fato de Gaia gerar infinitamente e de os filhos a devastarem. A arma usada por Cronos, que significa tempo, foi uma foice que a própria Terra gerou. Cronos é insaciável. O tempo devora tudo: seres, momentos, destinos. Sem piedade. Sem apego ao que passou. O que importa é construir o futuro. E como Urano não morre já que é imortal, outra característica dos deuses, o que morre é o seu reino, seu domínio.

Ao caírem sobre a Terra, os testículos se transformaram nas Irínias (ou Fúrias, *símbolos da culpa de Cronos*), os Gigantes e as Melíades. Ao caírem no mar, o sêmen do deus forma uma branca espuma, da qual nasce Afrodite (Vênus), a deusa do amor e da beleza.

Neste trecho, podemos observar o germe da tragédia e da comédia, pois mãe e filho têm uma relação singular e, o filho quer matar o pai, por não suportar a existência dos irmãos devastadores, mas também por que não suporta que a mãe continue gerando infinitamente e, assim, castra o pai, impedindo sua união sexual com a mãe; por outro lado, Gaia, mulher vingativa forja uma foice para destruir o império de Urano, assim como o fará Medéia, mais

tarde. O cômico também tem seu espaço no momento em que emerge do ato trágico de Cronos, a Vênus, a deusa do amor.

Outro elemento a ser observado são as relações incestuosas existentes nos mistos cosmogônicos: Urano é marido e filho de Gaia, bem como é pai e irmão de seus filhos; Cronos junta-se a sua irmã Réia.

Depois, surge Zeus, filho de Cronos, pai de todos os deuses do Olimpo e ordena o universo definidamente. E, dessa, forma:

*Zeus estabelecerá na Terra a base das relações entre todos os seres.*

*Nem monstruosos, nem gigantescos, nem cegos como os primeiros filhos de GAia, os Olímpicos talvez correspondam miticamente, ao Homo Sapiens, na evolução das espécies. Ou seja: um ser consciente, falante, bípede e criador” (Lefreve,1973).*

Depois do nascimento de Zeus, o Olímpo será a morada dos deuses. Os deuses que foram concebidos à imagem e semelhança do homem, configuram-se na personificação dos maiores anseios humanos: poder, imortalidade, perfeição das formas. É interessante notar que o Classicismo, apesar de ser um estilo em que a razão é predominante, os deuses aparecem poderosos, fulgurantes para representar o ideal de perfeição humana.

Um outro aspecto dos deuses pagãos é que assim como o homem, concebem ações que oscilam entre o bem e o mal.

Posteriormente à leitura desses textos, partimos para a produção textual que leva em conta fases de um processo que implica em:

- I- familiarização com o tipo discursivo em questão;
- II- leitura e análise textual, com fins de investigar as estratégias discursivas dessa modalidade de composição textual;

- III- reflexão sobre o deslocamento temporal da história;
- IV- investigação de sua existência na realidade sob a forma de outras linguagens que não sejam convencionalmente orais ou escritas;
- V- estabelecimento de diálogos intertextuais.

Esse processo leva em consideração a necessidade de articulação dialética entre a cultura letrada e a cultura do aprendiz; portanto, constantemente, buscamos em um primeiro momento, mostrar ao aluno o quanto essa modalidade textual está presente em seu cotidiano e que, por isso, dominá-la, conhecê-la em profundidade, é importante para sua inserção social, para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de saberes complexos que tornarão ao sujeito apto a atingir seus objetivos.

Abaixo, apresentaremos uma seqüência de atividades propostas no percurso da produção textual, utilizando-se a mitologia como motivação. Vale lembrar que essas são algumas das atividades utilizadas e selecionadas para a exposição nesse trabalho; dependendo da turma, outros exercícios foram desenvolvidos; o importante é que a proposta de produção textual esteja sempre norteada sempre por quatro limiares: a leitura do texto mítico, outras linguagens presentes no cotidiano do aprendiz, a vivência do texto produzido por ele e a exposição desse texto para a comunidade, por meio de linguagens verbais ou não-verbais, privilegiando situações que possam antecipar as linguagens que terão de ser criadas na representação de papéis sociais.

#### **3.3.6.2.2 Práticas de Leitura e Produção Textual**

- I- Observar e discutir a ocorrência desses mitos na realidade para reforçar a idéia que os mitos são uma alegorização dos acontecimentos da vida do homem.

II- Colocar as conclusões em um “blog” da turma. A elaboração desse blog poderia se apoiar no blog de Frederic Hartley (<http://oceusobreberlim.blogspot.com>), pois esse nos revela um análise crítico-poética da realidade e sua concepção parece dialogar com nossa metodologia de trabalho. Nesse blog, há um diálogo interdisciplinar que promove a interação entre as várias artes (cinema, música, pintura, fotografia), a pesquisa e a reflexão, a partir de uma visão essencialmente crítica e criativa dos acontecimentos cotidianos, que constituem a história social.

### III- Roda de histórias

Na obra *Antropologia Estrutural* Lewis Strauss<sup>48</sup>, ao relatar seus estudos em comunidades indígenas refere-se à importância das histórias para algumas comunidades; o autor explica que, em algumas tribos, o poder do contador só está abaixo do poder delegado ao chefe da tribo e para ser o contador, às vezes, estuda-se por até quarenta anos, pois o “eleito” precisará conhecer todas as histórias referentes àquela comunidade, desde os primeiros ancestrais. Além disso, o poder sobre a contação oficial da história está garantido somente a aquele membro, ou a alguém que esse, por honra e mérito, tenha dado o poder de contá-la perante os outros integrantes da tribo em situações formais, ritualísticas. Nessas tribos, a história torna-se, então, talvez, o bem mais precioso que se pode adquirir ou receber.

Inspirados nessa pesquisa antropológica, fizemos a inserção da contação de histórias em nosso trabalho, pois uma estratégia interessante para estimular a leitura é propor uma roda de histórias em que os alunos trazem um mito grego ou romano impresso e o conta para a turma. Nessa apresentação, é interessante que se busque explorar algumas técnicas de contação de histórias, como oscilar a entonação da voz de acordo com os acontecimentos do

---

<sup>48</sup> STRAUSS-LÉVI, S. *Antropologia Estrutural*. Trad. Chaim s. Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

texto; por exemplo, se o acontecimento focalizado por algo alegre que a voz revele isso, por meio da altura, do tom agudo, se for trágico, então, que ela seja mais densa, grave. A expressão facial também deve ser explorada nesse exercício, pois é fundamental que o leitor tenha a sensação de que a história realmente ocorreu, é como se o contador fosse uma testemunha ocular dos fatos e levasse o leitor para esse espaço testemunhal.

Em sua obra *Contar Histórias: uma arte sem idade*, Betty Coelho apresenta, sistematicamente, várias técnicas de contação e, por isso, essa obra foi uma das principais norteadoras dessa prática. Contar histórias é também uma oportunidade para que o aluno possa trazer também outros elementos que dialoguem com a sua história, seja uma pintura, uma escultura, uma fotografia ou qualquer outra linguagem que proponha uma ilustração ou uma intertextualidade com a história. Assim, eles já estarão desenvolvendo o espírito da pesquisa tão necessário ao processo de aquisição do conhecimento, bem como os exercícios intertextuais.

É importante que ao propor esse tipo de exercício, o professor apresente para a sala a sua pesquisa pessoal. Assim, os alunos percebem a relação que essas histórias têm, de fato, com a realidade e o quanto precisam desse conhecimento para ler e entender vários textos que são apresentados pela mídia; essa exposição aguça-lhes o interesse, bem como os desafia a construir suas próprias descobertas e expô-las para a sala.

Vale ressaltar que como educador devemos sempre experimentar o exercício que propusemos ao aluno, assim podemos, por conhecimento causal, convencê-los do quão instigante é esse tipo de trabalho. Enquanto pesquisadora, podemos afirmar o quanto aprendemos e sobre mitologia e como ela está recriada e entranhada na realidade quando “navegamos pelo Ciber-Olimpo” e o quanto precisamos desse conhecimento para ler e compreender os textos veiculados pela mídia eletrônica.

Depois que cada aluno apresentar a sua história propõe-se que troquem os textos entre si, depois os tragam novamente para a escola, para fazermos uma coletânea de textos que ficará acessível a todos, para o uso.

Abaixo, explanaremos alguns diálogos entre realidade e mitologia encontrados na internet, que nos foram de grande valia, pois causaram curiosidade, ótimas discussões e mostraram aos alunos o quanto saber essas histórias é fazer parte da democratização do conhecimento e o quanto aqueles que não sabem estão excluídos do diálogo cultural, político, globalizado que os iniciados no universo letrado travam entre si.

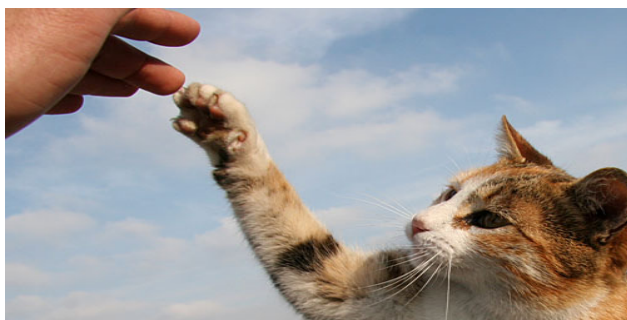
#### IV-Arte, Quadrinhos e Fotografia



49



50



51

#### V-Capas da Revista Veja

---

<sup>49</sup> Criação de Adão, 1550, Michelangelo. Afresco na Capela Sistina, Cidade do Vaticano, Roma, Itália

<sup>50</sup> A Criação do Cebolinha, 1994. Acrílico sobre tela

<sup>51</sup> Foto extraída do site: [www.olhares.com](http://www.olhares.com)



Essa pesquisa foi extremamente interessante, pois nossa intenção inicial era observar como a arte que dialogava com a mitologia era utilizada pela revista *Veja*, já que nos lembrávamos de uma capa da revista que focalizava a *Vênus de Botticelli* e da capa apresentada na atividade anterior. Tal foi nossa surpresa ao observarmos que desde 1969 (data inicial de publicação do corpus a que temos acesso) a revista *Veja*, anualmente, sem exceções, dialoga com os textos integrantes da árvore da narrativa. A revista, como a propusemos em nossa prática, promove, em sua interação discursiva com o leitor, constantes intertextualidades entre os gêneros textuais, com origem na oralidade, como mitos orientais e ocidentais, tragédias, comédias, epopéias, contos de fadas, fábulas, apólogos, romance de cavalaria.

Assim, foi interessante descobrir como a editoração da revista toma dos galhos da árvore da narrativa para produzir seus frutos, o que reforçou a necessidade de tornarmos esses textos acessíveis e domináveis para o leitor; pois, somente por meio do conhecimento profundo dessas histórias e do seu caráter didático, político, ideológico é que o leitor pode ser hábil, e enxergar as estratégias de manipulação da imprensa escrita; manipulação essa que nem sempre é promovida somente pelo texto verbal, mas o faz, principalmente por meio dos textos não-verbais nela contidos, como podemos observar nas capas e também por meio da produção fotográfica que documenta as reportagens.

Além disso, o estudo das capas da revista auxiliou-nos na argumentação de que essa fundamentação teórica (a origem e o percurso da literatura) e prática é realmente de extrema importância na formação do produtor de textos.



(Veja 01/01/98)



(Veja 28/08/02)



(Veja 30/05/01)

(Veja 30/02/03)



(Veja 24/12/03)



(Veja 31/10/01)



(Veja 2/07/00)



(Veja 07/04/04)



(Veja 30/05/01)

VI-Produzinho a partir do mito

Após a roda de histórias, pode-se propor várias atividades, cujos resultados serão expostos para a turma e, dependendo a natureza, para toda a escola. É interessante usar essa técnica de propor várias atividades para que o aluno escolha uma para desenvolver, assim, ele se sente com autonomia para eleger o que quer fazer e, isso, provavelmente, o motivará.

Dentre os exercícios podemos citar:

#### **A) Leitura dramática e novela de rádio**

Depois da contação dos mitos, grupos se reúnem, escolhem um dos mitos e elaboram uma novela de rádio a partir da história. A produção dessa novela deve ser apresentada por meio da leitura dramática e da criação de sonoplastia para climatizar a história.

Nos intervalos da novela, os alunos deverão criar propagandas que dialoguem com a história contada.

**B) Elaborar um poema a partir do mito que contou.** Pode-se apresentar como exemplo dessa proposta, o poema que se segue abaixo. O interessante de se apresentar exemplos é que além de o aprendiz se sentir mais seguro em relação ao que tem que produzir, o professor pode fazer a análise do texto junto com a turma, observando o processo de composição textual, de criação, dando ênfase aos processos de criação que serão levados em consideração na avaliação. Esse exercício também está exercitando e desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação do aprendiz.

#### ***Teogonia***

*Zeus e Crono: 453-506\**

*Réia submetida a Crono pariu brilhantes filhos:  
Héstia, Deméter e Hera de áureas sandálias,  
o forte Hades que sob o chão habita um palácio  
com impiedoso coração, o troante Treme-terra  
e o sábio Zeus, pai dos Deuses e dos homens,  
sob cujo trovão até a ampla terra se abala.*

*E engolia-os o grande Crono tão logo cada um  
do ventre sagrado da mãe descia aos joelhos,  
tramando-o para que outro dos magníficos Uranidas  
não tivesse entre os imortais a honra de rei.  
Pois soube da Terra e do Céu constelado  
que lhe era destino por um filho ser submetido  
apesar de poderoso, por desígnios do grande Zeus.  
E não mantinha vigilância de cego, mas à espreita  
engolia os filhos. Réia agarrou-a longa aflição.*

*Mas quando a Zeus pai dos Deuses e dos homens  
ela devia parir, suplicou-lhe então aos pais queridos,  
aos seus, à Terra e ao Céu constelado,  
comporem um ardil para que oculta parisse  
o filho, e fosse punido pelas Erínias do pai  
e filhos engolidos o grande Crono de curvo pensar.  
Eles escutaram e atenderam à filha querida  
e indicaram quanto era destino ocorrer  
ao rei Crono e ao filho de violento ânimo.*

*Enviaram-na a Licto, gorda região de Creta,  
quando ela devia parir o filho de ótimas armas,  
o grande Zeus, e recebeu-o Terra prodigiosa  
na vasta Creta para nutrí-lo e criá-lo.  
Aí levando-o através da veloz noite negra atingiu  
primeiro Licto, e com ele nas mãos escondeu-o  
na gruta íngreme sob o covil da terra divina*

*no monte das Cabras denso de árvores.  
Encueirou grande pedra e entregou-a  
ao soberano Uranida rei dos antigos Deuses.  
Tomando-a nas mãos meteu-a ventre abaixo  
o coitado, nem pensou nas entranhas que deixava  
em vez da pedra o seu filho invicto e seguro  
ao porvir. Este com violência e mãos dominando-o  
logo o expulsaria da honra e reinaria entre imortais.*

*Rápido o vigor e os brilhantes membros  
do príncipe cresciam. E com o girar do ano,  
enganado por repetidas instigações da Terra,  
soltou a prole o grande Crono de curvo pensar,  
vencido pelas artes e violência do filho.*

*Primeiro vomitou a pedra por último engolida.  
Zeus cravou-a sobre a terra de amplas vias  
em Delfos divino, nos vales ao pé do Parnaso,  
signo ao porvir e espanto aos perecíveis mortais.*

*E livrou das perdidas prisões os tios paternos  
Trovão, Relâmpago e Arges de violento ânimo,  
filhos de Céu a quem o pai em desvario prendeu;  
e eles lembrados da graça benéfica  
deram-lhe o trovão e o raio flamante  
e o relâmpago que antes Terra prodigiosa recobria.*

*Neles confiante reina sobre mortais e imortais.*

*(Traduzido do original grego por Jaa Torrano: Hesíodo, Teogonia, 3ª edição,  
São Paulo, Iluminuras, 1995, p. 131-133).*

**C)Elaborar um desenho, uma história em quadrinhos ou uma releitura de uma pintura sobre mitologia.**

**D) Fazer uma escultura de argila representando um personagem da história mitológica e junto aos colegas criar uma outra história a partir das esculturas.**

**E) Pintar vasilhinhos de cerâmica ilustrando uma das histórias dos deuses.**

Esse exercício é interessante para se estudar, observar e construir as estruturas, os elementos e as seqüências do texto narrativo. Pois, para a pintura dos vasilhinhos será preciso elencar os elementos como tempo, espaço, personagem, bem como a disposição dos mesmos no espaço concretizará a noção de início, desenvolvimento, clímax e desfecho e representará as seqüências.

A prática deve ser iniciada por meio de uma exposição de gravuras de vasos antigos e da explicação da importância desses vasos como registro histórico-social, artístico e cultural.

Uma ramificação da prática é que ao invés de fazerem a ilustração do mito original, que possam deslocá-lo para a atualidade, tal qual foi feito nos quadrinhos.

**F) Produção de propagandas a partir dos mitos**

A atividade de produção de propaganda tem como fundamento o mito do Minotauro e a análise das propagandas do “Red Bull”. Nesse exercício de leitura que se utiliza da teoria semiótica da imagem, analisamos as estratégias de manipulação e as ideologias promulgadas pela propaganda. Depois, pedimos para que os alunos escolham um dos mitos estudados e elaborem uma campanha publicitária para um produto que eles mesmos criarão. Essa campanha envolve: produção da embalagem do produto; estratégias de divulgação e observação da receptividade do produto pelo público – nesse item será necessário que

elaborem “gingos”, propaganda para rádio, Tv, Jornais e Revistas, com linguagem adequada para cada tipo de mídia.

### **G) Pesquisa e apresentação de seminário: o mito no cinema, na televisão e na música**

Para o desenvolvimento dessa atividade, utilizamos como motivação algumas cenas do filme “Matrix”, a música “Sampa” de Caetano Veloso e uma passagem de novela ou qualquer outro programa de TV em cartaz que utilize elementos mitológicos em seus enredos, o que é extremamente comum.

Após a leitura intertextual dessas obras, pedimos para que os alunos, em grupo, pesquisem outras obras do cinema, da televisão e da música que se utilizem da mitologia em sua composição e as apresentem para a turma.

### **H) Produção de um mito, utilizando as divindades como personagens e realização leitura dramática**

### **I) Encenando o advento da filosofia: pensando a realidade a partir dos mitos**

Essa prática tem como motivação a leitura e a reflexão do Mito de Prometeu e a apresentação de uma pesquisa em jornais e revistas feita pelo professor em conjunto com os alunos sobre: “Outros Prometeus...”. Ou seja, todos investigarão e refletirão sobre a existência de outros benfeitores da humanidade e quais são as conseqüências de seus atos e porque essas conseqüências existem.

Após essa atividade, cada aluno escolhe a imagem de um ator social que é considerado um Prometeu e faz uma máscara representando-o. Posteriormente, deve fazer

um exercício de empatia com essa personagem, e apresentar-se para o grupo como se fosse essa personagem. Para a apresentação, o educador pode estabelecer critérios para serem seguidos; nós pedimos para que os alunos falem basicamente características psicológicas, objetivos de vida e motivos da sua luta pessoal bem pelo da humanidade.

Assim, a partir da análise desse mito, inicia-se a apresentação dos Prometeus da humanidade por meio de uma encenação com máscaras de papel machê.

## **J) Livro de Mitos**

### **Para encerrar o ciclo de prática de produção textual**

- 1-Elaborar um mito sobre o surgimento da cidade em que moramos.
- 2-Elaborar um mito sobre o nome do aluno.
- 3-Juntar a turma em grupos, para que juntos, escrevam um mito, em forma de roteiro teatral, sobre o surgimento de algo que existe na realidade, esse roteiro deverá ser ensaiado e apresentado. No livro, estarão presentes todos os roteiros bem como as fotografias da peça.



## CONCLUSÃO

*"(...) que diferença faria  
Se em vez de continuar  
Tomasse a melhor saída:  
a de saltar, numa noite,  
fora da ponte e da vida?"*



(...)

*Deixe agora que lhe diga:  
Eu não sei bem a resposta  
da pergunta que fazia,  
se não vale mais saltar  
fora da ponte e da vida:  
nem conheço essa resposta,  
se quer mesmo que lhe diga:  
é difícil defender,  
só com palavras, a vida,  
ainda mais quando ela é  
esta que vê, severina:  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia,  
ela, a vida, respondeu  
com sua presença viva.  
E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfilar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ela mesma,  
teimosamente, se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco  
em nova vida explodida:  
mesmo quando é assim pequena  
a explosão, como a ocorrida:  
mesmo quando é uma explosão  
como a de há pouco, franzina:  
mesmo quando é a explosão  
de uma vida severina."*

*(Monte e Vida Severina - João Cabral de Melo Neto)*

Peregrinos. Severinos. Estávamos. Éramos. Estamos. Somos. Passos, idéias e ações: Paidéia. Caminhantes de uma estrada empedrada por enigmas, que tentam o caminhante ao salto fora da ponte da vida, que tentam ofuscar os ideais com poeira de giz, fomos... Conscientes da dificuldade em defender, só com palavras, a vida, de que enviesávamos nossos passos em busca do sentido grego da palavra *teoria* \_ uma viagem festiva aos locais de sacrifício\_ empreendemos o percurso pelo estudo do domínio da leitura e da escrita das várias faces, máscaras e carrancas do discurso; e, assim, vislumbramos e resolvemos

perseguir o rio das histórias do homem em seu “des curso”, de frente para trás, Dessa maneira o fizemos, a fim de contemplar os feitos dos grandes homens, evitar-lhes os erros e recriar-lhes os acertos. E, assim foi e assim se fez: no princípio, a maiêutica, depois se fez a imagem, entoada pelo verbo; e dela, emergiram linguagens e leituras, vozes, sombras, epifanias e iluminuras.

Sendo assim, esse trabalho apresenta um percurso que se constitui pelas muitas marcas das linguagens-metáfora na estrada dos enigmas: passos ora leves, ora densos, ora nossos, ora de outros (impressões que tomamos como norte ou inspiração)\_ e, ainda, pelas muitas leituras iluminadas, iluminuras desenhadas nesse “Caminho mãe-pai”, que gera e celebra a maiêutica dessa nossa “Profissão de Fé”. E, assim, nessa prática de fiar uma *teoria, a viagem festiva rumo aos locais de sacrifício*, acompanhados pelos feitos dos grandes homens, em romaria, seguimos vozes, entoamos cânticos e desfiamos ritos sobre a formação de professores e sobre o ensino de leitura e produção de textos. Como aranha-aurora com grandes olhos, tecemos os *gritos de galo* e foi tanta história relatada, enredos e filosofias amarrotadas pelas muitas voltas em ensaio de resignificação do tecido da história do ensinar, que se revelou e se oferece “enseñanza”, relatos de experiências únicas que articulam essas teorias e uma prática pedagógica que se constrói por meio da interação entre as várias faces da cultura, as artes, as linguagens orais e escritas e os conteúdos curriculares.

Nessas andanças em procissão, nessa romaria, pelas estradas do sertão dos enigmas, pressentimos e carregamos o peso da morte dos ideais daqueles que também foram severinos, sedentos em busca de vida, em busca da linguagem e da capacidade de articulá-la em benefício da leitura e da transformação da própria realidade; e, isso, ao invés de ser o *lugar onde o pé se descaminha*<sup>52</sup> foi como seiva fria em tarde quente, curou nossa ferida doente e impulsionou mente e coração a pulsar, fazer rima e seguir em frente, pois:

---

<sup>52</sup> Neto, J.C.M. *Morte e Vida Severina*.

*não desejo emaranhar  
o fio de minha linha  
nem que se enrede no pêlo  
hirsuto da caatinga<sup>53</sup>.*

Esperamos que esse trabalho seja a nossa oferenda, a nossa pequena contribuição enquanto protagonistas da realidade e das transformações sociais e como adjuvantes magos que perseguem a epifania \_não a deslumbrada por Dalva-estrela, mas pela via-láctea que, aos que amam, *ensinou a ouvir e a entender estrelas*, epifanias provocadas por Read, Vigotski, Morin, São Tomás de Aquino, Maquiavel, Manguel, Chartier, Dietzsch, Moraes, Lauand, Motta, Dias, Gonçalves, Granville, Vieira, Cintra, Distassi João Cabral, Bilac, Guimarães, Miró, Picasso, Dali, Chagall, Van Gogh, Jocelino e tantos outros\_ desse auto de Natal de uma nova perspectiva de educação que já vem se anunciando. Porém, é importante ressaltar que somos cientes de que:

*(...) Minha pobreza tal é  
que não trago presente grande:  
trago para a mãe caranguejos  
pescados por esses mangues;  
mamando leite de lama  
conservará nosso sangue.  
— Minha pobreza tal é  
que coisa não posso ofertar:  
somente o leite que tenho  
para meu filho amamentar;  
aqui são todos irmãos,  
de leite, de lama, de ar.*

---

<sup>53</sup> Idem.

— *Minha pobreza tal é  
que não tenho presente melhor:  
trago papel de jornal  
para lhe servir de cobertor;  
cobrindo-se assim de letras  
vai um dia ser doutor.*

— *Minha pobreza tal é  
que não tenho presente caro:  
como não posso trazer  
um olho d'água de Lagoa do Carro,  
trago aqui água de Olinda,  
água da bica do Rosário.*

— *Minha pobreza tal é  
que grande coisa não trago:  
trago este canário da terra  
que canta corrido e de estalo.*

— *Minha pobreza tal é  
que minha oferta não é rica:  
trago daquela bolacha d'água  
que só em Paudalho se fabrica.*

— *Minha pobreza tal é  
que melhor presente não tem:  
dou este boneco de barro  
de Severino de Tracunhaém.*

— *Minha pobreza tal é  
que pouco tenho o que dar:  
dou da pitu que o pintor Monteiro  
fabricava em Gravatá<sup>54</sup>.*

---

<sup>54</sup> Idem.

Almejamos, ainda, que o relato de nosso percurso investigativo, prático-teórico possa figurar como uma possibilidade de mediação e de tessitura da vestimenta de trajes que serão fundamentais para aferir identidade às representações dos papéis de todos os personagens pertencentes aos atos da ladainha, prece andante – romaria. Além disso, que ele lembre da possibilidade de audição dos sons das vozes antigas que ecoam e sussurram Literatura, subsídios para a leitura, alimento para a poesia.

E por isso, em tom de ciência e prece, em coro, tomamos parte no processo e na ação \_ procissão\_ para que a “luz-balão da manhã tecida se mantenha na consciência e que esse se revele como sol e como bastidor, disposto a mediar nossa ação de entretecer sem entreter ou entristecer: “iluminuras”, a fim de adornar a maiêutica dessa arte de ensinar, que se definirá na esfera do diálogo entre as várias concepções de arte e de educação delineadas nos percursos evolutivos da história sócio-cultural da humanidade.

Concepções essas que incitaram o homem, de geração a geração, a sair da caverna, vislumbrar a luz e fazer síntese, mimese e superação da realidade, ensinando a concretude, nunca estéril, dos sentidos de educare: criar, alimentar e fazer sair; concepções que versaram sobre o mundo das idéias e ensinaram que no caminho para o mundo das idéias pode se encontrar toda inspiração possível e necessária para que as emoções, a subjetividade, a imaginação seja livremente utilizada para a revelação inspirada do novo homem, ator social. Concepções que mostraram, também, como fazer arte pela arte, encontrando no delicado filtro da razão, o arabesco do pensamento, o equilíbrio pulsante e necessário para a escultura de formas perfeitas, criadas à imagem e semelhança do homem: outros homens; e, assim, formaram-se, forjaram-se, talharam-se personagens lidos, reconhecidos, escritos, capazes de se oferecerem à contemplação, bem como ao lúdico ato de trocar de almas e, com isso, instrumentalizar e estimular os aprendizes a se tornarem engenhosos criadores de mundo, o que farão por meio da leitura, da escrita e das imagens verbais e não verbais, que os fará se

sentirem aptos a conceber vida no fim da jornada; e, assim, prontos para encantarem pelas letras e seus incomensuráveis poderes, possam ser nossos exímios *engenheirinhos* “semi-divindades severinas”, pois *nas suas mãos, mãos que criam já se adivinha..* E sobre eles profetizamos: com *Prudentia*, darão continuidade ao legado que é essa explosão há pouco ocorrida, em seus três capítulos “franzina” e, assim, fiarão seus próprios espetáculos da vida, vencendo enigmas por meio de leituras e de linguagens; e com as próprias mãos, com o próprio corpo, desenharão imagem e palavra que encena.

Para tanto, como expectadores das muitas lições de pedra, das inspiradas manifestações das razões da imagem e da poética, é preciso que sejamos e estejamos sempre educadores, aptos a construir leituras e mundos paralelos, particulares e perpendiculares em uma geometria ímpar, capaz de revelar o ser integral e seus singulares fragmentos, capazes de se reconhecer na alma da *Mulher no espelho*, compreender a identidade existente entre o *Eu e minha Aldeia*, a deflagrar a sutileza amorosa contida no ato de *Lermos os dois* ao som de *Três músicos*.

Justamente desse rito, conhecido desde as primeiras celebrações em sala de aula, foi que emergiu o desejo dessa pesquisa, lançado como um aviso para que afastássemos de nossa presença uma seca que se pronuncia indefinidamente, e nos impeliu, voraz, a irmos à floresta a fim de viver eternamente. Essa seca veio como um furacão, assolou e nos carregou do “nosso lar” para que conhecêssemos outras personagens, as quais também desvendaram enigmas e sempre estão dispostos a dividir a sabedoria das imagens e das cenas que criaram conosco.

E, assim, concebemos o trabalho *Na Estrada dos Enigmas, Leituras e Linguagens – Imagem e Palavra em Cena* com a intenção de apresentar reflexões teóricas sobre a formação de professores e sobre o ensino de leitura e produção de textos, por meio de relatos de experiências que articulam essas teorias e uma prática pedagógica que se constrói por

meio da interação entre as artes e as linguagens verbais e não-verbais, escritas, orais, midiáticas, entre outras e os conteúdos curriculares. Visamos, assim, a construção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo e fruto da articulação dialética entre a síntese das vivências do aprendiz, a proposta curricular da instituição escolar e a arte.

Segue a isso a lembrança de um girassol, que abre os braços para que se deite em cada um de seus capítulos, uma flor de sol, mãe de sementes de Sol. E, nessa forma, vemos a fábrica que teimosamente se fabrica. E ver brotar esse espetáculo, essa nova vida explodida, ainda que pequenina, talvez franzina, mesmo que seja a explosão de uma vida severina, é o sentido da educação para nós; é o sentido que a pesquisa assumiu em nossas manhãs tecidas pelo grito estendido em galos.

Nos girassóis, as estradas que desembocam em flores são formadas por capítulos. A partir dessa imagem, pintamos as hastes de nosso trabalho, esperamos que floresçam. No primeiro capítulo da *estrada dos enigmas, leituras e linguagens*, nos empenhamos para contemplar a imagem e a palavra do educador em cena, vivas, “explodidas”, após uma longa viagem sacrificial, em busca da consagração de uma Didática: a arte de ensinar a leitura e a produção textual. Buscamos a concretização de nossa arte de ensinar, de fazer com que a prática do educador e do educando, seja a de fiar, em duas, quatro, seis, vinte ou cinquenta mãos, a arte de tecer histórias e destinos, processualmente, passo a passo, de ideal a idéia real, formando teia, depois tela, *erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo*, e reinantes em sua autonomia, sejam a própria *manhã que plana livre de armação*, homens de um tecido tão aéreo...

Sendo assim, o primeiro capítulo se destinou a delinear, por meio das formas poéticas da vida, recriadas pela arte, uma reflexão acerca da formação do educador na sociedade contemporânea. Dessa forma, o primeiro capítulo propõe uma reflexão acerca da formação do educador na sociedade contemporânea; essa reflexão tem as artes como mediadoras e, dessa



forma, girassóis sedentos de água ou de girar, mares de cabeças rodeando filósofos e poetas; cães e luas, Colossus, pintores e aldeias, linhas e bastidores personificaram-se em alegorias da educação, que pretendem oferecer cor e forma ao texto \_contexto\_ para situar o leitor no percurso didático e filosófico que conduziu nossos pensamentos e a prática dele advinda.

Nosso intento foi descrever como mediamos um processo pedagógico com vistas à formação do educador contemporâneo, capaz de encontrar os arregalados olhos grandes que há dentro de cada alma formada e vertida pelo céu e pela ciência, e ver a realidade além da imagem e, a partir da sua contemplação, encontrar vias possíveis para a solução de seus próprios enigmas. E isso se justificou pelo fato de que na sociedade contemporânea, verificamos a emergência de que os cursos de graduação contribuam, factualmente, para a formação de educadores que exerçam uma função social, que articulem seus saberes, planejem e concretizem o fazer pedagógico de forma realmente profissional, consciente de sua responsabilidade perante o aprendiz que lhe foi confiado, bem como perante aos outros integrantes do tecido social, que trabalhe com o objetivo de possibilitar a constituição de uma educação estética e, conseqüentemente, pela educação de seres humanos autônomos e melhores.

No segundo capítulo, apresentamos um estudo que fundamenta a concepção de leitura de um educador leitor e produtor de textos, apto a mediar a construção do conhecimento de seus alunos, no que concerne à leitura e à produção de textos.

O segundo capítulo, como um bastidor, expôs um estudo, que se sonha fio de “ouro” e “roxo brilhante” e que tem o propósito de, como moira-tecelã, delinear a concepção de leitura de um educador leitor e produtor de textos, apto a alinhavar a construção do conhecimento de seus alunos, no que concerne à leitura e à produção de textos; para que, desse modo, todos, ensinantes e aprendizes, possam se reconhecer dentro dessa arte de encontrar templos pessoais e coletivos entre pedras e portais e entretecer destinos; arte que permite o vislumbre da

realidade e sua recriação, síntese, superação e a revelação ao mundo sob a forma de imagens verbais e não-verbais.

Entrelaça-se aqui uma metáfora que nos foi apresentada por um aluno do curso de Letras da instituição em que trabalhamos, segundo ele, éramos a aranha que olhou docemente a presa e disse: “Oi eu sou a aranha, bem vinda a minha teia”. Nesse espetáculo surreal, em que as imagens subconscientes dançam em dueto com o sonho e com o pesadelo, com o apocalíptico e com o demoníaco, os papéis são subvertidos e essa a aranha não devora insetos, ela só devora histórias, que depois serão vertidas pela sua boca, a boca reencarnada de Sherazade (que também reencarnou em mil e uma outras bocas, todas tecendo mil e uma vezes as mil e uma noites); e, finalmente, as histórias são lidas e contadas são tecidas umas às outras; enquanto isso, o aprendiz contempla, medita, estuda a arte da aranha, para, mais tarde, constituir a própria práxis da tessitura, que para Aristóteles, assume o sentido *práxis*, que no grego significa prática ou agir conscientemente. A aranha ensina à criança recostada sob a sua teia o sentido da Leitura e da escrita, deliciosamente, antropofágicas! E, ensina que o ato de se atribuir sentidos a um texto, por meio da leitura, ou mesmo produzi-lo é um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, nesse tecido, uma teia gera e gere outra teia. E, por isso, no final desse quadro, a aranha sombriamente delicada, escolhe a ponta paradoxalmente mais brilhante e mais sombra, coloca-a nas mãos do aprendiz, e diz: “Oi, agora você é aranha, vai, destino-te a tecer a tua própria teia”.

Daí, conclui-se que não é possível extrair do vazio, a leitura e a produção textual. Por esse motivo, entendemos que é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de construção do seu (do aluno) texto, pois, leitura e conhecimento técnico são propulsores da compreensão e da interpretação, bem como contribuem para o fluir da criação.

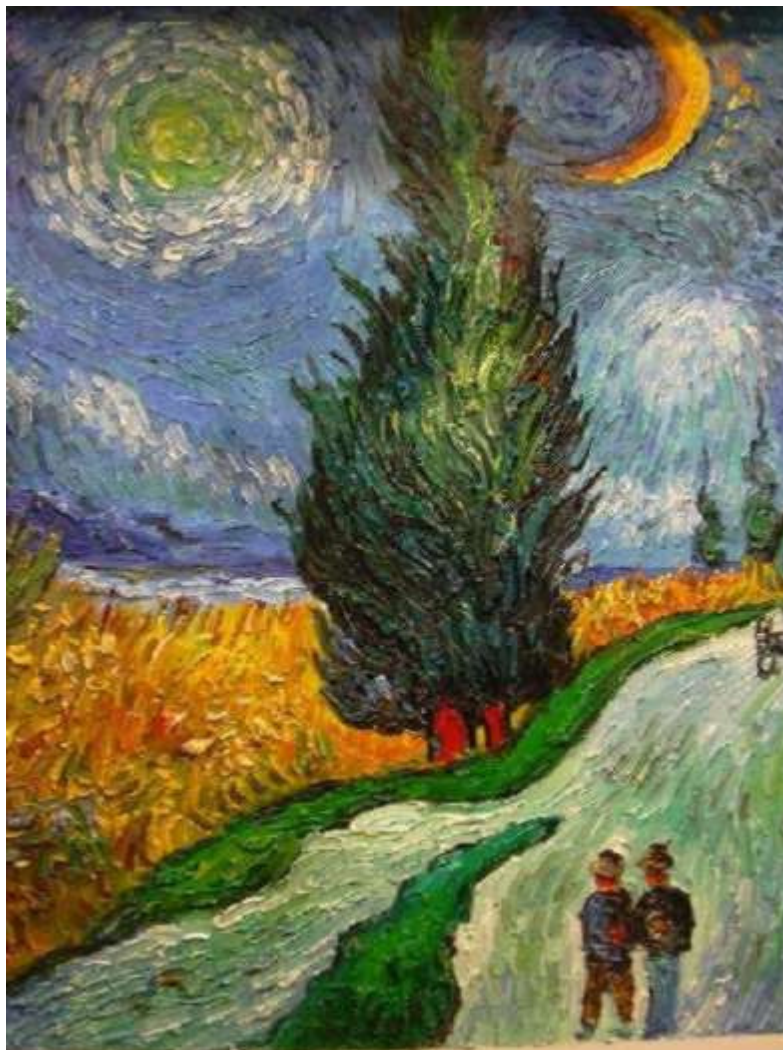
No terceiro capítulo apresentamos algumas práticas de leitura e produção de textos que desenvolvemos com nossos aprendizes \_ algumas brincadeiras de aranha\_ a fim de ilustrar que ensinar a produzir textos, longe da crença comum, não é simplesmente transmitir conhecimentos sobre definição de gêneros, modalidades e estrutura formal de produções discursivas; é sim um ato de extrema complexidade, pois exige que o leitor e, posteriormente, o produtor de textos, primeiramente, se emaranhe no tecido e na estrutura textual alheia para desvendá-los e, depois possa, finalmente, criar o próprio texto. E, além disso, possa também eleger destinos e dá-los a esses textos.

Para tanto, em nosso trabalho utilizamos as artes, em especial as cênicas, como divulgadoras das criações dos aprendizes, pois em nosso percurso enquanto educadora e estudiosa do campo teórico e prático da arte teatral, consideramos que essa arte se concebe mediante a leitura e a representação da realidade e, à medida que é apresentada e assistida, propõe e, até mesmo impulsiona o expectador a fazer uma leitura de sua própria condição ou da condição de outros pares sociais. Em função disso, acreditamos que a arte teatral é um excelente adjuvante também no processo de formação do leitor hábil, e, conseqüentemente, do sujeito ativo em uma sociedade, que está apto a enxergar a realidade dos fatos e atuar segundo a verdade efetiva deles, pois a obra se constrói e exige uma leitura de quem a assiste, negando-lhe terminantemente a passividade. O leitor ou expectador da obra teatral vivencia sua catarse, atribui seus próprios sentidos aos textos, constrói, na verdade, um outro texto que lhe delineia os percursos existenciais, bem como se enquadra como metáfora, símbolo, ícone das romarias alheias.

A verdade é que somos todos severinos (educadores e alunos), caminhantes em uma estrada que desafia com a morte do homem enquanto ser social, leitor e escritor autônomo, protagonista da realidade, aprendiz e educador. Porém, tal qual severino, de olhos grandes, arregalados para a vida, sonhamos ser capazes de fazer calar as cabeças da Hidra e

contemplar os girassóis, aqueles que embora quase mortos, sedentos, não são capazes de modificar a direção de suas hastes, a fim de evitar a repetição de seus erros, para fazermos o oposto e encenarmos a ação de outros girassóis, girantes, que saídos das cavernas, “voam”, redondos, amarelos, em todas as direções que o Sol chamar, ação essa consciente de sua condição de imagem-filha do Sol.

E, assim, vai se findando esse trabalho, que se constituiu pelos muitos fios, que em procissão desfiamos, tecemos, entretecemos e, às vezes, até embarçamos. Esperamos que de fio em fio, de folha em folha, tenhamos conseguido fazer gerar e explodir essa vida pequenina que mora *Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens*. Uma vida que esperamos seja geradora de outras vidas dispostas a construir outras imagens e pô-las em cena na “Estrada de Tijolos Amarelos” ou nas veias vermelhas de terra quebrada em que caminham outros peregrinos. Encerramos nosso texto, como quem põe fim ao relato de uma viagem às terras alheias, em busca de mundos místicos, míticos, mágicos, desconhecidos, desejados; uma jornada que se consagra em uma estrada de cheia de enigmas, leituras, linguagens e esperamos, também, de ciprestes e de estrelas.



E, nesses termos e imagens concluímos. Somos peregrinos. Certos de que para a epifania da escrita ocorra, é preciso que a leitura *salte para dentro da vida*. O percurso não se findou, os enigmas não foram todos resolvidos; há ainda muitas leituras e linguagens para desvendar; porém, é momento de dar fim ao relato, silenciar a palavra e ensiná-la a não deixar calar o pensamento, a lembrança dos itinerários da viagem. Percurso que sonha com a experiência finita ou efemeramente infinita da beleza, para se sentir belo espetáculo:

— *Sua formosura*

---

<sup>55</sup> Gogh, V. *Caminho de ciprestes e estrelas*.

*eis aqui descrita:  
é uma criança pequena,  
enclenque e setemesinha,  
mas as mãos que criam coisas  
nas suas já se adivinha.*

*(...)*

*— De sua formosura  
deixai-me que diga:  
é tão belo como um sim  
numa sala negativa.*

*— É tão belo como a soca  
que o canavial multiplica.*

*— Belo porque é uma porta  
abrindo-se em mais saídas.*

*— Belo como a última onda  
que o fim do mar sempre adia.*

*— É tão belo como as ondas  
em sua adição infinita.*

*— Belo porque tem do novo  
a surpresa e a alegria.*

*— Belo como a coisa nova  
na prateleira até então vazia.*

*— Como qualquer coisa nova  
inaugurando o seu dia.*

*— Ou como o caderno novo  
quando a gente o principia.*

*— E belo porque com o novo  
todo o velho contagia.*

*— Belo porque corrompe*

*com sangue novo a anemia.*

— *Infecciona a miséria*

*com vida nova e sadia.*

— *Com oásis, o deserto,*

*com ventos, a calmaria.*



56

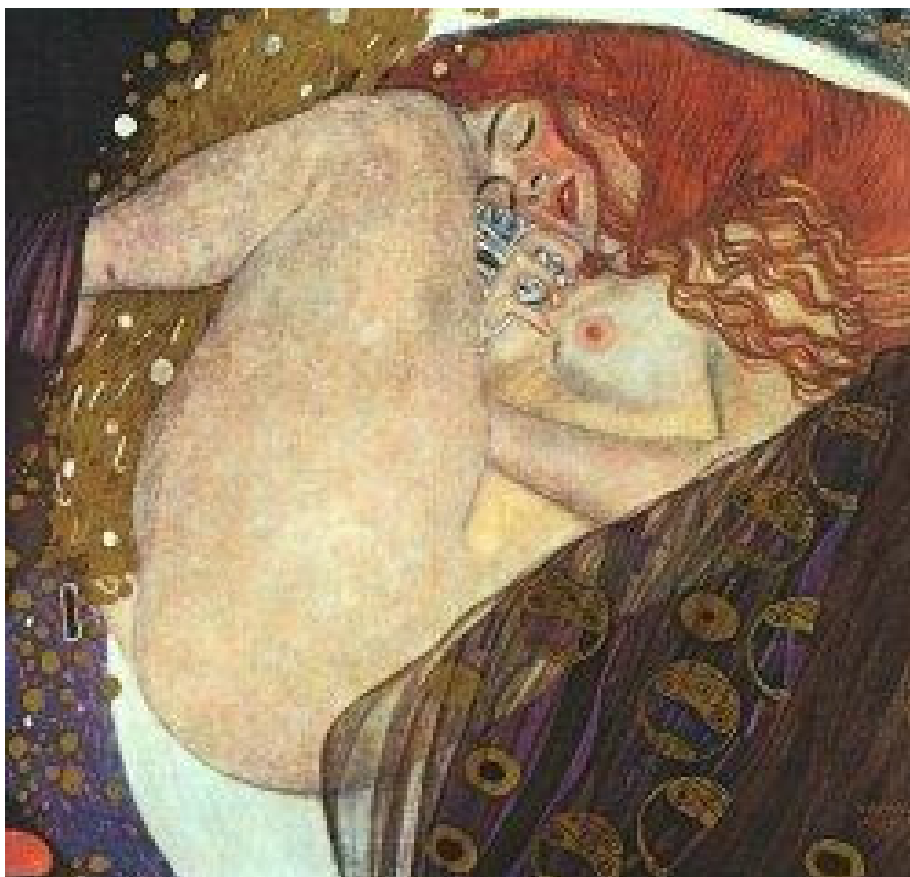
E assim foi e assim se fez em nossa pesquisa, no princípio era o caos... Depois, iniciamos a peregrinação pela estrada dos enigmas. E nessa romaria nos reconhecemos nas mil faces das mulheres na procissão de Jocelino, vivenciamos, pelo corpo e pelo olhar, a violência dramática da vida vivida ou sonhada e lembramos que eram as mesmas faces das personagens encontradas no decorrer do nosso percurso pela estrada de enigmas - mulheres em busca de sua *teoria* para a construção de *uma práxis sagrada*, mulheres que tornam o verbo, antes sintagma, oração.

---

<sup>56</sup> SOARES, J. *Procissão. Série Mulheres de Olhos grandes, 2002.*



Caminhantes das teorias, fomos emaranhados pelas leituras e arrebatados pela linguagem e pela força espiral das imagens, nos tornamos encantados pelas vozes e pelos ecos, um misto de metamorfose e de transformação escondeu-nos dentro de um rito, por simbólicos três anos, uma jornada severina que explodiu em três capítulos, os quais esperamos sejam de sol, porque foram tecidos pelo firme propósito do sonho que todo



pesquisador tem em contribuir com a sua comunidade; são palavras que se sonham palavras-sol, chuva de pólen, ouro que fecunda a flor, a terra e tece o mel, doce dessa terra, onde também brota leite, uma terra prometida, oferecida

e conhecida pela leitura, por meio da “palavra-alimento-melodioso”, que cria e faz sair contador, encantador de histórias, aquelas que encantam o caos, enganam a morte e ensinam amá-las.<sup>57</sup>

E assim, no final dos capítulos, um botão de girassol promete flor, consciente da dificuldade de defender *só com palavras, a vida.*

---

<sup>57</sup> Pintura de: KLIMT, G. *Dânae*.



## **1-Referências Bibliográficas**

AIKEN,J. *O Sonâmbulo do Inverno e outras histórias*. Ilustrações de Quentin Blake. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 1994.

ALIGUIERE.D. *A Divina Comédia*. Trad. de José Pedro Xavier Pinheiro São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf Limitada, 1958.

\_\_\_\_\_. *A Divina Comédia*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

AQUINO, S.T. Questão 57: a Distinção da Virtudes Intelectuais, artigo 4. (no prelo).

ARISTÓTELES. *Arte Poética e Arte retórica*: Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes,2000.

BARON. D. *Alfabetização Cultural – uma luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrábio, 2004

BARROS, D. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1998.

\_\_\_\_\_. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990.

Translated by Richard Havard. New York: Pantheon Books, 1963.

BERLO, D.K. *O Processo de Comunicação*. Martins Fontes, 2004.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_.200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira,1985. 6ed (Coleção Teatro Hoje.v.30\_

BOSI, A. *Os Estudos Literários na Era dos Extremos*.

BRAGA,P.C. *Mitos e Prilhantes – imagens do amor através dos tempos*. São Paulo: Espaço Editorial, 2003.

BREMOND, Claude- *Logique du récit*. Paris Seuil. 1973.

BRECHT,B. *Estudos sobre Teatro*. Trad. de Fiana Pais Brandão:{textos coletados por Siegfried Unseld}. -2.ed.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BULLFINCH, T. *Mitologia geral: a idade da fábula*. Trad. de Raul R. Moreira e Magda Veloso. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Vila Rica Editoras Reunidas. 1991.

BUARQUE,C. PONTES,P. *Gota d'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

BÜCHER,K. *Rabara i ritm (O trabalho e o ritmo)*,M. ed. Nývaya Moskvá,1923.

BUORO,A.B. *O olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. : São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_ *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/ Cortez,2002

CAMPBELL. *As transformações do mito através dos tempos*. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. Ed. Perspectiva. São Paulo, 1974.

CARDOSO,Z.M. *A Literatura Latina*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1989.

CARRETO, C.C. *Figuras do Silêncio*. Editorial Estampa. Lisboa,1996.

CARVALHO, J. C. de P. *Imaginário e Metodologia: hermenêutica dos símbolos e histórias da Vida*. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CASTRO, A.D. *Ensinar a Ensinar – Didática para o Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]; coordenação Carlos Sussekin; trad. Vera da Costa e Silva...[et al.]. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. (dir.) *Práticas de Leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. Estação Liberdade.

\_\_\_\_\_. R. CAVALLO, G. (org.) *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. Trad. Fulvia M.L. Moretto (italiano); Guaciara Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês). Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. 1ª e da 2ª reimpressão.

CHIAPPINI, L. *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (coord. geral) *Leitura e construção do real – o lugar da poesia e da ficção/* Guaraciaba Micheletti. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. (coord. geral) *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. Coordenador Adilson Citelli. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.6).

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental (poema, narrativa, argumentação)*. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção aprender e ensinar com textos).v.7.

CIVITA, V. *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (v.I, II e III)

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, I.M. Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora Unesp, v.1.1996.

COLASSANTI, M. *Uma idéia toda azul*. São Paulo: Global, 1999.

Contos e Lendas dos Irmãos Grimm. Trad. Íside M. Bonini. Ilustrações de Ramires. São Paulo: Gráfica e Editora "EDIGRAF" S.A.v.II. Sem data de edição, prefácio consta de 1819.

COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editorial Sul América S.A. 1969. (v.2)

DIETZSCH, M.J. SILVA, M.A.S.S. *Itinerantes e itinerários na busca da palavra*. *Cad. Pesq., São Paulo, n.88, p.55-63, fev.1994*.

\_\_\_\_\_.(org.) *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, julho 1998.n.104.

\_\_\_\_\_. *Professoras dialogam com o texto literário*. . Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, maio/ago 2004. v.34 n.122.

DUMÉZIO, G. *Do mito ao Romance*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EIKENBAUM, B. Sobre a teoria da prosa. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da*

*Literatura: formalistas russos.* Trad. Ana Mariza Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1971. p.157-68.

ELIADE, M. *Mito e Realidade.* Trad.de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_. *Aspectos do mito.* Trad. de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1989.

FABRE, D. O Livro e sua Magia. IN: *Práticas de Leitura.*

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso.* São Paulo: Contexto/ EDUSP, 1989.

\_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação.* São Paulo: Ática, 1996.

FRYE, N. *Anatomia da Crítica.* São Paulo: Cultrix, 1973.

\_\_\_\_\_. *O caminho crítico.* São Paulo: Editora Perspectiva,1973.

\_\_\_\_\_. *Fábulas da identidade: ensaios sobre mitopoética.* Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria,2000.

FURTADO, F. A . *A construção do fantástico na narrativa.* Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GADOTTI, M. *História da Idéias Pedagógicas.* São Paulo: Editora Àtica,1996.

GARCIA, A. (org.) *Estudos de filosofia medieval: a obra de Raimundo Vier.* Prefácio

do Cardeal D. Paulo Evaristo Arns.- Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Instituto Franciscano de Antropologia: Universidade São Francisco,1997.

GARDNER,H. *Arte, mente e cérebro – uma abordagem cognitiva da criatividade*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

GERALDI, J.W. (ORG.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática,3ª. Ed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREIMAS, A.J. FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. Trad. Martha conceição Gambini; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. \_ São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1990.

GÓES. L.P. *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.

GUSDORF, G. *Professores Para Quê? Por uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Haidt,R.C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática,2001.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HEGEL. *Estética – poesia*. Lisboa: Guimarães Editora, 1964.

HOBBSAWN, E.J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Trad. De Maria Teresa L. Teixeira e marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7 ed. 1977.

\_\_\_\_\_. *A era do capital; 1848-1875*. Trad, de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3 ed. 1982.

HUGO, V. *Do grotesco e do Sublime*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

KOTHE, F. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.

JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LANGER, S. *Filosofia in a new Key*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1942.

LAUAND, J. *A Arte de Decidir: a Virtude da Prudentia em Tomás de Aquino*. Conferência. Em diálogo com Tomás de Aquino – conferências e ensaios. São Paulo: Mandruvá. 2002.

\_\_\_\_\_. *Notas de aula*. Curso de Filosofia Medieval. USP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Provérbios e Educação Moral*. São Paulo, 1997.

LE GOFF, J. *O imaginário medieval*. Portugal: Estampa, 1994.

LEITE, D. M. *O amor romântico e outros temas*. São Paulo: Ed. Nacional: Edusp, 1979.

LEITE, L. M. *Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica*. 3.ed.\_ São Paulo: Edusp, 2001. \_ (Texto & Arte;9)

LEONTIEV, A.N. E LURIA, A. R. “*The psychological ideas of L.S. Vygotski*”, em B.B. Wolman, ed., *historical Roots of Contemporary Psychology*, N. York, harper and row, 1968, p.338-367.

LIMA, L. O. *Mutações em educação segundo Mc Lulan*. Petrópolis, Vozes, 1991.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

LUBOCK, P. *A técnica da ficção*. São Paulo: Cultrix/Edusp. 1976.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.

\_\_\_\_\_. *Lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheemberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Trad. Bárbara Heliodora e Lívio Xavier. São Paulo: Ediouro, 2002.

MARTINS, M.H. *Encruzilhada de Leituras*. In: *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

MIELIETINSK, E. M. *Os arquétipos Literários*. Trad. Aurora F. Bernardini, Homero Feitas, Arlete Cavaliere. Cotia, São Paulo. Ateliê Editorial, 1998.

\_\_\_\_\_. *A poética do mito*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

MONGELLI, L.M. M. *Por quem peregrinam os cavaleiros de Artur*. ÍBIS, Cotia- São Paulo, 1995.

MONTERO, P. *Magia e Pensamento mágico*. São Paulo: Ática, 1986.

MORAES, A.C. *Anotações de Aula do Curso Linguagem, Cultura e Educação*. São Paulo: USP, 2003.

MORAIS, J. *A arte de ler*. (Trad. Álvaro Lorencini). São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, R. *As razões do mito*. Campinas, São Paulo. Papirus, 1988.

MOTTA, S. *Discussões teóricas e análises em sala de aula*. Unesp, São José do Rio Preto, 1996.



\_\_\_\_\_. *Engenho e Arte da Narrativa* (invenção e reinvenção da linguagem nas variações dos paradigmas do ideal e do real. Tese de doutorado. São José do Rio Preto, 1998.

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita* – repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETO, J.C. - *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

NUNES, B. *O Drama da Linguagem*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Passagem para o poético*. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

OAKESHOTT, M. *Aprendizagem e ensino*. In: Peter, r.S. London, Routledge, 1968.  
(Trad. Helena Meidani e José Sérgio Carvalho).

OSTOWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, vozes, 1990.

OSINKI, D. *Arte, ensino e história* – uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2002.

OVIDIO. *As metamorfoses*. São Paulo: Ediouro, 1983.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro, ed. Nova Aliança, 1982.

\_\_\_\_\_. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PLATÃO. *Diálogos/ Platão*; seleção de José Américo Motta Pessanha; trad. E notas de José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5a.ed. Nova Cultural, 1991. (coleção “Os pensadores”).

PIEPER, Josef *Virtudes Fundamentais*, Lisboa, Aster, 1960.

PILETTI, (ORG.) *Didática Especial*. São Paulo: Ática, 1998.

PROPP, V. *Morfologia del cuento*. Trad. esp. 4ed., Madrid, Fundamentos, 1977.

\_\_\_\_\_. *Raízes Históricas do Conto Maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

READ, H. *A Educação pela arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, O. *Jogos Teatrais na Escola*. São Paulo: Ática, 1993.

RICOUER, P. *Interpretações e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Jupiassu. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

RIOS, T.A. *Compreender e ensinar- por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSENTHAL, E. T. *O universo fragmentário*. Trad. Marion Fleischer. São Paulo. Ed. Nacional/Edusp, 1975.

SALIS, V.D. *Ócio criador, trabalho e saúde – lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena em nossos dias*. São Paulo: Editora Claridade, 2004.

SCHOLES R., KELLOG, R. *A Natureza da Narrativa*. Trad. Gert. Meyer. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1997.

SEGOLIN, F. *Personagem e anti-personagem*. São Paulo: Cortez S Moraes, 1978.

SOUZA, M, *Monica – Fábulas*. São Paulo: Globo, 2003.

STRAUSS-LÉVI, S. *Antropologia Estrutural*. Trad. Chaim s. Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

\_\_\_\_\_. *Antropologia Estrutural II*. Trad. Maria do Carmo Pandolfo.

4a.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

TEIXEIRA, L. *As cores do discurso*. Rio de Janeiro: Eduff, 1996.

THURBER, J. *Luas e luas*. Ilustrações de Marc Simont. São Paulo: Ática, 1993.

VYGOTSKIL,S. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,2000.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el Arte em la infancia*. Madri, Akal, bolsillo, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes,1999.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed, 2003)

WARNER, M. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Trad. Thelma da Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, R. *Do mito ao romance: tipologia da ficção brasileira contemporânea*. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre, Escola Superior de Tecnologia São Lourenço de Brindes, 1977.

## **2- Referências Pictóricas:**

### **Epígrafe:**

REMBRANT, H.V.R. *Filósofo meditando, 1650*, (The National Gallery of Art, Washington, D.C.) Disponível em [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).

### **Dedicatória:**

CHAGALL, M. *Le Cantique des Cantiques IV*, 1975. Disponível em [www.artnet.com](http://www.artnet.com) Acesso em 25 set.2006.

\_\_\_\_\_. *The Flying Carriage*, 1913. Oil on canvas, 42 x 47-1/4 inches. Solomon R.Guggenheim Museum, New York. 49.1212. Disponível em [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 24 set.2006.

\_\_\_\_\_. *Amores de Vence*. Disponível em [www.artcyclopedia.com](http://www.artcyclopedia.com). Acesso em 24 set.2006

\_\_\_\_\_. *Le Buquet ardent*. Acesso em 24 set.2006. Disponível em [www.worldgallery.co.uk](http://www.worldgallery.co.uk)

MONET. *O Jardim*. Acesso em 25 jan.2006. Disponível em [www.chez.com](http://www.chez.com). Acesso em 0 jan. 2006.

RIVERA, D. *El Vendedor de Alcatraces*. Disponível em [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 23 set.2006.

SOARES, J. *Caminho da Roça*. Disponível em [www.jocelinosoares.com.br](http://www.jocelinosoares.com.br).

CHAGALL, M. *Cantique des cantiques III* (1960). Peinture sur papier collée sur toile. Musée national du message biblique Marc Chagall. Disponível em [www.virtualmuseum.ca](http://www.virtualmuseum.ca). Acesso em 25 set.2006.

### **CAPÍTULO I**

GOGH, V.V. *Four Cut Sunflowers*. August-September 1887. Oil on canvas. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Netherlands. Disponível em [www.vangoghgallery.com](http://www.vangoghgallery.com). Acesso em 2 de mai.2004.

MIRÓ, J. *Cão ladrando à lua*. Óleo sobre tela, 1926. Acesso em 4 de abr. 2004. Disponível em <http://casl.umd.umich.edu>. Acesso em 1 de maio de 2004.

SOARES, J. *Série Girassóis, 2003*. Óleo sobre tela – 120 x 120 (coleção particular). [www.jocelinosoares.com.br](http://www.jocelinosoares.com.br). Acesso em 13 de mai.2005.

DORÉ, G. \_\_\_\_\_. (Ilustração do canto XXXI) da obra de *A Divina Comédia* de Dante Alighiere. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf Limitada, 1958.p.140.

GOYA, F. *The Colossus*. c. 1810-12. Oil on canvas, 116 x 105 cm. Museo del Prado, Madrid, Spain. Disponível [www.abcgallery.com](http://www.abcgallery.com). Acesso em 12 abr.2005

PICASSO, P. *Três músicos*. (203X188cm). Museu de Arte, Filadélfia EUA. Coleção de A. E. Gallatin. Disponível em <http://casl.umd.umich.edu>. Acesso em 1 de maio de 2004.

CHAGALL,M. *Eu e minha aldeia*. (191,2 x 150,5cm 1911). Museu de Arte Moderna, Nova York. [www.virtualmuseum.ca](http://www.virtualmuseum.ca). Acesso em 7 ago.2005

KLIMT,G.. *The Kiss*. 1907-1908. Oil on canvas. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

## **CAPÍTULO II**

STRUDWICH,J.M . *Uma linha de ouro*. Óleo sobre tela de Data: 1885. Munique, Galleria del Levante. Disponível em: [www.abcgallery.com](http://www.abcgallery.com) .Acesso em 12 abr.2005

PICASSO,P.R. *Mulher no espelho*. (158x128 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, 1932. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt). Acesso em 3 de jun.de 2005.

\_\_\_\_\_. *Ler a perder de vista*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt). Acesso em 3 de jun.de 2005.

CHAGALL.M. *Auto-retrato com sete dedos* (128 x 107 cm; 1911/1912). Stedelijk Museum, Amsterdam.

PICASSO,P.R. *Lemos os dois*. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt). Acesso em 3 de jun.de 2005.

DALI, S. *The Road of the Enigma*, 1981. Disponível em: [www.virtualdali.com](http://www.virtualdali.com). Acesso em 3 de jun.de 2005.

## **CAPÍTULO III**

PICASSO,P.R. *Le hibou*. (Silkscreen print), 1850-1900. Disponível em [www.art.com](http://www.art.com). Acesso em 8 de mai.2005.

### **Livro – Medéia: nossa piedade, nosso terror.**

1- KLIMT, G. *Beethoven Frieze: Praise to Joy, the God-descended*, 1902. Casein paint on stucco, 220 x 470 cm.Vienna, Österreichische Galerie. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

2- \_\_\_\_\_. *Danae*, 1907-8.Oil on canvas, 77 x 83 cm.Graz, Private collection. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

3- \_\_\_\_\_.*The Beethoven Frieze*.1902 (120 Kb); Secession Building, Vienna. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

- 4- *Medicine* (composition study). Oil on canvas, 72 x 55 cm. Vienna, Private collection.
- 5- *Love*. Oil on canvas, 60 x 44 cm. Vienna, Historisches Museum. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 6- *The Kiss*, 1907-8. Oil on canvas, 180 x 180 cm. Vienna, Österreichische Galerie. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 7- *Death and Life*, 1916. Oil on canvas. 178 x 198 cm. Private collection, Vienna.. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 8- *The Maiden*, 1912-13. *Die Jungfrau*. Oil on canvas, 190 x 200. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 9- *Gold Cavalier*. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 10- *Hope I*, 1903. Oil on canvas, 181 x 67 cm. Ottawa, National Gallery of Canada. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 11- *Hope II*, 1907/08. Oil and gold on canvas. 110 x 110 cm. The Museum of Modern Art, New York. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 12- *The Three Ages of Woman*, 1905. Oil on canvas, 180 x 180 cm. Rome, Galleria Nazionale d'Arte Moderna. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 13- *Serpents I* – 1904/7. Oil on canvas, 181 x 67 cm. Ottawa, National Gallery of Canada. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 14- *Water Serpents II*, 1904-7. *Wasserschlangen*. Oil on canvas, 80 x 145 cm. Vienna, Private collection. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 15- *Adam and Eve*, 1917-18, unfinished. Oil on canvas, 173 x 60 cm. Vienna, Österreichische Galerie. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 16- *The Tree of Life* - Stoclet Frieze. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 17- *Beethoven Frieze*. Central narrow wall (detail): Unchastity, Lust and Gluttony. 1902. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 18- *Idyll*, 1884. *Idylle*. Oil on canvas, 49.5 x 73.5 cm. Vienna, Historisches Museum. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.
- 19- *Hygeia*. Detail from "Medicine". 1907. Oil on canvas. 430 x 300 cm. Destroyed by fire at Immendorf Palace, 1945. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

20- *Goldfish*, 1901-2..Oil on canvas, 181 x 66.5 cm.Solothurn, Private collection.*Wasserschlangen*. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

21- *Mermaids* (Whitefish).c. 1899.Oil on canvas.82 x 52 cm.Zentralsparkasse, Vienna. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

22- *Tragoedie*. Österreichische Galerie Belvedere. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 10 jul.2004.

MICHELANGELO.Criação de Adão, 1550, Afresco na Capela Sistina, Cidade do Vaticano, Roma, Itália. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 4 nov.2004.

SOUZA,M. A Criação do Cebolinha, 1994. Acrílico sobre tela. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com). Acesso em 4 nov.2004.

## 2.2. FOTOS

### LIVRO MEDÉIA

LUMINATTI. E. *Medéia*. Espetáculo Teatral. Uniceres, São José do Rio Preto, 2004.

### LIVRO DA CAVERNA

SALGADO,S. Salgado, S. *O mundo da maioria*. Guatemala, 1978. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*.. Cidade do México, México, 1998. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Etiópia, 1984. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Natinga, sul do Sudão, 1995. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Outras Américas*. Bahia. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Outras Américas*. Brasil, 1986. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Campo Petrolífero de Burhan, Kuwait, 1991. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Sul do Sudão, 1993. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Bihar, Índia, 1997. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *O mundo da maioria*. Sérvia, 1995. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Outras Américas*. Brinquedos infantis na grande seca do Nordeste. Brasil, 1983. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Outras Américas*. Funeral de uma criança. Crateus, Brasil, 1981. [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado). Acesso em 10 de setembro de 2005.

A CRIAÇÃO DO GATO. Foto extraída do site: [www.olhares.com](http://www.olhares.com). Acesso em 5 nov.2004.

**3- Capas da Revista Veja** . Disponível em <http://vejaonline.abril.uol.com.br>. Acesso 8 ago 2006.

(Veja 01/01/98)

(Veja 28/08/02)

(Veja 30/05/01)

(Veja 30/02/03)

(Veja 24/12/03)

(Veja 31/10/01)

(Veja 2/07/00)

(Veja 30/05/01)

(Veja 07/04/04)

#### **4- Referências musicais:**

REIS, S. *Couro de boi*. Canto: Tião Carreiro e Pardinho.

ZISKIND,H. OZETTI,N. *Plutão*. Letra: Olavo Bilac.Canto: Hélio Ziskind e Ná Ozetti  
Arranjo e sintetizadores: Hélio Ziskind.



## **5- Referências a sítios da internet:**

KLIMT, G. In: <http://www.cs.virginia.edu/~dbi9m/klimt/Drawings.html>

MELLO, T. *Estatutos do homem*. In: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)

SALGADO, S. In: [www.terra.com.br/sebastiaosalgado](http://www.terra.com.br/sebastiaosalgado)

SOUZA, M. *Sombras da Vida*. In: [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)

EURÍPEDES. *Medeia*. IN: [www.escolanacionaldeteatro.com.br/medeia.RTF](http://www.escolanacionaldeteatro.com.br/medeia.RTF)

[www.olhares.com](http://www.olhares.com)

## **6- Referências Cinematográficas**

### *A corrente do bem.*

Nome Original: Pay It Forward

Versão em Português: A Odisséia

Duração: 124 min.

Direção: Mimi Leder

Gênero: Drama.

Ano: 2000.

### *Sociedade dos poetas mortos*

Nome Original: Dead Poets Society

Versão em Português: Sociedade dos Poetas Mortos

Duração: 129 min.

Direção: Peter Weir

Roteiro: Tom Schulman

Elenco: Robin Williams, Robert Sean Leonard, Ethan Hawke e Josh Charles

Música: Maurice Jarre

Fotografia: John Seale

Gênero: Drama

Ano: 1989