UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KATIA ARILHA FIORENTINO NINCI

O letramento na contemporaneidade

O papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com
as mídias contemporâneas

SÃO PAULO

2017

KATIA ARILHA FIORENTINO NINCI

O letramento na contemporaneidade

O papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com
as mídias contemporâneas

Versão original

Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

SÃO PAULO

2017

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Nanci, Katia Arilha Fiorentino
N176L O letramento na contemporaneidade: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas / Katia Arilha Fiorentino Nanci; orientação Claudemir Belintane. São Paulo: s.n., 2017.
491 p.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Letramento 2. Narrativa 3. Meios de comunicação 4. Subjetividade
5. Oralidade I. Belintane, Claudemir, orient.

NANCI, Katia Arilha Fiorentino.

O letramento na contemporaneidade: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas

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

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento _____

*A meus sobrinhos Victor, Amin e Tamires, por
fazerem parte de minha existência com delicadeza. Às
crianças do mundo todo, com amor e gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao professor Claudemir Belintane, pela sua valorosa e integral orientação, sem a qual esta tese não seria possível de se finalizar; pelo acompanhamento, interlocução e testemunho constantes, por todo entusiasmo, incentivo, parceria, certeza e confiança, e pela sua dedicação à educação brasileira que me serve de exemplo.

Agradeço às professoras Livia de Araújo Doninni Rodrigues e Cláudia Dias Prioste, pelas cuidadosas orientações dadas na ocasião da qualificação do doutorado.

A todos os pesquisadores do Projeto Desafios e do Grupo GOLE, por toda parceria e contribuições para a efetivação deste trabalho. Em especial, a Natália Bortolaci e Isadora Rebello pela amizade, a Mirian e Kamila pela parceria.

A Tarcila, pela revisão de longos textos.

Aos professores com quem convivi e aprendi no cotidiano entusiasmado do Colégio Giordano Bruno: Roberto, Sinei, Amanda, Camila, Maria Christina, Telma, Leonardo Laender, Leandro, Sidnei, Daniel, Lara, Maria Aparecida, Cíntia, Andréa Tamaro, Nivaldo Canova, e todos os demais profissionais do Colégio Giordano Bruno. Agradecimentos especiais a Laura Battaglia e a Mariana Giorgion, por sustentarem a escuta e endereçarem a mim a palavra, em momentos tão críticos e decisivos para que eu pudesse ir em frente. Ainda figuram neste quesito Silvia Freitas, Admar Mendes, Silvia Teixeira, Chico Bigotto, amigos a quem agradeço pelo cotidiano atencioso e cheio de afeto!

A Karyn Bulbarelli, pela acolhida em conversas.

A Daniela Pinheiro, amiga de infância e de sempre, pelas conversas sobre autoria e autenticidade. A Luciana Santos pela doce presença, tranquilidade e incentivo, a Daniela Farias pelas conversas, a Marina Kirlikian e Larissa Nakamura pela amizade. A Lúcia Nicácio, Bruna, Bruninha, Hércules e Daniel, com quem sempre quero dançar e cantar. A Gabriela Marques, com quem também quero cantar e dançar, aprendendo a lapidar relações humanas. A Paula Toth, pelas caminhadas matinais cheias de vida; a Lorena, pela força guerreira feminina. A Anay dos Anjos, pela fé e firmeza. A João Uchoa, professor de ambições e desapegos. A Mariana Galvão, Maísa, Marina, Alex e Vado, pela incursão revitalizante pelos braços do Rio São Francisco e para dentro dos meus sertões em dias de cataclismo. A Paula Bonilha e Pitris, Mariana Varella e Jeff, Alexandre Souza, Livia e Rafael, Evandro Santos, Fernanda Hyra, Maurício, pela amizade em dias difíceis e também em dias fáceis. A Márcia Cavalcante, minha doce amiga presente! A Andréa Menezes e Tiago Cruz, pelo acompanhamento em tempos de reconstrução. Aos queridos amigos da Letras, Toninho,

Dani, Louise, Adriana, Dionísio, Ivan, Alexandre, Ana Paula, entre outros, por acompanharem e incentivarem o processo. A Manuel Venegas Messina, pelo prazer da companhia em horas de descontração. A Vivi, por escutar e falar. A Evandro Camperon e Andréa Bivar, por uma conversa boa no bar em horas de resistência.

Aos Profissionais da Escola Lourenço Castanho, Fábiana, Érica, Vivian, Leandro e Paulo, pelos novos ares em que pude respirar e me revigorar.

Agradeço com todo amor e principalmente à minha família, meu pai Jader e minha mãe Maria Ignês, minhas irmãs Paula e Luciana, pela fibra que aprendi a ter com vocês, por todo carinho, amor, sustento, escuta, acolhimento, incentivo e fé. Aos meus sobrinhos, Victor, Amin e Tamires, pelas ajudas, conversas e carinhos. Aos meus tios, Dionízio e Shila, e aos meus primos, pelas carinhosas interlocuções. Às minhas avós Noêmia e Rosa, com quem aprendi a perseverar e a amar, a tia Yolanda, pela vontade de viver, e a Tio Simão, que olha por mim.

A Romeu e a Peri, meus companheiros fiéis de todos os dias e de todas as horas. A Roseli, minha doce organizadora de cotidianos. A Alexandre, meu outro dinamizador de vazios e de significantes. A Vagner Doja Barnabé, por me ajudar a restaurar e a manter minha saúde com minhas próprias forças. Aos mestres e irmãos do Daime e da Umbanda, porque lá se reconfigurou minha busca pelo significado e meu amor à vida. A Carla Sinisgalli e a Carlos Amaral, cujas leituras me ajudaram a encontrar caminhos e reverberam até hoje em meu ser, assim como a leitura de Karina Clark e a rodada do beija-flor de seu irmão, a quem também agradeço. Minha gratidão à comunidade Inkiri de Piracanga, a Maxi, Jorge, Mery, Felipe, Diogo, Pablo, Laural, Vinícius, e a todos que lá conheci, pelas vivências lúdicas, lúcidas, profundas e intensas que me deram força para seguir. A Maria Aparecida, pelo reequilíbrio. Minha eterna gratidão a Sri Prem Baba, pelas palavras claras e amorosas que recebi e que recebo, e que fizeram e fazem-me sustentar minha busca pelo propósito.

Agradecimentos institucionais

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Observatório da Educação pelo financiamento desta pesquisa e da pesquisa desenvolvida a partir do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos” (projeto 20/2010/CAPES/OE/INEP), e pelo constante esforço em contribuir para a educação brasileira.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aos professores e funcionários, por todo apoio para o desenvolvimento e conclusão desta tese.

À Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, seus professores e alunos, pela participação e viabilização desta pesquisa.

RESUMO

NANCI, Katia - **O letramento na contemporaneidade: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com as mídias contemporâneas.** 2017. 491 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho propõe contribuir para a compreensão do letramento, por nós concebido como um processo resultante das relações dinâmicas entre oralidade e escrita, porém atualmente perpassadas pelo uso das mídias às quais os alunos têm acesso. Assumimos o pressuposto de que as narrativas exercem papéis importantes na aprendizagem da leitura e da escrita de qualidade e que, nos dias atuais, elas são cada vez mais veiculadas por outros meios – o cinema, a TV, os *games*. Partindo da hipótese de que essa coocorrência de narrativas em vários suportes interfere positiva ou negativamente no processo de letramento, nosso objetivo consistiu em analisar o desempenho de alunos participantes do projeto *Desafios* na oralidade, leitura e escrita, implicando suas preferências quanto às mídias contemporâneas. A partir da análise de testes de leitura feitos com duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, constatamos diferentes posicionamentos subjetivos dos leitores. Dessas turmas, escolhemos oito alunos – meninos e meninas com baixo e alto desempenho nos testes –, cotejando suas performances de leitura com suas produções escritas. Posteriormente, a partir de entrevistas, analisamos como esses alunos retomam na oralidade histórias recordadas de memória. Indagamos também sobre as mídias mais acessadas por essas crianças e observamos como se dá a coocorrência ou concorrência dessas preferências em relação aos modos de ler de cada aluno. Tivemos, então, como referência, um panorama multimodal de memória e expressão, que envolve e implica os conteúdos escolares. A partir daí, exploramos um cenário mais amplo: notamos, por um lado, como os produtos da indústria cultural são pregnantes e geralmente oferecem imaginários simplistas; por outro, observamos que as mídias podem constituir ferramentas quando se articulam com conteúdos culturais de qualidade, pois contribuem para a formação de ricos imaginários que ampliam o processo de letramento. A partir da heterogeneidade dos desempenhos observados, apontamos que a articulação entre conteúdos midiáticos e letramento escolar requer mediações. Em alguns casos observados na pesquisa, a mediação bem estruturada garantiu o sucesso da consolidação da leitura e da escrita dos alunos. Em outros casos, sem o mesmo sucesso, notamos certo esvanecimento da presença familiar. Nossa conclusão é que a propalada autonomia das crianças em seus intensos contatos com as mídias contemporâneas precisa ser questionada, que a intermediação da família e da escola ainda são imprescindíveis, sobretudo no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, e que uma boa amarração entre conteúdos culturais de qualidade em diversos suportes contribui para o letramento.

Palavras-chave: Letramento. Narrativas. Mídias. Heterogeneidade. Subjetividade. Oralidade.

ABSTRACT

NANCI, Katia. **Literacy in contemporaneity: the role of narratives in learning of reading and writing and its relation with contemporary media**. 2017. 491 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present work aims to contribute to the comprehension of literacy, understood by us as a process resulting from the dynamic relations between orality and writing, but currently pervaded by the use of the media to which students have access. We assume that narratives play an important role in acquiring quality reading and writing skills, and that today they are increasingly being broadcast by other media – cinema, TV, games. Based on the hypothesis that this cooccurrence of narratives in various media interferes positively or negatively in the literacy process, our objective was to analyze the performance of students participating in the project *Desafio* in orality, reading and writing, implying their preferences regarding contemporary media. From the analysis of reading tests applied to two classes of the third year of an Elementary school, we found different subjective positions from the readers. Of those classes, we chose eight students – boys and girls with low and high performances in the tests –, comparing their reading performances with their written productions. Subsequently, based on interviews, we analyzed how those students orally retell stories recalled from memory. We also inquired about the media most accessed by those children and observed how that cooccurrence or competition of these preferences occur in relation to each student's reading modes. We then had as reference a multimodal panorama of memory and expression, which involves and implies the school contents. We then explored a broader picture: it was noted, on the one hand, how the products of the cultural industry are pregnant and generally offer simplistic imaginaries; on the other hand, it was observed that media can work as a tool when articulated with quality cultural contents, since they contribute to the formation of rich imaginary that enlarge the literacy process. From the heterogeneity of the observed performances, we point out that the articulation between media contents and school literacy requires mediations. In some cases observed during research, well-structured mediation guaranteed success in consolidating student's reading and writing skills. In other cases, without the same success, we noticed a certain fading in the family's presence. Our conclusion is that children's autonomy in their intense contact with contemporary media needs to be questioned, the intermediation between family and school is still essential, especially in the field of reading and writing, and that a strong bond between quality cultural content from various media contributes to literacy.

Keywords: Literacy. Narratives. Media. Heterogeneity. Subjectivity. Orality.

LISTA DE ABREVIACÕES

EAFEUSP – Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

EAUFPA – Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

EF– Ensino Fundamental

GOLE – Grupo Oralidade, Leitura e Escrita

HQ – História em Quadrinhos

RSI – Rela, Simbólico, Imaginário

TRI – Teoria de Resposta ao Item

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UCA – Projeto Um Computador por Aluno

WWE – World Wrestling Entertainment

WWR – Walking War Robots

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas dos oito alunos estudados às questões teste sobre o conto “A noite”	163
Tabela 2 – Quantidade de alunos por acerto no pré-teste e no teste.....	170
Tabela 3 – Desempenho no pré-teste e no teste dos oito alunos estudados.....	172
Tabela 4 – Desempenho dos alunos estudados em cinco diferentes teste de leitura.....	186

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Meme.....	116
Imagem 2 – Esquema L.....	201
Imagem 3 – Esquema psicológico da representação da palavra.....	204
Imagem 4 – O nó borromeano: R (Real), I (Imaginário), S (Simbólico).....	254
Imagem 5 – Grafo do desejo.....	299
Imagem 6 – Jogos da Barbie.....	330
Imagem 7 – Telas do jogo Zombie Tsunami.....	332
Imagem 8 – Personagens de Zombie Tsunami.....	333
Imagem 9 – Jogo Fifa 13.....	334
Imagem 10 – Jogo Batman 3.....	335
Imagem 11 – Jogo The Walking Dead.....	336
Imagem 12 – Jogos citados pelo aluno Caio.....	337
Imagem 13 – Just Dance.....	337
Imagem 14 – Jogos de espada.....	338
Imagem 15 – Mário Bros.....	339
Imagem 16 – O incrível mundo da Gumball.....	339
Imagem 17 – Jogo Hay Day.....	340
Imagem 18 – Jogos matemáticos de Freebies.....	341
Imagem 19 – O Menino Fogo e a Menina Água.....	341
Imagem 20 – Personagem do jogo Sonic.....	342
Imagem 21 – Os personagens de <i>games</i> Sonic e Mário.....	343
Imagem 22 – Tela do jogo God of War.....	343
Imagem 23 – Capa e uma tela do jogo Cavaleiros do Zodíaco.....	345
Imagem 24 – Exemplos de jogos baseados na saga <i>O senhor do anéis</i>	346

Imagem 25 – Propaganda do jogo WWR – Walking War Robots.....	347
Imagem 26 – Título e telas do jogo de luta livre WWE.....	348
Imagem 27 – <i>Gaby Estrella</i>	349
Imagem 28 – O jogo A Culinária de Sara.....	351
Imagem 29 – Propaganda e tela do jogo The Walking Zombies.....	352
Imagem 30 – Jogo inspirado no romance Dom Casmurro.....	361
Imagem 31 – Jogo Capitães da Areia, baseado em romance homônimo de Jorge Amado	361
Imagem 32 – Telas do jogo Huni Kuin.....	393

SUMÁRIO

Introdução	27
Capítulo 1 – A narrativa	59
1.1. As narrativas clássicas, da antiguidade oral à literatura escrita	60
1.1.1. A narrativa de tradição oral e seu legado à escrita	60
1.1.2. A herança oral da epopeia	62
1.1.3. A fabulação como constituinte do sujeito.....	65
1.1.4. As funções e o direito à literatura.....	67
1.1.5. Ainda os clássicos.....	73
1.2. As estruturas narrativas	75
1.2.1. Relance sobre marcos teóricos	75
1.2.2. Narrativa como comunicação, representação, fruição.....	76
1.2.3. Modelos heurísticos, o estruturalismo	77
1.2.4. Introdução à análise estrutural da narrativa.....	78
1.2.5. Narrativa como representação	95
1.3. Narrativa e articulação do tempo.....	99
1.4. A voz ordenadora da experiência por trás da narrativa.....	100
1.5. Narração e comunicabilidade da experiência	103
1.5.1. Narrativa e morte	105
1.6. O futuro da narrativa no ciberespaço.....	109
1.7. A narrativa da realidade virtual	111
1.7.1. Novas formas de linguagem	115
1.8. Diferenças entre imagens e palavras – contrapontos	119
Concluindo o capítulo.....	122
Capítulo 2 – Leitura	125
2.1. A leitura com o corpo: conhecimento pré-predicativo.....	125
2.2. O(s) papel(is) do professor em leituras compartilhadas	137
2.3. Posicionamentos subjetivos diante da leitura	144
2.4. Diagnósticos de leitura	157
2.4.1. Considerações gerais sobre a análise dos testes	170
2.4.2. Observando mais de perto os oito alunos e seus desempenhos.....	171
2.5. Acompanhamento da turma em 2015 e 2016	185

Conclusões do capítulo.....	187
Capítulo 3 – Escritas que fluem entre a demanda e o desejo	191
3.1. Efeitos metafórico-metonímicos.....	192
3.1.1. Freud, os sonhos, a condensação e o deslocamento.....	193
3.1.2. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.....	196
3.2. Alienação e separação na escrita	202
3.2.1. Produções textuais – paráfrase e paródia	205
3.3. Propostas de produção de textos e análise de textos de alunos	207
3.3.1. Para a produção de textos: ainda a leitura.....	209
3.3.2. Da paráfrase à autoria	247
3.3.3. Textos parodísticos	255
Conclusões do capítulo.....	261
Capítulo 4 – As narrativas nos meios digitais e na escola	265
4.1. Memória, oralidade, escrita e imagem interativa	266
4.2. Entrevistas comentadas	271
Amarrações e conclusões do capítulo	323
Capítulo 5 – Sobre o universo das mídias	329
5.1. Adentrando nos <i>games</i> através de suas imagens	330
5.1.1. Jogos, narrativas, mídias e conhecimento	352
5.2. Temas elencados e apropriação de fantasias	365
5.3. Novas formas de percepção no mundo virtual: estamos conectados ou somos enredados?	370
5.3.1. Perda da aura, arte política, formas de percepção.....	371
5.3.2. Emancipação ou barbárie? Personalidade ou mimese?.....	376
5.3.3. Diversão e profusão de imagens <i>versus</i> contemplação associativa	378
5.3.4. Reflexões expropriadas, totalitarismo, perda da linguagem	380
5.3.5. Mercado, mídias, compulsão	383
5.4. Nova economia psíquica e a relação com o saber.....	385
5.4.1. Discurso capitalista: defasagem simbólica e gozo a todos	386
5.4.2. Vazios preenchidos de forma plena, não dinamizados	386
5.5. Letramento: arte, mídia e política	390
5.6. <i>Games</i> e difusão do conhecimento	392
5.7. A experiência narrativa	395

5.8. A literatura infantojuvenil simulando o mundo virtual.....	397
5.8.1. <i>Games</i> , linguagem e experiência	400
5.8.2. Brincando com palavras, oralidade, literatura, ciência e temas contemporâneos	402
5.8.3. Identidade e narrativa	403
5.8.4. A narrativa dissolve fronteiras.....	408
5.8.5. A fronteira dissolvida	410
5.9. Janelas e avatares na literatura, o saber e a experiência	413
5.9.1. Mergulhos e levantadas de cabeça.....	413
5.9.2. A experiência e o saber que dela vem	416
Conclusões do capítulo	421
Considerações finais	427
Referências Bibliográficas	435
ANEXOS.....	443
Anexo A - Teste “A lenda do milho” aplicado com o quarto ano/2015	443
Anexo B - Teste “Mal de Lua Cheia” aplicado com o quarto ano/2015	449
Anexo C - Teste “Bullying é apelido”, aplicado com o quinto ano/2016	454
Anexo D - Avaliação de leitura feita após o trabalho com a narrativa <i>O Hobbit</i>	463
Anexo E - Textos produzidos pelos alunos	469

Introdução

Todo ser humano precisa narrar(-se) para emergir como sujeito. As narrativas são uma forma elementar usada pelo homem há milênios para significar o mundo. Narrar dá consistência à fugacidade do tempo e dos acontecimentos. Tal consistência é a materialidade do mundo simbólico: por meio das narrativas, as imagens e a própria ideia de fluxo temporal podem ser (re)manejadas; com elas, a própria subjetividade pode consistir e persistir.

Desde muito antes da invenção da escrita, os homens contam histórias. Onde, quando terá se iniciado a arte narrativa? Juntamente com a linguagem, ao se nomear um objeto, e logo ao referir-se a ele em relação a alguma ação de trabalho? Nas situações de coleta, de caça, com sons guturais que indicavam alerta e perigo? Em momentos solitários, numa espécie de monólogo ordenador de algum pensamento? Nos momentos de descanso, após a refeição, ao redor do fogo, quando o homem cuidava da sua prole? Na maternância, enquanto a mãe cuidava de sua cria, balbuciando e refinando afetos em sonoridades que iam aos poucos e cada vez mais se delineando numa linguagem caracterizada por palavras, as quais o bebê, a criança, aprendia, já engendrando um repertório que continha as formulações anteriores e criando novas? Numa comunidade que ia aos poucos usando e criando novas palavras?

A capacidade de falar distingue e marca o homem como homem. Essa insígnia contém o desígnio de sua essência. O ser humano não seria humano se lhe fosse recusado falar incessantemente e por toda parte, variadamente e a cada vez, no modo de um “isso é”, na maior parte das vezes, impronunciado. À medida que a linguagem concede esse sustento, a essência do homem repousa na linguagem. Somos, antes de tudo, na linguagem e pela linguagem. (HEIDEGGER, 2011, p. 191).

A linguagem distingue o homem. No mundo oral pré-histórico, a humanidade passou a guardar as narrativas em seus corpos: através de sons plenos de afeto, palavras, rimas, ritmos, encadeamentos, repetições, fórmulas, memorizavam as histórias e passavam-nas adiante. Sabemos disso pelos registros que nos chegaram do mundo oral da antiguidade: com o advento da escrita, esses recursos estéticos da palavra foram passados para o texto grafado. Surge a narrativa na literatura escrita.

A difusão das narrativas a partir da imprensa e por outros meios e tecnologias no horizonte contemporâneo traz uma possível indagação: como as diferentes formas de narrar influenciam a recepção na leitura, como os diferentes meios alteram a percepção humana

sobre o narrado, como a escrita e outras formas de expressão podem, nesse processo, ser modificadas. Tais indagações nos levam a refletir, no âmbito da educação, sobre o letramento na contemporaneidade.

O esforço empreendido nesta tese teve como direcionamento a reflexão sobre o letramento no cenário contemporâneo, tendo como premissa a ideia de que as narrativas exercem papéis importantes na aprendizagem e consolidação da leitura e da escrita. Na Introdução, são apresentados pressupostos, hipótese, objetivos, metodologia e justificativa para este estudo, além dos capítulos desenvolvidos e apontamentos sobre as considerações finais.

Esta tese é parte dos resultados de pesquisas efetivadas no decorrer do projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos”¹; seu empreendimento tem como vantagem, portanto, a possibilidade de contarmos com um grande volume de dados recolhidos no âmbito do projeto.

Assumimos, neste texto, a primeira pessoa do plural. Em alguns momentos, no entanto, nossa narração desliza para a primeira pessoa do singular, quando há um relato pessoal da pesquisadora sobre sua atuação como professora ou entrevistadora de alunos.

Pressupostos

Esta pesquisa parte dos pressupostos de que as narrativas:

- Estão na base do processo civilizacional, pois constituem um eficiente recurso mnemônico (senão o mais eficiente recurso) para o homem reatualizar experiências do passado e sobre elas refletir. Por meio das narrativas, o homem confere significado, ordem e sentido aos objetos e acontecimentos. Com seu potencial de permanência na memória, as narrativas constituem processos de simbolização, ao permitirem a absorção de jogos intrínsecos à linguagem humana – jogos de efeito de sentidos sobre a subjetividade – e ao contribuírem para atribuição de significado ao observado e ao vivido.

- Estão presentes na vida humana desde os primórdios do mundo oral, e permaneceram importantes, como acima compreendidas, com o advento da escrita e de outros suportes.

- São processos mnemônicos de experiências partilhadas tanto na história da humanidade quanto na infância ou mesmo na idade adulta dos sujeitos. Por isso, implicam experiências singulares, constituem subjetividades que põem em ação a própria estrutura

¹ Projeto financiado pela Capes, Programa Observatório da Educação (OBEDUC)/INEP – 2010, e coordenado pelo prof. dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. As pesquisas ocorreram entre o período de 2011 a 2014.

psíquica dos indivíduos, operando assim não só num nível consciente, mas também inconsciente no sujeito. Narrativa, memória e subjetividade se imbricam indissolivelmente.

- Estão presentes na vida do sujeito desde antes de seu nascimento. O sujeito nasce herdeiro da linguagem. Deve, no entanto, se haver com este lugar marcado pelas narrativas que o antecederam, deve se apropriar de sua herança cultural. O engajamento desse “pequeno outro” (aqui me refiro à própria criança), com suas singularidades, no laço familiar, é de grande valia para o enlaçamento do sujeito com as narrativas da humanidade, o grande Outro². Ao criar esse laço, a criança estabelece relações entre narrativas particulares e narrativas da humanidade, identificando-se, operando na linguagem e (re)criando (suas) narrativa(s) constantemente.

- Assim concebidas, abrem-se ao estudo da leitura e da escrita, podem contribuir para o letramento, para a compreensão e a formulação de textos orais e escritos. Desse ponto de vista, a escola como representante do Outro deve se responsabilizar por boa parte dessa transmissão.

A partir desses pressupostos, pensamos que as narrativas contribuem decisivamente para o processo de letramento de cada criança. Sua abertura de significação permite o exercício da interpretação e da compreensão da linguagem em seu caráter polissêmico, o que ocasiona o exercício da leitura de outros textos e discursos com os quais o sujeito se depara ao longo de sua existência. Além disso, pensamos que o aluno que passa a ter domínio de narrativas orais ou escritas, em geral, consegue ter mais repertório, falar, ler e escrever com maior fluidez. Ou seja, consegue posicionar-se discursivamente.

Esse potencial parece ser fecundo, sobretudo, na infância. Como sabemos, as crianças se interessam pelo mistério de mitos, contos, lendas, personagens e paisagens de um mundo distante, a tal ponto que a narrativa parece mesmo necessária na vida dos sujeitos (ORTEGA Y GASSET, 1993). A relação eu-outro, no entanto, que se presentificava no mundo oral de outrora e ainda se presentifica na oralidade atual no momento da transmissão narrativa, ou mesmo na relação entre texto e leitor, tem se esvaído cada vez mais de nosso cotidiano: a relação dos sujeitos com a oralidade e com a literatura de qualidade tem sido influenciada por uma tensão com as novas mídias (BELINTANE, 2017) que trazem outros modos de apresentar o mundo.

² Termo usado por Lacan para designar o campo do Simbólico. O Outro aqui pode ser resumido como a herança cultural da humanidade, abarcando a linguagem, as leis, a cultura.

A narrativa no mundo contemporâneo está presente em diversos suportes. Ela pode ser pressuposta em artes sincrônicas como a pintura, a escultura, a fotografia (podemos até imaginar um “antes” e um “depois”, mas a ação no tempo não está dada nessas artes); já em outros suportes – como na **corporalidade**³, na escrita, no cinema, nos vídeos, nas canções, em certos *games*, nos desenhos animados –, sua essência temporal se desvela através do(s) acontecimento(s). Existe uma coocorrência e uma concorrência da narrativa na literatura e em mídias, tais como a novela televisiva e o cinema. Atualmente, a novela televisiva é um tipo de narrativa que ocupa lugar central no imaginário da população brasileira. Os *games*, por sua vez, ocupam boa parte do tempo de lazer de crianças e adolescentes. Se, por um lado, a narrativa se multiplicou através desses meios, por outro a narrativa literária de boa qualidade, seja oral ou escrita, até hoje não envolveu as massas.

As narrativas estão presentes nesses novos suportes de memória que conjugam imagem, som, movimento, efeitos diversos, porém a palavra falada ou escrita muitas vezes perde espaço; mesmo ainda presente, ou ainda parecendo mais presente, a narrativa se pulveriza, e a palavra que mais permite posicionamento discursivo aos poucos se esvai. Uma breve imagem é capaz de trazer tal dimensão: cada vez mais as crianças, desde muito pequenas, estão expostas às imagens *pregnantes*⁴ da TV, dos tablets, da internet e de outros suportes, e talvez aí estejam menos expostas à palavra do outro⁵. A imagem mais *pregnante* talvez silencie a palavra e a **corporalidade**⁶ do outro e a sua assunção pelo pequeno sujeito. Na mesma esteira, a narrativa escrita de grande volume e qualidade, ao mesmo tempo que ainda presente em nossa herança cultural, talvez fique um pouco (ou muito) mais relegada às estantes de bibliotecas, livrarias e casas, enquanto a imagem *pregnante* ganha espaço.

A multimodalidade presente na vida contemporânea parece colocar à disposição do sujeito grande liberdade para (re)criar sua própria narrativa, mas isso depende de diversos fatores que facilitam ou não sua circulação pela linguagem e conseqüentemente sua assunção em um lugar social. Diante da multiplicação da narrativa na contemporaneidade, dos apelos

³ Termo cunhado por Belintane (2013) para expressar que a oralidade passa pelo corpo. Trataremos deste termo ao longo do texto.

⁴ Belintane (2017) usa as palavras “*pregnância*” ou “*adesividade*” para configurar perfis leitores. Por exemplo, a criança que ainda não se aventura nas diversas possibilidades semânticas de uma palavra “*adere*” a apenas um de seus significados, tendendo a aí permanecer. Aqui usamos “*pregnância*” para sugerir que a criança tende a “*aderir*” mais às imagens e ao seu caráter unívoco quando não há uma ambiência que favoreça a lida com a palavra.

⁵ O “outro” é o lugar ocupado pelo pai, pela mãe, pelo adulto presente, por qualquer sujeito representante do grande Outro, ou seja, um representante da herança cultural que se dirige à criança.

⁶ A apropriação da linguagem e da dimensão da alteridade é um fenômeno intervalar. Em dadas situações, a criança é tensionada a ver, a ouvir, ao mesmo tempo que pula, corre, fala, ao ver/ouvir algo. Ao posicionar-se nessa tensão, com o corpo canalizando energias para a linguagem, surge aí uma **corporalidade** (BELINTANE, 2013).

da sociedade de consumo e de toda uma estrutura que a sustenta, as novas mídias podem ser ferramentas que contribuem para que subjetividades assumam modos críticos de leitura, ou, ao contrário, meios que podem prejudicar subjetividades, ao mantê-las apartadas de sua potência leitora, de forma que não cheguem a exercitar leituras críticas quando usam as ferramentas de seu tempo. Esse estado de coisas deve ser considerado no ensino da linguagem. Cada sala de aula – no mundo, no país, nas regiões com suas especificidades – está inserida num contexto maior, político, econômico e social. O panorama contemporâneo deve ser levado em conta no ensino da língua materna.

Constatamos também, atualmente, a proliferação de narrativas escritas, de acesso aos livros, e parece mesmo haver um reinvestimento da figura do contador de histórias (por exemplo, hoje ele é celebrado em oficinas de contação de histórias, alguns contadores são contratados para fazer apresentações nas escolas). O acesso a estes e a todos os outros suportes, no entanto, geralmente depende de certo investimento financeiro, algo com o que famílias de baixa renda, por exemplo, não podem, muitas vezes, arcar. Além disso, o acesso às narrativas não significa necessariamente uma boa lida com a oralidade, com a escrita, com narrativas de qualidade ou mesmo com uma interpretação qualitativa. Nesse sentido, a escola como representante do Outro e de suas narrativas, mais especificamente a escola brasileira em seu acolhimento à heterogeneidade, deve se haver com essa nova realidade, se quiser que os alunos assumam efetivamente a palavra falada e escrita em seu processo de formação.

Hipótese

Levando-se em conta a premissa de que o trabalho com narrativas de qualidade contribui decisivamente para o letramento, nossa hipótese é que o contato dos alunos com as mídias contemporâneas interfere neste processo, seja positiva ou negativamente. Crianças pouco estimuladas a lidar com as narrativas e muito expostas às mídias atuais não fariam laço com o outro através da palavra falada e, conseqüentemente, escrita. Se, no entanto, houver um contato substancial com as narrativas presentificadas pela palavra do outro endereçada à criança, na oralidade e na leitura, o laço se dará e a relação com as mídias poderá tornar-se enriquecedora do processo. Nossa hipótese leva em conta a ideia de que família e escola devem assumir juntas tal responsabilidade, neste novo estado de coisas.

Nossa pretensão é refletir, a partir de tal panorama contemporâneo, sobre o letramento na contemporaneidade e sobre a forma como a arte narrativa pode contribuir para que ele aconteça, no âmbito da escola brasileira e no contexto das tecnologias midiáticas atuais.

Justificativa

Ouvir ou retomar uma narrativa, com suas situações aflitivas e desfechos comoventes, pressentir na fala ou na escrita o efeito estético que as palavras colocadas numa certa forma propiciam, é um prazer.

Ao ouvirmos ou lermos uma história, não necessariamente conceituamos algo, mas criamos uma imagem de certo acontecimento que nos serve de modelo, exemplo, metáfora, sugestão para outros acontecimentos da vida. Feita de palavras, a narrativa nunca chega a um ponto de transparência da linguagem; ao contrário, permanece em sua opacidade, permitindo ao sujeito possibilidade(s) de interpretação. Nesse sentido, assim como a palavra necessita de contexto para que lhe seja conferida a significação, a narrativa só pode ser entendida por cada sujeito a partir de seu contexto próprio, de seu repertório prévio, ao se associarem antigas a novas representações. Mesmo que possamos chegar a acordos sobre um dado sentido de uma história ou sobre sentidos explicitamente expressos, cada um usa seu repertório anterior para criar imagens internas sobre o que é narrado, cada um ocupa **os vazios** (ISER, 1979) da narrativa de forma a lhe conferir um sentido, uma representação, que é singular para cada sujeito, mas ao mesmo tempo passível de transmissão.

Além de as narrativas sempre sugerirem **vazios a ser preenchidos**, podemos também questionar “como era antes”, bem como “o que foi” e “o que será depois”. Assim, a narrativa abre espaço para a curiosidade, a investigação, o desejo. Se as questões filosóficas que as crianças se fazem, “quem sou?”, “de onde vim?”, “para onde vou?” procuram dar conta de simbolizar a falta de sentido, as narrativas sempre apontam para possibilidade(s) de conferir sentido a essa incessante busca, o que desde nossos primórdios originou a cultura e a linguagem. Movimento que se repete e se atualiza a cada novo vir-a-ser, em cada bebê que nasce.

Dito de outro modo e trazendo mais um elemento, o vazio que abre espaço às questões também tem relação com a falta do outro na sua **transmissão**, o que remete ao equívoco e à polissemia próprias da linguagem e à tentativa benéfica de a criança engendrar discursos que busquem completar tal falta. Essa tentativa nunca completa plenamente o vazio, mas o dinamiza, e é nessa dinâmica que se opera a entrada na linguagem e a emergência do sujeito

ou da constituição subjetiva. Dessa forma, já se evidencia uma característica da linguagem e do desejo: ela nos trança num dizer e num desejar.

Ao enredar-se na fala e na escrita, o sujeito entra em contato com sua falta, ou com sua “alma”, como diz Heidegger (2011, p.194), traduzindo trecho do tratado de Aristóteles: “De um lado, os sons da voz são símbolos das disposições da alma, de outro, as marcas escritas o são dos sons da voz. E assim como as letras não são as mesmas para todos, do mesmo modo também os sons”. O autor entende que as palavras trazem um “desencobrimento”: “As letras do alfabeto mostram os fonemas. Os fonemas mostram as disposições da alma. As disposições na alma mostram as coisas que lhes concernem” (HEIDEGGER, 2011, p.195), ou seja, as coisas que lhe dizem respeito.

O “mostrar” da linguagem deixa que se apreenda um signo e que se discuta sobre o que é apreendido. Heidegger (2011, p.195) continua:

A referência entre o mostrar e o que nele se mostra, referência que nunca se estabelece puramente por si mesma ou pela sua proveniência, transforma-se posteriormente na relação entre um signo e o que nele se designa [...]. Designar não é mostrar, no sentido de deixar aparecer. A transformação, pela qual o signo deixa de ser o que mostra para ser o que designa, repousa sobre a transformação da essência da verdade.

Consideramos importantes tais excertos para o entendimento da dimensão do trabalho com a linguagem. Do simples “mostrar” ao posterior “designar”, há um caminho da linguagem a ser percorrido. O sujeito é um ser de linguagem, portanto o homem está no mundo e confere a ele e a si significados somente por meio da linguagem. Tanto o contato com a linguagem do outro como a expressão de nossa própria tocam nossas disposições de admiração e horror, tramas que nos constituem. Ascender como sujeito passa por tal caminho.

Entrar na linguagem é entrar na cultura; ouvir narrativas e narrar-se a si mesmo é parte intrínseca do processo – que não acaba nunca, diga-se de passagem.

Uma história contada, uma tese escrita, um caso relatado: quem está livre de enredar um texto? A uma criança se lhe pede que conte seu dia na escola, ao jovem que descreva a geografia de um país, ao adulto que reporte ao chefe os resultados de seu trabalho e ao idoso que dirija suas narrativas novamente aos pequenos. Descrições fantasiosas ou objetivas, criações ficcionais ou retratos de uma realidade: todos os dias a humanidade conta histórias. Mas, quando pensamos na dimensão tomada pelo texto (oral ou escrito) no estabelecimento das relações humanas, percebemos que não é em qualquer medida que é possível falar, escrever, descrever, contar, narrar para si e para o outro, para embrenhar na cultura. Se de um lado, pela própria condição humana de ser de linguagem, as palavras nos escapam, faltam ou se repetem

à revelia de nossa vontade, por outro, o que identificamos [...] é que além da falta intrínseca à linguagem, há uma expropriação do direito a algumas formas de expressão da linguagem – leitura e escrita – à qual uma parcela significativa da população está submetida, ao ser semialfabetizada (BATTAGLIA, 2013, p.7-8).

A autora atesta que a narrativa é necessidade vital tanto numa perspectiva histórica e ontológica quanto subjetiva, ao sustentar pensamentos e valores. Mesmo que a introdução da escrita e de novos suportes tenha alterado a apresentação das narrativas no decorrer do tempo, o interesse pelas histórias é evidente no entusiasmo de crianças e adultos ao se depararem com elas. No entanto, para transmitirem ou para criarem enredos orais e escritos, as crianças devem antes ser apresentadas às narrativas. Tais transmissões entre gerações hoje se enfraquecem, além de a demanda da consolidação da leitura e da escrita na escola não chegar a seus objetivos.

Uma história precisa de um narrador/autor, um ouvinte/leitor e uma situação vivenciada ou fictícia a ser contada. A linguagem, sempre referindo-se à coisa mas nunca sendo a coisa-mesma, já traz em si o embrião do fingimento, da ficção. A palavra evoca ao mesmo tempo um e muitos sentidos. Abre assim espaço para a imaginação, a interpretação, a circulação de significados diversos.

Sabemos que atualmente, no entanto, não temos mais tão frequentemente a oportunidade de ouvir histórias ao redor do fogo, ou contações e brincos em meio ao cotidiano da casa; escassearam-se as festas populares que remetem ao imaginário de tempos míticos. O excesso de informação e de opinião sobre os acontecimentos, a falta de tempo, o excesso de trabalho (BONDÍIA, 2002), assim como a proliferação de imagens em movimento e de apelos midiáticos que nos tomam atenção, não deixam espaço para a palavra e a experiência acontecerem, não deixam vazios para o acontecimento das narrativas se presentificar – colocam-se em nossas vidas de forma plena.

Alguns poderão objetar que temos, sim, espaço, que as contações de histórias estão aí, que novos meios dão conta de transmitir novas e velhas histórias, que a informação é importante, a opinião mais ainda. Mas não é bem isso que vivenciamos nas escolas. Pais e filhos dispõem cada vez de menos tempo para essa relação presencial, e quando ela acontece, talvez não esteja, na maioria das vezes, marcada por essa palavra-testemunho de nossa falta, de nosso constante vir-a-ser e da busca de sentido de que as narrativas se fazem. Talvez a velocidade com que as transformações nas formas de representação estão acontecendo nos faça esquecer um pouco dessa memória guardada e possível de ser transmitida presencialmente por afetos sonoros de que os significantes são feitos. Paralelamente à falta de

tempo e ao excesso de trabalho da ordem capitalista, é hoje imperativo ter informação, opinião (BONDÍA, 2002) e acesso às mídias – e essa busca concorre com o tempo dado às narrativas.

Walter Benjamin (1987, p.202-3) já apontava para a influência negativa da informação sobre a arte de narrar:

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa hoje é rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes.

O pensador ainda aponta que a informação só tem valor enquanto é nova, diferentemente da narrativa, que “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1987, p.204).

A menos que as crianças já estejam inseridas num campo simbólico muito bem estruturado e do qual as narrativas fazem parte, a menos que tiverem recebido afeto em palavras muito bem ditas, não darão conta de receber das babás eletrônicas nada além de estímulo a reações que vêm em forma de impulsos sem direção, excitação sem objeto definido, recompensas que geram compulsão à repetição, ansiedades patológicas, falta de silêncio, falta de laço (BELINTANE, 2017). As novas tecnologias, enquanto ferramentas, longe de promoverem reais ubiquidades e onipotências, são o que são: instrumentos usados para incrementar ou fazer falir a imaginação, a criatividade, as associações e a autoria, dependendo do uso que é proposto e do uso que delas escolhemos fazer. Na condição de que as crianças estejam inseridas num campo simbólico muito bem estruturado, é provável que as mídias e tecnologias atuais possam ser ferramentas bastante úteis ao sujeito, como já podemos constatar.

Resta lembrar que não basta ler uma frase que informa algo, não basta uma opinião sem argumentos, não basta ter um lazer que só entretém, não basta um exercício que nos garanta habilidades de coordenação motora ou de raciocínios lógicos (BONDÍA, 2002), não basta estar diante de aparatos tecnológicos e midiáticos.

A experiência necessária à simbolização pressupõe tempo para que aconteça. É preciso um sujeito aberto a essa possibilidade de experiência, para que daí aconteça um saber sobre a experiência (BONDÍA, 2002), a simbolização. É preciso simbolizar, saber o que fazer com a informação, construir a opinião com argumentos, ter lazer para termos também alguma qualidade que nos entusiasme o desejo, ter habilidades motoras e de raciocínio, ter acesso às mídias e tecnologias para com isso fazer algo – não qualquer coisa – que contribua para a assunção do sujeito a um lugar ético e crítico no discurso e no mundo.

Caminhos já trilhados

Em nossa pesquisa de mestrado (NANCI, 2013), investigamos as possibilidades do trabalho com narrativas de origem oral, nos anos iniciais da escolarização, como uma contribuição para o letramento dos alunos. Propusemos um reposicionamento do trabalho com as narrativas nas séries iniciais do ensino fundamental (EF), concebendo-as como conteúdo a ser privilegiado na alfabetização, por considerarmos, a partir da análises dos dados, que o domínio da narrativa na oralidade dá as bases languageiras necessárias para o domínio da leitura de grande volume. Como pesquisadora participante dos projetos “Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais”⁷ e “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos”⁸, colhemos os dados que depois foram analisados em nossa dissertação. Neles observamos que muitas vezes os alunos chegam à escola relatando interesse pelos conteúdos de entretenimento das mídias (filmes, seriados, jogos). Também observamos que, enquanto alguns alunos consolidam a aprendizagem da leitura e da escrita com sucesso, outros apresentam dificuldades na oralidade e na aprendizagem da leitura e da escrita. Diante de tal constatação, propomos nesta tese um estudo que visa compreender como se dá o letramento a partir do estudo das narrativas, num panorama complexo em que a oralidade, a escrita e o uso de mídias hodiernas coexistem.

Objetivos

O intuito primeiro desta pesquisa, como vimos até aqui, é contribuir para a compreensão dos processos de letramento na contemporaneidade. Partimos da premissa de que o letramento supõe um domínio de narrativas e de que elas ganham corpo textual e se atualizam por meio da performance oral, da leitura e da escrita e, atualmente, expandem-se por mídias

⁷ Projeto coordenado pelo prof. dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, financiado pela Fapesp e realizado no período de 2007 a 2009.

⁸ Doravante “projeto Desafios”.

contemporâneas (como as narrativas presentes nos *games*, vídeos, filmes). Nosso objetivo pode se desdobrar em três frentes de atividade ou intenções:

- Verificar, a partir de testes de leitura, em que medida alunos em fase de transição (oito alunos do terceiro ano do ensino fundamental em 2014 para o quarto ano em 2015 da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – EAFEUSP) compreendem narrativas lidas, retomando elementos e informações textuais, e em que medida interpretam a leitura feita, a partir de inferências de significados implícitos.

- Estabelecer relações entre resultados dos testes de leitura e produções textuais dos oito alunos: observar retomadas de uma narrativa a partir da escrita e o desempenho dos alunos nesta produção textual.

- Analisar, a partir de entrevistas, as relações entre o desempenho dos oito alunos na leitura/escrita e sua lida com a oralidade, a memória e as mídias atuais.

O percurso desses três objetivos nos permitiu alcançar tanto uma descrição mais detalhada e um cotejo do sucesso e das dificuldades que os oito alunos elencados apresentaram em seu processo de letramento (consolidação da leitura e da escrita), como uma explicação do percurso de letramento proposto no projeto Desafios e da importância da narrativa nesse processo vivenciado, além da exploração de elementos em nossa reflexão que favorecem a compreensão do panorama de letramento brasileiro na contemporaneidade.

A partir destas observações e análises, buscamos confirmar a hipótese de que o contato com as mídias contemporâneas interfere, positiva ou negativamente, no processo de letramento, ao coocorrerem ou ao concorrerem com as narrativas presentes no suporte corporal e escrito. A confirmação desta hipótese, mesmo que parcialmente, no decorrer do texto, levar-nos-á à seguinte tese: o contato substancial com a narrativa oral e escrita contribui para o letramento e o uso crítico das mídias, estas podendo vir a enriquecer o processo; o não contato com as narrativas prejudica o letramento e o uso crítico das mídias, estas chegando a afetar negativamente o processo.

O contexto geral da metodologia

Esta pesquisa é parte e fruto de uma pesquisa mais ampla, o projeto Desafios – “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos” –, que acompanhou alunos desde seu ingresso no primeiro ano do ensino fundamental até os anos de finalização do ciclo do fundamental 1 (terceiro, quarto e quinto anos), diagnosticando

e intervindo em habilidades de oralidade, leitura e escrita. Teve, assim, a vantagem de envolver outros pesquisadores e de configurar-se como uma pesquisa longitudinal, contando com um percurso teórico previamente delineado e com dados obtidos no decorrer de quatro anos consecutivos.

Desde sua origem, os objetivos do projeto Desafios foram:

1) Esboçar um plano de ensino que ajustasse a continuidade programática entre educação infantil e ensino fundamental, partindo-se de diagnósticos mais completos que incluíssem oralidade, leitura, escrita, linguagens e recursos contemporâneos, tendo como referências e objetivos o domínio da escrita e dos sistemas notacionais contemporâneos, incluindo-se o uso do suporte eletrônico e de redes.

2) Projetar um programa de ensino mais adequado à realidade brasileira e a sua diversidade e heterogeneidade, que levasse em conta a possibilidade e as potencialidades de um trabalho em equipe composta por professores e pesquisadores no cotidiano de salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Tal modelo atribuía aos grupos profissionais a responsabilidade ética e capacidade pedagógica pela inserção da criança brasileira no mundo letrado contemporâneo.

3) Estudar a relação entre os programas de formação de professores da área e as demandas emergentes do cotidiano escolar brasileiro, estas últimas apuradas pelos sistemas nacionais de avaliação e pelas pesquisas de campo do projeto.

Acreditamos que, no decorrer e mesmo após a finalização do projeto Desafios, foram-se somando resultados bastante positivos tanto para alunos e turmas pesquisadas, como para formação de professores e alunos de graduação e pós-graduação participantes, contando-se com o desenvolvimento e finalização de teses e dissertações tratando do tema, e ainda para o trabalho acadêmico dos coordenadores do projeto. Mais que isso, o projeto chegou a seu intento primeiro, ou seja, os resultados divulgados contribuem para a compreensão do desafio que dá título ao projeto: ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos. O site do grupo GOLE – Grupo Oralidade, Leitura e Escrita – é também parte dos resultados do projeto e ilustra bem o que se pretendeu desde o início. No *link* “quem somos” do site, está claro que a pesquisa sempre buscou e alcançou o objetivo de:

[...] estabelecer de fato uma dinâmica produtiva entre os três princípios que embasam a vocação universitária: *a pesquisa, o ensino universitário e a extensão*. O GOLE existe há mais de uma década. Neste período, procuramos sempre contemplar as três divisas, fazendo *pesquisa* com certa radicalidade (nos dois sentidos) cuja meta sempre foi a busca da máxima contextualização possível na escola enquanto acontecimento, enquanto

vivência e prática; praticando o *ensino universitário* atrelado a esse radicalismo, procurar trazer para os alunos as demandas mais cruciais da escola brasileira contemporânea; divulgando conhecimentos, *praticando a extensão*, mas sempre em uma dinâmica de mão dupla, ou seja, levar, mas também trazer tanto as demandas como as boas soluções e estratégias desenvolvidas por educadores brasileiros⁹.

Como parte dos resultados do projeto Desafios, nossa tese se vale dos elementos teóricos discutidos na formulação do projeto e no decorrer da pesquisa de campo, na qual pudemos colher os dados que aqui serão apresentados, de forma que nossa análise sobre eles aponte para possibilidades de aprofundamento de alguns dos resultados obtidos na pesquisa maior.

Um outro aspecto que nos interessa destacar aqui é a respeito do projeto “Um computador por aluno” (UCA), pelo fato de nosso tema ser “o letramento na contemporaneidade: o papel das narrativas na aprendizagem da leitura e da escrita **e sua relação com as mídias contemporâneas**”. O projeto UCA, previsto como elemento externo (sua implementação não fazia parte das ações do projeto Desafios) a ser levado em conta na consecução de algumas das etapas do projeto Desafios, chegou a ser implementado na EAFEUSP mas, por razões de sua própria inconsistência, foi desativado. Os computadores não foram usados pelos alunos em ambiente escolar, não suportavam trabalhos interessantes em rede, nem houve manutenção dos aparelhos e do servidor que os enredaria. Enfim, foi um projeto descontinuado logo após seu início.

De acordo com Relatório Geral Final¹⁰ do projeto Desafios,

A principal dificuldade encontrada foi a desativação do Projeto UCA na Escola de Aplicação de São Paulo justamente no ano em que iniciávamos o projeto (2011). Não pudemos contar com a rede de laptops do UCA, pois as máquinas e também a intranet doadas pelo MEC se mostraram precárias e, sem assistência técnica, em meses, tornaram-se inviáveis. Como já tínhamos uma suspeita de que isso poderia acontecer, conseguimos suprir parte da ausência desses laptops com equipamentos adquiridos pelo projeto (computadores, projetores, filmadoras e tablets). Com os projetores conseguimos criar ambientes interessantes, com capacidade para projeção não só de apresentação (PPT), mas também para a projeção de filmes, uso de redes sociais como o Youtube, projeção de desenhos, textos e imagens criadas em sala de aula (por exemplo, um parlenda memorizada pelo grupo ou o reconto de uma história) e tudo isso, graças à criatividade do grupo,

⁹ Disponível em: <<http://www.grupo-oralidade-leitura-escrita.com/grupo-gole>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

¹⁰ Relatório de atividades (final) do projeto Desafios entregue à Capes. Coordenação geral: Claudemir Belintane. São Paulo, março de 2015.

podia ser complementado com outras atividades no laboratório de informática onde se podia praticar um pouco mais a interatividade.

A ausência do projeto UCA nos faz notar que a tentativa sem sucesso de sua implementação contínua parece ser a expressão concreta do ufanismo ingênuo e da falta de contextualização diante da exaltação das novas mídias que por vezes ocorre no ambiente público escolar. Ufanismo similar a algumas iniciativas privadas de colocar no mercado aplicativos ou programas que supostamente dariam conta de enriquecer o letramento e que até dispensariam o trabalho presencial do professor.

Mesmo diante da ausência do projeto UCA, o projeto Desafios não se furtou a trabalhar com outros recursos e meios expressivos que complementam e dinamizam leitura e escrita, mas sempre contando com a mediação dos professores e pesquisadores. O Desafios subsidiou este trabalho oferecendo à EAFEUSP notebook, impressora, tablets, projetores, pendrives, CDs, câmera fotográfica. Seus participantes elaboraram, a partir daí, materiais e planos de aulas que foram trabalhados de forma a decisivamente enriquecer a dinamização da leitura e da escrita. Alguns exemplos são os slides, elaborados com qualidade, que mostravam aos alunos do primeiro ano os versos rimados dos livros *Não confunda* e *Você troca*, de Eva Furnari. A cada clique, novo verso aparecia diante dos olhares atentos dos alunos, e a repetição das letras, iluminadas noutra cor, garantiam a verificação das rimas. Ou, os slides sobre os bichinhos e alimentos da horta, que serviram de enriquecimento do vocabulário dos alunos. Ou também a audição da “Cantiga de penas”, ao mesmo tempo que assistíamos a passagem das fotos tiradas em Belém de pássaros, fauna, flora da região, na ocasião em que visitamos a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), situada naquela cidade. Ainda, com os tablets, trabalhamos, no atendimento a alguns alunos com dificuldade, programas que retomavam contos de fadas, mesclando imagem, texto e interação da criança, mas isso em meio a muito trabalho com a oralidade e a alfabetização. Outro exemplo com o uso do projetor foi a exibição do filme e da animação *O Hobbit* após a leitura da HQ de mesmo nome, com trabalhos paralelos de compreensão, interpretação e produção textual.

Estes são alguns exemplos dos trabalhos feitos com os recursos e meios expressivos que vão para além do trabalho com a oralidade e a leitura que nos são tão caras. Enfatizamos que o trabalho com as mídias atuais nunca deixou de ser atrelado à palavra do outro (pesquisador ou professor) endereçada às crianças. Para nós, o letramento na contemporaneidade comporta todos estes elementos.

Metodologia desta tese

A delimitação do problema/objeto de pesquisa propôs um recorte de elementos presentes no letramento contemporâneo, observados através do processo de consolidação da leitura e da escrita de alguns alunos que participaram do projeto Desafios, o qual realizou intervenções pedagógicas por meio de narrativas presentes em diferentes suportes. Nossa tese buscou problematizar a coocorrência e a concorrência das mídias atuais no decorrer da trajetória destes alunos. A partir da análise dos dados, pudemos observar alunos que tiveram bons resultados ao final do processo (final do terceiro ano do EF), com leitura e escrita fluentes para sua idade, e alunos ainda com dificuldade na consolidação da leitura e da escrita. Observamos também um uso bastante intenso de mídias por parte dos alunos, em especial a TV e os jogos *on-line* ou jogados a partir de consoles. Tal uso, se não pudemos evidenciar sua interferência direta no processo de letramento, chegamos, por outro lado, a constatar que coocorrem ou concorrem com a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida que se relacionam com conteúdos de leitura e escrita de narrativas de qualidade, enriquecendo um imaginário leitor e escritor, ou na medida que não se relacionam com o conhecimento, oferecendo um imaginário simplista.

Os dados colhidos para esta tese foram os seguintes:

- Resultados de testes de leitura de alunos do então terceiro ano do EF/2014 e, mais especificamente, o diagnóstico do desempenho de oito alunos nestes testes (quatro meninos, dois com bom desempenho nos diagnósticos de leitura, dois com desempenho insuficiente; quatro meninas, duas com bom desempenho nos diagnósticos de leitura, duas com desempenho insuficiente).

- Dados longitudinais desses oito alunos, que foram acompanhados desde sua entrada no primeiro ano do EF/2012. Temos, entre esses dados, relatórios de outros pesquisadores participantes e também resultados de diagnósticos de leitura desses alunos quando cursaram o quarto ano do EF/2015 e o quinto ano do EF/2016, anos em que o projeto Desafios, já terminado, ainda continuou colhendo dados para fins de conhecimento do processo dos alunos ingressantes em 2012. Os dados foram colhidos com a anuência e parceria das professoras e direção da EAFEUSP.

- Produções textuais desses oito alunos.

- Entrevistas feitas com os mesmos estudantes elencados a partir de seus resultados nos testes de leitura e cujas produções textuais foram escolhidas para análise.

- Pesquisa na internet de imagens de jogos ou programas de TV oriundas das mídias que os alunos relataram acessar.

- Para fins de articulação de nossa argumentação no decorrer da tese, contamos também com outros dados: produção textual de uma aluna do quinto ano/2014 da EAFEUSP; produção textual de alunos do sétimo ano/2013 de uma escola privada (Colégio Giordano Bruno – por ter acompanhado a turma em meu trabalho como professora nesta instituição e porque algumas reflexões oriundas dessa experiência corroboram algumas das argumentações que serão aqui apresentadas); relato de um aluno do ensino médio da mesma escola privada.

A justificativa para coleta e análise dos dados principais, a respeito do desempenho de oralidade, leitura e escrita de oito alunos – quatro meninos, dois com bom desempenho nos diagnósticos de leitura, dois com desempenho insuficiente; quatro meninas, duas com bom desempenho nos diagnósticos de leitura, duas com desempenho insuficiente –, bem como para a análise dos conteúdos que eles acessam nas mídias, é que uma pesquisa como esta, de caráter qualitativo, pode trazer tanto generalizações de observações e possíveis conclusões sobre o processo de letramento de alunos em geral, como trazer apontamentos de singularidades que dizem respeito à diversidade de desempenho e à diferença entre gêneros feminino e masculino. Tais singularidades, por oposição às generalizações que podem ser feitas, acabam por contribuir para a delimitação da questão e das possíveis respostas e variáveis que devem ser levadas em conta na discussão relacionada ao problema proposto na pesquisa.

Para além da seleção de dados a respeito de oito alunos – meninos e meninas – com diferentes desempenhos na leitura, a escolha dos sujeitos de pesquisa deu-se a partir de alguns eventos fortuitos. Por exemplo, em dia marcado para entrevistar um aluno com determinado desempenho, um deles tinha faltado ou outro estava terminando atividades em sala, de forma que a professora sugeriu que fizéssemos entrevista com aluno com desempenho semelhante ao procurado naquele dia. Assim, tínhamos dados de leitura e escrita das duas turmas de terceiro ano (sessenta alunos ao todo), mas só chegamos a delimitar os dados de leitura e escrita que seriam analisados após termos feito entrevistas com oito alunos nas condições preestabelecidas pela metodologia.

Além disso, apesar de conhecer a maioria dos alunos do terceiro ano, eu tinha mais contato com alguns oriundos da turma que acompanhei na ocasião em que cursavam o

primeiro ano/2012; isso não foi paradigma para a escolha dos alunos, mas meu contato com alguns fez-me trazer posteriormente as minhas impressões na análise de dados de seus desempenhos. Importa também mencionar que não acompanhei os oito alunos no decorrer do terceiro ano; a seleção de dados deu-se a partir dos registros do projeto sobre seus desempenhos leitores e também de cópias de suas produções escritas, e os dados colhidos a partir de contato presencial aconteceu principalmente no momento das entrevistas. Os dados foram observados, portanto, sem acompanhamento contínuo destes alunos; porém, contamos também com registros longitudinais de seus desempenhos, feitos por outros pesquisadores do projeto. Essas foram as contingências que participaram da definição dos oito sujeitos previstos na metodologia de pesquisa.

Esta pesquisa configurou-se como sendo de caráter descritivo e explicativo de fenômenos constatados no âmbito do projeto Desafios. Os dados colhidos são usados como evidências de sustentação de nossa hipótese. As análises feitas sobre os dados colhidos buscam uma argumentação que adota, portanto, um percurso confirmatório. Por outro lado, encontramos nos dados analisados evidências contrárias à nossa sustentação, que serão problematizadas no decorrer do texto. Tendo sido o Desafios um projeto de pesquisa não só de observação mas também de intervenção, chegamos a observar resultados positivos e também de alunos que mantiveram suas dificuldades, mesmo que lhes oferecêssemos um rico trabalho com as narrativas e acompanhamentos posteriores. Tais evidências contrárias servirão de problematização do tema, a partir do que será possível apontar reflexões sobre o que ainda é necessário para que esse tipo de trabalho se efetive. Temos, portanto, além de um caráter descritivo e explicativo, um percurso exploratório também próprio à pesquisa qualitativa.

Nestes termos, trata-se de uma tentativa de contribuição para os resultados do projeto Desafios e para pesquisas futuras destinadas à formação docente a respeito do letramento no Brasil. Nesta tentativa, algumas questões que ainda merecem relevância, tanto no âmbito das contribuições a partir da exploração dos resultados do projeto Desafios quanto para contribuições a pesquisas em geral na área de Linguagem e Educação, são as seguintes: como ajudar o professor no processo de tornar fluente a leitura e a escrita dos alunos? Como fazer as crianças transitarem de um suporte a outro, sem que permaneçam atadas às novas mídias? De que maneira as novas mídias podem participar do processo pedagógico?

Por fim, para além do caráter descritivo, explicativo e exploratório da pesquisa, o acompanhamento de desempenho de oito alunos leva em conta alguns termos relacionados a estudos de caso que costumam acontecer em pesquisas qualitativas.

De acordo com Yin (2001, p.10), os estudos de caso são pesquisas de caráter qualitativo e nascem da necessidade de se entender um fenômeno social complexo, “quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” e quando perguntamos “como” e “por quê”, buscando um percurso explanatório dos casos estudados. Em nossa pesquisa, procuramos compreender o contexto do letramento na contemporaneidade a partir do processo de oito alunos, como este aconteceu estando em constante relação com as mídias atuais, e por que aconteceu de tal forma.

Os estudos de caso são modalidade de pesquisa que podem apontar o que os casos sugerem a respeito de um fenômeno maior (VENTURA, 2007, p.383) – o letramento na contemporaneidade, no caso –, e podem ter foco único ou múltiplo, este último sendo aquele no qual vários estudos são conduzidos simultaneamente – vários indivíduos, por exemplo (VENTURA, 2007, p.384).

O estudo de caso pode ser intrínseco, ao se buscar compreender um caso particular (detalhes intrínsecos aos processos de cada aluno, no caso desta pesquisa); instrumental, ao se buscar compreender uma questão mais ampla (o letramento nos dias atuais); coletivo, quando o estudo se estende a outros casos conexos, objetivando-se ampliar a compreensão ou teorização sobre um conjunto maior de casos (como as variáveis no desempenho de cada aluno podem trazer luz à reflexão sobre a heterogeneidade presente nas escolas brasileiras no letramento contemporâneo). Busca-se, nesse tipo de pesquisa, tanto o que é comum como o que é particular em cada caso. A originalidade do resultado final decorre de aspectos como a natureza e o histórico do caso, e contexto em que se insere (VENTURA, 2007, p.384).

Um estudo de caso precisa “ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes” (VENTURA, 2007, p.385). É recomendada a busca de casos típicos (que apontem diretamente para algum fato), casos extremos (que apontam limites dentro dos quais as variáveis oscilam) e casos atípicos (que podem apresentar, por oposição, pautas dos casos típicos e possíveis causas de desvios). A coleta de dados pode prever análise de documentos, entrevistas, levantamento de dados, entre outros (VENTURA, 2007, p.385). Ainda, os estudos de caso são apropriados “para investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados e não existem leis básicas para determinar quais são importantes” (VENTURA, 2007, p.385). Por fim, os estudos de caso “são úteis também na exploração de

novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias” (VENTURA, 2007, p.386).

Nosso recorte metodológico buscou ter em mãos os dados de diagnósticos de leitura para analisar os requisitos fundamentais que consideramos necessários para que os alunos tenham boa compreensão de uma narrativa. A análise das produções textuais de oito alunos visou estabelecer relações entre dados de leitura e de produção escrita. As entrevistas com os oito alunos pautaram-se por um roteiro que visava conhecer suas preferências a respeito de brincadeiras, histórias ouvidas e lidas, além de suas relações com as mídias hodiernas: *games*, TV, internet, filmes vistos na escola e fora dela. O roteiro também trazia questões sobre lições de casa e acompanhamento dos pais, livros que os alunos tinham em casa, e outras perguntas que buscavam indícios sobre a dinâmica cotidiana familiar. Os dados aí colhidos serviram como material para se refletir sobre como esses alunos lidam com as diversas narrativas a eles ofertadas, a memória que têm delas e como lidam com as mídias contemporâneas.

As entrevistas tomaram uma forma aproximada da escuta analítica, investigando não apenas dados objetivos, mas sobretudo momentos de vacilação, hiatos, enganos, entusiasmos etc. Carlo Ginzburg (1989), em seu texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, exemplifica possibilidades de análises desse tipo, geralmente desconsideradas em pesquisas quantitativas. As pesquisas qualitativas, que podem ter casos, situações ou documentos individuais, opõem-se às quantitativas por alcançarem resultados não passíveis de eliminação. O caminho do “paradigma indiciário” seria a busca de sinais – indícios em zonas privilegiadas que permitem decifrar a realidade opaca. Ginzburg reconheceu tal paradigma em diferentes áreas: na medicina, nas investigações sobre quem seriam os autores de obras de arte não assinadas e nas ciências humanas. A psicanálise, como exemplo desta última, constitui-se em torno da hipótese de que pormenores podem revelar fenômenos profundos. O paradigma indiciário tornou-se, assim, uma possível metodologia. A partir de uma escuta nesses moldes é que analisamos as entrevistas.

Tendo como referência um panorama multimodal de memória, expressão e interação, que envolve e implica os conteúdos escolares, justificamos nosso estudo, objetivos e metodologia como um esforço para compreender dinâmicas de letramento que favoreçam a formação de bons leitores, ou, como explicaremos mais adiante, estudar a emergência de subjetividades de entre-textos e de entre-meios. Consideramos que a compreensão e a habilidade de recontar ou parafrasear narrativas são condições *sine qua non* para o letramento.

Tendo na memória as narrativas e seus efeitos, o aluno compreende melhor os textos que lê e os escreve de forma mais eficiente. Concordamos com o Plano Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)¹¹ que a consolidação da leitura deve se dar até o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, entretanto, ressaltamos que a referência básica para aferir os níveis de leitura seja o domínio de um texto narrativo de bom volume, que exija habilidades integradas (leitura completa do texto, ou seja, não parcial como as que se veem na Prova Brasil¹², por exemplo, cujas questões solicitam que o aluno retire apenas uma informação do texto).

Estudos anteriores sobre a relação entre letramento e mídias atuais; contribuições que esta pesquisa pretende dar

Alguns autores têm tratado das relações possíveis entre mídias atuais e letramento. Entre eles, um expoente no campo do ensino da escrita é Emília Ferreiro (2013), em cujo livro *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* encontramos artigos que relatam pesquisas que tiveram o uso do computador como ferramenta para o letramento, entre eles: “Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização” (MOLINARI; FERREIRO, 2013), em que se propôs ditado de palavras manuscritas e depois ditado de palavras a ser digitadas; “A ‘mise en page’ no contexto da informática: os problemas do pesquisador” (FERREIRO, 2013a), em que crianças deveriam digitar o trecho de um conto e isso contribuiu para a interpretação do trecho, ou implicou interpretação; “Do texto contínuo ao formato gráfico. Soluções das crianças para a poesia tradicional e a obra teatral” (KRISCAUTZKY; FERREIRO, 2013), em que são apresentadas reflexões a partir de dados de leitura e escrita das crianças usando computadores, evidenciando-se que a disponibilidade de recursos de diferenciação fáceis de utilizar num processador de texto – tais como espaçamento, mudança de tipo ou tamanho de letra, itálico ou negrito, definição de colunas ou tabelas – permite que a criança expresse sua análise de texto, e que haja a partir daí intervenção didática, algo que a escrita manuscrita esconderia.

Apesar de bastante interessante a ideia de alunos reproduzirem textos em computadores, podemos apontar que as propostas contidas nos artigos acima elencados dão conta de evidenciar ao professor o entendimento que as crianças têm da leitura de um texto escrito, ou promovem a compreensão de um texto, mas não propõem o desenvolvimento de textos mais

¹¹ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

¹² Para consultar simulados da prova, o link de acesso é: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16640&Itemid=1109>. Acesso em: 8 nov. 2014.

longos, não trabalham com a memória, nem favorecem a autoria a partir da imaginação de cenas narrativas. Para isto, de fato, talvez o computador não contribua, já que consideramos que a escrita manuscrita é mais fácil para alunos em fase de consolidação de leitura e escrita desenvolverem textos mais longos. No processador de textos de um computador, talvez os alunos se dispersem na busca de letras e comandos a ponto de esquecerem da narrativa que querem escrever de memória ou que querem inventar.

Em outro artigo, “As crianças como editoras de um texto publicitário” (BAEZ; FERREIRO, 2013), a pesquisa apresentou reflexões sobre a edição de textos feitas por crianças e sobre o reconhecimento delas a respeito de formatos próprios a este trabalho. As autoras observam que a criança precisaria compreender o texto lido – no caso, a publicidade promocional de um convite para cinema, que reunia indicações de lugar, custos e horários – para formatá-lo apropriadamente num processador de texto. Ao final, analisam como cada dupla de alunos formatou o texto original, usando negrito, fontes e tamanhos diferentes, para destacar determinados detalhes das informações, o que revelava algo do entendimento que haviam feito do texto lido. Ao final, ponderam que

[...] a disseminação dos saberes práticos vinculados às tecnologias digitais avança de maneira surpreendente. Portanto, sugerimos que novas tarefas de compreensão de textos, de graus variados de dificuldade, podem ser imaginadas com o uso das tecnologias disponíveis no mundo social. (BAEZ; FERREIRO, 2013, p.382)

Novamente, vemos na proposta o objetivo de se evidenciar a compreensão de textos feita pelas crianças, e a autoria ou criatividade fica por conta da escolha de fontes e outros recursos do processador de textos. No entanto, indagamo-nos sobre onde estaria o exercício da imaginação sobre fatos a serem narrados.

Em “Acerca de rupturas ou continuidades na leitura e escrita”, Ferreiro (2013b) expõe inúmeros procedimentos que o uso do computador requer, trata da migração de alguns gêneros textuais para outros suportes, ou mesmo da substituição de suportes.

Lembrando que, em 1981, a IBM colocou no mercado o primeiro Personal Computer (PC), e que, nas poucas três décadas que se seguiram, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) mudaram radicalmente os modos de comunicação, a autora observa ser inegável a potência das novas tecnologias da palavra e da imagem, porém, aponta que são produtos vendidos, cujo discurso publicitário supõe anunciar a “tecnologia da libertação”; por exemplo, o texto se libertando da tecnologia do livro, textos circulando fora de suportes

materiais tradicionais, o leitor não mais obrigado a folhear páginas, saltando com facilidade de um texto a outro, não se deslocando fisicamente para encontrar informação (FERREIRO, 2013b, p.426). O preço da liberdade, para a autora, é, por exemplo, não haver a garantia de permanência, já que o texto aberto em espaço digital está “em movimento”, sem garantias de que o reencontremos lá como era antes; ou, ainda, encontramos na rede textos bem elaborados que coexistem com textos apressados e mal formulados. O leitor passa a ter novas demandas, como ter de encontrar informações corretas, construir novos índices de confiabilidade, e corre-se o risco de esquecer o objetivo inicial e perder-se em múltiplas trilhas alternativas. Os textos demandados ao leitor abrangem maior quantidade e tendem a ser lidos com menos profundidade, muitos lidos rapidamente uma só vez.

A autora considera uma ameaça à leitura recreativa a quantidade de distrações, dentro e fora do ambiente doméstico, tais como a televisão, os múltiplos dispositivos eletrônicos que permitem jogar, compartilhar músicas, imagens. A sedução imediata desses aparatos é preferida ao esforço que deve ser sustentado numa leitura. E observa que livros não costumam fazer parte do conjunto de objetos de consumo aspirados pelos jovens urbanos em sociedades modernas, e que o que eles leem não está nos livros, mas sim em outros suportes. A leitura dos livros, ao exigir continuidade, compromisso com o texto, esforço de atenção e memória, estaria sendo indiretamente atacada por alguns desenvolvimentos tecnológicos, em particular os dispositivos portáteis.

Ferreiro (2013b p.438) observa, por outro lado, que o uso da internet não é para analfabetos: “[...] a internet exige [...] competências adicionais às que estávamos acostumados a exigir no caso dos livros [...]. Estar alfabetizado para o mundo contemporâneo exige muito mais do que há cinquenta anos”. E questiona sobre quem se encarregará da alfabetização digital, já que a educação tem sido reservatório de muitas expectativas sociais, e está atualmente recebendo a demanda de ensino desse tipo de conhecimento:

Tudo isso em poucas horas de aula por dia, em poucas semanas do ano, com professores mal pagos, pior capacitados e com baixíssimo prestígio social. E, no entanto, é ali onde muitas crianças descobrem o livro. Um livro que a professora não vai ler por mero gosto de ler, mas para ensinar a ler. (FERREIRO, 2013b p.439).

Concordamos com Ferreiro que, para muitas crianças, é na escola que os livros são descobertos, que professores mal pagos e mal capacitados acabam usando o livro para ensinarem a ler, mas que muitas vezes nem sentem prazer nessa leitura. De fato, este é um ponto que queremos abordar nesta tese. Devemos ensinar os alunos a ler pelo entusiasmo que a linguagem e a literatura podem proporcionar à aprendizagem da leitura de grande fôlego, ou

seja, para que a partir das narrativas estéticas os alunos superem dificuldades na leitura e na escrita. Uma professora não deveria tratar a leitura visando somente o ensino de gramática ou a compreensão de informações sobre a praticidade do cotidiano. Uma professora deveria estar antes entusiasmada pelo texto literário, para ler a seus alunos tendo como intuito o ensino da leitura e da escrita. Uma professora ou um professor deveriam ensinar tendo como premissa o desejo, o entusiasmo pela linguagem e pelas descobertas que a leitura proporciona.

Ferreiro (2013b, p.440) observa que há duas classes sociais em função do livro e dos modos de ler: as classes com crianças que descobrem o prazer de ler no âmbito familiar, e aquelas com crianças para as quais “o escrito é apresentado como objeto de estudo, sem que nada lhes permita imaginar que há outras maneiras de ler e, muito menos, que alguém possa sorrir – inclusive rir – enquanto lê”. A autora observa, então, que uma ambiência é necessária para a transmissão do entusiasmo pela leitura:

Estar rodeado de carinho, no colo de um adulto acolhedor, enquanto se escuta uma história que surge misteriosamente das letras. Escutar de novo a mesma história, essa que o adulto e a criança sabem quase de memória, é assistir à fascinação da repetição: a escrita fixa as palavras de tal maneira que não se desorganizam nem se confundem. (FERREIRO, 2013b p.440)

Para nós, não é só o carinho do adulto ou a fascinação pela repetição que estão no entusiasmo pela leitura, mas sim a imaginação que daí pode decorrer, o desejo de investigação sobre por que as histórias são como são e o que poderia acontecer depois, que memórias são mobilizadas durante uma leitura. Ferreiro (2013b p.440) também não negligencia esses aspectos: a autora se refere à importância das primeiras experiências com leitura para moldar o imaginário pessoal e aos efeitos duradouros que a precoce e prazerosa aproximação ao livro pode trazer. Mas, para isso, parece não levar em conta o entusiasmo do professor, e sim somente a presença do professor, sua leitura para as crianças e o acesso das crianças às histórias dos livros: “a tendência a tornar obrigatória a educação das crianças de 4-5 anos deve ser complementada com a organização de bibliotecas de cada sala de aula”. Ela observa que ações como essas não trazem resultados imediatos, e que “todas as ações referidas a consolidar comportamentos leitores devem ser concebidas em longo prazo” (FERREIRO, 2013b p.441). Assim, defende que a escola tenha muitos livros e também computadores:

Os primeiros leitores são formados nas famílias, quando há livros e leitores ao seu redor. Por agora, e até que sejamos capazes de reduzir a desigualdade social que caracteriza a América Latina como região, a educação básica, a escola pública, é o lugar onde se formam os primeiros

leitores dos outros grupos. Ali é necessário que haja livros, muitos variados e atraentes. Também lousas e, melhor ainda, se houver um ou vários computadores. Mas, sobretudo, deve haver livros. (FERREIRO, 2013b p.442).

Concordamos que o investimento em livros é de extrema importância. Para nós, no entanto, falta referir-se ao professor como leitor desejante de boa literatura. A autora quer atestar que o incremento financeiro na escola é indispensável, ao que também concordamos. E continua:

Chegou a hora de deixar de especular sobre as novas tecnologias como uma mescla de surpresa e temor. Estamos, de fato, convivendo com elas. Convivência difícil, reconheçamos, já que mal compreendemos uma, a substituição por outra se faz iminente. [...] continuamos dando lugar privilegiado aos livros, que não competem com os textos eletrônicos porque cumprem outras funções. As mudanças são muito rápidas e toda previsão é arriscada. No entanto, o objeto livro tem virtudes intrínsecas. (FERREIRO, 2013b p.442-3)

Como diz o título do artigo, “Acerca de continuidades e rupturas na leitura e na escrita”, a autora trata principalmente da mudança de suportes da linguagem verbal e do fato de que o computador não substitui as funções que o livro tem no ensino, ao mesmo tempo que o computador pode integrar-se ao ensino. De fato, esses argumentos são válidos, pois ser letrado hoje em dia comporta mais que posicionar-se discursivamente por meio da palavra falada e escrita, inclui também posicionar-se criticamente em relação ao uso das mídias. No entanto, o professor aparece no artigo como aquele que dá carinho enquanto lê para a criança que está em seu colo, ou como aquele que lê textos dos quais não gosta, enquanto o livro, por sua simples presença na escola, seria o que garantiria o imaginário pessoal. A autora até sugere a importância do adulto como modelo, ao apontar que em famílias em que há livros e leitores, as primeiras crianças leitoras são formadas. Mas não deixa explícito todo o potencial de transmissão do adulto. Nisto discordamos; pode haver montes de livros na escola e também computadores, e até leitores adultos, mas sem o adulto endereçar à criança a palavra desejante a respeito da leitura, em nossa concepção, nada mais significativo acontecerá.

Em “Alfabetização digital. Do que estamos falando?” (FERREIRO, 2013c), a autora retoma uma série de características relacionadas ao computador, desde seu surgimento aos diferentes modos de ler e escrever. Observa que as crianças, tanto aquelas com computadores em casa como aquelas para quem esse objeto era um desejo ainda inalcançado, já nasceram com a tecnologia instalada na sociedade. Lembra que o verbo comunicar já não remete à escrita em papel. Reafirma que estamos diante de uma revolução nas práticas de leitura e de

escrita. Enquanto o rádio demorou 38 anos para chegar a ter cinquenta milhões de usuários, e a TV demorou treze anos, a internet alcançou a cifra em quatro anos.

Ferreiro (2013c, p.450-1) comenta que a escola não se encarregou de usar máquinas de escrever para ensinar datilografia, assim como hoje “tanto faz” o uso dos computadores pela escola, apesar das mudanças que eles provocam na leitura e na escrita. “O importante é tudo o que muda ao mesmo tempo: *os modos de produção dos textos, sua circulação e a materialidade dos objetos portadores das marcas escritas* [...]. Também mudam as ideias de ‘unidade da obra’ e ‘identidade do autor.’”

Ferreiro comenta que, enquanto o termo “*literacy*” em inglês refere-se mais à aprendizagem das práticas sociais vinculadas à produção, o termo “alfabetização” remete mais à aprendizagem do alfabeto e seu funcionamento. No entanto, hoje “*literacy*” tem estado muito em uso vinculado à expressão TICs: *information literacy, computer literacy, digital literacy* etc.; mas também encontramos *scientific literacy, technology literacy, cultural literacy, environment literacy* etc. Fica-se mais distante do escrito em expressões como *economic literacy, baseball literacy* etc. A autora questiona, então:

Que significados queremos transmitir quando, a partir do inglês, falamos de “alfabetização informática, digital e multimídia”? [...] No âmbito educativo não se trata unicamente de procurar informação, mas de fazer algo com ela, transformando a informação em conhecimento. (FERREIRO, 2013c, p.453)

Segundo Ferreiro, os profissionais da educação básica resistem, têm dificuldades ou utilizam pouco as ferramentas multimídias, o que contrasta com a propaganda de agências internacionais sobre possíveis e imediatos efeitos educativos que derivariam do uso das novas tecnologias.

Ferreiro apresenta três cenários possíveis: no primeiro, supostamente idealizado pela Microsoft, todas as crianças iriam à escola com seu notebook, carregando todas as matérias e bibliografia no equipamento, terminando com as fotocópias que destruíram o gosto pelos livros. Os professores seriam tutores, conselheiros, mas não mais dariam aulas, e os “mestres” verdadeiros estariam virtuais, assim como outros companheiros de *chat*. No segundo cenário, conservador, as crianças teriam suas TICs fora da escola, a qual consideraria tais saberes extraescolares. Mas o professor poderia pedir que os alunos, por exemplo, trouxessem pesquisas oriundas da internet. No terceiro cenário, “perigosamente idealista”, as TICs constituem revolução que muda radicalmente os processos de leitura e escrita e marca o

desaparecimento da linearidade alfabética. O conhecimento seria transmitido através de relações entre imagem em movimento, gráficos, breves informações em áudio ou escritas, e o essencial seria aprender a interpretar as mensagens e a produzi-las. A escola assumiria a “alfabetização digital multimídia” e relegaria os conteúdos tradicionais ao segundo plano. Os professores seriam substituídos por técnicos em informática, com formação atualizada em comunicação.

O último cenário funde-se com a ideologia da “sociedade do conhecimento” promovida por abordagens econômicas. Trata-se de “um conhecimento prático, imediatamente aplicável, rapidamente perecível (estão convencidos de que estes conhecimentos terão uma vida útil de três anos, em média), uma mercadoria como qualquer outra, com um valor no mercado” (FERREIRO, 2013c, p.462-3), confundindo-se assim conhecimento com informação. De acordo com Ferreiro, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm então envoltas em um discurso ideologizante do qual deveriam ser despojadas, para que fossem valorizados seus reais potenciais, que seriam, para a autora, a possibilidade de alfabetizar com muitos textos ou com outras fontes de informação, por exemplo.

Tanto a relação texto e imagem, como a ideia de não linearidade da leitura, Ferreiro retoma que não são propriamente novidades, pois busca de informação sempre foi processo de idas e vindas, e mesmo a ilustração de textos já existe há séculos. Para a autora,

A maior novidade, atrevo-me a prognosticar, é a possibilidade de fragmentação, com tudo que ela significa [...]. Os recursos informáticos permitem fragmentar e sobrepor, à vontade, imagens e textos. Talvez estejamos assistindo, sem saber, a uma nova estética textual [...]. Eu não posso falar de alfabetização no vazio, mas em um espaço-tempo determinado [...]. Agora luto também pelo acesso aos livros e às TICs em todas as escolas [...]. Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo. Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando no monitor [...]. Precisamos de crianças e jovens que saibam dizer suas palavras por escrito, de maneira convincente [...], que não se comuniquem porque “têm que estar em comunicação permanente”, mas que tenham algo para comunicar; que o conteúdo da mensagem conte, ao menos tanto quanto a forma. Porque as novas gerações deverão ser particularmente criativas. Terão ao seu cargo, nada mais nem menos, que a invenção de uma nova ordem mundial, onde a vida valha a pena ser vivida. (FERREIRO, 2013c, p.468-9)

Estamos em concordância com essas últimas observações da autora: a sobreposição de imagens e textos e a prevalência de imagens e textos curtos apresentam nova estética textual, e o letramento no mundo atual demanda que saibamos ler esta nova estética, e que saibamos escrever assumindo um lugar (cri)ativo de discurso.

Nossa tese pretende ser uma contribuição às pesquisas que têm como tema a relação entre letramento e novas mídias. Cremos que nossa contribuição à discussão seja o enfoque às narrativas em diversos suportes, principalmente o oral e o escrito, como conteúdo a ser privilegiado nos anos iniciais da escolarização, não só para a consolidação da leitura e da escrita, mas também para um letramento que favoreça a emergência de subjetividades de entre-textos e de entre-meios, ou seja, que articulem memória, rico imaginário, linguagem verbal e não verbal em suas leituras e escritas em meios diversos. Para que, para além da comunicação pragmática, a linguagem sirva para a aquisição de conhecimentos que fomentem a crítica e a imaginação de outros mundos possíveis.

Uma autora que trata de relações entre suportes narrativos e potenciais investimentos na consolidação da leitura é Aline Akemi Nagata (2016, p.2), que em sua tese *Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas*, trata de duas situações que fizeram com que seu objeto de estudo se delineasse com mais clareza: na sala de aula, após a leitura de um conto no qual havia a personagem Morte, pergunta aos alunos “quem sabe o que é gadanha”, ao que um aluno responde que é a arma que a personagem carrega, como uma foice, e que aprendera isso no *game* God of War. Em outra situação de leitura, um aluno diz que conhece a asa delta de Leonardo da Vinci, e a professora descobre que seu conhecimento vem do *game* Assassins Creed.

A autora busca em sua tese compreender a relação que os jogos eletrônicos vêm estabelecendo com a leitura. Como professora, observou que o interesse pela leitura geralmente vai diminuindo conforme os alunos avançam de série. E comenta que, em parte, isso se deve aos outros interesses que com a idade surgem e ocupam um espaço de tempo. Se a criança continua a ler mesmo acrescentando outras atividades a seu dia, incluindo o acesso a outras mídias, isso seria bom sinal.

Diante desta realidade, buscamos compreender então, quais são as motivações que levam os jovens a buscarem livros. Dentre elas, destacamos, além do cinema, surpreendentemente os *games*, o que se reflete na estratégia recente da indústria editorial de investir cada vez mais em livros baseados em franquias de *games*, o que chamamos neste trabalho de fenômeno, justamente por seu caráter passageiro, já que tais produções dificilmente superarão a barreira do tempo. (NAGATA, 2013, p.3-4)

A autora considera o fato de que, por um lado, muitos profissionais da educação culpam

as mídias pelo desinteresse pela leitura e pelo baixo rendimento escolar dos alunos; por outro, lembra que alguns teóricos afirmam que as mídias trariam o fim da cultura do papel ou da cultura letrada. Por tais observações, pensa que “o fato de alunos que normalmente não leem, ou não leem tão bem ou ainda tanto quanto se esperaria deles, buscarem a leitura por intermédio de uma mídia eletrônica, coloca em xeque ambas as visões” (NAGATA, 2016, p.4). E levanta a questão: “se o aluno é leitor ou se interessa por ler, não a literatura canônica, ou a alta literatura que desejamos que leia, mas produtos da indústria cultural, como fazer disso uma iniciativa de incentivo à leitura literária?” (NAGATA, 2016, p.5). A autora leva em conta, em sua discussão, o fato de que a indústria do entretenimento e sua busca por lucros é o que promove esses produtos, mas observa que o leitor pode ser ativo e crítico:

A alteração dos suportes de leitura afeta a forma como consumimos mídia, com maior ou menor interação, por exemplo. Todavia, tomamos por hipótese que as novas formas de narrar, em especial as que buscam ser ou são transmidiáticas, ou seja, que estendem seu conteúdo por diferentes mídias, estão constituindo novas práticas sociais de leitura, que visam enredar o leitor em um processo contínuo e controlado de consumo tornando-o fiel a uma marca ou produto, contudo, nesse processo, os próprios leitores encontram brechas para se movimentarem de forma crítica, assumindo um lugar ativo, engajado [...], acessando conteúdo em diferentes mídias, discutindo com seus pares para a compreensão do todo e produzindo novos conteúdos a partir disso. (NAGATA, 2016, p.5)

Nestes termos, sua pesquisa levou em conta a relação da leitura com a cultura contemporânea e a incidência contundente de mídias eletrônicas no cenário atual de letramento, e trouxe a discussão sobre como o aparato midiático pode ajudar a compreender como somos formados e como influenciemos o processo de leitura hodierno.

Nagata observa que hoje há não só a permanência e a convivência entre diferentes mídias, mas também a convergência e interação entre elas, assim como chegaremos a nos referir aos vários suportes da narrativa *O Hobbit* em seus formatos livro, HQ, filme, animação, *game*. Nagata observa que a autoria em *games* e em produtos deles derivados não é do mesmo tipo que a autoria literária, já que escritores de narrativas oriundas dos *games* não costumam ter liberdade de criação, ao serem vigiados não somente por editores, mas também por produtores de jogos.

Sobre a narrativa presente em jogos eletrônicos, a autora observa que estes têm se desenvolvido não somente em termos gráficos mas também em relação à complexidade narrativa que podem abarcar.

Nossa tese, de alguma forma, também pretende abordar a ideia de que o leitor contemporâneo é formado não só através da leitura, mas sim de todo aparato midiático que

nos rodeia. No entanto, enquanto Nagata observa que o interesse por *games* pode levar a criança ou o adolescente à leitura de narrativas oriundas dos jogos eletrônicos em outros suportes, como filmes, HQs, mangás, romances ou contos, nós, por nossa vez, queremos enfatizar a importância de a escola garantir o acesso de alunos a narrativas estéticas consagradas, sejam as de domínio popular transmitidas pela oralidade, sejam as de autoria transmitidas pela escrita. Garantindo-se o entusiasmo por essa herança cultural, as mídias estariam a serviço de enriquecer esse imaginário. Sem garantias desses conteúdos, as mídias apenas estimulariam consumo de imaginários simplistas sem relação com o conhecimento e com a fluência da linguagem verbal.

Nestes termos, ainda sobre estudos que discutem relações entre educação, letramento e mídias atuais, uma autora com a qual nos alinhamos é Cláudia Prioste (2016, p.15 e ss), em cuja tese *O adolescente e a internet – laços e embaraços no mundo virtual* comenta que a maior acessibilidade de crianças e adolescentes à internet poderia ser comemorada por profissionais da educação, não fosse o fato de as atividades estarem longe de ser educativas, além de muitas vezes envolverem riscos. A autora sustenta em sua obra uma perspectiva crítica em relação ao uso da internet; sua pesquisa buscou revelar meandros das manipulações psicológicas no mundo virtual pelo mercado, denunciando estratégias de atuação em fantasias que objetivam induzir hábitos de diversão e consumo. Intencionando a reflexão de famílias e educadores sobre a rede, seu enfoque crítico buscou favorecer um uso consciente para que a internet possa vir a ser usada como recurso de empoderamento educacional, social e político.

A autora comenta que o uso das mídias atuais é um novo fenômeno que tem influenciado o cotidiano, a percepção e os modos de vida das últimas gerações. A escola não foge à regra e, como afirma Prioste (2016, p.18), “tem sido essencial empreender esforços de múltiplos domínios de pesquisa, em especial na área da educação, onde imperam discursos antagônicos, que vão da tecnofilia reducionista e pragmática à tecnofobia antiquada e estéril”.

O objetivo principal de Prioste foi observar possíveis efeitos da internet na constituição subjetiva dos adolescentes contemporâneos. Sua análise, pautada em fundamentos teóricos da psicanálise e da teoria crítica, buscou descrever possibilidades de laços sociais com o saber na rede, mas também os enredamentos automatizados e a captura das fantasias adolescentes por parte da indústria cultural. Nesse trajeto, a autora levanta a hipótese de uma nova economia psíquica engendrada no curso da pós-modernidade. Sua pesquisa nos interessa porque muito da influência a partir do uso das mídias atuais já começa a ser exercida na infância.

Para analisarmos as preferências de leitura, de acesso às mídias e as produções textuais orais ou escritas dos alunos, ou seja, elementos importantes de seu processo de letramento, levamos em conta o conceito psicanalítico de sujeito, concebendo-o como excêntrico, dividido entre o saber e o gozo. Essa divisão é fruto do atravessamento do imaginário pelo simbólico. Na linguagem, a qual o campo do simbólico abarca, consideramos que *inconsciente e consciente* estão imbricados. A metáfora da faixa de Moebius, proposta por Lacan na relação que estabelece entre consciente e inconsciente, foi retomada por Belintane (2013) para expressar os jogos entre oralidade e escrita. Ampliamos aqui tal recorte observando que, atualmente, além destes, estão presentes na vida das crianças outros suportes para as narrativas, tais como o vídeo, o cinema, os *games*.

Diante da inevitável expansão e da própria ubiquidade das tecnologias digitais no mundo contemporâneo, no Brasil, Belintane (2013; 2017) e Prioste (2016) veem como inevitável a concorrência das novas mídias com os conteúdos escolares. Prioste, após um rico trabalho a partir de entrevistas com adolescentes das redes privadas e públicas de São Paulo, também procurou valorizar as narrativas, a literatura como forma de ampliar o imaginário visto nos jogos propostos pelos sites e softwares de jogos (PRIOSTE, 2016, p.343). Na esteira dessas considerações, pensamos que é numa tensão entre-textos e entre-meios que o letramento se dá atualmente, e é em contato com textos e meios diversos que se dá a dinâmica eu/outro presente nos processos de letramento. Noutros termos, nessa dinâmica, o aluno está sujeito a efeitos de intertextualidade (metafórico-metonímicos, como explicitaremos mais adiante) e, conseqüentemente, a redes de memórias que poderão contribuir também para que a criança e o adolescente leiam e (re)criem textos. Estamos tratando, assim, de um campo possível para refletirmos sobre a subjetividade contemporânea, que pode abarcar na memória uma rede de textos orais, de textos escritos e de imagens dinâmicas do suporte eletrônico. Todos esses discursos em rede podem vir a compor as narrativas do sujeito na contemporaneidade.

Não adotamos uma perspectiva nostálgica, de limpeza ou higienização do universo literário. A escola deve ser um lugar aberto às novidades, mas também de conservação. Um lugar regido por um currículo que, como tal, pressupõe escolhas. Não é possível ensinar tudo, um currículo apresenta, inevitavelmente, seus recortes, evidenciando o que se julga essencial. Para nós o essencial é a herança cultural que abarca as narrativas, o trabalho com narrativas orais e escritas de qualidade, por não estarem garantidas fora da escola e por serem dinamizadoras da memórias, e chave de entendimento e de navegações em narrativas presentes em outros suportes digitais/virtuais.

Apresentando os capítulos

No Capítulo 1, trataremos de estudos literários e culturais que têm a narrativa como tema. Abordaremos o conhecimento que a humanidade tem a respeito das narrativas do mundo oral e de sua passagem para a escrita, as funções e o direito à literatura e aos clássicos, além de aspectos da narrativa que contribuem para a formação de memórias conscientes e inconscientes, repertórios, imagens internas, e convocação do sujeito à responsividade e consequente assunção de um lugar discursivo. Aspectos intrínsecos à narrativa e a sua significação são apresentados a partir da leitura de estudos estruturalistas. Também serão abordados estudos que tratam da narrativa no espaço virtual e estudos da área da educação a respeito das considerações que fazemos sobre a narrativa.

No Capítulo 2, abordaremos teorias a respeito da leitura e da **corporalidade** que nela é convocada, e de posicionamentos subjetivos leitores. Analisaremos o desempenho, em testes de leitura, de alunos cursando o final do terceiro ano do ensino fundamental. Estabeleceremos relações entre tal desempenho e os perfis leitores apresentados teoricamente.

No Capítulo 3, trataremos de estudos psicanalíticos, linguísticos, educacionais, e de suas possíveis contribuições a respeito da escrita. Analisaremos produções escritas de alunos, relacionando desempenho leitor com desempenho em produção textual. Também apontaremos para possíveis configurações curriculares que se delineiam a partir dos estudos e análises empreendidos.

No Capítulo 4, discutiremos sobre estudos da área da educação que tratam da memória, da oralidade, da escrita, e que levam em conta o panorama contemporâneo de letramento e acesso às mídias. Também analisaremos entrevistas feitas com alunos, relacionando sua oralidade (memórias que têm de narrativas lidas e ouvidas) e seus acessos a mídias atuais com seus desempenhos na leitura e na escrita.

No Capítulo 5, por fim, daremos foco na análise de conteúdos e temas que podem ser depreendidos de algumas das mídias que os alunos relataram ter acesso. Discutiremos quais mídias são consideradas suportes de narrativas e quais delas pressupõem (ou não) narrativas. Faremos considerações sobre temas preferidos por meninos e por meninas, a fantasia que aí se apresenta e sua possível relação com a constituição subjetiva das crianças. Discorreremos sobre estudos que sustentam a hipótese de uma nova economia psíquica na pós-modernidade e seus desdobramentos nos campos da educação e da psicologia; estudos filosóficos acerca da indústria cultural e da obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica; investigações na

área da antropologia visual; estudos a respeito da relação entre literatura e identidade no mundo contemporâneo. Trataremos das diferenças entre as 'janelas' que se abrem à imaginação na literatura e nas telas, e das experiências narrativas e sua relação com o saber.

Nas Considerações Finais, retomaremos hipóteses e objetivos, assim como o percurso de análise dos dados sobre o desempenho dos alunos na oralidade, leitura e escrita, e os temas que acessam em mídias como os games e a TV. Os resultados apontam para subjetividades complexas que compõem parte da heterogeneidade presente nas salas de aula. Confirmamos a hipótese de que as narrativas entre-meios, se bem enredadas ao conhecimento, enriquecem a consolidação da leitura e da escrita ao coocorrerem com esse processo, enquanto as mídias prenhas que apresentam imaginário simplista concorrem com o tempo e o processo de letramento. O desempenho de uma aluna em especial nos chamou atenção: apesar de ter participado de um projeto que buscou oferecer a lida com as narrativas orais e escritas, a menina manteve-se em dificuldades na leitura e na escrita, além de não retomar de memória algumas histórias na oralidade. Se sua renitência distancia-se de nossa hipótese inicial, por outro lado seu acesso a mídias prenhas nos levam a reafirmar a importância da atuação da função paterna na articulação de conteúdos de entre-meios, ou seja, de adultos (pais e professores) que atuem de forma a favorecer a lida com um rico imaginário que contribua para o entusiasmo na leitura. Anunciamos a necessidade de uma reconceitualização do letramento no mundo contemporâneo, ao observarmos que este, hoje, pode contar com uma armação de narrativas de entre-textos, de entre-meios e de entre-culturas, que venha a enriquecer o processo. Essa armação, porém, deve contar com a primazia das narrativas orais e literárias, ou seja, da relação eu-outro que se estabelece na lida com textos de densidade estética, antes de expormos as crianças a uma relação solitária com outras mídias.

Capítulo 1 – A narrativa

Neste capítulo, trataremos das narrativas a partir de diversas fontes, desde as que apresentam o arcaico como inaugural e a herança oral da epopeia (BRANDÃO, 1992; TORRANO, 2007), a importância dos mitos e lendas ao desenvolvimento psíquico da criança (ORTEGA Y GASSET, 1993), as funções e o direito à literatura (ECO, 2003; CANDIDO, 2004), as motivações na leitura de clássicos (CALVINO, 1993), a diferença entre a experiência narrativa e a lida com a informação (BENJAMIN, 1987). Estes primeiros temas e autores já figuravam em nossa dissertação de mestrado e aqui serão revisitados.

Retomaremos observações acerca da narrativa de tradição oral e seu legado à escrita (SCHOLLES; KELLOG, 1977), faremos uma introdução aos estudos estruturalistas – a análise estrutural da narrativa e as fronteiras da narrativa (SEIXO, 1976; PINTO, 1976; BARTHES, 1976; GENETTE, 1976) –, trataremos das relações sobre o tempo na narrativa verbal e na música (NUNES, 1988; BARTHES, 1976), das relações entre narrativa escrita e cinema (BELLO, 2009), linguagens de computador (LEVY, 2004) e *games* (MURRAY, 2003).

A partir das considerações de Walter Benjamin sobre a morte do narrador, trataremos algumas reflexões de Zygmunt Bauman sobre o tema da morte e como ele se relaciona com a leitura e a escrita. Trataremos ainda das diferenças entre linguagem das máquinas e linguagem articulada (POSTMAN, 1990; DUFOUR, 2005). Vamos enredar algumas reflexões e exemplos no decorrer das apresentações destes autores e, ao fim, faremos breves considerações sobre o papel das narrativas na educação contemporânea (BELINTANE, 2013), (TFOUNI; TONETO; ADORNI, 2011).

Tal panorama dos estudos narrativos não nos servirá necessariamente como base para analisarmos dados que serão apresentados a partir do Capítulo 2 (apesar de em breves momentos retornarmos a conceitos que serão aqui apresentados), pois para tanto usaremos outras teorias. Contudo, ao termos a narrativa como palavra-chave de nossa pesquisa, consideramos necessário traçarmos este horizonte de estudos, pois as reflexões que trazemos a partir de tais leituras corroboram nossos pressupostos sobre a importância da narrativa para a vida dos homens e para a educação. O lugar desta reflexão na tese é, portanto, de argumentação que reforça nossos pressupostos para, a partir daí, chegarmos de fato aos dados de nossa pesquisa e à relação entre letramento e narrativas presentes em diversos suportes.

1.1. As narrativas clássicas, da antiguidade oral à literatura escrita

Há milênios as narrativas ocupam um lugar importante na cultura e na educação. Na antiguidade oral, ou mesmo nos dias atuais nas comunidades ágrafas e nas que ainda mantêm forte relação com a oralidade ritualística, as narrativas orais rítmicas contribuem intensamente para a perpetuação de memórias coletivas (HAVELOCK, 1996; ONG, 1998).

A escrita alfabética que hoje permeia o cotidiano da maioria das pessoas dinamizou-se a partir do registro escrito de poemas épicos como a *Iliada* e a *Odisseia*. A partir destes clássicos de origem oral, matrizes mesmo da literatura ocidental, todo um terreno literário se fertilizou a ponto de o montante de narrativas escritas clássicas ser robusto, sólido, substancial, além de ter aberto caminhos para outras artes (gêneros literários, teatro, cinema) e ciências (filosofia, direito, outras áreas).

O imaginário dos clássicos percorre inúmeras manifestações culturais, dos livros ao teatro, da TV ao cinema, da pintura às citações em HQs, das canções às orquestras, do erudito ao popular, das brincadeiras infantis aos *games* etc. A tendência do homem à fabulação, alimentada pelas narrativas clássicas e multiplicada em inúmeras artes, parece constituir subjetividades abertas aos mistérios e ao desejo de desvendá-los. A curiosidade que paira sobre as narrativas – o que vai acontecer, o que aconteceu depois – fomenta a imaginação, tão imprescindível à incrementação da própria cultura e das ciências.

Vamos a alguns estudos e considerações sobre as narrativas clássicas.

1.1.1. A narrativa de tradição oral e seu legado à escrita

Scholes e Kellogg (1977), em *A natureza da narrativa*, definem as narrativas como todas as obras literárias que supõem uma história e um contador. Os autores buscam examinar certas linhas de continuidade desta tradição de cinco mil anos, analisando variedades, discernindo padrões no desenvolvimento histórico e examinando elementos contínuos ou recorrentes na arte narrativa. Retomam que a literatura narrativa

[...] emerge de uma tradição oral, conservando muitas das características da narrativa oral por algum tempo. Frequentemente assume a forma de narrativa heroica, poética, a que chamamos epopeia. Há, por detrás da epopeia, toda uma variedade de formas narrativas tais como o mito sacro, a lenda quase histórica e a ficção folclórica, que se uniram numa narrativa tradicional, um amálgama de mito, história e ficção. Para nós, o aspecto mais

importante da primitiva narrativa escrita é o fato da própria tradição. (SCHOLÉS; KELLOGG, 1977, p.7)

Os autores afirmam que o contador épico, ao contar uma história tradicional, tem sua fidelidade principal relacionada ao próprio *mythos*, ou seja, à história como foi preservada na tradição, algo que o contador épico recria. O esquema dos acontecimentos transmitidos é a articulação do esqueleto de uma narrativa, a imitação de uma ação, o enredo tradicional que pode ser transmitido pela recriação.

Os autores retomam que, se hoje ser iletrado significa ser cultural e economicamente carente, nem sempre foi assim. Lembram que Sócrates, em *Fedro*, conta a história do deus inventor da escrita, Tote. O deus Tamus, que reinava sobre o Egito, ao ver as letras e ao ouvir a alegação de que elas viriam aumentar a memória e a sabedoria, responde que Tote vê nas letras o oposto do seu verdadeiro poder, pois a invenção viria a fazer com que os que usam a escrita perdessem o saber ao negligenciar suas memórias; a confiança a um suporte externo de memória os faria perder a capacidade de recordação em ato.

Eles também lembram que os cantadores orais são tão importantes quanto os poetas individuais da escrita, mas que seus papéis são diferentes:

[...] o cantador depende totalmente da tradição. Os enredos que aprende, os vários episódios com os quais elabora e mesmo as frases com as quais constrói seus versos são tradicionais e “formulares” no mais amplo sentido. Ele não compõe nem decora um texto fixo. Cada produto é um ato de criação isolado. Enquanto não chega a realmente cantar uma narrativa, aquele canto não existe a não ser como um canto potencial do infinito repertório no aparelho abstrato da tradição do cantador. De modo inverso, quando o canto chega ao fim, ele deixou de existir. Somente na medida em que o próprio cantador ou algum outro membro de seu público aprende algo de novo sobre a tradição no decurso de uma representação pode aquele canto individual afetar a tradição assumindo, assim, um ligeiro aspecto de permanência na memória daqueles que o ouviram. (SCHOLÉS; KELLOGG, 1977, p.14)

Os autores distinguem cantador de autor: o nome de um poeta individual usado para designar a autoria de uma narrativa composta oralmente se dá por conveniência ou respeito à tradição; seu papel como cantador ou intérprete é mais próximo do que se passa do que usar o conceito moderno de autoria para descrevê-lo. Enquanto a narrativa oral tradicional supõe um contador, sua história e a plateia, a narrativa escrita requer a representação verbal elaborada pelo autor e uma plateia subentendida, o leitor.

Sobre uma interação textual entre oralidade e escrita, comentam que enquanto algumas narrativas orais se passam como se não fossem representações diante de um público presente, muitas narrativas escritas altamente originais estão “na página impressa *como se* fossem representações orais diante de uma plateia” (SCHOLLES; KELLOGG, 1977, p.36). Ainda para os autores, os clássicos fornecem como herança à narrativa moderna os protótipos de praticamente todas as formas narrativas posteriores, além de paradigmas aos processos que direcionaram sua interação e evolução (SCHOLLES; KELLOGG, 1977, p.39).

Podemos considerar que ainda hoje o legado oral se dá a ver, quando convidamos uma criança a recontar uma história. No projeto Desafios, tivemos a oportunidade de praticar esse exercício, observando como algumas crianças tinham facilidade em recontar histórias, demonstrando uma boa retomada de memória dos pontos principais de uma narrativa, sintetizando-a ou mesmo esmiuçando-a em detalhes, ora parafraseando-a com suas próprias palavras, ora demonstrando a absorção do vocabulário e das expressões ouvidas, termos antes desconhecidos para elas. Isso demonstrou aos pesquisadores que ouvir/recontar histórias enriquece o vocabulário, e que o exercício da rememoração de um enredo contribui para a apropriação de um modo discursivo. Outras crianças, no entanto, apresentavam dificuldades no reconto, entrando em deriva, seja no uso de termos inapropriados, seja na não retenção do encadeamento principal, seja no próprio posicionamento subjetivo diante de um reconto: “eu não lembro”, chegamos a ouvir repetidamente de alguns alunos.

1.1.2. A herança oral da epopeia

No estudo sobre a *Teogonia*, de Hesíodo, Jaa Torrano (2007) lembra que o aedo, na comunidade oral da antiguidade, representava o máximo poder da tecnologia de comunicação. Era ele quem divulgava uma visão de mundo e fazia a consciência da história do grupo social ser conservada e transmitida. Através da audição de seu canto, o homem comum podia romper os limites de suas fronteiras geográficas e temporais, entrando assim em contato com figuras, fatos e mundos ausentes. O poder de trazer o ausente à presença era conferido ao poeta pela Memória (personificada na figura da deusa Mnemosyne) através das palavras cantadas (Musas). As Musas são filhas de Mnemosyne e Zeus, este último sendo a personificação da Justiça e da Soberania supremas, representando o exercício do mais alto Poder, inclusive político. Na narrativa oral da antiguidade, Memória e Poder compõem a voz do aedo. Era ele quem tinha a autoridade da palavra e quem tinha o poder de trazer à presença

o ausente, instaurando uma relação quase mágica entre nome e coisa nomeada (TORRANO, 2007, p.16-7).

Torrano afirma que o mundo de que a *Teogonia* nos dá notícia extrapola a erudição acadêmica, pois está vivo de forma permanente: o poema é arcaico não só num sentido historiográfico, mas também etimológico, pois arcaico também se refere a um princípio inaugural, constitutivo e dirigente da experiência da palavra poética. Esse poder, chamado pelo autor de “poder ontofânico” (que podemos entender como o poder de manifestação ou de triunfo do ser) da palavra, é algo que perdura ainda hoje, de acordo com o autor, tanto na experiência poética como na vulgaridade do dia a dia, quando por exemplo uma palavra proferida é considerada de mau ou bom agouro. O sentido da palavra nos toma, nos arrebatava: o maior encanto da poesia está em seu poder de instaurar uma realidade, iluminando um mundo que sem ela não existiria. Este seria um poder numinoso, divino, da palavra das Musas na voz do cantador; elas habitam e mantêm a palavra, são poder de presentificação, mas também são poder de esquecimento e ocultação.

As Musas dizem dar a ouvir revelações e saber muitas mentiras símeis aos fatos (TORRANO, 2007, p.24). A *mimésis* da narrativa aí é abordada. Dizer mentiras similares aos fatos é encobrir os fatos como se deram. O narrado, similar ao vivido, já é tornado ficção.

Mas a nomeação é algo que presentifica, que dá à vida, que se dá a ser. Assim, através da palavra o ser se dá e dá a ser:

A força de coerência da linguagem mantém em seus liames relacionais a coerência do mundo; a força presentificante do nome (ou melhor: da nomeação) é que mantém a coisa nomeada no reino do ser, na luz da presença, – o não nomeado pertence ao reino do oblívio e do não-ser. O ser arcaico sente que a força da linguagem o subjuga e que sua consciência se firma sobre a linguagem e é por ela dirigida [...]. As Palavras falam *tudo*, elas apresentam o mundo. Sendo as Palavras por excelência o mais real e consistindo o poder delas especificamente num poder de presentificação, nas Palavras é que reside o ser. Esta imbricação recíproca de linguagem e ser não é senão a recíproca imbricação de linguagem e poder. (TORRANO, 2007, p.30)

Portanto, a imanência entre linguagem e ser presente na *Teogonia* se dá pela imanência entre linguagem e poder, um poder de configurar o mundo, decidindo quais possibilidades se oferecem em cada situação. O domínio da revelação e do esquecimento, presente nas palavras inspiradas pelas Musas, é o que origina todo poder e seu exercício: “Na expressão mítica de Hesíodo isto se diz: as Musas são filhas de Memória e de Zeus” (TORRANO, 2007, p.31).

Jacyntho Lins Brandão também trata do momento inaugural de nossa cultura ao discutir sobre a *Iliada*, em “Primórdios do épico: a *Iliada*” (1992). Se cada tempo tem seu discurso, a retomada de um discurso arcaico não traria repetição; cada voz que retoma a voz antiga grega diz algo que lhe é também próprio, e o que há é diálogo, ou seja, quem remete ao discurso arcaico constrói, a partir dele, seu próprio discurso (BRANDÃO, 1992, p.41).

O discurso grego foi articulado de modo tal que instaurou a necessidade de outros discursos, uma

[...] abertura para o diálogo, que traz em si uma vocação para o futuro [...], fator determinante de que o mesmo possa ser entendido, literalmente, como clássico. Com efeito, uma obra clássica não é aquela que sustenta uma verdade absoluta e única e faz calar outros discursos, mas sim aquela que logra dizer de tal modo sua verdade que impulsiona o surgimento de novos discursos, tornando-se um ponto de referência em torno do qual se instaura o diálogo. Nesse sentido é que considero Homero como o inaugurador e o formador de nossa cultura. Não por ela estar já toda acabada nele, mas enquanto ele inaugura um tipo de discurso capaz de engendrar, impulsionar e exigir novos discursos. (BRANDÃO, 1992, p.41-2)

Brandão (1992, p.42) entende que no esforço de construir nosso discurso podemos ouvir a voz primeira que o fundamenta e que ele pressupõe. A voz primordial inaugura o diálogo do qual participamos; com sua retomada, vamos aos fundamentos da memória, lutamos com palavras e vozes que dialogam em nós, iluminando, de certa forma, construções arquetípicas que nos constituem.

Mais à frente veremos com Barthes (1976) a sugestão de que o nascimento da narrativa seria contemporâneo ao monólogo, este sendo posterior ao diálogo. Ficamos, por ora, com o interesse pela ideia de que, se supusermos que a narrativa venha a nascer em nosso pensamento num momento de monólogo, este monólogo se dá no diálogo com nossas vozes interiores, aquelas que nos edificaram simbolicamente, ou seja, nasce posteriormente ao diálogo instaurado na transmissão oral ou escrita.

O gênero épico herdado do legado grego foi multiplicado em inúmeras obras posteriores, e, “para além de matriz de um gênero, revela-se matriz de gêneros” e de toda nossa literatura, “já que a voz inaugural de nossa literatura, a voz homérica, é uma voz épica” (BRANDÃO, 1992, p.43). Brandão quer dar ênfase à voz inaugural que se desvela como voz inauguradora do mundo, geradora de gêneros, potência criadora e ato mesmo da criação; esforça-se assim para reinstaurar a plenitude da voz, tão banalizada hoje em dia.

A voz do aedo não é somente sua, mas uma voz coletiva, tecida a partir de outras vozes que vieram a conformar o corpo da cultura. O aedo, *aoidós*, sendo derivado do verbo *aeiden*, cantar, significa cantor. Na antiguidade, a função de proferição da palavra é salientada: é aí

que o cantor compõe o canto. Também o sentido de rapsodo, *rhapsodós*, possivelmente derivado de *rháptein*, costurar, cerzir, traz a ideia de que este que profere costura cantos, ou vozes, *épea*. A atividade poética é concebida como a do tecelão que enreda fios: o poeta enreda vozes, discursos e narrativas.

Assim como Torrano (2007), Brandão também assinala que as Musas não são a Memória, ou seja, não são mera repetição, mas, sendo filhas dela com Zeus, são o resultado dessa mistura de memória e poder, capaz de organizar e reger o cosmos. O nível formal do poema épico, como as fórmulas mnemônicas de elementos do texto, revela a dependência do poeta em relação à matéria com que trabalha: palavras, expressões e cenas se repetem, obedecendo a esquemas fixos usados com habilidade pelo *aedo*.

O estilo formular funciona como meio para a improvisação, num ato que se configura simultaneamente como proferição e composição. Assim, o canto regula a memória, fazendo tanto lembrança como esquecimento, agindo seletivamente. Brandão entende que o esquecimento é o que criará espaço para a atividade poética, pois o poeta dinamizará o espaço “vazio” do esquecimento com sua própria criação, utilizando-o então de forma intencional como um recurso orgânico. Cantando, fazendo o ouvinte lembrar e esquecer, “apropria-se do fatos e os transporta para a esfera do poético regulada pelo poder da Musa”, garantindo a fidelidade à Memória ao mesmo tempo em que usa a técnica, a arte. Trata-se, então, de uma memória ativa “e, por isso mesmo, criadora, fruto da ação do Poder sobre a Memória” (BRANDÃO, 1992, p.51).

Este trabalho do poeta cria todo um mundo pelo poder do canto, regulando a memória coletiva e determinando o que se deve perenizar e o que esquecer. A *Iliada* seria então o resultado de vozes que dialogam, criando nesse diálogo o mundo.

1.1.3. A fabulação como constituinte do sujeito

“Cuénteme usted un cuento”, é este que consideramos o ponto alto do ensaio “El Quijote en la escuela”, de José Ortega y Gasset (1993, p.36). Seria a fala de uma criança a um adulto, após este lhe oferecer conteúdos do mundo próximo ou útil. Curioso notar a data: escrito em 1920, o ensaio critica a proposição de outro autor, Antonio Zozaya, de que se leiam na escola textos relacionados ao mundo pragmático, como se esta leitura nos preparasse para as questões que se colocam na vida, ou como se nos aproximasse do estudo das ciências.

Zozaya propunha a leitura de jornais na escola, ao que Ortega y Gasset (1993, p.12) rebate: *“el periódico no es expresión de la vida, sino solo de la faz que hoy tiene la vida. El periódico es actualidad y superficie. La vida íntima, personal y profunda se halla casi por entero excluida de él”*. A preparação para a vida, de acordo com Ortega y Gasset, estaria nas atividades essenciais da consciência humana que constituem repertório fundamental e perene.

O autor não põe em dúvida que os conteúdos pragmáticos sejam importantes para a luta pela existência, e que se pudéssemos ensinar tudo às crianças, esses seriam também conteúdos importantes. Mas coloca como questão a qualidade e o tempo escolar, e a consequente necessidade de escolha de conteúdos. Assim, é preciso determinar quais conteúdos são os mais relevantes para a educação inicial da criança.

Afirma Ortega y Gasset que sem ciência não há técnica, mas sem curiosidade, agilidade mental, não haverá também ciência. Para o autor, os graus superiores de ensino poderão atender à educação cultural e à civilização, especializando os saberes; o ensino elementar, no entanto, contra a inevitável mecanização da vida, deveria assegurar a vida primária e espontânea do espírito – os ímpetos originários do psiquismo, como a coragem e a curiosidade, o amor e o ódio, a agilidade intelectual, o afã de gozar e triunfar, a confiança em si e no mundo, a **imaginação**, a **memória**. Na verdade, a própria cultura e a civilização são enriquecidas a partir do fomento da vida espontânea e primitiva do espírito, mas isso não significa um *laissez faire*: ao contrário, o autor pensa que toda educação deve ser “positiva”, no sentido de intervir na vida “espontânea”. Em vez de abandonar as crianças a um suposto desenvolvimento natural, o filósofo pensa que devemos potencializar a natureza dos ímpetos originais da psique por meio de artifícios – em suma, pela educação.

O autor lembra que a observação psicológica tem mostrado o “querer” e o “desejar” como fenômenos psíquicos distintos, cuja diferença não existe para a criança, a qual ignora que algumas coisas são possíveis e outras não. No entanto, o desejo nutre o querer, vive nele como “apetite primário”. O desejo é visto como uma função interna, não prática, em confronto com o meio ambiente, mas útil como regulador das funções anímicas. Maior nosso repertório de “desejos”, maior também será a superfície em que se “seleciona” o querer.

Para Ortega y Gasset, uma educação que fomente o desejo formaria um abundante “estoque” para a alma jovem – emoções matrizes e reguladoras de nossas ideias e atos. O ensino elementar deve buscar produzir “homens vitalmente perfeitos”; a moral, a técnica, o bom cidadão, viriam após esse fomento do desejo. Trata-se de adaptar o meio ao homem, e não o seu contrário:

El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado. Pero, en cambio, suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos. El mito es la hormona psíquica. (ORTEGA Y GASSET, 1993, p.29)

O mito é como um hormônio para o psiquismo, ou, em outras palavras disse Fernando Pessoa (1998, p.21), em seu poema “Primeiro/Ulisses”, da obra *Mensagem*: “O mito é o nada que é tudo / [...] Assim a lenda se escorre / A entrar na realidade. / E a fecundá-la decorre [...]”.

Para Ortega y Gasset, a discriminação sobre o que as crianças devem ler precisaria ser uma consequência da noção de vida infantil. Desde nossa infância, selecionamos nosso repertório de objetos, os quais, articulados, formam nosso contorno e nossa paisagem. Em nossa realidade psíquica, o passado persiste formando e colaborando com nosso ser atual. Nessa formação inicial, quanto mais nossa visão for desprendida de interesses práticos, mais amplo e múltiplo será nosso contorno. A criança tem um poder de eliminar as realidades, as coisas como são; ela retém apenas o desejável, ou seja, as coisas como deveriam ser. Este poder de produzir “lendas” ocuparia ainda o psiquismo adulto, de tal forma que sequer percebemos que as noções científicas do sábio estão envoltas em ressonâncias lendárias, em desejos de descobrir outros mundos possíveis.

O autor pensa que, comparadas aos adultos, as crianças são “criadoras de lendas”. Um exemplo: nos contos de fadas, algumas vezes a morte se transforma em ressurreição. Este tipo de literatura, genuinamente infantil, tem projetado “*el secreto de la psicología pueril sobre ciertos objetos simbólicos, dotados de mágica eficiencia [...], la varita de virtudes poseen la gracia de convertir el universo en un paisaje habitado por cosas deseadas*” (ORTEGA Y GASSET, 1993, p.38). O que realmente as toca o faz de forma transfigurada: sua paisagem de fantasia se compõe apenas do desejável.

1.1.4. As funções e o direito à literatura

Umberto Eco (2003) em seu texto “Sobre algumas funções da literatura” afirma que estamos rodeados de poderes imateriais, entre os quais o da tradição literária – textos produzidos e lidos por deleite, elevação espiritual, ampliação de conhecimentos ou puro passatempo. Ao serem veiculados há tempos pelo papel e hoje através de *e-books*, são

imateriais pela metade. Antes disso eram incorporados na voz do menestrel ou mesmo na pedra.

Eco observa como uma função da literatura o fato de que ela mantém em exercício um patrimônio coletivo – a língua, que se desenvolve de forma não controlável, é porém sensível às sugestões literárias. Outra função seria que a literatura, ao contribuir para formar a língua, cria identidade e comunidade. O autor questiona o que teria sido a civilização grega sem Homero, ou a civilização indiana, entre outras, sem seus poemas fundadores. Por outro lado, uma terceira função é que a prática literária faz exercitar também a língua individual. E comenta que os jovens internautas em sua nova “estenografia” são os mesmos que enchem enormes livrarias dos dias de hoje, que entram em contato com estilos literários cultos, mesmo que folheando livros sem comprá-los. Lembra Eco que esses jovens, se são maioria se os compararmos aos leitores de gerações precedentes, por outro lado estão em menor proporção em relação ao número de habitantes do planeta. Assim, se a literatura não traz alívio à falta de garantia de direitos a essa maioria, por outro lado a delinquência não surge do acesso às novas mídias, mas sim da exclusão do acesso ao universo literário e à educação, de onde viriam os valores que vêm de livros e que a eles remete (ECO, 2003, p.12).

A leitura literária nos traz o exercício de fidelidade e de limites na liberdade da interpretação, o que seria outra função. O autor adverte sobre o contrassenso de se interpretar a obra literária numa confortável e incontrolável deriva. Ao mesmo tempo, porém, suas possibilidades de interpretação abrem-nos a imaginação para galgarmos outros mundos possíveis, ao proporem um discurso com muitos planos de leitura e ao nos colocarem diante das ambiguidades da vida e das palavras.

Uma quinta possível função da literatura é que, nesta, algumas proposições não são postas em dúvida, inspirando-nos confiança, oferecendo um modelo, mesmo que imaginário, de verdade. A verdade literal se reflete sobre as verdades hermenêuticas. Por exemplo, mesmo que observemos personagens consagrados migrando para outros textos, continuamos a fazer afirmações sobre eles, já que suas características são registradas em textos e na memória coletiva: “Mesmo antes de ter lido *Édipo Rei* eu já sabia que Édipo casa-se com Jocasta. Por mais que sejam flutuantes, estas partituras não são inverificáveis” (ECO, 2003, p.16).

A importância do nosso repertório é colocada: o lugar marcado desses indivíduos flutuantes depende de como foi formada nossa ontologia. Assim, a sexta função é que a fantasia literária torna-se uma realidade cultural (ECO, 2003, p.17) que a comunidade de leitores compartilha. Os modelos vindos dos clássicos tornam-se mapeamentos da vida

servindo a desconstruir e a reconstruir a nós mesmos. Tais “entidades literárias” existem então como hábitos culturais, disposições sociais.

Hoje o exercício da escritura inventiva livre está posto, mas talvez isso não signifique a perda de uma tradição: “agora finalmente vocês [...] podem decidir que Chapeuzinho Vermelho entra no bosque e nele encontra-se com Pinóquio, ou então é raptada pela madrinha e posta a trabalhar sob o nome de Cinderela a serviço de Scarlet O'Hara” (ECO, 2003, p.18). A escrita de histórias outras, hoje coletivas na internet, e a reinvenção ou paródia dos clássicos já está presente na literatura há tempos.

A respeito dessa nossa navegação e intervenção sobre os clássicos, o autor comenta que jogar com hipertextos de forma criativa, modificando histórias e criando novas, pode ser um bom exercício a ser feito nas escolas; não substituem, porém, a verdadeira função educativa da literatura. Não é um fato simples descobrir o desenrolar da história; lidar com um dado enredo, a despeito do que o leitor espera que aconteça, é uma aceitação da frustração e do destino (ECO, 2003, p.19-20). E esse comentário aponta para a mais importante função da literatura, segundo o autor, uma função educativa: “Os contos ‘já feitos’ nos ensinam também a morrer” (ECO, 2003, p.21), ou seja, trazem uma lição “repressiva” da qual temos necessidade, contam uma história que pode também ser a nossa, causa inclusive do nosso amor por essas leituras.

Como vimos com Umberto Eco, a literatura, e nela a narrativa, mantém em exercício nossa língua coletiva, cria identidade, traz repertório à língua individual, convida-nos ao exercício da interpretação, oferece toda uma antologia cultural, contribui para a construção de imagens dos sujeitos sobre si mesmos, convida-nos a recriar histórias antigas, ao mesmo tempo que nos educa a respeito do passado imodificável. O autor chega a tratar da delinquência como falta de acesso a esses valores que chegam dos livros e a eles remetem.

Antonio Candido, em “O direito à literatura” (2004), trata da irracionalidade do comportamento humano, que persiste apesar do desenvolvimento civilizatório, mantendo grande parte da população sem acesso aos direitos humanos. O autor tem como pressuposto, ao se pensar nos direitos universais, o reconhecimento de que o que é indispensável a nós deve ser concebido como também indispensável a todos. Aí estaria o direito à literatura.

A distinção entre “bens compressíveis” (que podem ser comprimidos, diminuídos) e “bens incompressíveis” trazem a ideia do que deve ser de direito a todos. E questiona se a literatura é um destes últimos:

[A arte e a literatura] só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito. (CANDIDO, 2004, p.174)

Importante a definição de literatura que Candido utiliza: abarca todas as criações ficcionais, poéticas, dramáticas das sociedades e culturas, do folclore ao chiste, da lenda oral às produções escritas mais complexas das grandes civilizações – todos precisamos viver com a fabulação.

Assim como o sonho, a criação poética ou ficcional é mola da literatura em todos os níveis e está presente em todos nós, analfabetos e eruditos. Concebida em sentido amplo e como imprescindível à saúde psíquica, a literatura corresponde a uma necessidade universal e sua satisfação constitui um direito. Ao atuar em grande parte no inconsciente, é fator indispensável de humanização:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo [...]. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p.175)

Ela tem um papel formador da personalidade. O autor comenta que a literatura pode se tornar fator de conflito na escola ao apresentar cenas e personagens desviantes de normas. De fato, a questão permanece atual: em recente seminário ocorrido na Feusp (17 de maio de 2017), foi apresentada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Debatedores apontaram o possível direcionamento que se dá à educação básica quando um currículo de Linguagem está pautado predominantemente na leitura e compreensão de textos que não levam em conta a fabulação, quando deixam a literatura como apêndice ou mera apreciação, quando se afirma que a escolha de textos literários deve ser criteriosa para não expôr crianças a mensagens impróprias a seu entendimento. Tudo nestes termos pode ser lido com olhos de boa vontade, que condescendentemente vejam suposta boa intenção do documento. Ou, podemos visualizar aí uma alfabetização funcional que manterá as velhas estruturas educacionais funcionando bem para a suposta manutenção da ordem e do progresso.

Candido não crê que a literatura corrompe ou edifica, mas sim que apresenta os problemas de forma dialética, humanizando os leitores. A complexidade da natureza literária decorre de três fatores: ela constrói objetos autônomos em estrutura e significado; é forma de

expressão de emoções e visões de mundo; é forma de conhecimento cuja apropriação é de natureza difusa e inconsciente. Se o efeito da obra literária se dá pela atuação simultânea dos três aspectos, a maneira estética pela qual a mensagem é construída é seu aspecto essencial, pois é isso que faz a comunicação ser considerada literária. Sua construção organizada humaniza ao contribuir para a ordenação de nossos sentimentos e visão de mundo, sua articulação em palavras sugere modelos de superação de caos (CANDIDO, 2004, p.176-7). Candido (2004, p.180) entende humanização como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Mas não há só apropriação difusa na literatura; Candido aponta também para a literatura empenhada em assumir uma crítica de forma desvelada, como o poema abolicionista de Castro Alves, que é eficiente na organização formal, na qualidade do sentimento expresso e também por posição política e humanitária. Mas o estudioso alerta que desta observação pode decorrer o perigo de se pensar que a literatura só alcançaria sua função ao ser política. Isso se configuraria prejudicial à verdadeira produção literária, cujo plano decisivo é, para o autor, a eficácia humanizadora como decorrente da eficácia estética em sua capacidade de criar formas pertinentes (CANDIDO, 2004, p.181-2). Lembrando autores do romantismo, realismo e naturalismo, mas sobretudo os autores modernos da década de 1930, entre os quais Jorge Amado e Graciliano Ramos, aponta que foi aí que “o homem do povo com todos os seus problemas passou a primeiro plano e os escritores deram grande intensidade ao tratamento literário do pobre” (CANDIDO, 2004, p.186). De dois aspectos literários, portanto, decorreria a luta pelos direitos humanos: tanto da fruição da literatura por seu caráter humanizador, como por sua instrumentação ideológica a desmascarar desumanidades.

Candido (2004, p.186) tece um comentário sobre a sociedade brasileira que podemos transpôr à educação que temos historicamente em nosso país:

O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura

de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

E considera que a difusão da literatura erudita deve deixar de ser privilégio de pequenos grupos, e para isso é preciso haver distribuição equitativa dos bens, pois somente numa sociedade justa nesse sentido a literatura poderá circular livremente. O autor lembra que tal situação no Brasil é grave, pois o letramento ainda não se dá satisfatoriamente, além de não haver condições para o lazer e a leitura. Nesse tipo de sociedade estratificada, a fruição da literatura se dá somente em certas classes ou meios. Cremos ser de suma importância essa consideração, pois é disso que estamos a tratar: da narrativa literária como algo que contribuirá para a entrada desejante na leitura e na escrita, e do letramento como caminho para o posicionamento do sujeito no mundo.

Candido chega a lembrar da iniciativa de Mário de Andrade, que de 1935 a 1938 foi chefe do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo e organizou sua pasta com vista ao público amplo, remodelando a biblioteca municipal, os parques infantis, as bibliotecas ambulantes, a discoteca pública, difundindo amplamente concertos, ao mesmo tempo que fez longa pesquisa folclórica e etnográfica e valorizou as culturas populares. Entendia que as criações populares eram fonte das eruditas; depois percebeu uma troca de influências nos dois sentidos, também indo do erudito ao popular.

A criação literária é um fenômeno de permanente intercomunicação. A conclusão de Candido (2004, p.190) é que a forma como os pobres recebem os bens culturais mais altos mostra que “o que há mesmo é espoliação, privação de bens espirituais que fazem falta e deveriam estar ao alcance como um direito”. O que temos hoje em termos de educação mantém esferas de fruidores incomunicáveis, como diz o autor, que conclui que na luta por direitos humanos todos deveriam ter acesso a diferentes níveis culturais; assim, a fruição literária em diferentes modalidades e níveis deve ser considerada direito inalienável (CANDIDO, 2004, p.191).

Pensamos que as observações de Umberto Eco e Antonio Candido sobre as funções e o direito à literatura são bastante propícias ao entendimento do que deve ser essencial no ensino da língua materna. A disciplina Língua Portuguesa, a consolidação da leitura e da escrita nas séries iniciais e o conteúdo principal para o estudo desta disciplina no decorrer dos anos subsequentes deve se pautar sobre a literatura e as narrativas. Elas são rica fonte de língua

coletiva, fomento de repertório individual, caminho para enriquecimento de uma antologia pessoal, terreno de humanização e crítica, direito de todos.

1.1.5. Ainda os clássicos

Ítalo Calvino (1993, p.10-1) faz um elogio à leitura dos clássicos. Elenca, para tanto, algumas de suas características: enquanto na juventude há um sabor particular na leitura do clássico, na maturidade outros detalhes, níveis e significados são apreciados; na juventude, a leitura dá forma às experiências futuras, fornece modelos, comparações, classificações, valores e paradigmas de beleza, mesmo que não nos recordemos do livro lido. O eventual esquecimento deixa, de alguma forma, sua semente. Assim, os clássicos exercem influência particular quando inesquecíveis ou quando se ocultam na memória, ao mimetizarem-se como inconsciente coletivo ou individual.

As releituras trazem descobertas assim como a primeira leitura. A primeira leitura já é uma releitura, pois traz as marcas das leituras que foram feitas antes da nossa, traz os traços que deixaram na cultura. Um clássico nunca termina de nos dizer algo; surpreendemo-nos ao lê-lo ao compará-lo à imagem que tínhamos da história ouvida de outra fonte – sempre há algo a mais a se descobrir no texto de origem. Por isso, Calvino (1993, p.11-2) convida à leitura dos originais nas escolas e universidades.

O clássico provoca discursos críticos sobre si, ao mesmo tempo que os recusa. Às vezes descobrimos que o clássico diz algo que já sabíamos mas que desconhecíamos ter sido dito ou referido antes. Aí se esbelece uma relação pessoal entre leitor e leitura. Calvino afirma que a escola deve oferecer certo número de clássicos que depois serão eleitos como os clássicos do indivíduo; deve dar instrumentos e repertório ao aluno, para que ele efetue essa opção, mas as escolhas feitas nada têm a ver com a escolarização, e sim com as associações do indivíduo com elementos que vêm de sua vida fora da escola (CALVINO, 1993, p.12-3).

O(s) clássico(s) escolhido(s) pelo indivíduo não pode(m) ser-lhe indiferente(s), serve(m) para definir o indivíduo em relação ou em contraste ao(s) clássico(s). O clássico a que Calvino se refere pode ser uma obra antiga ou moderna, contanto que já tenha lugar próprio na comunidade. “Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”, diz-nos o autor (CALVINO, 1993, p.13).

Os clássicos têm lugar em uma genealogia. Sobre como relacionar leituras clássicas e não clássicas, sobre dúvidas que poderíamos ter entre escolher ler um clássico ou ler textos que dizem mais sobre nosso tempo atual, sobre a falta de tempo, disponibilidade e comodidade para lê-los, Calvino entende que quando o clássico soa claro e articulado em nossa vidas, afasta as atualidades a barulho de fundo, mesmo sem prescindir delas. Ou, mesmo que a atualidade incompatível insista em predominar, o clássico persiste como rumor e paradigma. Apesar da aparente contradição com nosso ritmo de vida, carente de tempos mais longos, ou mesmo com o ecletismo cultural, os clássicos são via de entendimento sobre “quem somos e aonde chegamos”.

Calvino (1993, p.16) aponta que os clássicos não apresentam uma utilidade pragmática, mas que lê-los é melhor que não lê-los. O autor exemplifica, contando uma anedota sobre Sócrates: “Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. ‘Para que lhe servirá?’, perguntaram-lhe. ‘Para aprender esta ária antes de morrer’”. Essa retomada de Calvino nos serve como mais um “elogio” às narrativas literárias. Se *a priori* “não servem para nada”, valem-nos como paradigmas de valores, de comparações, modelos de pensamento. Mesmo que não nos lembremos deles, deixam terreno fértil para se retrair as vias do desejo de saber, da curiosidade. São uma herança cultural, que a escola não pode se abster de oferecer. São como uma paisagem ordenada diante da avalanche de informações da atualidade; de alguma forma se constituem, assim, como base da cultura, um equivalente do universo humano.

A leitura de longas obras que nos remetem a outros tempos e lugares, que nos abrem janelas a outros mundos possíveis, fazendo-nos exercitar a imaginação e o reconhecimento da cultura na qual estamos inseridos, também pode ser considerada um exercício de concentração. Muitas crianças hoje não estão acostumadas a tal exercício, tão importante para o estudo de qualquer conteúdo ou disciplina. Muitas crianças não sentem prazer na leitura porque não foram iniciadas nesse ritual que a compõe; muitas vezes se dispersam com inúmeros apelos do entorno da atualidade, mas não sabem do prazer que pode haver em aquietar o corpo e fazer movimentar os “avatares” criados na mente.

De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2015), em recente entrevista a Alberto Dines para o Observatório da Imprensa, a leitura, entre ela a dos clássicos, serviria-nos ao menos para nos ensinar a paciência, a atenção, a determinação. Hoje estamos cada vez menos afeitos a focar uma tarefa do início ao fim. Diz Bauman: “A praga que os professores universitários reclamam muito é que os estudantes [...] quando recebem apenas um artigo que é indicado para que eles leiam – leiam do início ao fim – é algo além das suas capacidades”.

Pensamos que o leitor que se dispõe à densidade da narrativa desde a infância é capaz de aceitar as outras leituras que virão nos anos seguintes de escolarização. Os clássicos, os mitos, a literatura, conjugando-se à tendência da criança (e do adulto) à fabulação, são importantes vias para a consolidação da leitura e da escrita. Outros gêneros compõem essa rede narrativa: as brincadeiras e narrativas orais e seu caráter formular, os contos populares, a lenda, o conto, a fábula, a crônica também se constituem como importante conteúdo a ser ofertado nas séries iniciais da educação. Vimos que a densidade da narrativa e da literatura está imbricada com a linguagem, com a língua, com a cultura, com a assunção de diversas vozes que dialogam em nós.

Vamos agora observar como a narrativa se estrutura de forma a garantir essa densidade.

1.2. As estruturas narrativas

Trataremos, a partir daqui, de estudos narrativos a partir das concepções do estruturalismo, que apontam para tal densidade narrativa.

1.2.1. Relance sobre marcos teóricos

Maria Alzira Seixo (1976, p.9), em “Romance, narrativa e texto – notas para definição de um percurso”, faz primeiramente um relance sobre marcos teóricos, retomando que

Desde os seus primeiros trabalhos, a pesquisa semiológica fundamentou-se, no campo literário, em análises, considerações teóricas e propostas conceptuais praticadas a partir da narrativa. Os primeiros esboços de formação de modelos que implicam uma estrutura discursiva de comunicação vêm-nos da antropologia estrutural que, com Claude Lévi-Strauss [...], nos vai fornecer um método rigoroso, baseado num sistema de oposições e de correlações, para a determinação dos modos de articulação dos vários elementos que, a partir da consideração do mito [...], se verifica formarem, de modo geral, tudo aquilo que se pode considerar como uma narrativa.

De acordo com a autora, os trabalhos do Centro de Estudos de Comunicações em Massa em Paris e as pesquisas a partir daí prosseguidas individualmente “formam a rede reflexiva fundamental que há que considerar previamente em qualquer perspectiva ensaística analítica ou simplesmente informativa que dos problemas respeitantes à teoria e prática da narrativa se empreenda” (SEIXO, 1976, p.9). Seixo precisa os autores a que se refere: Greimas e a análise

dos conteúdos sêmicos; a “forma” do conteúdo proposta por Hjelmslev; Bremond e o encaminhamento lógico das várias etapas consideradas na relação dos fatos; Todorov e a tentativa de fixação das leis de uma gramática geral dos elementos que formam a narrativa; Genette e os estudos em que postula e sistematiza conceitos para a análise do discurso da narrativa; Barthes e o cometimento da narrativa enquanto texto e do texto enquanto narrativa. Lembra que antes mesmo desses autores, Vladimir Propp traçou os fundamentos da análise narrativa através do isolamento, no texto, de unidades mínimas, das esferas de ação e do alinhamento de sequências – pontos de irradiação para todo estudo que se faça sobre as narrativas.

Em meados de 1950, já há autores que tentam cercar um gênero e entender-lhe as transformações – o novo romance. Das considerações sobre o romance como forma literária segue a preocupação do estudo rigoroso das formas de narração na década de 1960. Prosseguindo ainda com outras perspectivas – como marxismo e psicanálise – e com a publicação, em meados desse decênio, de obras de autores como Benveniste, Lacan, Foucault, Genette, Greimas, Althusser, Derrida, ou a publicação dos *Anagramas* de Saussure, a autora aponta que daí certas tônicas são acentuadas, como o reconhecimento do papel do inconsciente, e a linguagem concebida para além de instrumento de percepção da realidade, tornando-se possibilidade de dispersão do sujeito. Além disso, é acentuado o reconhecimento da função intertextual.

1.2.2. Narrativa como comunicação, representação, fruição

Após tal relance sobre marcos teóricos, a autora aponta que, além do romance (ficção), há outros subgêneros que fazem parte do gênero narrativo: o diário, as memórias, a crônica ou narração seriada. Além disso, a própria poesia ou o teatro (mesmo este sendo *representação* que binariamente se oporia à narração) apresentam estruturas narrativas, pois

[...] (e isto parece ser o essencial da consideração da narrativa como atitude, ou modelo lógico, ou cronológico, fundamental na literatura) **os elementos narrativos estão na base de qualquer tentativa de informação e esta é a parte importante do conteúdo normal da comunicação**; sendo a significação a estrutura central da via comunicativa, a condição de formação da *mensagem* (constituída a partir do signo), **é evidente que, na maior parte dos casos, a significação literária funciona também como comunicação** (para já não dizer *sempre*, o que implica que se alargaria concentricamente o sistema, até à bipolaridade autor-leitor ou obra-sociedade). (SEIXO, 1976, p.13, negrito nosso)

A narrativa pode, também, estar presente em nosso cotidiano como parte da comunicação não literária, segundo Seixo. Ela faz parte da comunicação verbal cotidiana, oral ou escrita, e “impregna o tecido de nossa existência” ao relatarmos fatos e as representações ou transformações que acarretam:

Tudo o que se conta é narrativa; e é a sua lógica (não a sua matemática, bem entendido) que, por vezes, confundida com uma sucessividade temporal, lhe estabelece os parâmetros [...]. Característica da narrativa, mesmo em estado embrionário, é o processo de *transformação* que permite a passagem de um primeiro estágio (referente ou não a um personagem) a um segundo estágio, normalmente um processo de melhoramento ou de degradação. (SEIXO, 1976, p.14)

Seixo (1976, p.14-5) aponta para algo além da informação que a narrativa pretende transmitir:

[...] a fruição que dela temos acompanha o seguimento repousado desses vários riscos, o traçado que os une, a posse da sua sinuosidade dominada na sintaxe que os liga. O prazer da narrativa é talvez essa sensibilidade quase muscular, pelo menos evidente, do correr do sintagma.

Junto ao processo de transformação, vem o prazer do discurso, a suspensão que acontece sobre o prazer do conhecimento até haver um desenlace, e o espaço vazio que ela proporciona quando podemos nos perguntar sobre o “depois” de um trecho de risco, ou sobre o “depois” da narrativa toda.

1.2.3. Modelos heurísticos, o estruturalismo

Os estruturalistas querem saber desse traçado, de que Seixo trata, que une os riscos da narrativa: a passagem da narrativa de um nível sintático para um nível semântico, a passagem das palavras e frases ao nível da significação que está além, na narrativa como uma, na narrativa em relação às outras obras de um autor, ou em relação à literatura. Querem esclarecer como se dá essa significação, querem abarcar a análise das estruturas narrativas.

Milton José Pinto (1976, p.13-4, negrito nosso), na introdução que faz da edição brasileira do livro *Análise estrutural da narrativa – pesquisas semiológicas*, escreve que

A narrativa parece ser apenas um sistema conotativo transfrásico, uma mitologia, entre as diversas que se podem misturar para formar um discurso [...]. **Com seu estudo, não se esgotam as possibilidades interpretativas potenciais de um discurso**, bem longe disso, e haverá mesmo alguns, sobretudo quando nos aproximamos da literatura contemporânea, em que sua

eficácia interpretativa será muito reduzida. **Entretanto, em todas as mitologias e cosmologias que podem constituir um discurso¹³, a narrativa é um caso privilegiado: mesmo que os modelos já propostos careçam ainda de aperfeiçoamento, constituem um corpo de teoria e metodologia nada negligenciável**, e creio que ela pode desempenhar em relação à teoria da interpretação semântica dos discursos papel semelhante ao que a linguística vem desempenhando no cômputo das ciências humanas, isto é, o de **uma região teórica piloto na qual outras regiões possíveis em desenvolvimento vêm colher modelos heurísticos**.

Neste excerto, queremos sublinhar a importância que Pinto dá ao estudo das narrativas como possibilidade de delineamento de modelos heurísticos, a narrativa como caso privilegiado para o estudo dos discursos.

Vamos a algumas considerações de Roland Barthes, que cremos ser similares, retomando também a ideia de Seixo sobre o “e depois” pressuposto no decorrer ou ao fim de uma narrativa, ou a ideia de “transformação” que ela sempre supõe, fazendo-nos imaginar um “modelo” de outras possíveis narrativas.

1.2.4. Introdução à análise estrutural da narrativa

Roland Barthes (1976) reconhece a narrativa como elemento básico da arte, da literatura e da própria vida. Em “Introdução à análise estrutural da narrativa”, define que a ela está não só na linguagem articulada, oral ou escrita, como também na imagem fixa ou móvel, no gesto, na conversação diária. Não há povo sem narrativa, seja no tempo ou no espaço. Há uma imensa variedade de gêneros narrativos distribuídos em suportes diferentes:

[...] está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. [...] **a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma algum povo sem narrativa**; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas [...] (BARTHES, 1976, p.19-20, negrito nosso)

¹³ Cabe aqui retomar que o autor explicita os termos: “Caso se aceite a denominação de *mitologias* para os sistemas conotativos e de *cosmologias* para os denotativos (observe-se ainda que os sistemas fonológicos são também denotativos, pois remetem para uma organização de determinadas percepções), vê-se que um enunciado linguístico é constituído semanticamente pela imbricação de duas mensagens de tipo cosmológico e uma de tipo mitológico (pertencente a este grande universo mítico que se chama ‘metafísica ocidental’). A coisa se complica ainda mais quando a um enunciado se seguem outros enunciados, constituindo um discurso: organizações transfrásicas instituem outros níveis de significação de segundo grau, cada um deles pressupondo novos sistemas conotativos ou mitologias implícitas” (PINTO, 1976, p.11).

O autor questiona se, diante dessa universalidade e diversidade, devemos concluir pela insignificância da narrativa. Como fazer a oposição entre os gêneros narrativos sem se referir a um modelo comum? “Este modelo está implicado em todo discurso (*parole*) sobre a mais particular, a mais histórica das formas narrativas” (BARTHES, 1976, p.20). Por isso o interesse por elas é legítimo.

Estabelecendo relação entre a linguística e a análise estrutural das narrativas, Barthes (1976, p.20) diz que “o analista encontra-se quase na mesma situação que Sausurre, posto diante do heteróclito da linguagem e procurando retirar da anarquia aparente das mensagens um princípio de classificação e um foco de descrição”. Assim o autor retoma esse elemento caro aos estruturalistas ao qual já nos referimos: a narrativa tem uma estrutura acessível à análise. É preciso se referir a um sistema implícito de unidades e regras que compõem todas as narrativas, caso alguém queira inventar ou narrar uma história que venha a ser considerada uma “boa” narrativa (BARTHES, 1976, p.21).

Para analisar a narrativa, em vez de se apoiarem num método indutivo, Barthes e os estruturalistas percorrem caminho semelhante à linguística: esta, a partir do estudo de alguma língua em particular, e mesmo restringindo-se à frase como limite de seu objeto de pesquisa, constituiu-se como dedutiva, e com isso chegou a prever fatos linguísticos, apontando dados que subsidiavam o estudo de outras línguas. Da mesma forma, o estudo da narrativa colocada diante de inúmeras outras narrativas; a proposta é conceber um modelo hipotético de descrição para se descer aos poucos às espécies que participam e ao mesmo tempo se afastam do modelo. Diante das conformidades e diferenças, poder-se-á então reencontrar a pluralidade das narrativas, com sua diversidade histórica, geográfica e cultural. Assim, o autor justifica que “no estado atual da pesquisa, parece razoável dar como modelo fundador à análise estrutural da narrativa a própria linguística” (BARTHES, 1976, p.22).

1.2.4.1. A língua da narrativa

O discurso é organizado como uma língua superior à estudada pelos linguistas: “o discurso tem suas unidades, suas regras, sua ‘gramática’: além da frase e ainda que composto unicamente de frases, o discurso deve ser objeto de uma segunda linguística” (BARTHES, 1976, p.22-3). O autor trata de uma relação homológica entre frase e discurso, já que estes são regulados por uma organização formal “o discurso seria uma grande ‘frase’ (cujas unidades

não precisariam ser necessariamente frases), tudo como a frase, mediante certas especificações, é um pequeno ‘discurso’” (BARTHES, 1976, p.23).

Para além de qualquer frase habitual ou cotidiana, os haikais nos dão um bom exemplo de que uma frase pode conter uma imagem, com alguma ação, mesmo que aparentemente imóvel, chegando a ser o esboço de uma narrativa. Além disso, podem transportar o leitor a outras imagens, memórias, narrativas e discursos. Vejamos cinco haikais de Alice Ruiz (2015):

silêncio na mata
a mariposa pousa na flor
outro silêncio (p.15)

pé da serra
na barra da calça
respingos de barro (p.37)

acima das nuvens
de um sonho a outro
um mar imóvel (p.45)

debate de poetas
periquitos nos beirais
falam muito mais (p.60)

espumas ao vento
mesmo morrendo
a cachoeira dá show (p.80)

Voltemos à consideração de Barthes (1976, p.23-4) sobre a frase ser um pequeno discurso, e sobre todo discurso ser uma grande frase:

[...] esta hipótese se harmoniza bem com certas proposições da antropologia atual: Jakobson e Lévi-Strauss têm observado que a humanidade podia-se definir pelo poder de criar sistemas secundários, “demultiplicadores” (instrumentos que servem para fabricar outros instrumentos, dupla articulação da linguagem, tabu do incesto permitindo a multiplicação das famílias) [...]. É pois legítimo postular entre a frase e o discurso uma relação secundária – que se denominará homológica, para respeitar o caráter puramente formal das correspondências.

E explica que a narrativa não pode ser considerada um conjunto de frases independentes. Elas se comunicam umas com as outras, formando uma grande frase (um sentido): “estruturalmente, a narrativa participa da frase, sem poder jamais se reduzir a uma soma de frases: a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, é de uma certa maneira, o esboço de uma pequena narrativa” (BARTHES, 1976, p.24). Tal homologia entre frase e discurso, ainda para além de seu valor heurístico,

[...] implica numa identidade entre a linguagem e a literatura (enquanto esta for uma espécie de veículo privilegiado da narrativa): não é mais possível conceber a literatura como uma arte que se desinteressa de toda relação com a linguagem, já que a usa como um instrumento para exprimir a ideia, a paixão ou a beleza: a linguagem não cessa de acompanhar o discurso estendendo-lhe o espelho de sua própria estrutura: a literatura, singularmente hoje em dia, não cria uma linguagem das próprias condições da linguagem? (BARTHES, 1976, p.24)

O autor segue, passando ao estudo dos níveis de descrição da narrativa, chegando à ideia de que há uma hierarquia de instâncias entre as unidades constitutivas de uma história ou do discurso, que se combinam assim numa lógica. E o que vem adiante nos parece um ponto crucial: no que nos parece também o prazer da narrativa, como já comentamos, no “seguimento repousado desses vários riscos, o traçado que os une, a posse da sua sinuosidade” (SEIXO, 1976, p.15), diante do correr do sintagma de que Seixo também falava, não há só o passar de uma palavra ou frase à outra, mas a passagem de um nível de leitura a outro.

Em nossos dias, em sua análise da estrutura do mito, Lévi-Strauss já precisou que as **unidades constitutivas do discurso mítico (mitemas)** só adquiriram significação porque são **reunidas em pilhas (paquets)** e **que as próprias pilhas se combinam**; e T. Todorov, retomando a distinção dos Formalistas russos, propõe trabalhar sobre dois grandes níveis, por sua vez subdivididos: **a história (o argumento), compreendendo uma lógica das ações e uma “sintaxe” dos personagens, e o discurso, compreendendo os tempos, os aspectos e os modos da narrativa**. Qualquer que seja o número dos níveis propostos e qualquer definição que se dê, não se pode duvidar de que a narrativa seja **uma hierarquia de instâncias**. Compreender uma narrativa não é somente seguir o esvaziamento da história, é também reconhecer nela **“estágios”, projetar os encadeamentos horizontais do “fio” narrativo sobre um eixo implicitamente vertical; ler (escutar) uma narrativa não é somente passar de uma palavra a outra, é também passar de um nível a outro**. (BARTHES, 1976, p.26, negrito nosso)

No capítulo seguinte, faremos a análise de testes de leitura, os quais têm certa relação com o que aqui abordamos; as questões propostas nos testes retomam a narrativa sob diversos aspectos, a ponto de o leitor ser convidado a passar a outros níveis de significação; são como um ensino de procedimento de leitura.

Barthes (1976, p.26-7) dá o exemplo do conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, em que o chefe “saturava inteiramente o nível da perquirição”, “suas investigações eram perfeitas”, mas era preciso “passar para outro nível” para encontrar a carta. A significação da narrativa se dá no mesmo movimento: não está nas palavras, mas na relação entre as

instâncias narrativas. A interpretação se dá na “tradução” não do sentido das palavras, mas do sentido de algum “vazio” entre elas; não deve dar-se somente numa busca horizontal, mas sim verticalmente. Não encontramos a significação ao final da narrativa, mas em todo atravessamento que fazemos dela.

É essa mudança de nível que faz o leitor interpretar o mundo de outra maneira: a narrativa tem (des)níveis de perplexidade, que para nós estão relacionados à fruição estética, como veremos mais abaixo no conto “O afogado mais bonito do mundo”, de Gabriel García Márquez. Mas ela está presente também nas histórias de origem oral, por exemplo, como o conto coletado por Silvio Romero (2009) “O macaco e o moleque de cera”. Recontemos.

Uma velha não conseguia alcançar os cachos de suas bananeiras. Então um macaco se prontificou a ajudá-la mas, ao alcançar os cachos, passou a comer as bananas maduras, jogando para a velha somente as verdes. A velha sentiu-se lograda e buscou vingar-se do macaco, porém não tinha êxito. Até que se lembrou de fazer um boneco de cera, colocando na cabeça dele um tabuleiro com bananas amarelas. O macaco logo pedia as bananas ao boneco, ameaçava dar-lhe tapas. Como a banana não era dada, deu-lhe um tapa, mas ficou preso na cera. Outro tapa, dois pontapés, uma umbigada, e o macaco ficou todo grudado no boneco. “Aí chegou a velha o agarrou e matou e esfolou e picou e cozinhou e comeu. Depois, quando teve de ir ao mato, deitou para fora aquela porção de macaquinhos, que saíam saltando e gritando: Ecô! eu vi o rubi da velha!” (ROMERO, 2009, p.179-80).

O leitor pensa que o personagem vai escapar da armadilha que a velha lhe prepara, ou que a velha vai ter um êxito sobre o macaco, mas não conta com um desdobramento tão prolongado em poucas palavras finais: aos poucos ela o pega, corta o macaco, cozinha, come. Um humor debochado cria um desnível daquilo que o leitor espera, “desloca” o personagem macaco e o próprio leitor; ao final, há o retorno do macaco numa cena tão surreal quanto escatológica, e o macaco se torna algo do nível do imponderável, uma carne que fala ao sair da barriga da velha.

Como veremos no Capítulo 2, Belintane (2017) propõe que os estranhamentos trazem efeitos interessantes, ou seja, a leitura não se faz só com conhecimentos prévios ou horizontes de leitura bem delineados. Os “desníveis” ou estranhamentos também têm uma função leitora importante, de dinamização de vazios, atribuição de sentido ao *nonsense*, abertura à imaginação, tentativa de interpretação. Esses processos se abrem a uma leitura com vias de autoria, já que o leitor, ao preencher os vazios, de alguma forma também compõe o texto com seu percurso de interpretação.

Voltando a Barthes, o autor propõe um perfil provisório de descrição dos níveis da narrativa: o nível das funções (retomando Propp e Bremond), das ações (retomando Greimas) e da narração (retomando o nível do “discurso” de Todorov). E lembra que os níveis se ligam num modo de integração progressiva, cada um recebendo significação por estar ligado ao outro.

1.2.4.2. As funções

Barthes define unidades narrativas mínimas, sendo a significação o critério da unidade, ou seja, seu caráter funcional. Os formalistas russos já definiam a unidade como “todo segmento de uma história que se apresenta como termo de uma correlação” (BARTHES, 1976, p.28). A função da unidade é ela permitir semear a narrativa a partir de um elemento que mais tarde amadurecerá. Assim, qualquer elemento que aparece na narrativa terá sua função: tudo significa e isso é uma questão de estrutura. Mesmo um detalhe insignificante teria então a significação de absurdo ou inútil: “a arte não conhece ruído [...]: é um sistema puro, não há, não há jamais unidade perdida” (BARTHES, 1976, p.28-9).

Sobre tais funções, Barthes dá o exemplo de James Bond, que atende a um dos “quatro” receptores quando o telefone toca. A palavra “quatro” não está aí em seu valor denotado, quer dizer outra coisa, significa “uma alta técnica burocrática”, conceito que será necessário ao entendimento do conjunto da história. Assim como a palavra “quatro” no exemplo dado, certas unidades funcionais são inferiores à frase mas não deixam de pertencer ao discurso, ao ultrapassarem o nível de denotação que pertence, assim como a frase, à linguística.

O autor trata de duas grandes classes de funções: distribucionais e integrativas.

Em resumo:

- funções distributivas ou “funções” propriamente ditas:
 - funções cardinais – acontecimentos capitais do texto que não podem ser suprimidos, sob pena de falta de significação. São como um roteiro ou argumento da história.
 - catálises – pequenos acontecimentos entre uma e outra função cardinal, que reforçam a ideia de tempo transcorrido, dão verossimilhança aos acontecimentos principais.
- funções integrativas ou índices:
 - índices – trazem significados implícitos, a atmosfera do texto, certa tensão que contribui para a significação.
 - informações – identificam e situam a história no tempo e no espaço.

Todo esse *script* ou código comprova a importância da narrativa no estudo da língua. Vamos tratar abaixo de cada uma das funções.

Tomando o modelo clássico a partir da análise de Tomachevski – comprar um revólver terá como correlato seu momento de uso, atender ao telefone tem como correlato desligá-lo –, Barthes explica que esta é uma função distributiva. Já os “índices”, de natureza integrativa, não remetem a uma consequência, mas a um conceito mais ou menos difuso, porém necessário ao sentido da história; são assim o indício do caráter de um personagem, ou de uma “atmosfera” da narração. Assim, “para compreender ‘para que serve’ uma notação indicial, é necessário passar para um nível superior (ações dos personagens ou narração), pois é somente aí que se esclarece o índice” (BARTHES, 1976, p.31). Por exemplo, ter um indício da potência administrativa por trás de Bond (com seus “quatro” receptores disponíveis para atender ao telefone, por exemplo) não incide diretamente sobre a sequência de ações da história, apenas dá a atmosfera da narrativa.

Barthes entrevê aí uma certa classificação de narrativas, por exemplo, os contos populares seriam fortemente funcionais, os romances psicológicos fortemente indiciais, e entre os dois polos muitas formas intermediárias. Mas vê já dentro destas duas classes outras subclasses.

As funções cardinais são aquelas cuja ação à qual se referem abre (ou mantém, ou fecha) “uma alternativa consequente para o seguimento da história, enfim que ela inaugure ou conclua uma incerteza” (BARTHES, 1976, p.32). Entre duas funções cardinais, por exemplo entre ouvir tocar o telefone e desligá-lo, pode-se dispor de uma série de notações que subsidiam os dois núcleos mas não os alteram: “foi até a mesa, levantou o telefone, apagou o cigarro”. As catálises entram em correlação com o núcleo, permanecem funcionais, mas de forma atenuada. Contribuem, por exemplo, para a ideia de cronologia da história (um ato após o outro), algo que a armadura das funções cardinais somente não daria conta de fazer. As funções cardinais são momentos de risco da narrativa, e entre estes pontos as catálises se colocam como “zonas de segurança, de repousos, de luxos”, entretanto úteis – sua funcionalidade fraca não é nula, ao redundar o núcleo cumpre uma função discursiva: “ela acelera, retarda, avança o discurso, ela resume, antecipa, por vezes desorienta: [...] a catálise desperta sem cessar a **tensão semântica** do discurso, diz ininterruptamente: **houve, vai haver aí significação**” (BARTHES, 1976, p.33-4, negrito nosso). Tem então uma função fática, ao manter contato entre narrador e narratário: não podemos suprimir um núcleo sob pena de alterar a história, mas também não podemos deixar de lado uma catálise sem alterar o discurso.

Após a distinção dentro das funções distributivas entre “cardinais” e “catálises”, Barthes distingue dentro das funções integrativas os “índices” das “informações”.

Os **índices** propriamente ditos remetem a um caráter, um sentimento, uma atmosfera; as **informações** identificam, situam no tempo e no espaço:

Os índices têm pois sempre significados implícitos; os informantes, ao contrário [...] são dados puros imediatamente significantes. Os índices implicam uma atividade de deciframento [...]; os informantes trazem um conhecimento todo feito; sua funcionalidade, como a das catálises, é pois fraca, mas não é nula: [...] serve para dar autenticidade à realidade do referente, para enraizar a ficção no real: [...] possui uma funcionalidade incontestável, não ao nível da história, mas ao nível do discurso. (BARTHES, 1976, p.34-5)

Barthes completa sua classificação esclarecendo primeiramente que uma unidade pode chegar a pertencer ao mesmo tempo a duas classes diferentes. Sendo mistas, estas unidades possibilitam um jogo na economia narrativa. Em segundo lugar, ressalta que as catálises, os índices e os informantes são *expansões* em relação aos núcleos: estes são regidos por uma lógica ao formarem conjuntos acabados de termos pouco numerosos. Os núcleos são necessários e suficientes, “esta armadura dada, as outras unidades vêm preencher segundo um modo de proliferação em princípio infinito: sabe-se que isto é o que se passa com a frase” (BARTHES, 1976, p.35). No decorrer do estudo da narrativa, o autor sempre retoma suas correlações com a linguística: “como a frase, a narrativa é infinitamente catalisável” (BARTHES, 1976, p.36).

Na “Lenda do milho”, conto coletado por Henriqueta Lisboa (2002) (vide Anexo A), a progressão inicial sobre os rios, as matas, os campos, pode ser considerada tanto um índice como uma informação. Vejamos seu início:

Nos campos começaram a escassear os animais. Nos rios e nas lagoas dificilmente se via a mancha prateada de um peixe. Nas matas já não havia frutas, nem por lá apareciam caças de grande porte: onças, capivaras, antas, veados ou tamanduás. No ar do entardecer já não se ouvia o chamado dos macucos e dos jacus, pois as fruteiras tinham secado. (LISBOA, 2002, p.30)

Este trecho é o que dará a atmosfera propícia à ação dos personagens, dois índios guerreiros que recorrerão ao “grande espírito” para que o alimento volte à aldeia, mesmo sabendo que teriam que passar por algum sacrifício pedido por Nhandeyara (o grande espírito). Assim, índices e informações contribuem para um certo funcionamento da sintaxe no decorrer das ações que se seguirão.

“Como, segundo qual gramática, estas unidades se encadeiam umas às outras ao longo do sintagma narrativo?”, questiona Barthes (1976, p.36). Há, para ele, esta “sintaxe funcional”. Enquanto os informantes e índices se combinam livremente, as catálises implicam a existência de funções cardinais, e uma função cardinal implica sempre outra. Barthes quer se deter nesta última constatação, pois os núcleos (função cardinal) são a armadura, não suprimível, da narrativa e, assim, preocupam aos que procuram estruturá-la.

Para, pois, compreender a lógica que constrange as principais funções da narrativa, o autor formula o seguinte:

Uma sequência é uma série lógica de núcleos, unidos entre si por uma relação de solidariedade: a sequência abre-se assim que um de seus termos não tenha antecedente solidário e se fecha logo que um de seus termos não tenha mais consequente [...]. A sequência é sempre nomeável. Determinando as grandes funções do conto, Propp, depois Bremond, têm sido levados a nomeá-las (*Fraude, Traição, Luta, Contrato, Sedução*, etc.). (BARTHES, 1976, p.39)

Tais denominações são feitas pelo analista, são puramente metalinguísticas, tratam do código da narrativa. Mas Barthes (1976, p.39) imagina que fazem parte também de uma metalinguagem interior do leitor ou ouvinte; é a partir delas que aquele que lê compreende a série lógica de ações, nomeando-a: “ler é nomear; escutar, não é somente perceber uma linguagem, é também construí-la”. Frisemos a ideia de que escutar é também construir linguagem: é disso que estamos tratando – as narrativas a serem estudadas na escola são um caminho para esta construção da linguagem pelo aluno.

A nomeação não se confunde com o título ou gênero da história. “A lenda do milho”, por exemplo, trata de um *sacrifício* feito pelos índios guerreiros para conseguirem alimento para sua aldeia. Esta é a nomeação da ação. Quanto ao gênero, trata-se de uma lenda, pois é história que compõe o conjunto de lendas de um povo, traz nuances de significado para este povo, como a nobreza dos Guarani, ou a nobreza do alimento “milho” para este povo, além de um certo culto aos antepassados que conseguiram garantir o alimento. Mas a narrativa, ao ser nomeada de *sacrifício* mesmo que implicitamente, abarca toda a significação acima listada. “A língua da narrativa, que está em nós, comporta inicialmente estas rubricas essenciais: a lógica fechada que estrutura uma sequência está indissoluvelmente ligada a seu nome”; assim, toda função que inaugura uma sequência impõe, ao nome que ela faz surgir, o processo restante inteiro, “tal qual aprendemos em todas as narrativas que formaram em nós a língua da narrativa” (BARTHES, 1976, p.40).

A sequência comporta sempre momentos de risco e, em cada um desses pontos (suas funções cardinais), é possível uma alternativa e uma liberdade de sentido. Torna-se assim uma unidade lógica sempre ameaçada. Quando fechada sobre suas funções e resumida a um nome, a sequência constitui uma nova unidade, podendo funcionar como elemento de outra sequência.

Barthes entende que a estrutura da narrativa é *fugata*: ao mesmo tempo “é” e “pretende ser”. Assim entendemos os diversos possíveis significados de “A lenda do milho” que já evocamos: pode ser a história de como se superou a fome numa aldeia indígena, mas também a história de dois índios nobres, ou por fim a própria “Lenda do milho”, alimento nobre para os Guarani, ou ainda remete à ideia de que o povo Guarani é um povo nobre. Dito de outro modo, a narrativa explica uma coisa para fazer imaginar outra, o que está expresso se refere ao implícito. A palavra “nobre” nunca esteve na lenda, mas de sua leitura podemos inferir tal significado.

A imbricação das sequências se interrompe se alguns blocos estanques que a compõem são recuperados no nível superior das ações. Os episódios podem ser funcionalmente independentes, mas pode subsistir uma relação actancial. Assim, por exemplo, as lendas “A noite” e “O roubo do fogo” (das quais trataremos no Capítulo 2, pois foram base para testes de leitura do 3º ano), podem ser consideradas duas sequências independentes mas complementares, pois os personagens, “o povo Tembê”, são os mesmos nas duas histórias, e suas ações se referem a duas conquistas: da noite e do fogo.

1.2.4.3. As ações e o estatuto estrutural dos personagens

Barthes lembra que na antiguidade, com Aristóteles, a noção de personagem é secundária, podendo haver fábula sem “caracteres” mas não estes sem a fábula. Mais tarde e hoje em dia, o personagem que se restringia a “atuar” as ações chegou a uma consistência psicológica, tornando-se indivíduo plenamente constituído, antes mesmo de agir na narrativa. Ao encarnar uma essência psicológica, o personagem já não é mais subordinado à ação.

O autor afirma que a análise estrutural tratou o personagem sem tanta relevância (Propp, por exemplo, reduziu-os a uma tipologia simples, fundada sobre a unidade das ações), mas que essa figura não cessa de impor um problema aos estudos estruturais: de um lado os personagens formam um plano de descrição necessário para as ações serem inteligíveis, por outro lado não podem ser classificados em termos de “pessoas”. Barthes exclui daí as formas

puramente históricas, retomando então o caso das narrativas ficcionais, para as quais a análise estrutural definiu o personagem mais como participante do que “ser”. Para Bremond, cada personagem poderia ser agente de sequências próprias; para Todorov, “o que se diz” (seus predicados) deixa classificar o personagem. Greimas classifica os personagens de acordo com suas ações. Barthes (1976, p.44) sublinha que as três concepções têm muito em comum, mas que o principal será definir o personagem pela sua participação em uma esfera de ações, e por isso chama o segundo nível, embora sendo dos personagens, de “nível das ações”, não no sentido dos pequenos atos do primeiro nível, “mas no sentido das grandes articulações da práxis (desejar, comunicar, lutar)”.

Barthes diz que o modelo actancial proposto por Greimas e retomado diferentemente por Todorov vale menos em sua forma canônica (uma matriz de seis actantes) e mais pelas transformações regradas (carências, confusões, duplicações, substituições), deixando esperar uma tipologia actancial: o problema da classificação dos personagens seria o lugar e a existência do *sujeito* em toda matriz actancial. E questiona quem é, então, o sujeito ou herói de uma narrativa. O autor lembra que o romance habituou-se a acentuar um personagem entre outros, mas que

[...] muitas narrativas põem em ação, em torno de uma presa, dois adversários, cujas “ações” são deste modo igualadas; o sujeito é então verdadeiramente duplo, sem que se possa por antecipação reduzi-lo por substituição; é mesmo talvez a única forma arcaica corrente, como se a narrativa, à semelhança de certas línguas, tivesse conhecido também um *dual* de pessoas. Este dual é mais interessante na medida em que aparenta a narrativa à estrutura de certos jogos [...]; o jogo, sendo uma linguagem, participa também da mesma estrutura simbólica que se encontra na língua e na narrativa: o jogo também é uma frase. Se pois se conserva uma classe privilegiada de atores (o sujeito da procura, do desejo, da ação), é ao menos necessário suavizá-la submetendo este actante às categorias mesmas da pessoa, não psicológica, mas gramatical [...]. Serão – talvez – as categorias gramaticais da pessoa (acessíveis nos pronomes) que darão a chave do nível acional. (BARTHES, 1976, p.46)

Retomando a ideia de que essas categorias se definem em relação à instância do discurso, os personagens só encontram significação se integrados ao terceiro nível de descrição, o nível da narração (em oposição às funções e ações).

1.2.4.4. A narração

Barthes reconhece que, da mesma forma que no interior da narrativa pode haver uma grande função de troca (doador e beneficiário), a narrativa em si também é, homologicamente, alvo de um doador (aquele que narra) e um destinatário (que ouve ou lê). Assim como na

comunicação linguística *eu* e *tu* são pressupostos um pelo outro, não há narrativa sem narrador e ouvinte ou leitor. Barthes quer descrever o código pelo qual narrador e leitor são significados no decorrer da narrativa. Os signos do narrador são mais visíveis, os do leitor mais disfarçados, porém aparecem quando observamos que o narrador não vai dar a si mesmo uma informação na narração; tal informação se configuraria então num “signo do leitor”.

“Quem é o doador da narrativa?”, questiona. Numa primeira concepção, é o autor, sendo a narrativa a expressão de um *eu* exterior. A segunda concepção toma o narrador como uma consciência total, “Deus”, sendo ao mesmo tempo interior e exterior a seus personagens. A terceira aponta que o narrador limita sua história à observação ou ao “saber” que os personagens podem ter, como se eles fossem os emissores da narrativa. Vendo nessas concepções realistas algo de constrangedor, Barthes coloca outro ponto de vista:

[...] narrador e personagem são essencialmente “seres de papel”; o autor (material) de uma narrativa não se pode confundir em nada com o narrador desta narrativa; os signos do narrador são imanentes à narrativa, e por conseguinte perfeitamente acessíveis a uma análise semiológica [...]: *quem fala* (na narrativa) não é *quem escreve* (na vida) e *quem escreve* não é *quem é*. (BARTHES, 1976, p.48-9)

Assim, o nível narracional é ocupado pelos signos da narratividade, “o conjunto dos operadores que reintegram funções e ações na comunicação narrativa, articulada sobre seu doador e destinatário” (BARTHES, 1976, p.51). Barthes lembra que esses signos nas literaturas orais são os códigos de recitação (fórmulas métricas, protocolos convencionais de apresentação), e faz uma distinção entre oral e escrito. No oral,

[...] o “autor” não é o que inventa as mais belas histórias, mas o que domina melhor o código cujo uso partilha com os ouvintes [...]. Nas literaturas escritas, descobriu-se muito cedo as “formas do discurso” (que são de fato signos de narratividade): classificação dos modos de intervenção do autor [...], codificados começos e fins de narrativas, definição dos diferentes estilos de representação [...], estudo de “pontos de vista” etc. Todos estes elementos fazem parte do nível narracional. É necessário acrescentar evidentemente a escritura no seu conjunto, pois seu papel não é o de “transmitir” a narrativa, mas de mostrá-la. (BARTHES, 1976, p.51-2)

Destacamos novamente a ideia de que as formas do discurso são de fato signos de narratividade. A narrativa transcende funções e ações, transcende a forma puramente narrativa, transcende seus conteúdos:

[...] por mais familiar, por mais negligente que seja hoje o fato de abrir um romance, um jornal ou ligar um aparelho de televisão, nada pode impedir

que este ato modesto instale em nós, de um só golpe e no seu todo, o código narrativo do qual teremos necessidade. O nível narracional tem deste modo um papel ambíguo: contíguo à situação da narrativa (e por vezes mesmo incluindo-a), ele abre sobre o mundo onde a narrativa se desfaz (se consome); mas ao mesmo tempo, coroando os níveis anteriores, ele fecha a narrativa, constituindo-a definitivamente como fala (*parole*) de uma língua que prevê e contém sua própria metalinguagem. (BARTHES, 1976, p.53)

No excerto acima, observamos que a narrativa tem seu próprio código; diante dela, nossa escuta já se adequa ao entedimento de que se trata de uma história que terá início, meio e fim – o nível narracional se abre e se fecha sobre a linguagem, sendo, ao mesmo tempo, uma linguagem que trata da própria linguagem.

1.2.4.5. O sistema da narrativa

Continuando a homologia com a linguística, Barthes reconhece que a “língua da narrativa” também conhece articulação e integração, forma e significação.

A forma da narrativa **distende** os signos ao longo da história e insere nas distenções ou distorções as **expansões** não previsíveis. Assim como numa frase a linearidade pode ser perturbada, quando o predicado vem antes do sujeito nas frases de ordens inversas, ou quando numa locução ou expressão outros signos se interpõem, separando as partes de um mesmo signo, na narrativa também podemos observar distenções ou distorções; aí as unidades de uma sequência podem ser separadas pela inserção de unidades oriundas de outras sequências.

A narrativa seria uma língua fortemente sintética, fundada essencialmente sobre uma sintaxe de encaixamento e desenvolvimento: cada ponto da narrativa irradia em muitas direções ao mesmo tempo [...]: a unidade é “tomada” por toda a narrativa, mas também a narrativa não “subsiste” a não ser pela distorção e irradiação de suas unidades. (BARTHES, 1976, p.55)

Tal distorção é a marca própria da narrativa, um fenômeno de lógica: fundada sobre relações muitas vezes longínquas, ao mobilizar a memória intelectual, vai substituindo os acontecimentos relatados por significações. O suspense é uma forma privilegiada ou exagerada dessa distorção: mantém a sequência aberta e assim reforça o contato com o leitor, mas ameaça a leitura ao manter a existência de uma sequência inacabada, deixando um paradigma aberto e acarretando numa perturbação lógica que causa angústia, e ao final prazer: “um jogo com a estrutura, destinado [...] a arriscá-la e a glorificá-la. Representando a ordem e não mais a série, é como a língua, ‘**captura pelo espírito**’” (BARTHES, 1976, p.56, negrito nosso).

Os espaços intercalares dos núcleos distendidos podem ser preenchidos. O poder da catálise, porém, mostra por oposição que pode haver elipse. É, assim, possível, reduzir uma sequência a seus núcleos, reduzir uma hierarquia de sequências a seus níveis superiores, sem alterar a significação da história. A narrativa pode ser resumida, sem prejuízo fundamental.

Na integração narrativa, o que foi separado num nível pode ser reunido num nível superior: sua complexidade pode ser comparada a um organograma, ao integrar movimentos para trás e para adiante. Tal integração compensa a “complexidade aparentemente indomável”, orienta “elementos descontínuos, contíguos e heterogêneos”. Cada nível integratório dá sua isotopia às unidades de nível inferior, “impede a significação de oscilar”. Mas a integração não se apresenta “serenamente regular” (BARTHES, 1976, p.58). Dito de outra forma,

[...] a narrativa apresenta-se assim como uma série de elementos mediatos e imediatos, fortemente imbricados; **a distaxia orienta uma leitura “horizontal”, mas a integração supõe-lhe uma leitura “vertical”**: há uma espécie de “encaixamento” estrutural, como um jogo incessante de potenciais, cujas quedas variadas dão à narrativa seu “tônus” ou sua energia: cada unidade é percebida no seu afloramento e na sua profundidade e é assim que a narrativa “anda”: **pelo curso destes dois caminhos, a estrutura ramifica-se, prolifera, descobre-se – e recobra-se: o novo não cessa de ser regular**. Há seguramente uma liberdade da narrativa (como há uma liberdade de todo locutor, diante de sua língua), mas esta liberdade é ao pé da letra *limitada*: entre o código forte da língua e o código forte da narrativa, estabelece-se, caso possa ser dito, um vazio: a frase. (BARTHES, 1976, p.58-9, negrito nosso)

A criatividade da narrativa se situaria, assim, entre os códigos da linguística e os da translinguística. A arte estaria no trabalho dos enunciados de detalhe; a imaginação seria do domínio do código. A função da narrativa não seria de representar a realidade: “a ‘realidade’ de uma sequência não está na continuação ‘natural’ das ações que a compõem, mas na lógica que se aí expõe, que aí se arrisca e aí se satisfaz” (BARTHES, 1976, p.59-60). Essa diferença que Barthes traz entre mera representação ou imitação de fatos ocorridos e narrativa propriamente dita nos parece importante, o germe mesmo da criação do texto narrativo. Os trechos em que o autor nos dá novas pistas sobre esse entendimento são os seguintes:

[...] **a origem de uma sequência** não é a observação da realidade, mas **a necessidade de variar e de ultrapassar a primeira forma que se ofereceu ao homem, a saber a repetição**; uma sequência é essencialmente um todo no seio do qual nada se repete; a lógica tem aqui um valor emancipador – e toda a narrativa com ela; **é possível que os homens reinjetem sem cessar na narrativa o que conheceram, o que viveram; ao menos isto está em**

uma forma que, ela, triunfou da repetição e instituiu um modelo de um vir a ser. (BARTHES, 1976, p.60, negrito nosso)

Neste trecho, o autor aponta para uma inventividade que emancipa o homem, que o liberta da repetição das ações. A narrativa seria, então, uma elaboração sobre o que se repete. Sobre uma certa ilusão da linguagem, que parece nos fazer ver, que parece imitar a realidade, Barthes (1976, p.60, negrito nosso) diz que:

A narrativa não faz ver, não imita; a paixão que nos pode inflamar à leitura de um romance não é a de uma “visão” (de fato, não “vemos” nada), é a da significação, isto é, de uma ordem superior da relação, que possui, ela também, suas emoções, suas esperanças, suas ameaças, seus triunfos: “o que se passa” na narrativa não é do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra: nada; **“o que acontece” é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada.**

A linguagem parece fazer ver, ouvir. Mas de fato não estamos mais, ou não somente, no nível dos sentidos, e sim no nível da significação. No nível mesmo da linguagem, festejada por convidar à elaboração de sentidos. Ao final, deixa-nos um enigma ainda maior, a ser decifrado:

Embora pouco se saiba sobre a origem da narrativa e sobre a da linguagem, pode-se razoavelmente adiantar que **a narrativa é contemporânea do monólogo, criação, parece, posterior à do diálogo; em todo caso, sem querer forçar a hipótese filogenética, pode ser significativo que isto ocorra no mesmo momento (em torno dos três anos) em que o filho do homem “inventa” ao mesmo tempo a frase, a narrativa e o Édipo.** (BARTHES, 1976, p.60, negrito nosso)

O último trecho citado nos parece bastante importante. Lembra-nos a famosa segunda parte de “Além do princípio do prazer”, de Sigmund Freud (1996c, p.25), em que o autor conta sobre a observação que fez, ao conviver com uma família por algumas semanas, da brincadeira de um menino de um ano e meio de idade. Bastante ligado à mãe, era um menino bem comportado, obedecia às ordens, não incomodava. Contudo, habitualmente jogava para longe e sob a cama alguns objetos, emitindo o som “ó-ó-ó”, “acompanhado por expressão de interesse e satisfação”, o que segundo a mãe e o próprio Freud significava a palavra alemã *fort* (um advérbio, traduzido por “embora”, “foi embora”). Assim o menino brincava de mandar os objetos “irem embora”. Um dia, de posse de um carretel com linha, brincou de jogá-lo para fora de sua cama cortinada, novamente proferindo o “ó-ó-ó”, e depois puxando-o de volta e proferindo, diante de sua aparição, “dá” (ali). O ato foi incansavelmente repetido, e o prazer da criança parecia se ligar mais ao reaparecimento do objeto.

Freud confirmou essa interpretação das palavras quando, um dia, a mãe ausente por várias horas reapareceu e foi recebida com as palavras “Bebê ó-ó-ó”. Neste período de solidão, a criança brincara de fazer desaparecer a si própria olhando-se num espelho que não chegava até o chão; agachando-se, sua imagem sumia para ela mesma. Quanto à interpretação do jogo,

[...] tornou-se então óbvia: ele [o jogo] se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam ao seu alcance. (FREUD, 1996c, p.26)

Seria este o embrião de uma narrativa? Freud questiona como a repetição da experiência aflitiva enquanto jogo (deixando então de ser mera repetição) se harmonizava com o princípio de prazer. O autor pensa que a partida da mãe tinha de ser encenada preliminarmente até seu alegre retorno, e aqui residia o propósito do jogo:

No início, [a criança] achava-se numa situação *passiva*, era dominada pela experiência; repetindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo. Esses esforços podem ser atribuídos a um instinto de dominação que atuava independentemente de a lembrança em si mesma ser agradável ou não. Mas uma outra interpretação ainda pode ser tentada. Jogar longe o objeto, de maneira que fosse “embora”, poderia satisfazer um impulso da criança, suprimido na vida real, de vingar-se da mãe por afastar-se dela. Nesse caso, possuiria significado desafiador: “Pois bem, então: vá embora! Não preciso de você. Sou eu que estou mandando você embora”. (FREUD, 1996c, p.26-7)

Freud observa que as crianças, quando brincam, repetem o que lhes causou grande impressão na vida real, assim reagindo à intensidade da impressão, passando a dominar, de alguma forma, a situação vivida ou a impressão que dela ficou. Passando da passividade da experiência para a atividade do jogo, a criança transfere a experiência desagradável para o brinquedo, “vingando-se” num substituto. Talvez nos videogames em geral essa brincadeira possa ser verificável. Mas assim também, ou de forma mais elaborada, porque mais autoral, acontece nas narrativas escritas pelas crianças. Tranfigurações de elementos da realidade, a ficção narrativa nos parece elaboração sobre o vivido.

Segundo o autor, que também termina associando a ideia à literatura ou às artes,

[...] pode-se lembrar que a representação e a imitação artísticas efetuadas por adultos, as quais, diferentemente daquelas das crianças, se dirigem a uma audiência, não poupam aos espectadores (como na tragédia, por exemplo) as

mais penosas experiências, e, no entanto, podem ser por eles sentidas como altamente prazerosas. Isso constitui prova convincente de que, mesmo sob a dominância do princípio do prazer, há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente. A consideração desses casos e situações, que têm a produção de prazer como seu resultado final, deve ser empreendida por algum sistema de estética com uma abordagem econômica a seu tema geral. (FREUD, 1996c, p.28)

Importante sublinhar nesta tese a ideia de que a narrativa não é repetição de acontecimentos vividos, mas uma espécie de “elaboração” ou arte do sujeito sobre eles. Seja a narrativa que se pretende representação verbal de fatos reais, seja a narrativa puramente ficcional, figura como certa “sublimação”, elaboração, justamente um antídoto contra a mera repetição, triunfo sobre ela, instituindo um vir-a-ser. Cremos que a aprendizagem da leitura e da escrita se configura aí, nesta elaboração, já que, como aponta Barthes, “‘o que acontece’ é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada”. Assim pensamos que a narrativa lida e escrita pelas crianças também passa pelos percurso de triunfo sobre a repetição, instauração de um vir-a-ser, elaboração e sublimação através da fantasia.

Nosso intuito neste esboçamento de relação entre estudos da linguagem, da narrativa e da psicanálise não se destina à ideia de uma aplicação desta última área à educação; seus conceitos, porém, são-nos convenientes como uma evidência da importante função do inconsciente na consolidação da leitura e da escrita. Como buscaremos explicitar mais à frente (capítulos seguintes), certos conteúdos de leitura e escrita devem ser trabalhados de forma explícita. Mas não nos furtemos a deixar claro que conteúdos inconscientes operam o tempo todo na aprendizagem, mesmo que não sejam facilmente verificáveis. Sabemos que as crianças gostam das brincadeiras de desaparecimento e reaparecimento, quando por exemplo o adulto coloca um pano sobre a criança dizendo “cadê?”, fazendo-a não mais vê-lo, para logo depois retirar o pano e dizer “achou!”, encontrando o adulto o sorriso do bebê, e o bebê o sorriso do adulto.

Ao poucos o bebê vai tentando repetir essas palavras. Posteriormente às vozes que dialogam em nós diante dos contatos com a mãe, a criança inventa a narrativa no monólogo, para depois retransmiti-la (“foi embora”, “voltou!” – duas ações, dois núcleos, estão aí “contando” um acontecimento através das palavras do bebê visto por Freud). Assim nasceria ao mesmo tempo a frase, a narrativa, o Édipo.

1.2.5. Narrativa como representação

No domínio da expressão literária, Gérard Genette (1976, p.255) define a narrativa como “a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, e mais particularmente da linguagem escrita”.

O autor quer tratar das “Fronteiras da narrativa”, título de seu artigo. A evidência da narrativa como representação por meio da linguagem escrita, mesmo sendo um mérito, seria também um inconveniente ao mascarar suas fronteiras e as condições de sua existência. A definição acima, “positiva”, colocaria como algo muito natural a ação de “contar uma história”. Mas haveria um aspecto singular e problemático deste ato. A questão “por que a narrativa?”, para Genette, incita a reconhecer seus limites e os jogos de oposições que a definem, ou seja, como ela se constitui em face das formas não narrativas. O autor busca então esmiuçar os limites da narrativa fazendo oposição entre esta e a representação (teatral), a descrição e o discurso. Vamos agora tratar da primeira oposição.

O autor começa por lembrar a diferenciação de Aristóteles entre narrativa (*diegésis*) e a representação direta dos acontecimentos por atores falando e agindo (teatro) – distinção clássica entre poesia narrativa e poesia dramática, dois aspectos da imitação mimética (*mimésis*). Tal distinção já era presente antes em Platão, mas este concebe a narrativa como aquela que compreende o que o poeta narra sem procurar fazer crer que um outro fala, enquanto que a imitação consistiria no fato de “Homero fazer falar o próprio [personagem]”, por exemplo, ou “fingindo ser [o personagem]” (GENETTE, 1976, p.257). Genette vê nessa distinção uma simples variante de termos, e uma concordância sobre o essencial: o dramático é visto pelos filósofos como mais plenamente imitativo que o gênero narrativo.

O autor introduz observações às distinções: no teatro, a imitação de gestos em cena representa ações, mas escapa ao plano linguístico, plano este da atividade específica do escritor ou poeta. Na narrativa, quando constituída por falas de personagens, a imitação se reduz a isso. Quando se limita a imitar, a reproduzir um discurso, a narrativa não é rigorosamente representativa: **repete** literalmente um discurso realmente pronunciado, ou **constitui** literalmente um discurso fictício. Para Genette, aí a representação seria nula. Ou seja, nos trechos em discurso direto, haveria imitação propriamente dita; já nos trechos em que há voz do narrador, isso seria representação de acontecimentos e falas. Sobre essas diferenças, pontua o autor:

Esta comparação simplista foi introduzida aqui para indicar claramente o caráter profundamente heterogêneo de um modo de expressão ao qual nos habituamos tanto, que não percebemos as mais abruptas modificações de registros. A narrativa “mista” segundo Platão, quer dizer, o modo de relação mais corrente e universal, “imita” alternativamente [...] uma matéria não verbal que ela deve efetivamente representar o melhor que puder, e uma matéria verbal que se representa por si mesma, e que se contenta o mais das vezes em *citar* [...]. Admitindo [...] que imaginar atos e imaginar falas procede da mesma operação mental, “dizer” esses atos e dizer essas falas constituem duas operações verbais muito diferentes. (GENETTE, 1976, p.260-1)

É interessante a observação de Genette sobre a diferença entre imitação direta, perfeita, como sendo “citação”, e imitação indireta ou imperfeita, como “representação”. Se viermos a considerar, no entanto, que numa história fictícia as falas dos personagens constituem parte da narração, fazendo parte da representação dos acontecimentos, dando-lhes aspecto de veracidade, tais distinções não nos tiram do âmbito da narração como representação, seja em seus trechos em discurso direto ou indireto. Da mesma forma, Genette (1976, p.261-2, **negrito** nosso) conclui que na literatura a narração é representação:

[...] o único modo empregado pela literatura enquanto representação é o narrativo, equivalente verbal dos acontecimentos não verbais e também [...] de acontecimentos verbais, a não ser que ele se apague neste último caso diante de uma citação direta na qual se anula toda função representativa [...]. A representação literária, a *mimésis* dos antigos, não é portanto a narrativa mais os “discursos”: é a narrativa, e somente a narrativa. Platão oporia *mimésis* e *diegésis* como uma imitação perfeita a uma imitação imperfeita; mas a imitação perfeita não é mais uma imitação, é a coisa mesmo, e finalmente **a única imitação é a imperfeita**. *Mimésis* é *diegésis*.

Após tais considerações tomadas de Genette, consideramos que a narrativa (ao menos a fictícia, literária) é representação verbal de fatos fictícios verbais e não verbais e, ao ser comunicada pela via oral ou escrita, é comunicação, é significação literária composta num certo “formato” estético.

Após essas diferenciações entre representação por meio de gestos ou da palavra, diferença entre a narração que representa acontecimentos e que cita ou imita falas, o autor redireciona seu pensamento sobre outras fronteiras da narrativa, pontuando que a representação literária assim definida não se confunde com elementos puramente narrativos. Genette passa então a diferenciar narrativa e descrição: a primeira representa ações e acontecimentos e também comporta representações descritivas de objetos e personagens. A pura descrição, no entanto, não comporta elementos narrativos. Ele exemplifica:

[...] a mais sóbria designação dos elementos e circunstâncias de um processo já pode passar por um esboço de descrição [...], uma frase como “O homem

aproximou-se da mesa e apanhou uma faca” contém pelo menos, ao lado dos dois verbos de ação, três substantivos que, por menos qualificados que estejam, podem ser considerados como descritivos somente pelo fato de designarem seres animados ou inanimados; mesmo um verbo pode ser mais ou menos descritivo, na precisão que ele dá ao espetáculo da ação (basta para se convencer deste fato comparar “empunhou a faca”, por exemplo, a “apanhou a faca”), e por conseguinte nenhum verbo é completamente isento de ressonância descritiva. (GENETTE, 1976, p.263).

Nesses termos, a descrição pode ser concebida independentemente da narração; já a narração não pode existir sem descrição, mas isso não impede que continue sendo o que é – narração. Aqui o autor já dá mostras de que esta nunca existe em estado puro.

Genette remete a duas funções relativamente distintas da descrição na narrativa: a da ordem decorativa, que aparece como uma pausa e uma “recreação na narrativa”, e a segunda, de ordem simultaneamente explicativa e simbólica, quando as descrições tendem a revelar e ao mesmo tempo justificar algo da narração, por exemplo, a psicologia dos personagens. Muitas vezes um texto pleno de descrições mantém uma finalidade narrativa.

Parece portanto claro que, enquanto modo da representação literária, a descrição não se distingue bastante nitidamente da narração, nem pela autonomia de seus fins, nem pela originalidade de seus meios, para que seja necessário romper a unidade narrativo-descritiva (a dominante narrativa) que Platão e Aristóteles designaram narrativa. Se a descrição marca uma fronteira da narrativa, é bem uma fronteira interior, e, tudo somado, bastante indecisa: **englobar-se-á portanto sem prejuízo, na noção de narrativa, todas as formas da representação literária, e considerar-se-á a descrição não como um de seus modos (o que implicaria um especificidade da linguagem), porém, mais modestamente, como um de seus aspectos.** (GENETTE, p. 266-7, negrito nosso)

Em seguida, o autor diferencia narrativa e discurso, sendo a narrativa em seu estado puro aquele excerto em que não se encontra uma voz. Não há nenhum “eu”, “você”, “aqui” que indique um discurso, um narrador, nem mesmo uma narração sendo feita. Enquanto no discurso o ato de falar é o foco das significações mais importantes, “na narrativa, como o diz Benveniste com força, *ninguém fala*, no sentido de que em nenhum momento temos de nos perguntar *quem fala (onde e quando, etc.)* para receber integralmente a significação do texto” (GENETTE, p. 270).

Mas Genette (1976, p.272) observa que, mesmo num excerto com as características ditas acima, há indícios de que alguém está dizendo algo de um determinado lugar ou ponto de vista: “as essências da narrativa e do discurso assim definidas não se encontram quase

nunca em estado puro em nenhum texto: há quase sempre uma certa proporção de narrativa no discurso, uma certa dose de discurso na narrativa”. O autor mostra que a narrativa não existe nunca em sua forma rigorosa, mas abarca discursos, descrições, comparações:

A pureza da narrativa, dir-se-ia, é mais fácil de preservar do que a do discurso. A razão dessa dissimetria [...] nos designa um caráter decisivo da narrativa: na verdade, o discurso não tem nenhuma pureza a preservar, pois é o modo “natural” da linguagem, o mais aberto e o mais universal, acolhendo por definição todas as formas; a narrativa, ao contrário, é um modo particular, definido por um certo número de exclusões e de condições restritivas (recusa do presente, da primeira pessoa, etc.). O discurso pode “narrar” sem cessar de ser discurso, a narrativa não pode “discorrer” sem sair de si mesma. Mas não pode também abster-se dele sem tombar na secura e na indigência: é porque **a narrativa não existe nunca por assim dizer na sua forma rigorosa**. A menor observação geral, o menor adjetivo um pouco mais descritivo, a mais discreta comparação, o mais modesto “talvez”, a mais inofensiva das articulações lógicas introduzem em sua trama um tipo de fala que lhe é estranha, e como refratária. (GENETTE, 1976, p.272, negrito nosso)

Interessa-nos a demarcação de Genette pois aí vemos que a narrativa nunca é pura, ela encerra representação, imitação, descrição, discurso. Pode ser considerada uma fonte de diferentes lidas com a linguagem.

A longa exposição que fizemos dos estudos estruturalistas sobre a narrativa corrobora nosso pressuposto de que o trabalho com narrativas de qualidade contribui para o letramento. Ao representar acontecimentos, protagonistas, causas e efeitos, a narrativa apresenta toda uma estrutura a ser identificada. Não é pouco nem simples o trabalho de reconhecer seus acontecimentos principais, acontecimentos secundários, informações e mesmo a “atmosfera” que suas palavras comportam. Saber nomear uma série de acontecimentos, sintetizando-a numa nomeação, ou saber decompor suas partes, demonstrando compreensão da história, ou ainda inferir as significações que atravessam a narrativa, chegando a outros níveis de leitura para além do que está expresso, são exercícios de suma importância para a compreensão de textos diversos. A narrativa, nunca em estado puro, comporta ainda outros usos complexos da linguagem que favorecerão o letramento.

A ficção que a narrativa sustenta, como já dissemos, abre janelas ao prazer da leitura e à imaginação; porta-se como metáfora ou alegoria para chegarmos a outros significados. Seu caráter de decifração abre-se à investigação científica, como já pontuamos. Além de tão profícua ao estudo da linguagem e da língua, outras áreas do conhecimento usam ou deveriam fazer uso das narrativas para transmitir seus conteúdos. Saber as narrativas que compõem os feitos de Pitágoras, Darwin, Platão, Galileu ou Van Gogh contribuiriam também para a

inserção de conteúdos das ciências num formato mais digerível e concreto, diante das abstrações que o estudo desses mesmos conteúdos requer.

1.3. Narrativa e articulação do tempo

Barthes (1976), ao tratar da sequência lógica das funções cardinais, fez também observações sobre o tempo na narrativa:

“Já se assinalou que, por sua própria estrutura, a narrativa instituía uma confusão entre a consecução e a consequência, o tempo e a lógica.” (BARTHES, 1976, p.36) O autor lembra que Propp prende-se à irredutibilidade da ordem cronológica: o tempo seria o real e enraizaria o conto. Aristóteles, entretanto, atribuía o primado lógico do tempo sobre o cronológico. Barthes parece com isso apontar para o fato de que a narrativa traz certa ilusão de tempo cronológico, mas o que conta é como os acontecimentos operam no tempo narrativo de forma lógica. Isso fica evidente quando observamos narrativas que mudam a ordem dos acontecimentos: a história começa pelo meio ou final, por exemplo, mas é a lógica entre as ações que vai ser funcional e significativa, e não necessariamente a sequência cronológica ou linear delas.

O autor recorda que alguns pesquisadores (Greimas, Bremond, Todorov) subscreveriam a proposição de Lévi-Strauss de que “a ordem de sucessão cronológica resolve-se numa estrutura matricial atemporal” (BARTHES, 1976, p.37). Barthes (1976, p.37) quer então

[...] conseguir dar uma descrição estrutural da ilusão cronológica; é a lógica narrativa a dar conta do tempo narrativo [...], a temporalidade não é mais do que uma classe estrutural da narrativa [...]; a narrativa e a língua só conhecem um tempo semiológico; o “verdadeiro” tempo é uma ilusão referencial, “realista” [...], e é a este título que a descrição estrutural deve tratá-lo.

De fato, seja a história contada cronologicamente ou não, o tempo na narrativa é algo que marca a transformação – o antes e o depois dos acontecimentos –, elemento imprescindível da estrutura narrativa; sem a mudança no decorrer do tempo, não há história a ser contada. A própria palavra “história” já comporta essa ideia dos acontecimentos e transformações no decorrer tempo.

Benedito Nunes (1988, p.6), em *O tempo na narrativa*, observa que o tempo é o **elemento** da narrativa, assim como é o elemento da vida. Sobre ele, o autor apresenta um

primeiro paradoxo concernente à primeira: “para narrar [...] precisamos do tempo”. Como outros autores já comentados, Nunes (1988, p.6) admite num sentido amplo que a narrativa pode ser real ou fictícia, está presente em modalidades orais e escritas, ou em formas literárias ou visuais:

Cabe chamar de narrativa a títulos diferentes, ao *mito*, à *lenda* e ao *caso*, formas simples, literariamente fecundas, mas que não são propriamente literárias como o *conto*, a *novela* e o *romance*; às várias espécies de relatos orais e modalidades de escrita – biografias, memórias, reportagens, crônicas e historiografia – sobre eventos ou seres reais, que se excluem do nível ficcional; e, finalmente alcançando ou não esse nível, às formas visuais, obtidas com meios gráficos (histórias em quadrinhos), e com meios pictóricos ou escultóricos, como determinadas pinturas e esculturas que nos legaram a Idade Média e o Renascimento ou que são obtidas através da imagem cinematográfica e televisionada.

Para ele, o enredo faz a mediação para compreendermos a ação humana, sua articulação faz vermos nossa práxis como também ordenada. O autor traz uma bela imagem sobre a narrativa como forma de compreender a ação e o tempo humanos, tornando-se um equivalente simbólico destes (NUNES, 1988, p.77).

Após o primeiro paradoxo sobre o qual disserta (é preciso tempo para narrar fatos ocorridos no tempo), finaliza nomeando o **segundo paradoxo**: tematizando o tempo na narrativa, chega-se à figuração do intemporal e do eterno – o limite pensável da experiência do tempo que a narrativa tem o privilégio de articular.

Contando histórias, os homens articulam sua experiência do tempo, orientam-se no caos das modalidades de desenvolvimento, demarcando com intrigas e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos homens. Desse modo, o homem narrador torna inteligível para si mesmo a inconstância das coisas humanas, que tantos sábios, pertencendo a diversas culturas, opuseram à ordem imutável dos astros. (RICOEUR apud NUNES, 1988, p.78)

Creemos importante a pontuação dos paradoxos: é preciso tempo para narrar, e a narrativa é tentativa de ordem da inconstância e da experiência no tempo.

1.4. A voz ordenadora da experiência por trás da narrativa

Na mesma direção apontada por Nunes sobre a experiência do tempo, Maria do Rosário Bello (2009), em seu artigo “Oralidade e narratividade da enunciação filmica – a adaptação cinematográfica de *Amor de perdição. Memórias de uma família*, dá-nos uma definição do significado de “contar histórias”. Esse ato não é mera estratégia textual exclusiva da literatura

ou da cultura: ele está presente na historiografia, no jornalismo, na crônica, na psicologia e psiquiatria, no ensino, na advocacia. Há, em todos esses exemplos de uso do ato narrativo,

[...] a aliança entre um desejo de ordem e de conhecimento e a necessidade de sua comunicação – para não falar na dimensão mais profunda que preside o ato de narrar e que se torna particularmente visível quando a narrativa se alia à expressão estética: o profundo anseio humano de experimentar, dentro da contingência temporal, uma possibilidade de significado e portanto de permanência, ou seja, de eternidade. (BELLO, 2009, p.285)

Bello nota que, recentemente, a maior consciência sobre a força contida no ato de contar histórias tem sido resgatada para cativar audiências e garantir a adesão a propostas e entendimentos de questões áridas ou abstratas. Sabemos que este é o caso de narrativas que contam sobre o percurso de cientistas para chegarem a seus conceitos, ou mesmo de todas as alegorias feitas para se compreender o que está a ser conceituado. Uma boa história torna “concreto e pessoal aquilo que seria sentido com abstrato e impessoal, através de um processo de motivação que não é apenas intelectual mas também emocional e afetivo” (BELLO, 2009, p.286), já que uma boa história tem a capacidade de deslocar o ouvinte de uma posição passiva; gerindo imagens visuais e emoções, o ouvinte passa a uma posição ativa.

A narração é a comunicação de uma experiência que envolve a pessoa toda (“head, heart and soul”), provocando a sua resposta ativa, através da imaginação, da memória e da emoção. **A narrativa tem origem na experiência como captação sensorial e é para essa experiência concreta – não para uma abstração – que ela remete, possibilitando, assim, uma tomada de consciência, a aquisição de conhecimentos e significados e, portanto, a adesão e a expansão do eu do ouvinte.** Não é por acaso que determinados territórios da ciência, da medicina e até da metafísica falam do poder de “cura” (“healing”) proporcionado pela audição ou produção de narrativas, as quais evidenciam, na sua dimensão mais profunda, **a possibilidade de um (re)encontro da pessoa consigo mesma. [...] a temporalidade e a sua possibilidade de significação constituem dados quotidianos e decisivos no modo como a pessoa se concebe a si própria e a toda a realidade.** (BELLO, 2009, p.286, negritos nossos)

Bello reconhece que um dos pontos principais no debate atual sobre as relações entre a literatura e o cinema reside na capacidade de narrar como elemento decisivo nesse confronto, já que as duas artes dependem estreitamente do fluxo temporal que transforma a ação. O **acontecimento** seria elemento-base da narrativa, definido pelas coordenadas espaço-tempo, numa sequência lógica sempre inserida nessas coordenadas. A sucessividade aí encontrada é o

que contribui para a significação existencial, e aí estaria o valor cognitivo da narrativa: é uma forma que “faz” conhecer, comunica.

A autora lembra a etimologia da palavra que já contém tais significados: a palavra latina *narro* que dizer “dar a conhecer” e tem origem no adjetivo *gnârus*, “sabedor”, “que conhece”. Este vocábulo relaciona-se com o verbo *gnosco*, que deriva do sânscrito *gnâ*, “conhecer” (BELLO, 2009, p.287).

Retomando a ideia de que a ação pertence à narrativa à medida que a experiência é representada, Bello quer fazer um recorte da narrativa tendo como ponto central não a ação mas a existência, a experiência cognitiva. Queremos, com a autora, reiterar que a narrativa está relacionada com a ideia de experiência, de saber, algo que confere outras dimensões à existência. Além disso, estamos com a autora quando ela retoma a ideia de que há sempre uma voz por detrás da narrativa: “partimos, pois, deste conceito de narratividade como estrutura de profundidade representada em diversos meios e da decorrente afirmação de que a sua origem se encontra na conversação oral espontânea” (BELLO, 2009, p.288). A linha de raciocínio de Bello sobre a narratividade e sua origem oral nos importa aqui pelo entendimento, do qual nos aproximamos, de que todos os suportes narrativos (escrita, cinema etc.) supõem uma voz por detrás deles.

Se, como comentamos mais acima, Genette (1976) diz que na narrativa “ninguém fala” no sentido de que não precisamos necessariamente delimitar uma voz real por detrás da narrativa para receber a significação, Bello retoma a relação permanente entre texto e receptor que sempre aponta na direção da oralidade como estrutura subjacente a qualquer produção literária. Há elementos em certos textos que favorecem a consciência do ato cognitivo, são elementos baseados num protocolo de entendimento entre emissor e receptor, que pressupõem uma comunicação *in praesentia* e que buscam fazer coincidir temporalmente a experiência do leitor com a que o texto representa: “Nesta coincidência temporal – ou melhor, na sua eficiente sugestão – reside grande parte do poder de persuasão do texto, enquanto ‘lugar’ que permite que o leitor viva, no presente, uma experiência relatada e, portanto, passada” (BELLO, 2009, p.289).

A partir destas observações iniciais, Bello entra em relação com seu outro objeto mais específico: “O texto filmico, ao sugerir, devido à sua forte iconicidade, a experiência presencial de um ‘estar lá’ – em vez de um ‘ter estado lá’ – potencia a contemporaneidade da experiência até ao seu ponto máximo” (BELLO, 2009, p.289). A história, ao mesmo tempo representada e acontecendo aos olhos do espectador, agudiza a sensação de presente; nesse

sentido, o cinema atualiza a convenção da oralidade cruzando epos (gênero cujo radical de apresentação é oral) e drama.

O espectador é chamado à participação nos acontecimentos por duas vias: através da forte ilusão de assistir ao seu desenrolar *presente*, por um lado, e através do uso de diversos meios, explícitos e implícitos, tendentes a identificá-lo com a história e a cativar a sua atenção de modo permanente (tanto através de processos técnicos que têm que ver com os ângulos e planos escolhidos, o ritmo, a música, o suspense, etc., como através de específicos procedimentos narrativos, como sejam o “regard caméra”, os subtítulos, a voz *off* de um narrador, entre muitos outros). (BELLO, 2009, p.290)

Bello lembra a noção de que a narrativa oral é feita *in praesentia*, e crê que o cinema sugere isso em boa medida, tal é sua potência de “efeito de real”. No filme de que Bello trata, o narrador fala ao final “desde minha infância ouvia contar a triste história”, chamando o espectador também a responder ao conteúdo da narrativa.

Porque ouvir é também (re)viver, tornar própria uma experiência alheia. Daí o poder existencial da narrativa: o de fazer emergir, na sua lógica e na sua ordem sequencial, uma ordem e um significado que provocam a liberdade a uma tomada de posição pessoal. (BELLO, 2009, p.299)

Nosso interesse é na aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Deixamos aqui algumas questões: comparando narrativa verbal e cinema, que diferenças há entre a narrativa escrita e aquela feita por imagens: o bom leitor terá outra experiência e material elaborável diferente do espectador de um filme? Quais são as diferenças quando lemos primeiro uma obra e depois vemos sua adaptação fílmica? Há também aqueles que veem um filme e por isso chegam a se interessar pela leitura. Quais as diferenças de percurso? São questões, por ora, em aberto.

1.5. Narração e comunicabilidade da experiência

Segundo Walter Benjamin (1987) em “O narrador”, a experiência da arte de narrar vem se definindo, como se estivéssemos privados da faculdade de intercambiar experiências. Aponta como uma das causas o fato de que as ações da experiência estão em baixa.

O autor reconhece na experiência passada de pessoa em pessoa a fonte a que os narradores recorrem desde sempre. As melhores narrativas, para Benjamin, são as que mais se assemelham às histórias orais contadas pelos narradores anônimos. Dois grupos de pessoas

teriam certa autoridade da narrativa: os que vêm de longe, viajantes, navegadores, comerciantes e os que passaram a vida em seu país e que conhecem suas histórias e tradições. Esses dois tipos arcaicos interpenetrados nos dariam a extensão real do universo narrativo em seu alcance histórico.

A utilidade da narrativa, abordada pelo senso prático dos narradores, seria seu possível ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou norma de vida, o conselho implícito. Se hoje este ato parece anacrônico, Benjamin crê que seja porque as experiências já não são mais comunicáveis como antes. “Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p.200). O lado épico da verdade, a própria sabedoria, é o que viria se extinguindo.

A arte narrativa evita explicações; enquanto nela o extraordinário e o miraculoso são narrados com exatidão, sua significação em forma de “conselho” fica aberta ao leitor, o qual permanece livre para interpretar a história, e o que é narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. Anteriormente, vimos com Roland Barthes (1976) que a significação narrativa não está em nenhum de seus elementos isolados, nem em seu término, mas a atravessa. A significação está num nível superior ao texto. A narrativa evita explicações detalhadas do que quer sugerir ou ensinar. Reiteremos, abre caminhos para a imaginação e a curiosidade, opera com a opacidade da linguagem, ou seja, faz-nos pensar sobre o que o dito quis dizer. De forma semelhante, Benjamin afirma que a memorização das narrativas se dá por sua “sóbria concisão” que foge às análises psicológicas, e é nesses moldes que ao ouvinte “mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia” (BENJAMIN, 1987, p.204). A assimilação seria dada em camadas profundas e dependeria de um estado de distensão hoje raro na disposição subjetiva, como já comentamos a partir de Calvino (1993) e Bauman (2015).

Benjamin lembra que o homem de hoje cultiva somente o que pode ser abreviado, chegando a abreviar inclusive a narrativa. As curtas histórias atuais se emanciparam da tradição oral, deixando de sobrepôr camadas que melhor representam a imagem perfeita das longas narrativas (BENJAMIN, 1987, p.206).

As narrações sucessivas são a retomada de uma narrativa já muito contada ou lida, de forma que a original se reatualiza num novo discurso, a remodelar a experiência, como comentamos com Brandão (1992). Para Benjamin (1987, p.207), o enfraquecimento da ideia de duração ou eternidade presentes nas longas narrativas coincide com a recusa de longos trabalhos pelo homem moderno. O dom de ouvir aos poucos desaparece, assim como a

comunidade de ouvintes. Florescida num meio artesão – campo, mar ou cidade –, a narrativa é também uma forma artesanal de comunicação que hoje vai se desfazendo depois de ter sido tecida há milênios, inclusive nos ambientes de trabalho.

1.5.1. Narrativa e morte

Passemos por um ponto que alguns autores comentam: a relação entre narrativa e autoridade conferida pela consciência que temos da morte. Tendo na ideia de morte sua fonte, a ideia da eternidade hoje se atrofia, com a transformação da própria ideia de finitude. Para Benjamin, essa transformação foi a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência. A ideia de morte, cada vez mais expulsa do universo dos vivos, viria perdendo sua força de evocação da experiência (BENJAMIN, 1987, p.207).

Benjamin conta com a autoridade que paira sobre o momento da morte: “A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar. É da morte que ele deriva sua autoridade. Em outras palavras: suas histórias remetem à história natural” (BENJAMIN, 1987, p.208). A memória sobre o narrado é o laço entre narrador e ouvinte. É também a possível reprodução da narrativa, a qual aponta para uma apropriação dos fatos narrados e dá ocasião à resignação em relação ao destino e à própria morte. Ao mesmo tempo, a pergunta sobre o que aconteceu depois da história contada é o que nos convida a imaginar novos recomeços.

Benjamin traz a imagem de que os narradores se movem acima e abaixo nos degraus da experiência coletiva, para a qual a morte, mesmo sendo profundo choque, não representa impedimento. O conto de fadas, que até ressuscita mortos, é para o autor o primeiro conselheiro das crianças, e sobrevive até hoje.

Uma bela alegoria dessa autoridade da morte e da possibilidade de sua assimilação é evocada no conto “O afogado mais bonito do mundo”, de Gabriel García Márquez (2001). Mesmo já morto, o afogado parece nos “contar” uma história, faz-nos lembrar de nossa própria mortalidade, ao mesmo tempo que nos reinjeta na vida. Vale recordarmos. Apareceu um afogado na praia do povoado. As crianças foram as que o viram primeiro. Os homens foram verificar se faltava alguém nos povoados dos arredores, e as mulheres ficaram cuidando do corpo.

Notaram também que carregava a morte com altivez, pois não tinha o semblante solitário dos outros afogados do mar, nem tampouco a catadura

sórdida e indigente dos afogados dos rios. Somente, porém, quando acabaram de limpá-lo tiveram consciência da classe de homem que era, e então ficaram sem respiração. Não só era o mais alto, o mais forte, o mais viril e o mais bem servido que jamais tinham visto, senão que, embora o estivessem vendo, não lhes cabia na imaginação. (MÁRQUEZ, 2001, p.49)

Fascinadas, decidiram fazer calça e camisa para que o morto pudesse “continuar sua morte com dignidade”. Naquele momento o vento parecia vigoroso como jamais tinha sido, e as mulheres pensaram que aquilo tinha relação com o morto.

Pensavam que se aquele homem magnífico tivesse vivido no povoado, sua casa teria as portas mais largas, o teto mais alto e o piso mais firme, [...] e sua mulher seria a mais feliz. Pensavam que tivera tanta autoridade que poderia tirar os peixes do mar só os chamando por seus nomes. [...] a mais velha das mulheres, que por ser a mais velha contemplara o afogado com menos paixão que compaixão, suspirou:

— Tem cara de se chamar Estevão.

Era verdade. (p.49-50)

[...]

Mais tarde, quando lhe cobriram o rosto com um lenço para que não o maltratasse a luz, viram-no tão morto para sempre, tão indefeso, tão parecido com os seus homens, que se abriram as primeiras gretas de lágrimas nos seus corações. [...] até que o choraram tanto que ficou sendo o homem mais desvalido da Terra, o mais manso e o mais serviçal, o pobre Estevão. Assim que, quando os homens voltaram com a notícia de que o afogado também não era dos povoados vizinhos, elas sentiram um vazio de júbilo entre as lágrimas.

— Bendito seja Deus — suspiraram: — é nosso! (p.51).

[...] depois de tanto sai daí mulher, ponha-se onde não estorve, olhe que quase me fez cair sobre o defunto, aos fígados dos homens subiram as suspeitas e eles começaram a resmungar, para que tanta bugiganga de altar-mor para um forasteiro [...]. Uma das mulheres, mortificada por tanta insensibilidade, tirou o lenço do rosto do cadáver e também os homens perderam a respiração.

Era Estevão. Não foi preciso repeti-lo para que o reconhecessem. (p.52)

[...]

Estevão só podia ser único no mundo e ali estava atirado, como um peixe inútil [...]. Bastou que lhe tirassem o lenço do rosto para perceber que estava envergonhado, de que não tinha a culpa de ser tão grande, nem tão pesado, nem tão bonito, e se soubesse que isso ia acontecer, teria procurado um lugar mais discreto para afogar-se, de verdade, me amarraria eu mesmo uma âncora de galeão no pescoço e teria tropeçado como quem não quer nada nas escarpas [...]. Havia tanta verdade no seu modo de estar. (MÁRQUEZ, 2001, p.53)

E por isso lhe fizeram “o funeral mais esplêndido que se poderia conceber”, chegando ao ponto de sentirem a irmandade em relação àquele estranho (des)conhecido:

Na última hora, doeu-lhes devolvê-lo órfão às águas, e lhe deram um pai e uma mãe dentre os melhores, e outros se fizeram seus irmãos, tios e primos de tal forma que, através dele, todos os habitantes do povoado

acabaram por ser parentes entre si. Alguns marinheiros que ouviram o choro à distância perderam a segurança do rumo, e se soube de um que se fez amarrar ao mastro maior, recordando antigas fábulas de sereias. (MÁRQUEZ, 2001, p.54)

Para o bom leitor, sabemos que o último trecho acima nos remete ao mito de Ulisses na *Odisseia*, amarrado ao mastro por vontade própria, para ouvir o canto das sereias, enquanto seus marinheiros com cera nos ouvidos não se sensibilizariam com o chamado das encantadas. O choro pela morte se transforma, no conto de Márquez, no canto das sereias, algo que evoca o impossível de simbolizar, de nomear, o inefável, mas pressentível no corpo, o Real de Lacan¹⁴. Ao mesmo tempo, o funeral ritual e a autoridade presente na morte faz as pessoas ressignificarem suas próprias vidas, abrindo em suas mentes grandes portas e janelas para acolherem o estranho, o imponderável:

[...] sabiam que seria diferente desde então, que suas casas teriam as portas mais largas, os tetos mais altos, os pisos mais firmes, para que a lembrança de Estevão pudesse andar por toda parte, sem bater nas traves, e que ninguém se atrevesse a sussurrar no futuro já morreu o bobo grande, que pena, já morreu o bobo bonito, porque eles iam pintar as fachadas de cores alegres para eternizar a memória de Estevão, e iriam quebrar a espinha cavando mananciais nas pedras e semeando flores nas escarpas para que, nas auroras dos anos venturosos, os passageiros dos grandes navios despertassem sufocados por um perfume de jardins em alto-mar, e o capitão tivesse que baixar do seu castelo de proa, em uniforme de gala, astrolábio, estrela polar e sua enfiada de medalhas de guerra, e, apontando o promontório de rosas no horizonte do Caribe, dissesse em catorze línguas, olhem lá, onde o vento é agora tão manso que dorme debaixo das camas, lá, onde o sol brilha tanto que os girassóis não sabem para onde girar, sim, lá é o povoado de Estevão. (MÁRQUEZ, 2001, p.54)

Zigmunt Bauman (1998), em *O mal-estar da pós-modernidade*, também trata do tema da morte, da sua importância para a cultura, e da forma como ele vem se transmutando. O autor sugere, como Benjamin, que tal tema é o motor da cultura. Somos mortais e esse reconhecimento nos faz buscar o sentido da existência: “Essa cultura humana que conhecemos – as artes, a política, a tecnologia – foi concebida no ponto do trágico, mas fatal, encontro entre o período finito da existência física humana e a infinitude da vida espiritual humana” (BAUMAN, 1998, p.191). Ao nos reconhecermos mortais, sonhamos com a imortalidade, com outros (im)possíveis, e assim buscamos significado “ainda que, como

¹⁴ Um dos três campos da experiência subjetiva – o Real, o Simbólico e o Imaginário. Abordaremos tais conceitos mais detalhadamente no Capítulo 2.

adverte Borges [no conto *O imortal*], seja somente esse sonho que enche a vida de significado, enquanto a vida imortal, se algum dia for alcançada, traria somente a morte do significado” (BAUMAN, 1998, p.191).

O autor lembra que hoje a morte nas telas é banalizada pela proliferação de imagens. O evento midiático libera uma emoção efêmera. Pensamos que muitas vezes na TV, nas redes sociais, em alguns filmes, ou em muitos *games*, por exemplo, acontece o mesmo. Nestes últimos, a excitação pelo acúmulo de vidas, pelas sobrevidas, o risco da “morte” no *game* traz emoções fugidias que não se decantam. A narrativa presente nos jogos eletrônicos traz exercícios de percursos, nos faz entrar em contato com sensações sinestésicas fugazes, mas, diferentemente da leitura, não se transforma em experiência comunicada ou comunicável. Nos suportes acima elencados, a imagem e o som estão dados, os percursos são vários mas limitados. Na narrativa escrita, há um só percurso, mas que se abre a interpretações, simbolizações. A narrativa escrita, diferentemente dos *games*, lida com a palavra.

Bauman lembra que a morte nas mídias, por um lado é quase não notada, por outro desperta emoções intensas mas fugidias: “Seu horror é exorcizado pela sua onipresença, tornado ausente pelo excesso de visibilidade, tornado ínfimo por ser ubíquo, silenciado pelo barulho ensurdecedor” (BAUMAN, 1998, p.199). A morte próxima é dissimulada ou afastada para os hospitais, enquanto a morte de anônimos é banalizada, exibida como espetáculo.

Assim como Benjamin trata da morte do narrador, Bauman (1998, p.200) lembra que outros trataram da morte do autor no início da era pós-moderna, e chamaram a atenção para a ausência do texto “original” e a proliferação de textos anônimos “que se autodesdobram, para os quais os autores perderam o seu outrora estimado acesso privilegiado, sendo privados, no caminho, do seu anterior monopólio de elaboração do significado e da interpretação”.

Sobre o uso dos computadores e sua relação com a escrita, o autor comenta que, ao intergirmos com a tela, reescrevendo e reordenando a escrita, apagamos traços do caminho que nos levou à versão atual; a escrita em computadores acabaria extinguindo a ideia de versão original, e extinguiria também o modelo ou “a noção dos ‘grandes homens’ como uma categoria que tinha probabilidade de um tipo de imortalidade diferente dos mortais comuns [...]” (BAUMAN, 1998, p.202).

O autor nos faz pensar sobre a vivência de uma suposta imortalidade como sendo uma **realidade virtual**, questionando a seguir:

Com as oposições entre realidade e representação, signo e significado, virtual e “real” progressivamente obliteradas, a imortalidade técnica e virtual não se apoderaria do que a imortalidade outrora possuiu como um empreendimento, como um sonho irrealizado? A nova imortalidade virtual e

técnica, a imortalidade por procuração, não é um desvio, um sinuoso retorno à imortalidade *a priori*, imortalidade por desconhecimento da espécie não humana (e inumana!)? (BAUMAN, 1998, p.203)

Hoje vemos a falta de tempo ou espaço para lidarmos com o luto sagrado. A promessa de imortalidade das conquistas das ciências e do mundo virtual banalizam o tema, assim como os *games* e noticiários banalizam este e outros temas árdus, difíceis de simbolizar. As narrativas, por outro lado, trazem essa dimensão da possibilidade de simbolização de temas árdus, é aquela capaz de transmitir experiências, lidar até com o mais difícil de simbolizar, como a morte.

1.6. O futuro da narrativa no ciberespaço

Janet Murray (2003), em seu livro *Hamlet no Holodeck*, trata dos *games* interativos de uma forma que faz contraponto ao que acabamos de observar acerca das narrativas e de sua abertura a processos de simbolização. A pesquisadora atesta que as questões sobre o conteúdo e a forma dos *games* são indagações, de fato, sobre o próprio poder da narrativa, lembrando que esta é um de nossos mecanismos cognitivos primários para compreensão do mundo. Para ela, porém, “o potencial para criar histórias cativantes no computador não provém de animações de alta tecnologia ou de caras produções em vídeo, mas da concepção de momentos dramáticos” (MURRAY, 2003, p.63). Para Murray, os jogos são ações rituais que nos permitem encenar simbolicamente os padrões que dão sentido às nossas vidas, oferecendo um treinamento seguro em áreas que possuem um valor prático real, constituindo ensaios para a vida.

A partir da pergunta “Até que ponto somos autores da obra que vivenciamos?”, a autora coloca que há distinção entre encenar um papel criativo dentro de um ambiente autoral e ser autor do próprio ambiente. A autoria nos meios eletrônicos, para ela, é procedimental:

[...] significa escrever as regras pelas quais os textos aparecem tanto quanto escrever os próprios textos. Significa escrever as regras para o envolvimento do interator, isto é, as condições sob as quais as coisas acontecerão em resposta às ações dos participantes. Significa estabelecer as propriedades do objeto e dos potenciais objetos no mundo virtual, bem como as fórmulas de como eles se relacionarão uns com os outros. O autor procedimental não cria simplesmente um conjunto de cenas, mas um mundo de possibilidades narrativas. (MURRAY, 2003, p.149)

A autora retoma que, assim como a questão da autoria na oralidade grega passava por um processo que envolvia a união entre um estoque de frases feitas e unidades narrativas predefinidas (de acordo com estudos, Homero não teria sido autor da *Odisseia* e da *Iliada*, mas apenas um compilador que retomava fórmulas antes memorizadas por oradores, e por eles retomadas no momento mesmo da enunciação, mas modificadas ao sabor da situação instituída com o público – assim, rimas, métrica, ritmo, eram fórmulas a serem readequadas de acordo com o contexto, como hoje vemos com os repentistas nordestinos), os *games* podem trazer uma série de fórmulas que contribuam para que os jogadores, escolhendo algumas dentre elas, exercitem, de certa forma, o agenciamento dentro dos jogos. Murray (2003, p.150) nomeia tal ação como a do “ciberbardo” e explica que há uma diferença entre autoria e interação:

Os críticos contemporâneos estão atribuindo autoria aos interatores porque não compreendem as bases procedimentais da composição eletrônica. O interator não é o autor da narrativa digital, embora ele possa vivenciar um dos aspectos mais excitantes da criação artística – a emoção de exercer o poder sobre materiais sedutores e plásticos. Isso não é autoria, mas agência.

Murray pensa que o padrão de fórmulas presente nas narrativas e o número limitado de enredos que alguns estudiosos afirmam haver nas histórias, correspondendo a modelos básicos de desejo, realização e perda na vida humana, podem figurar também nos *games* como modelo e reprodução de padrões para narrativas virtuais em computadores.

A autora lembra que Vladimir Propp, por exemplo, alcançou uma “morfologia do conto maravilhoso” analisando um conjunto de narrativas da tradição oral russa, reduzindo a multiformidade de 450 contos estudados em variantes de uma narrativa central, composta por 25 “funções” básicas ou acontecimentos, que se tornaram os morfemas essenciais reconhecidos pelo autor. Para Murray (2003, p.188), a análise de Propp mostra que as composições formulares que baseiam os contos os deixam mais complexos ao permitirem que os narradores entrelacem múltiplas sequências de histórias.

Traçando ideias para o futuro, Murray (2003, p.256) pondera que um meio procedimental que proporcione uma satisfação semelhante à da arte ainda é algo com que temos de nos acostumar:

Precisaremos de tempo para nos habituar a combinar participação com imersão, agência com história, e a perceber os padrões num mundo ficcional caleidoscópico. Acima de tudo, o meio procedimental desafiará nossos conceitos de autoria. Dentro do modelo impresso, concebemos um ambiente autoral como algo definitivo, vedado a variações.

Para a autora, tais recursos caleidoscópicos do computador e dos *games* interativos nos traria a habilidade de enxergar possíveis padrões múltiplos num elemento, o que pode conduzir a “narrativas atraentes que capturem nossa nova condição como cidadãos de uma comunidade global” (MURRAY, 2003, p.262-3). E termina dizendo que tais visões são ainda especulações sobre a nova tecnologia que é o computador, visto por ela como algo “camaleônico”. Mas que é, enquanto instrumento:

[...] um meio de representação, uma forma de modelar o mundo que adiciona suas próprias e potentes características aos meios tradicionais de comunicação que ele vem assimilando tão rapidamente. Como o mais poderoso meio de representação já inventado, o computador deveria ser posto a serviço das mais importantes tarefas da sociedade. (MURRAY, 2003, p.264)

Assim, para a autora, há ainda insondáveis possibilidades de contribuição das novas tecnologias, como o computador, e de mídias, como os *games* interativos, para o trabalho com as narrativas.

O contraponto de Murray às nossas considerações é interessante, não deixa de ser provocador. No entanto, talvez possamos pensar que a mesma dificuldade de se criarem jogos complexos a partir dos jogos simples, como a literatura conseguiu fazer com as narrativas tradicionais (tornou-as complexas, com profundidade psicológica, explorou focos narrativos etc.), corresponde à dificuldade que os ouvintes ou leitores têm de acompanhar essa literatura mais complexa. Ou seja, o leitor proficiente, capaz de compreender histórias complexas e interpretá-las, também teria tendências a aproveitar um ambiente virtual autoral. Já o leitor que tem dificuldades com a complexidade literária apresentaria dificuldades semelhantes na possibilidade de autoria em jogos virtuais. Nesses termos, o bom uso da tecnologia para a arte e a autoria estaria da mesma forma limitado a quem tem condições de transitar entre textos e entre meios diversos.

1.7. A narrativa da realidade virtual

Pierre Levy (2004), em *A ideografia dinâmica*, no capítulo “O outro da língua”, diz que uma “realidade virtual” é um mundo sensível ao qual não corresponde nenhuma entidade física, exceto a de arquivos informáticos. “As realidades virtuais podem reproduzir porções inacessíveis do universo físico, como o centro de uma usina nuclear em atividade, o interior

de um corpo humano vivo ou superfície de Saturno; mas podem simular igualmente mundos inventados.” (LEVY, 2004, p.25).

Levy escreveu o texto em 1991; em mais de vinte anos, os usos das tecnologias se incrementaram consideravelmente. Lá, ele propõe ao leitor experiências de pensamento acerca das possibilidades das realidades virtuais: “enquanto o usuário de uma obra impressa se dedica à leitura e o de um hipertexto se entrega à navegação, o de uma realidade virtual empenha-se em uma exploração” (LEVY, 2004, p.26). O explorador entraria em contato com a obra virtual com o uso de óculos especiais em cujas lentes haveria pequenas televisões de efeito tridimensional, e veríamos imagens como se estivéssemos nesse outro mundo; fones transmitiram aos ouvidos o universo sonoro do mundo virtual; luvas com captadores e apalpadores tocariam as superfícies da realidade virtual, sendo possível interagir com objetos virtuais, deslocá-los, transformá-los etc.: “Combinações providas dos mesmos tipos de sensores e apalpadores que as luvas permitem ao usuário deslocar-se, agir e sentir com todo o corpo na realidade virtual” (LEVY, 2004, p.26). Tal mundo ainda poderia ser compartilhado por um número indeterminado de usuários, sendo seus corpos percebidos uns pelos outros, chegando a sentir-se, por exemplo, um virtual “aperto de mão”. O usuário ainda poderia atribuir a si mesmo os caracteres que desejasse, mudando seu sexo ou tornando-se um animal, ou mudar de ordem de grandeza, assumindo o tamanho de uma bactéria ou de uma galáxia.

Hoje vemos algumas dessas proposições sendo concretizadas. *Gamers* já se encontram virtualmente e inventam seus avatares. Aqueles que têm acesso à parafernália tecnológica brincam com jogos que, através de luvas, lentes e outros aparatos, permitem-nos “entrar” num mundo virtual. As possibilidades de interação aumentam, porém a autoria de fato, como imagina Murray (2003), ainda é restrita – a interatividade é agenciamento, ainda não é autoria.

Levy (2004, p.195) lembra que a dimensão narrativa fundamental que estrutura as representações e os conhecimentos de todas as ordens já foi mostrada por estudos antropológicos, semióticos e psicanalíticos: “o menor discurso, como o menor fantasma, conta uma micro-história. [...] é sempre em última análise uma narrativa com seus atores, seu enredo e seu desenlace, que encena o que, para os humanos, é dotado de sentido”. O autor imagina o que seria a mente humana se não pudssemos contar histórias:

[...] imagens e palavras se sucederiam em nosso espírito em forma de listas heterogêneas sem princípio nem fim, no fio de propagações de ativações nas redes associativas de nossa memória a longo prazo, de modo ainda mais desestruturado que o dos sonhos, sem que nenhuma significação pudesse ser retomada ou estabilizada. (LEVY, 2004, p.195)

As narrativas organizadoras, por sua vez, são o referente de todas as formas de ordem dentre as representações. Em nosso psiquismo, desempenham o papel de “pequenos motores parcialmente auto-organizados, capazes de se conectar a outras máquinas do mesmo tipo, formar representações mentais e estabilizá-las em sua órbita” (LEVY, 2004, p.196). Elas realizam um arremate recursivo entre os eventos do início e da conclusão, nelas as representações díspares são ligadas por tensões, formando um conjunto integrado num ritmo. Levy (2004, p.196) evoca um paralelo entre a narrativa literária ou cinematográfica e a dimensão melódica da música, “que organiza a diacronia de um fragmento e joga com a alternância de tensões e resoluções harmônicas”.

O autor lembra que os discursos incompreensíveis são aqueles considerados “inconsequentes”, “sem continuidade”. O fim do relato ou da narrativa tradicional, proclamado por muitas correntes estéticas contemporâneas, remete à transferência do encargo da narrativa ao leitor ou espectador. Assim, mesmo em obras contemporâneas em que a ordem “início, trama, desenlace” não é tão óbvia, sempre buscamos reconstituir um enredo. Na sucessão de imagens de um filme, buscamos manter ou religar em nossas mentes “o fio”. Talvez por isso mesmo, “ainda mais do que a imagem, a narrativa é um atrator cognitivo, uma das grandes formas dinâmicas constituintes de nossa vida psíquica” (LEVY, 2004, p.197).

Levy aponta que esse reconhecimento da importância da narrativa se deu, de certa forma, pela “inteligência artificial”. É preciso uma “narrativa-tipo” para que um programa “compreenda” um texto, o “que lhe permitirá preencher lacunas e subtextos de uma narrativa particular” (LEVY, 2004, p.197). Essa seria a proposta dos *scripts*. Tendo um “diretor” – uma ferramenta de auxílio à narrativa – como intermediário, a ideografia dinâmica que o autor concebe é algo que permitiria exprimir hipóteses, proposições ou raciocínios complexos, mediante narrativas por imagens ou filmes conceituais. Essa ferramenta, o “diretor”, poderia ser inspirada, de acordo com Levy, no trabalhos em semiótica narrativa. Há certas afinidades, para o autor, entre a análise por objetos e as sintaxes narrativas, formalizadas por semiólogos. A escola de Greimas, por exemplo, substitui os personagens tradicionais por actantes (sujeitos, objetos – entidades abstratas definidas por suas funções na narrativa), papéis actanciais (os papéis de herói, anti-herói, coadjuvantes ou até objetos) e atores. Os atores não são necessariamente pessoas, e assumem um ou muitos actantes. Por exemplo, a “alta do dólar” poderia ser um ator que desempenha um papel actancial.

Levy faz essas aproximações entre semiologia e análise por objetos para pensar na hierarquia de níveis de representação na ideografia dinâmica. Um campo qualquer de conhecimento poderia ter à disposição para representações uma quantidade de modelos, cada um destes correspondendo a um repertório de ideogramas – como uma lista de personagens no início de uma peça teatral, com suas devidas caracterizações de sexo, função social, relações de parentesco. Algumas simulações com tais modelos poderiam representar as possíveis interações de alguns de seus objetos, como uma actologia. O diretor se articularia em duas grandes funções: “a que ordena a narrativa propriamente dita e a que comanda a seleção de imagens de uma narrativa, já que a mesma narrativa pode ser ainda ‘filmada’ de diferentes maneiras” (LEVY, 2004, p.199).

A função “narrativa” decuparia a actologia em diferentes cenas e determinaria os objetos-atores participantes, o estado dos objetos, sua ordem de entrada. A ação decorreria da troca recíproca de mensagens por objetos. Na função “seleção de imagens” se escolheriam os campos de ação visíveis e os estados internos de objetos que serão destacados pela transformação de ideogramas. Seriam também decididos o enquadramento, os planos sucessivos, os ângulos de visão, as iluminações eventuais, movimentos de câmera etc. Levy (2004, p.200) imagina nesse plano que

[...] quanto mais automatizadas as funções de encenação, mais valiosas serão. Num plano ideal, bastará dar o argumento principal de uma narrativa ao diretor, preenchendo um questionário elaborado a partir de aquisições de semiótica narrativa, restando a ele calcular a actologia correspondente.

O autor pensa que a automação desses procedimentos pode não ser total, mas o “diretor” ao menos forneceria uma assistência ao usuário, colaboraria e proporia soluções. E finaliza dizendo que “descobriremos então que os estudos sobre literatura, cinema e teatro são talvez tão importantes para o futuro da informática quanto a psicologia cognitiva ou a lógica matemática” (LEVY, 2004, p.201). Com essas conclusões de Levy, pensamos que de fato a narrativa vai muito além do que parece em sua forma habitual cotidiana. Ela realmente se presta como modelo heurístico, modelo a outras ciências. Parece mesmo fazer parte de um sistema demultiplicador, como comentamos com Pinto (1976).

1.7.1. Novas formas de linguagem

Temos visto algumas das proposições de Levy se concretizarem, de alguma forma, no ambiente virtual. A linguagem tem se transmutado através da rede virtual. Em que medida a lida com computadores hoje contribui para a autoria?

Como discutimos, mesmo em ambientes interativos, os *games* ainda não são propriamente autorais para o jogador. Assim também nas redes sociais, a autoria pode ser questionada. Aquele que reproduz uma postagem não é o autor dela, está apenas agenciando alguns conteúdos. É preciso uma articulação sobre tal apropriação para haver algo do âmbito da autoria.

Maria Rita Kehl, em sua palestra “O sujeito da psicanálise é um sujeito literário”¹⁵, lembra a ideia lacaniana de que o sujeito da psicanálise torna-se personagem do próprio romance: todos acabariam sendo um personagem do romance que é sua própria vida¹⁶. Este seria o romance familiar do analisando. A autora levanta a hipótese de hoje em dia o sujeito da psicanálise ser autor não mais de seu próprio romance, mas de vários contos. “O que a psicanálise produz é comparável à passagem do romance ao conto [...]. Talvez passemos do romance ao conto quando a gente desiste de o todo ser tão coerente”, diz Kehl.

A psicanalista observa que, enquanto o sujeito pré-moderno tem um amparo numa certa medida quanto ao lugar que ocupa socialmente, a nossa cultura atual, mais complexa e mutante, aumenta o desamparo. O egotismo sublime dos românticos, ao almejar um “eu” especial, vai na direção do que hoje temos do egotismo burguês, ou seja, vai na direção contemporânea dos apelos publicitários do consumismo. Continuando com a autora, cada um é especial porque é um Ser. Isso se refere a um humanismo, é uma pedra de Lei, é a dignidade humana. Não se relaciona com um suposto eu que é especial pelo seu poder de compra. Se por um lado a sociedade de consumo define certas possibilidades de escolha, por outro lado, os rumos contemporâneos deixam à vista muitas artes antes inacessíveis, ao mesmo tempo que proliferam as manifestações artísticas e outras formas de expressão.

Toda essa discussão nos importa porque temos nas redes sociais um vislumbre do que seria esse sujeito em busca de significação. De acordo com Maria Rita Kehl, uma das

¹⁵ Palestra proferida no evento Inconsciente Literário (20/08/2015, SESC Pinheiros).

¹⁶ A autora faz referência a passagens do livro de Françoise Giroud, *Lacan, você conhece?*, São Paulo: Cultura Editores Associados, 1993.

condições do fim da análise é o sujeito perceber o limite da onipotência e sua dependência, assim se apropriando do pouco de potência que tem, saindo “um pouco” do devaneio. Se hoje o sujeito da psicanálise é um sujeito literário que compõe vários contos, deixando de lado a necessidade de uma coerência, que podemos dizer do sujeito das redes sociais? No facebook, por exemplo, não é mais de contos que se trata. Ele lida com *memes* (mistura de imagem e texto) – copia uma imagem conhecida e insere um texto sobre ela. A princípio não há relação entre um e outro, mas o sujeito cria um sentido.

Imagem 1 – Meme.

Fonte: Facebook

Os *gifs* são diferentes. Não há como reproduzi-los aqui, mas podemos explicar que são um recorte de um filme qualquer ou de imagens em movimento, em *looping*, que significam uma ironia, um estado de espírito etc. Também estão presentes nas redes sociais. Pode-se postar uma música, um vídeo, uma imagem, fotos de sua vida pessoal. Também pode-se escrever um discurso, até uma narrativa.

Levy (2004) pensava numa ideografia dinâmica no começo dos anos 1990, hoje vemos a circulação de imagens conjugadas a pequenos textos (como vimos no *meme* acima), ou imagens em *looping* (*gifs*), na tentativa de expressão das subjetividades nas redes sociais. Qualquer pessoa tem à disposição no computador de uma série de imagens conhecidas e pode, ao escrever uma frase em cima dela, tirá-la do contexto ou discurso original, ressignificá-la, e postar. Pode gerenciar o significado com uma linguagem mais icônica. Uma imagem com um breve texto, uma imagem significando um estado de espírito. Tudo isso prolifera no facebook, e é livre criação das pessoas – todos podem criar, gerenciando imagens disponíveis em arquivos virtuais, um outro significado. Ao mesmo tempo, essas criações, logo reproduzidas, tornam-se rapidamente anônimas e todos se apropriam delas, como se cada *post* fosse um novo significante, ou como se isso fosse uma nova linguagem.

Nas mensagens por *smartphones*, pelas redes sociais, muitas vezes se compartilham textos que parecem retornar a um funcionamento mais consonantal da língua: muitos nos

entendemos ao escrevermos “vc (você) vai ao cinema pq (porque) pd (pode)”. Em inglês isso também é bastante comum: “u (you) hate dogs bc (because) they are better drummers than u (you)” – no caso, esta era uma resposta a um vídeo postado por um adolescente em que a imagem real trazia a ilusão de que um cão (real) estava tocando uma bateria. Todo jovem conectado hoje dia entende que “Lol” é uma sigla para “laughing out loud” (rindo muito). As pessoas se entendem ao escreverem “tks” (thanks). Parece que o funcionamento consonantal da língua ainda funciona, muitas vezes, em nossa leitura; quem entende qual é a canção de roda aqui evocada: “crd crdnh / vms tds crndr [...]”?

Associadas a esse funcionamento da língua, muitas vezes as mensagens nas redes sociais e em *smartphones* se juntam a *emoticons*. Nos aparelhos mais novos, ao se digitar dois-pontos e fechamento de parênteses “:.)”, o digitado se transforma num rosto sorrindo, vindo a imagem a conotar aprovação de algum comentário anterior, por exemplo. Outros muitos ícones estão à disposição dos digitadores do whatsapp e de internautas. É curioso como a imagem desse tipo de “ideografia” também parece não se reduzir a um significado único. Outro dia li que a imagem de duas palmas de mãos juntas, que costumam ser usadas como tendo o significado de prece, teriam sido criadas, na verdade, como querendo significar duas pessoas batendo as mãos uma da outra. O equívoco da linguagem teria aí dinamizado seu efeito.

A ideia de ideografia dinâmica trazida por Pierre Levy (2004) parece aos poucos ir se apresentando mesmo em nossa forma de comunicação virtual. Esses recursos hodiernos (*memes*, *gifs*, *emoticons*, ícones em movimento) parecem ser uma capacidade de a linguagem programada ser usada, uma novidade atrativa aos internautas.

As palavras escritas de forma a representar uma fala, ou a linguagem coloquial, também abundam nas redes sociais. Alguns conseguem com esse tipo de linguagem uma narrativa no mínimo intrigante, ou também autoral, poética. Bruno Galan é um internauta que frequenta o facebook e chegou a, em meio a seus monólogos, reflexões, críticas e poemas virtuais, compilar e reorganizar alguns de seus textos a serem publicados¹⁷ (GALAN, 2016). Vejamos o teor de um trecho de seu livro:

SEGUNDA

do ponto, o feitiço do tempo na tv do bar do velho
as senhoras entram. velhos, mãe, nenê

¹⁷ De acordo com o autor, 200 exemplares seriam impressos na gráfica Cinelândia em 2016.

pessoa vai embarcar, motô acelera, pessoa quase
cai, motô fecha a porta e prende o
dedo da pessoa.

desolada e desconstruída
a pessoa que só quis ser gentil se recompõe.

começa a semana.

negociar é amar. ceder. se der. se não der, não deu. garrincha
já dizia. opa, péra. amar é ceder. sedento, por ora sedentário.
[...]

quero ver fazer mercado dia% com 2 filhas ranhentas, quero
ver. com bolsa-madame é deboa né maitê? pro 6V.
tuíta a mãe pra ver se quica. xinguei muito no tuíte, fiz
minha parte. uma melancia no pescoço e uma ideia na cabeça.
[...]

mas é claro que o jovem tem seu automóvel tucson
valet maravilhas contemporâneas. tratar mal : práxis.
nem vê. nem enxerga, se pá.

não que se mova, na linha do tempo, nem que seja auto
em alguma coisa. mas a grana que ergue e destrói está na
conta do santander desses gorduchos rosados e fartos bebês
diabos de são paulo. terra da garoa ácida. da moral flácida
da cara plácida. mas de muita acolhida. no pós-guerra,
talvez. enfim.

hoje é um filme francês ou independente americano.
o ódio ou aquele do spike lee com o edward norton.
é bom, aquele. spike deu umas dentro mas falou mal
do tarantino. a semana não será fácil para esses famosos
slideshow.
(GALAN, 2016, p.9-11)

Num uso coloquial ou mesmo subversivo da linguagem, de forma proposital, usando gírias, palavras escritas não ortograficamente, sem respeito ao uso formal de pontuações ou do uso de maiúsculas, o autor (que trabalha no cotidiano com a criação de chamadas num canal de TV que apresenta temáticas artísticas), evoca poeticamente em seu monólogo alguns supostos fatos de sua realidade cotidiana, misturando-os às informações fragmentadas das redes sociais (Maitê Proença recebe aposentadoria pela morte do pai militar, mas critica o programa Bolsa Família), a citações (“a grana que ergue e destrói” é citação da canção “Sampa”, de Caetano Veloso), ao lazer no fim do dia (comentar um filme, pensar em ver um filme).

Quem segue o autor na rede social vai conhecendo seu estilo, reconhecendo as associações que faz, vai compreendendo a unidade de seus textos, que aparentemente parecem

bastante fragmentários. No entanto, seus vazios de sentido a serem preenchidos pelo leitor contemporâneo parecem fruto dos efeitos metafórico-metonímicos da linguagem do autor, que fazem com que seu escrito seja provocador, curioso. Este parece ser um exemplo de como as narrativas podem se transmutar na rede virtual, ou como podem ser por ela influenciadas.

1.8. Diferenças entre imagens e palavras – contrapontos

A linguagem humana não é transparente, ou seja, as relações entre significado e significante são arbitrárias, não evidentes, e mesmo um significante evoca muitos significados. A linguagem é polissêmica, passível de interpretação, por isso “opaca”. Desse lugar emerge o sujeito do discurso.

Numa diferenciação entre a linguagem das máquinas e dos homens, Neil Postman (1999, p.87, **negritos nossos**), em seu livro *O desaparecimento da infância*, afirma que

Consideradas em conjunto, as revoluções eletrônica e gráfica representam um desordenado mas poderoso ataque à linguagem e à leitura, uma reelaboração do mundo das ideias em ícones e imagens com a velocidade da luz. [...] a imagem produzida em massa mudou a própria forma da informação, passando-a de discursiva a não discursiva [...]. **A linguagem é uma abstração da experiência, ao passo que as imagens são representações concretas da experiência.** Uma imagem pode, na verdade, valer mil palavras, mas em nenhum sentido é *equivalente* a mil palavras, ou cem, ou duas [...]. Nunca é demais repetir que **diferentemente das palavras, uma imagem é irrefutável** [...]. Assim, há um sentido em que se pode dizer que estampas e outras imagens gráficas são “cognitivamente regressivas”. (POSTMAN, 1999, p.87, **negrito nosso**)

Para o autor, a palavra impressa exige uma resposta agressiva ao seu “teor de verdade”, enquanto as imagens solicitam nossas emoções, não nossa razão. De certa forma, a imagem é assim mais pregnante, enquanto que a leitura de palavra busca aproximações e distanciamentos, para imaginarmos seu significado no contexto em que é usada. Segundo Belintane (2013), para ler e escrever o corpo deve se aquietar, mas daí possivelmente surge uma outra corporalidade, quando um leitor silencioso projeta um corpo imaginado na leitura de uma obra ou na escrita de uma história. Com o corpo 'perdido', é possível surgir esse sujeito que se posiciona entre textos, meios e modalidades da linguagem

Para o filósofo Dany-Robert Dufour (2005), o estatuto da imagem arcaica está no mito, nas contações e leituras. A imagem primeira que cada um de nós cria ao ouvir ou ler uma

história é impossível de se objetivar numa imagem externa. Por mais que queiramos, as imagens externas que criamos não dão conta de “traduzir literalmente” a formação do imaginário interno dos sujeitos. As fotos, os vídeos, desenhos, pinturas, são capazes somente da “transposição da obra num outro universo criativo”, como diz Dufour, mas eles nunca poderão conter o que a palavra reverbera: “Vê-se, pois, ao ler um texto ou ao ouvir uma fala, mas vê-se o que nenhuma imagem poderia verdadeiramente mostrar [...]. A ficção produzida pelo texto é irredutível a toda imagem” (DUFOUR, 2005, p. 125).

A imagem vista nas telinhas pode suspender o texto, quando a criança ainda não está amparada pela formação de primeiras imagens internas, vindas da palavra de um representante do Outro. Isso ocorre quando essa imagem externa não está articulada no significante, seja no texto oral ou escrito. Seria necessário então um texto que costurasse tal perda (DUFOUR, 2005, p. 127). As imagens da TV, de acordo com Dufour, perderam seu apoio num texto, algo que figura como “perdido” ou “censurado”, algo recalcado, que retorna ao sujeito de maneira repetitiva, sem se encadear num processo cumulativo, vindo a entreter a fantasia, colando-se nela em sequências sem texto. Seria preciso, para o autor, “reencontrar o texto que lhe corresponde” - recurso semelhante ao que a psicanálise utiliza para a cura, “nos processos críticos que interrogam a imagem”:

[...] da imagem trata-se de induzir texto e, a partir daí, de produzir todos os tipos de vaivém entre os dois mundos heterogêneos do texto e da imagem [...]. Pelo menos se se quer que a imagem conduza a outra coisa que a seu puro e simples investimento pela fantasia – essa “outra coisa” sendo [...] um **saber**, pelo menos alguma coisa que escape à compulsão para se juntar a um processo discursivo cumulativo. (DUFOUR, 2005, p.127-8, negrito nosso)

Nestes termos, pensamos que a lida com os apelos das imagens da TV, dos vídeos infantis, das fotos e imagens compartilhadas na internet, dos *games*, podem se tornar meramente compulsão, repetição, sem necessariamente se acumular nas redes de memória para se tornarem elaboração, saber. Estando o sujeito já inserido no discurso, talvez ele possa usar sua relação com as mídias de forma a contribuir com seu letramento.

As mídias também podem figurar como “diálogo letrado”, contanto que sua linguagem passe pela articulação no discurso. Tfouni, Toneto e Adorni (2011) comentam que na historicidade encontrada nos discursos do sujeito encontramos também seu grau de letramento, “de acordo com sua maior ou menor inserção no diálogo letrado da sociedade”. Sobre o letramento e sua relação com as mídias, é possível

[...] passar a considerar todos os alunos como tendo certo grau de letramento, bem como um arquivo constituído tanto por textos orais quanto escritos, visto que a influência da escrita, na sociedade moderna, se faz muitas vezes

de maneira indireta, isto é, sem que o sujeito entre em contato direto com o texto escrito. Isto se deve ao poder da mídia em suas várias modalidades. [...] certamente, não o representáramos como um aluno que chega à escola desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) alguma(s), sem história(s) de leitura(s), enfim. (TFOUNI; TONETO; ADORNI, 2011, p.433)

Em nossa dissertação, já pensávamos que, ao mesmo tempo que se faz necessário e produtor reconhecido que há um nível de letramento dos alunos mesmo na oralidade ou em seus arquivos pessoais, até em sua relação com as mídias, a leitura e a escrita constituem um outro nível em que o aluno pode exercitar seu discurso e nele inserir memórias de entre-textos que vão se deixando ver. Do contrário, talvez toda uma rede de memórias fique lá, apenas latente, esquecida, nunca lembrada, nunca novamente tecida, e o discurso nunca apresentado, ou não ouvido.

A onipresença das imagens mais alienantes ou aderentes demanda uma lógica psíquica diferente da escrita. Consideramos, por exemplo, que não se pode expor um bebê às imagens eletrônicas somente, mesmo que os conteúdos sejam considerados pedagógicos. Será sempre necessária a presença intermitente de um adulto que transmita uma narrativa e também uma falta. Para se entrar no mundo seja da oralidade ou da escrita, há movimentos de alienação e separação em relação à linguagem do outro. Belintane (2013, p.77-8) comenta que

Podemos também entrever nesses posicionamentos subjetivos a questão da heterogeneidade, ou seja, assumir que, tanto na oralidade como na escrita, haverá propensões a certos posicionamentos mais ligados ao imaginário, ou seja, o receptor assumindo os significados de uma forma mais direta e alienante, sem as mobilidades que lhe permitam interpretações mais descontextualizadas; ou então, posicionamentos mais simbólicos, mais propensos a despregar-se das primeiras camadas do texto para enxergar suas dimensões discursivas e polissêmicas – em outras palavras, a emergência de um sujeito na dialética da alienação e da separação.

Isso se dá na oralidade e na leitura, para depois se dar também no exercício da escrita autoral, essa mesma da emergência de um sujeito do discurso: nossos textos são produzidos a partir do texto do outro; a rearticulação do sujeito sobre os discursos anteriores é o que traça as vias de autoria.

Nesses termos, retomamos as considerações de Tfouni, Toneto e Adorni (2011) sobre a escrita na escola, ao defenderem dever-se afirmar a autoria do aluno diante das construções poéticas e da narratividade que perpassam o texto. De acordo com as autoras, a interpelação do professor no oferecimento de uma consigna de compreensão ou produção de textos, ou

mesmo diante do texto do aluno, provoca na linguagem a articulação entre a paráfrase e a polissemia: de uma lado o já dito, do outro a ruptura, o que torna possível a emergência do “novo” e de outras formas de dizer o já dito, instaurando-se assim a multiplicidade de sentidos. Quando o falante atualiza o arquivo no seu uso, gera um deslocamento de sentido “e produz um novo, que nunca é totalmente novo, visto que se firma no arquivo” (TFOUNI; TONETO; ADORNI, 2011, p.430-1). Sustentamos com as autoras a leitura sensível de textos dos alunos por parte do professor, que afirma o conhecimento do aluno sobre sua própria oralidade/escrita interior, ao mesmo tempo que apresenta à criança novos textos literários e outras possibilidades para sua subjetividade vir a se inscrever em suas escritas.

Em nossa dissertação (NANCI, 2013), observamos o pendor de boa parte das crianças para ouvir histórias e cultivar heróis e aventuras ligadas aos mitos, ao folclore e aos textos da tradição oral. Apesar de demonstrarem interesse nos mitos e contos da cultura popular e da literatura em geral, as imagens dos jogos e das mídias em geral podem se impor, de forma que vemos algumas crianças dominando jogos da informática, mas tendo dificuldades em contar uma história ou na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, estabelecer uma reflexão sobre as diversas mídias e modalidades de linguagem pode se configurar como uma contribuição importante para apontarmos possibilidades nas quais os alunos mantenham a oralidade, a leitura e o exercício da escrita em pé de igualdade com o uso das demais mídias.

Consideramos que uma boa lida com as narrativas contribuem para uma entrada desejante da criança na leitura e na escrita. Tendo na memória o texto estético e seus efeitos conscientes/inconscientes, uma subjetividade de entre-textos aí pode se inscrever. Levantamos assim questões que serão abordadas nos capítulos seguintes (2 e 3): em que medida as diferentes leituras e propostas de produções de texto oferecidas aos alunos propiciam, ou não, a continuidade de uma entrada desejante do aluno na escrita? Para nós, há algumas leituras e propostas de produção de texto, em detrimento de outras, em que o aluno pode explorar mais a criatividade, posicionando-se entre textos.

Concluindo o capítulo

Seja para comunicar ao outro ou a si mesmo, seja para conferir significação ou para ser, a partir da linguagem, arrebatado pela significação, significando-se a si mesmo, querendo dizer ou dizendo sem querer, o sujeito com a narrativa habita a linguagem, busca a ordenação do caos, ou simbolização do real sem sentido a ser significado, busca conhecimento e alguma permanência de sentido. A narrativa comporta desde descrições a argumentações, rimas e

ritmos, prosódias, enredos, personagens, tempos e espaços, oralidades e escritas, sentidos e *nonsenses*. A narrativa contém uma unidade de sentido, ao mesmo tempo que pode tornar-se tão complexa quanto interminável, já que o homem não deixará de narrar enquanto existir. A narrativa está dentro e fora do texto falado ou escrito, está também no teatro, no cinema, no *game*.

Este panorama de estudos pretendeu contribuir para a conferência que damos à narrativa como importante objeto de estudo na educação, no ensino da leitura e da escrita. As narrativas oralizadas apontam para a possibilidade de alunos entenderem melhor a história contada se entrarem em contato com a voz que a anima.

O elogio ao mito feito por Ortega y Gasset (1993) contribui para pensarmos no texto narrativo como aquele que mais interessa à criança, em detrimento dos textos oriundos de um cotidiano próximo ou utilitário. Benjamin também expôs a primazia da literatura sobre o texto de informação.

O direito à literatura e as funções desse tipo de texto, apresentados por Eco (2003) e Candido (2004), reforçam o entusiasmo que elas contêm, a humanidade que elas contribuem para que viva em nós, sua severa lição repressiva quanto ao destino, e a abertura a interpretações e reinvenções. Esses últimos termos convocam a imaginação, que se abre também ao entusiasmo pelas ciências em geral. Reconhecer a narrativa da criança, sua cultura, e oferecer-lhe muitas outras também faz parte do direito à fabulação.

A narrativa é um modelo heurístico, sugere questionamentos, abre-se à investigação. Os clássicos estão aí para nos servirem de talismãs; modelos de verdade, são ficções que, consciente ou inconscientemente, contribuem para a simbolização.

A análise estrutural da narrativa explicita que seu sentido não está isolado em nenhum de seus elementos, nem em seu término; o sentido a perpassa e está além dela, num nível acima. A explicação não está dada. Na leitura, para além do reconhecimento de significados explícitos, inferimos seus implícitos; à semelhança de um investigador, um detetive, fazemos uma perquirição, seguimos suas pistas, seus sinais. Pressentimos seus conselhos, somos convidados a metaforizar, a criar alegorias ordenadoras de nosso mundo simbólico.

Mesmo os autores que observam a narrativa como modelo para novas linguagens, seja imaginar novas formas de comunicação como a ideografia dinâmica, seja imaginar o futuro da narrativa no ciberespaço, reconhecem nela elementos estruturais de nosso pensamento.

A narrativa vista como experiência, como acontecimento, como substância que aproxima de um entendimento mais concreto os conceitos abstratos, ou, com sua facilidade de memorização, como capaz de fazer reter facilmente uma informação através da gestão de imagens internas e emoções que ela deflagra, são observações que pretendem apontar para a possibilidade de a criança transitar entre a ficção e a não ficção, e vice-versa.

Ao mesmo tempo que mimetiza a narrativa, criando avatares em sua memória, vivendo com os personagens seus percalços, aflições e desenlaces, ao vivenciar catarses, a criança memoriza não só histórias mas também modelos discursivos. Lida com aspectos importantes como a construção de espaços, descrições verbais, tempos lógicos, progressões. Da situação inicial em que se apresentam cenários, personagens, objetos, às intrigas e enredos marcados pelas ações e esquemas narrativos, até a transformação da situação, todo um mundo há aí a ser observado.

Todos esses pontos elencados são faces deste objeto que é a narrativa, e por eles vemos justificativas para seja estudada na educação. Se a narrativa, aqui compreendida em sentido amplo, é matriz de gêneros e discursos verbais, se ela se abre à imaginação e à indagação, pensamos que seu exercício na aprendizagem da leitura e da escrita é o que trará o domínio da linguagem por parte dos alunos. Mas esse domínio não se dá como que por encanto ou osmose.

A literatura por si só não necessariamente forma leitor. Isso se dá se o indivíduo souber navegar pela leitura. Nesses termos, talvez possamos dizer que na escola a literatura e o professor juntos são capazes de formar leitores.

Se por um lado memória, inconsciente e subjetividade estão imbricados, se contribuem para a absorção e o domínio das narrativas num âmbito um tanto abstrato que torna difícil sua explicitação, por outro lado, há camadas observáveis e bem delimitadas que levam a procedimentos de leituras mais profícuas. Para esclarecermos tais considerações, vamos ao Capítulo 2.

Capítulo 2 – Leitura

Neste capítulo, faremos a análise do desempenho de oito alunos do terceiro ano do ensino fundamental (EF – 2014) em testes de leitura. Para tanto, vamos nos basear em alguns dados de pesquisa já publicados do projeto Desafios (BELINTANE, 2017). Apontaremos também os desempenhos dos mesmos alunos em testes aplicados em anos posteriores (quarto ano/2015; quinto ano/2016). Faremos a articulação destes resultados com alguns outros dados destes alunos, colhidos em anos anteriores (primeiro ano/2012; segundo ano/2013). O foco de nossa análise é o desempenho dos alunos em leitura, no terceiro ano do EF, o qual consideramos o final de um ciclo em que deve estar assegurada a consolidação da leitura dos alunos. Ao nos reportarmos a dados de momentos anteriores e posteriores, queremos contextualizar singularidades do processo de cada aluno e também observar em que medida tais desempenhos se mantêm ou são passíveis de mudanças significativas.

Para percorrermos indícios do que seja o ato de ler, começaremos por revisitar a concepção de leitura de Paul Zumthor (2007), além de demarcarmos possíveis contribuições dos conceitos de Real, Simbólico e Imaginário, de Lacan, no campo do letramento.

2.1. A leitura com o corpo: conhecimento pré-predicativo

Paul Zumthor (2007), em “O engajamento do corpo”, trata da incidência da performance na estruturação do sentido na leitura. Figurariam aí elementos que estão fora do texto escrito, tais como o gesto ou a entonação, que se atribuem à leitura, ou mesmo elementos situacionais, como o tempo ou o lugar da enunciação. Se o texto designa uma sequência de enunciados, para Zumthor (2007, p.75) a obra comporta mais que isso: é “tudo aquilo que é poeticamente comunicado, *hic e nunc*”. Aí se manifestaria o sentido global, composto por efeitos advindos de “um barulho de fundo existencial”, como as conotações condicionadas pelo estado de corpo do leitor, pelo texto e por elementos não textuais. A leitura do texto poético comportaria, então, uma tentativa de ir além das limitações semânticas. Zumthor trata principalmente do texto poético, mas para nossa abordagem logo atribuiremos seus conceitos à leitura do texto literário, ficcional, narrativo – também marcados pela função poética.

Se os antigos tinham essa noção do corpo engajado na leitura, como demonstram os estudos antigos da retórica (a *pronunciatio* e a *actio*), posteriormente este aspecto se perdeu, mas hoje, graças aos meios e recursos contemporâneos, está em vias de um retorno:

[...] uma afirmação que, depois de um longo período de surdez, voltamos, hoje, a ouvir atentamente e com um espírito que consente. Ela [a retórica] ensinava, à sua maneira, que para ir ao sentido de um discurso, sentido cuja intenção suponho naquele que me fala, era preciso atravessar as palavras; mas que as palavras resistem, elas têm uma espessura, sua existência densa exige, para que sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob a forma de uma operação vocal: seja a da voz percebida, pronunciada e ouvida, ou de uma voz inaudível, de uma articulação interiorizada. E neste sentido que se diz, de maneira paradoxal, que se pensa sempre com o corpo: o discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo de que ele me fala) constitui para mim um *corpo a corpo* com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos. Esta ideia, eclipsada durante um certo tempo, renasce hoje, em uma espécie de volta do rechaçado, e, sem dúvida, ligado ao conjunto de fenômenos contemporâneos que se embrulham sob o termo duvidoso de *pós-modernidade*. A generalização, hoje, da ideia de performance, é uma de suas consequências. (ZUMTHOR, 2007, p.77).

Assim, o corpo é o que dá as dimensões do mundo na ordem linguística, seja quando dêiticos – para citar um exemplo dado por Zumthor –, apontam para projeções do corpo sobre o cosmos (aqui, lá, este, aquele, ontem, hoje, eu, tu etc.), seja quando leio, falo ou escrevo palavras quaisquer, pois elas sempre são uma referência e não a coisa mesma a que remetem. Assim, o texto significa o mundo, sendo o sentido percebido pelo corpo.

Calvet (2011, p.62) nota algo similar ao tratar do mundo oral, lembrando que “à direita” e “à esquerda” são expressões que mostram como “o espaço é reduzido ao corpo até mesmo em nossas sociedades de tradição escrita”, recordando ainda de palavras como “frente” e “verso” tendo relação com “rosto” e “costas” (por exemplo, falamos do “rosto” de um livro), ou ainda o “ventre” designando o centro de um barco, ou o “coração” de um problema referindo seu ponto principal. Diz Calvet (2011, p.62):

É que, bem antes de abrigar o mundo em um suporte pictórico, antes de *reduzir o território ao mapa*, o que implicou uma viravolta revolucionária em sua visão do território, o homem inicialmente o apreendeu por intermédio de seu corpo segundo sua percepção imediata, em função do que ele via, do que realmente percorria, dos deslocamentos que ele acreditava observar etc.

Calvet ainda observa que as medidas evidenciam a mesma relação entre corpo e espaço: o côvado (distância do cotovelo à extremidade do dedo médio), o palmo, um punho, um punhado, os pés, o passo, a braçada. Também o tempo e sua duração são percebidos com referência aos eventos reais: o dia é o Sol, o mês é a Lua,

[...] muitas línguas deixam ver essa relação de maneira mais manifesta em seu vocabulário, [...] o tempo e o espaço são medidos graças a um vaivém constante entre os corpos e o mundo, entre a experiência concreta e a vontade de exprimir em medidas essa experiência. (CALVET, 2011, p.64)

A origem de muitas palavras remontam a ideias semelhantes a estas, como vemos na designação dos pontos cardeais: o levante (leste) sendo o local onde nasce o Sol, ou mesmo oriente (particípio passado de um verbo latino que significa “surgir”), ou poente ou ocidente (do latim *occidens*, “cair”), ou ainda as sete estrelas visíveis na constelação Ursa Polar, chamadas em latim *septentrio*, “os sete bois”, de onde vem *setentrião* e *setentrional*, enquanto que a palavra *austral* veio do latim *auster*, “vento do meio-dia”, condição climática observada para referir-se ao Sul. “Poderíamos multiplicar os exemplos até o infinito [...]. Todos esses exemplos nos mostram de início que há relações constantes entre uma *geografia interna*, a do corpo, e uma *estruturação da geografia externa*” (CALVET, 2011, p.68).

Voltemos a Zumthor. O texto poético despertaria este certo conhecimento “pré-predicativo” do corpo de que tratava Merleau Ponty na *Fenomenologia da percepção* e que Zumthor retoma como: “uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói” (ZUMTHOR, 2007, p.78), a base da experiência poética. Assim, o que o leitor capta não se reduz à decodificação de signos; trata-se, antes, de um movimento que põe às claras a analogia entre texto poético e comunicação oral. O corpo, necessário e presente nestas duas produções, possui algo de “indomável”; apesar de áreas das ciências buscarem compreendê-lo, ele nunca será totalmente recuperado, pois “tem limites, para além dos quais se estende uma zona de individualização propriamente impenetrável” (ZUMTHOR, 2007, p.80).

O conhecimento pré-predicativo, situa-se nessa zona. O corpo é a carne, “unidade originária do sensível”, “ambiente em que me desenvolvo” (ZUMTHOR, 2007, p.80), no qual os fatos marcados nunca são plenamente recuperáveis; o corpo ainda é nossa fonte originária de expressão. Zumthor reconhece aí uma sensibilidade anterior à diferenciação dos cinco sentidos. O corpo sinérgico, em que diversos órgãos se esforçam simultaneamente, seria uma unidade escondida, percebida mas incompreensível, que se manifestaria no engajamento ao sentido.

A percepção na leitura suscita uma presença, nunca plena, sempre precária e ameaçada, assim como nossa presença para nós mesmos, ou mesmo a presença do mundo para nós, ou nossa presença para o mundo: “Toda poesia atravessa, e integra mais ou menos imperfeitamente, a cadeia epistemológica sensação-percepção-conhecimento-domínio do mundo: a sensorialidade se conquista no sensível para permitir, em última instância, a busca do objeto” (ZUMTHOR, 2007, p.81). Os sentidos, visão, audição, seriam então “órgãos do conhecimento”, estando o conhecimento a serviço do vivente e da perseverança em seu ser, sendo tal cadeia epistemológica o que “coloca o sujeito no mundo”. Assim também a leitura poética, ao convocar a mesma cadeia, coloca-nos no mundo num sentido literal.

Esse conhecimento é o que faz haver acumulação de memória de origem corporal, uma memória virtual que cria um “imaginário imanente”, uma “rápida percepção”. O que é percebido recebe, com isso, um peso que o complementa; o virtual pressentido associa-se ao sentido, sendo o pressentido não uma imagem, mas o imaginável, a potência de se gerar imagem. Assim, o virtual faz sombra no real:

Nossa percepção do real é frequentada pelo conhecimento virtual, resultante da acumulação memorial do corpo, eu o repito. Desse modo, o virtual aflora em todo discurso. No discurso recebido como poético, invade tudo. Aí está, no nível do leitor, mais uma das marcas do “poético”. (ZUMTHOR, 2007, p.82).

Quando dizemos que o texto “fala” ou quando invocamos o “tom” de um autor, para Zumthor, estamos nos referindo à oralidade; são ditos que exprimem que a vocalidade, mesmo no texto escrito e lido, é sentida como se estivesse presente, manifestando vínculos entre linguagem e voz.

O autor evoca teses sobre a voz, algumas das quais são: a voz é o lugar simbólico por excelência; ela estabelece a alteridade; atravessa o corpo sem rompê-lo, revelando um limite mas liberando o homem de sua localização pessoal; a voz que se dirige a nós, exige-nos uma atenção que se torna nosso lugar durante o tempo desta atitude de escuta. Este é o lugar da alienação na linguagem, para depois haver separação – conceitos (LACAN, 2008a) dos quais trataremos mais à frente (neste capítulo e nos capítulos seguintes).

Zumthor pensa que tais valores são próprios da linguagem quando percebida como poética, independentemente, mais uma vez, de o texto ser ouvido ou ser pronunciado interiormente. São valores do fenômeno poético. O autor lembra que

[...] as palavras [...] não são jamais verdadeiramente expressivas senão em força, é preciso atualizá-las por uma ação vocal. Todos os amantes de literatura fizeram a experiência deste instante, em que, quando a densidade

poética se torna grande, uma articulação dos sons começa a acompanhar espontaneamente a decodificação dos grafismos. (ZUMTHOR, 2007, p.84)

Como observamos, Zumthor confere essencialidade ao **corpo** como ponto tocado pelo **mundo** e como ponto que toca o mundo, na **ordem da palavra poética que o significa**.

A partir da leitura de “O engajamento do corpo”, remetemo-nos a algo que agora parece óbvio: é pelo corpo mesmo que conhecemos o mundo – o quente, o frio, as sensações corporais aos poucos vão sendo nomeadas pela mãe e ouvidas pelo bebê. Depois, são retomadas na presença da mãe ou em sua ausência, como o “jogo do *Fort-da*” observado por Freud (1996c) nos revela. Tal nomeação não é somente uma palavra, palavras ou frases, são palavras e frases usadas por um certo sujeito, com um certo timbre de voz, que carrega uma certa afetividade, num determinado contexto. O “manhês”, com entonações e afetos, são as palavras da mãe que nomeiam o corpo, as sensações e o mundo. Elas mapeiam o mundo para aquele que chega, corpo que vai se subjetivando a partir da palavra.

Assim o significante toca o corpo. Desse toque da palavra, em conjunto com as circunstâncias do momento em que é dita, surgem memórias corporais (audiovisuais, táteis etc.), compreensões, mapeamentos. Tal toque da palavra no corpo seria o conhecimento pré-predicativo de que nos fala Zumthor – um sentir a princípio “sem significado” do corpo do bebê é de repente nomeado pela mãe: está com frio, com fome, com calor. E assim a criança vai entrando na linguagem – ouvindo, e depois falando. Nessa sucessão, não guarda na consciência a forma como aprendeu a entender a língua que ouvia, nem como aprendeu a falar. Mas talvez a experiência corporal desses momentos permaneça no inconsciente, como memória formada de sonoridades – que vão além dos fonemas, das palavras, ou seja, são significantes que trazem consigo os afetos – e imagens dos objetos nomeados, algo parecido com o conceito guardado. Assim também é guardada, inclusive, a imagem que o sujeito tem do próprio corpo.

Essa memória corporal, com certa carga “audiovisual”, parece permanecer no inconsciente, como algo “virtual que assombra o real”, ou seja, como algo que faz sombra. Quando ouço ou leio uma poesia, algo desse conhecimento anterior ao conhecimento racional se ilumina, emerge do inconsciente e me ajuda a dar sentido à palavra poética que ouço ou leio.

Quando Zumthor (2007, p.78) diz que “o texto desperta em mim esta consciência surda de estar no mundo, consciência confusa, anterior a meus afetos, a meus julgamentos, e que é como uma impureza sobrecarregando o pensamento puro”, está dizendo que tal consciência lembra algo ouvido antes, algo proveniente desse conhecimento pré-predicativo, que, como não é racionalidade ainda, interfere no dito “pensamento puro”, que seria apenas racional. Eis aí o virtual assombrando o real, essa lembrança orgânica, “lembrança de órgão” das sensações. Podemos associar a observação de Zumthor ao conceito de Real de Lacan, uma releitura do conceito de pulsão de Freud, pois o recobrimento daquilo que se ouve e que se vê (do aparelho perceptual) pelas memórias anteriores traz sempre essa carga singular que faz seu efeito, mas não se deixa captar. Ou seja, há o encontro das singularidades de um corpo já perpassado pelo simbólico, mas que sempre faz seu giro (não para de se inscrever), deixando suas marcas sobre o que está em jogo (leitura, audição, visão).

Convém, neste ponto, fazermos uma definição dos termos Real, Simbólico e Imaginário (RSI). De acordo com o *Vocabulário da Psicanálise* (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970, p.304-5), o imaginário refere-se às primeiras elaborações teóricas de Lacan sobre o estágio do espelho, em que o ego da criança se constituiria a partir da imagem de seu semelhante. Do ponto de vista intrassubjetivo, o imaginário seria a relação narcísica do indivíduo com seu ego; do ponto de vista intersubjetivo, seria a relação dual baseada e captada pela imagem de um semelhante. Quanto às significações, o imaginário traz a ideia de aderência do significante ao significado, como se pudesse haver uma relação biunívoca¹⁸ entre nome e imagem da coisa nomeada.

Já o simbólico (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970, p. 624-5) “designa a ordem de fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturados como uma linguagem”. De acordo com o verbete do *Vocabulário*, Claude Lévi-Strauss já salientara, a partir do modelo de linguística estrutural de Saussure, a ideia de uma ordem simbólica que estrutura a realidade inter-humana. A tese de Saussure seria que o significante isolado não teria ligação interna com o significado; sua remissão a uma significação se daria por sua integração a um sistema signifiante caracterizado por oposições diferenciais. Lévi-Strauss teria estendido e transposto tais concepções aos fatos culturais: toda cultura é considerada um conjunto de sistemas simbólicos, tais como a linguagem, as regras matrimoniais, a arte, a ciência, a religião. Lacan teria duas intenções ao retomar tal noção de simbólico: aproximar a

¹⁸ De acordo com o dicionário Priberam, “uma correspondência biunívoca é aquela em que há uma correspondência entre os elementos de dois conjuntos tal que a cada elemento de um corresponda um, e só um, do outro”. Biunívoca, *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <<https://priberam.pt/dlpo/biun%C3%ADvoca>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

estrutura do inconsciente da estrutura da linguagem; e evidenciar “como o indivíduo humano se insere numa ordem preestabelecida, por sua vez de natureza simbólica” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970, p.625).

As relações imaginárias seriam fadadas ao malogro ao buscarem retomar o objeto perdido do prazer originário. Não há como retomá-lo, mas o campo simbólico – a linguagem, a cultura, a lei – sustenta a incessante busca; no campo simbólico, o sujeito encontra múltiplos significados que o aproximam da ressignificação. No entanto, sempre resta algo que permanece sem sentido, algo do campo do real.

Jacques Lacan, no *Seminário XX, mais, ainda* (2008b, p.25), no capítulo “A Jakobson”, trata do significante como “primeiro aquilo que tem efeito de significado, e importa não elidir que, entre os dois, há algo de barrado a atravessar”, ou seja, a barra entre significante e significado indica justamente a falta de relação biunívoca entre os dois, ou, dito de outro modo, o significante resiste à significação. Lacan (2008b, p.25) dá o provérbio como exemplo: às margens de sua função, “a significância é algo que se abre em leque [...] do provérbio à locução”. Ou seja, o provérbio não deve ser tomado em sua literalidade, mas deve ser lido como metáfora para o que está sendo discutido no momento. Um significante ou um provérbio têm múltiplos efeitos de significado, e não um significado unívoco ou biunívoco:

Os efeitos de significado têm o ar de nada terem a ver com o que os causa. Isto quer dizer que as referências, as coisas que o significante serve para aproximar, restam justamente **aproximativas** – macroscópicas, por exemplo. O que é importante, não é que isto seja imaginário – depois de tudo, se o significante permitisse apontar a imagem que seria preciso para ser feliz, seria ótimo, mas este não é o caso. O que caracteriza, no nível da distinção significante/significado, a relação do significado ao que lá está como terceiro indispensável, isto é, o referente, é propriamente que o significado rateia. (LACAN, 2008b, p.26-7, **negrito nosso**)

Ou seja, nem significante nem significado dão conta, necessariamente, de captar o referente que se pretende. Trata-se de um resto difícil de nomear, sem imagem ou palavra que o represente. Diz Lacan (2008b, p.27), “o significante é besta [...]. Por que é que damos tanta ênfase à função do significante? Porque é o fundamento da dimensão do simbólico, o qual só o discurso analítico nos permite isolar como tal”. O convite à fala, à livre associação, faz emergir o sujeito:

O sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não se pode dizer tudo –, mas a dizer besteiras, isso é tudo. É com essas besteiras que vamos fazer a análise, e que entramos no novo sujeito que é o do

inconsciente. É justamente na medida em que ele não quer mesmo mais pensar, o homenzinho, que se saberá talvez um pouco mais dele, que se tirarão algumas consequências dos ditos – ditos de que não podemos nos desdizer, é a regra do jogo. Daí surge um dizer que não chega sempre a poder ex-sistir ao dito. Por causa daquilo que vem ao dito como consequência. Está aí a prova por onde, na análise de qualquer um, por mais besta que ele seja, um certo real pode ser atingido. (LACAN, 2008b, p.28)

O Real é o difícil de nomear, aquilo que não tem nome ou imagem, o *nonsense*. Quando somos convidados a falar “besteiras”, percorrendo e ampliando a cadeia significante, um certo “real” pode ser atingido. O nonsense vem na forma de chiste, ato falho, equívoco, se repete, mas amplia a significância. Dessa forma, é o Real que, intervindo na relação entre imaginário e simbólico, dinamiza esta ligação. O Real é a falta, a falta de sentido. A constante busca de sentido pelo sujeito faz com que ele percorra as três instâncias – Real, Simbólico e Imaginário –, trazendo também algo de poético a sua fala. Poético justamente porque o sentido sempre resta “aproximativo”, mas nunca coincide com o que se busca representar. O real, o resto, sempre permanece como falta de sentido, e continua dinamizando a busca de sentido.

Em síntese, o real é a dimensão do psiquismo que, ao mesmo tempo, faz o terceiro registro do RSI e é o enlaçador dos dois registros. Se o Imaginário e o Simbólico poderiam constituir um “senso”, um cotejamento de sentidos diretos, o *nonsense* é o fornecedor do equívoco, o impossível de se dizer, de se fixar. Com o imaginário e o simbólico posso dar forma para tudo, posso encaixar, por exemplo, a morte num frase de efeito, “meus pêsames!”. Já a intervenção do Real põe em jogo o afeto, o sentimento, as dores que aí não se encaixam, que deixam um vazio, que fazem valer o impossível de dizer, o qual em geral se expressa com o corpo, desde o engolir seco, as lágrimas, o mal-estar (claro que tudo isso também entra em uma dimensão de gozo, ou seja, a expressão pode ser gozosa). Para nossa finalidade, o Real é o *nonsense*, o que não se deixa captar, mas se repete ou “reaparece” e faz o seu efeito, o qual muitas vezes se caracteriza como poético no âmbito da linguagem.

A palavra que significa o mundo, tocando necessariamente o real do corpo, é também conhecimento do corpo e do ser. O acúmulo de conhecimentos desse corpo, da ordem do sensível, é essencialmente a base do conhecimento da racionalidade. Mas ainda não é racionalidade; é o dito conhecimento pré-predicativo.

Assim, para um bom leitor, o poema abaixo é chuva e enchente, para muito além, ou talvez ainda para antes, do significado das palavras que o poema “Enchente” contém:

Chama o Alexandre!
Chama!

Olha a chuva que chega!

É a enchente.
Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva

é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!
Chama! (MEIRELES, 2012)

Mesmo na leitura silenciosa, uma voz é ouvida. Esta que está introjetada em nós. Talvez ela lembre o som de nossa própria voz. Mas talvez nossa própria voz tenha sido forjada a partir da imitação de outra(s) voz(es), ou de suas afetividades. Percebemos que o poema “Enchente”, pleno de representação de fonemas que trazem o chiado da chuva, tem também uma voz convidativa a se entrar na casa e se tomar um chá enquanto chove lá fora. Às vezes, os recursos sonoros convocam os conhecimentos corporais: sentimos muitas vezes um alívio na harmonia das sonoridades, das rimas, dos paralelismos e repetições, ou mesmo das aliterações e assonâncias. E também uma tensão na falta ou em determinado uso destes recursos sonoros. A relação que o poeta estabelece entre som e sentido traz a tensão ou o alívio.

A palavra escrita que compõe o texto poético convoca memória sonora e imagética. E é só no corpo que há essa memória a ser resgatada para que se compreenda a que ponto a sonoridade pode contribuir para o significado. Assim, também, talvez eu chegue a sentir vertigens neste trecho da canção “A bailarina”, pelos Gs e Ts que se repetem entre primeiro e segundo verso, mas depois trocam de lugar: T vem primeiro e G vem depois na palavra “vertigem”:

Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem [...]
(Chico Buarque)

O “Guardador de rebanhos” parece ter um conhecimento pré-predicativo bastante acessível, apesar de aqui parecer mais querer explicá-lo que apenas senti-lo. Vejamos os trechos em negrito:

Pensar no sentido íntimo das cousas
É acrescentado, como pensar na saúde
Ou levar um copo à água das fontes.
O único sentido íntimo das cousas
É elas não terem sentido íntimo nenhum.

Não acredito em Deus porque nunca o vi.
Se ele quisesse que eu acreditasse nele,
Sem dúvida que viria falar comigo
E entraria pela minha porta dentro
Dizendo-me, Aqui estou!

(Isto é talvez ridículo aos ouvidos
De quem, por não saber o que é olhar para as cousas,
Não compreende quem fala delas
Com **o modo de falar que reparar para elas ensina.**) [...]

Mas se Deus é as flores e as árvores
E os montes e sol e o luar,
Então acredito nele,
Então acredito nele a toda a hora,
E a minha vida é toda uma oração e uma missa,
E uma comunhão com os olhos e pelos ouvidos.

Mas se Deus é as árvores e as flores
E os montes e o luar e o sol,
Para que lhe chamo eu Deus?
Chamo-lhe flores e árvores e montes e sol e luar;
Porque, se ele se fez, para eu o ver,
Sol e luar e flores e árvores e montes,
Se ele me aparece como sendo árvores e montes
E luar e sol e flores,
É que ele quer que eu o conheça
Como árvores e montes e flores e luar e sol.

E por isso eu obedeço-lhe,
(Que mais sei eu de Deus que Deus de si próprio?),
Obedeço-lhe a viver, espontaneamente,
Como quem abre os olhos e vê,
E chamo-lhe luar e sol e flores e árvores e montes,
E amo-o sem pensar nele,
E penso-o vendo e ouvindo,
E ando com ele a toda a hora.
(PESSOA, 1998, negritos nossos)

Observando o primeiro trecho em negrito, podemos ler o verso em sentido direto, que ficaria assim: quem fala bem das coisas é quem tem um **modo** de falar que ensina a **reparar**

nas coisas. Para Alberto Caeiro, o modo como se fala ensina a reparar nas coisas, retoma esse conhecimento pré-predicativo de sensações auditivas e visuais que ele evoca nos outros trechos em negrito.

O mundo, sendo significado pelo texto poético, é então da ordem do sensível, visível, tangível, muito mais que o objeto do discurso informativo.

Essa volta do rechaçado, ou retorno do recalcado, de que trata Zumthor (2007), remete-nos à educação e a seus fracassos atuais. Em algumas metodologias em voga, busca-se um sentido biunívoco, como se um significante correspondesse a um só significado; seria um sentido irreal das palavras. Basta pensarmos que quando se estuda a língua materna tendo em vista primeiramente suas funções sociais, a linguagem utilitária, ou os gêneros discursivos, limita-se, com isso, a abertura à polissemia própria da palavra e a todo potencial da literatura. Claro, na escola não se estuda somente literatura, e a formação de um cidadão crítico ou de um sujeito que possa assumir um lugar no discurso são fins da educação. Saber o sentido literal das palavras e as funções sociais dos textos é algo de grande valia. Dependendo do lugar que isso ocupa no ensino, no entanto, recalca-se o essencial, a saber, esse atravessamento das palavras para se chegar de fato ao sentido do discurso.

A filósofa Viviane Mosé, em palestra recente sobre Educação e Cultura, toca este tema¹⁹, dizendo que “a escola deveria ser a principal fonte de acesso ao que a cultura oferece de melhor”, mas que “todo tipo de cultura quando se manifesta na educação tradicional não é bem vista, pois há um preconceito e uma burocratização dentro das escolas que não permitem a livre expressão da arte”, e recitando ao final da palestra um poema de sua autoria:

Revelação

Eu queria dizer uma coisa que eu não posso sair dizendo por aí.
É um segredo que eu guardo, é uma revelação
Que eu não posso sair dizendo por aí.
É que eu tenho medo de que as pessoas se desequilibrem delas mesmas.
Que elas caiam quando eu disser.
É que eu descobri que a palavra não sabe o que diz.
A palavra delira. A palavra diz qualquer coisa.
A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada.
Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve.
Quando existe acordo existe comunicação,
Mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada,
Mesmo usando as mesmas palavras [...].

¹⁹ Os trechos citados a seguir, assim como o poema, estão disponíveis em: <<http://www.sesisp.org.br/noticias/as-coisas-mais-importantes-que-aprendemos-na-vida-nao-estao-na-sala-de-aula-afirma-viviane-mose>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

A palavra por si só nada diz. Os dicionários trazem o sentido literal de uma palavra e seus outros sentidos, figurados, buscando esgotar seus possíveis significados. No entanto, em cada texto, cada palavra é atualizada em um sentido próprio àquele discurso. O acordo estabelecido entre quem fala/escreve e quem ouve/lê é aquele que abarca um conhecimento pré-predicativo, da entonação, da relação entre as palavras do texto, da relação entre quem enuncia e quem recebe o texto. Não por acaso a autora recita seu poema ao tratar da Educação, sublinhando que na escola deveria haver o melhor da cultura, e que se o ensino permanece burocrático, a expressão artística morre.

É a leitura da palavra na ordem do sensível, feita pelo corpo, que põe o ser no mundo, constituindo-o como sujeito. É assim que entendemos quando Zumthor (2007) diz que ouvir uma voz na leitura do texto poético, ou literário, implica o reconhecimento de uma alteridade, e que isso faz sentir que não estamos sozinhos no mundo, já que podemos nos identificar, ou não, com o que o poeta diz.

Os sentidos são então “órgãos do conhecimento”, e a leitura poética põe o ser no mundo. A percepção que o ser tem dos objetos é carregada de algo que está inscrito em sua memória corporal. O pressentido não é imagem, mas é *imaginável*. Assim, “o virtual assombra o real”. A percepção que temos da realidade é assim assombrada pelo nosso conhecimento virtual acumulado na memória corporal, aflorando em qualquer discurso. A poesia, como diz Zumthor (2007), “invade tudo”, e esta é uma das marcas do poético no nível do leitor.

Para se chegar a este nível de fruição da leitura do texto gráfico, em que a memória virtual faz sombra e garante a significação, é preciso ter o processo de leitura consolidado. É preciso posicionar-se diante do texto como um leitor-investigador, ao buscar decifrar o texto literário que convoca sensações. Para isso, é preciso ter certo manejo ao lidar com palavras desconhecidas, por exemplo; é preciso ir tentando abarcar o sentido mesmo que este fuja a cada linha ou verso.

Vários tipos de leitura podem ser um bom exercício desse tipo de habilidade. Há muitos tipos de leitura a serem feitas na escola:

- Primeiramente, na leitura que o aluno faz ao criar imagens internas de uma história que está ouvindo o professor contar, já há a memória virtual fazendo sombra no real. As seguintes também devem trazer a memória virtual para serem profícuas.

- A leitura compartilhada, feita pelo professor e acompanhada pelo aluno. Quando um professor conta ou lê um trecho de texto e para no clímax, pedindo que o aluno continue a leitura sozinho, pode trazer o entusiasmo para a sala de aula.
- A leitura do aluno em voz alta mostra qual fluência e mesmo qual “performance” da leitura o aluno está tendo diante de palavras, frases, textos. Pedir-lhe que explique o que leu pode mostrar o entendimento que o aluno teve. Pedir-lhe que reconte o ouvido ou lido, que comente, pode trazer ao professor indícios de seu entendimento e de memórias de entre-textos.
- A leitura silenciosa que pede resolução de testes (daremos exemplos ainda neste capítulo), que pede respostas escritas a questões dissertativas ou que pede respostas orais ao lido em silêncio são antes exercícios de aquietar o corpo para focar no texto, também lidam com a memória e com os entre-textos.
- A leitura, seja silenciosa ou em voz alta, como fruição.

Vamos agora tecer algumas considerações sobre um relato de leitura compartilhada.

2.2. O(s) papel(is) do professor em leituras compartilhadas

Em determinada parte de seu livro *Infância*, Graciliano Ramos (2008) conta que, quando criança, já conhecendo as letras, conseguira ler um provérbio: “Fala pouco e bem, te-te-ão por alguém”. Graciliano menino não chegava a atinar, porém, o significado daquelas palavras. Seria Terteão um homem? – pensava. E se perguntava: será que na escola a professora lhe perguntaria quem era Terteão? Seria castigado se não soubesse explicar?

As crianças geralmente acham curiosos os sons de algumas palavras. Eu mesma, quando criança, achava engraçada a palavra “inquilino”. Ela me lembrava a palavra “esqueleto”. Eu ficava siderada com o som da palavra, esquecia de pensar nela como um significado. Meus alunos do sexto ano continuam achando engraçadas algumas palavras que falamos em aula e cujo sentido desconhecem. Mesmo homônimos conhecidos podem se tornar objeto de associação. Outro dia eu dizia a um aluno “Eu ‘curto’ dar aula porque quero falar de algo que me interessa, a linguagem”. Ao que outro aluno respondeu: “O que eu acho engraçado é que uma palavra pode ter significados diferentes, por exemplo ‘curto’ de ‘curtir’ e de ‘curto’ e ‘comprido’”.

Outras vezes, para além de engraçada, a falta de sentido pode se tornar um impedimento para a leitura. Dou um exemplo. Nas aulas de Linguagem que ministrei para o sexto ano, retomando com os alunos a leitura que deveriam ter continuado em casa do clássico romance de aventuras *Caninos Brancos*, de Jack London (2004), uma aluna comentou, aflita, que não conseguira entender a leitura que tinha feito. Não entendia algumas palavras, e isso fizera com que não entendesse os trechos lidos como um todo. Referiu-se, principalmente, àquelas palavras compostas por três pedaços. Pedi-lhe que abrisse o livro e que mostrasse quais eram as “ditas-cujas”. Eis que ela mostra dois verbos com mesóclise, um deles “dir-se-ia”.

Disse à aluna que era muito bom que ela pudesse comentar isso, que ela estava “de parabéns”. E passei a dar alguns exemplos de mesóclise, sem, de fato, nomear o conceito linguístico, mas explicando o significado. Comprometi-me a explicar mais detalhadamente num momento posterior esse uso do pronome, e isso até coincidia com o estudo que fazíamos naquele mês sobre o que são pronomes, além do estudo sobre os tempos verbais do indicativo.

Mais tarde, em casa, decidi escrever uma carta aos alunos, a qual reproduzo aqui:

Queridos alunos,

Na última aula a respeito de *Caninos Brancos*, alguns de vocês falaram sobre dificuldades que tiveram em ler sozinhos. Uma aluna, por exemplo, foi muito corajosa ao dizer que não tinha entendido uma palavra como essa: dir-se-ia. Vamos explicar:

Aluga-se casa = **alguém** aluga uma casa, põe a casa para ser alugada; ou “esta casa pode ser alugada”

dir-se-ia = se diria = **alguém** diria

dir-se-á = se dirá = **alguém** dirá, **alguém** vai dizer

Um lobo-mau poderia falar “**comer-te-ei**” = É o mesmo que “**eu te comerei**”.

O “**te**” se intromete no meio do verbo **comerei** fica **comer-te-ei**.

Ou o lobo poderia falar: “Se eu pudesse, **comer-te-ia**” = Se eu pudesse, **eu te comeria**!

Um lince **fê-lo** soltar a carne = Um lince **fez ele** soltar a carne.

Os lince **fizeram-no** soltar a carne = Os lince **fizeram ele** soltar a carne.

Lição de casa:

A parte 2 do livro *Caninos Brancos* tem cinco capítulos. Vocês deverão **ler em casa a parte 2 inteira**. Esta é uma lição **para o dia 25/8**. São 37 páginas. Se vocês lerem mais ou menos cinco páginas por dia, conseguirão fazer a lição! É fácil ler cinco páginas por dia, não é?!

Todos os alunos devem se preparar para comentar a leitura, principalmente os alunos que não participaram na aula passada: [...]. Estes alunos deverão explicar o que entenderam da leitura, escolhendo um parágrafo interessante da parte 2 para ler para os colegas. Se não entenderem alguma parte ou palavra, deverão também falar que parte ou palavra não entenderam. Para isso, **anotem no livro, com um lápis, que parte vão comentar.**

A parte 2 é muito bonita, tenho certeza de que vocês vão adorar!

Deixo aqui um breve resumo para ajudá-los a entender a parte 2:

Como vocês lembram, na parte 1, no meio do Wild, região gelada perto do ártico, dois homens e seis cães puxam um trenó sobre o qual está um caixão. Uma loba atraía os cães para longe do grupo e a alcateia os comia. A comida estava escassa naquela região. Depois os lobos mataram Bill. Só sobrou Henry, que tentou se livrar dos lobos fazendo um círculo de fogueira ao redor de si.

No começo da parte 2, a loba percebe que outros trenós estão chegando, então foge, deixando Henry (sua comida) ali na fogueira que ele tinha feito ao redor. Depois o resto da alcateia foge também, indo atrás da loba. Eles correm em bando, no meio do Wild, procurando alimento. Dois dos lobos enamoram-se da loba. Eles brigam para decidir quem será seu namorado. Um tempo depois, o lobo vencedor, Caolho era seu nome, namora com a loba e, passados alguns meses, nascem os filhotes. Quase todos os filhotes morrem, pois o pai lobo não encontrava muita carne para alimentá-los. Só sobrou o lobinho cinzento. Diferente dos outros avermelhados que tinham puxado à mãe, o lobinho cinzento parecia mais com o pai.

Um dia, Caolho saiu e não voltou mais. Ele tinha brigado com algum grande animal e por fim tinha morrido. A mãe loba saía da cava, uma pequena caverna, para procurar comida e o lobinho ficava ali, sozinho, esperando que ela voltasse com algum alimento. A mãe tinha-lhe ensinado a não sair da cava. Um dia, porém, o medo e a obediência que tinha pela mãe foram deixados de lado. Ele estava sozinho, e decidiu atravessar a entrada da cava. **Lá fora, ele viverá algumas perigosas e maravilhosas aventuras. Espero que vocês gostem e se divirtam com a leitura!**

***** Quem quiser pode pedir ao pai, à mãe, aos irmãos mais velhos, para lerem um pouquinho com vocês! Às vezes é muito gostoso ler com alguém junto, e ir comentando partes difíceis ou partes interessantes. Assim como eu faço com vocês em aula!**

Um abraço da professora Katia

13/08/2015

O romance de aventuras *Caninos Brancos*, de Jack London, é uma obra-prima da literatura. Ainda mais se lermos a tradução de Monteiro Lobato, veremos que as imagens que o bom leitor forma no decorrer da leitura são muito belas. Vejamos os primeiros parágrafos:

Extensos pinhais derramam-se lugubrememente por ambas as margens do rio congelado.

As árvores parecem apoiar-se umas às outras, negras e fúnebres à luz moribunda do dia: vendaval recente as desnudou do alvo adorno de gelo. Silêncio... Terra de desolação, deserta, triste. Triste da tristeza do ricto da esfinge – frio como o gelo, parado como a fatalidade. dir-se-ia a poderosa e inapreensível sabedoria do que é eterno sorrindo à futilidade da vida e aos cegos esforços da vida. Era ali o Wild, o selvagem Wild do Norte, de coração gelado.

[...]

O Wild odeia o movimento. Para ele a vida constitui ofensa porque vida é movimento. O Wild destrói todo o movimento imobilizando tudo. Congela a água para impedi-la de correr rumo ao oceano; espreme a seiva das árvores até exauri-las; e, com maior ferocidade ainda, encarna-se

contra o homem para forçá-lo à submissão – o homem, esse entezinho inquieto e sempre em estado de revolta contra a imobilidade. (LONDON, 2011, p.11-2)

Vemos que a imagem formada é bela, misteriosa, convoca-nos o “corpo” com memórias do que é extremamente frio, cinza, branco, fúnebre. Sentimo-nos pequenos, um “entezinho” mesmo, diante do Wild! O leitor, ofendido, e também excitado pelo quê de suspense, é chamado a continuar a leitura, para saber o que vai se passar daí para frente.

Pensemos, no entanto, que toda essa sensação só se dá porque conhecemos muito bem o sentido de palavras, ou logo nos resolvemos com um dicionário. Para alunos em torno dos 11 anos (sexto ano do EF), no entanto, a riqueza de vocabulário pode se tornar um problema. Por isso, todos os anos, no início desta leitura, faço a chamada leitura compartilhada com os alunos, detendo-me em muitas explicações e imagens que o livro evoca.

Logo no início, talvez seja bom ter algum entendimento de como deve ser o céu visto num local como o Wild, região inóspita próxima ao ártico. Sempre gasto longos minutos lendo os primeiros parágrafos com uma entonação um tanto grave, que considero adequada, parando por vezes para explicar alguns fenômenos geográficos. Explico, por exemplo, que naquela região o Sol nunca fica a pino. Quando é verão no hemisfério norte, estando o observador próximo ao polo, vê o Sol nascer e fazer seu trajeto sempre bem próximo ao horizonte. Círculo polar ártico adentro, por pelo menos um dia inteiro (24 horas), o Sol não se põe. No inverno, ao contrário, por pelo menos um dia inteiro o Sol não nasce. Subindo ao norte dessa linha, há cada vez mais dias sem se ver o Sol nascer, sem se ver o Sol se pôr, dependendo da estação. Bem diferente do nosso cotidiano, não?

Procuro fazer com que as crianças imaginem que a linha imaginária meridiana da Terra não se alinha em noventa graus em relação ao círculo que faz em volta do Sol. Ela é um tanto inclinada, e é isso que garante que haja inverno num hemisfério e verão no outro quando a Terra está em determinado trecho do trajeto que faz em torno do Sol, e vice-versa quando está no trecho oposto. Uso, para isso, gestos, fechando os punhos e mostrando com um o giro da Terra em torno do outro – o Sol. Sempre pedindo que os alunos lembrem que a linha do meridiano está inclinada. Noutros momentos, faço desenhos na lousa. Em resumo, esta leitura se abre aos mistérios de outras ciências, como a Geografia.

Eu poderia, claro, mostrar imagens deste fenômeno. Seria um bom recurso também, e algum dia posso chegar a usá-lo. Prefiro até o momento, no entanto, que seja a partir dos meus gestos, meus desenhos na lousa e de minhas palavras presenciais, que eles criem primeiramente suas imagens internas a respeito do fenômeno.

Para além do recurso que eu possa usar para explicar tais imagens, creio que é o entusiasmo desde a primeira leitura que fiz do livro que faz com que eu dê uma boa aula sobre o livro, que considero apaixonante. Creio que é este “desejo” que circula entre mim e os alunos que abre a possibilidade para que se encantem.

Sobre este desejo, Sonia Kramer (2001, p.152) faz uma interessante pesquisa com professores, iniciando por indagar:

Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever? Se o professor é leitor e escritor o que na sua trajetória favoreceu esse gosto? Que relação os professores têm com a linguagem? O que contam, leem, escrevem? Como se construiu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida? De que maneira esta experiência influencia o trabalho de professores?

A autora lembra que, muitas vezes, a crítica sobre a inadequação do sistema escolar recai sobre professores e alunos, e que seu estudo com professores e suas narrativas está comprometido com uma busca na mudança dessa realidade. Para isso, evoca a figura de Sherazade, a personagem da narrativa de *As mil e uma noites*. Numa alegoria, o rei simbolizaria o fracasso da escola, a irmã Duniarzade seriam as crianças, que dão à professora-Sherazade a chance de viver. O triunfo desta sobre a morte é a possibilidade de narrar. Kramer também comenta que sua pesquisa tem compromisso com as ciências humanas ao implicar o resgate do que delas foi arrancado ao transformar o homem em objeto: a história das pessoas.

Além de nosso estudo também pretender uma contribuição para mudanças na realidade escolar brasileira, e além de nosso compromisso com as ciências humanas, na busca do resgate da palavra e da narrativa que compõem a vida dos sujeitos, estamos com a autora quando esta afirma que as narrativas são bem trabalhadas quando professores se interessam pela linguagem e gostam de ler e escrever, sentem aí um entusiasmo e fazem-no circular pela sala de aula. Estaria aí figurado o que Belintane (2017) chama de professor ponto-de-giro. É aquele professor pronto a dar uma palavra a mais, uma leitura a mais, uma pergunta a mais, uma narrativa ou um poema que evocaram a imagem de seu aluno renitente, quando este diz que não gostar de ler. Diz Belintane (2017, p.31):

[...] atitude comum dos professores é acudir ao “não gosto de ler” com um discurso moralista que não leva a nada: *Como não gosta de ler?! Ler é importante! Sem leitura você não vence na vida! Você terá que ler todos esses livros para o vestibular.* Já um professor inspirado na escuta freudiana

ou mesmo nas sutilezas da literatura talvez enfiasse um *nonsense* qualquer no jogo e continuasse suas aulas afirmativas em prol da leitura, lendo e percorrendo caminhos de leitura de forma instigante. [...] cada professor encontrará as suas [respostas], o mais importante é que elas não se alinhem ao polo já batido, já esperado por qualquer aluno, e se coloquem como *pontos-de-giro* para engatar novos polos, mais inusitados, mais poéticos. Nesse jogo, os *nonsenses* e as *ambiguidades* são sempre desconcertantes e ajudam a desfazer polaridades. Todo *nonsense* abre um vazio, um espaço de trabalho por meio do qual a interlocução poderá trazer alguma novidade.

Lembrando que escola não é clínica psicanalítica, Belintane retoma alguns conceitos da psicanálise para logo deles se separar: em vez de assumir a palavra “escuta” ou o conceito de “transferência”, o autor formula a metáfora do “ponto-de-giro”. O professor, aí atuando, brincaria com *nonsenses* e ambiguidades, valorizando o indício ou o pormenor, como Ginsburg (1989) faz ao assumir o paradigma indiciário.

Funcionar como “ponto-de-giro” implica de imediato rejeitar a interpretação direta das situações e passar necessariamente pela palavra, pelo indício, pelos detalhes aparentemente sem valor, que funcionarão como engates para novos sentidos, novas conversas na relação, de tal modo a propiciar um novo viés para a situação, que, em geral, tende a se repetir. (BELINTANE, 2017, p.38)

A palavra literária é a que faz girar os sentidos. Este deve ser, para Belintane (2017, p.44), o meio linguageiro do professor que se predispõe a escutar uma criança:

O objetivo do professor “ponto-de-giro” é trazer a criança para esse universo da palavra *esperta* ou dos *mistérios da vida* – para a convocação poderosa da função poética, das narrativas em geral, para o conhecimento enquanto enigma. A entrada nesse universo mais literário e filosófico da língua e das linguagens deverá proporcionar um efeito de entusiasmo para que essa criança rompa com sua posição de renitência e entre na escrita já com um lastro fecundo de linguagem.

Grave entonação, intermitências com explicações geográficas, breves sinônimos para palavras difíceis, recontos do trecho lido usando as próprias palavras. Esse é o primeiro contato com o livro *Caninos Brancos* que procuro proporcionar aos alunos. E peço que continuem parte da leitura em casa. Isso, porém, não é suficiente. Alguns alunos conseguiram ler a contento, retomando de memória a leitura que fizeram sozinhos; outros, no entanto, encontraram tantas palavras estranhas, que não chegaram a reter uma imagem da narrativa lida.

Com isso vamos vendo que a pregnância na letra – a leitura fragmentária, como veremos abaixo com Belintane (2017) – ainda acontece mesmo quando o aluno já sabe ler com certa fluência. Falta-lhe o entendimento do significado de algumas palavras. A leitura

pode tornar-se fragmentária a um extremo intransponível. Quase como o Wild congelado que odeia o movimento da vida, uma leitura fragmentária torna-se uma barreira para um aluno de cerca de 11 anos que já é considerado bom leitor.

Creio que um contínuo exercício de procedimentos de leitura faz com que o aluno possa se “esquecer” que está seguindo tais procedimentos, a ponto de as imagens internas saltarem aos olhos durante a leitura.

A carta que enderecei aos alunos, antes de dar exemplos sobre o significado que podemos encontrar diante de mesóclises, elogiou a aluna pela sua coragem em pronunciar sua dificuldade diante de outros vinte e tantos alunos. Depois dos exemplos sobre colocações pronominais, a carta continha uma consigna para a lição a ser feita em casa, contendo ainda um breve resumo em moldes de uma contação de histórias na oralidade, deixando ao final um gostinho de quero mais:

A mãe loba saía da cava, uma pequena caverna, para procurar comida e o lobinho ficava ali, sozinho, esperando que ela voltasse com algum alimento. A mãe tinha-lhe ensinado a não sair da cava. Um dia, porém, o medo e a obediência que tinha pela mãe foram deixados de lado. Ele estava sozinho, e decidiu atravessar a entrada da cava. **Lá fora, ele viverá algumas perigosas e maravilhosas aventuras. Espero que vocês gostem e se divirtam com a leitura!**

Creemos que seja uma boa estratégia contar um trecho da história, deixando uma passagem-clímax a ser lida pelo aluno de forma entusiasmante.

O endereçamento afetivo presente na carta também não deixa de ter seu intuito sincero de laço com as crianças, laço feito por um conteúdo: uma narrativa pode nos enlaçar! Este também é o conteúdo que um professor deve dominar para atuar como ponto-de-giro.

O exemplo acima, a respeito de aulas com alunos do sexto ano, pretendeu evocar a ideia de que, para alunos lidarem com textos densos como a narrativa de *Caninos Brancos*, é preciso passarem por uma boa consolidação da leitura (fases finais da alfabetização, terceiro e quarto ano do EF) que já leve em conta estas nuances e sutilezas do ato de ler. Consideramos que os procedimentos que levam à boa leitura são o real conteúdo do ensino da língua portuguesa. Como posicionar-se diante do texto para ser bom leitor?

Diante da leitura fragmentária, como chegar a se alienar de fato na língua, compartilhando com outros falantes o sentido de palavras ainda desconhecidas? Ou, chegando à alienação, entendendo o que o autor diz, como separar-se para aventurar-se a camadas de

leitura mais profundas, vendo, por exemplo, que talvez na alegoria da vida de um lobo haja uma crítica de Jack London ao ser humano e a suas “evoluções”?

2.3. Posicionamentos subjetivos diante da leitura

Faremos a partir de agora uma paráfrase detalhada do Capítulo III – “Da só letração à leitura fluente e significativa” do livro *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores* (BELINTANE, 2017). Consideramos necessário tal detalhamento, pois queremos evidenciar o percurso traçado pelo autor, que partiu de dados sobre avaliações governamentais, passando por concepções de leitura de outros autores, para então conceituar os posicionamentos subjetivos leitores.

Analizando dados da Prova Brasil de 2011 e 2013, o autor chega ao número de 60% de alunos do quinto ano que não teriam condições de leitura suficientes para a continuidade dos estudos. Além disso, os níveis de classificação dos alunos na Prova Brasil, que vão de 1 a 9, e seu desdobramento em habilidades e objetos de conhecimento avaliados não chegam a identificar os principais elementos que constituem a leitura proficiente. O autor relata que o conjunto de itens das descrições dos níveis de leitura fazem-nos inferir que a concepção de leitura do documento transpõe de forma distorcida a concepção dos gêneros discursivos de Bakhtin para a prática pedagógica, que então chega a pressupor uma diversidade de gêneros como base para os currículos escolares, porém avaliando habilidades parciais de leitura:

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), toma-se a concepção de gênero discursivo como forma de contemplar os diversos planos da vida social onde se efetivaria um pretenso uso real da língua. Como a Prova Brasil assume também a Teoria da Resposta ao Item – TRI, cada habilidade acaba se definindo a partir de um ou mais gêneros, por exemplo, um dos itens do Nível 2 da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa (quinta série) define uma habilidade (*identificar o assunto e a personagem principal*) a partir de dois gêneros, que possivelmente constituem os objetos de conhecimento (*reportagens e fábulas*). E assim se procede até os níveis mais altos (Nível 6 = 350 pontos), pressupondo que os alunos ideais desta faixa etária deveriam estar prontos para exercer um conjunto de habilidades a partir dos seguintes gêneros: *contos, reportagens, fábulas, tirinhas, propagandas, poemas, cartas, histórias em quadrinhos, sinopses, receitas culinárias, piadas, lendas, cartazes, verbetes, charges, manuais e regulamentos*. (BELINTANE, 2017, p.116)

A partir do nível 8 – acima de 300 pontos – são contempladas as habilidades que garantiriam leitura proficiente para alunos do quinto ano: leitura de textos de diversos gêneros e inferência de efeitos de sentido. Nestes últimos níveis, estariam somente 2% dos alunos

avaliados. Os itens das faixas 2 a 7 indicam apenas habilidades parciais e pontuais, aplicadas a um ou outro gênero específico, e seu somatório dificilmente contemplaria competências e habilidades leitoras integradas e estabilizadas de textos de bom volume e apropriados à sua faixa etária. A prova, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), seria feita de forma a separar habilidades leitoras umas das outras, não contemplando a leitura de textos inteiros, mas pedindo apenas o reconhecimento de um detalhe do texto, por exemplo, “qual é o personagem?”. O autor exemplifica: “Basta ler a descrição do nível mais alto para percebermos o disparate dessas classificações: *Nível 9, Desempenho maior ou igual a 323 pontos: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor*” (BELINTANE, 2017, p.117). E questiona:

[...] alguém poderia explicar por que esses dois gêneros foram escolhidos para se *identificar opinião* (fábulas) e *reconhecer sentido de advérbios* (Cartas de leitor)? Existe opinião no gênero fábula (opinião, com seus elementos discursivos de argumentação e defesa de tese)? Não seria a fábula uma narrativa alegórica, finalizada por um adágio ou provérbio? E reconhecer advérbios em “cartas ao leitor”? Criança do ensino fundamental I, de sete a dez anos está familiarizada com carta de leitor, vive escrevendo para jornais no aqui e agora dos advérbios? Que infância é essa?! Que subjetividades são essas? Não seria melhor escolher dois ou três textos de bom tamanho, dois literários e outro interdisciplinar (ciências) e sobre eles tecer uma rede de perguntas (não item a item) para se apurar de fato se o aluno é leitor? (BELINTANE, 2017, p.117)

Seguindo em sua argumentação, o autor propõe uma concepção de leitura mais em consonância com a dinâmica complexa da aula – o acontecimento educacional. Pensando em subjetividades leitoras, no contexto de ensino da leitura e da escrita, o autor busca evidenciar as principais dificuldades dos alunos desde a alfabetização e o modo como os alunos se posicionam diante das demandas escolares de leitura e escrita. A partir disso, traça perfis de subjetividades leitoras em formação, pretendendo “reter um pouco do inefável do ato de ler e de se posicionar diante da escrita” (BELINTANE, 2017, p.118).

O autor usa as palavras “pregnância” e “adesividade” como variações do conceito de “alienação” proposto por Lacan. Esses termos dizem respeito à forma como a criança pode ler, a partir de um esforço cognitivo/psíquico, concentrada num foco único. Por exemplo, a criança que ainda não se aventura nas diversas possibilidades semânticas de uma palavra “adere” a apenas um de seus significados, tendendo a aí permanecer. O par alienação-separação, proposto por Lacan e ressignificado por Belintane no âmbito da educação,

contribuirá para observarmos percursos diferentes de leitura.

Belintane discute perfis ou modos de ler a partir do conceito de subjetividade para pensar em posicionamentos subjetivos diante do texto escrito. Para tal formulação teórica, retoma e reformula alguns conceitos e ideias de leitura das últimas décadas do século XX, como os conceitos de *horizonte* ou *nível* de leitura usado entre os teóricos cognitivistas e da teoria da recepção que vieram a ser conhecidos no Brasil. Nós as descrevemos a seguir:

- O esquema proposto por Marcuschi (2001), por exemplo, prevê cinco possibilidades: falta de horizonte – a repetição ou cópia do texto; horizonte mínimo – leitura parafrástica e inferência mínima do leitor; horizonte máximo – inferências no processo de compreensão, leitura de entrelinhas, treinamento do raciocínio lógico, prático, estético, crítico etc.; horizonte problemático/extrapolação – vai além das informações do texto ou das inferências, zona limítrofe entre sentidos pessoais e leituras possíveis de ser compartilhadas; horizonte indevido – excesso de interpretação, falseamento. Em outro artigo, o mesmo autor teria buscado um modelo para a leitura crítica a partir de leituras mais abrangentes, afastando-se de uma tendência cognitivista da década de 1970 de exercitar processos inferenciais em geral a partir de frases e palavras. Marcuschi (2001) pensa a leitura como ato de interação comunicativa em que há uma dinâmica de avanços de predições e recuos para correções. As inferências aí são relevantes, portanto conhecer seus vários tipos seria um recurso importante para se compreender os tipos de leitura. Haveria três grupos, indo de inferências lógicas a inferências pragmático-culturais. Belintane (2017) observa que, apesar de o autor procurar se distanciar do artificialismo das classificações cognitivistas feitas a partir de leituras de frases curtas e descontextualizadas – que previam um sujeito leitor lógico e universal –, redunda ao fim no mesmo artificialismo, ao aplicar seu esquema empiricamente, lendo em voz alta uma crônica a alunos universitários e recolhendo paráfrases para analisar tipos de inferências e compreensão. A metáfora dos horizontes proposta por Marcuschi sugere entre os cognitivistas um imaginário em que o horizonte se abre ou se fecha em função da coocorrência ou não de conhecimentos prévios. Frank Smith (1989), por exemplo, usa a metáfora do túnel como uma ausência de compreensão: diante de um horizonte aberto, de repente o “carro-leitura” pode entrar num túnel que fecha o horizonte de compreensão do texto – seria a falta de conhecimentos prévios e sua consequente habilidade de prever o que exigiria grandes esforços e acúmulo de muitas informações difíceis de serem processadas, acarretando a debilidade de sentidos e mesmo a falta deles. Smith busca entender as causas dessa situação e traz sugestões para evitá-las: o que se oferece como leitura à criança não faz sentido para elas? O professor deveria garantir leituras que fizessem sentido. O autor reconhece que certa heterogeneidade se

apresenta, o que é importante, pois para uma criança poderia haver sentido e para outra não. Belintane (2017, p.132), no entanto, questiona o outro lado da colocação de Smith: “será que tudo o que faz sentido abre expectativas na leitura, evita a entrada em *túneis*? O estranho, o estranhamento não teria aí o seu espaço de jogo?”. Smith ainda pensa que pode faltar conhecimento prévio às crianças e então se deveria ofertar tais conhecimentos; ou a atmosfera de ansiedade, “medo de errar”, estaria presente, cabendo ao professor dissipar tal tensão apoiada na estrutura de cotejo escolar “certo-errado”; ou a criança teria maus hábitos de leitura, como a leitura lenta – o exercício da leitura dinâmica seria a solução. Sobre estas reflexões, Belintane (2017, p.132) comenta:

Apesar de interessante a metáfora do horizonte e os cinco tipos criados por Marcuschi, o campo da alfabetização e do ensino da leitura requer teorias e reflexões que incluam de uma forma mais precisa os movimentos subjetivos de aproximação e afastamento tanto em relação ao domínio dos significantes (e isso desde o domínio das letras [...]) como no domínio dos sentidos, dos gêneros e da discursividade.

- “Preenchimento de lacunas” (vazios do texto) – o autor encontra na teoria da recepção da Escola de Constança uma formulação mais complexa e interessante. Ele usa tal formulação como inspiração para “uma concepção que leve em conta movimentos entre alteridade e subjetividades que a leitura põe em jogo” (BELINTANE, 2017, p.132). Esta formulação ressitua a leitura em sua temporalidade histórica, na forma como o mesmo texto é considerado na época de sua escrita ou publicação, e como vai sendo ressignificado nas camadas de leitura ao longo da história. Belintane observa que o horizonte de *expectativas* já estava presente nessas propostas desde 1960, retomado da fenomenologia por Gadamer na busca dessa intervenção da “consciência da história dos efeitos”, lançando as bases para o estudo da recepção, do papel do leitor, das leituras ao longo do tempo manifestas nas críticas sobre a obra e nas considerações sobre a recepção no ato da própria escrita. Jauss, um dos fundadores da estética da recepção, teria ampliado esse contexto ao considerar a recepção como elemento da própria obra, seu valor seria a distância entre ela e o horizonte de expectativa dos leitores virtuais – maior a distância, melhor a obra ao demandar leituras mais desafiadoras. Belintane sublinha o pioneirismo de Jauss; considera, no entanto, a concepção de Wolfgang Iser (1979) mais interessante para se pensar modos de leitura que incluam um posicionamento subjetivo. Para Iser (1979), o conceito de “contingência” que constitui a interação é um certo “jogo entre interlocutores”: cada um tem seu plano de conduta, mas em ato há a imprevisibilidade, a

contingência que regula os modos de agir. Do ponto de vista psicanalítico e estético, o elemento fundamental é certa deficiência nos planos de conduta que impossibilita o controle do outro na interação. Assim, o inesperado, a singularidade, o “desencontro”, enfim, a contingência é elemento paradoxal da interação ao resultar dela e ao ser ao mesmo tempo sua propulsora. Entre a contingência mais reduzida ou aumentada há nuances, que vão das interações ritualizadas com pouca singularidade às interações que não preveem a resposta do outro chegando a incertezas sobre o entendimento entre interlocutores. Das reflexões psicanalíticas de Laing e Lee sobre a metaperspectiva da interação, Iser retoma o entendimento de um posicionamento na interação que busca “a visão da visão que o outro tem de mim” (ISER apud BELINTANE, 2017, p.133). Os autores evocados por Iser postulam que a interação inclui, além da percepção de si e do outro, uma sobreposição (uma metaperspectiva), pois o sujeito se posiciona de acordo com a percepção que tem da percepção do outro sobre si. Neste ponto, Belintane recorda a dialética hegeliana, em que três movimentos deveriam acontecer para se ter consciência de si (ou egoica). Nos dois casos, tal consciência ocorresse na interação, processo complexo em que acontece o reconhecimento mútuo e se busca o retorno da relação:

[...] “além de ver e visar o outro”, também sou visto e visado por ele e, mais do que isso, apesar de ter consciência desse jogo, a experiência que cada interlocutor tem do outro é uma ficção – da verdadeira experiência que o outro tem sobre mim, nada posso saber e vice-versa. Segundo essa psicanálise, a zona de incerteza, funda o “no thing”, demarcando que essa impossibilidade só pode contar com um espaço vazio, o espaço “entre”. Fingindo que conheço a experiência do outro sobre mim, acabo preenchendo esse vazio, essa inexperiência do outro, com minhas próprias fantasias pulsionais. Em outras palavras, a essência da interação é a ficção, o fingimento, que está atrelada à fantasiação. (BELINTANE, 2017, p.134)

O autor observa que Iser usa este modelo para o campo da leitura: a assimetria entre texto e leitor, os vazios (o que será que o autor quis dizer neste trecho? Como será a imagem desta cena, como será a aparência deste personagem? Ou, diante da aparência descrita do personagem, como será seu caráter? Etc.), que dão início à comunicação no processo de leitura. “Os *vazios* dos textos ficcionais, segundo o autor [Iser], orientam-se contra o pano de fundo da linguagem pragmática e contribuem para a *desautomatização* das expectativas habituais do leitor.” (BELINTANE, 2017, p.134)

Assim Belintane (2017) retoma sua reflexão sobre subjetividade e leitura, repensando os “vazios” do texto na perspectiva de ensino e infância. Nessa trajetória, inclui o enredamento entre suportes – da **corporalidade** ao suporte eletrônico. Enquanto Iser trata do leitor adulto e proficiente, que tem um imaginário à disposição para sustentar a leitura e preencher os vazios,

garantindo a progressão do texto, chegando ao o prazer estético, Belintane propõe aos educadores a pesquisa sobre o imaginário da infância e sua integração complexa nos períodos de pré-adolescência e adolescência. Na infância pré-escolar, o prazer estético é obtido pela corporalidade: ao acompanhar uma narrativa, a criança sossega o corpo biológico e entra no “faz de conta”; um corpo imaginário acompanha o herói da história e tudo o mais que vem com o mundo distante da ficção: castelos, dragões, ogros, florestas. O momento é ritualístico e a criança percebe isso: contador e ouvinte deixam de lado outras realidades para entrar na ficção.

O autor observa que a criança tem de preencher um vazio ao tentar configurar em sua mente o que é uma princesa, um castelo etc., já que são elementos que não fazem parte de seu cotidiano. Tais elementos receberiam qualificativos oriundos da fantasia pulsional da criança ouvinte ou leitora. O enfrentamento da morte e os desafios das histórias dão à criança certa sensação de imortalidade e superação de medos. As expectativas são sempre de finais felizes, ressurreições por exemplo, mas o jogo literário surpreende. Belintane (2017, p.135) dá o exemplo das lendas brasileiras:

Na história dos três índios Tembê que vão libertar a noite que está presa nos potes do demônio Azã²⁰, possivelmente, o pequeno tembê que ouvia a história jamais deixaria de lembrar que os três pássaros que vê no cotidiano, Aracauã, Jacupeba e Urutau, têm lá seus mistérios (vazios), pois sobre a existência deles poderia encaixar a imagem de três índios mártires que libertaram a noite. Por isso que costumamos redizer e insistir que a literatura reencanta o mundo, põe estranhamentos sobre ele, abrindo vazios na carnadura daquilo a que chamamos realidade, sempre acachapada por um imaginário sedimentado.

A partir dessas observações, argumentamos com Belintane que a criança seja alfabetizada a partir das narrativas. Se o repertório do aluno for pequeno, cabe à escola oferecer condições de acesso à textualização advinda da cultura oral. As fórmulas de início e término dos recontos, o imaginário sobre o personagem, a progressão contida nas histórias, os trechos que trazem certas faltas, como a própria solução da tensão que se instala na narrativa, os estranhamentos sobre o que se distancia da realidade, tudo isso está presente nas brincadeiras e narrativas orais e são convites à textualização. A destreza em ocupar vazios, sustentar a progressão, reequilibrar a coerência da narrativa por meio de retroações de sentido, é o que vai tornar a criança leitora e fazê-la encarar narrativas mais longas e mais densas.

²⁰ O conto “A noite” será integralmente apresentado adiante.

Belintane (2017, p.137) dá exemplos de jovens universitários ou escritores que comentam seus caros personagens, heróis e clássicos, e com isso atestam que essa progressão imaginária, que envolve e enlaça mistérios e aventuras, está presente na imaginação de um sujeito que “perfaz um percurso que vai das mitologias e ficções escritas aos mistérios das ciências – trajetória essa que é a de muitos jovens bem-sucedidos nas universidades”. Estamos com o autor ao pensar que

[...] são subjetividades que robusteceram um percurso intertextual que se entrecruza com as ciências e, ao mesmo tempo, mantém laços com as artes, sobretudo com o cinema e com os meios de entretenimento contemporâneos (videogames, jogos de simulação do tipo RPGMORG, histórias em quadrinhos – HQ etc.). (BELINTANE, 2017, p.137)

Belintane (2017) propõe a formação de leitores, para além de se professar uma única teoria ou concepção de ensino, a partir desse enredamento que vai da corporalidade aos meios contemporâneos, passando pela literatura infantil e infantojuvenil, e com abertura para um imaginário que assimile as ciências e o conhecimento. Um professor bem formado, dominando alguns conteúdos de contações, leituras, cinema e outros meios, tendo uma formação literária aberta, é um professor ponto-de-giro, um professor leitor capaz de entusiasmar os alunos, de perceber enredamentos do imaginário e de entusiasmo se abrindo a outros campos do conhecimento (Ciências, Filosofia etc.). Nesse sentido, o autor recusa a proposta difundida sobre o trabalho pautado em gêneros do cotidiano, aqueles ditos do universo de letramento do aluno. Tais gêneros não entusiasmam o trabalho escolar, reduzem o professor a tarefeiro e seu trabalho a algo entediante, não instigam a formação à leitura.

Belintane retoma então as formulações de Iser, repensando-as a partir de conceitos da psicanálise e da cultura midiática contemporânea. Os jogos de contingência entre os horizontes de emissão e recepção da leitura e das mídias evocam os registros do Real, do Imaginário e do Simbólico – três campos de experiência do sujeito –, e o par alienação-separação propostos por Lacan:

A leitura, seja a pragmática ou a estética, é produto de uma maquinaria simbólica que atravessa os tempos, a transliteração entre pauta sonora e pauta de escrita (alfabeto em funcionamento) é um trunfo simbólico da humanidade (na nossa opinião, decorrente da maquinaria da literatura oral, que veio antes e permaneceu em paralelo); por outro lado, essa maquinaria estabiliza um imaginário (autorias, gêneros literários, temas, acontecimentos históricos, situações burocráticas e jurídicas); entre um e outro, as releituras ou os novos leitores ao longo dos séculos, recriam esse imaginário sempre contando com algum vazio operante, algum *nonsense*, que pode ter suas influências sobre o que foi estabilizado. (BELINTANE, 2017, p.138)

Se no imaginário prevalecem as relações biunívocas com o Simbólico, este se abre às múltiplas significações na linguagem quando se relaciona ao Real. O *nonsense* influencia o que foi estabilizado. Por isso dizemos que neste modo de ler está o vazio operante, algo da ordem da contingência, ou relacionado ao real da situação – o difícil de nomear, aquilo que não tem nome ou imagem correspondente, como definido por Lacan (BELINTANE, 2017, p.138). Nesses termos, as crianças muito aderentes às imagens técnicas careceriam de uma riqueza imaginária e linguística (ou simbólica) que lhes permitiriam dinamizações dos vazios da escrita.

A maquinaria de desejo e gozo, a excitação, é algo que cria expectativas, alimenta o jogo, ao mesmo tempo que implica uma subjetividade, ou seja, um posicionamento diante da dinâmica do outro (o outro presencial, mas aqui vamos estender a ideia de outro a um texto ou outras mídias).

Lembramos com Belintane que a alienação é condição *sine qua non* da emergência da subjetividade. A criança deve se alienar na linguagem do outro para sair da corporeidade em si. A separação consolida o processo da subjetivação ao fazer determinados cortes na pregnancy com o outro parental²¹. Belintane propõe então que venhamos a imaginar o texto, gráfico ou eletrônico, como um “avatar” da corporalidade do Outro. Como será a resposta do leitor diante da demanda sobre a leitura? Pode haver adesão (alienação) e um posterior afastamento ou análise (separação), ou mesmo um combinado dialético de aproximação e afastamento contínuos sobre o qual sempre se interpõem traços de singularidade.

Belintane esclarece que o conceito de alienação, em sua dialética com a separação, é condição para qualquer manifestação subjetiva e, assim, também para posicionamentos em relação aos estudos, à assimilação de obras e autorias, por exemplo. A alienação, quando fora dessa dialética, pode “revelar a adesão excessiva de um indivíduo a um sistema, a um imaginário, aos pais, a um programa da TV, ao videogame, a uma concepção teórica, a uma autoria etc.” (BELINTANE, 2017, p.140). Mas quando opera com a separação, abre possibilidades ao desejo e à subjetividade; os vazios e estranhamentos que suscitam o afastamento vão além das dualidades texto-leitor ou texto-significado único; o sujeito recorre a “textos” da memória (sejam imagens de mundo ou matrizes textuais guardadas na memória). Essas imagens “teriam que comportar traços duradouros [...] e ao mesmo tempo

²¹ Vamos retomar no Capítulo 3 as formulações de Lacan sobre o par *alienação-separação*.

traços reelaboráveis, ou seja, teriam a dinâmica de uma imagem eletrônica capaz de ser alterada por outra imagem, mas sem que seus traços essenciais sejam prejudicados” (BELINTANE, 2017, p.140).

O autor dá exemplos sobre a operação alienação-separação: se diante de pedido de colo feito pela criança o parente lhe der uma história contada, há aí já uma separação que supõe uma nova alienação, na linguagem. Quando a criança prefere a leitura em voz alta do professor em vez de ela se aventurar no esforço da leitura, há alienação. Entre o livro e a TV, os *games*, o cinema, também há diferenças “sobretudo quando suas imagens são fruídas sem a atitude *esperta* da leitura que busca um espaço entre o que se vê e o que se tem na memória. Sem este espaço ocorre uma pregnância subjetiva, uma colagem ao que se vê e ouve” (BELINTANE, 2017, p.141). Uma possível quebra de continuidade por parte do pai ou professor diante de histórias contadas ou lidas, oferecendo ao aluno que continue a leitura num clímax, por exemplo, ou ainda diante de consignas que peçam que o aluno retroaja sobre a leitura, é algo que promove um hiato para a criança preencher, levando-a assim à separação.

A partir dessas considerações sobre perfis leitores e conceitos advindos da psicanálise e da recepção na leitura, Belintane abstrai cinco posicionamentos subjetivos, que descrevemos a seguir.

• **1º posicionamento: fora da letra ou dentro demais da letra?** – um posicionamento que funciona entre uma tentativa de alienação sem sucesso e uma separação que remete o ato de ler para fora do sistema compartilhado entre leitores, aconteceria, por exemplo, quando a criança tenta assumir o sistema de letras a partir de um comprometimento grande com a alienação, fixando-se no desenho, na imagem da letra, não aceitando a letra partilhada com o outro e parecendo buscar uma letra somente sua. Belintane observa que, para além da relação letra-fonema, há uma exigência mais complexa “que consiste em *disparar* a correlação grafema/fonema ou sílaba escrita/sílaba falada *e ao mesmo tempo anulá-la*. O funcionamento da letra comporta dois apagamentos instantâneos, o de sua imagem e o da sonoridade que representa” (BELINTANE, 2017, p.145-6). Ou seja, ler é estabelecer esta relação e logo dispensá-la, ficando com o sentido da palavra para logo esvaziá-lo também. Ao mesmo tempo que aceita a alienação da letra em sua forma e função, o leitor aí já se separa dela. Belintane comenta que a própria palavra e as demais unidades têm essa mesma dinâmica no fluxo da leitura, pois o leitor faz rapidamente captação da imagem da letra, sua correlação sonora, e associação da palavra com outros traços de sua memória. Os movimentos psíquicos de identificação e esvaziamento de sentido na leitura são imperceptíveis, mas relevantes nas situações de ensino.

Para nós, a funcionalidade da letra comporta esse corte na pregnância, na alienação, esse esvaziamento de som e sentido, seguido de um desprezo de restos e do reaproveitamento de algumas partes do todo. Toda leitura – seja de texto escrito, de imagem, de cinema, de teatro ou de qualquer outra forma de expressão – vai se alimentar desses jogos. O contrário disso, a pregnância, a fixação, entram no território da alienação carente de separação. (BELINTANE, 2017, p.146-7)

Assim Belintane justifica a conveniência em manter a nomeação do primeiro posicionamento: a criança está fora do funcionamento da letra, ou dentro demais dela, presa a ela, sem alcançar outros esvaziamentos para se chegar ao sentido. Quando um aluno consegue se desprender da letra, lendo ou recontando um conto a partir de imagens, por exemplo, entra em euforia pois

[...] essa soltura no espaço de *entre-texto*, de *entre-palavras*, de *entre-significante* - essa nova experiência com um posicionamento solto, que arrisca sair da ditadura da imagem, da letra, para ganhar leveza, desprendimento – traduza-se em prazer e motivação. Por isso insistimos tanto nesses jogos da palavra ambígua, pois esse caminho tem favorecido posicionamentos subjetivos mais condizentes com as exigências da escrita, (BELINTANE, 2017, p.147)

A partir dessas considerações, Belintane reforça a ideia de que a leitura não seja entendida a partir de um suposto sujeito centralizado, e que o domínio da técnica não deve ser a centralidade do ensino. Ao contrário, reforça a ideia de um posicionamento subjetivo paradoxal, excêntrico, capaz de se prender e se desprender rapidamente, e de acumular aí o ganho do prazer do sentido. Esse posicionamento não se dá só entre criança e “objeto externo ou mesmo interno (letra, palavra, sonoridade, sentido), mas só se estabelece na dinâmica da alteridade, na relação eu-Outro permeada pelo desejo e/ou gozo” (BELINTANE, 2017, p.147). Por isso, um professor que atue como *ponto-de-giro* nessa dinâmica é uma aposta com boas possibilidades de ganhos.

• **2º posicionamento: subjetivo fragmentário** – são posicionamentos que oscilam entre o conhecimento e o desconhecimento de palavras, imagens e ideias. São posicionamentos que

[...] tendem a provocar alguma angústia, pois dividem o leitor, fragmentam-no e o levam, na maioria das vezes, a abandonar o texto ou mesmo a continuá-lo de forma afrouxada, sem comprometimento, captando apenas o conhecido, sem conseguir alinhar os fragmentos. No terreno cognitivo, podemos dizer que as inferências mais amplas ficariam impedidas de acontecer, pois a posição ainda muito aderida ao conhecido estabelece a sua resistência. Quando instados a dizer o que leram, essas crianças ou esses leitores tendem a repetir alguns fragmentos sem conseguirem recuperar o

texto. (BELINTANE, 2017, p.150)

O leitor inventa um enredo para o texto extrapolando os sentidos, numa postura permissiva que se apresenta na escola desde a década de 1980 com a apropriação de conceitos construtivistas, sobre a ideia de que deve haver liberdade de leitura, de opinião. A fixação em conhecimentos sabidos quebram o fluxo de sentido e impedem a retroação. Belintane exemplifica com a leitura do texto “A noite”, que já evocamos e que conta a saga de três índios, Urutau, Acauã e Jacupeba – nomes conhecidos de passarinhos que ainda eram homens no tempo da história –, que roubaram a noite dos potes do demônio Azã. Por meio do relato, Belintane mostra que é preciso sair do conhecimento já familiar para entrar na imaginação de índios transformados em pássaros. Se a criança não fizer essa retroação na leitura, não entenderá o texto. O autor observa que as posições subjetivas perante a leitura podem acontecer com quaisquer leitores. Por isso tratam-se de posições e não de níveis de leitura. Os proficientes, por exemplo, podem se deparar com uma nova autoria fora de seu eixo habitual, e fazerem dela leituras fragmentárias até que se predisponham ao movimento de inferir o novo – daí se reposicionam subjetivamente diante do texto.

• **3º posicionamento: subjetivo parafrástico** – aquele em que o leitor tem bom fluxo de leitura, mas capta apenas sua ideia geral, parafrástica. O leitor tem respeito a uma ideia de sentido do texto, do que o autor quis dizer. Belintane aponta que a educação tem se pautado muito em aulas do eixo parafrástico, do ensino infantil ao universitário, pois este é um modo consagrado de transmissão de conhecimentos, até mesmo inevitável. É uma relação próxima da alienação: o professor na universidade, por exemplo, ao trabalhar com confrontos entre correntes e afirmar apenas uma, num cotejo especular, confere significados imediatos às obras. Belintane observa que ninguém viria à leitura crítica ou a posições mais autorais sem passar pela assimilação de determinados conteúdos, que se dão a partir desse tipo de ensino. No entanto, uma paulatina separação seria importante na formação de leitores desde cedo, e o caminho não é remeter as crianças aos usos cotidianos da língua, ou aos produtos da indústria cultural, mas sim remetê-la ao entusiasmo diante dos mitos, das grandes narrativas e da função poética que convocam a corporalidade. Estacionar num posicionamento parafrástico, como os leitores que só consomem livros de autoajuda, novelas de TV ou outras mídias de massa, repetir esse consumo, é permanecer sempre numa mesma estrutura que não contribui para se chegar a leituras mais polissêmicas ou elaboradas:

É impressionante a maquinaria econômica e cultural que a alegoria e sua compreensão parafrástica movimentam no mundo contemporâneo da televisão, da internet, dos livros etc.[...]. É uma poderosa máquina de gozo,

que acomoda a subjetividade nesse joguinho de curto alcance, mas que dá um certo *barato*, que é o de desvendar alegorias simplórias – procedimento discursivo já em prática na antiga Suméria, há quatro mil anos antes de Cristo. Podemos dizer que a mídia vive da não leitura, seu sucesso depende sempre da repetição exaustiva, gozante, das mesmas coisas. Arriscar um posicionamento mais desafiador seria desemparelhar na concorrência com outros canais, com outros competidores, portanto, pouco se pode esperar das grandes mídias nesse campo. (BELINTANE, 2017, p.154)

Concordamos com Belintane, não queremos defender que o indivíduo não tenha seu tempo de alienação na paráfrase, seja na escola ou diante das opções culturais, porém o deslocamento desse posicionamento é um recurso importante para leituras mais polissêmicas, que operam diante da opacidade da língua e são tendentes à autoria.

Belintane aponta a paródia como importante recurso para um exercício do deslocamento em relação à paráfrase. O autor atesta naquela um poder revolucionário que a escola ainda não descobriu, ao manter certo conservadorismo em relação ao posicionamento parafrástico. As histórias “disneylandizadas” na escola, por exemplo, não levam em conta as origens mais remotas de contos; as histórias moralistas não focam no jogo significante; os textos anódinos discernem somente o “politicamente correto”. Belintane (2017, p.155-6) sugere alternativas:

O confronto entre histórias brasileiras (de origem ameríndia, africana e europeia) poderia resultar em deslocamentos em relação às histórias europeias *disneylandizadas*. [...] esta foi a fórmula de Lobato, que buscou as histórias mais interessantes dos grandes autores estrangeiros e mergulhou-as no Sítio do Pica-Pau Amarelo em meio a Cucas, Sacis, Curupiras, Lobisomens, Iaras etc. O resultado é isso que conhecemos: a autoria de literatura para crianças mais consistente do Brasil (nesse sentido, o autor de “Paranoia ou mistificação” praticou muito mais antropofagia do que boa parte dos modernistas). (BELINTANE, 2017, p.155-6)

• **4º posicionamento: de permeio/de propensão à autoria** – observamos tal posição quando um aluno, por exemplo, coteja o que está sendo lido com outras leituras que já fez, trazendo questões interessantes que se “descolam” de uma leitura meramente parafrástica, ou que se “deslocam” dela, posicionando-se assim entre-textos: “A impressão que se tem é que eles movimentam um *daimon* de permeio, enviesado ao longo da leitura do texto [...]. Em seu processo psíquico-discursivo é que enxergamos uma subjetividade de entre-textos, ensejando novos percursos de sentido” (BELINTANE, 2017, p.156). Belintane exemplifica, imaginando que o aluno nesta posição, ao ler o conto “A noite”, perceberia certo reencantamento do mundo ao ver a noite dentro de potes, ou ao perceber a origem dos pássaros, que antes eram índios.

Nesse ponto, o autor recorda as observações de Barthes em *Escrever a leitura* (BARTHES, 1988 apud BELINTANE, 2017, p.157), que trata desse tipo de texto que provoca o leitor à habilidade responsiva, tecendo outro texto sobre a leitura, “levantando a cabeça” do mergulho feito no livro, fazendo uma leitura “irrespeitosa” ao cortar o texto, mas também “apaixonada” ao voltar a ele com prazer. Belintane lembra que, em *O prazer do texto*, Barthes (2013 apud BELINTANE, 2017, p.157) também trata dessa “levantada de cabeça,” além de apontar qual tipo de texto é mais afeito a esse jogo. lembra o autor que

[...] 80% dos textos que povoam os livros didáticos, receitas, bulas de remédio, propagandas, logomarcas, notícias, bilhetes, textos instrucionais favorecem a não leitura do professor, que não vê mais a necessidade de contar com um repertório de texto literário ou da cultura popular e, com isso, prejudica os alunos, que perdem ocasiões de se posicionarem de permeio para curtir os efeitos interessantes da função poética e da fantasiação. (BELINTANE, 2017, p.157)

Reconhecemos com Belintane que a boa narrativa de ficção é a que traz esses efeitos interessantes da função poética e é a que pode propiciar a leitura que se faz “autoral”, abrindo assim caminhos para boas produções escritas²² por parte dos alunos. A escrita em si também necessita das matrizes textuais que terão sido guardadas na memória a partir do trabalho com os brincos orais, as contações de histórias e as narrativas de origem oral. Tudo isso, como diz Belintane (2017, p.158), dá corpo aos processo de autoria: “Nesse sentido, o jogo entre a paráfrase e a paródia pode ser o grande caminho, pois constitui o caminho natural desdobrado a partir da escuta/contação e da leitura de textos”.

• **5º posicionamento: extrapolativo ingênuo** – aquele em que, embora o aluno seja participativo e goste de emitir opiniões, deixa que suas imagens de mundo, temas de vida e de leituras venham se associando com partes não muito significativas de um texto. Sua opinião extrapola o tema principal a ponto de este ser deixado de lado diante da associação feita. Assim, entram em deriva associativa que, ao não ser contida pelo professor, desvia-se do fluxo coerente do texto. É um posicionamento que se assemelha ao fragmentário, porém não vacila como este, nem entra em angústia. Na leitura, acontecem falsas retroações. Na aceitação deste posicionamento em sala de aula, há certo permissivismo, em que qualquer interpretação vale, algo comum na escola hoje em dia, que favorece que aí se permaneça.

Os cinco posicionamentos subjetivos delineados por Belintane evocam em nossa memória alunos e situações bem conhecidos dos professores. Lembramos também de nossas

²² Analisaremos no Capítulo 3 como pode se dar essa fluência entre corporalidade/leitura e escrita, de forma que seja facilitado o caminho para a produção de texto.

próprias leituras; como apontou o autor, qualquer leitor pode flutuar entre os posicionamentos, dependendo do tipo de texto a ser lido ou do foco que se põe na leitura. Para nós, fica claro que diante da não-leitura ou da leitura fragmentária deve-se dar subsídios para leituras mais fluentes; diante da leitura parafrástica, deve-se provocar o aluno a alçar voos mais complexos, aproveitando as possibilidades de imaginação; um professor ponto-de-giro deve trazer corporalidades, prazeres e estranhamentos que desloquem o aluno dessas posições, para chegarem a leituras inferenciais, que dinamizam os vazios, que ressignificam os textos, respeitando as possibilidades de interpretação, mas também movimentando memórias guardadas a ponto de se reatualizarem, dirigindo-se, assim, às leituras que escrevem.

A análise dos diagnósticos de leitura, a seguir, trazem testes que jogam com este tipo de deslocamento, apontam para a consolidação da leitura de forma que o aluno tenha “respeito” ao lido, não extrapolando significados, ao mesmo tempo que é convidado a descobrir aquilo que não está expressamente escrito no texto mas que pode ser inferido.

2.4. Diagnósticos de leitura

Os diagnósticos de leitura feitos no âmbito do projeto Desafio, com alunos do terceiro ano da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), contêm um profícuo exemplo de como uma leitura pode, ao mesmo tempo, servir de diagnóstico e exercício de procedimentos a ser ensinados aos alunos.

Apresentamos a seguir um pré-teste comentado (a partir da leitura do conto de origem indígena “O roubo do fogo”), feito com os alunos e posteriormente com eles corrigido. O pré-teste foi um exercício para os alunos se familiarizarem com este tipo de atividade (múltipla escolha), ao mesmo tempo que buscávamos ensinar procedimentos de leitura (retorno ao texto, paráfrases, inferências, reconhecimento de dêiticos e suas referências), para avaliarmos posteriormente seu desempenho no teste feito a partir da leitura do conto de origem indígena “A noite”.

Seguem as análises do pré-teste e do teste:

O ROUBO DO FOGO (pré-teste)

Em priscas eras o urubu-rei foi dono do fogo. Por isso, os Tembê secavam a carne expondo-a ao calor do Sol. Então resolveram roubar o fogo do urubu-rei. Começaram por matar uma anta. Deixaram-na estendida no chão e, depois de três dias, o bicho estava podre, bulindo de vermes. Vendo a carniça lá embaixo, o urubu-rei desceu acompanhado de seus parentes. Para melhor se banquetear, despiram a vestimenta de penas, assumindo a forma de gente. Tinham trazido um tição aceso e com eles fizeram grande fogueira. Cataram os vermes, os envolveram em folhas do mato e assaram.

Os Tembê, que se mantinham escondidos, à espreita, tocaram para lá. Mas os urubus bateram as asas e levaram consigo o fogo para lugar seguro. Assim, os índios perderam o trabalho de tantos dias. A seguir, fizeram uma tocaia ao pé da carniça e um velho pajé ali se escondeu. Os urubus voltaram àquele lugar e fizeram seu fogo, desta vez bem próximo da tocaia.

– Quando eu fugir, levarei comigo um tição aceso! – disse o pajé consigo mesmo.

Quando os urubus despiram sua vestimenta de penas, viraram homens e se puseram a assar os vermes, ele deu um pulo para a frente e os bichos ficaram espavoridos. Correram para suas vestes de penas e começaram a vestir-se atabalhoadamente. O velho aproveitou-se da confusão, pegou um tição aceso e fugiu. Os pássaros juntaram o resto do fogo e voaram, levando-o consigo. Então o pajé ateou fogo em todas as árvores com as quais hoje se faz fogo e que são: urucuíva, cuatipuruíva, ivira e muitas outras.

(Henriqueta Lisboa. Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos & fábulas populares no Brasil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2002, p. 54-5)

TESTES

1. De acordo com o sentido do texto, a expressão “Em priscas eras” significa:

- (a) Um tempo que ainda vai acontecer, um tempo no futuro.
- (b) Aconteceu há pouco tempo, dias atrás.
- (c) É um tempo do presente, aconteceu no mesmo dia em que se está contando a história.
- (d) Aconteceu há muito tempo atrás.

O primeiro teste aponta para o fato de que, mesmo o aluno não conhecendo o sentido da expressão “priscas eras”, pode ser capaz de inferir que a história teria acontecido há muito tempo, dado que “naquela época”, “o urubu-rei era dono do fogo” e não os homens, ou seja, trata-se de um tempo mítico. Os tempos verbais utilizados, os dias que se passaram no decorrer da história, muitos elementos levam à alternativa correta D.

2. Anote a alternativa que apresenta a principal ideia do primeiro parágrafo:

- (a) Os urubus mataram uma anta, deixaram-na apodrecer, para que seus parentes viessem comer os vermes assados em folhas do mato.
- (b) Os Tembê resolveram roubar o fogo do urubu-rei, mataram uma anta e deixaram-na apodrecer para que os urubus descessem com o fogo para assar os vermes.
- (c) Os Tembê secaram carne ao calor do sol, depois chamaram os parentes do urubu-rei, que tiraram suas casacas, para assar a carne com folhas do mato.

(d) O urubu-rei era dono do fogo, por isso os Tembê vieram para trocar o fogo por uma anta morta, bulindo de vermes.

A questão exige que os alunos retornem à leitura, saibam referir-se ao recorte de um parágrafo específico, retomando a ideia de que não se trata de “troca” e sim de “roubo”, que foram “os índios” que “mataram a anta” e não “os urubus”. Exercita a paráfrase, o retorno atento aos dados do texto. O aluno deve escolher a alternativa B.

3. Lendo o texto inteiro dá pra entender que:

- (a) O Urubu-rei e seus parentes comiam carne assada pelo sol quente, já os índios comiam carne assada pelo fogo, que eles faziam usando um tição aceso.*
- (b) Os Tembê tinham o costume de roubar fogo dos outros para assar carne de anta, mas se deram mal quando tentaram roubar o fogo do Urubu-rei.*
- (c) Os Tembê não tinham o fogo para assar carne, por isso eles tentaram roubá-lo do Urubu-rei. Graças à esperteza de um velho pajé eles conseguiram.*
- (d) Os urubus eram donos do fogo. Em troca de uma anta podre e de uma carniça deram o fogo para um pajé, que acabou pondo fogo em várias árvores.*

Esta questão pede um entendimento do texto integral, articulação entre as partes do texto como um todo. De certa forma, o aluno pode se valer da compreensão da Questão 2 para resolver a Questão 3. Deve escolher a alternativa C.

4. Para que os índios Tembê pudessem roubar o fogo do Urubu-rei, o que fez o Pajé?

- (a) Escondeu-se bem perto da carniça e deu um salto pra frente assustando os urubus.*
- (b) Armou uma confusão trocando as vestes de pena de cada bicho.*
- (c) Capturou um urubu e fez os demais entregarem o fogo.*
- (d) Assustou os pássaros da floresta e estes levaram o fogo para os Tembê.*

A correta é a alternativa A. Esta questão retoma uma ação específica de um personagem, que deve ser entendida na continuação da história. As questões 2 a 4 retomam a história parte a parte, de certa forma contribuindo para que a narrativa seja revista em seu encadeamento e permaneça na memória dos alunos. A Questão 4 reforça, por exemplo, o entendimento que os alunos deveriam ter da questão anterior, já que foi o pajé que conseguiu a façanha, e não os outros índios. Trata-se de recortar a ação específica do personagem, sem que o aluno se confunda com ações de outros personagens ou com ações que não estão presentes na história (trocar vestes, capturar um urubu). Cada questão também exige que o aluno leia as alternativas integralmente, sob o risco de não acertar a alternativa caso leia as frases pela metade.

5. Na terceira linha do texto, você encontra a expressão “Deixaram-na”. Esse pedacinho grifado, o “na” faz ligação com que palavra do texto?

- (a) Urubu-rei (b) Tembê
(c) carne (d) anta

Esta questão, cuja alternativa correta é a D, exige que os alunos retornem ao texto novamente, procurando a palavra que mais se aproxima do dêitico, além de confirmar o gênero feminino a que o pronome se refere.

6. Na primeira linha do segundo parágrafo, temos a expressão “à espreita”. O significado dela indica que os índios estavam...

- (a) encostados em uma passagem estreita.
(b) escondidos, mas prontos para pegar o fogo.
(c) mantinham-se escondidos, com medo do Urubu-rei.
(d) mantinham-se escondidos para tocarem seus instrumentos.

A Questão 6 exige novamente que os alunos saibam encontrar o parágrafo correto, retornando mais uma vez ao texto, além de não confundirem palavras com sons semelhantes (espreita/estreita), ou de não fazerem interpretações demasiadamente abertas (os índios escondidos por medo, ou para tocarem instrumentos). A expressão “prontos para pegarem o fogo” não é expressa no texto, mas é algo que os alunos podem inferir, preenchendo este “vazio” que o texto oferece.

7. No último parágrafo, temos a expressão “vestir-se atabalhoadamente”. De acordo com o texto, essa palavra grifada significa:

- (a) muito detalhadamente.
(b) com muito trabalho.
(c) de modo lento e tranquilo.
(d) de modo apressado e atrapalhado.

Novamente é uma questão de interpretação, em que não se devem confundir sons semelhantes (atabalhoadamente/detalhadamente), e deve-se refinar a inferência de sentido: “com muito trabalho” pode assemelhar-se a “de modo apressado e atrapalhado”; a cena imaginada, contudo, não deixa dúvidas: certamente não era um modo lento e tranquilo, era, portanto, um modo apressado e, portanto, atrapalhado.

8. No início do último parágrafo (na segunda linha), na frase “ele deu um pulo...” indica que quem pulou foi:

- (a) os urubus (b) os vermes
(c) o pajé (d) os bichos

Fica claro que o aluno deve diferenciar singular de plural, escolhendo a alternativa “o pajé”.

9. *O que ocorria quando os urubus tiravam suas vestimentas de penas?*

- (a) *tornavam-se homens.*
- (b) *comiam gente.*
- (c) *assumiam o que faziam.*
- (d) *assavam os vermes em cima delas.*

Esta questão pede algo exposto no texto. Não se trata de interpretação ou inferência, mas de localizar um ponto específico do texto para chegar à resposta.

10. *O assunto desta lenda é:*

- (a) *não devemos incendiar florestas.*
- (b) *a origem do fogo na tribo Tembê.*
- (c) *o esforço do Urubu-rei e de seus parentes na luta contra os Tembê.*
- (d) *um incêndio na floresta provocado por um velho pajé.*

O aluno não deve se ater a uma possível leitura moralizante, como “não devemos incendiar florestas”, nem se deter em detalhes presentes no texto, como situações que configurariam luta entre os personagens ou um incêndio provocado pela ação do pajé de atear fogo em algumas árvores. Deve, ao contrário, reter o enredo como uma unidade essencial, que retoma inclusive o significado presente no título do texto.

O pré-teste serviu para que os alunos se familiarizassem com esse tipo de atividade – testes de múltipla escolha –, e também com os diversos procedimentos de leitura analisados: retomadas de trechos específicos ou da ideia geral do texto, referências de dêiticos, referências de gênero e de número, inferências, interpretações ou retomadas de palavras ou trechos expressos.

A “leitura esperta” é oferecida, já que o aluno passa por um certo “roteiro” de procedimentos, que retomam trechos e seus sentidos ou o texto como uma unidade de sentido. Há relação com o mundo da oralidade – uma lenda, de origem indígena, enredo simples – e também há marcas próprias e específicas da escrita – dêiticos, vocabulário não usado na oralidade.

As inferências de sentido e possíveis interpretações, reforçadas pela presença de palavras muito possivelmente desconhecidas dos alunos, além de significados não expressos, remetem aos “vazios” do texto que o aluno precisa preencher, procedimento essencial à boa leitura de quaisquer textos. Ao final dos testes, esperava-se que o aluno, tendo usado tais procedimentos, fosse capaz de reter na memória o sentido integral do texto, a unidade presente na narrativa.

Os testes revelam importantes procedimentos de leitura semelhantes aos movimentos de alienação/separação, ou, dito de outra forma, apropriação/apagamento de sentido para configurar novo significado. Enquanto alguns testes e suas alternativas orientam o aluno a se deter no significado expresso (alienação), sem extrapolar a leitura de forma impertinente, outros testes e alternativas oferecem ao aluno o exercício da retroação e nova inferência de significado (separação). É um pré-teste que se oferece à leitura de entre-textos ao conjugarmos pré-teste e teste, pois no teste seguinte, os alunos reconhecerão no conto “A noite” o mesmo povo presente no conto “O roubo do fogo”: os índios Tembê.

Vejamos os resultados:

Na somatória das duas turmas do terceiro ano (sessenta alunos), os resultados são os seguintes:

- Alunos que acertaram entre 0 e 3 questões – 16.
- Alunos que acertaram entre 4 e 7 questões – 26.
- Alunos que acertaram entre 8 e 10 questões – 18.

São alunos do terceiro ano/2014 que foram acompanhados, em sua maioria, desde o primeiro ano do EF/2012 no projeto Desafios; desde então foram trabalhadas as narrativas e a oralidade. Observamos que ainda há dezesseis alunos, cerca de um quarto do total, que tiveram desempenho bem abaixo dos objetivos propostos no pré-teste. Quase 50% estiveram num nível intermediário de leitura. Pouco mais de um quarto apresentou desempenho de bom a ótimo.

Após a tabulação de resultados, fizemos a correção do pré-teste com os alunos. Todos tiveram a oportunidade de repassar os procedimentos de leitura acima analisados. Em seguida, foi aplicado o teste seguinte com os alunos:

A NOITE

Os índios Tembê de outros tempos tinham suas malocas no campo aberto. Reinava dia sem fim, e eles eram obrigados a dormir no claro. Por isso, desejavam um pouco de escuridão para poderem dormir melhor.

Foi quando um velho da tribo veio contar-lhes que tinha encontrado dois grandes

potes, ao lado dos quais o demônio Azã montava guarda. Esses potses eram pretos e estavam cheios de escuridão. Os Tembê pensaram que a noite ambicionada bem poderia estar escondida nesses potses. E foram buscá-la. Ao aproximarem-se já escutavam dentro das vasilhas as vozes das corujas, dos macacos noturnos, do Azã que grita “taté”, dos grilos, das rãs do brejo e de outros seres que acompanhavam a noite.

Chegando a distância respeitável, com alguns flechaços, quebraram o pote menor e deitaram a correr, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos. Chegados em suas malocas, aproveitaram a escuridão para dormir, mas aquilo não durou muito. Então resolveram quebrar também o pote maior, para terem uma noite bem mais comprida. Aracuã e Jacupeba incumbiram-se da tarefa. Convidaram também o Urutau, de quem eram cunhados. Todos esses passarinhos ainda eram homens naquele tempo. Aconselharam o Urutau que corresse bem depressa, mas, quando quebraram o pote grande, a noite saiu e correu atrás deles. Aracuã e Jacupeba correram bastante, mesmo assim foram alcançados pela pontinha da escuridão, por isso viraram aves diurnas. Urutau, que era mais lento, ficou para trás e acabou sendo alcançado pela escuridão total. Por isso foi transformado em ave noturna.

Adaptação do conto “O Céu e a Noite”. Lisboa, Henriqueta. Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares do Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2002 (p.19-22).

Vamos à análise dos testes, mas agora apontando o desempenho de oito alunos cujas produções textuais serão analisadas no capítulo seguinte. O desempenho dos alunos²³ está na Tabela 1.

Tabela 1 – Respostas dos oito alunos estudados às questões teste sobre o conto “A noite”

Teste “A noite” – aplicado em 26/11/2014 – turmas de terceiro ano												
Aluno e tempo de feitura do teste / alternativas corretas		c	b	a	c	b	d	a	a	b	d	acertos
Helena	17'30	d	c	b	d	b	d	d	b	c	b	2
Caio	20'40	c	a	a	d	b	c	d	b	a	a	3
Téo	15'	c	b	a	d	b	d	a	a	a	d	8
Bianca	13'20	c	b	a	c	b	d	d	d	b	d	8
Fernando	17'53	c	a	c	a	d	d	c	c	a	d	3
Nuno	13'15	c	b	b	c	b	d	a	d	b	d	8
Soraia	17'53	c	a	a	c	b	d	a	b	b	d	8
Talita	13'50	a	d	a	d	d	b	b	b	b	d	3

TESTES

1. Qual alternativa pode ser um bom resumo para o primeiro parágrafo?

(a) Na época dos índios Tembê, não havia dia, reinava noite sem fim, eles não podiam dormir muito bem, por isso desejavam ter a noite para dormir melhor.

²³ Os nomes são fictícios para serem preservadas suas identidades.

(b) *Os índios Tembê daquele tempo dormiam à noite, mas queriam dormir também de dia, por isso eles desejavam um dia mais longo para dormir melhor.*

(c) *Na época dos índios Tembê não havia noite, as moradias deles ficavam sempre com muita claridade, por isso eles desejavam a noite para dormir melhor.*

(d) *Para dormir melhor, os índios Tembê faziam suas malocas no sol, na claridade, para aproveitarem bem a luz do dia.*

Novamente, além de um recorte de significado do primeiro parágrafo, é preciso que o aluno fique atento às incoerências das frases e dos apontamentos sobre dia e noite, além de um conhecimento prévio (comum) sobre os homens dormirem à noite, para encontrar a alternativa correta, C.

Nenhum dos oito alunos escolheu o distrator B, que apresenta uma cena bem oposta (querer dormir de dia) ao que o texto integral deixa como imagem geral (conquistar a noite para dormir melhor). A aluna Helena escolhe o distrator D – ***Para dormir melhor, os índios Tembê faziam suas malocas no sol, na claridade, para aproveitarem bem a luz do dia.*** Temos aí uma alternativa em que as palavras são comuns, talvez só a palavra “malocas” fuja de um vocabulário conhecido. Isso pode ter atraído a escolha da aluna, e de fato os índios faziam suas malocas ao sol. No entanto, a alternativa correta C também é escrita num vocabulário comum. A aluna pareceu aderir a uma alternativa que continha palavras comuns, no entanto não chegou a perceber o significado equivocando deste distrator que, semelhante ao distrator B, é bem oposto ao sentido geral do texto todo e do primeiro parágrafo. O distrator D é o mais aleatório.

A aluna Talita escolheu a alternativa A – ***Na época dos índios Tembê, não havia dia, reinava noite sem fim, eles não podiam dormir muito bem, por isso desejavam ter a noite para dormir melhor.*** O erro que deixou de ser observado foi a troca de lugar das palavras “dia” e “noite” no trecho sublinhado, que contém também a palavra “reinava” num sentido não usual, e isso pode ter causado o erro de leitura da aluna. Belintane (2017, p.166) aponta, sobre este teste²⁴, que o distrator A foi o que mais rivalizou com a alternativa correta, evidenciando que uma parte dos alunos escolheu a alternativa a partir de fragmentos. A troca do lugar das palavras dia/noite que falseia o distrator A escolhido pela aluna, seguida pelo efeito final da frase que, de fato, aponta para o desenrolar correto da história, parece passar despercebida sem que haja retroação – o aluno não retoma a frase toda e não percebe o

²⁴ O autor refere-se em sua obra ao mesmo teste, aplicado aos alunos do quarto ano, fazendo análise do desempenho de sessenta alunos (duas turmas de quarto ano). Aqui tratamos do teste aplicado com alunos de terceiro ano, e nosso percurso, apesar de remeter em alguns momentos ao desempenho da classe toda, é fazer uma análise mais qualitativa do desempenho de alguns alunos específicos, os oito alunos eleitos para esta pesquisa.

equivoco. Apesar de errada, a alternativa A seria o distrator menos evidente, enquanto que os distratores B e D são os mais aleatórios.

Do desempenho observado dos oito alunos, duas alunas erraram a questão, seis alunos acertaram.

2. Qual alternativa resume melhor o texto todo?

(a) Os índios Tembê ajudados pelos três pássaros, Aracuã, Jacupeba e Urutau, roubaram a noite do demônio Azã, atirando flechas no pote menor e depois no pote maior.

(b) Em outros tempos, Aracuã, Jacupeba e Urutau eram índios Tembê, mas foram transformados em passarinhos por terem roubado a noite, que estava no pote maior do demônio Azã.

(c) O demônio Azã roubou a noite dos Tembê, por isso os índios Aracuã, Jacupeba e Urutau quebraram os potes para libertar a escuridão, pois com elas a tribo poderia dormir melhor.

(d) Aracuã, Jacupeba e Urutau eram passarinhos, mas, depois que roubaram a escuridão do demônio Azã, foram alcançados pela noite e viraram os três índios que quebraram os potes onde estava a escuridão.

A leitura rápida sem retroação (os índios não foram ajudados por pássaros, em A) ou a não retenção do encadeamento correto da história (quem roubou a noite de quem; homens transformados em pássaros, e não o contrário) são problemas para o entendimento geral do texto. É preciso garantir a retroação sempre que necessária, além de se memorizar/retomar na leitura o encadeamento correto das ações no tempo, para se chegar à alternativa correta B.

A aluna Helena escolheu o distrator C, o mais aleatório, já que a ação principal se dá pelos índios, ou seja, não foi o demônio que roubou a noite dos índios, e sim o contrário.

Os alunos Caio e Fernando e a aluna Soraia escolheram a alternativa A, o distrator mais atraente, o que revelou leitura desatenta e falta de cotejo entre as informações da alternativa e as do texto. Do mesmo modo, a escolha da alternativa D pela aluna Talita evidencia que ainda faltou fixar bem o eixo da narrativa para escolher uma paráfrase bem formalizada.

Belintane comenta que

É possível observar uma boa dispersão nos quatro grupos [de alternativas], isso revela que estamos diante de uma questão complexa para os alunos. As escolhas de fato foram marcadas pela fixação de fragmentos e paráfrases parciais. *Esse talvez seja o maior desafio no processo de consolidação da leitura fluente e significativa: formar alunos capazes de ler, sintetizar bem o texto e reter dele o essencial, sem dispersarem-se em fragmentos de paráfrases destituídos de coesão.* (BELINTANE, 2017, p.169-70)

Cinco dos oito alunos erraram a questão anterior. De fato, na alternativa correta B

poderia ser lida a ideia de que a noite estaria apenas no pote maior, mas isso não é necessariamente um erro, já que a noite do pote menor “não durou muito”. Já os distratores contêm erros. Nestas observações, está a leitura que retém o essencial de cada alternativa. Vamos à próxima questão.

3. *Assinale a correta:*

- a) *Os índios Tembê, na primeira tentativa, conseguiram só um pouco da noite. Na segunda é que os três índios conseguiram a noite completa.*
- b) *Na primeira tentativa, os índios já haviam conseguido a noite, mas os três índios teimosos foram lá quebrar o pote maior do demônio Azã, por isso foram castigados.*
- c) *Só havia noite no pote maior, no menor havia os gritos e ruídos da noite, vozes de animais, inclusive o grito do demônio Azã, que grita “taté”.*
- d) *Na primeira tentativa, os três índios quebraram os dois potes e libertaram o demônio Azã, que jogou um feitiço e transformou os três em passarinhos.*

A questão retoma a nuance de significado que havia ficado em aberto na questão anterior. Para se chegar à correta A, o leitor não deve extrapolar as possibilidades de interpretação: os índios não haviam conseguido a noite completa, como aparece em B. É preciso detectar na leitura os limites da significação: havia noite nos dois potes, Azã não jogou feitiços – ao menos isso não é expresso no texto de forma explícita, os índios foram transformados em pássaros e não em outra coisa qualquer não se sabe bem por quê, só sabemos que foram transformados ao ser atingidos pela noite do pote maior, e sabemos o motivo pelo qual um se transformou em ave noturna, e os outros em aves diurnas (por estes terem corrido bastante e o outro nem tanto).

A aluna Helena e o aluno Nuno escolheram o distrator B e o aluno Fernando escolheu o distrator C. Nenhum dos oito alunos escolheu o distrator mais aleatório, D. Os distratores B e C contêm elementos fortes do imaginário do texto – índios teimosos, foram castigados; Azã que grita “taté” (extração literal do texto) – e isso deve ter provocado a dispersão. Tal observação remete a um posicionamento leitor parafrástico mas incompleto, ao se compor de fragmentos que flutuam e formam a imagem geral do texto – modo comum de se ler nas escolas, nos anos de alfabetização e consolidação da leitura, quando ainda se lê com dificuldades e se guarda o fortemente imaginarizado mas de forma fragmentada. Três alunos erraram a questão anterior, outros cinco assinalaram a correta.

4. *A expressão grifada no trecho abaixo está retomando um sentido que está relacionado com qual outra palavra ou expressão deste mesmo trecho?*

*Foi quando um velho da tribo veio contar-lhes que tinha encontrado dois grandes potes, ao lado **dos quais** o demônio Azã montava guarda.*

<i>a) velho da tribo</i>	<i>b) contar-lhes</i>
<i>c) dois grandes potes</i>	<i>d) demônio Azã</i>

Novamente uma questão que requer o procedimento de se observar a que nome o pronome se refere, de qual expressão está mais próximo, observância de número (singular ou plural), referência a nome e não a verbo.

As alunas Helena e Talita, e os alunos Caio e Téo escolheram o distrator D cujas palavras estão logo após o dêitico. A proximidade sintática entre o dêitico e a expressão “demônio Azã” foi a lógica percorrida por muitos alunos, que não deixa de ter sua referência à sintaxe – *dos quais* é o pronome relativo preposicionado que faz a relação entre *dois grandes potes* e *demônio Azã*.

Já o aluno Fernando escolheu o distrator A. Nenhum dos oito alunos escolheu a alternativa mais aleatória, B, que contém um verbo, mas os alunos que escolheram o distrator A ou D escolheram substantivos singulares, enquanto que o pronome retoma um substantivo no plural.

Três dos oito alunos acertaram a questão.

5. Leia o trecho abaixo (retirado do terceiro parágrafo), prestando atenção no sentido da palavra grifada.

Chegando a distância respeitável, com alguns flechaços, quebraram o pote menor e deitaram a correr, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos. Chegados em suas malocas, aproveitaram a escuridão para dormir, mas aquilo não durou muito.

A palavra "aquilo" está retomando outra palavra deste trecho, qual?

<i>a) bichos</i>	<i>b) escuridão</i>
<i>c) malocas</i>	<i>d) o pote menor</i>

A questão se refere a um pronome neutro, sem definição de gênero ou número, mas cuja referência é identificável a partir da proximidade que mantém com ela.

O aluno Fernando e a aluna Talita escolheram o distrator D, sendo possível que tenham imaginado que o dêitico que se refere a “escuridão” se referisse à escuridão do “pote menor” – e este seria o “aquilo” que não durou muito. Já as alternativas A e C se referem a palavras no plural e não foram escolhidas pelos oito alunos. O distrator D parece ter sido o mais atraente e isso aponta para a falta de precisão no uso do dêitico e/ou fragmentos principais que

permanecem na memória virem a determinar a escolha.

Entre os oito alunos observado aqui, seis acertaram a resposta.

6. *Qual o sentido deste trecho grifado: **Reinava dia sem fim** e eles eram obrigados a dormir no claro.*

- (a) o dia do rei dos índios era sem fim.*
- (b) o rei dos índios era obrigado a dormir no claro.*
- (c) o reinado dos índios era sem fim.*
- (d) era sempre dia, não havia noite.*

A questão pede inferência de significado a partir do contexto e não do significado usual da palavra. O aluno Caio escolhe o distrator C e a aluna Talita escolhe o distrator B, este mais atraente por conter a ideia de que alguém era obrigado a dormir no claro, como a história aponta. No entanto, alguns alunos, como o que escolheu o distrator C, ainda parecem ficar siderados pelo sentido literal da palavra “reinava”, como também observa Belintane (2017, p.175), comentando inclusive que tais escolhas apontam para o posicionamento subjetivo que se aliena na leitura e no arredondamento dos sentidos, sem fazer retroação a partir do esvaziamento do sentido literal da palavra que a continuidade do fluxo do texto requer.

Seis dos oito alunos acertaram a questão.

7. *Qual o sentido do trecho grifado abaixo?*

*Então resolveram quebrar também o pote maior para terem uma noite bem mais comprida. Aracuã e Jacupeba **incumbiram-se da tarefa**.*

- (a) Os dois índios assumiram a missão de quebrar o pote maior.*
- (b) Aracuã e Jacupeba saíram em direção ao pote maior.*
- (c) Aracuã e Jacupeba sucumbiram ao enfrentarem o demônio Azã.*
- (d) Os dois índios se livraram da tarefa.*

Antes de dirigirem-se aos potes, os índios assumiram a missão – isto se refere ao encadeamento da história. Os alunos também não deviam confundir palavras com sons semelhantes (incumbiram/sucumbiram), além de não ser possível, pela continuação da história, a inferência de um significado não possível (livrar-se da tarefa). No entanto, três dos oito alunos escolheram o distrator D. Foram eles, as alunas Helena e Bianca, além do aluno Caio. Talvez “livrar-se” da tarefa tenha sido lido como sinônimo de “terminar a tarefa”, os índios realizando-a após dela se incumbirem.

O aluno Fernando escolheu o distrator C, parecendo escolhê-lo a partir da semelhança sonora, enquanto que a aluna Talita escolheu a alternativa B, que parece remeter ao posicionamento em relação aos elementos mais centrais do texto, sem buscar a precisão.

Ao todo, cinco dos oito alunos escolheram distratores, o que revela dispersão e leitura fragmentada. Três alunos escolheram a alternativa correta.

8. *Se você fosse procurar esses três pássaros na floresta, poderia encontrar:*

- a) *O urutau acordado à noite e os outros dois pássaros acordados durante o dia.*
- b) *Acauã e jacupeba dormindo durante o dia e o urutau dormindo à noite.*
- c) *O urutau acordado durante o dia, aracuã e jacupeba dormindo durante o dia.*
- d) *Os três pássaros dormindo durante o dia, mas acordados durante a noite.*

A questão pede observação na diferenciação de significados, atenção às frases, e inferências possíveis a partir de “ave noturna” e “aves diurnas”.

Neste grupo de oito alunos, quatro deles escolheram a alternativa B. São eles, as alunas Helena, Soraia, Talita, e o aluno Caio. O aluno Fernando escolhe o distrator C, e a aluna Bianca e o aluno Nuno escolhem o distrator D. Ou seja, sete dos oito alunos erraram a questão que demanda posicionamento ágil e cotejamento rápido que leve logo às perífrases mais extensas que explicariam a ideia de “ave diurna” e “ave noturna”. Na questão, são aferidos jogos perifrásticos e substituição de palavras no decorrer da progressão das narrativas.

9. *No trecho abaixo, o sentido da palavra “flechaços” significa que os índios:*

*“Chegando a **distância respeitável**, com alguns **flechaços**, quebraram o pote menor e deitaram a correr, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos.”*

- (a) *atiraram flechas de aço no pote menor.*
- (b) *atiraram fortes flechadas no pote menor.*
- (c) *só tinham algumas flechas por isso não conseguiram quebrar todos os potes.*
- (d) *atiraram muitas flechas, mas só acertaram algumas.*

Novamente é preciso não confundir palavras com sons semelhantes (flechaços/flechas de aço) e fazer inferência do significado do sufixo “-aço”. O leitor deve observar o encadeamento e a coerência – os índios correram pois acertaram um pote e daí vinha a noite. Eram alguns flechaços, e não “muitas flechas”.

Três alunos – Caio, Téio, Fernando – escolheram o distrator A, atraente pela homofonia. A aluna Helena escolheu a alternativa C, parecendo buscar uma explicação diversa do texto

para o fato de os índios não terem quebrado os dois potes, extrapolando, dessa forma, a narrativa. Quatro alunos acertaram a questão.

10. “*Deitaram a correr*” no trecho abaixo significa que:

“*Chegando a distância respeitável, com alguns flechaços, quebraram o pote menor e **deitaram a correr**, porque atrás deles vinha a noite com todos os seus bichos.*”

(a) *os índios se deitaram para se esconderem do demônio Azã.*

(b) *correram rastejando-se pelo chão.*

(c) *não correram, ficaram imóveis.*

(d) *saíram correndo imediatamente.*

Observamos aí a polissemia, ou o sentido conotativo – “deitaram” no contexto refere-se a “correr imediatamente”, e não a deitar-se ou rastejar pelo chão, ou ainda ficar imóvel como quando nos deitamos. É novamente a falta de retroação para preencher o vazio do texto que ocorre na escolha do aluno Caio, que opta pelo distrator A, o qual remete a um significante isolado e não ao contexto da narrativa, ou a uma imagem provável na história (se esconder do demônio) mas incorreta; e a aluna Helena escolhe o distrator B, que apresenta imagem bastante improvável – correr rastejando. Nenhum dos alunos escolheu o distrator mais aleatório C. Seis alunos acertaram a questão.

2.4.1. Considerações gerais sobre a análise dos testes

Como vimos, as questões 1, 2, 3 são exercícios que retomam principalmente paráfrases, já as questões 4 e 5 são específicas ao reconhecimento de referências internas no texto, no uso dos dêiticos, e as questões 6 a 10 são mais inferenciais, demandando uma leitura de permeio, propensa à autoria, aquela que já se exercita no preenchimento dos vazios do texto para conferir-lhe significado.

Vejamos os resultados gerais do teste (tabulação de acertos da turma toda – sessenta alunos, duas salas de terceiro ano), na tabela a seguir.

Tabela 2 – Quantidade de alunos por acerto no pré-teste e no teste

Acertos	pré-teste – quantidade de alunos	teste – quantidade de alunos
0 a 3	16	17
4 a 7	26	29
8 a 10	18	14

Na comparação, observamos pouca diferença, na verdade um desempenho levemente inferior no teste em relação ao pré-teste. Como o pré-teste foi feito para se garantir a familiaridade do aluno com esse tipo de atividade (múltipla escolha, procedimentos específicos de leitura), sendo o teste aplicado dias depois, consideramos que resultados semelhantes entre uma e outra atividade não configuram um problema. Apesar de pequenas diferenças, o resultado semelhante aponta que, também no teste, cerca de 50% dos alunos têm um desempenho intermediário, cerca de 25% têm baixo desempenho e quase 25% têm bom desempenho.

Ainda sobre a leitura, façamos mais algumas observações: as duas lendas tratam não só das origens do fogo e da noite, mas também da ordenação do mundo: árvores que servem de alimento ao fogo, fogo como instrumento para cozinhar, aves diurnas e noturnas, quem é um pajé – um sábio. Além disso, a história conta sobre um mundo lendário – a transformação de homens em pássaros, um demônio chamado Azã. Acontece um mapeamento das coisas do mundo, juntamente a um imaginário do mundo da fantasia.

Os vazios de leitura promovidos por palavras do mundo da escrita ou supostamente desconhecidas, como “flechaços”, ou pelo caráter conotativo de algumas expressões, como “deitaram a correr”, ou mesmo por um texto de uma outra época de nossa oralidade (texto de uma tradição e herança cultural), vão traçando caminhos para uma leitura mais “esperta” de textos em geral. Pensamos que a boa atividade é aquela que vai ensinando esses procedimentos de leitura diante dos conteúdos/vazios que aparecem.

Henriqueta Lisboa era professora e escritora. Ela mesma recomenda no prefácio de seu livro esse tipo de leitura na escola, a qual, pudemos observar, engloba riqueza de imagens e de vocabulário, progressões que contribuem para formarmos a atmosfera da história. Um teste conjugado a essa leitura, com as questões todas articuladas, abarca uma leitura integral e prazerosa.

2.4.2. Observando mais de perto os oito alunos e seus desempenhos

Apesar das considerações acima, queremos lembrar com Belintane (2017) que nenhum aluno se encaixa perfeitamente em um dado posicionamento de leitura entre os descritos anteriormente, que sempre há restos inclassificáveis. E na análise que fizemos até agora, chegamos a evidenciar que os oito alunos demonstraram uma situação em que cada um deles

compartilhou uma ou mais posições subjetivas – “o sujeito é sempre evasivo, nunca se dá a ver de forma completa” (BELINTANE, 2017, p.149). O que procuramos, nesta análise, foi reunir dados que servissem a nossas reflexões, para que pudéssemos delas inferir modos ou posicionamentos leitores e cotejá-los com as produções escritas dos alunos, que serão analisadas no capítulo seguinte.

Nestes termos, as inferências por nós apresentadas a respeito das respostas dos oito alunos não necessariamente captaram o que de fato motivou as escolhas por eles feitas; no entanto, lembremos que a análise que fazemos é qualitativa e que nos baseamos no conhecimento que temos desses alunos. Vamos articular aqui alguns dados que temos deles, de anos anteriores (primeiro ano/2012; segundo ano/2013), para nos remetermos mais aprofundadamente aos perfis leitores ou posicionamentos subjetivos. Essa articulação ficará mais elaborada nos capítulos seguintes, quando analisaremos as produções textuais dos alunos e depois as entrevistas com eles feitas, remetendo-nos mais vezes a outros dados longitudinais.

Lembramos que dos oito alunos aqui comentados, quatro tiveram desempenho entre 0 e 3 no teste, e outros quatro tiveram desempenho entre 8 a 10. Ou seja, quisemos colher uma amostragem de alunos com bastante dificuldade na leitura dos testes e outros com bastante facilidade, para daí observarmos suas escritas e os depoimentos dados nas entrevistas. Vale também observarmos seu desempenho no pré-teste. Vejamos na tabela a seguir.

Tabela 3 – Desempenho no pré-teste e no teste dos oito alunos estudados

Alunos / acertos	Pré-teste	Teste
Helena	3	2
Caio	2	3
Téo	8	8
Bianca	6	8
Fernando	6	3
Nuno	9	8
Soraia	9	8
Talita	7	3

Como vemos acima, alguns resultados do teste destoaram do pré-teste, principalmente os resultados dos alunos Fernando e Talita. Isso já pode indicar que estes alunos oscilam seu desempenho, ou seja, podiam estar em vias de superar algumas dificuldades, mesmo que

voltando a elas em alguns momentos. Lembremos que fizemos o pré-teste para que os alunos tivessem familiaridade com o modelo, e que mesmo assim alguns tiveram desempenho mais baixo no teste. Apesar de termos evidenciado que os oito alunos, em algumas questões, tiveram níveis de leitura fragmentários, já que nenhum deles atingiu o resultado máximo (10), podemos observar que quatro tiveram performance muito positiva. Outros quatro tiveram desempenho baixo.

Helena parece ter sido a aluna com mais dificuldades, pois, para além do baixo desempenho observado também em outros três alunos, escolheu em muitas questões os distratores mais aleatórios, fazendo-nos visualizar uma leitura bastante fragmentária e até presa demais à letra ou à palavra. Os alunos Caio, Fernando e Talita tiveram também desempenho baixo, mas parecem estar num nível fragmentário em vias de um posicionamento mais parafrástico; observamos isso a partir de suas escolhas de distratores, alguns bem aleatórios, como a maioria das respostas de Helena, mas outros se aproximando de um distrator mais atraente por conter já alguma lógica, apesar do equívoco.

Os outros quatro alunos, mesmo tendo em algumas questões chegado a uma leitura fragmentária, parecem transitar, a partir do desempenho em cada teste, entre leituras parafrásticas e de permeio/propensão a autoria.

Vejamos algumas considerações sobre os alunos que tiveram mais dificuldades na realização do teste de leitura:

- Helena

Segundo relatório (Kamila Toyofuki, primeiro semestre /2012) de sua professora²⁵ do primeiro ano, Helena não reconhecia à época, desde o início do ano até maio, todas as letras do alfabeto, não dominava a funcionalidade do alfabeto em sílabas simples, não fazia a leitura de rébus²⁶, não realizava a leitura de palavras simples – atividades rotineiras que muitos

²⁵ A maioria das professoras das turmas acompanhadas participaram do projeto como professoras bolsistas – estavam presentes em reuniões semanais, elaboravam atividades em conjunto com os outros pesquisadores, diagnosticavam os alunos com os pesquisadores que eram seus pares de trabalho, encaminhavam os alunos para os atendimentos previstos no projeto.

²⁶ De acordo com Belintane (2017, p.33), o rébus é um “recurso usado por antigos escribas para escrever usando imagens (em vez de considerar a imagem, considera-se apenas seu som, por exemplo, para formar ‘carrapato’, podemos usar as imagens de um carro e de um pato e adaptar a pronúncia). Em nosso projeto usamos também o *rébus acrofônico*, em que as imagens fornecem apenas as sílabas iniciais para compor outra palavra”. Ou seja, fazíamos um jogo em que os alunos deveriam conseguir falar somente a primeira sílaba ao “ler” uma imagem. Por exemplo, nas imagens de “boca” e “lápis”, deveriam falar “bo” e “la”, formando nova palavra – bola. Tal jogo, seja na oralidade ou na escrita, contribui para que o aluno faça o percurso de entendimento do código: uma mesma sílaba serve para grafar outras palavras.

alunos já realizavam ao final desse período. Em comparação, outra aluna dentre os oito aqui analisados, a menina Soraia, de acordo com o mesmo relatório, já neste período fazia a leitura de palavras com sílabas complexas (dígrafos, encontros consonantais) e leitura fluente de frases.

De acordo com o relatório da professora, uma bolsista de pós-graduação realizou com Helena atendimentos que tiveram como foco acelerar avanços na aquisição da leitura e da escrita, ou seja, inseri-la no universo das letras. Em suas considerações, relata que ela

[...] iniciou o ano sem reconhecer e nomear todas as letras do alfabeto. No final do semestre a questão parece que ficou resolvida. Em situações de atividades de leitura e escrita, não se importa em ficar no lugar do “não saber”, pouco se esforça para realizar os desafios, não faz questão de receber ajuda, demonstrando que quer logo se livrar da atividade, mesmo que isso signifique entregá-la em branco, para ir brincar.

Das propostas oferecidas nos espaços, demonstra preferência pelas brincadeiras de jogo simbólico. Ficou encantada com o Labrimp [Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos]. Sobre seus jogos simbólicos, observamos que pouco desenvolve a “narrativa” das brincadeiras. Constantemente deixa o seu papel para combinar uma ou outra atitude dos personagens da brincadeira. Ao invés de, por exemplo, fingir que está com sono, para de brincar e anuncia aos parceiros que será uma filha que está com sono e que irá fingir que está dormindo no sofá.

Rapidamente adaptou-se à rotina do primeiro ano, bem como demonstra autonomia para cuidar de seus pertences, acompanhar um colega à secretaria, aos achados e perdidos etc.

Não só nas atividades escritas, mas também nas que envolvem a oralidade ou a escuta de uma história, a aluna demonstra pouco interesse e envolvimento. Apesar de gostar de desenhar, suas produções sobre as histórias contadas não apresentam elementos que identifiquem a narrativa. Costuma fazer sempre o mesmo tipo de desenho: a montanha, a menina, a casinha, a borboleta, o arco-íris. A única exceção foi em relação ao “Grande livro das bruxas”. Ficou encantada com as histórias do livro, tanto que a temática da bruxa apareceu em seus jogos simbólicos nas brincadeiras no Parquinho do Cepeusp e no Labrimp. Além disso, durante os espaços, por algumas vezes pediu para folhear o livro, relermos uma história para ela e, por fim, pediu o mesmo emprestado para levar para casa.

Começa a demonstrar maior habilidade para ler rébus e identificar palavras-valise. Revestrês e a língua do P ainda são grandes desafios para a aluna. Na “senha de entrada”, tem desempenho satisfatório nos desafios que envolvem a nomeação de elementos de um mesmo campo semântico.

Encaminhamentos para o 2º semestre:

- Realizar atendimento aos pais para conhecer a rotina da aluna e solicitar apoio para inseri-la no universo da leitura e da escrita.
- Em sala de aula, insistir para que se esforce na realização das atividades e não se contente com o não saber. Oferecer apoio e elogiar bastante a cada conquista para que se perceba capaz.
- Laura Battaglia (bolsista de pós-graduação) continuará realizando alguns atendimentos individuais e outros em parceria com outras alunas. Nesses atendimentos, prosseguirá com os trabalhos relacionados a temática da bruxa, construindo a prateleira de ingredientes para as receitas da bruxa,

confeccionando e nomeando os recipientes. (Kamila Toyofuki, 2012, relatório interno do projeto Desafios)²⁷

A aluna Helena foi atendida naquele ano por dois pesquisadores bolsistas. No relato de um dos pesquisadores (Paulo Dalcheco, primeiro semestre/2012), a aluna foi acompanhada no trabalho de reconhecimento das consoantes, algo considerado como o entrave para aquisição de código e leitura. O pesquisador relatou também que a aluna ficava apática em brincadeiras orais. Baseado nessas observações, aplicou a seguinte atividade com três alunos, entre eles Helena:

Trata-se de um jogo, em que há três “matrizes” (___ACA, ___OLA e ___ATO), e os alunos devem completar oralmente o espaço sublinhado com as consoantes que forem sorteadas pelo professor bolsista. Após esta etapa, os alunos recebem uma folha com fotografias e, embaixo de cada imagem, há uma legenda com as matrizes já trabalhadas e, olhando para as imagens, as crianças têm que escrever as respectivas letras nos espaços (por exemplo, se há a imagem de uma bola, as crianças devem escrever um B no espaço correspondente). (Paulo Dalcheco, 2012, relatório interno do projeto Desafios)

Aplicando a atividade no momento dos “espaços”, o pesquisador percebeu que a aluna ficava desconcentrada,

[...] muito pelo fato de ver as outras crianças brincarem livremente e querer participar daquelas brincadeiras, além de ser convidada sistematicamente por sua amiga para brincar de outra coisa. [...] **distraída com os colegas ao redor, não fez muita questão de se esforçar para responder suas matrizes, e acabou sendo muitas vezes “atravessada” por outra aluna que participava da atividade.** Apesar disso, em certo momento, ela leu a matriz “MATO” e comentou feliz: “Eu tô aprendendo a ler!”. (Paulo Dalcheco, 2012, relatório interno do projeto Desafios, negrito nosso)

O pesquisador realizou, então, a atividade noutro momento mais propício:

Começamos recuperando as consoantes que haviam sido sorteadas. Tanto a menina quanto o menino souberam nomear a grande maioria das consoantes, repetindo as mesmas trocas da etapa anterior (Helena: C, K e Q como tendo o mesmo som de K). [...] para acelerar a atividade, eu peguei as três consoantes restantes e completei as matrizes: VACA, LOLA e TATO, e pedi às crianças que as lessem. Neste momento, pude identificar a dificuldade que a aluna tem para relacionar a grafia ao som. Ao pedir que a menina lesse “VACA”, dei as dicas: “V com A...”, “C com A...”. Além disso também reforcei o som dessas sílabas com exemplos da rotina escolar como, por exemplo: “C com A faz o mesmo som de Calendário”, mas ainda assim a

²⁷ Ao longo do projeto Desafios, os professores e pesquisadores participantes geram relatórios. Como parte da equipe de pesquisa, tive acesso a eles para a elaboração desta tese.

menina se confundia e dava respostas aleatórias como: “C com A? FA? TA? Etc.”, e muito raramente conseguia juntar as sílabas em uma palavra, dizendo coisas como: “va – ca – lendário?” [...].

Ainda nesta etapa do atendimento, enquanto o colega tentava responder à sua vez, **a aluna começou a organizar as consoantes em alguma sequência que parecesse lhe fazer algum sentido, e me pediu: “Lê o que eu escrevi aqui?”, ao que eu respondi: “Mas aí não está escrito nada...”, e a resposta da menina foi surpreendente: “É claro! Tá faltando um monte de letra... o A, o E...”**. A partir desse diálogo, devo crer que a aluna tem noção do esquema básico de formação de sílabas no português, em que vogais devem ser precedidas por consoantes (CV), e que suas dúvidas concentram-se exatamente na escolha da consoante apropriada para cada som.

Terminado o sorteio, começamos a preencher a folha de exercícios [...]. Durante os exercícios, a aluna ausentou-se e voltou com o pote onde se encontra o jogo de letras de EVA que foram utilizadas para a nossa atividade e perguntou se poderíamos brincar de formar palavras assim que terminássemos a atividade. Eu, claro, consenti.

O jogo proposto pela aluna consistia na seguinte atividade: eu diria uma palavra para que ela e o aluno escrevessem com letras de EVA, então, à medida que eles fossem acertando as letras da sequência, eu as escreveria na lousa e marcaria os pontos de cada um. As palavras que escolhi foram: “SALA”, “CAPA”, “PARA”, “CACA”, “ROTA” e “SAPATO”, sendo que a última, por conter três sílabas, valia dois pontos. Como muitas palavras foram completadas pelos colegas mais ou menos ao mesmo tempo, contando, portanto, como empate, **o placar final foi de seis a quatro para a aluna, que celebrou a vitória arremessando as letras de EVA para o alto** [...].

A partir das observações contidas neste relato, concluo que os próximos atendimentos a aluna devem se basear em jogos de memorização das consoantes do alfabeto e das famílias silábicas que elas podem formar [...].

Acredito que não seja demasiado incluir aqui o depoimento da professora, em que ela conta ter recebido a aluna animadíssima na horta, dizendo que havíamos feito um jogo e que ela havia marcado seis pontos em seis palavras. A meu ver, precisamos despertar na menina um sentimento de que ela está aprendendo e é capaz de aprender muito mais, desde que se concentre e coloque as atividades escolares em um plano de destaque. Enfim, sinto que assentamos mais um tijolo na formação dessas duas crianças apaixonantes. (Paulo Dalcheco, 2012, relatório interno do projeto Desafios, negrito nosso)

O que podemos observar a partir do resgate dos relatos dos pesquisadores é que Helena chegou ao primeiro ano do ensino fundamental sem reconhecer as letras do alfabeto, com dificuldades em brincadeiras com as palavras e no funcionamento do código (sílabas simples, por exemplo), com dificuldades em lidar com a narrativa, tanto em suas brincadeiras (não imaginava seu papel na brincadeira narrativa, precisava parar a brincadeira para “avisar” aos colegas que ia fantasiar) como em seus desenhos (não retomava os elementos da história, fixava-se em elementos que se repetiam em todos os seus desenhos), não se incomodava com o lugar do “não saber”, interessava-se mais por brincadeiras com as amigas e não relacionadas

a um trabalho direcionado com a linguagem. A partir das observações e encaminhamento dos pesquisadores, encantou-se com uma temática (bruxas), passou a dominar as letras do alfabeto, começou a entender o funcionamento do código, sentiu-se orgulhosa de estar aprendendo a ler.

De acordo com o relato de outra pesquisadora (Isadora Rebello Joaquim), quando Helena esteve no segundo ano/2013, não foi atendida pelos pesquisadores, mas ficou o ano todo nas aulas de reforço da escola, onde permaneceu também em 2014/terceiro ano. De acordo com a pesquisadora, que acompanhou Helena no primeiro semestre do terceiro ano, a aluna:

É muito insegura, quando pedimos para recontar uma história, ela diz que não sabe. Só depois de muita insistência da professora é que começa a descrever cenas soltas, sem estruturar a sequência de acontecimentos da narrativa [...]. Ainda não podemos dizer que a leitura é fluente, mas está bem perto de ser. Ainda enrosca nas sílabas complexas e quando lê letra de imprensa, troca b por d, g por q, e outras grafias parecidas. (Isadora Joaquim, 2014, relatório interno do projeto Desafios)

Fica evidente para nós que, apesar dos avanços da aluna, ela sempre esteve aquém dos objetivos esperados para cada ano. No primeiro ano, já apareciam dificuldades maiores em relação aos outros alunos da turma. Sanadas algumas dúvidas, deixou de ser atendida no segundo ano. Chegando ao ano seguinte, terceiro ano, seu “não saber” foi novamente observado, assim como algumas dúvidas que permaneciam no reconhecimento de letras de imprensa com desenho semelhante (b/d, g/q), além de não apresentar a fluência na leitura que era esperada à época. Assim, necessitou de novos encaminhamentos.

Esse resgate de dados colhidos por outros pesquisadores do projeto corrobora nossa inferência de que sua leitura permanece numa posição subjetiva fragmentária e nos leva a demarcar com maior clareza um perfil leitor. Ainda no terceiro ano, a aluna oscila entre um primeiro posicionamento leitor “dentro demais da letra” – tentando se alienar no funcionamento do código com algum sucesso, mas fixando-se muito ainda no desenho das letras –, e um segundo posicionamento leitor, fragmentário, em que ora conhece, ora desconhece palavras, imagens e ideias. É algo que tende a provocar angústia, dividindo o leitor entre o desejo e o abandono em relação ao saber. A aluna, mesmo lendo o conto “A noite” até o final, diante das possíveis dúvidas que iam aparecendo no decorrer da leitura, continuou-a provavelmente de forma afrouxada, captando apenas o conhecido sem conseguir

enredar os fragmentos entendidos. As inferências mais amplas ficaram, assim, impedidas de acontecer, e sua posição ainda muito aderida ao conhecido marcou resistência, sem que conseguisse recuperar o texto de forma satisfatória para realizar o teste de leitura. Como vimos, já no primeiro ano, a aluna extrapolava os sentidos, fazendo desenhos sobre um texto cujos elementos não se apresentavam na história ouvida.

- Caio

Já observáramos no primeiro ano/2012 (acompanhei o ano todo a turma em que o aluno estava) o “medo de errar e de ficar para trás” na feitura das atividades. De acordo com relatório resgatado (início de 2012, escrito por Natália Bortolaci, professora bolsista, Katia Nanci e Isadora Rebello Joaquim, pesquisadoras bolsistas; relatório interno do projeto Desafios), o aluno

Não reconhece letras. Ficou aflito com a ideia de diagnóstico. Tentou copiar do colega. Não entendeu a ideia de rébus. Para escrever as palavras, entrou em desespero e começou a copiar todas as letras do alfabeto, na leitura tentou ligar bala com avião “porque começa com A”. Tentou fazer relação das palavras com o próprio nome, mas não acertou nenhuma. Dificuldade com a leitura. Rébus da horta, impressão é que sabia, mas fica “travado” e aflito.

Apesar de observarmos no início algumas dificuldades acima relatadas, o aluno avançou no reconhecimento das letras, passou a dominar o rébus, gostava de ouvir histórias e recontava-as muito bem. Por isso, participou de atendimentos pontuais com as pesquisadoras. De acordo com o relatório de Isadora Joaquim (primeiro semestre/2014, relatório interno do projeto Desafio),

Ao final do segundo ano foi convocado para reforço, pois começou a se distanciar dos objetivos mínimos previstos para o ano. Sempre muito quieto e empenhado, não preocupou as professoras por um tempo, mas no início do terceiro ano apresentou dificuldades em interpretação de texto, demorando-se na leitura silenciosa e apresentando dificuldade em compreender o que leu. Passou a ser acompanhado e apresentou desempenho e evolução nas atividades de interpretação de adivinhas, poesia e contos fantásticos. Terminou o semestre com mais fluência e menos entraves em sílabas complexas. Antes interessando-se só por gibis, aos poucos foi se interessando mais por livros e comentava sobre as leituras em casa e com a família

O aluno sempre gostou muito de ouvir histórias e seus recontos, desde o primeiro ano, são completos, apesar de concisos e às vezes sem muitos detalhes. Porém, não é um aluno com dificuldades para memorizar textos e utilizá-los em produções escritas. Pelo contrário, ele é um aluno bastante criativo e interessado.

É na leitura que ainda encontra dificuldade para realizar as atividades. Apesar de ser um aluno dedicado e engajado nas atividades, ainda apresenta leitura lenta e fragmentária, travando nas sílabas complexas e perdendo o fio da leitura quando muda de linha. Precisa acompanhar atentamente com o

dedo para as linhas não o confundirem. Com a leitura ainda pouco fluente, precisa de mais tempo e esforço para realizar as atividades de interpretação de texto.

Como veremos no capítulo seguinte, o aluno produz bom texto ao final do terceiro ano, reescrevendo de memória uma história lida, com muitos detalhes que revelam a retenção da narrativa e entusiasmo pelo imaginário mobilizado na leitura. Mesmo ainda não dominando o uso de parágrafos e pontuação na demarcação das vozes da narrativa, o conteúdo de seus textos já se apresentava bastante coerente no primeiro semestre/2014 (informação de Isadora Joaquim, primeiro semestre/2014, relatório interno do projeto Desafios), sua escrita fluía. Temos, assim, diante desses dados resgatados em comparação com o desempenho nos testes de leitura, um aluno que compreende razoavelmente o que lê a ponto de fazer boa reescrita do conteúdo de uma história, mas que não é capaz de compreender, inferir ou fazer retroações a partir de detalhes pedidos num teste mais exigente, como o teste de leitura do conto “A noite”. Ou seja, sua leitura e escrita fluem, mesmo com alguns elementos ainda precisando ser trabalhados à época, mas a leitura proficiente ainda fica a desejar. Nesses termos, podemos considerá-lo como um aluno que oscila entre uma leitura fragmentária (dificuldades com palavras que contêm sílabas complexas, perda do fio da história, dificuldade em mudar de linha na leitura, precisa de mais tempo para ler e compreender, de acordo com o relatório de Joaquim) e uma leitura parafrástica (terminou o semestre com mais fluência e menos entraves em sílabas complexas; antes interessando-se só por gibis, aos poucos foi se interessando mais por livros e comentava sobre as leituras em casa e com a família, de acordo com o relatório de Joaquim), ou até de permeio/propensão a autoria (veremos no capítulo seguinte como o aluno não só reescreve a história num formato bastante estético como também inventa um novo final que contém alguma surpresa para o leitor). Como vimos nos testes, o aluno acertou três questões e errou outras sete, mas escolhendo distratores atraentes – pela homofonia de palavras, por buscar o sentido usual de palavras sem fazer inferências ou retroações a ponto de preencher “espertamente” os vazios do texto, ou por ainda não reconhecer a indicação de dêiticos. Trata-se, portanto, de uma oscilação entre leituras fragmentária, parafrástica e de permeio, que difere das dificuldades que observamos na análise anterior sobre a aluna Helena, apesar de os dois alunos terem tido resultado final similar no teste.

- Fernando

O aluno foi acompanhado por bolsistas do projeto ao final do primeiro ano/2012 e no decorrer do segundo ano/2013, quando também foi convocado ao reforço da escola no contraturno das aulas, permanecendo no reforço em 2014/terceiro ano. Porém, neste último ano, não esteve em atendimento.

A bolsista de graduação Carla registrou as informações abaixo: no 1o ano, em um desenho sobre a história “As trapalhadas do Zé Bocoio”, o aluno escreveu na cena do cemitério a seguinte grafia: EEI; terminou o ano com bastante dificuldade na leitura e escrita de palavras com sílabas complexas. Há também o seguinte relato:

No segundo ano se mostrou muito disposto a aprender e receber ajuda, não demonstrando preguiça ou renitência. Porém é uma criança bastante sensível e insegura. Oriundo de família com dificuldades financeiras, não recebia acompanhamento suficiente em casa, quase não fazia as lições que levava e seu material escolar estava sempre incompleto. Sua persistência em sala de aula o ajudou a superar rapidamente suas dificuldades. As intervenções personalizadas foram realizadas pela bolsista Patrícia Anette, mas pude acompanhar seu rendimento em sala de aula e notei que sua dificuldade se encontrava mais especificamente em sua insegurança, no fato de não confiar em si e de precisar do respaldo e da presença de uma professora para ler e escrever cada palavra. Nos recontos orais Fernando apresenta muita facilidade em se lembrar dos detalhes da história, pois é um aluno atento e interessado às contações. (Carla, relatório interno do Projeto Desafios, 2013)

Ainda de acordo com esta pesquisadora, ao final do segundo ano, o aluno demonstrava alguns avanços na leitura e na escrita. Um exemplo dado por ela é o seguinte registro:

É possível notar que ele ainda tem dificuldade em estruturar o pensamento em frases completas, como em sua resposta para a primeira pergunta da avaliação (O que Ismar fazia para sobreviver? – era a pergunta sobre o personagem), “Jardim, carregava pedras. Buscava”. Já na segunda resposta conseguiu organizar sintaticamente a ideia, apresentando poucos erros ao grafar sílabas complexas: “Ele não comecgia jutiar dinheiro” (a pergunta era “qual era a maior preocupação de Ismar?”).

De acordo com a pesquisadora Isadora Rebello Joaquim, no primeiro semestre/2014 seus recontos sempre foram muito bons, o aluno gostava de ouvir histórias e recontá-las, apoiando-se numa boa performance que chegava a ser “teatral” (veremos um pouco melhor esta performance no Capítulo 4, quando analisaremos as entrevistas feitas com os alunos). Apesar de bons recontos orais, de acordo com a pesquisadora, sua leitura é

[...] bastante lenta, requer mais tempo para terminar, e nas compartilhadas não é capaz de acompanhar. Todavia, é muito esforçado e não desiste. Mesmo que não acompanhe os outros, ele vai com seu dedinho, no seu ritmo, decodificando paravra por palavra, até o final do texto. Essa leitura lenta prejudica as atividades de interpretação de texto, pois ele só consegue responder às questões ao reler e buscar no texto o que se pede, e por vezes

não consegue terminar a tempo. Contudo, essa demora ao ler não prejudica a compreensão do texto. O aluno é capaz de fazer o movimento de retroação para retomar o que leu nos primeiros parágrafos e compreender a totalidade da história. (Isadora Joaquim, 2014, relatório interno do projeto Desafios)

O relatório da pesquisadora aponta para a leitura lenta, além de indicar que isso prejudica a interpretação de texto. Porém uma compreensão geral do texto permanece, segundo a bolsista. Também na produção textual, ela relata que o aluno não organiza as ideias de forma clara. Descreve que o aluno não recebera atendimento no primeiro trimestre, contudo registra que estas observações sobre seu desempenho fizeram com que ela e a professora planejassem atendê-lo no segundo semestre do ano, para que o aluno adquire leitura mais fluente e melhor organização do texto escrito. Como vimos, Fernando obteve três acertos e sete erros no teste, escolhendo os distratores mais atraentes, ou alternativas que precisariam de rápida retroação para não se equivocar na escolha, ou ainda fazendo escolha de alternativa por semelhança sonora na palavra, ou permanecendo no sentido literal das expressões, ou por fim no não entendimento do funcionamento do dêitico no texto. Lembremos ainda que o aluno obtivera nota seis no pré-teste, e depois três no teste. Os registros resgatados sobre ele, somando-se a estas observações sobre a feitura do teste, apontam assim para um perfil leitor que oscila entre a leitura ainda fragmentária e a leitura parafrástica. Se por um lado, este aluno ainda oscila e aos poucos avança na leitura, veremos no capítulo seguinte que sua escrita é deficitária, diferentemente do aluno Caio, cuja leitura também oscila, porém a produção textual é muito bem organizada.

- Talita

A aluna não tem registro de atendimentos feitos pelos pesquisadores do projeto desde sua entrada na escola. Veremos no capítulo seguinte que seu desempenho na escrita é bom. Como vimos, seu desempenho no pré-teste foi de nota sete, apesar do baixo desempenho de três acertos no teste. Neste último, pudemos analisar que suas escolhas dos distratores não são aleatórias, mas configuram uma leitura por vezes fragmentária, por vezes parafrásticas, por apontarem ausência de rápida retroação, paráfrase mal formalizada, alternativa que indicava palavra logo após o dêitico, palavra relacionada ao referente do dêitico, distrator mais atraente, falta de precisão na paráfrase, ou falta de rápida retroação no cotejamento de ideias para perífrases mais extensas que levem à retomada correta da progressão da narrativa,

problemas observados nas escolhas dos distratores das questões 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8, respectivamente.

De acordo com relatório do primeiro ano/2012 (escrito por professora Natália Bortolaci e pesquisadoras Katia Nanci e Isadora Rebello Joaquim), a aluna:

[...] tem acompanhamento de fono e dentista. Nasceu com fenda palatina e com síndrome de Pierre Robin, teve otite de repetição mas depois da cirurgia de palato e do ouvido não apresentou mais problemas de fala e nem de dicção.

Atividade diagnóstica: Palavra-valise – acertou com rapidez. Rébus com desempenho. Escrita de palavras isoladas também, no entanto no Tigre confundiu o T com D, portanto Tigre = DIRE. Na leitura acertou todas as palavras. Na escrita da parlenda, não escreveu inteira, mas o trecho foi escrito com propriedade. Sobre o reconto, diz que não lembra a história do cabra. Quando a pesquisadora diz que o coelhinho acordou dizendo “ah, que lindo dia”, lembra da história e conta sinteticamente. A pesquisadora pergunta ao fim quem eram os personagens e ela esmiúça os detalhes. Bom reconto. Sobre observações do cotidiano, anotamos que lê quase fluentemente, tem muita facilidade. Tem aspecto de fragilidade, mas está muito bem com as crianças do grupo. Não há grandes questões.

A retomada deste registro de 2012 aponta para uma aluna que tem ótimo desempenho nas atividades propostas, nos recontos orais, na leitura e na escrita já no final do primeiro semestre do primeiro ano. Também não esteve em atendimento nos anos seguintes, por não apresentar dificuldades no segundo ano/2013 ou terceiro ano/2014. Como já apontamos, obtive sete acertos no pré-teste. Inferimos, portanto, que seus três acertos no teste foram uma oscilação contingencial. A observar sua escrita, veremos que a aluna avançava bem nos estudos.

Sobre estes quatro alunos, por ora interessa-nos apontar que os dados vão apresentando singularidades de cada um: ora um aluno avança na leitura mas não na escrita; ora é o contrário; ora uma aluna se empolga por aprender a ler, ora retorna à acomodação com o não saber. São subjetividades que vão se delineando aos olhos de professores e pesquisadores a cada nova atividade, a cada novo ano letivo, a cada novo conteúdo de aprendizagem. Aí vemos o sujeito complexo, excêntrico (fora do centro), ou seja, não necessariamente respondendo a uma “central” cognitiva, mas oscilando, a depender da proposta de atividade, do grau de exigência, do acompanhamento, da aproximação ou do distanciamto do adulto a lhe ensinar, da temática trabalhada nos textos narrativos (cada um tem suas preferências: bruxas, índios ou aventuras), e também de seus avanços reconhecidos ou não, ou retrocessos observados ou não, pelo outro.

Os quatro alunos que tiveram bom desempenho no pré-teste e teste não receberam atendimentos personalizados dos pesquisadores do projeto, chegaram à escola com bom desempenho e não chegaram a oscilar ao ponto de considerarmos necessário fazer intervenções. Seguem alguns breves registros destes alunos sobre seus desempenhos no primeiro e segundo ano do ensino fundamental:

- Bianca

De acordo com relatório do primeiro ano/2012 (escrito por professora Natália Bortolaci e pesquisadoras Katia Nanci e Isadora Rebello Joaquim), a aluna:

Tem muitos livros em casa, um dos responsáveis é docente de nível superior, a aluna estuda violino, flauta doce e ginástica artística já no primeiro ano (registro oriundo da pesquisa com os pais). Reconheceu todas as letras, teve facilidade com o rébus, está alfabetizada, é leitora. Apresentou alguma breve dificuldade na escrita de sílabas nasalizadas. Quando fez ilustração da história “A árvore de Tamoromu”, em que há uma cutia como personagem, escreveu a parlenda, demonstrando estabelecimento de relação ou intertextualidade entre a história ouvida e a parlenda cantada. No reconto da história “Cabra Cabrês”, trocou os personagens cabra por lobo, depois retomando o personagem original, e mosquitinho por besourinho, descolando da narrativa inicial, trazendo elementos próprios no reconto. Sobre observações do cotidiano, fala baixo e empenha-se nas atividades mesmo que ultrapasse o tempo de saída, para o recreio ou espaços de brincar. Demonstra já muita vaidade e domínio do corpo, do movimento, boas expressões corporais e boa relação com as crianças.

No registro sobre Bianca, observamos que a aluna chegou ao primeiro ano alfabetizada, contava com um ambiente familiar culturalmente rico e fazia atividades extraescolares diversas.

- Nuno

De acordo com relatório do primeiro ano/2012 (escrito por professora Natália Bortolaci e pesquisadoras Katia Nanci e Isadora Rebello Joaquim):

[...] a família anotou em pesquisa com os pais que tinham apenas dez livros em casa, e que o filho era muito esperto, comunicativo, tendo facilidade para aprender. Rébus acertou os desafios. Na escola, observamos que, na escrita de palavras isoladas, apresenta dificuldade, no entanto parece que já possui certas noções. Ex. Macaco = MAKLE, Foca = FXK, Tigre = LELM, Vaca = AVOK. Leitura, parece pautar-se ainda na primeira sílaba apenas, portanto errou Machado (assinalou Mato) e Tapete (assinalou Tatu). Na produção escrita copiou palavras espalhadas pela classe (ex. maio do calendário). Sobre desenho feito pelo aluno da história “Árvore de Tamoromu”, fez representação simples: árvore sem frutos e cutia mais próxima de um pássaro. Sobre a história “Cabra Cabrês”, fez um reconto perfeito, sem intervenções, “de uma tacada só”, usando sonoridades e frases do

personagem. No cotidiano, observamos que adora falar nas rodas de conversa, se expressa muito bem, apesar de uma leve gagueira. Na história do coco verde e melancia, nas quadrinhas do violeiro (cantiga) que retomamos após a Isadora contar, ele conseguiu completar absolutamente todas e deveriam ser mais de vinte quadrinhas. Pareceu ter muita facilidade com rimas e pautou-se nelas. É uma criança muito esperta, gostar de questionar as regras e as condutas dos adultos, mas de forma divertida.

Retomamos que desde o primeiro ano Nuno tinha facilidade com recontos, posicionava-se muito bem nas atividades e já refletia sobre a escrita com alguma desenvoltura.

- Soraia

De acordo com anotações da professora do primeiro ano (Kamila Toyofuki), em maio de 2012, a aluna já conhecia todas as letras, resolvia rébus, lia as palavras da história da coca (liga-pontos), escreveu palavras com a grafia completa, como “velha”, “coca”, “menino”, e a única palavra em que houve falta na grafia foi “padeiro”, a qual registrou “padeir”. No reconto de história, lembrou um trecho cantado. A professora anotou que seu registro escrito era considerado alfabético (observando algumas convenções ortográficas da escrita), e que fazia leitura fluente de frases. Como contraponto, apresentamos também o registro da professora sobre Helena: não reconheceu letras, seu registro foi considerado pré-silábico, não leu rébus, só leu uma das quatro palavras (leu lavadeira, não leu pato, cesto, navalha, na atividade de liga-pontos), escreveu com a seguinte grafia as palavras em parênteses AEA (avó), ANA (coca), OAO (menino), AOA, PAOAO (padeiro), AOE (parede).

- Téo

Não resgatamos registros da turma de primeiro ano da qual o aluno fazia parte, mas um registro de escrita do aluno no segundo ano nos dá ideia da diferença de desempenho na escrita deste em relação a Fernando, por exemplo. Sobre Fernando, já comentamos acima que, ao final do segundo ano, demonstrava alguns avanços na leitura e na escrita. Escreveu para a pergunta sobre um personagem de história – “O que Ismar fazia para sobreviver?”, a resposta “Jardim, carregava pedras. Buscava”. Já Téo respondeu: “Limpava jardins, carregava pedras, buscava água”. Enquanto Fernando escreveu, para a pergunta “Qual era a maior preocupação de Ismar?”, a resposta “Ele não comecgia jutar dinheiro”, Téo escreveu “A maior preocupação de Ismar é que ele sempre trabalhava e não conseguia juntar dinheiro”.

Dos breves registros sobre os quatro alunos que tiveram bom desempenho nos testes de leitura, podemos sublinhar que alguns dados do primeiro ano apontam que as alunas Bianca e Soraia já estavam alfabetizadas e que Nuno refletia sobre a escrita, já usando vogais e consoantes. Outro dado relevante é o breve registro da pesquisa com os pais: Bianca vive num

ambiente rico em diversidade cultural; Nuno recebe dos pais a observação de que é esperto, comunicativo, e que tem facilidade em aprender; Téo já mostrava ao final do segundo ano boa escrita.

Como temos registros mais detalhados dos alunos que foram acompanhados no decorrer dos anos pelos pesquisadores do projeto (já que nossa preocupação era acompanhar e dar subsídios a alunos em dificuldade na consolidação da leitura e da escrita), os dados sobre os alunos com bom desempenho não se apresentam aqui de forma tão completa. Consideramos, porém, que tais registros são suficientes para termos uma percepção inicial de singularidades que podem vir a influenciar posicionamentos leitores. A análise de dados feita nos capítulos seguintes dará conta de formarmos um entendimento mais completo a respeito das subjetividades destes alunos em relação à escrita, à oralidade e à lida com as mídias atuais.

2.5. Acompanhamento da turma em 2015 e 2016

A turma que estrou na escola em 2012/primeiro ano fez os testes de leitura analisados neste capítulo no terceiro ano/2014, e testes semelhantes no quarto e quinto anos. No quarto ano, fizemos um teste a partir da leitura da “Lenda do milho”²⁸, porém chegamos a considerar o teste muito complexo, e aplicamos um novo a partir da leitura do texto “Mal de lua cheia”²⁹. Já o teste “Bullying é apelido”³⁰ foi aplicado quando os alunos estavam no final do quinto ano, para avaliarmos sua saída do ensino fundamental 1. Sobre estes testes, vamos nos deter nos resultados dos oito alunos, cujas produções textuais serão analisadas no capítulo seguinte.

²⁸ Vide Anexo A.

²⁹ Vide Anexo B.

³⁰ Vide Anexo C.

Tabela 4 – Desempenho dos alunos estudados em cinco diferentes teste de leitura

alunos/testes/pontuação	O roubo do fogo – terceiro ano – 10 questões	A noite – terceiro ano – 10 questões	A lenda do milho – quarto ano ³¹ – 15 questões	O lobisomen – quarto ano I e II – 15 questões	Bullying é apelido – quinto ano – 15 questões
Helena	3	2	-	5	5
Caio	2	3	9	8	9
Téo	8	8	-	13	13
Bianca	6	8	12	11	14
Fernando	6	3	6	8	8
Nuno	9	8	12	faltou	14
Soraia	9	8	12	faltou	14
Talita	7	3	-	9	10

Como vimos no teste “A noite”, as escolhas dos distratores feitas por Helena mostram uma leitura mais fragmentária do que as de Caio, Fernando e Talita, alunos que também tiveram baixo desempenho. Nos testes seguintes, cujos resultados podemos observar na tabela acima, os três últimos alunos melhoraram desempenho, mas Helena permaneceu em dificuldade. Apesar de todo acompanhamento que fizemos com a aluna, apesar de seus avanços (a professora do terceiro ano chegou a comentar que em momentos de produção escrita ela não era insegura, “soltava a mão” para escrever), chegou com muitas dificuldades ao final do terceiro ano e do processo de consolidação da leitura e da escrita. Sobre o tema “segurança/insegurança”, a professora do terceiro ano registrou que Caio, por exemplo, vinha lhe perguntar se sua escrita estava correta, demonstrando insegurança, mas era neste momento que o aluno recebia um endereçamento mais particular das palavras da professora, algo que a aluna Helena não chegava a fazer.

Essas observações serão retomadas quando analisaremos as produções escritas dos alunos e as entrevistas. Veremos o quanto cada um deles se entusiasma com a escrita e com a rememoração oral de histórias literárias. Veremos também que temas acessam nas mídias atuais e, ainda, como se dispõem ou não a falar sobre sua relação com a leitura de grande fôlego, com a escrita, com as mídias. Ainda, observaremos como relatam sua relação com temáticas como a escola e o “saber”, a leitura em casa, a mediação da leitura e escrita feita pelos pais. Por ora, cabe-nos lembrar com Belintane (2017, p.182) que o momento de consolidação da leitura e da escrita, nestes anos escolares (terceiro, quarto, quinto ano, anos finais do ensino fundamental I), são importantes:

[...] a grande passagem, o grande desafio, será a entrada subjetiva nos textos

³¹ Temos os dados dos alunos de somente uma turma de quarto ano. Não temos os dados dos alunos cuja marcação na tabela é travessão (–).

longos e complexos. Essa passagem só acontecerá se a criança assumir a leitura como algo seu, se ela, por algum motivo, enredar-se com temáticas e textos que engatem a sua subjetividade, como ocorreu com o menino Graciliano. Mesmo sem compreender muito bem as motivações, os jogos desejantes que estão por detrás desse engajamento – concordamos com Pennac (2008) – o mais importante é o “dar a ler”, é pôr no horizonte da criança algo que seja extensão de suas expansões imaginárias.

Para isso, contudo, apontamos que o domínio das sílabas simples e complexas, a identificação rápida do sentido das palavras no contexto em que são usadas, o acompanhamento do enredo narrativo, são posicionamentos leitores que devem estar consolidados ou em vias de resolução. O aluno já não deve mais permanecer na alienação ou na pregnância grafema-fonema, não deve mais estar “preso” na letra. Belintane retoma que a concepção de leitura reinante nos dias atuais, na escola ou na cultura, é aquela pragmática, que acaba funcionando como barreira de isolamento entre texto e recursos intertextuais que deveriam estar na memória para atuarem ativamente. No currículo que se baseia em leituras pragmáticas, o jogo intertextual não é constituído, assim como os efeitos de retroação não são trabalhados. Com todo esforço na correlação grafema-fonema ou significante-significado literal, não se abrem espaços a jogos languageiros implicados no perfil leitor de permeio/autoria (BELINTANE, 2017, p.182).

Para o autor, a leitura em primeiro plano – o trabalho com o texto literário, poético ou das grandes narrativas da humanidade (mitos, lendas, contos) – é algo que daria corpo à busca de uma formação intelectual baseada em três grandes objetivos: a escuta/contação/declamação de textos de origem oral e literários; um percurso temático que permita passagens entre a literatura e as ciências; a alfabetização completa que não deixa restos (BELINTANE, 2017, p. 183 e ss.).

Conclusões do capítulo

Pensamos ter chegado satisfatoriamente ao primeiro objetivo desta tese: verificar, a partir de testes de leitura, como alunos em fase de transição compreendem narrativas lidas.

Antes, com Paul Zumthor, buscamos enredar a ideia de **corporalidade** à leitura que se faz com o corpo – aquela que supõe uma voz ouvida e que convoca sensações de um conhecimento pré-predicativo. Nossa lista sobre as diferentes possíveis atividades de leitura

apontam para um enredamento entre contação, leitura à criança, leitura da criança (em voz alta e silenciosa), leitura de fruição – estratégias capazes de dinamizar a leitura dos alunos já desde a oralidade, exercitando a leitura “esperta”. A atuação de um professor engajado na leitura literária, atuando como ponto-de-giro em posicionamentos leitores renitentes de alguns alunos, tem importância essencial nesse processo. Os posicionamentos subjetivos aqui apresentados mostram diferentes tipos de leitores e sugerem o que os professores podem fazer para deslocar os alunos para posicionamentos de permeio com propensão à interpretação profícua e à autoria.

A avaliação feita com respostas dissertativas é importante e deve ser feita. No entanto, talvez o aluno não necessariamente se sinta direcionado a retornar ao texto, respondendo apenas a partir da memorização que fez da primeira leitura. Não temos aqui como analisar o teor que as avaliações que pedem respostas dissertativas podem chegar a ter (a coleta desses dados não estava prevista em nossa metodologia), mas podemos considerar que há a possibilidade de o professor, ao ler a resposta de um aluno, aceitá-la mesmo que esteja incompleta ou pouco desenvolvida, quando de alguma forma a escrita do aluno aponta para aquilo que foi pedido. Nesses termos, pensamos que a avaliação por meio de testes pode apontar mais objetivamente quais procedimentos de leitura ainda devem ser ensinados aos alunos.

Os testes dão ideia de um percurso a ser feito pelo professor e pelos alunos: a escolha do texto é importante; seu enredamento com outros materiais ou conteúdos das aulas contribuem para o ensino e a aprendizagem de procedimentos de leitura; as atividades e suas consignas podem se dar, na medida do possível, numa progressão –da leitura vamos à compreensão do texto e à interpretação de seus implícitos. A avaliação feita com testes como os aqui propostos exige procedimentos: retorno ao texto, à frase, ao parágrafo; fazer inferências; leitura atenta das consignas para se chegar à alternativa correta; retomada de elementos textuais; chegar a uma compreensão da unidade da narrativa. Tais procedimentos evidenciam um percurso leitor que coloca em primeiro plano as narrativas de origem oral e sua passagem para a leitura de narrativas mais densas e para os clássicos. Com Zumthor, pudemos observar que a voz pressentida na leitura convoca a prosódia, a entonação, uma espécie de “pré-sixtaxe” da língua já aprendida desde quando somos bebês. Por isso a oralidade deve ser sempre imbricada à leitura. Aí figura a narrativa como conteúdo essencial das séries iniciais e nas séries seguintes, mesmo após a consolidação da leitura e da escrita. Lembremos, seu significado não está nas palavras ou frases, mas além dela, atravessando-a. Uma prosódia da

narrativa que vai se constituindo no percurso de leitura constitui seu significado quando o virtual faz sombra no real.

Os vazios do texto compreendidos por Iser, e retomados por Belintane no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, mostram a importância de se ofertar um vasto repertório de narrativas que servirá de antologia – formato de nossa ontologia. Os entre-textos, a intertextualidade, os enredamentos vão contribuindo para a proficiência do leitor e sua fruição na leitura. Trata-se de um procedimento que leva também à polissemia: já cada um interpreta a narrativa com seu arquivo pessoal, ao mesmo tempo que vindo de um Outro compartilhado pela comunidade.

O tempo da leitura não é aquele que acontece de uma só vez. Numa leitura razoavelmente longa, quando o leitor lê, para, levanta a cabeça, estabelece relações, faz associação com outros textos, identifica-se, aliena-se, separa-se, redireciona a energia para a leitura; é o tempo de uma intermitência razoável, como tentamos apontar sobre a leitura do romance de aventuras “Caninos Brancos”.

A leitura inteira de textos escritos é diferente da “leitura” de um filme quando o assistimos pela primeira vez: a narrativa deste pode ser mais rapidamente assimilável por um lado (geralmente não se lê um romance em duas horas, mas se assiste a um filme nesse tempo), mas com imagens mais pregnantes, mais irrefutáveis. Talvez quem fique somente nas leituras e imagens mais pregnantes tenha menos oportunidade de elaboração simbólica.

O ouvinte ou leitor de histórias ganha na elaboração de imagens internas. Juntamente com as intermitências e inferências, há aí a elaboração de conteúdos e a interpretação. Este leitor alcança os níveis mais complexos das narrativas evocados por Barthes. A relação com a leitura leva a procedimentos que, cada vez mais exercitados, dirigem o leitor a uma proficiência leitora. A leitura se faz nestes diversos níveis: voz por detrás do texto; vazios do texto; remissão ao repertório que vai preencher vazios ou dinamizá-los. São níveis que o professor não pode perscrutar tanto a respeito da leitura feita pelo aluno, mas que pode chegar a trabalhar a partir de questões de compreensão e interpretação, e também na escrita do aluno.

A “Linguagem sempre festejada” comentada por Barthes (que pudemos acompanhar no Capítulo 1) é esta do uso constante da imaginação. É a convocação de um repertório de “memória corporal”, aquilo que se “vê” e se “ouve” na leitura, mesmo o leitor não vendo ou ouvindo, de fato, nada externamente. Assim ele vai fazendo novas associações, preenche os

vazios. É a leitura de permeio, propensa à autoria. Isso é o que leva à escrita das próprias narrativas, a responsividade – enquanto leio, ou depois que leio, respondo.

Nosso interesse na relação entre leitura e escrita nos leva, em nossa metodologia, a observar como se dá a produção de texto dos alunos cujo desempenho leitor analisamos até aqui.

Capítulo 3 – Escritas que fluem entre a demanda e o desejo

Neste capítulo, analisaremos algumas produções escritas de alunos usando os conceitos de paráfrase e paródia, observados por Belintane (2015) a partir dos conceitos psicanalíticos de alienação e separação (LACAN, 2008a) comentados por Laurent (1997). Nas produções textuais, também podemos observar associações metafórico-metonímicas, comentadas por Belintane (2013), antes vistas por Lacan (1998) em “A instância da letra no inconsciente”. Faremos uma retomada deste texto, mas antes comentaremos os conceitos de deslocamento e condensação, propostos por Freud em *A interpretação dos sonhos* (1996a), processos que se relacionam com as associações renomeadas por Lacan como metafórico-metonímicas e, no seminário XI (LACAN, 2008a), estendidas para o par alienação-separação.

Nosso embasamento em tal teorização se justificará posto que observaremos que a alienação na leitura e seu correlato de paráfrase, ou retomada de memória, na escrita de um texto lido contribui para a assimilação de matrizes textuais e para o consequente desenvolvimento de textos de alunos em fase de consolidação da leitura e da escrita, além de abrir caminhos para uma separação – reflexão sobre o texto lido, promoção de efeitos metafórico-metonímicos de leitura que se dão a ver no momento da escrita, desenvolvimento de inventividade. A separação teria como correlato a paródia, porém supõe primeiramente uma alienação no texto lido. Dessa forma, o par alienação-separação na leitura contribui para uma análise da entrada do aluno na escrita.

Após tal retomada teórica, analisaremos produções textuais dos oito alunos do terceiro ano/2014 (Escola de Aplicação da Feusp) cujos desempenhos em leitura abordamos no Capítulo 2.

Também observaremos o texto de uma aluna do quinto ano/2014 (Escola de Aplicação da Feusp), e o texto de uma aluna do sétimo ano/2013 de uma escola particular da zona oeste de São Paulo (Colégio Giordano Bruno), para estabelecer relações entre estes e as leituras de textos literários feitas anteriormente às propostas de produção textual. Nesse sentido, queremos apontar para possibilidades curriculares que embasem uma significativa continuidade no estudo da leitura e da escrita nas séries de consolidação da alfabetização e do letramento (séries do ensino fundamental).

Nossa análise aponta para a valorização de um currículo de língua portuguesa que considere a dimensão da fabulação literária, algo não tão fértil quando o ensino é baseado principalmente no trabalho com gêneros pragmáticos da linguagem.

Nas pedagogias que enfatizam a autonomia da criança na aprendizagem da leitura a partir dos gêneros do cotidiano com os quais ela está em contato³², não se leva em conta um repertório que poderia ser absorvido em outro tipo de processo, aquele em que há a transmissão literária feita pelo outro/Outro. Quando o professor trabalha com textos estéticos, mobiliza um repertório imaginário e simbólico que transmite não somente a “letra” (seja a aprendizagem da letra gráfica, seja o sentido das palavras e da leitura) mas também a falta e o desejo (o impossível de significar e a constante busca de significação). As pedagogias centradas somente na autonomia, em que se supõe que a criança vai “aprendendo a aprender” a leitura e a escrita a partir dos gêneros cotidianos, dissimulam esta falta e menosprezam a transmissão. Enfatizam, assim, uma suposta autoestima (a criança sentir-se-ia satisfeita ao perceber-se autônoma na leitura de textos de seu dia a dia) sem alicerces na autoconfiança (sem a transmissão do outro, sem uma anterior heteronomia que embasasse a interpretação de textos mais densos).

3.1. Efeitos metafórico-metonímicos

Belintane (2017, p.35) comenta que, quando o professor trabalha com as formas mais expressivas da língua, oferece ao aluno uma entrada na linguagem poética que põe em jogo uma “*subjetividade de entre-textos*, mais predisposta aos efeitos linguageiros, às surpresas próprias da linguagem e de seus efeitos metafórico-metonímicos”. Essa subjetividade de entre-textos, dos textos que estão na memória a partir da oralidade e da leitura, é aquela que vai contribuir para a “leitura de permeio” e com “propensão à autoria”.

Os efeitos metafórico-metonímicos foram observados por Lacan (1998) a partir das observações de Freud (1996a) sobre os processos de condensação e deslocamento, e de Jakobson (1995) sobre os processos de similaridade e contiguidade da linguagem. Retomemos estas teorias.

³² Cf. NANJI (2013), Capítulo 1 – “Textos do cotidiano *versus* narrativas”. Orientações dos PCNs, do PNLD e mesmo das provas governamentais preconizam um trabalho com gêneros do cotidiano e acabam por incitar, desde os anos iniciais, a alfabetização e a leitura a partir de logomarcas, propagandas e outros gêneros que remetem ao mundo do consumo e expõem a criança a induções do mercado. Além disso, se o trabalho fica muito centrado numa diversidade difusa de gêneros do cotidiano, cada vez mais o texto literário é deixado de lado.

3.1.1. Freud, os sonhos, a condensação e o deslocamento

Na obra de Sigmund Freud, o inconsciente é um conceito capital. O autor considera que o sonho é a “via real” para o inconsciente, ou seja, a via mais larga, por onde mais facilmente se acessam os conteúdos lá recalcados. Em *A interpretação dos sonhos* (FREUD, 1996a), o autor comenta que muitos estudiosos procuravam desvendar os sonhos pelo seu conteúdo manifesto, sendo que, para ele, deve-se levar em conta seus conteúdos latentes, os “pensamentos do sonho”, de onde se depreende o sentido. O autor incumbe-se então da tarefa de desvendar os processos pelos quais os conteúdos latentes se transformam em conteúdos manifestos no sonho, para então delinear uma teoria de interpretação. A partir de suas análises, Freud (1996a, p.303) conclui que “o conteúdo do sonho é como uma transcrição dos pensamentos oníricos em outro modo de expressão”, parecendo-se assim com uma “escrita pictográfica cujos caracteres têm de ser individualmente transpostos para a linguagem dos pensamentos do sonho”. O autor esclarece que as imagens no sonho são um modo de dizer, pois podemos “ler” os sonhos buscando substituir cada elemento por uma sílaba ou palavra que por ele possa ser representada, à maneira dos rébus, e então as palavras assim compostas passarão a fazer sentido, chegando a formar frases poéticas carregadas de significado.

Freud (1996a, p.305) lembra que “os sonhos são curtos, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e riqueza dos pensamentos oníricos”, a tal ponto que “de fato, nunca é possível ter certeza de que um sonho foi completamente interpretado”. Há neles um **trabalho de condensação** cujo tamanho é, rigorosamente falando, indeterminado. Nas associações produzidas em análise a partir do relato do sonho e da tentativa de interpretá-lo, veem-se novas ligações que “só se estabelecem entre ideias que já estavam ligadas de alguma outra forma nos pensamentos do sonho. As novas ligações são [...] circuitos fechados ou curtos-circuitos possibilitados pela existência de outras vias de ligação mais profundas” (FREUD, 1996a, p.306). Assim,

[...] a grande maioria das ideias que são reveladas na análise já estava em ação durante o processo de formação do sonho, uma vez que, depois de se elaborar uma sucessão de ideias que parecem não ter qualquer ligação com a formação de um sonho, de repente se esbarra numa ideia que está representada em seu conteúdo e que é indispensável para sua interpretação, mas que não poderia ter sido alcançada senão por essa linha específica de abordagem. (FREUD, 1996a, p.306)

O autor ainda observa que elementos e pensamentos se determinam numa via de mão dupla:

Não só os elementos de um sonho são repetidamente determinados pelos pensamentos do sonho como também cada pensamento do sonho é representado neste último por vários elementos. As vias associativas levam de um elemento do sonho para vários pensamentos do sonho e de um pensamento do sonho para vários elementos do sonho. (FREUD, 1996a, p.310)

Mais à frente, também aponta que “a determinação múltipla deve tornar mais fácil a um elemento impor-se ao conteúdo do sonho” (FREUD, 1996a, p.321). Assim, os elementos que ocorrem várias vezes nos pensamentos do sonho formam novas unidades (figuras coletivas, estruturas compostas) construindo entidades intermediárias. Outra constatação importante é que “fatos reais e imaginários aparecem nos sonhos como tendo igual validade; e isso ocorre não apenas nos sonhos, como também na produção de estruturas psíquicas mais importantes” (FREUD, 1996a, p.314), como o autor já havia observado sobre os traumas sexuais infantis – as memórias da infância não seriam necessariamente baseadas em fatos reais.

A condensação nos sonhos pode ser observada quando aparecem imagens coletivas e compostas dotadas de diversas características contraditórias. As palavras podem conter semelhante condensação, quando, por exemplo, a imagem sonora é semelhante à outra, operando como rima. Um deslocamento de trechos de palavras também pode servir à condensação de significados, assim como observamos nos chistes, anagramas e palíndromos. De forma similar as crianças brincam com palavras:

[...] os truques linguísticos feitos pelas crianças, que, às vezes, tratam realmente as palavras como se fossem objetos, e além disso inventam novas línguas e formas sintáticas artificiais, constituem a fonte comum dessas coisas [malformações verbais] tanto nos sonhos como nas psiconeuroses. (FREUD, 1996a, p.329)

Uma outra possibilidade de processo de formação do sonho é **o trabalho de deslocamento**. Freud assinala que a essência dos pensamentos dos sonhos não precisa ser representada; o sonho tem uma centração diferente dos pensamentos, seu ponto central diverge dos elementos daqueles. No trabalho do sonho, há uma força psíquica que de um lado despoja os elementos com alto valor de sua intensidade, e de outro cria novos valores, a partir de elementos de baixo valor psíquico, que penetram no conteúdo do sonho. Assim, há a transferência e o deslocamento de intensidades psíquicas no processo de formação do sonho, e a partir do resultado final pode-se buscar a diferença entre os textos de conteúdos e pensamentos.

Em seu texto, Freud analisa vários sonhos para exemplificar os processos de condensação e deslocamento. Retomemos um sobre seu tio (FREUD, 1996a, p.171 e ss). O autor conta que havia sido recomendado por dois professores para o cargo de professor adjunto, e que ficara alegre, pois não via aí nenhuma indicação de ordem pessoal; por outro lado, decidira não criar expectativas, pois o Ministério da Educação não necessariamente levava tais recomendações em conta. Certa noite, visitou-lhe um amigo que houvera recebido semelhante indicação, mas que não havia sido nomeado. O amigo contou a Freud que chegara a ir ao Ministério para sondar sua situação perante a instituição e tentar se autopromover, mas que percebera que a demora de sua nomeação se prendia a considerações sectárias. Freud pensou que estava em situação semelhante e fortaleceu sua resignação. Naquela noite, teve o seguinte sonho: seu amigo era seu tio, e Freud tinha por ele muita afeição. Seu amigo estava com o rosto modificado, mais comprido e com uma nítida barba amarela destacada.

Ao acordar, Freud achou o sonho absurdo, porém a insistência onírica na lembrança o fez querer interpretá-lo. Lembrou-se que seu tio, anos atrás, havia se envolvido numa transação ilegal e sido punido. O pai de Freud dizia que o tio não era mau homem, mas sim um tolo. Freud percebeu então que estava atribuindo similar tolice ao amigo. O fato de que no sonho o amigo era o tio confirmavam a condensação, já a barba e o rosto alongados do tio no rosto do amigo propunham um deslocamento de elementos, uma inscrição de traços do tio no rosto do amigo. Freud, no entanto, considerou diferenças entre o tio e o amigo, já que este não havia cometido ilegalidades como aquele, talvez estivesse em jogo apenas a “tolice” de ter ido ao Ministério tentar se promover. Porém lembrou-se da conversa de dias antes com outro colega, também recomendado para o cargo de professor, mas, este sim, tinha um processo contra si que talvez tivesse sido o motivo da não nomeação. Dessa forma, o tio estava representando os dois colegas (mais uma condensação, e também uma determinação múltipla). O sonho indicava que Freud, ao atribuir a rejeição do Ministério à tolice e ao crime de um e de outro colega, podia ter esperanças na sua nomeação. Este havia sido o método do sonho para “realizar seu desejo” de trazer à tona as esperanças que haviam sido recalçadas.

Por fim, o elemento do sonho de grande afeição de Freud ao amigo chamou-lhe atenção. Ele não tinha grande afeição pelo tio, mas tinha alguma pelo amigo, porém não tão exagerada como havia aparecido na forma onírica. Percebeu, então, que a afeição do sonho não dizia respeito ao conteúdo latente (ter achado o amigo um tolo), ao contrário, estava em contradição com ele. Lembrou-se de sua resistência em aceitar que achara o amigo um tolo, e relacionou-a

às resistências de seus pacientes em aceitar uma dada interpretação: tais repúdios aconteciam pois os sonhadores não queriam fazer um julgamento indevido, quando no fundo Freud percebia que os pensamentos a que resistiam eram simples expressões de emoções. Ele então percebeu que sua resistência à interpretação vinha desta recusa a um julgamento considerado indevido a respeito do amigo, e que a própria afeição exagerada no sonho se prestava à mesma resistência: o conteúdo onírico de extrema afeição pelo amigo era a distorção do pensamento latente de que o colega era tolo. Tal distorção servia então como dissimulação do pensamento latente. Assim, a realização do desejo (já que o amigo era tolo e Freud não o era, podia manter esperanças de ser nomeado) apareceu de forma disfarçada, quase irreconhecível, pois houve no conteúdo do sonho uma defesa contra o desejo (a barreira ou defesa para o desejo não ser reconhecido era aparecer no sonho uma grande afeição ao amigo, o oposto de o amigo ser considerado tolo), que assim ficou incapaz de se expressar ou de se realizar oniricamente, a não ser em seu formato distorcido.

Como observa Freud, a parcela essencial do trabalho do sonho descrita como deslocamento, que contém grande força psíquica, faz com que o conteúdo não mais se assemelhe ao núcleo dos pensamentos oníricos e “não apresenta mais do que uma distorção do desejo do sonho que existe no inconsciente” (FREUD, 1996a, p.333-4). A origem desse processo é a censura exercida por uma instância da mente sobre outra.

Vimos, no exemplo dado e nas considerações de Freud, que o psiquismo atua de forma a condensar e deslocar pensamentos oníricos para que o desejo seja, de alguma forma, realizado nos conteúdos do sonho. Pensamos que o mesmo acontece com as palavras na leitura, na contação de histórias e na poesia. A estrutura da linguagem vista no inconsciente é a mesma estrutura que vamos encontrar na linguagem literária; por exemplo, as palavras de teor conotativo foram despojadas de seu significado primeiro e seu significado se desloca; na metáfora, outro exemplo, a imagem trazida condensa num só dois diferentes significados. A “realização do desejo” no texto literário está em seu formato estético, que é garantido por estes efeitos ou jogos de linguagem, e que traz prazer ao leitor, ou ao escritor, ao humanizar, ao trazer emoções à tona, ao transfigurar-se como talismã equivalente a nossas experiências e, por isso, ordenador de nossa visão de mundo.

3.1.2. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud

Lacan (1998) lembra que é toda a estrutura da linguagem que a psicanálise descobre no inconsciente. A letra, Lacan a designa como sendo o suporte material do discurso – o

significante. E observa que a linguagem preexiste à entrada de cada sujeito nela. O autor evoca as duas vertentes do efeito do significante na criação da significação. São elas, a metáfora e a metonímia, que o autor retoma a partir do estudo sobre as afasias, feito pelo linguista Roman Jakobson (1995), quando tratava dos distúrbios de similaridade (correspondentes ao eixo paradigmático da linguagem, ou ao campo metafórico) e dos distúrbios de contiguidade (correspondentes ao eixo sintagmático da linguagem, ou ao campo metonímico). Os dois campos também correspondem aos processos de formação dos sonhos, condensação é metáfora, deslocamento é metonímia. Lacan recupera a ideia de que o sujeito é servo do discurso, já que seu lugar está nele inscrito, desde seu nome próprio.

Podemos dizer que, apesar de servo, o sujeito necessita de laço com o outro, laço cuja flexibilidade está nos jogos metafórico-metonímicos da linguagem ou no par alienação-separação. A oralidade poética, a narrativa, são campos propícios a esse laço, pois põem o professor-contador-poeta-leitor – ou seja, um professor **ponto-de-giro**, capaz de promover deslocamentos – como uma espécie de articulador desse campo (já nos detivemos sobre o conceito de ponto-de-giro no Capítulo 2). Nos jogos de linguagem presentes na literatura, pode-se entrever toda a dinâmica do inconsciente freudiano: palavras e situações que no cotidiano são marcadas por um valor anódino, na narrativa ou na poesia ganham intensidade, assim como vimos ocorrer nos conteúdos oníricos. Alfabetizar-se bem e entrar na dinâmica da escrita são processos que supõem a passagem pelas condensações e pelos deslocamentos que a linguagem abarca.

O autor lembra que a linguagem conquistou status de objeto científico através dos estudos linguísticos. Assim retoma também o aparecimento dessa ciência a partir do algoritmo que a funda – significante/significado –, redigido por Ferdinand de Saussure, que Lacan lê como ordens distintas, que se separam inicialmente por uma barreira resistente à significação, e como não redutíveis a uma correspondência biunívoca entre palavra e coisa nomeada. Assim, esclarece que a significação se sustenta pela sua remissão a outra significação, de tal forma que devemos nos livrar “da ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou [...], de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1998, p.501). É nesse sentido que a leitura e a contação de histórias permitem um fluxo significante de alto valor.

As letras do alfabeto, que são o suporte gráfico do significante, trazem em sua história uma imagem apagada: sabemos que as letras que usamos hoje eram, em sua origem, imagens

– a letra A, por exemplo, era desenhada ao contrário, suas hastes de baixo ficavam para cima, representavam os chifres de um boi, e sua sonoridade A vinha do início da palavra “*alphu*” que significava “boi”. Assim, as letras se originaram a partir de um processo de rébus, quando, por exemplo, descarta-se o significado original do desenho de um boi (*alphu*) para se ficar com o som inicial “a”. A letra é, então, um significado apagado, descartado, para se chegar à representação de fonema.

Semelhante processo se dá com o significante: seu sentido denotativo pode ser muitas vezes apagado, descartado, para se chegar a outras conotações. Daí advém a polissemia, como vimos na leitura do conto “A noite”, em que “reinava dia sem fim” significa não que um índio é rei para sempre, mas que o dia e a luz do sol eram permanentes naquela história, ou quando observamos que “os índios deitaram a correr” significa que eles correram imediatamente, e não que se deitaram. Estar exercitado nessa fluidez de significação evidencia-se, então, como algo importante na leitura literária, mas também em todas as outras leituras, pois as palavras, por mais que seu uso se pretenda objetivo, sempre estão sujeitas às relações estabelecidas no contexto em que são usadas.

O autor lembra ainda que a estrutura do significante é articulada, por suas unidades se reduzirem a elementos diferenciais que se compõem segundo as leis de uma ordem fechada (os fonemas, em uma língua, são finitos, mas se articulam infinitamente em palavras, porém seguindo a lógica da língua). Lacan usa a expressão “cadeia significante” e busca uma imagem que a explique – “anéis cujo colar se fecha no anel de um outro colar feito de anéis” – para chegar à ideia de que “somente as correlações do significante com o significado fornecem o padrão de qualquer busca de significação [...], pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (LACAN, 1998, p.505). Daí conclui que “é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse mesmo momento”, de forma que “há um deslizamento incessante do significado sob o significante” (LACAN, 1998, p.506, grifos do original).

Vejamos o exemplo de um verso do poema “Os ombros suportam o mundo” de Carlos Drummond de Andrade (2012, p.33), para exemplificar a retroação que se deve fazer para se chegar à significação de contexto: “Pouco importa venha a velhice, que é a velhice? / Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais que a mão de uma criança”. A falta de relação entre os significados literais de “velhice”, “ombro” e “mundo”, e entre este e “mão de criança” (ombros suportam mãos de criança, mas não suportam o peso de um mundo; o peso do mundo é incontavelmente maior que o peso da mão de uma criança; a velhice geralmente

se relaciona com a ideia de necessidade de mais cuidados físicos) nos divide, instaura a ambiguidade e faz necessária uma leitura por meio de retroação para o entendimento de que se trata de uma metáfora ou alegoria.

Lacan (1998, p.507), retomando Saussure e a linguística em geral, traz a ideia de que “não há cadeia significante, com efeito, que não sustente, como que apenso na pontuação de cada uma de suas unidades, tudo o que se articula de contextos atestados na vertical, por assim dizer, desse ponto”. Ou seja, é pensando na imagem de “ombros suportando mãos de criança”, na ideia de que um “mundo” é algo que pesa, e num processo de deslocamento e condensação destes significados que o verso é possível de ser entendido por quem o fez e por quem o leu: “chega um tempo em que os pesos da vida são suportáveis”. Este acordo entre sujeitos a respeito do significado é latente na linguagem comum a escritor e leitor. Como diz Lacan (1998, p.508): “todo esse significante, dirão, só pode operar por estar presente no sujeito. É justamente a isso que respondo ao supor que ele passou ao patamar do significado”. Ou seja, não importa a palavra, importa a ligação entre significante e significante, que produz sentido não unívoco na cadeia.

Lacan dá como exemplo um relato que ouviu sobre duas crianças: sentadas uma de frente à outra na cabine de um trem, ao chegarem na estação, veem de suas respectivas janelas, cada qual, uma placa diferente, com a palavra “mulheres” em uma e “homens” na outra e, abaixo de cada placa, uma porta. O menino olha para um lado e crê ter chegado à cidade de “mulheres”, a menina olha para outro e crê ter chegado à cidade de “homens”. As placas com as palavras indicavam, na verdade, a entrada dos banheiros da estação. Neste exemplo, as nomeações são metonímicas, suprimem as frases “banheiro que os homens usam”/“banheiro que as mulheres usam”, que estariam indicando cada qual a sua porta. Mas ao ver apenas as metonímias “homens” e “mulheres”, as crianças não fazem a ligação com as portas, subvertendo assim o signo saussuriano, cuja fórmula é S/s (significado sobre significante em relação biunívoca). No caso, o significante é deslocado para o lugar do nome da cidade, geralmente também escrito nas paredes das estações.

Outro exemplo mais afeito à nossa ideia de significante na narrativa é a história popular “O macaco e o grão de milho”³³: um macaco estava na árvore comendo milho quando um

³³ A história de origem oral foi contada por pesquisadores do projeto Desafios a turmas da Escola de Aplicação e seu enredo e título permaneceram em nossa memória. Não encontramos uma fonte que se referisse a tal título. Há, porém, nos *Contos tradicionais do Brasil*, recolhidos país afora por Luís da Câmara Cascudo (2004), conto

grão caiu dentro de um pedaço oco de madeira que estava no chão. O macaco manda de forma insolente que a madeira lhe devolva o grão, mas esta não o faz. Então, manda que o fogo queime a madeira, mas este não lhe dá ouvidos. E assim o conto continua de forma cumulativa: o macaco manda que a água apague o fogo, que o boi beba a água, que o açougueiro corte o boi, que a polícia prenda o açougueiro. O macaco perdeu um mísero grão de milho, mas isso importa. Não importa que sua perda seja tão pequena. Assim, um grão chega a um valor diferente do original, um valor de algo perdido. O grão chega a uma potência poética na história. É o objeto aparentemente insignificante que vai dar a potência da história, tornando-se “o significativo”, assim como um elemento oriundo de um sonho pode tornar-se significativo importante em análise (como chegamos a comentar sobre a barba do tio no sonho de Freud).

O exemplo mostra que “essa estrutura da cadeia significativa revela a possibilidade que eu tenho [...] de me servir dela para expressar *algo completamente diferente* do que ela diz. Função [...] de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade” (LACAN, 1998, p.508). Dessa forma, também não nos deixamos aprisionar num comunicado qualquer dos fatos; ou ainda, o autor ressalta que assim podemos exprimir a “verdade”, nas **entrelinhas**, apesar de todas as censuras, conforme queiramos ser entendidos pela multidão ou por alguns.

A primeira função que Lacan lembra é a metonímia – a parte tomada pelo todo. Assim se vê que a significação se apoia na relação de um significante com outro (trinta velas = barcos). Essa é a primeira vertente do campo significativo, para que o sentido tenha lugar. A outra é a metáfora, em que surge disparidade entre as imagens significadas para a produção da centelha poética: “ela brota entre dois significantes dos quais um substituiu o outro, assumindo seu lugar na cadeia significativa, enquanto o significante oculto permanece presente em sua conexão (metonímica) com o resto da cadeia” (LACAN, 1998, p.510), e aí se entrevê que qualquer significação se desdobra para além. Por exemplo, os versos de Drummond mais acima citados, “Pouco importa venha a velhice, que é a velhice? / Teus ombros suportam o mundo / e ele não pesa mais que a mão de uma criança”, podem significar que a velhice, que parece frágil, na verdade é muito forte. As palavras “mundo” significando “algo pesado”, “mão de criança” significando “algo leve”, são relações metafóricas que mantêm relação metonímica com o restante do verso poético.

cumulativo praticamente idêntico. A variação de milho é “banana” no conto “O macaco perdeu a banana” (CASCUDO, 2014, p.309). O autor em nota ainda se refere a variantes como “O macaco e o confeito” e a outros contos cumulativos conhecidos, como “A formiguinha e a neve”.

Lacan observa que toda a obra de Freud é perpassada e reforçada por uma análise da linguagem à medida que o inconsciente vai sendo mais diretamente implicado. Como vimos e como o próprio Lacan comenta sobre a *Interpretação dos sonhos*, Freud (1996a) trata do que Lacan, mais tarde, chamará de “a letra do discurso” e seus empregos. O autor lembra que Freud afirmara ser o sonho um rébus, e que é preciso entendê-lo ao pé da letra, em sua estrutura literante, em que se articula o significante no discurso. Para se entender um rébus, como dissemos, é preciso perder o valor da imagem para se chegar ao valor de significante, ou de letra. Dessa forma, as imagens do sonho devem ser compreendidas em seu valor significante e em composição com o restante do provérbio proposto no sonho-rébus. Ou seja, o significante da imagem do sonho não tem a ver com a significação da própria imagem; não devemos “decodificar” o sonho, mas sim “decifrá-lo”, assim como a linguagem do inconsciente, que é perdida, recalçada. A transposição é uma condição dos processos oníricos, e o mesmo ocorre no deslizamento do significado sob o significante, algo sempre em ação inconsciente no discurso (LACAN, 1998, p.513-4).

Lacan quer deixar claro como, com a ambiguidade, o sentido escapa de nosso domínio. Isso acontece porque significado e significante não estão no mesmo plano. Por tudo isso é que preferimos assumir uma concepção de sujeito que leva em conta sua excentricidade. Vejamos o seguinte esquema a seguir.

Imagem 2 – Esquema L
Fonte: LACAN, 2011, p.60

Vemos aí o “eu” (a) e o “outro” (a’) numa relação imaginária de espelhamento (uma criança e sua mãe, por exemplo), e o Outro (A) atravessando a relação imaginária (a cultura, por exemplo, trazendo outros significados além do significado biunívoco das relações imaginárias), propiciando um corte nesta relação, a ponto de fazer emergir o sujeito S (ou \$,

sujeito barrado), que torna-se então efeito dos significantes vindos do Outro e está implicado com a polissemia e a ambiguidade próprias à linguagem e à ordem simbólica. O sujeito, assim barrado, é excêntrico, ou seja, não centrado – não sabe tudo sobre si, nem consegue decifrar com exatidão o que o outro diz ou pensa, não é um sujeito que possa ocupar uma posição central diante do saber (quando faz isso ou pensa que faz, está apenas se deixando “colar” na sua fantasia, está sendo “presa” do imaginário). Mas o sujeito excêntrico, justamente por ser ele mesmo um efeito significativo, é aquele que pode investigar a polissemia, já que nela está implicado.

3.2. Alienação e separação na escrita

Belintane (2015), em seu artigo “Alienação e separação na paródia: estratégia para produção de texto com alunos de 9 anos”, trata da parodização de gêneros do repertório infantil como estratégia que contribui para a reformulação do imaginário da criança e enriquece a produção textual dos alunos, quantitativa e qualitativamente. Em sua análise de textos de alunos a partir de duas consignas diferentes, observou que na paródia os alunos escrevem mais e ampliam suas possibilidades discursivas. Podemos entrever aqui algo semelhante ao esquema apresentado por Lacan: a paródia ajuda a criança a reformular seu imaginário sobre uma história qualquer, “quebra” um pouco da aderência excessiva ao imaginário.

Ao levar em conta a dimensão psíquica da paródia, Belintane aproxima esse conceito literário e discursivo dos conceitos de “alienação e separação” criados por Lacan no *Seminário II* (2008a). O autor justifica a aproximação destes conceitos ao constatar que “a entrada da criança na linguagem se dá a partir de um processo de alteridade em que os movimentos de ‘alienação’ e ‘separação’ põem em jogo a própria dinâmica subjetiva da linguagem” (BELINTANE, 2015, p.57). Belintane atesta que esse processo se dá já na alfabetização, quando a criança ainda se demora na decodificação das palavras, conferindo cada letra e perdendo o sentido geral do texto (alienação); e a “separação” intervém quando a leitura se torna dinâmica e a criança não precisa mais conferir cada letra. Com a leitura já consolidada, algo semelhante acontece, quando “o fluxo da leitura se dá a partir de uma dinâmica intertextual e interdiscursiva” (BELINTANE, 2015, p.58). Ou seja, o espaço chamado “separação” surge quando a evocação de memórias anteriores provoca deslocamentos na leitura e permite um entrecruzamento de texto e fragmentos dessas memórias. A alienação do sujeito para a entrada na linguagem, e sua separação para a

assunção de uma subjetividade-autora, são conceitos oriundos das teorias psicanalíticas que aqui usamos no campo da educação.

Laurent (1997) afirma que Lacan deu um novo passo em sua escola quando introduziu os conceitos do par alienação-separação, na proposição do “passe” que tal par engloba, para a definição do que a psicanálise pode oferecer sobre o que seja “estar em análise”. Se por um lado a metáfora e a metonímia eram mecanismos da formação dos sonhos e essenciais à interpretação destes, por outro o par alienação-separação dava conta de definir o processo de análise com o primeiro termo, e a fase final de análise com o segundo.

Em análise, um novo significante que surge sempre pode produzir outro desenvolvimento da cadeia, fazendo com que o sujeito ocupe novamente um lugar vazio e, assim, operante. De fato, Laurent (1997, p.49) confirma que “longe de deixar aquele lugar vazio, Lacan o define precisamente com a fantasia freudiana, ou objeto libidinal, com toda a sua carga de gozo”.

Assim como o sonho é um caminho para o inconsciente, sendo necessário fazer sua leitura, ocupando-se assim os lugares sem sentido do sonho com alguma significação, também na leitura de textos verificamos percurso semelhante. O que faz com que o vazio seja “eletrizado”? Vejamos:

- Na contação de histórias: como um rébus, é preciso, por exemplo, esquecer um pouco da insignificância de um grão de milho na história “O macaco e o grão de milho” acima evocada, e passar a dar ao grão um valor de algo perdido e importante. Grão de milho já significa outra coisa. Separamo-nos do sentido original de “grão” e assumimos a ideia de objeto de valor perdido.
- Na leitura literária: assim como na interpretação dos sonhos, ou mesmo como no rébus acima explicado, ou nos versos de Drummond evocados, é preciso preencher os vazios do texto (ISER, 1979), imaginar o caráter de um personagem a partir de suas ações, antecipando o que se desenrolará na história, ou, por outro lado, retroagindo, como observamos na leitura do verso poético.
- No conhecimento em geral: Freud (1977) chegou a um esquema para ilustrar como uma imagem sonora ou acústica (significante) é o ponto de ligação entre a representação de palavra – composta pelas imagens motora (sensação de inervação da palavra; sensações do aparelho fonador), da leitura (grafia lida) e da escrita

(grafia feita com as próprias mãos) – e as associações de objeto (imagem que fazemos da leitura, imaginamos o que está sendo lido):

Imagem 3 – Esquema psicológico da representação da palavra.
Fonte: FREUD, 1977, p.71

No esquema acima, observamos a centralidade do significante: a representação de palavra (conjunto das imagens motora, da leitura e da escrita) só se vincula à representação de objeto (associações objetuais) que temos na memória a partir da imagem sonora ou acústica (significante pronunciado ou lido em silêncio). É importante notar que a representação de palavra estabelece um jogo de sentido pela ligação com a representação de objeto e que, por outro lado, a representação de objeto é um complexo associativo de representações visuais, acústicas, táteis, sinestésicas etc. A aparência ou entendimento que temos de um objeto surge à medida que, no conjunto das impressões sensoriais alcançadas no contato com o objeto, há também a possibilidade de sucessão de novas impressões. Ou seja, as associações objetuais são um complexo aberto a novas impressões, enquanto que a representação de palavra é um complexo fechado (ao nomearmos algo, limitamos a associação feita, pois se esta fosse ilimitada, entraríamos em delírio; no complexo fechado, o sistema se estabiliza), mas suscetível de ampliação, não somente porque primeiro ouvimos, depois aprendemos a falar, depois aprendemos a ler/escrever, mas também porque as novas impressões ou percepções possíveis às associações objetuais incidem sobre o significante, produzindo novo sentido, ou ampliando-o. O esquema de Freud representa, assim, que as palavras são elementos plásticos capazes de criar outras formas, ou seja, capazes de se esvaziar de sentido e de recolher novos sentidos.

Ora, trazer novos sentidos às palavras, ou usá-las para procurar explicar as novas percepções que temos sobre os objetos do mundo, são processos próprios inclusive da escrita científica. Tal possibilidade de “eletrizar” os vazios da linguagem é o que produz esse tipo de

escrita. Da mesma forma, Ortega y Gasset (1993) pensa que o mito é como um “hormônio do psiquismo”, o primeiro mantendo ativo o segundo, promovendo assim esvaziamentos dos sentidos da realidade imediata (o que poderia ser um simples pássaro, pode ser também um índio, como vimos na lenda “A noite”, dos Tembê) e fazendo-nos imaginar outros possíveis; isto também se dá no conhecimento científico: por trás da mente científica há um universo lendário que a anima, fazendo-nos imaginar, inferir, levantar hipóteses, observar, analisar, argumentar e registrar a nova percepção.

Vejamos um outro exemplo de universo lendário animando a percepção: no céu há “escritas” milenares, os gregos associaram grupos de estrelas a imagens de personagens e enredos mitológicos. A constelação de Órion, por exemplo, leva o nome do caçador que, apaixonado, passou a perseguir as sete filhas de Pleione e de Atlas. Os deuses, comovidos pela perseguição, colocaram-nas entre as estrelas, protegidas na cauda de Touro. A constelação de Touro, que fica entre a constelação de Órion e as Plêiades (sete estrelas representando sete irmãs), resultou de uma intervenção de Zeus para proteger as irmãs. Ou seja, nos arredores das estrelas conhecidas como Três Marias, temos uma narrativa mítica muito interessante.

3.2.1. Produções textuais – paráfrase e paródia

Belintane (2015) analisa textos de alunos do quinto ano, momento de transição entre ciclos escolares em que ocorrem bruscas mudanças no currículo e na relação pedagógica. No ensino da língua portuguesa, há também grande mudança: o aluno já se depara não somente com textos da infância, mas agora é convidado a ler e compreender textos literários mais complexos, de autores consagrados e até do cânone nacional e internacional. O autor observa que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais não fazem menção a estratégias de transição, no exercício da produção escrita, de um ciclo a outro, tema que deveria ter relevância na busca de uma melhor equação para essa passagem. Para tanto, Belintane propõe a parodização como uma possível estratégia de escrita.

De acordo com o autor, a paródia permitiria a desconstrução de estruturas textuais e temáticas já muito conhecidas e abriria espaços a leituras e produções textuais mais complexas, menos formulares. Busca, então, a partir de sua análise, extrair elementos importantes para a constituição da tessitura interdisciplinar entre a área de linguagem

(Linguística e Análise do Discurso) e a do psiquismo (Psicanálise de Freud e Lacan), no campo teórico da educação.

Sobre a relação entre os conceitos de Lacan e a paródia, Belintane observa que, ao lado do pastiche, da paráfrase e de outras formas de retomada explícita ou implícita da palavra do outro, a paródia, ao trazer jogos de aproximação e distanciamento entre sujeito e outro, pode ser interpretada a partir do par conceitual “alienação-separação”. A alienação é condição para que uma subjetividade emergja, ou seja, a criança precisa primeiramente se alienar na linguagem do outro para sair da corporeidade em si; depois, a separação consolida o processo de subjetivação, em que a criança-sujeito aparece em sua linguagem, quando nos surpreende, por exemplo, ao dizer algo diferente do que esperávamos. Assim também parece ocorrer na paródia, pois, para esta acontecer, é necessário primeiro haver uma absorção da estrutura ou da temática do texto-matriz, mesmo que depois fique sujeita à ironia. A paródia assume assim um texto para transcendê-lo, recriando seus temas e formas. Assim como a alienação é condição para a separação, a interiorização do texto original é exercício para o jogo paródico; o sujeito que a escreve ocupa um espaço de entre-textos e também um espaço “entre-leitores”, já que o leitor da paródia precisará conhecer o texto-matriz para entrevistá-lo no novo texto. Ainda, “da teoria de Lacan, também se pode depreender que a posição subjetiva oscila entre os dois polos, aliena-se para se separar ou até mesmo aliena-se já se separando” (BELINTANE, 2015, p.61). A junção estabelecida pelo par fundamenta a alteridade, a relação eu/Outro, a subjetivação.

O autor retoma que a presença da paródia é quase concomitante aos gêneros austeros, desde a antiguidade. E que “na Idade Média, segundo Bakhtin (1999), a paródia era um poderoso recurso popular contra a severidade e a dominância dos discursos religiosos” (BELINTANE, 2015, p.63), pois através do riso e do jogo liberava os estudantes da seriedade, quando estes se opunham a ela com o aspecto cômico das paródias.

É semelhante efeito que a paródia pode suscitar nos alunos, ao se considerar que “ao parodiar textos clássicos da literatura infantil [...] o aluno pode também atravessar esse imaginário fortemente polarizador, em que o bem e o mal se põem como instâncias fixas” (BELINTANE, 2015, p.63). A paródia como estratégia didática pode, assim, servir para que os alunos conheçam melhor a forma de um texto e o estilo de um escritor, ao mesmo tempo que permite rupturas com textos canonizados. O autor recorda que “a paródia é um dos recursos mais produtivos na literatura moderna e contemporânea, além de figurar também como uma estratégia na imprensa, na publicidade, no cinema” (BELINTANE, 2015, p.64). Além de a paráfrase e a paródia poderem ser comparadas à condensação e ao deslocamento,

propostos por Freud para explicar o funcionamento dos sonhos, Belintane propõe que “a paráfrase marca o campo da continuidade discursiva, mais próximo da semelhança e, portanto, da alienação; a paródia quebra a continuidade, explicita a dessemelhança, deslocando os elementos mais fortes do texto matriz” (BELINTANE, 2015, p.64), chegando à separação.

Tratamos até agora de conceitos como os efeitos metafórico-metonímicos da linguagem (LACAN, 1998), retomados a partir dos conceitos de condensação e deslocamento (FREUD, 1996a) e dos conceitos de similaridade e contiguidade (JAKOBSON, 1995). Também nos reportamos aos conceitos de alienação e separação propostos por Lacan (2008a), e contextualizados por Belintane (2015) no âmbito do ensino da língua. Estes últimos conceitos serão úteis para refletirmos sobre as propostas de produções textuais mais parafrásticas (semelhantes ao processo de alienação) e aquelas mais parodísticas (semelhantes ao processo de separação). Em alguns momentos, também nos reportaremos aos efeitos metafórico-metonímicos da linguagem, observáveis em algumas produções textuais.

3.3. Propostas de produção de textos e análise de textos de alunos

Em que medida as diferentes propostas de interpretação e produção de texto oferecidas aos alunos propiciam, ou não, uma continuidade desejante na leitura e na escrita? Tenho como premissa que essa continuidade é aquela em que podemos vislumbrar leituras abertas à polissemia, de forma a levarem os alunos a escritas que se desenvolvam em textos maiores e também em possibilidades discursivas ampliadas de forma a exercitarem uma escrita aberta a traços autorais.

Pensamos que o ensino de português nas séries do ensino fundamental deve se pautar pela seguinte trajetória:

- Nos anos iniciais, partir de textos de uma oralidade ritualística que compõem a rede de memórias dos alunos (brincos da infância e narrativas de origem oral que possam contribuir para uma alfabetização desejante) e que já contêm efeitos estéticos semelhantes aos encontrados na literatura.

- Inserção paralela e paulatina do trabalho com textos literários consagrados (desde os contos de fadas às lendas, crônicas, poesia, contos etc.).

- Exercícios de leitura desses textos, que levem em conta a possibilidade de que sua compreensão se dê a partir de uma leitura polissêmica, e não biunívoca, não ingênua nem fragmentária.

- Estudo de abstrações no ensino da língua (aspectos linguísticos ou gramaticais observáveis a partir dessas leituras elencadas – estudos morfológicos, sintáticos etc., que vão se tornando mais complexos no decorrer dos anos).

- Propostas de produção de texto em que o aluno possa explorar a rememoração e a criatividade, posicionando-se entre-textos e entre-meios, ou seja, de forma que uma subjetividade desejante possa se inscrever.

Para analisarmos as produções textuais dos alunos, orais ou escritas, queremos levar em conta o conceito psicanalítico de sujeito, concebendo-o como excêntrico, como dividido. Essa divisão, como vimos, é fruto do atravessamento do imaginário pelo simbólico, que barra o inconsciente, o qual, mesmo barrado, não cessa de retornar. Assim, consideramos que **inconsciente e consciente** estão imbricados. É das reverberações da subjetividade que podem emergir traços de autoria.

A metáfora da faixa de Moebius, proposta por Lacan na relação que estabelece entre consciente e inconsciente, foi retomada por Belintane (2013) para expressar os jogos entre oralidade e escrita, e entre oralidade ritualística e fala cotidiana. Consideramos que é nessa tensão que pode emergir nos textos dos alunos uma subjetividade com traços de autoria.

Já observáramos nos capítulos 1 e 2 que, se o corpo é um elemento recalcado na leitura e na escrita, por outro lado uma nova **corporalidade** emerge, aquela de um leitor ou escritor silencioso, que projeta um corpo imaginado na leitura de uma obra e também na escrita. Com o corpo perdido, surge o sujeito intervalar, que se posiciona entre-textos, entre meios e modalidades da linguagem. Nesses possíveis posicionamentos subjetivos, surge a heterogeneidade dos alunos: há propensões a posicionamentos mais ligados ao imaginário, em que o leitor assume os significados de forma mais direta e alienante, ou posicionamentos mais simbólicos, que se separam das primeiras significações do texto para ler dimensões mais discursivas e polissêmicas. Assim haverá a emergência de um sujeito da dialética da alienação e da separação. Na separação, encontramos a concepção de um sujeito do desejo, em que o inconsciente linguageiro é estruturante, ao permitir a leitura fluente e significativa (BELINTANE, 2013, p. 77-8).

Tal estrutura também se dá a ver na escrita. Certamente a norma é uma “alienação” necessária para a inserção do sujeito na língua escrita, mas a possibilidade da fantasia, da leitura, da escuta e da escrita do que lhe é sensível é o que vai entusiasmar a criança a

dominar a norma. Assim se chega à “separação”, no sentido de o aluno exercitar sua criatividade e colocar em seu texto algo de si, pontuando aí uma subjetividade desejante entre-textos e entre-meios.

3.3.1. Para a produção de textos: ainda a leitura

Um percurso que se mostrou enredamento interessante entre leitura e escrita foi o proposto pelo projeto Desafios às professoras do terceiro ano, em 2014, para que trabalhassem com a leitura da história em quadrinhos *O Hobbit* (DIXON, 2009). Ao final da leitura, foi proposta pelo coordenador do projeto uma avaliação³⁴ de leitura em que figuravam questões dissertativas. O texto utilizado foi uma adaptação do início de *O senhor dos anéis* (TOLKIEN, 2000), que seria a continuação da narrativa do título anterior. Em 2015, as professoras aproveitaram a experiência do ano de 2014, fizeram breves adaptações e continuaram trabalhando com este percurso. Vejamos o relato das professoras sobre o percurso de 2014:

- Lemos o livro (HQ) inteiro.
 - “No meio do caminho”, após leitura, assistimos o trecho do filme indicado pelo Claudemir, onde ocorrem as adivinhas.
 - Não lembro de lermos trechos do livro original. Somente o início do *O senhor dos anéis*, na ocasião da avaliação final.
 - Sobre os filmes, assistimos o *Hobbit* 1 e 2 na semana de lançamento o 3. Crianças eufóricas.
- (Relato de Kamila Toyofuki, professora bolsista do projeto Desafios)

E o relato sobre o percurso de 2015:

- 1- Como o livro [HQ] é grande, dividimos em sete capítulos.
 - 2- Em cada capítulo fizemos a leitura, a interpretação e a produção de texto sobre o mesmo.
 - 3- No meio do percurso utilizamos um trecho do livro original que mostra o encontro de Bilbo e os Trolls.
 - 4- No final do terceiro trimestre fizemos avaliações de interpretação e produção de texto utilizando o primeiro capítulo do livro *O senhor dos anéis* que fala sobre a festa de aniversário de Bilbo de 111 anos.
- (Relato de Mirian, professora bolsista do projeto Desafios)

É interessante observar, no breve relato, a atividade de retomar com os alunos, por meio de um trecho do filme, a parte em que o personagem Bilbo entra num duelo de adivinhas. Em

³⁴ A avaliação pode ser observada no Anexo D.

2012 e 2013 (primeiro e segundo ano desta turma), os alunos já tinham trabalhado com adivinhas, principalmente na oralidade, mas com algumas retomadas na escrita. Agora, reviam o gênero da oralidade inserido numa longa narrativa de aventura, e apreciaram-no também no registro da obra em forma de filme. A professora conta que “no meio do caminho” – ou seja, no meio do percurso de trabalho com os alunos –, trabalharam com as adivinhas, que ocorrem também “no meio do caminho” de Bilbo; a adivinha tem milenarmente a função de “passagem”: Édipo teve de responder à Esfinge para continuar vivo e ir em frente em sua trajetória; Bilbo precisou das adivinhas para continuar seu percurso. Também podemos pensar que as adivinhas, ao lidarem com a polissemia, a conotação, a decifração, levam os alunos às leituras de permeio e autoria, deslocando-os de leituras parafrásticas.

As professoras fizeram um interessante percurso sugerido pelo coordenador do projeto: trânsito entre leitura de imagem e de texto (uma bela HQ), leitura de trecho importante da obra original (primeiro capítulo), ênfase num trecho “capital” da narrativa (adivinhas) usando o filme como recurso, passagem integral pelos filmes, parte 1 e 2, na data em que era lançada nos cinemas a terceira parte. Tudo isso remete os alunos ao prazer pela leitura e ao estabelecimento de relações entre diferentes artes e suportes da narrativa (HQ, obra integral, adivinhas da oralidade, vídeos, estreias de cinema). Esse enredamento nos parece o âmbito mais elevado do tratamento da leitura e da escrita na contemporaneidade. Pensemos mais uma vez que leitura não se restringe ao ato de ler palavras grafadas, mas engloba a leitura que se faz do que se ouve, do que se lê, do que se vê – imagens estáticas ou em movimento. Portanto, retomando nossa concepção, a leitura se faz sobre todos esses suportes.

No decorrer e após o percurso, as professoras fizeram atividades de leitura e escrita, além de a avaliação final de trimestre ter sido baseada no trajeto feito. Vejamos os objetivos da avaliação:

Avaliar se o aluno:

- Consegue buscar informações no texto com autonomia.
- Consegue fazer inferências.
- Organiza as ideias nas frases de maneira clara e coerente.
- Responde corretamente as perguntas sobre a história.
- Coloca ponto no final das frases.
- Escreve corretamente as palavras de uso comum.

Fica claro que nos objetivos as professoras pontuam uma diferença de leitura, que aqui chamaremos de compreensão de texto (responder corretamente às perguntas sobre a história) e interpretação (fazer inferências). Os objetivos restantes se referem à formalização da escrita do aluno.

E os objetivos para a produção escrita são:

Avaliar se o aluno:

- Escreve o título da história.
- Respeita a sequência da história.
- Organiza as ideias nas frases de maneira clara e coerente.
- Escreve o texto com coerência e coesão.
- Faz parágrafo de dois dedos antes de iniciar a frase.
- Tem a preocupação de dividir o texto em parágrafos.
- Coloca letra maiúscula no início das frases.
- Coloca ponto final no final das frases.
- Coloca outras pontuações (travessão, interrogação, exclamação, vírgula, reticências).
- Escreve corretamente as palavras de uso comum.
- Tem uma letra legível.

Podemos observar que os objetivos de escrita relacionados ao conteúdo são “respeitar a sequência da história”, “organizar ideias de maneira clara e coerente”, “escrever com coerência e coesão”. Os demais objetivos se referem a procedimentos da estrutura do texto, como pontuação, paragrafação, maiúsculas, pontuação, letra legível.

3.3.1.1. Produção de textos parafrásticos

Paralelamente à leitura compartilhada (feita pelas professoras e acompanhada pelos alunos, que tinham, cada um, um livro para acompanhar – livros comprados com a verba do projeto) e autônoma (às vezes os alunos liam sozinhos) de *O Hobbit* em quadrinhos, foram propostas atividades de compreensão de texto e de reescritas das partes da HQ (dividido pelas professoras em sete partes). Trabalho que associava leitura, compreensão e escrita, e contribuía para a retomada da história de memória a partir de imagens retiradas do livro. Além disso, oferecia o exercício de desenvolvimento de texto, de escrita de textos narrativos mais longos.

Os dados de produção escrita que recolhemos e agora analisaremos foram a reescrita da parte seis (com três alunos) e a reescrita da parte sete (com cinco alunos). O trabalho com HQs extensas e de boa qualidade parece bastante proveitoso nesses anos de consolidação da leitura, pois as imagens atraem o leitor, ao mesmo tempo que a leitura se dinamiza a partir do desejo de ir em frente e descobrir o desenrolar da aventura.

Para chegarmos contextualizadamente às análises das produções textuais, retomemos algo do autor e da história por ele escrita. Tolkien foi professor de anglo-saxão no Pembroke College, Oxford, por vinte anos até 1945, quando então passou a dar aulas de língua e literatura inglesa até aposentar-se em 1959. Seu interesse eram as tradições linguísticas e literárias. Escreveu vários livros que exemplificam tal interesse e ficou mais conhecido como autor de *O Hobbit*, prelúdio a outra obra sua, *O senhor dos anéis* (TOLKIEN, 2000). A extensa HQ *O Hobbit* (DIXON, 2009) de 138 páginas conta a história de uma longa aventura vivida por Bilbo.

Vamos retomar resumidamente a história de *O Hobbit*:

Estava Bilbo em frente à sua casa, fumando cachimbo de manhã, na vila dos Hobbits, quando o mago Gandalf chegou e convidou-o a participar de uma perigosa aventura.

Os Hobbits são seres que “se tornaram raros e arredios na presença das Pessoas Grandes, como eles nos chamam. Eles são um povo pequeno, são menores que os Anões. Tendem a ser barrigudos; usam cores vivas e seus pés têm uma sola natural semelhante a couro e pelos marrons, densos e quentes” (DIXON, 2009, p.1). Hobbits gostam de viver uma vida pacata em suas casas confortáveis. Os Bolseiro – sobrenome de Bilbo – eram ricos em sua maioria e não viviam aventuras nem faziam coisas inesperadas. Essas eram características admiradas pelos Hobbits. Sua mãe, no entanto, a famosa Beladona Tûk, vinha de um clã do qual alguns membros vez ou outra saíam para aventuras.

Bilbo lembrou-se de Gandalf, o mago errante que em festas de outrora contava histórias de aventuras, de enfrentamentos contra perigosos orcs, dragões, princesas, e era o responsável por levar alguns de sua família a aventuras loucas. Bilbo Bolseiro recusou o convite, mas educadamente convidou Gandalf para o chá do dia seguinte – convite do qual se arrependeu. E não era para menos, de fato, Gandalf fez ao final daquele encontro uma marca em sua porta, cujo significado, poucas páginas depois, o leitor descobre ser “Ladrão procura um bom emprego, muita emoção e recompensa razoável”. No dia seguinte, com o tocar da campainha, treze Anões chegaram para o chá – Balin, Dwalin, Kili, Fili, Dori, Nori, Ori, Oin, Gloin, Bifur, Bofur, Bombur, Thorin Escudo de Carvalho –, e junto com eles o mago. Os Anões queriam reaver suas riquezas, deixadas nos salões internos da Montanha Solitária, quando um dragão (ser que gosta de viver em meio a riquezas mesmo que não as use para nada) a invadira, escorraçando-os do local. Eles teriam que passar por terras distantes e desconhecidas, cheias de perigos, para lá chegarem de volta e enfim lutarem para conseguir suas riquezas deixadas em sua antiga morada, o palácio da Montanha Solitária. Gandalf tinha um mapa e uma chave, entregues a ele pelo anão que era pai de Thorin Escudo de Carvalho. Thorin era um dos anões presentes na casa de Bilbo, era filho de Thrain e neto de Thrór, este último o antigo rei sob a Montanha. Os anões precisavam dos serviços de um Ladrão, ou, como um anão sugere eufemisticamente, precisavam de um “especialista caçador de tesouros”.

Bilbo não gostava daquela ideia, não se identificava com aquilo, mas as coisas se passaram de forma a não conseguir recusar. No início da jornada, achou até agradável a aventura. Mas logo se depararam com Trolls, gigantes que gostavam de comer Anões e outras carnes quaisquer. Deles se livraram, e chegaram a se hospedar em Elrond, reino confortável de Elfos. A continuação, depois, foi terrível. Surpreendidos, travaram batalhas com Orcs, seres abomináveis. Bilbo se perdeu e num lugar escuro encontrou um anel, o qual guardou para si. Logo depois deparou-se com Gollum, uma criatura que por anos vivia nas trevas comendo peixes viscosos de um lago escuro. Bilbo pediu que Gollum lhe mostrasse a saída, propôs um jogo de adivinhas a ele, o qual aceitou e decidiu que, caso ganhasse, o comeria, mas se perdesse faria o que havia sido pedido. Depois de muitas adivinhas, pondo a mão no bolso e deixando escorregar o anel no dedo, Bilbo percebeu que sua magia era tornar o usuário invisível. Assim conseguiu despistar Gollum que, buscando reencontrar o adversário, acabou involuntariamente lhe mostrando a saída. O Hobbit, os anões e Gandalf se reencontraram e

ainda tiveram de se safar de wargs, lobos carniceiros que, juntamente com os orcs, queriam capturá-los, pois na batalha contra os anões o chefe dos orcs e wargs havia sido morto.

Águias os ajudam a sair da vista dos malfetores e Gandalf os leva à casa do grande Beorn (um homem que, depois descobrem, transformava-se à noite em urso), que lhes dá alimento e pernoite. No dia seguinte, Gandalf se separa do grupo e eles conseguem adentrar a floresta negra, cheia também de perigos. Famintos, ao avistarem uma festa de Elfos da floresta, aproximaram-se, mas assim saíram da trilha e acabaram nas teias de aranhas gigantes. Depois, foram capturados pelos elfos da floresta, que estavam nervosos pela confusão feita pelos anões com as aranhas gigantes da região, e estes, não querendo explicitar por que estavam passando pelas terras de elfos (não queriam revelar que iam em busca de seu tesouro), ficaram prisioneiros lá, até que Bilbo invisível conseguiu libertá-los, escondendo-os em barris que, jogados nas águas do rio, boiariam até a terra de homens que com elfos faziam comércio.

Lá chegando (aqui começa a parte seis definida pelas professoras), foram saudados pelo povo, que sempre havia ouvido dos mais velhos as lendas proféticas sobre a retomada da Montanha Solitária. Enternecidos pelo objetivo dos anões, os homens ajudaram-nos com barcos, provisões e pôneis.

Assim chegaram à Montanha. Bilbo tentava contribuir para finalizarem a aventura, mas não achava uma solução – lá dentro da Montanha estava o terrível dragão Smaug, e eles tentavam achar uma entrada secreta lateral. Ao ver um pássaro batendo num caracol, lembrou da profecia escrita no mapa em letras rúnicas e lida no início da viagem pelo bondoso elfo rei de Elrond, “Ponha-se ao lado da pedra cinzenta quando o [pássaro] tordo bater, e o sol poente com a última luz do dia de Durin brilhará na fechadura” (DIXON, 2009, p.27). Assim descobriram a entrada secreta e usaram a chave que viera com o mapa. Bilbo foi escalado para ir caminho abaixo descobrir como estava o dragão nos salões internos. Pegou uma taça de ouro e levou para os anões. Mas o dragão Smaug logo sentiu falta do objeto e pensou (num discurso indireto livre apresentado pelo narrador) “Ladrões! Fogo! Morte! Não ocorria uma coisa dessas desde que chegara à Montanha! Sua fúria ia além de qualquer descrição – o tipo de fúria que só se vê quando pessoas ricas, que possuem mais do que podem apreciar, de repente perdem algo que lhes pertence há muito tempo, mas que nunca usaram ou quiseram” (DIXON, 2009, p.102).

O dragão deu a volta pela Montanha para encontrar o ladrão, mas Bilbo e os anões se esconderam reentrância adentro. Bilbo desceu novamente aos salões e, usando o anel mágico, invisível conversou com o dragão, descobrindo sua fraqueza: apesar de revestido de pedras preciosas em toda sua armadura, o lado esquerdo do peito do dragão havia ficado com um buraco sem proteção. Voltou e contou isso aos anões.

Ficavam em longas discussões sobre os passos seguintes. Decidiram fechar a porta por onde haviam entrado, para o dragão não tentar atacá-los do lado de fora novamente. Não havia mais saída a não ser passando pelos enormes salões internos cheios de ouro e outros tesouros juntados outrora, onde dormia também o dragão. Bilbo desceu novamente pelo caminho para reavaliar a situação e acabou escolhendo ficar com a pedra Arken, “um globo de mil facetas que brilhava como prata à luz do fogo, como água ao sol, como neve sob as estrelas, como chuva diante da lua”, pedra encontrada anos atrás pelos anões no coração da montanha e posse de Thrain. Thorin queria reavê-la, Bilbo a pegou mas não contou aos outros. Subiu novamente para encontrá-los e decidiram todos descer juntos. O dragão não estava mais lá, tinha ido acabar com a cidade dos homens, achando que eles eram os ladrões invasores.

Os anões andaram por dentro do palácio sob a montanha, chegando ao portão principal e fortificando-o. O dragão havia desolado a cidade dos homens (aqui começa a parte sete definida pelas professoras, a última parte da história), mas Bard, um forte guerreiro, soube matá-lo com uma flecha negra, indo direto ao peito vulnerável de Smaug. Depois, os homens decidiram ir à montanha pedir parte do tesouro aos anões, já que aqueles haviam ajudado estes a continuar sua aventura com barcos, provisões e pôneis. Mas Thorin estava nervoso, e recebeu mal as palavras não tão dóceis mas justas dos homens, que tiveram suas casas queimadas e que tinham vindo armados para negociar. Os

homens pediram uma revisão a Thorin, que se manteve impassível e pediu a um pássaro para avisar aos anões parentes da aldeia mais próxima – entre eles o líder da aldeia e primo de Thorin, Dain –, sobre a Montanha reconquistada e o perigo iminente de guerra.

Os elfos da floresta, por sua vez, haviam sido avisados da morte do dragão e também lá chegaram para acertar as contas com os anões que tinham saído fugidos de suas terras. A notícia se espalhara e orcs e wargs queriam também vingança contra os anões assassinos de seu chefe. Bilbo estava triste com a guerra prevista e decidiu entregar aos homens e elfos a pedra Arken, que ele havia pegado como recompensa sem avisar aos anões – os um catorze avos prometidos por estes últimos por seus serviços –, planejando que os homens negociassem entregá-la em troca de um valor semelhante que os ajudasse a reconstruir a Cidade do Lago. Nesse momento, ressurgiu Gandalf que há muito partira para resolver outros negócios – desde a entrada na floresta negra. Thorin ficou furioso com os homens e com Bilbo por sua aparente traição, permanecendo impassível.

Lá fora, no campo de batalha, no entanto, ao saberem da ofensiva prevista dos orcs e dos wargs, os homens, elfos e anões vindos de outras terras decidiram batalhar em conjunto, evento que depois passou a ser chamado de "Batalha dos cinco exércitos". As águias também chegaram para ajudar, além de Beorn – o homem que se transformava em urso e ajudara os anões meses antes a chegarem à entrada da floresta negra – e, por fim, os próprios anões encastelados entraram na briga, a ponto de, reconciliados, vencerem contra orcs e wargs. Bilbo soube da reconciliação final só depois, pois tinha ficado inconsciente quando em meio a toda confusão uma grande pedra rolou batendo em sua cabeça. Soube então que, mesmo vencedor, Thorin havia se ferido fatalmente, mas não sem antes de sua morte certa poder retratar-se com o Hobbit, que afinal havia sido decisivo no sucesso de toda aquela viagem e empreitada. Outros dois anões haviam morrido também, Fili e Kili. Thorin foi sepultado com grandes honras, pedra Arken em seu peito, juntamente com a espada Orcrist.

Todos saíram satisfeitos com partes do tesouro que o homem guerreiro Bard havia recebido para a reconstrução da Cidade do Lago, pois alguma parte deste tesouro ele repartira com elfos também. Bilbo e Gandalf despediram-se dos anões e rumaram de volta às terras do Oeste, passando ao final novamente pela vila dos elfos de Elrond. Chegando em casa, Bilbo ainda viveu uma última controvérsia, pois seus parentes acharam que ele tinha morrido e estavam leiloando seus móveis. As duas arcas trazidas, com ouro e prata – ele aceitou somente aquilo que podia carregar –, serviram para reaver seus móveis e viver tranquilamente o resto de sua vida, quando então dedicou-se a escrever poemas, visitar os elfos, vivendo feliz “até o fim de seus dias, que foram extraordinariamente longos”.

Bilbo chegou a escrever suas memórias, cujo título pensado era Lá e de volta outra vez, as férias de um hobbit, e nelas estava debruçado quando chegaram Gandalf e o anão Balin para uma visita, em que contaram que a cidade de Valle fora reconstruída pelo guerreiro Bard, assim como a Cidade do Lago. O senhor daquelas terras reconstruídas com o ouro entregue por Bard, infelizmente “sendo o tipo de pessoa que adquire facilmente tal doença, contraiu o mal do dragão, pegou a maior parte do ouro, fugiu com ele e morreu de fome no Ermo, abandonado pelos companheiros” (DIXON, 2009, p.134). Assim como as terras em redor retornaram à riqueza e à fertilidade, também a Montanha e os anões passavam agora muito bem. Por isso Bilbo concluiu que “então as profecias das antigas canções tornaram-se verdade, de certo modo” (DIXON, 2009, p.134), e Gandalf retrucou: “É claro! E por que não se tornariam? Sem dúvida você não deixou de acreditar nas profecias só porque contribuiu para realizá-las? Você não acha mesmo que todas as suas aventuras e fugas foram conseguidas por mera sorte, apenas para seu próprio bem? Você é uma ótima pessoa, senhor Bolseiro, e gosto muito de você; mas, afinal de contas, você é apenas um sujeitinho neste mundo enorme”, ao que Bilbo satisfeito, finaliza, “Ainda bem!” (DIXON, 2009, p.134).

Como vimos, a história conta mil aventuras passadas por Bilbo. Mas o ponto central sublinhado por este final é aquele referente ao poder: Bilbo tornou-se um ladrão sem sê-lo, achando o anel que garantiu sua invisibilidade em muitos momentos importantes. Tal anel, como chegamos a farejar em algumas passagens, por seu poder, aticava a ganância de quem o

usasse. Bilbo chegou a querer para si a pedra Arken, mas por fim soube usá-la com generosidade, de forma a chegar ao final da aventura de forma proveitosa para ele – como Gandalf advertira ao início da história –, mas também para todos os envolvidos. *O Hobbit*, prelúdio para as histórias inventadas depois por Tolkien, tem o anel como objeto mágico, o qual sabemos que será usado por Frodo, o sobrinho de Bilbo, na história seguinte, *O senhor dos anéis*. Novamente Frodo irá se deparar com o poder ambíguo do anel. Mas isso é outra história.

Vejamos a proposta de reescrita da parte seis:

Produção de Texto – O Hobbit (Parte 6)

Nome: _____ 3º E.F. Data: ____/____/____

Observe as cenas abaixo e faça a reescrita da história **O Hobbit** (Parte 6) modificando o final dela. Não se esqueça de escrever o título, dividir as ideias em parágrafos, fazer parágrafo de dois dedos e colocar letra maiúscula no começo das frases, colocar o diálogo entre os personagens, pontuar o texto e caprichar na letra.

Os alunos deveriam, ao rever as imagens apreciadas na leitura da HQ e separadas pelas professoras, retomar a narrativa de memória e reescrevê-la. Como dissemos, analisamos a reescrita da parte seis feita por três alunos e a reescrita da parte sete³⁵ feita por cinco alunos, todos do terceiro ano/2014.

Elas foram feitas entre os meses de outubro e novembro, trimestre final do ano letivo, período que consideramos como a finalização de um ciclo importante – aquele que pensamos dever estar completa a alfabetização, consolidação mesmo da leitura e escrita de alunos do terceiro ano. Tal consolidação de escrita, avaliamos que deva ser demonstrada pela elaboração de textos longos (no caso, que os alunos reescrevessem com certo detalhamento todas as etapas pedidas a partir da revisão das imagens da HQ), coesos e coerentes (ou seja, para além

³⁵ As imagens da parte sete serão apresentadas mais à frente.

de retomar pela escrita cada imagem revista, era preciso encadeá-la num formato narrativo, acrescentando elementos de coesão, tendo ao mesmo tempo certa precisão e domínio na escrita das ideias, contextualizando-as – mesmo que algumas informações não estivessem representadas nas imagens revistas, era preciso retomá-las de memória, garantindo a coerência).

Na consigna, era pedida a reescrita a partir da leitura das imagens, além da observância de escrita de título, divisão de ideias em parágrafos, uso de maiúsculas em início de frase, uso de diálogos entre personagens, pontuação adequada e caligrafia (letra caprichada). Também foi pedido que se modificasse o final da história.

De fato, nessa idade é muito importante o exercício do desenvolvimento do texto e a coerência na escrita, ao mesmo tempo que se ensina e se aprende mais sobre estrutura textual e aspectos linguísticos: espera-se, em termos estruturais, que o aluno não tenha graves nem abundantes erros ortográficos de palavras comuns (como as grafadas com regras de uso de m antes de p e b, uso de r/rr, s/ss, g/gu, lh, nh, c/ç, qu, a/ã, am/ão, s/z, r no infinitivo de verbos, o/u/l em final de palavra, e/i em final de palavra, que não troquem mais a oposição entre surdas e sonoras b/p, d/t, f/v, c, q/g/j, x/ch), que o aluno saiba usar maiúsculas em início de frase e em substantivos próprios, que não escreva tantas aglutinações ou separações de palavras, que já use com alguma adequação a pontuação, inclusive que faça o uso do parágrafo e travessão em discurso direto.

A atividade de reescrita é uma atividade de retomada da memória, estando mais próxima do que temos considerado uma paráfrase, apesar de poder já conter uma propensão à autoria.

Espera-se que os alunos já façam uma razoável estruturação do texto ao final do terceiro ano. Além dessa estrutura, também é de grande importância, como já dissemos, o conteúdo do texto escrito pelo aluno, ou seja, como ele retomará de memória o que foi lido e compreendido, que palavras usará para retomar a memória na escrita, como desenvolverá e encadeará a narrativa a ser parafraseada.

Vejamos todos os textos escritos pelos oito alunos cujos desempenhos nos testes já foi abordado no capítulo anterior. Aqui registramos a escrita do aluno da forma como se deu, sem

correções. Mas podemos notar nas cópias dos textos³⁶ alguns indícios de correções feitas pelas professoras ou pelo responsável, quando alguns chegavam a levar para casa a atividade, a fim de terminá-la. No primeiro texto analisado, deixamos na transcrição abaixo a mudança de linha e a separação de sílabas como foram feitas pela aluna, para que o leitor possa observá-las.

- Helena

Hobbit parte (6) - título escrito pela aluna

O thorin viu os homes da montanha ele chegou na cidade do lago e thorin disse:

- ue sou o neto do rei.

Mas o rei deu camida e car-das e feramentas e esprestou casa e ele deu agua.

Eles esperam o por do sol porque antes eles passaram em um lugar que o homem falou:

- depois do por do sol vai ter um porto que vai bater uma pedra sinsenta o mapa vinha com uma chave.

Eles tentaram abri a porta eles comsiguiram abri mas eles viram um buraco quadrado eles descobriram o Bibo e eles escolheram Bilbo e balim e Balim disse:

- ue vou com voce a ali.

Bilbo emtrou e a chou uma tasa com duas arcas.

Eles saíram corremdo e desseu da monthanha Bilbo e os a nões.

Eles amdaram e amdaram muito.

Eles foi para a montanha por que o esmay tinha saido.

Eles chegaram em um lugar era uma sidade o esmay a pa-reseu la ele eslava colocando fo-

³⁶ Para ver cópias dos originais escritos pelos alunos, consulte Anexo E. Optamos por transcrever os textos dos alunos, pois as cópias dos originais possivelmente seriam de difícil leitura.

go em tudo.

Novo final inventado pela aluna:

Emtão eles faram para casa eles emcomtraram varias pessas.

fim (palavra escrita bem grande na folha em nove linhas na vertical)

Apontamos desde já que este foi o texto que apresentou maiores problemas, entre os oito que analisaremos aqui. Nos testes de leitura, a aluna havia acertado três questões do pré-teste e duas questões do teste. Neste curto texto, algo que se evidencia de início é a existência de muitos erros ortográficos, vários dos quais já deveriam ter sido superados, além da falta de uso de maiúsculas, uso do travessão no lugar de espaçamento de parágrafo. A aluna se embarça no uso de palavras muito simples, como “eu” que é escrita duas vezes com as letras trocadas: “ue”.

Além destes elementos que saltam à primeira vista, outros são observáveis. De fato, o que deve ser notado primeiramente em nossa concepção é o modo como a aluna reconta, ou seja, como usa a matriz textual recebida durante a contação. Não percebemos no texto da aluna uma apropriação do tom da narrativa (algo que se dará a ver nas produções seguintes a serem analisadas). Logo no começo, quando escreve “O Thorin”, evidencia um uso de artigo que aponta certa falta de traquejo da arte de narrar. Como sabemos, é costume que a narração se distancie da cena narrada, não usando o artigo. Ainda, a repetição do nome do personagem configura um problema de recursividade: nas três primeiras linhas, a aluna repete a palavra “thorin” duas vezes, e usa o pronome “ele” para se referir-se ao mesmo personagem. Nas linhas 4, 5 e 6, usa a palavra “rei” na fala em que Thorin diz ser o neto do rei dos anões, mas depois usa “rei” novamente para referir-se ao rei dos homens, e depois o pronome “ele” para referir-se novamente a este último personagem. Ainda, a conjunção “e” aparece muitas vezes.

Sobre a estrutura formal, a aluna procura fazer a paragrafação, mas ainda usa o travessão que indica fala de personagem onde deveria haver antes o espaçamento de parágrafo. A aluna também não explora uma pontuação mais expressiva (não usou exclamação ou reticências, não escreveu nenhuma pergunta em que pudesse ter usado a interrogação).

Também não foram exploradas as vozes da narrativa. Com poucas falas de personagem, o discurso direto foi usado mas não se explorou o discurso indireto, nem foram usados verbos *dicendi* mais expressivos (como “anunciou”, “perguntou”, “exclamou” etc.). Tampouco houve apropriação do vocabulário da aventura, como um desígnio mais interessante dos nomes dos locais, dos objetos, de verbos de ação e de outros elementos da história.

Por fim, o texto resulta no problema observado à primeira vista: a falta de maiúsculas ou seu uso intermitente (Balim/balim, thorin), o uso das vogais apresentando certa confusão entre “a” e “o”, ou mesmo a simples palavra “eu” escrita erroneamente. Outros erros ortográficos de palavras comuns são copiosos: o uso do r/rr (“feramentas”, “abri” para “abrir”), o uso do m antes de p e b e de n antes de outras consoantes (“corremdo”, “amdaram”, “emcomtraram” etc.), o uso do s, z ou c (“sinsenta”, “tasa”, “sidade”, “apareseu”). Ainda, a separação de sílabas ao final de linha (po-rque, va-i).

Podemos dizer que a aluna foi alfabetizada, a ponto de ler a história, a ponto de reescrevê-la. No entanto, podemos observar que Helena não superou problemas de decodificação e uso das letras, sílabas e palavras a ponto de apresentar fluidez na leitura e na escrita. Sua leitura lenta e demorada na decodificação faz com que a aluna não atribua sentido ao que tenta ler, e isso certamente influencia a reescrita que deveria ter feito de memória. A análise que fazemos de seu texto corrobora, portanto, nossa inferência de que Helena permanece num posicionamento leitor que oscila entre “dentro demais da letra” a “fragmentário”, apresentando assim tentativa afrouxada de alienação às regras de escrita e nenhuma separação que abra caminho à inventividade. O melhor sentido que podemos dar ao processo de alienação é aquele em que o aluno lê e se apropria do texto, a ponto de poder separar-se dele e trazer alguma inventividade para a reescrita. A alienação, nestes termos, não significa somente decodificar rapidamente as sonoridades das palavras, ou mesmo ler com entonação, mas sim reter bem o enredo da leitura feita.

Resgatando mais uma vez dados longitudinais da aluna, vejamos outro trecho de relato da pesquisadora Isadora Rebello Joaquim sobre o desempenho da aluna no início do terceiro ano (lembremos que o texto acima é do final do terceiro ano):

Está em transição de começar a separar o texto em parágrafos, mas ainda predomina a escrita em bloco. Não utiliza os sinais de pontuação corretos, quando escreve discursos diretos, emenda as vozes das personagens com a voz do narrador e a história fica bem confusa.

Grafia do texto – muitas trocas homorgânicas – b/p, f/v, ch/j, k/g.

Nas reescritas de histórias contadas, o texto apresenta coerência, apesar de pouco detalhado. Nas atividades em que deve criar um final diferente, se angustia e diz não ter ideias. Algumas vezes sentei ao lado dela para ajudá-la a iniciar o texto, e suas ideias apareceram sem demora.

Contudo, sua maior preocupação ao escrever suas ideias é se as amigas a sua volta estão realizando a atividade melhor do que ela. É muito insegura e acha que aquilo que produz é muito inferior ao que as amigas produzem, por isso prefere copiar de quem está perto, e reproduzir as ideias dos outros, a investir em suas próprias ideias, até os erros são “copiados”.

A pesquisadora relata ter conversado sobre este tema com ela,

[...] que suas ideias são originais e muito divertidas, que poderiam se tornar ótimas histórias [...]. Já nas atividades de interpretação de texto, percebi que realmente enfrenta dificuldades em buscar respostas no texto e formular sua própria resposta. Acredito ser um problema de leitura fragmentária que não possibilita a aluna interpretar aquilo que leu [...]. Precisa superar suas inseguranças (já disse que se acha “burra” e pior do que as amigas) para adquirir fluência na leitura e ampliar repertório de textos lidos e reescritos. Conversamos com os pais para encaminhá-la a algum especialista fonoaudiólogo, pois as trocas de pares homorgânicos ocorrem não apenas nos textos escritos, mas também em sua fala. (Isadora Rebello Joaquim, relatório interno do projeto Desafios, 1o semestre/2014)

Vemos aí uma exceção à confirmação de nossa hipótese – de que alunos bem inseridos no universo das narrativas orais teriam mais facilidade na leitura e na escrita –, tanto por uma alfabetização que deixou restos, a despeito dos investimentos de pesquisadores na relação desta aluna com letras, palavras, frases, como pelo intermitente desempenho da aluna nos recontos orais e na sua relação com o “saber” (já nos referimos a este aspecto no Capítulo 2 e ainda nos referiremos a ele no capítulo seguinte – a aluna não apresenta disponibilidade em recontar histórias, sempre recorre a respostas como “não sei”, “o resto eu não lembro”). Podemos observar isso em sua recusa a se deixar alienar tanto nas narrativas como na automatização da alfabetização.

Retomando as observações anteriores, pensamos que ao final do terceiro ano os alunos já devem ter leitura e escrita consolidadas, mas sabemos que alguns erros ou dificuldades são suscetíveis de permanecer ainda nos anos seguintes. Assim, apesar de os problemas estruturais saltarem aos olhos, pensamos ser mais importante perceber o que deve ser a origem dessa falta de traquejo com a estrutura: a memória do texto lido. Isso fica evidente nos componentes de retextualização já apontados, quando observamos que a aluna não passa por todas as etapas nem das imagens (como a retomada das imagens 12 e 13 da atividade, que não são observadas na sua escrita), que dirá da memória que deveria garantir a coesão, como no trecho “Mas o rei deu camida e cardas e feramentas e esprestou casa e ele deu agua. Eles esperam o por do sol [...] – a aluna não torna uma frase encadeada à outra, nem um

acontecimento encadeado ao outro. Era de se esperar que explicasse que os anões, após ganharem as provisões dos homens, chegaram à Montanha Solitária e lá encontraram a pedra lisa que seria uma porta lateral; e que então Bilbo lembrou da profecia e rememorou-a os anões, e só depois disso eles esperaram o pôr do sol. A aluna não lembra de vários nomes de pessoas e lugares constantemente retomados na aventura antes lida, chegando a escrever “o homem” em lugar de “ei élfico”.

Sua letra ainda apresenta grafia sem fluidez.

O novo final apresentado pela aluna não evidencia criatividade. Ou seja, não se chega a uma leitura de permeio/propensão a autoria, não se separa da leitura feita a ponto de se abrir à inventividade. Como comentamos, Helena sequer se aliena na leitura.

O texto seguinte é de Caio, um aluno que também obteve resultado baixo nos testes de leitura, dois e três acertos no pré-teste e teste, respectivamente. Se, por um lado, sua leitura de textos complexos ainda é fragmentária (“O roubo do fogo”, “A noite” são textos de uma densidade literária, apresentados sem imagem, e os testes requeriam a retomada precisa de paráfrases, referências de dêiticos, inferências etc., vimos que em algumas questões dos testes o aluno buscava distratores atraentes, demonstrando ainda falta de precisão na leitura), por outro, seu texto escrito é muito mais fluido que o anterior. Sua letra é extremamente caprichada e, de fato, a cópia contém indícios de que um adulto (professora ou responsáveis em casa) o ajudou em correções ortográficas e na acentuação. A professora chegou a comentar que o aluno era muito inseguro na sua escrita, sempre pedindo para a professora verificar se estava escrevendo corretamente as palavras, enquanto que a aluna do texto anterior se concentrava escrevendo do início ao fim, sem pedir aprovações.

Em e-mail recente (fevereiro de 2017) trocado com a professora sobre estes dois alunos, ela relata esta impressão:

Quando dava, fazia intervenções na sala.

Caio era bastante inseguro, então vinha me procurar com mais frequência, geralmente para perguntar sobre a sequência dos fatos, então... eu aproveitava para fazer intervenções. Lembro que chegou a levar um dos textos para casa, pois estava atrasado em relação à turma... e acho que nessas situações os pais ajudavam sim.

Helena, apesar da qualidade do texto não ser muito boa, a escrita fluía melhor... escrevia o que lembrava e pronto, não se preocupava em “fazer o melhor”, como o Caio... ela já demonstrava uma postura de menor empenho e envolvimento, diferente dele que se esforçava bastante para ser um bom aluno... (Informação de Kamila Toyofuki, professora bolsista do projeto Desafios)

Parece-nos que Caio, com sua “insegurança”, acabou realmente garantindo o endereçamento da professora a ele e, com isso, desenvolveu melhor sua escrita. O leitor logo perceberá como o aluno transcreve bem o que guardou na memória, de forma a “ouvirmos” a entonação que conferiu à leitura da HQ.

Titulo: Hobbit (part 6)

Então Thorin e companhia chegaram na Cidade do Lago e Thorin se apresentou-se:

- Eu sou Thorin, filho de Thrain, rei sob a montanha! Eu voltei!!

O rei deu barco, armas, cordas, barracas, cavalos e poneis e foram de barco até a Montanha Solitária.

Eles encontraram a montanha e montaram as barracas e foram procurar a porta secreta.

Eles encontraram uma parte da Montanha lisa e empurraram, imploravam para que a porta se mexe-se. Tentaram até magia e a porta não se mexeu.

Bilbo olhou para um corvo e lembrou do que o Elrond disse e contou ausoutros e esperaram o sol se por.

Um raio de sol iluminou a fechadura.

E esse raio de sol atingiu a fechadura e Bilbo disse:

- A chave! A chave! A chave que veio com o mapa! Tente agora enquanto ainda há tempo!

E eles empurraram e a porta se abriu.

Eles escolheram o Bilbo, ele disse:

- Tá eu vou, mas um de vocês vão ir comigo.

Balin fala:

- Eu vou, mas até certo ponto.

bilbo e Balin perto de onde o Smaug estava, Balin disse:

- Boa sorte, senhor Bolseiro.

Bilbo pegou uma grande taça de ouro com duas alças e Bilbo entregou a taça para os anões.

Bilbo foi invisível e foi lá perto do Smaug, e o dragão conversou com ele:

- Bem, ladrão! posso sentir seu cheiro e seu ar. Ouço a sua respiração. Aproxime-se! sirva-se novamente, tem de monte e de sobra!

- Não, obrigado! - disse Bilbo.

Bilbo estava passando e pegou uma pedra branca e brilhante e escondeu na bolsa dele.

Thorin falou:

- É verdade! Vamos! Vou guiá-los. Nem em mil anos eu esqueceria deste palácio.

Subiram longas escadas.

O Smaug foi para a Cidade do Lago.

Bard só tinha duas flechas e ele atingiu a armadura do dragão.

Novo final inventado pelo aluno:

E os anões chegaram na Cidade do Lago e se juntaram com o Bard.

Todos jogaram suas armas no dragão, e Bard usou sua flecha doce com uma bomba explosiva, atirando na boca do dragão e o dragão pensou que era doce e comeu a flecha e ele explodiu.

E Bilbo e os anões ficaram ricos.

Fim - escrito grande em três linhas

O marcante neste texto não são os erros, mas sim os pontos fortes de entonação do texto, bem guardados em sua memória. A alienação ao texto lido se deixa ver na produção textual. Os detalhes dessa alienação estão no ritmo do texto, notado na voz do narrador, como no trecho abaixo:

Eles encontraram uma parte da Montanha lisa e empurraram, imploravam para que a porta se mexe-se. Tentaram até magia e a porta não se mexeu.

Bilbo olhou para um corvo e lembrou do que o Elrond disse e contou ausoutros e esperaram o sol se por.

Um raio de sol iluminou a fechadura.

E esse raio de sol atingiu a fechadura e Bilbo disse [...].

O ritmo do texto também é bastante presente nas falas dos personagens, como em “A chave! A chave! A chave que veio com o mapa! Tente agora enquanto ainda há tempo!” ou em “Bem, ladrão! posso sentir seu cheiro e seu ar. Ouço a sua respiração. Aproxime-se! sirva-se novamente, tem de monte e de sobra!”, e ainda em “É verdade! Vamos! Vou guiá-los. Nem em mil anos eu esqueceria deste palácio”.

Estes são os elementos de retextualização que apresentam a leitura feita e bem rememorada pelo aluno, ou seja, há indícios sobre o modo como o aluno se deixou alienar na leitura, a ponto de o texto lido fazer seu efeito estético sobre o leitor que depois o reescreveu.

A estrutura textual já está bem elaborada: paragrafação e pontuação são usadas corretamente de forma a garantir a expressividade do texto. O uso do discurso direto está bem articulado com a narração. Os verbos *dicendi* são simples (“falou”, “disse”), mas com alguma novidade em “e o dragão conversou com ele”.

Em alguns trechos, o paralelismo ou a repetição reforçam a ideia colocada, como em “tem de monte e de sobra”, ou em “a chave, a chave”.

Há apropriação do vocabulário da narrativa: aparecem expressões formulares, como “Thorin e companhia”; palavras oriundas de um rico vocabulário, como “iluminou”, “imploravam”; o emprego de vocábulos da formalidade literária, como verbos no subjuntivo ou imperativo; o uso correto do verbo haver em “enquanto ainda há tempo”. Os verbos de ação são diversos: “apresentou-se”, “encontraram”, “imploraram”, “empurraram”, “tente”,

“escolheram”, “entregou”, “ouço”, “passando”, “escolheu”, “esqueceria”, “atingiu”, “jogaram”, “atirando”, “explodiu”. O uso destes verbos em sucessão reforçam a sensação de ação e marcam o ritmo da aventura narrada pelo aluno.

A coesão entre imagens é feita com destreza, ainda que a passagem entre as imagens 13 e 14 não tenha sido explorada – vejamos o trecho retomado:

Bilbo estava passando e pegou uma pedra branca e brilhante e escondeu na bolsa dele.

Thorin falou:

- É verdade! Vamos! Vou guiá-los. Nem em mil anos eu esqueceria deste palácio.

Subiram longas escadas.

Era de se esperar que o aluno explicasse que Bilbo retornou ao local onde estavam os anões, sem avisar-lhes que havia pegado a pedra Arken, e que então todos reunidos decidiram juntos descer até o local onde antes estava o dragão. Por fim, que, chegando lá, como o dragão havia saído, conseguiram atravessar o salão e subir as longas escadas.

Para além de um texto bem desenvolvido, o final foi bastante inventivo. No original, os anões não iam para a cidade e a flecha de Bard era uma “flecha negra”, que o guerreiro atirava no peito do dragão. Aqui, o aluno inventa que os anões vão ajudar Bard, e que o guerreiro tem uma “flecha doce” e “explosiva”, que atira na boca do dragão, e este é vencido por querer comer um doce!

Vemos então uma escrita que reflete uma posição subjetiva que oscila entre a leitura parafrástica e a leitura de permeio/propensão a autoria, entre uma boa alienação às normas e aos temas da leitura feita e um ensaio de separação do texto lido, apresentando alguma inventividade. Podemos entrever um efeito metonímico neste final: o aluno relaciona “flecha doce” com “bomba explosiva” e “boca”. Inferimos que pode ter pensado no “doce” chamado “bomba” e assim ter criado o efeito de surpresa no leitor, fazendo da flecha um doce, do doce “bomba” uma bomba explosiva e, para combinar, a flecha teria que ser atirada na boca do dragão. Não podemos ter certeza sobre nossa inferência mas, caso seja este mesmo o percurso, trata-se de fato de um efeito metonímico. A flecha doce tem relação metonímica com a “bomba-doce”, e esta tem relação metonímica com a “bomba” explosiva. A própria palavra “bomba” nomeando um doce é já um efeito metafórico da linguagem – um doce que pode causar a sensação de explosão na boca é assim nomeado.

Os dois alunos cujos textos foram analisados até agora chegaram a ser observados e a receber intervenções dos pesquisadores do projeto Desafios, para superarem suas dificuldades, no primeiro ano (2012), quando ingressaram no ensino fundamental. Caio ainda não estava em vias de alfabetizar-se, mas logo pôde se haver com as letras. Helena, desde aquela época, não se dispunha a se haver com as narrativas em recontos orais, o que continuou ocorrendo, como veremos mais à frente (Capítulo 4) na entrevista com a aluna.

Retomando mais um relato do primeiro semestre/2014, da pesquisadora Isadora Rebello Joaquim, temos que Caio:

Produz textos solicitados, mas ainda está aquém dos objetivos mínimos do ano. Separa em parágrafos, mas ainda não utiliza corretamente a pontuação. Nos diálogos dos personagens, apesar de já ter sido orientado muitas vezes pelas professoras, não utiliza dois pontos e travessão, confundindo as vozes da narrativa. Também não faz substituição vocabular repetindo os pronomes e os conectores. Sobre sua grafia – melhorou bastante durante o primeiro semestre, não comete erros ortográficos em palavras usuais e não apresenta questões de trocas homorgânicas. Produção textual ainda um pouco curta, confusa e sem coerência. Poderia explorar mais elementos de textualização e criação, mas acredito que devido a sua dificuldade em leitura e pouca procura por livros, sua produção textual ainda está pouco desenvolvida. (Isadora Rebello Joaquim, relatório interno do projeto Desafios, primeiro semestre/2014)

Comparando o relato acima, datado do primeiro semestre, com o texto agora analisado do aluno, datado do final do segundo semestre, podemos notar como ele avançou, superando dificuldades como o uso da pontuação, as vozes da narrativa, o desenvolvimento da produção textual, a exploração de elementos de textualização.

Enquanto neste texto último o aluno “inseguro” queria colocar acentos nas palavras, ou alguém lhe corrigiu o texto, vemos que no texto seguinte, do aluno Téó, faltam acentos e a escrita tem um tom apressado.

O Hobbit (6ª parte)

Depois de terem saído dos barris, aproveitando que os mercadores não chegaram foram para a Cidade do Lago.

Bilbo e os anões entraram num bar, e um guarda perguntou quem eram e Thorin disse:

- Eu sou Thorin, filho de Thrain, filho de Thor, rei sob a montanha.

O povo de Cidade do Lago agiu com muito entusiasmo, pois acreditam no volta do rei da montanha.

O Senhor da Cidade do Lago deu, comida, bebida, barracas, poneis, cavalos, cordas e armas.

A primeira coisa que fizeram foi montar as barracas, so que não encontram

a porta, até Bilbo encontra uma passagem estreita e tem um muralha plana e lisa e Bilbo disse que essa era a porta.

Os anões bateram e implorararam para a porta abrir.

Ate que Bilbo viu o tordo bater e Bilbo lembrou que Elrond leu nas letras da lua.

Bilbo chamou os Anões e disse para esperarem o por do Sol.

Ate um raio de sol veio e iluminou a fechadura.

Ai Bilbo disse para colocar a chave do mapa no buraco e empurraram a porta e se abiu.

Ai Thorin disse para Bilbo entrar dentro da montanha.

Bilbo so aceitou por que o pais dele dizia que a terceira vale por todas e Bilbo disse:

- Quem vai comigo.

Ninguém disse nada so Balin foi, até um certo ponto.

Dai Bilbo coloca o anel e ve o Dragão Smaug.

Bilbo uma grande taça de ouro com duas alças.

Ai Smaug sente falta da taça, e ele foi atras do ladrão, so que quando ele saiu os anões e Bilbo se trancaran.

Ai Smayg foi em direção a Cidade do Lago e conecou a destruir.

Ai Bard atirou uma flecha negra e atingiu no coração e saiu e/ai Smaug morreu.

O aluno obteve nota 8 nos testes. Seu texto é encadeado, mas enquanto no texto anterior observamos boa progressão de acontecimentos relatados, este texto parece apressar-se na sucessão de acontecimentos e desvela a forma como o aluno faz a retextualização. Isso lembra o desempenho do aluno na entrevista (que veremos no capítulo seguinte), um aluno entusiasmado com histórias e afoito por elas. Seu “afã de escrita”³⁷ parece desvelar-se em alguns erros que não são do desconhecimento do código, mas sim do entusiasmo da rememoração, como em “Os anões bateram e **implorararam** para a porta abrir”, ou em “e empurraram **a porta e se abiu**” ao invés de “empurraram e a porta se abriu” ou “empurraram a porta e ela se abriu”. Ou ainda em “conecou” no lugar de “começou”, em “Smayg” que depois é escrito “Smaug”. Tratam-se de erros que provavelmente seriam solucionados numa posterior revisão do aluno. Quanto às maiúsculas, Téo usou-as corretamente.

³⁷ Uso esta expressão aqui, e voltarei a usá-la mais à frente, para referir-me a uma situação que encontramos comumente em salas de aula: muitas vezes uma primeira escrita de aluno não comporta usos bem delimitados de ortografia, pontuação adequada, paragrafação, recursividade, mesmo que saibamos que o aluno conhece tais regras. Em nossa concepção, apesar de estes elementos serem importantes, alguns desvios da norma não configurariam falta de domínio da leitura e da escrita. Nos importa mais, como já procuramos deixar a ver, a retextualização: o modo como o aluno reconta a história, como usa a matriz textual recebida durante a contação ou leitura. Não seria redundante retomar: o modo como se posiciona subjetivamente diante do texto.

A cópia de seu texto mostra que o aluno usa um ponto para “se lembrar” de fazer parágrafos, o que é mais um indício da tentativa que faz de dar conta dos aspectos estruturais do texto. De fato, os parágrafos são curtos. A pontuação é pouco expressiva, sem uso de exclamação e interrogação nos trechos em que poderiam ter sido apresentadas: “– Eu sou Thorin, filho de Thrain, filho de Thor, rei sob a montanha. / – Quem vai comigo”.

As vozes da narrativa são pouco exploradas, há poucas falas de personagem.

Por outro lado, “agiu com muito entusiasmo” e “uma muralha plana e lisa” mostram apropriação de vocabulário. O aluno guarda na memória trechos formulares da história, como em “o pais dele dizia que a terceira vale por todas”, mas não explica com detalhes o que a fórmula sugere. Os verbos de ação – agiu, acreditam, encontram, imploraram, leu, chamou, iluminou, esperarem, empurraram, saiu, trancaram, destruir – dinamizam o aspecto de aventura do texto.

Seu texto é desenvolvido e sua escrita revela seu entusiasmo pela leitura feita, assim como o texto anterior. Faltou dar um novo final à história – o aluno não cumpriu esta etapa da produção textual. Isso corrobora nossa inferência de que Téo oscila entre a leitura parafrástica e a de permeio/propensão à autoria: como vimos, há alguns elementos de retextualização interessantes, porém o aluno não se aventurou a escrever novo final. Há alienação à norma e aos temas, mas com alguns desvios e ausência de detalhes, e há pouca separação da leitura, já que a escrita não comportou inventividade.

Os textos até aqui analisados são reescritas da parte seis; agora veremos a proposta e as reescritas da parte sete, também de alunos do terceiro ano/2014.

Produção de Texto – O Hobbit (Parte 7)

Nome: _____ 3º E.F. Data: ____/____/____

Observe as cenas abaixo e faça a reescrita da parte 7 da história **O Hobbit** modificando o final dela. Não se esqueça de escrever o título, dividir as ideias em parágrafos, fazer parágrafo de dois dedos e colocar letra maiúscula no começo das frases, colocar o diálogo entre os personagens, pontuar o texto e caprichar na letra.

1

2

3

4

5

6

7

8

O próximo texto é da aluna Bianca, que obteve 6 e 8 acertos no pré-teste e teste, respectivamente. Com letra muito caprichada, desenvolve bem a reescrita, apesar de alguns erros ortográficos chamarem a atenção.

Título: Hobbit (Parte 7)

Bard atirou no vasiu do peito esquerdo de Smaug e o dragão caiu morto em cima da Cidade do Lago e destruiu ela.

Quando Smaug caiu morto, a maior parte das pessoas ficaram sem casa e alimento, o rei elfico ajudou dando alimento al povo e mandou jangadeiros para reconstruir Esgaroth.

Emquanto isso, na Montanha um Tordo veio falar a Bilbo e os anões que Smaug tinha morrido e havia apossando excitos, eles não entenderam nada, ai chegou um corvo que falou as mesmas coisas então os anões entenderam, ficaram felizes de um lado mas de outro tristes.

Para se proteger do excito que estava vindo eles viseram rapidamente uma muralha na porta da Montanha Solitaria.

O excito de Bard e o excito dos elfos chegaram juntos e Bard falou a Thorin:

*- Thorin eu mereço uma recompensa por-
que eu que matei o dragão, e o Smaug tambem roubou nossos tesouros, e essa recompensa vou usar para a reconstrução da Cidade!*

Thorin disse:

- Não, não! vou dar nem uma parte do tesouro, afinal o tesouro e dos anões!

Bard falou:

- Vou dar mais um tempo para você pensar melhor.

Emquanto isso Orcs e Wargs vinham se apossando deles.

O excito de Bard, o excito dos elficos e Bilbo e os anões se juntaram contra eles.

*Quando eles estavam gerreando, a-
guias chegaram tambem para gerrear contra eles logo em seguida Beorn apareceu em forma de urso e matou o chefe dos Orcs Bolg.*

Depois do chefe dos Orcs foi derrotado, alguns ficaram com medo e fugiram e a outra parte deles morreram.

Na batalha Thorin, Fili e Kili morreram, no túmulo de Thorin foi colocado a espada Orchist.

Por causa da morte de Thorin, Dain virou chefe dos anões.

Logo depois disso, foi a divisão do tesouro Bilbo ficou com uma arca de ouro e uma arca de prata, Bard ficou com 1/14 do tesouro e o Rei éfico ficou com a esmeralda de Girion.

Apos isso Bilbo e Gandalf voltaram e passaram pelos mesmos lugares da ida.

*Quando Bilbo chegou em casa viu que tinha um monte de gente entrando e saindo da casa dele ele olhou que tinha um car-
tas escrito que estava havendo um leilão com os moveis e objetos dele porque achavam que ele estava morto.*

Com a recompensa que ele ganhou do tesouro comprou todos os moveis de volta.

De lembrança ele guardou o anel, a cota de malha e a espada.

E ele fez um livro chamado "Lá e de volta outra vez, as férias de um hobit".

Invenção do novo final:

Ele ficava em sua toca e apareceu Bard.

Bard disse:

- Eu consegui reconstruir Esgaroth e as pessoas já estão em suas casas, e obrigada por me dar uma parte do tesouro.

Apesar de alguns erros ortográficos e da confusão na grafia do nome do protagonista, a aluna retoma de memória vários nomes de personagens e lugares em que se passa a narrativa. Com texto bem desenvolvido e ótima apropriação do vocabulário da narrativa lida, podemos pensar que sua leitura transita entre a paráfrase e a leitura de permeio e propensão à autoria. Isso fica evidente também na invenção do novo final. Enquanto no texto original Gandalf e Balin vão visitar o Hobbit, aqui quem o visita é o guerreiro Bard, trazendo boas-novas.

A boa retextualização aparece, por exemplo, nas imagens evocadas nos três primeiros parágrafos:

Bard atirou no vasiu do peito esquerdo de Smaug e o dragão caiu morto em cima da Cidade do Lago e destruiu ela.

Quando Smaug caiu morto, a maior parte das pessoas ficaram sem casa e alimento, o rei elfico ajudou dando alimento al povo e mandou jangadeiros para reconstruir Esgaroth.

Emquanto isso, na Montanha um Tordo veio falar a Bilbo e os anões que Smaug tinha morrido e havia apossimando excitos, eles não endenderam nada, ai chegou um corvo que falou as mesmas coisas então os anões entenderam, ficaram felizes de um lado mas de outro tristes.

As imagens retomam a dinâmica da aventura, por meio dos verbos de ação e seus complementos – atirou, caiu morto, destruiu, ficaram sem casa e alimento, mandou jangadeiros, aproximando exércitos, ficaram felizes/tristes –, que já demonstram apropriação do vocabulário da narrativa. Também há boa amarração a partir de conectivos como as conjunções “quando”, “enquanto”. O uso de alguns sinônimos chamam a atenção, como Cidade do Lago/Esgaroth, ou Smaug/dragão, como estratégia de recursividade.

Alguns erros parecem mais um lapso de escrita do que desconhecimento do uso, como a escrita de “endenderam” que na linha seguinte é correta – “entenderam”, ou em – “Não, **não!** vou dar nem uma parte do tesouro”, o que lembra um “afã da escrita” já comentado sobre o texto anterior: numa primeira versão, os alunos geralmente cometem erros que não configuram desconhecimento da norma e que podem ser revistos num segundo momento; antes, tais erros desvelam que a aluna se aliena no fluxo da escrita, a partir de seu entusiasmo pela aventura. A estrutura de paragrafação e pontuação apresenta-se bem, garantindo também expressividade do texto, como em:

- Não, não! vou dar nem uma parte do tesouro, afinal o tesouro e dos anões!

Bard falou:

- Vou dar mais um tempo para você pensar melhor.

Ou ainda no trecho:

Ele ficava em sua toca e apareceu Bard.

Bard disse:

- Eu consegui reconstruir Esgaroth e as pessoas já estão em suas casas, e obrigada por me dar uma parte do tesouro.

A invenção do novo final é curta, mas retoma um personagem importante para o desenrolar da história, o guerreiro Bard, que conseguiu matar o dragão e que foi exigir dos anões algo de suas riquezas para reconstruir a Cidade do Lago. A aluna retoma a reconstrução da cidade e o agradecimento de Bard a Bilbo. Como se fosse algo que não pudesse, para esta leitora, faltar ao final da história – um preenchimento do “vazio” sobre o que teria acontecido com os homens de Esgaroth. Temos, também, na dinamização deste vazio, um efeito metonímico: um trecho do texto (os Homens tinham como perspectiva reconstruir a cidade, quase ao final da narrativa) é retomado pela aluna para a invenção do novo final (a cidade foi de fato reconstruída).

Vemos, no texto de Bianca, a possibilidade de inferir um posicionamento leitor parafrástico da aluna, com bastante alienação ao texto lido, mas que ensaia bem uma separação, a ponto de tender a um posicionamento leitor de permeio e propensão à autoria.

Vejamos a produção textual de Fernando:

Titulo: O Hitt (parte 7)

Logo após Bard ter atirado a flecha negra no peito esquerdo do dragão esmag e ter sai do ben em cima da cidade de esgaroht.

E os elfos janga deiro, cotaram ao rei élfico mandou comida a eles.

E os pássaros corvo e tordo e avisaram aos anões que esmalg tinha morido.

E o rei élfico chegou com o ceu erzésito e o Bard com o ceu erzesito e Bard disse:

- metade do ceu dineiro é meu! e Torhim falou eu não vou dividir nada com você.

Bard disse: A minha Atiga Cidade, que eu morava, voi saquiada pelo dragão esmalg esta ai com voeis e eles reuniran todos e as agias e o senhor das agias tanbem e os vacs e o orcs.

E quado estavam lutando os anoes fugiram da batalha.

E esqueseram de Kili fili e Torhim e déram a Bard 1/14 avos e para o rei élfico o rubi orquiste e para os anões a pedra arce e para Bilbo um saco de ouro e de prata quando ia para casa viu pesoas etrando nacasadele e saindo e recuperou as coisas dele e gandalf disse:

Invenção do novo final:

poso pasar asferias nasua casa. Bilbo deixou.

Fernando teve um baixo desempenho nos testes de leitura, 6 e 3, respectivamente no pré-teste e teste. Sua escrita pouco desenvolvida, curta, ainda requer muitas correções: podemos observar que o aluno escreve várias palavras incorretamente, como “Hitt” ou “gragão”; separa algumas palavras, como “sai do”, “janga deiro”; faltam maiúsculas em início de frase ou em substantivos próprios; o aluno não usa sempre a pontuação correta em diálogos.

Sobre a retextualização, alguma expressividade é garantida, como nas falas do trecho:

- metade do ceu dineiro é meu! e Torhim falou eu não vou dividir nada com você.

Bard disse:

A minha Atiga Cidade, que eu morava, voi saquiada pelo dragão esmalg esta ai com voceis e eles reuniran todos e as agias e o senhor das agias tanbem e os vacs e o orcs.

Os verbos de ação utilizados – vou dividir, foi saqueada, reuniram – retomam o teor da aventura, assim como o tom agonístico de pronomes – seu dinheiro, meu, minha antiga cidade –, que evidenciam a disputa entre os personagens.

No trecho acima, podemos observar que as vozes da narrativa não estão bem separadas, e o uso da pontuação e paragrafação ainda precisa ser apropriado pelo aluno.

A apropriação do vocabulário, por um lado, se apresenta a partir dos nomes dos personagens ou dos verbos utilizados, mas inferimos que ainda falta repertório ao aluno para desenvolver melhor seu texto.

Se observarmos as imagens constantes na proposta de reescrita da parte sete, perceberemos que o aluno não retomou em sua escrita de memória alguns trechos da história lida: são pouco exploradas as cenas 4 e 5, 8, 14, quando o aluno poderia ter contado que a pedra Arken foi motivo de disputa entre homens e anões, que a cena do diálogo final entre Bilbo e Thórin é carregada de emoção, ou quando Gandalf e Bilbo chegam à vila dos Hobbits e este vê seus pertences sendo leiloados. Na escrita, a rememoração da história lida apresenta-se como parcial. A invenção do novo final é curta e pouco criativa, porém, pode apontar para um possível efeito metonímico: a proximidade do final do ano letivo do aluno pode ter evocado o assunto “férias” e, assim, o aluno insere o termo em seu texto.

Um resgate de relato de Isadora Rebello Joaquim se soma a esta análise. No primeiro semestre do terceiro ano, a pesquisadora registrou o seguinte sobre produções de texto do aluno: “com dificuldade, ainda não organiza as ideias de forma clara. Ainda escreve em

bloco. Sinaliza a marca do parágrafo no início do texto, mas não separa as ideias em parágrafo. Recentemente começou a usar ponto final para, pelo menos, separar as ideias em frases”. O aluno também não separa as vozes do texto. Sobre a grafia, a pesquisadora afirma:

[...] dificuldade em discernir o uso da letra maiúscula e minúscula e em grafar encontros consonantais. Aglutina palavras e separa as que não deveria separar. Texto ainda confuso, sem coerência e organização das ideias, mas melhorou bastante de fevereiro a junho. Parece-nos que falta concentração no momento da escrita, pois ele pula palavras, escreve frases soltas, como se já estivesse com o começo pronto e fosse só preciso escrever o final. (Isadora Rebello Joaquim, relatório interno do projeto Desafios, primeiro semestre/2014)

Apesar da intervenção da pesquisadora, o aluno parece permanecer, ao final do ano letivo, quando escreveu a história acima, com dificuldades semelhantes. Temos, portanto, corroborada a hipótese de um posicionamento subjetivo que oscila entre fragmentário e parafrástico. Posicionamento fragmentário, pois prejudicado por uma alfabetização que deixou alguns restos e que se apresenta em sua escrita como uma tentativa ainda problemática de alienação às regras e aos temas da leitura. E um posicionamento parafrástico tendendo a se fortalecer, pois vemos, por outro lado, algo que difere levemente da apatia do texto de Helena – há algum entusiasmo na leitura e na escrita de Fernando. Inferimos isso ao somarmos às nossas considerações a grande disposição de Fernando em recontar histórias oralmente (como informação resgatada no Capítulo 2 e como veremos também no capítulo seguinte).

O próximo texto é de Nuno, aluno que obteve 9 acertos no pré-teste e 8 no teste. A boa lida com a memória fica evidente no texto a seguir.

O Hobbit (parte 7)
Smaug caiu sobre a cidade do Lago e a destruiu.
Com a sua destruição os elfos jangadeiros foram avisar o rei élfico sobre o que havia acontecido.
Os que sobreviveram ficaram sem comida e sem moradia.
O rei élfico ajudou o povo da cidade oferecendo comida e ajudando na sua reconstrução.
O tordo e o corvo foram avisar que Smaug havia sido morto, que a cidade do Lago havia sido destruída e que o exército de Bard e o do rei élfico estavam vindo para negociar com Thorin.
Eles ficaram felizes por Smaug ter sido morto, mas construíram uma muralha para se proteger dos elfos e do exército de Bard.
O tempo que demorou para Bilbo e os anões construírem a muralha foi o

tempo que demorou para o exercito de Bard e o do rei elfico chegarem. Bard disse:

- Me de uma parte do tressouro com ele vou ajudar na reconstrução da Cidade de Esgaroth.

- Vocês não tem direito a nada do tressouro de meu povo!

- Vou dar tempo para mudar de ideia - disse Bard.

Bilbo saiu a noite e deu a Pedra Arkem a Bard a final ela vale mais do que um rio de ouro para Thorin e para negociála com Thorin.

Thorin tinha pedido ajuda a seu primo Dain e a o seu exercito dele.

Eles chegaram e ajudaram Thorin, Bilbo e os anoes.

Os Orcs e Wags (lobos selvagens) chegaram para tomar a montanha e o tressouro, foi uma batalha horrivel.

Thorin, Feli e Kili foram atingidos em cheio e morreram na batalha, foi colocado no tumulo de Thorin a espada Orchist.

Beorn surgiu em forma de urso e matou Bolg o chefe dos Orcs.

A maioria dos Orcs morreram e os que sobraram fugiram pois ficaram amedrontados por Bolg seu rei o mais forte havia sido morto e por que todos se uniram para derrotar os Orcs e Wrgs (lobos selvagens).

Depois da batalha o tressouro foi dividido da seguinte forma, o rei elfico ficou com esmeralda de Girion, Bard ficou com 1/14 do tressouro e Bilbo ficou com uma arca cheia de ouro e uma arca cheia de prata.

Bilbo voltou para casa com Gandalf passando por todos os lugares da ida.

Quando Bilbo chegou ele viu uma muntidão de hobbits eles entravam e saiam levando seus moveis e objetos pois havia tido um leilão por que todos pensavam que Bilbo estivesse morto por que ele demorado um ano para ir e voltar.

Bilbo quis guardar de memoria a sua espada, a cota de malha e o seu anel magico.

Ele escreveu suas memorias de sua aventura, e deu titulo a elas de lá e de volta outra vez as férias de um hobbit".

Invenção de novo final:

Enquanto Bilbo estava escrevendo suas memorias até a campainha tocar, era Dwalin e Gloin eles convidaram Bilbo para outra aventura. Bilbo disse:

- E lá vamos nós outra vez!

- É outra vez Bilbo Bolseiro.

- É verdade vamos então??

- É fazer o que lá se vai a vida tranquila e sosegada.

- Sim lá se vai sua vida sem: Orcs, Wrgs (lobos selvagens, Trolls, elfo, homens do lago e o dragão Smaug.

- E isso vai demorar só espero que as minhas coisas não sejam leiloadas.

- Como assim leiloadas?

- É uma longa historia.

- Então vamos??

- Mas é claro que sim senhor Bolseiro.

- Arrume suas coisas e vamos.

- Mas...

- Vamos logo.

- Mas...

- Sem mas Bilbo.

- Tá so vou arrumar minhas coisas ta bom??

- *Sim so-que rapido.*

- *Tudo bem.*

Ao meio dia eles partiram e vai ser mais uma longa jornada para Bilbo.

A aventura seguinte era salvar Balin que foi raptado pelo o que sobrou dos Orcs e eles tinham que chegar rapido ou Balin ia morrer.

Dualin disse: entao se nós não chegarmos á tempo Balin morre.

- *Como assim Balin morre??*

- *É que o resto dos Orcs o rapitaram.*

- *O que!!!! vamos!! rapido.*

- *Calma Bilbo talvez a gente consiga chegar lá a tempo - disse Gloin.*

A retextualização evidencia a forma como o aluno recebe a matriz textual na leitura. A boa amarração das ideias é vista nas construções da escrita, por exemplo a noção de tempo da narrativa: enquanto Bilbo e os Anões construíam a muralha, o exército de Homens e Elfos seguiam em direção à montanha. Vejamos novamente como isso aparece no texto do aluno:

O tempo que demorou para Bilbo e os anões construirem a muralha foi o tempo que demorou para o exercito de Bard e o do rei elfico chegarem. Bard disse:

– Me de uma parte do tessonoro com ele vou ajudar na reconstrução da Cidade de Esgaroth.

– Vocês não tem direito a nada do tessonoro de meu povo!

– Vou dar tempo para mudar de ideia - disse Bard.

O trecho acima também é carregado de tensão, algo que o aluno retomou bem da história lida. A apropriação do vocabulário da aventura é ótima: muitos substantivos retomados de memória, assim como os verbos de ação – destruiu, sobreviveram, oferecendo, negociar, morreu, surgiu, sobraram, ficaram amedrontados, se uniram etc. –, garantem que o tom de aventura permaneça na reescrita.

A forma é bem estruturada: paragrafação e pontuação expressiva, vozes da narrativa bem delimitadas, um uso proficiente das intervenções do narrador, como em “Vou dar tempo para mudar de ideia – disse Bard”.

Faltam alguns acentos em palavras, outras poucas não estão escritas ortograficamente, como “tessonoro” ou “muntidão”, uma ou outra maiúscula falta. No restante, o que observamos é um texto longo, com ótima retomada de memória da leitura feita. Chamam a atenção do leitor as construções verbais elaboradas – como “havia sido”, “me dê” –, uso correto do pronome oblíquo em “Smaug caiu sobre a cidade do Lago e a destruiu”.

Também há um novo final que retoma outros personagens: Balin teria sido raptado pelos Orcs restantes, e outros dois anões teriam ido convidar Bilbo a resgatá-lo. Só feito de diálogos entre os três personagens, sem explicar muito quem fala (o reconhecimento das falas fica por conta de o leitor identificar alguns dados que só poderiam ser ditos por Bilbo ou só por um dos anões que lá estavam), o texto apresenta algumas referências implícitas à história, que configuram um processo metonímico de escrita. Observemos as falas de Bilbo, Dwalin e Gloin, inventadas pelo aluno:

- E lá vamos nós outra vez! - Bilbo poderia ter dito isso.
- É outra vez Bilbo Bolseiro. - Um dos anões teria dito isso, havendo a exortação feita a 'Bilbo Bolseiro'.
- É verdade vamos então?? - O outro anão teria retomado a convocação.
- É fazer o que lá se vai a vida tranquila e sossegada. - Bilbo certamente pode se lamentar por deixar a vida sossegada - um Hobbit não costuma gostar de aventuras.
- Sim lá se vai sua vida sem: Orcs, Wrgs (lobos selvagens, Trolls, elfo, homens do lago e o dragão Smaug.

Na resposta de um dos anões sobre o abandono da vida sossegada de Bilbo, a escrita retoma a diversidade de personagens.

O trecho seguinte retoma o recente final anterior ao diálogo, quando Bilbo chegou e viu seus pertences leiloados. O leitor deve lembrar disso para atribuir sentido ao que Bilbo diz na primeira e terceira fala:

- E isso vai demorar só espero que as minhas coisas não sejam leiloadas.
- Como assim leiloadas?
- É uma longa historia.

O trecho seguinte retoma uma característica de Bilbo, apresentada logo no início da HQ: a resistência de Bilbo quando Gandalf o exortou à aventura. Aqui ele hesita mais uma vez frente aos anões:

- Arrume suas coisas e vamos.
- Mas...
- Vamos logo.
- Mas...
- Sem mas Bilbo.
- Tá so vou arrumar minhas coisas ta bom??
- Sim so-que rapido.
- Tudo bem.

A frase seguinte retoma fórmula semelhante, e por isso metaforicamente, à do início da HQ. Lá estava escrito “Foi assim que todos partiram, deixando a estalagem numa bela manhã de abril”. Aqui o trecho é “Ao meio dia eles partiram e vai ser mais uma longa jornada para Bilbo”.

Por fim, mais uma informação é dada para o leitor – do que se trata a nova aventura:

A aventura seguinte era salvar Balin que foi raptado pelo o que sobrou dos Orcs e eles tinham que chegar rapido ou Balin ia morrer.

Dualin disse: entao se nós não chegarmos á tempo Balin morre.

– Como assim Balin morre??

– É que o resto dos Orcs o rapitaram.

– O que!!!! vamos vamos!! rapido.

– Calma Bilbo talvez a gente consiga chegar lá a tempo - disse Gloin.

Bilbo resiste em partir, mas quando percebe que deve salvar seu amigo, logo se dispõe a partir sem demora. Algo que retoma uma suposta lealdade do personagem.

Observamos assim um novo final que retoma várias nuances de significação da leitura antes feita: desde cenas a características psicológicas dos personagens; retomada de outros personagens – um novo convite à aventura, como no início da HQ; a personalidade não afeita a aventuras de Bilbo; a mesma resistência de Bilbo em partir; a referência à venda dos seus pertences; o desafio de resgatar um anão; e ao final a disposição leal de Bilbo para salvá-lo. Além da remissão a várias camadas de significação do texto, há algo de jocoso – a figura de Bilbo é bem explorada. Todas essas considerações remetem a efeitos metafórico-metonímicos em relação ao texto original, ou seja, o aluno retoma com propriedade vários elementos do decorrer da narrativa original, rearranjando-os, e o leitor que conhece a narrativa reconhece as remissões metafóricas-metonímicas à aventura.

Vemos assim um novo final bem desenvolvido e bastante propenso à autoria: ao mesmo tempo que retoma constantemente o texto anterior, configurando uma alienação à leitura feita, há a separação, no sentido de que todo elemento que é retomado se reveste de uma nova articulação, joga o leitor a querer saber mais, levando-o a um final que convida a uma suposta nova aventura-leitura. Vemos aqui, de fato, que a leitura de Nuno pode configurar uma subjetividade leitora de permeio/propensão à autoria.

Há boa amarração de todos os itens que temos observado nas produções dos alunos até agora: boa retextualização garantida por diversos elementos como verbos de ação; estrutura formal bem garantida pelo uso da paragrafação e da pontuação expressiva; ótima amarração

das vozes do texto e do uso de discurso direto e indireto; rico vocabulário; poucos erros ortográficos.

Vamos observando que alguns alunos aproveitam ao máximo a proposta de reescrita do texto lido, como feita pelas professoras, que contribui para o exercício da memória e de uso de um vocabulário atrelado à leitura. A possibilidade de diálogos de personagens na escrita ou mesmo dos trechos em que há voz somente do narrador evocam a lembrança do que ficou guardado na memória como uma fórmula da oralidade, ou como um texto que supõe uma voz falada. A paráfrase (neste caso, a reescrita de uma história a partir da memória) não propõe em seu centro a inventividade, apesar de ir traçando um caminho a ela, por fazer o aluno se reapropriar do texto ao lembrá-lo de memória e reescrevê-lo com suas palavras, ao mesmo tempo usando muitas “fórmulas” e vocabulários retidos durante a leitura. A proposta de se inventar um novo final direciona a escrita à inventividade, à separação e ao aparecimento dos efeitos metafórico-metonímicos na escrita.

Vejamos o texto de Soraia. A aluna, que obteve respectivamente os resultados 9 e 8 no pré-teste e teste, escreve um texto bem desenvolvido com boa retomada de memória do enredo e vocabulário original.

O Hobbit (Parte 7)

Smaug caiu morto sobre a Cidade do Lago e destruiu ela inteira.

Os soldados do rei elfico viram a cidade toda destruida e foram logo avisalo do acontecimento.

Quando soube disso, mandou para a cidade comida e ajudou na reconstrução dela.

O passaro tordo subio a Montanha voando e tentou falar com Bilbo e os anões mas eles não entendiam nada, um pouco depois chegou o corvo e ai ele disse que Smaug tinha morrido e vinha vindo um exército naquela direção.

Quando eles souberam disso ficaram felizes pelo acontecimento do dragão mas por outro lado rapidamente, o mais rapido que conseguiam construíram uma muralha para proteger o tesouro.

Pouco tempo depois Bard e seu exército e o rei elfico e seu exército foram pegar sua parte do tesouro:

- Viemos pegar nossa parte do tesouro!

- É verdade. Nossa parte por direito! - Bard e o rei elfico disseram.

- Eu nunca daria parte do tesouro a vocês! Esse tesouro é meu! - disse Thorin.

Bilbo desceu e deu a pedra Arken para Bard, porque isso ajudaria na negociação com Thorin já que ele era bastante vaidoso.

Thorin chamou seu primo Dain e o exercito dele para ajudar na batalha e Gandalf apareceu junto.

Os soldados brigavam entre si quando de repente os Orcs e Wargs

apareceram e então eles tiveram que se juntar para combate-los.

Eles estavam batalhando quando as águias amigas do mago apareceram e foram para cima dos Orcs, enquanto isso Beorn apareceu em forma de urso por trás de Bolg chefe dos Orcs e matou-o.

Depois da morte dele a batalha ficou bem mais fácil, eles conseguiram matar a maioria dos Orcs e Wargs se dispersaram e os Orcs que sobraram fugiram.

No fim da batalha os anões e Bilbo perceberam que faltavam três anões.

Então eles desceram da muralha e viram Thorin, Fili e Kili mortos, eles fizeram um interro para o ex-chefe dos anões e puseram a espada Orchist.

O tesouro de Thorin foi dividido da seguinte forma Bilbo ficou com a esmeralda de girion.

Depois nomearam Dain chefe dos anões.

Bilbo e Gandalf foram para casa do hobbit e passaram pelos mesmos caminhos da vinda.

Quando chegaram na casa dele, viram que estava tendo um leilão com seus moveis e objetos, porque o povo que morava na terra dos hoblits achavam que Bilbo tinha morrido, já que essa aventura tinha durado um ano.

O hobbit usou a recompensa que tinha recebido para comprar todos os seus moveis e objetos que tinham sido leiloados, só não conseguiu recuperar suas colheres de prata.

Ele lembrou que de lembrança da viagem o anel de Golum, uma cota de malha e a espada.

Depois disso Bilbo se dedicou a escrever memórias sobre a aventura e deu o título delas de: "Lá e de volta outra vez, as férias de um Hobbit".

A modificação do final:

Um dia o senhor Bolseiro estava escrevendo, quando Gandalf e Dain chefe dos anões rei sob a montanha apareceram e disseram:

- A espada Orcrist foi roubada do túmulo de Thorin! Precisamos da sua ajuda para pega-la novamente!

- E claro que ajudo! Só vou arrumar minhas coisas e já saímos!

Fica evidente a boa retextualização de memória do texto lido. O único deslize observado por nós é que a aluna escreve que a “esmeralda de Girion” teria ficado com Bilbo, quando na história original ela é devolvida por Dain ao Rei Élfico.

Alguns detalhes estruturais bem colocados chamam a atenção, como o uso de travessão para intervenção do narrador retomando que personagem falou.

– É verdade. Nossa parte por direito! – Bard e o rei elfico disseram.

– Eu nunca daria parte do tesouro a vocês! Esse tesouro é meu! – disse Thorin.

Há o uso correto dos pronomes com verbos, como “combateu-o” ou “matou-o”.

A aluna retoma trechos formulares, como o título do livro que o personagem estava escrevendo. Também é significativa a entonação que a aluna imprime às falas dos personagens, como as ressaltadas acima ou como a seguinte: “Viemos pegar nossa parte do tesouro!”.

Os verbos de ação presentes marcam bem a aventura: caiu, destruiu, voando, tentou falar, não entendiam, ficaram felizes, construíram, brigavam, estavam batalhando etc.

Há poucos erros ortográficos, que não prejudicam a qualidade do texto.

O novo final inventado retoma metonimicamente alguns personagens e elementos da história – o anão Dain, a espada Orchrist, Bilbo disposto à nova aventura. A espada era um importante objeto para os anões. É um final que convida e lança o leitor a uma nova suposta aventura.

O último texto a ser analisado é o da aluna Talita, que obteve 7 e 3 acertos no pré-teste e teste e dedicou-se à escrita de um longo texto.

Título: O Hobbit (Parte 7)

Quando um arqueiro chamado Bard soube que o dragão Smaug estava guspindo fogo na Cidade do Lago, Bard saio correndo com uma flecha negra, chegando na Cidade do Lago, Bard pegou sua unica flecha negra e atirou bem no vazio esquerdo do peito de Smaug.

Quando Smaug foi atingido Smaug caio bem em cima da Cidade do Lago, algumas morreram e outras não, as que ficaram vivas ficaram tristes porque não tinham abrigo para morar, virando para o outro lado eles ficaram felizes pela a morte de Smaug. Quando o rei élfico soube que dois élfos jangadeiros que estávam na Cidade do Lago avizaram que tinha acontecido.

O rei élfico soube ele ficou assustado pós ele era amigo do povo de Esgaroth.

O rei élfico mandou alguns jangadeiros para a construção, e um pouco de comida para o povo de Esgaroth.

Quando um passaro tordo subiu a Montanha para falar para Bilbo e os anões o que estava acontecendo em Esgaroth.

Mas Bilbo e os anões não entendiam nada do passaro tordo, poucos tempos depois um corvo disse para Bilbo e os anões que a morte de Smaug já tá feita, e também que o exército de Bard e do rei élfico, para ficar com o tesouro que ele merecia, Bilbo e os anões construíram uma muralha no meio da passagem para a Montanha Sólitaria, quando eles terminaram de construir, Bard e seu exército, e o exército do rei élfico tinha chegado mas quando viu Bilbo e Thorin e os anões em cima da muralha, Bard disse a Thorin:

- Thorin sei que não gosta de mim más acho que mereço um pouco da parte do tesouro, afinal eu matei o dragão!

- Nunca, nunquinha custe oque custar não vou dar nada, nem uma moedinha de ouro ou prata, tó nem ai se você matou o dragão Smaug, ninguém vai robar o tesouro do meus anões, e de mim e de Bilbo também! - disse Thorin.

- Tá bom sei que você não quer dividir o tesouro, mas vou acampar aqui e deixar você pensar um pouco! - disse Bard.

Um pouco tempo depois sem querer Bilbo deu sem querer e sem pensar duas vezes e foi e deu a Pedra Arken para Bard e o rei élfico.

Quando Thorin soube disso ele ficou tão furioso mas tão furioso porque Bilbo não deveria ter dado a Pedra Arken para Bard mas sim para Thorin e Thorin disse para Bilbo:

- Porque você não perguntou para mim, ficou escondendo isso o tempo todo, sem me avisar, achei que podia confiar em você, mas acho que não, esta espulço agora!

Quando Bilbo desceu ele ficou com o exército de Bard e do rei élfico mas derrepente...

Os Orcs e Wargs chegaram, mas quando...

Thorin lembrou que tinha um primo que morava perto da Montanha Sólitaria, ele chamou-lhe e pediu-lhe que traga o seu exército, o primo chama Dain, Dain saiu correndo para ajudar Thorin Bard deu de volta Bilbo e a Pedra Arken.

Thorin aceitou as desculpas de Bilbo.

E derrepente os Orcs e Wargs quebraram a muralha e...

Gandalf tinha chegado, depois as aguias e seu exército chegou pois elas era amigas de Gandalf, depois Beorn chegou em forma de urso, e enforcou Bolg chefe dos Orcs até mata-lo.

Depois todos se juntaram contra os Orcs e Wargs, a maioria dos Orcs morreram o resto fugiu e nunca mais voltou.

Thorin, Fili e Kili tinham morrido, quando Thorin morreu Bilbo colocou a espada Orchist num túmulo, e Dain ficou no lugar de Thorin.

E como Dain é uma pessoa diferente de Thorin ele dividiu o tesouro com todos.

O Bard ficou com 1/14 do tesouro, o rei élfico com a esmeralda de Girion e Bilbo ficou com uma arca cheia de ouro e uma arca cheia de prata, mas Bilbo não queria, porque para ele era nada, mas todos exploraram, então Bilbo ficou com o tesouro.

Bilbo e Gandalf foram embora no mesmo caminho da aventura.

Chegando em casa Bilbo viu que estava tendo um leilão, porque acharam que ele estava morto, quando viram o hobbit ficaram assustados, o hobbit comprou suas coisas de volta e voltou a fazer o que via, depois Bilbo guardou de lembranças da aventura o anel, a cota de malha e a espada, e depois escreveu uma história da aventura chamada "Lá de volta e outra vez, a férias de um hobbit".

Mudança de final escrita pela aluna:

Depois Gandalf e Balin chegaram e todos conversaram e brincaram, e Bilbo disse:

- Gostei dessa aventura podemos fazer outras, e também posso te visitar mais?

- Sim! - disse Balin e Gandalf.

Observamos alguns erros ortográficos, algumas questões quanto ao uso dos tempos verbais – como em “poucos tempos depois um corvo **disse** para Bilbo e os anões que a morte de Smaug **já tá feita**” (falta de relação entre o uso dos tempos passado/presente) –, algumas repetições relacionadas ao entusiasmo ou afã da escrita – como em “**Um pouco tempo** depois **sem querer** Bilbo deu **sem querer e sem pensar duas vezes e foi e deu** a Pedra Arken para Bard e o rei élfico”. Há também problemas de recursividade, algumas repetições próximas e desnecessárias de substantivos próprios. Notemos, no entanto, que a repetição abaixo sublinhada é de um uso estético que enfatiza: “Quando Thorin soube disso ele **ficou tão furioso mas tão furioso** porque Bilbo não deveria ter dado a Pedra Arken para Bard mas sim para Thorin e Thorin disse para Bilbo [...]”. O único deslize na retomada de memória parece ter sido “Thorin aceitou as desculpas de Bilbo” – de fato não foi neste momento da história que Thorin teria aceitado as desculpas do outro.

O trecho seguinte aponta para a forma como a aluna conhece ou usa a comparação “por um lado/por outro”: “as que ficaram vivas ficaram tristes porque não tinham abrigo para morar, **virando para o outro lado** eles ficaram felizes **pela a** morte de Smaug”.

Outro detalhe que chamou a atenção foi a forma como a aluna retoma a fala dos personagens, distanciando-se do original mas, por outro lado, usando seu repertório (trechos destacados) para enfatizar o que havia retido da leitura:

– **Nunca, nunquinha custe oque custar** não vou dar nada, **nem uma moedinha** de ouro ou prata, **tó nem aí se você matou** o dragão Smaug [...].

– **Tá bom** sei que você não quer dividir o tesouro, mas vou acampar aqui e deixar você pensar um pouco! – disse Bard.

Há aí uma retomada metonímica de uma forma coloquial da linguagem, porém expressiva, que a aluna insere em seu texto. Apesar da longa escrita, a aluna não dedicou-se a escrever um novo final mais detalhado. Sua inventividade restringiu-se aos personagens “brincarem”, em Bilbo sugerir que eles fizessem novas aventuras e em pedir para visitar mais os outros, algo que parece remeter a cenas do universo infantil da aluna.

Como vimos, a maior parte dos textos produzidos foram bem desenvolvidos, com exceção dos escritos pelos alunos Helena e Fernando, que ainda ficaram curtos. Fazemos uma relação aqui entre textos pouco desenvolvidos e os baixos desempenhos destes dois alunos nos testes de leitura. A aluna Talita e o aluno Caio também tiveram baixo desempenho nos testes, mas seus textos já revelam ótimo desenvolvimento e repertório mobilizado para a reescrita. O texto de Téó ainda apresentou muitos erros ortográficos, destoando um pouco do

seu bom desempenho nos testes de leitura. Já o aluno Nuno e as alunas Bianca e Soraia tiveram bom desempenho tanto nos testes de leitura como nas produções textuais.

Pudemos entrever nas análises dos textos os momentos de alienação à história original, e na reescrita isso configura ótimo percurso de memória. A alienação se deu a ver na retomada da narrativa, no uso da estrutura composicional, na retomada dos personagens – figuras heroicas, nomeações diferentes –, armas, monstros, nomes de lugares. São elementos que figuram o imaginário presente na história. Muitos dos alunos, como vimos, souberam retomar por meio da escrita aquilo que ficou em suas memórias, não só em relação ao enredo, ao encadeamento dos acontecimentos da história, mas também em relação às entonações supostas nas falas dos personagens ou na apresentação dos fatos pelo narrador, de forma que muitos trechos dos textos escritos pelos alunos aparecem como se fossem expressões formulares.

A alienação no ritmo da aventura, que observamos a partir dos usos que alguns alunos fizeram de verbos de ação, nas vozes do texto, remete-nos às antigas epopeias. Nestas, o ritmo também é bem marcado, torna o texto bastante alienante, e o leitor quer logo continuar a leitura. Belintane (s.d., p.64-5) comenta sobre as janelas para a imaginação abertas pelas catárticas cenas épicas:

Somente na *Iliada* o efebo grego e jovem de hoje poderia/pode contar com 16 mil versos que se abrem em links para extasiantes aventuras e para a impressionante hierarquia do Olimpo com seus incontáveis deuses. Um mundo labiríntico, encantador, com suas janelas até hoje abertas para delírios mais que adolescentes. Em cada uma dessas janelas, as descrições das contendas e polêmicas, o sentimento de justiça, os compromissos éticos, tudo resultando em uma paideia, um ensino em verso.

Ampliando o conceito de “janela”, o autor exemplifica a contenda entre Aquiles e Agamenon como uma cena digna de HQ ou mesmo de um *game*. Nesse sentido, o jogo é tão alienante quanto as aventuras lidas: são janelas abertas à imaginação, que exploram algumas preferências de um psiquismo engajado no ritmo proposto na leitura, e que também se dá a ver na retextualização. Este é o “afã da escrita” ao qual temos nos referido. Esse tipo de leitura é aquele em que pouco se “levanta a cabeça”, algo que podemos comparar à interação nos jogos virtuais. A diferença está nas cenas prontas, nas imagens coloridas misturadas aos sons em profusão, aos quais o jogador está entregue, em oposição às cenas, imagens e sons

imaginados na leitura e na escrita, que propõem uma exploração outra, a da memória dos sentidos.

O único texto que destoou bastante do que temos chamado de alienação na leitura foi o de Helena – a aluna não se lembrava sequer dos nomes dos personagens, e ficaram faltando encadeamentos importantes da história na sua reescrita. Podemos dizer que esta aluna ainda não se aliena na leitura, na linguagem escrita, ainda está fora dela, ou seja, pode não ter leitura suficiente para fazer tal reescrita, em relação ao que esperamos de alunos do terceiro ano.

Além da alienação operante na reescrita dos alunos, vimos momentos de separação: de fato alguns alunos não retomaram a história original em alguns momentos de seus textos; retomaram-na numa escrita um pouco mais livre, porém de forma a garantir a fidelidade ao original e ainda usando de seu repertório para marcar os significados que permaneceram na memória da leitura. Ainda sobre a separação, vimos que alguns alunos usaram bem a possibilidade de escrever um novo final, demonstrando inventividade na escrita – é o caso de Caio, Bianca e Soraia. Já o aluno Nuno surpreendeu o leitor, fazendo muitas retomadas de elementos do original, mas de forma bastante inventiva. Seu texto demonstra grande propensão à autoria. Ou seja, mesmo na separação, que geralmente se deu a ver na invenção de novo final que alguns alunos chegaram a escrever com sucesso, a alienação prevalece à medida que se mantêm a estrutura composicional e o vocabulário que remetem ao texto original. Ainda foi observada a progressão narrativa nos novos finais.

Por fim, vale retomar nosso comentário sobre as HQs como importante portador de transição entre uma história contada por imagens e pelo texto verbal, um portador que dinamiza a leitura dos alunos e que, nesta proposta de produção textual, também deu oportunidade de os alunos desenvolverem bem seus textos escritos. Algo que nos chama atenção é que o universo dos leitores de HQ tem coincidido com o universo dos jovens e adultos que gostam de jogos como RPG³⁸, MMPORG³⁹, *games* em geral, *best sellers*

³⁸ De acordo com o wikipedia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game>, acesso em 1 abr. 2017, negritos nossos e itálicos originais) “***Role-playing game***, também conhecido como **RPG** (em português: ‘jogo de interpretação de papéis’ ou ‘jogo de representação’), é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Os RPGs são *tipicamente* mais colaborativos e sociais do que competitivos, embora muitos deles sejam. Um jogo típico une os seus participantes em um único time que se aventura como um grupo. Um RPG ocasionalmente tem ganhadores ou perdedores. Isso o torna fundamentalmente diferente de outros jogos de tabuleiro, jogos de cartas colecionáveis, esportes, ou qualquer outro tipo de jogo. Como romances ou filmes, RPGs agradam porque eles alimentam a imaginação, sem no entanto limitar o comportamento do jogador a um enredo específico”.

³⁹ De acordo com o site (<<https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/835-o-que-e-mmorpg-.htm>>, acesso em 1 abr. 2017), MMPORG “é uma sigla em inglês que significa ‘Massively Multiplayer Online Role-Playing Game’, designando *games* para uma grande quantidade de usuários, que utilizam muitos dos elementos

infantojuvenis da atualidade e outros produtos associados. Neste sentido, a HQ pode figurar como importante suporte, que contribua para dinamizar leitura e escrita de crianças que no mundo contemporâneo têm se interessado mais pelo mundo das novas tecnologias e de todas as imagens que elas costumam explorar⁴⁰.

Na análise de nossos dados, detivemo-nos em trabalhar principalmente com os conceitos de paráfrase, de efeitos metafórico-metonímicos e de alienação e separação. Pudemos observar como uma boa alienação na leitura é capaz de dinamizar uma escrita que aos poucos vai se separando e contribuindo para a escrita autoral. Nossa experiência, no entanto, aponta para os anos seguintes da escolarização como aqueles em que podemos introduzir propostas de escrita mais autoral. A paráfrase ainda pode contribuir muito no desenvolvimento do texto dos alunos e mesmo na inventividade, como vimos em alguns dos textos dos alunos do terceiro ano e como veremos no texto a seguir, de uma aluna do quinto ano. Por fim, a paródia traz o uso dos recursos metafórico-metonímicos e a inventividade para o primeiro plano, como veremos em textos produzidos por alunos do sétimo ano.

3.3.2. Da paráfrase à autoria

Analisemos uma proposta, feita por uma professora de Português, bolsista do projeto Desafios, numa aula do quinto ano da EAFEUSP. No primeiro trimestre de 2014, a professora leu várias narrativas que continham repetições em sua estrutura. A última narrativa lida, de origem oral, chamada “O filho mudo do fazendeiro”, de Ricardo Azevedo (2002, resumo nosso), começava assim:

Havia um fazendeiro que tinha quase tudo o que queria na vida: muitos bois, uma fazenda enorme e bastante riqueza. Mas como nem tudo é perfeito, o tal homem tinha um filho mudo. Completamente calado, nunca tinha falado uma palavra. E olhe que já era rapaz!

Triste com isso, o fazendeiro fez uma promessa: daria sua fazenda a quem fizesse o filho falar. Mas se a pessoa falhasse, perderia sua cabeça.

existentes nos jogos de interpretação de papéis, os famosos RPGs. Em sua grande maioria, os títulos desse gênero apresentam a possibilidade de criação de um protagonista personalizável, tanto em aspectos visuais quanto em atributos e características fundamentais no desenrolar do jogo, como força, magia e vitalidade. Assim que ele é criado, você pode iniciar sua aventura por vastos mundos, em muitos casos inspirados por temas referentes à fantasia e ambientes repletos de mistérios, com diversas possibilidades e caminhos para trilhar”.

⁴⁰ Um exemplo deste novo mercado é o anexo *Geek.etc.br* que a Livraria Cultura fez de sua loja no Conjunto Nacional, Avenida Paulista. Lá encontram-se todos os produtos aqui elencados – HQs, *games*, jogos de RPG, MMPORG, e-books, CDs, DVDs, *best sellers* infantojuvenis da atualidade etc. Acessar o site dá uma dimensão desta articulação (<<http://www.livrariacultura.com.br/c/geek>>, acesso em 1 abr. 2017).

Muitos não conseguiram. Até o dia em que uma moça resolveu tentar, depois de um sonho.

Na continuação da história, a moça pede conselhos à avó, que não lhe dá conselho nenhum, mas conta-lhe uma série de histórias. A moça enfim decide ir à fazenda e o fazendeiro deixa que ela passe uma noite com o filho, e com uma testemunha, para tentar fazê-lo falar. À uma hora da manhã ela diz que está aflita e pergunta se a testemunha não poderia contar-lhe uma história para passar o medo da morte que poderia vir no dia seguinte. A testemunha disse que era só uma testemunha, não sabia contar histórias. Então a moça decide ela mesma contar uma, e assim o faz, até que num momento pergunta sobre como deveria continuar a história. A testemunha diz não saber, mas o filho mudo decide emitir uma opinião. No dia seguinte, mesmo a testemunha confirmando que o filho falara, este não pronuncia uma palavra diante do pai, que decide então que a moça tenha uma segunda chance em sua tentativa, e assim acontece: com duas testemunhas, às duas horas da manhã a moça conta uma história. Tudo se passa como no dia anterior, e se repete numa terceira noite, com três testemunhas, às três da manhã, até que finalmente no dia seguinte o filho do fazendeiro fala diante do pai, pedindo para a moça casar-se com ele. Isso acontece depois de o pai ter desistido de cortar a cabeça da pobre, pois mesmo que o filho não falasse diante dele, de fato as testemunhas tinham afirmado a fala do rapaz nas três noites.

A professora pediu que os alunos imaginassem que a história não se acabava após a terceira noite, que houvera uma quarta noite, e pediu que os alunos continuassem a história a partir de um roteiro:

- *Quantas testemunhas haveria no quarto?*
- *A que hora a moça começaria a contar a história?*
- *Qual seria a história contada?*
- *O que o moço diria?*
- *No dia seguinte, o que se passaria?*

A professora pediu também que os alunos lembrassem de usar a pontuação adequada nos diálogos de personagens. Vejamos um exemplo de ótimo desempenho nessa proposta de produção de texto:

O Filho mudo do Fazendeiro

- Você deixar você ficar no quarto de meu filho mas uma vez. ¹ O fazendeiro disse. ¹

Então a mãe, caminhando até o quarto do jardim, pensava, e pensava sem parar, até que começou a falar consigo mesma:

- Preciso me lembrar de tudo que disse a minha avó!

De noite estavam todos lá, dessa vez eram 12 testemunhas, ^{pois} o pai queria ter certeza de que realmente havia acontecido naquela quarto. Quando eram 2 horas da manhã a mãe, dormiu num sono profundo daqueles que ninguém ^A acorda.

As testemunhas olhavam para mãe, e sentiam uma enorme pena, porque se ela ficasse dormindo, provavelmente iria morrer no outro dia. ^{Aí} ^A então que as próprias ^A testemunhas, aquelas que não sabiam nada de histórias, começaram a contar:

- Era uma vez. ¹ ¹ Havia uma

- Um jardineiro. ¹ ¹ e outra continuava. ¹

- Que era muito feliz. ¹ ¹ E assim foi. ¹

- mas tinha pouco dinheiro e um rico indolente.

- Que vivia embriagado.

- Um dia o rico foi perguntar: "Porque feliz é o seu pai?"

- Porque para o dinheiro não tem valor.

- E a rica região a dito. E logo fez um mito.
- E logo fez um mito, hein.
- Qual ser feliz sem dinheiro.
- É fácil ^A no mundo inteiro! E todas bateram palmas, estavam muito alegres.

Assim a moça acordou, ficou assustada com a hora, da vizinhança festejando, mas não entendia o porquê. Então pediu ^A silêncio, era sua vez de cantar a história ^A.

- Há muito e muitos anos existia uma floresta, uma floresta mágica, onde viviam muitos animais. ^A ~~Apareceu~~ tinha um segredo aquela linda floresta dentro dela havia uma barboleta e vocês dirão: - "Que tem uma barboleta?" E eu irei responder: - não é só uma barboleta, é uma barboleta que tem uma cor, uma cor ^A ~~fúria~~ ^{fúria}; uma cor lilas, caramela, branca, preta, azul-marinho, verde-limão, bege e por fim.

- Esta barboleta mudava de cores automaticamente, parecia um camaleão! Um dia ela estava varando e começou a chover, inclusive ela pensou em um galho e entrou dentro da árvore ^A que estava cheia de esquilos e de nozes. Ela pediu aos esquilos que ficasse lá durante a chuva. Além dos esquilos haviam outras barboletas fugindo da chuva, ela arranjou um monte de amigos. Porém de chover e aparecer um homem que caçava barboletas, ele pegou todas suas amigas e só ela conseguiu se salvar.

- Em outra noite ela estava varando e

Um caçador de borboletas estava por perto, quando descobriu ela voar e se esconder numa telha de uma casa ^{lá} perto, acabou passando a noite lá.

— De manhã ^A saindo da telha ao seu lado havia uma joia e um ruído ditado lindamente bem. A borboleta se aborrecia, até se acordar, quando a rainha a menina empurrou as alhas, ela tinha um monte de cores! Ele a pegou na rede era super delicada, a borboleta ficou lá ficando amiga, e todos os dias a borboleta ia lá para ⁵ vê-la. Um dia percebeu que seu pai era um caçador de borboletas e que tinha caçado suas amigas.

E a princesa perguntou as testemunhas e qual elas achavam, a borboleta ficava ainda amiga da menina ^{ou não} ^A?

^O Como sempre, elas não sabiam, mesmo depois de contarem a história. Então o filho do fazendeiro pediu a palavra:

— Tenho uma opinião sobre esta história.

— Que bem souz tua vez! — exclamou a mãe.

Ele achava que ela devia continuar com a amizade, mesmo a pai tendo caçado suas amigas, porque o filho não tinha nada haver com isso.

— Muito bem você tem razão. — disse a mãe.

Todos ^A sabiam de quanto a mãe explicava ao fazendeiro e qual havia acontecido, as testemunhas afirmaram, o fazendeiro ainda um pouco desconfiado, declarou que ela tinha razão, e a perguntou ^S qual queria.

Em conversa com a professora, ela comentara que o objetivo principal desta proposta de produção de texto era que os alunos se apropriassem da estrutura de repetições presentes em algumas narrativas, como as lidas em classe aos alunos (nesta produção a professora esperava que os alunos, por exemplo, escrevessem que na quarta noite a moça contaria uma história às quatro horas da manhã para quatro testemunhas), além de demonstrarem o uso adequado da pontuação em diálogos dos personagens. Ora, nestas propostas vistas até agora, apropriar-se das estruturas é, de alguma forma, o efeito da alienação. É preciso se entregar às estruturas para delas se separar. Estruturar é automatizar leitura e produção escrita, dar fluxo a elas. Na escrita, é algo que pode chegar a um nível em que a livre fluidez permite a criação.

Vejamos alguns detalhes da produção da aluna. Em correção do texto, como observamos nas imagens acima, a professora pediu que os alunos corrigissem alguns detalhes

gramaticais (a cópia aqui colocada é com o texto já corrigido pela criança). A aluna usou corretamente a pontuação nos diálogos. Erros ortográficos depois corrigidos podem até ter sido cometidos no afã da escrita, quando se quer mais dar unidade a um texto do que deixá-lo correto gramaticalmente.

Quanto à apropriação da estrutura de repetições na narrativa, como já indicamos, a aluna demonstra não só que dela se apropriou, como também que, de alguma forma, a “subverteu”: as testemunhas são doze e não quatro, a moça dorme (pudera, passara três noites em claro!), as testemunhas contam uma história bastante envolvente e rimada – por sinal, a professora trabalhava, em paralelo, com cordéis na ocasião, o que nos sugere que a aluna teria aproveitado este conteúdo –; depois a moça acorda tensa e começa a contar nova história sobre amizade, tendo como personagem uma borboleta – são invenções para além da paráfrase ou da mera apropriação de uma estrutura. Interessante observar como ela apresenta temas relacionados às ciências naturais – floresta, esquilos e nozes, borboletas e a borboleta de cor fúcsia, de várias cores. Sabemos que a aluna é filha de uma professora de ensino superior da área de ciências, e inferimos que seu contato com esses conteúdos influenciou sua escrita.

Os efeitos elencados no parágrafo acima, quando se considera o Real (o *nonsense* que pode fazer o “erro” criativo, por exemplo, ou o efeito criativo), teriam sido parte e jogo dos deslocamentos observados no texto da aluna. A palavra é assim configurada como um material plástico – como vimos no esquema proposto por Freud para se ilustrar como a imagem sonora liga grafia a seu(s) representante(s) no mundo, enfeixando as relações de associação de objeto (visual, tátil, acústica) –, que se transfigura, traz novos sentidos e inclusive remetem para significados que estão fora do texto, como os que comentamos acima e como os que aparecem ao final do texto, que surpreende o leitor mais uma vez. Ao invés de retornar ao desenlace da história como ela era – o moço pedindo que a moça casasse com ele, um final “clássico” –, o rapaz pede à garota que se torne sua contadora de histórias. Este foi um dos textos mais longos da classe e demonstra alto grau de contenção da deriva; o leitor conhecedor da história original fica ansioso para saber como a aluna dará conta do desenlace, já que várias novas tramas apareceram: a personagem dorme, as testemunhas passam a contar histórias, depois a moça conta outra longa história, tendo a narradora, dessa forma, inserido duas histórias dentro dessa – o que, no caso, é também uma apropriação do texto original que já contém histórias dentro da história principal. Várias histórias dentro de uma história, um

rapaz que pede à moça que esta se torne sua contadora de histórias – estes temas chegam a evocar as famosas “Mil e uma noites”. Vemos aí, claramente, como um sujeito entre-textos se insere, trazendo traços de autoria, de sua história particular (é uma aluna que domina alguns temas das ciências naturais) e de suas preferências (a aluna insere um caso rimado, parece gostar de histórias, já que o personagem pede que a moça seja sua contadora oficial).

Assim, vemos que a aluna se beneficia da alienação, dessa entrega ao texto do “pequeno outro” ou herói, ao mesmo tempo que é capaz de rearticular muitos conteúdos, de forma que seu texto é surpreendente e original, “separando-se” do texto anterior, mesmo que ainda dentro dos padrões pedidos. Nesta análise, podemos observar que a proposta de produção de texto feita pela professora não deu conta somente de fazer o aluno exercitar a pontuação nos diálogos ou a estrutura de repetição de certas narrativas oriundas da oralidade, mas fez com que todo um repertório da aluna fosse exposto e reatualizado, numa apresentação textual em que pudemos observar a emergência da subjetividade de entre-textos. A proposta da professora assemelhava-se mais à ideia de paráfrase. Enquanto alguns alunos detiveram-se numa estrutura bem marcada, essa aluna em certa medida “separou-se”, deixando de simplesmente parafrasear a estrutura dada.

A alienação no conteúdo escolar só vai ocorrer ao mobilizar o gozo e o desejo do aluno. No caso, contribuir para que o aluno se deixe captar por uma aventura para viver o prazer e as situações todas de onipotência dos heróis, algo que a proposta de inventividade de um novo final chegou a proporcionar. A imagem abaixo foi explorada por Lacan em várias de suas obras, entre elas os seminários 20 “Mais, ainda” (2008b) e 23 “O Sinthoma” (2007):

Imagem 4 – O nó borromeano: R (Real), I (Imaginário), S (Simbólico).
Fonte: LACAN, 2007, p.21

O imaginário tem intersecção com o simbólico, mas é a articulação desses dois campos com o campo do real que enlaça todos os três de forma que a inventividade possa operar.

Pudemos observar até aqui como o imaginário das aventuras se enlaçou com a linguagem absorvida nas leituras feitas pelos alunos, a ponto de percebermos este entrelaçamento em suas produções escritas. Além disso, a inventividade se deu a ver em

alguns textos; mesmo que as propostas de escrita tivessem uma orientação prioritariamente parafrástica, algo de *nonsense*, de um “real” apareceu: “bombas de chocolate explosivas”, “borboletas de cor fúcsia”, “doze testemunhas” ou um final surpreendente com um personagem pedindo que a moça seja sua contadora de histórias. A seguir, veremos como a proposta de produção de uma paródia amplia a possibilidade de “efeitos de real” no texto de uma aluna.

3.3.3. Textos parodísticos

Exagerado (Cazuza)
Amor da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade

Paixão cruel, desenfreada
Te trago mil rosas roubadas
Pra desculpar minhas mentiras
Minhas mancadas

Exagerado
Jogado aos teus pés
Eu sou mesmo exagerado
Adoro um amor inventado

Eu nunca mais vou respirar
Se você não me notar
Eu posso até morrer de fome
Se você não me amar

Por você eu largo tudo
Vou mendigar, roubar, matar
Até nas coisas mais banais
Pra mim é tudo ou nunca mais

Exagerado
Jogado aos teus pés
Eu sou mesmo exagerado
Adoro um amor inventado

Que por você eu largo tudo
Carreira, dinheiro, canudo

Até nas coisas mais banais
Pra mim é tudo ou nunca mais

Jogado aos teus pés
Com mil rosas roubadas
Exagerado
Eu adoro um amor inventado

Trechos de paródias de alunos

1.
Irmã da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade
[...] (M., aluna do 7º ano/2013)

2.
Terror da minha vida
Daqui até a faculdade
Esses estudos foram forçados
Desde a maternidade
[...] (F., aluno do 7º ano, 2012)

3.
Amor da minha vida
Filé mignon mal passado
Nossos destinos foram traçados
No supermercado
[...] (J., aluna do 7º ano/2012)

4.

*Horror da minha vida
Daqui até o Ensino Médio
Nossos destinos foram comprometidos
Pelo tédio abusivo
[...] (V., aluno do 7º ano)*

5.

*Computador da minha vida
Desde a maternidade
Nossos caminhos foram marcados
Para toda eternidade
[...] (E. aluno do 7º ano)*

Os cinco textos em itálico são trechos de paródias da canção “Exagerado”, de Cazuza. São parte da produção de texto proposta nos anos de 2012 e 2013 a meus alunos do sétimo ano, nas aulas de Português de um colégio particular da Zona Oeste de São Paulo (Colégio Giordano Bruno). A produção da paródia foi o último exercício feito a partir da audição e da leitura da música; antes disso, em meio a um estabelecimento de relações com o estudo de poesia romântica brasileira que fazíamos naquele trimestre, desde seus temas até as características estruturais da poesia, fizemos também um exercício de reconhecimento dos adjetivos oriundos de participios de verbos, na canção original.

Chama-nos atenção que o exercício da paródia aponta para temas do cotidiano dos alunos que, de certa forma, os inquietava: a irmã mais nova, a fome da adolescente que só cresce, os estudos forçados, o outro que está entediado com as demandas da escola, o computador que chegou para ficar. Dentre algumas propostas de produção de texto, temos pensado que a paródia se configura como uma produção em que os alunos podem explorar a criatividade a partir do trabalho com um texto já conhecido. Acima observamos que os alunos tentaram manter a métrica de versos e inserir rimas, obtendo algum sucesso. Métrica e rima eram alguns dos conteúdos trabalhados no estudo da poesia.

Texto produzido a partir da proposta já apresentada:

A irmã exagerada

*Irmã da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados
Na maternidade*

*Quando entra no meu quarto
Leva mil coisas roubadas
Para desculpar suas mentiras
Suas mancadas*

*(refrão)
Exageirada
Jogada aos pés da mamãe
você é mesmo exagerada
Adoro você mesmo assim*

*Você bate os pés
Se ninguém nunca te notar
Vamos brincar o tempo inteiro
Só para você não me odiar*

*E por você eu largo tudo
Vou dançar, correr, brincar
Até seus desenhos assistir
Para você é agora ou nunca mais*

(repetição do refrão)

*E por você eu largo tudo
Dever, Kumon, estudos
Até as coisas mais banais
Pra mim é agora ou nunca mais*

(repetição do refrão)

*Jogada aos pés da mamãe
Com mil mentiras inventadas
Exageirada
Adoro seu amor bagunçado
Jogada aos pés da mamãe
Você é mesmo exageirada
Adoro seu amor bagunçado*

Como já observamos, a letra da música de Cazuza foi estudada como um complemento ao estudo da poesia romântica que fazíamos naquele trimestre. Também estudávamos aspectos gramaticais, no caso, adjetivos oriundos de participípios de verbos, como a palavra “exagerado”. O amor exagerado, como sabemos, é mais um entre os temas presentes na poesia romântica. Interessante notar que esta aluna escolheu um tema de seu cotidiano ao qual a palavra “exagerado” pareceu lhe remeter: a irmã mais nova, “jogada aos pés da mamãe”, em vez de o eu lírico estar jogado aos pés da amada. Vemos aí um jogo metafórico de substituição – a irmã no lugar do eu lírico da canção original. Num processo metonímico, a palavra “exagerado” lembrou as atitudes exageradas da irmã, o que provocou toda uma paródia que buscava reproduzir cenas do cotidiano da narradora com a menina mais nova: “quando entra no meu quarto / leva mil coisas roubadas”, em vez das “rosas roubadas” do eu lírico. A narradora deve se haver com as faltas da irmã: “desculpar suas mentiras, suas mancadas”. “Jogada aos pés da mamãe / você é mesmo exageirada”, cena em que a aluna parece ter de ceder espaço entre ela e a mãe, para inserir a irmã mais nova, e mesmo assim tendo de amá-la: “adoro você mesmo assim”. No lugar de “nunca mais vou respirar / se você não me notar”, a irmã “bate os pés / se ninguém nunca te notar”. Certamente, coube a ideia de que a narradora conviveria com a irmã “até a eternidade”, já que seus destinos haviam sido “traçados na maternidade” pelos laços parentais: a “maternidade” da canção original serviu de metonímia para retomar a cena do cotidiano da narradora.

A aluna ainda evoca cenas em que deve renunciar a suas escolhas para conviver com a irmã: “vamos brincar o tempo inteiro / só para você não me odiar”, “e por você eu largo tudo / vou dançar, correr, brincar / até seus desenhos assistir”, já que os desejos da irmã são urgentes, “para você é agora ou nunca mais”. Ou a narradora ainda larga seus deveres, “dever, Kumon, estudos / até as coisas mais banais / para mim é agora ou nunca mais”, ou seja, renuncia aos prazeres e aos deveres para ser companhia da irmã mais nova. A irmã, de fato, é pintada como uma “exageirada” (curiosa a correção exagerada – a hipercorreção da aluna, ao crer que a grafia correta é “exageirada”), “com mil mentiras inventadas”, e a narradora ainda deve amá-la mesmo assim, entrevedo um afeto na relação: “adoro seu amor bagunçado”.

Para além dos efeitos metafóricos e metonímicos que aqui evocamos, retomamos a ideia de que os alunos primeiramente, de certa forma, se “alienaram” no estudo da poesia romântica. Além do tema “amor exagerado”, presente, por exemplo, no poema de Gonçalves Dias “Se se morre de amor”, havíamos estudado autores como Álvares de Azevedo, que escreveu poemas

sobre “morte”, como podemos observar nos versos “Se eu morresse amanhã / viria ao menos / Fechar meus olhos minha triste irmã / Minha mãe de saudades morreria / Se eu morresse amanhã!”. Lemos também o poema de Casemiro de Abreu, que evoca a família em “Meus oito anos”. Vejamos um trecho:

Oh! dias de minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!

Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã! (ANTOLOGIA, 2006, p.43)

Inferimos aqui a produção da aluna em uma posição de subjetividade emergente entre os textos por nós estudados, pois podemos entrever muitas associações que se condensaram na produção da paródia, para além da canção “Exagerado”, rearticulando-se os temas “amor exagerado”, “infância”, “mãe e irmã”, e, talvez, até “amor e morte”, já que os destinos entre irmãs foram traçados “daqui até a eternidade”. Ou seja, a autora teria de se haver com esse amor parental, mesmo tendo de renunciar ao lugar de filha que recebe todas as atenções para dar lugar à irmã mais nova.

No programa curricular desta instituição de ensino, faz parte dos estudos da poesia romântica, neste período da transição entre infância e adolescência (sétimo ano), os alunos refletirem sobre esta passagem; por isso damos alguma ênfase ao poema “Meus oito anos”, assim como ao poema do modernista Jorge de Lima, que em “Domingo” retoma a parlenda “Hoje é domingo”, evocando suas memórias, além de fazer uma homenagem a Casemiro de Abreu:

Amanhã é domingo pede cachimbo.
O galo Monteiro pisou na areia.
A areia é fina deu no sino.
O sino é de prata deu na mata.
A mata é valente deu no tenente.
O tenente é mofino deu no menino.
O menino é carolho furou teu olho.

Ah! que saudades que eu tenho
da aurora de minha vida!
Ah! Casimiro, a aurora de minha vida

foi um domingo bonito:
 Logo cedo o galo Monteiro cantava no pátio
 e a aurora saía do canto do galo
 e o Zuza da Lica, tenente da guarda,
 de quepe nos olhos, botões areados,
 rondava fumando a casa da Aurora!
 (Aurora Carvalho — cunhada do padre!) [...] (LIMA, 1997, p.28)

Observamos neste poema os mesmos efeitos metafórico-metonímicos que queremos evidenciar nos textos dos alunos. Jorge de Lima, a partir da parlenda, retoma cenas da infância e faz uma homenagem a Casemiro. Mas a “aurora” de Jorge de Lima não era somente a infância do poema de Casemiro. Ao ler o poema de Casemiro, talvez Jorge de Lima tenha logo se lembrado da “Aurora Carvalho, cunhada do padre”. Ou seja, o significante evoca um outro significante, vamos de “infância” para “manhã” e para uma mulher – Aurora. Dito de outra forma, as palavras são plásticas, como já comentamos a partir do esquema de Freud (são muitas “auroras” que se desdobram: a infância de Casemiro, a infância de Jorge de Lima, o domingo logo “cedo”, a Aurora – substantivo próprio). O significante desliza. Também “a aurora saía do canto do galo” é uma imagem poética. Sabemos que o que sai do canto do galo é um som, mas, para o poeta, sai uma “aurora”, uma “manhã”.

Voltamos, assim, à magia da condensação: o galo canta na aurora, mas para o poeta a aurora sai como mágica de seu canto; ao mesmo tempo, temos uma escolha, uma seleção, em que o termo “som” fica *in absentia*, e vem *in praesentia* “a aurora”. Com isso retomamos os eixos de combinação e seleção de Jakobson (1995), que Lacan (1998) observou serem os mesmos mecanismos dos processos metafóricos e metonímicos, também presentes em Freud (1996a) ao tratar da condensação e do deslocamento nos processos que formam os sonhos. Podemos nos remeter à evidência que Lacan pontua ao afirmar que a

Verdichtung, condensação, é a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora, e cujo nome, por condensar em si mesmo a *Dichtung*, indica a conaturalidade desse mecanismo com a poesia, a ponto de envolver a função propriamente tradicional dela. (LACAN, 1998, p.515)

Creemos que mais esta leitura feita em classe (na leitura enfatizamos que Jorge de Lima retomava Casemiro para falar de sua infância, ao mesmo tempo que brincava com a parlenda que retomava da memória) serviu de estofa para nossa aluna compor sua paródia. Ainda, como vemos nessa proposta curricular, apesar de termos a poesia romântica brasileira e o estudo dos adjetivos/verbos em nosso planejamento, a articulação entre conteúdos vai muito além, não

deixando de lado poetas e compositores de outras épocas, ao mesmo tempo que procuramos ofertar ao aluno temas relevantes nesse momento de passagem da infância para a adolescência (no sétimo ano, nessa escola, os alunos, além de estarem já no ensino fundamental II, passam das aulas do período da tarde para o período da manhã e começam a conviver com os mais velhos).

Fica evidente, a partir dessa retomada, que inconsciente e consciente estiveram imbricados na composição da aluna, plena de associações. Para além de simplesmente se fixar no significante “irmã mais velha”, a aluna pôde aqui comparecer como sujeito-autor, transformando a situação de seu cotidiano em mote para a paródia. Aí vemos o processo “alienação-separação” de maneira bem prática.

Conclusões do capítulo

Chegamos, neste capítulo, ao segundo objetivo desta tese: estabelecemos relações entre os resultados dos testes de leitura e o desempenho em produções textuais; os posicionamentos subjetivos na leitura, revelados no capítulo anterior, contribuíram para localizarmos indícios de marcas de autoria nas oito produções dos alunos. O que faz o aluno se alienar na leitura? É o texto em si ou o seu acontecimento?

O acontecimento do texto, como vimos, desvela-se por meio das vozes de narrador e personagens, das cenas e movimentos, dos verbos de ação que garantem o ritmo das aventuras. A boa escrita aconteceu quando os alunos conseguiram colocar uma voz em seus textos. Esta voz captada de um herói – de um outro –, e modificada pelo aluno, que nele se espelha, é o que leva à empolgação da escrita. Algo que se configura como uma espécie de teatralização imaginada. Este herói, por outro lado, retoma a voz do Outro com seus valores. O grande Outro também não deixa de representar as normas da língua, as quais as crianças vão aprendendo enquanto se alienam em leituras e escritas entusiasmadas.

Com as retomadas teóricas e análises feitas, quisemos apontar para a importância de o currículo de língua portuguesa estar pautado num estudo da língua que leve em conta a memória e sua dimensão estética, ao haver espaço não só para os estudos gramaticais e conceitos literários, mas antes para as redes de memória dos alunos – de textos orais que se imbricam às suas memórias cotidianas, além da inserção paulatina do encantamento com textos literários. Esse

enredamento contribui para a formação de uma memória que poderá retornar e se enredar a novas leituras e escritas desejantes, autorais. Há um “jogo” nesta proposta: o conteúdo escolar no plano de ensino pode ser “metaforizado” ou “alegorizado”, como um jogo em que a subjetividade ocupa posições.

Assim, queremos enfatizar a importância de o currículo abarcar as possibilidades desse enredamento “fala prosaica/memórias orais ritualísticas” e “textos formais/literatura”, além de o professor estar atento às possibilidades que daí advêm nas criações de seus alunos, e valorizá-las, não se restringindo a avaliações que levem em conta somente apropriações gramaticais ou de conceitos literários.

Os textos estéticos são os que parecem, como vimos, favorecer a escrita desejante. Não queremos com isso afirmar que outros textos não sejam possíveis de ser trabalhados em aula, como seminários, apresentações, leituras de notícias e propagandas etc. Trata-se, na verdade, de dar mais espaço aos textos estéticos, pois eles permitem um enredamento no tempo e no espaço, são a tradição da língua, trazem em si uma herança, são também uma matriz para leituras polissêmicas, capazes de invocar memórias e fazê-las reverberar nas produções escritas dos alunos.

A contextura da literatura de origem oral ou escrita parece conter o mesmo procedimento da formação dos sonhos: o narrador ou escritor retoma temas do seu cotidiano que o inquietam para contar/escrever, e os traveste com condensações e deslocamentos advindos de suas memórias orais, de leitura, além de outros “restos diurnos” que lhe sirvam naquele momento para formar suas metáforas e alegorias. De onde viria uma flecha doce, contendo uma bomba explosiva, ou a palavra “férias”, ou a expressão “é, lá vai minha vida sem orcs e wargs...”, ou a cor “fúcsia” de uma borboleta, ou a “irmã da minha vida”, senão da vida particular das crianças, rearranjada num formato estético para contribuir à simbolização?

A “letra” de Lacan não é somente algo concreto, é o significante que reside também no campo do abstrato e do psíquico. Lembremos que o autor aponta que a letra “insta”, “insiste”. Assim também nossas memórias estão a postos para serem retomadas e reelaboradas, servem de estofo, de mote à produção escrita, e se relacionam com nosso desejo. As memórias de textos orais ou escritos são memórias nossas, mas foram apreendidas do Outro, e parecem apontar para o desejo que houve nessas transferências, ou nesses “pontos-de-giro”. Lembrar de uma história que o outro contou, por exemplo, traz um prazer e parece buscar atualizar esse prazer, retraçando

assim a via do desejo. Sobre esse aspecto, talvez o trecho seguinte de Lacan também nos sirva para mostrar que os alunos, ao escreverem, têm a oportunidade de retrair as vias do desejo, ao mesmo tempo que, nesse trajeto, crescem, ou querem crescer: “Se eu disse que o inconsciente é o discurso do Outro com maiúscula, foi para apontar o para-além em que se ata o reconhecimento do desejo ao desejo de reconhecimento” (LACAN, 1998, p.529).

Capítulo 4 – As narrativas nos meios digitais e na escola

A entrada na linguagem oral e na escrita é marcada pela relação que as crianças estabelecem com o outro – os pais, a escola – e atualmente é atravessada pelo uso de diversos suportes que abarcam a língua e suas narrativas – a conversa, a interação com brinquedos e objetos, a contação de histórias, o livro, os desenhos animados, as novelas e séries de TV, o cinema, os *games*. As narrativas são tecnologias de memória, assim como os meios digitais podem sê-lo.

Além de evidenciar que as crianças estão bastante expostas a esses meios todos, mais a uns do que a outros, pretendemos observar alguns diferentes “modos de ler” que esses suportes e portadores implicam. Nossa concepção sobre a leitura não se restringe às palavras escritas, pode incluir a leitura de imagem, por exemplo, ou mesmo a leitura de uma voz.

Essa leitura mais ampla, que podemos perceber já com as crianças menores, está sempre relacionada ao convívio com o outro. O estabelecimento de associações do que está dado no momento (uma imagem ou uma palavra, por exemplo) com o que está na memória (a nomeação da imagem, ou uma lembrança evocada a partir de uma imagem ou de uma palavra falada) é leitura que se imbrica com a leitura gráfica, numa trama complexa. Se a criança é capaz de usar esse repertório para posicionar-se entre-textos e entre-meios, uma subjetividade pode emergir, contribuindo na consolidação da leitura e da escrita. Se, no entanto, aderir demasiadamente aos novos meios sem ter a oportunidade de lidar com a palavra falada e escrita das narrativas, talvez esse repertório advindo das mídias hodiernas não contribua para seu acesso às narrativas consagradas e de grande volume. Seria sempre uma imensa perda ver as crianças manipulando guerreiros em seus jogos sem saber que eles são simples avatares de Gilgamesh, Aquiles, Odisseu e outros personagens oriundos de grandes mitos da humanidade que chegaram a nós por meio da literatura.

Neste capítulo, analisaremos oito entrevistas feitas com alunos⁴¹, as quais⁴² versaram sobre a relação do aluno com brincadeiras, narrativas, livros, filmes, TV, *games* etc. Retomaremos,

⁴¹ Os testes foram analisados no Capítulo 2. Nos detivemos no desempenho dos testes de oito alunos. No capítulo 3 analisamos suas produções textuais e aqui analisaremos as entrevistas com eles feitas.

para tanto, alguns conceitos já apresentados nos capítulos anteriores (**corporalidade**, alienação e separação) (BELINTANE, 2017); além da ideia de uma escuta baseada no paradigma indiciário (GINSBURG, 1989).

4.1. Memória, oralidade, escrita e imagem interativa

No capítulo “A **corporalidade** e a (re)percussão de suas vozes”, Belintane (2017) aborda o papel da memória para a educação. Evocando a prática de contar contos cumulativos, em que elementos se repetem, e o fato de as crianças se divertirem ao reencontrá-los na memória no momento em que ouvem a história, a ponto de quererem também repeti-los junto com o contador, o autor lembra que memorizar dá prazer. Belintane infere que aquele que reconta uma história experimenta certo poder, “certa demiurgia”⁴² ao garantir através da textualização a expressão e a fixação da memória. E questiona: “esse júbilo teria algo em comum com o prazer experimentado nos jogos eletrônicos? Uma conquista de território desconhecido?! De fato há algo da ordem do prazer nesse hiato entre linguagem e memória” (BELINTANE, 2017, p.21). O autor observa que nas retomadas da memória não deixa de haver “uma luta contra a morte do que se acabou de ouvir e, quem sabe, não possamos enxergar aí uma espécie de preservação de algumas atividades neurônicas fundamentais” (BELINTANE, 2017, p.21). Nos *games*, a construção de esquemas de memória, que ativam a previsibilidade, é uma habilidade a ser desenvolvida para se dominar o jogo, o que parece da mesma ordem do conto cumulativo e de outros jogos de linguagem. Porém, para Belintane, a rapidez exigida pelos jogos acaba sendo a habilidade em si, o que se distancia do rico imaginário que a linguagem pode proporcionar e, mesmo que o jogo eletrônico seja belo e colorido, restará da repetição frenética apenas o prazer do tiro certo, o esquite rápido, o gesto visual e motor repetitivo, atitudes distanciadas da imaginação. Os jogos baseados em livros, ou em narrativas que desafiam a imaginação e o raciocínio, seriam exceções que não constituem o paradigma atual dos jogos.

Constatando que atualmente as crianças nascem rodeadas por mídias e que suas subjetividades resultam dessa tensão, ou observando que as mídias pregnantas podem absorver, desenvolver e arrebatrar suas fantasias e imaginários, o autor posiciona-se contra um ufanismo

⁴² Quatro entrevistas foram registradas por escrito no momento de sua execução, por não dispormos naquele momento de gravação em áudio. As outras quatro foram transcritas de áudio gravado.

que prega a relação criança-máquina como sendo a inteligência do futuro. Relembra as antigas técnicas de memorização e de contato com as coisas em si, em oposição ao cenário atual de acesso imediato a imagens, filmes, músicas, e de oportunidades de interação a todo momento que o notebook, o tablet, a TV interativa e o smartphone dão à criança. Belintane (2017, p.22) enfatiza que devemos ao menos

[...] preservar um modo de educação que em vez de assumir esse ufanismo bendizendo a escola tecnologizada, dedique-se a desenvolver as técnicas e recursos do *hardware* natural da criança, ou seja, sua potência para lidar com os eventos do mundo usando seus sentidos e sua incrível capacidade de memorizar, de acessar e de retomar conteúdos das experiências que partilha com o outro. Diante dessas demandas desenfreadas das tecnologias, cabe ao educador reafirmar o caminho do corpo, da corporalidade, do contato com a natureza, exercitando a paciência de olhar e de escutar a “máquina do mundo”.

Para propor isso, o autor faz uma retomada da entrada da criança na linguagem. Os desejos e expectativas dos pais já nomeiam a criança antes mesmo de seu nascimento. Já nos primeiros dias e semanas o bebê começa a notar vozes; os pais falam com ele atraindo sua atenção, “conjugando audição e visão” de forma que esse “manhês”, a fala afetuosa dirigida ao bebê, é o que vai instaurar a subjetividade e as possibilidades para a interlocução. Mesmo sem intenção comunicativa explícita, o manhês põe em jogo uma função expressiva constituidora dos laços que atam necessidades biológicas à dimensão do Outro: “A partir desse enlace, fome, sede e frio serão sempre mesclados de afetos e palavras de tal forma que ser biológico e ser simbólico se fundem para sempre” (BELINTANE, 2017, p.23).

Por mais que um brinquedo tecnológico que emita sons esteja presente, é a “presença cantante” dos pais que marca o processo do jogo entre alienação e separação na linguagem. Nas primeiras semanas, a criança vai conjugando olhar e ouvido, matriciando movimentos e assim se pondo na interação, trajetória que traça as singularidades de expressão e comunicação. O autor lembra que muitas crianças têm a oportunidade de entrar em contato, na presença dos pais, com as mais diversas modalidades de linguagem, desde a fala prosaica aos textos da tradição oral como parlendas, brincos e histórias. Outras, no entanto, são abandonadas diante das telas da TV ou de tablets e smartphones para se aquietarem. Seria melhor

[...] oferecer à criança a possibilidade de conviver e de participar dos eventos sociais, [pois] apesar de mais trabalhoso e difícil, significa oferecer

oportunidades importantes para a emergência de uma subjetividade complexa em que palavra e corpo se comprometem e se enredam de uma forma saudável na dinâmica do Outro. Talvez, um pouquinho mais de cuidados parentais nessa fase seja o primeiro sinal de que a criança não vá precisar da ajuda mágica dos metilfenidatos da vida. (BELINTANE, 2017, p.24)

Nas situações cotidianas, Belintane observa que podemos perceber a fala prosaica e a prática de linguagem ritualística se imbricando; por exemplo, uma atividade como o banho ou a alimentação podem ser estimuladas por uma cantiga ou brincadeira de expressão. A linguagem ritualística é importante para que se constitua uma subjetividade afetada pela diversidade e afeita aos jogos intertextuais, o que contribuirá para um perfil de letramento favorável à entrada na escrita. Sendo a subjetividade concebida como o “efeito dos modos de apropriação da linguagem e da dimensão da alteridade” (BELINTANE, 2017, p.24), caracteriza-se então como um “fenômeno intervalar”, em que a criança é tensionada a ver, ouvir, estar atenta às mídias circundantes, ao mesmo tempo que seu corpo se manifesta: a criança pula, corre, ao ouvir/ver algo.

O autor observa que “essa oralidade é, portanto, uma **corporalidade**, pois é se posicionando para ouvir e jogar com regras que este corpo (c)ativo vai canalizando suas energias para a linguagem” (BELINTANE, 2017, p.24-5). E evidencia sua posição sobre a importância da palavra: é ela, vinda do outro, pai ou educador, que fará a criança domesticar sua energia bruta, principalmente se a palavra for oferecida a partir de uma ambiência linguageira diversificada, em que a **corporalidade** tenha relevo. Assim, a fala prosaica não basta para sossegar saudavelmente a criança, e entretê-la em demasia com mídias hodiernas é um risco.

Toda essa reflexão serve aos planos de ensino, já que podemos vislumbrar que uma **corporalidade** saudável é aquela em que corpo e linguagem são dimensões imbricadas no ensino da leitura e da escrita: a criança deve aquietar o corpo para ler bem e escrever bem. Belintane (2017, p.25) questiona: “em nome de quê e de quem crianças e adolescentes trocam seus impulsos vitais de movimento pela (quase) imobilidade exigida pelo livro?”. Acrescentamos, e pela escrita? O caminho para a resposta estaria num compromisso entre educadores em proporcionar diversidade entre-meios de modo equilibrado, cuidando, principalmente, “da dimensão estética, da memória presencial” da oralidade ritualística dos brincos e histórias, pois facilitam a entrada desejante na alfabetização e contribuem para a estruturação de matrizes textuais na memória que sustentam o entusiasmo pela leitura. O aluno só se entregará a longos

textos se puder imaginar um corpo na leitura ou na escrita, se puder fantasiar, identificando-se com seus heróis e personagens preferidos e (re)criando-os.

Um equilíbrio entre-meios está também relacionado ao par alienação-separação, na linguagem e no uso das mídias: se a presença da oralidade é afrouxada, não há contraponto com as mídias pregnantas e a criança tenderá a nelas se alienar sem maiores possibilidades de separar-se; por outro lado, na diversidade que prioriza a oralidade ritualística, a criança poderá aproximar-se de algumas mídias e delas separar-se, pois a presença intervalar da linguagem em forma de brincadeira e contação de histórias pode contribuir para que não só tenha prazer em brincar linguageiros com o outro, mas que também retorne às mídias como um “leitor de permeio”, em vias de se instrumentalizar para fazer relação com outros conteúdos, alçar novas leituras.

Como já vimos no capítulo anterior, Belintane observa a importância da contação de histórias principalmente nos anos iniciais da educação, ainda sem mediação com livro, pois em suas pesquisas verificou que alunos que ainda não leem nem sempre conseguem acompanhar a leitura em voz alta de forma a compreendê-la, mesmo que esta seja realizada de forma bem expressiva. A contação é algo que tem deixado de ser valorizado, tanto entre pais como em muitas propostas curriculares. Mesmo quando os alunos já são alfabetizados e acompanham o professor lendo, muitas vezes a leitura é feita sem entonação e expressividade, o professor apenas lê para os alunos – a leitura expressiva não é algo comum ou óbvio no ambiente escolar.

Belintane lembra que na colonização do Brasil entrecruzaram-se três modelos civilizacionais: o branco, o negro e o índio. Os três, principalmente os últimos, tinham a oralidade ritualística como forte traço de sua cultura. Autores como Monteiro Lobato exploraram o poder desse entrecruzamento, tendo em sua obra personagens e histórias representantes das três raças. Por exemplo, enquanto a branca dona Benta representava a leitora e conhecedora das histórias escritas, a negra tia Nastácia, por outro lado, era, nas palavras de Pedrinho, “o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber” (LOBATO, 1995). O brasileiro nasce de um entrecruzamento que tem a oralidade como forte paradigma cultural.

O autor observa que **o meio eletrônico é mais pregnant e alienante que o livro**, e que sem um prévio encantamento com a **corporalidade**, o leitor autônomo e entusiasmado não será

formado. Caberia, assim, a pais e educadores, voltarem a mimetizar dona Benta lendo histórias e tia Nastácia contando-as a partir de sua memória oral, para que, assim, a criança lide com sua memória de forma prazerosa sem aderir tão rapidamente, ou sem escolha, às mídias.

Também caberia aos educadores fazerem um diagnóstico das condições de **corporalidade** de cada criança que chega à escola, observando por meio de uma diversidade de exercícios com a **corporalidade** quais crianças trazem textos lúdicos de memória (como os trava-línguas, as adivinhas, as parlendas, cantigas, fórmulas de jogos etc.), quais conseguem ouvir bem uma história e depois recontá-la com propriedade, quais conseguem brincar oralmente com “pedacinhos” das palavras nas brincadeiras de acrofonia, rébus, revestrés, palavras-valise. Assim se chegaria a uma boa observação do panorama da **corporalidade** das crianças e da heterogeneidade tão presente nas salas de aula brasileiras, para então se pensar num plano de ensino do ano que dê conta de garantir aos alunos este jogo entre o oral e o escrito.

Já observamos nos capítulos anteriores que o “ponto-de-giro” é a expressão usada por Belintane para nomear um posicionamento do professor diferente do tradicional, ou seja, que leve em conta as singularidades do aluno que apresenta dificuldades. Tal posicionamento aponta para “uma técnica e uma ética” pedagógicas que servirão ao professor para que conheça mais de perto e faça emergir a subjetividade da criança.

Vejam como podemos estabelecer relações entre este arcabouço teórico e as entrevistas feitas com os alunos, os quais participaram, desde sua entrada no primeiro ano do ensino fundamental até o quarto ano, de um projeto longitudinal, o projeto Desafios, que sempre teve como proposta o oferecimento do trabalho com a **corporalidade**, com os brincos orais, contações e recontos de memória, com níveis maiores da linguagem (textos inteiros), ao mesmo tempo atrelados ao trabalho com os níveis menores da língua (letra, sílaba, palavra) na alfabetização, estabelecendo passagens à consolidação da leitura e da escrita nos anos posteriores, continuando a ter como base textos estéticos de origem oral e ampliando o campo para leitura de textos literários.

Como já comentamos na Introdução, o Desafios também propôs um trabalho com conteúdos entre-meios, conjugadamente ao trabalho com leitura e escrita gráfica; por exemplo, a leitura de rébus, de brincos orais, rimas e imagens em projeção na tela, a videoleitura cujos conteúdos relacionavam-se com a leitura literária feita em sala, como as animações de *A pequena vendedora de fósforos* ou *Os incríveis livros voadores de Modesto Máximo*, ou ainda os filmes da

série *O Hobbit*. O uso de conteúdos entre-meios era bastante contextualizado em relação às leituras e escritas propostas.

Nas entrevistas, nosso intuito foi observar como os alunos que participaram do projeto retomam de memória sua relação com as narrativas, sejam orais, sejam as oriundas da leitura, da escrita, ou dos meios digitais, na escola e no ambiente familiar. A escuta nos trouxe alguns indícios da vida destes alunos com a oralidade, agora no final do terceiro/início do quarto ano do ensino fundamental (época das entrevistas) e do entusiasmo em relação à leitura, à escrita, ao conhecimento. Além disso, pudemos observar indícios sobre sua relação com as mídias, que apontam ora para uma excessiva aderência sem relação com o conhecimento e a memória, ora uma alienação que se imbrica com conteúdos oriundos da leitura literária; dito de outro modo, ora uma concorrência do uso das mídias com conteúdos escolares, ora uma coocorrência em que conteúdos pode servir de intertextualidade e estofa a enriquecerem o imaginário narrativo.

Com a análise das entrevistas, nosso objetivo foi também tecer relações entre os dados de leitura e escrita analisados até agora e o desempenho dos alunos na oralidade, na vida com a memória e o uso que as crianças fazem das mídias atuais.

4.2. Entrevistas comentadas

Para alcançarmos esta etapa, realizamos, com os oito alunos cujos desempenhos em leitura e escrita até agora foram analisados, entrevistas cujo roteiro previa algumas questões relacionadas aos temas: histórias ouvidas, lidas, escritas, escola, lição de casa, uso de mídias como a TV, internet, games, programas e temas preferidos, livros, gosto por leitura, escrita, mídias atuais.

De fato, fizemos entrevistas com alunos de 8/9 anos de idade; as questões que faziam parte do roteiro foram trabalhadas em forma de conversa.

As questões previstas no roteiro eram as seguintes:

- Você gosta de ouvir histórias?
- Que história(s) você lembra de ter ouvido na escola? Quando foi? De qual você mais gostou? Conte uma.

– E em casa, seus pais contavam e/ou contam histórias? De qual(quais) você lembra? Conte um pouco sobre. Como é a situação, onde eles conta(va)m, quando?

– Por que é gostoso ler/ouvir histórias?

– Seus pais leem, escrevem?

– E você, gosta de ler/escrever? Que histórias lembra de ter lido/escrito na escola? Em casa?

– Você assiste TV? Que programas costuma/gosta de assistir?

– Você usa o computador? Para quê costuma acessar a internet?

– Você joga videogames, *games* on-line, outros jogos virtuais? Quais prefere?

– Como é a programação em casa: fazer lição, brincar, acessar mídias?

– Você conhece estes livros? (AZEVEDO, Ricardo, 2002, *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*; PHILIP, Neil, 1998, *Volta ao mundo em 52 histórias*; TOLKIEN, J. R. R., 2000, *O senhor dos anéis*; PERRAULT, C., 1993, *Contos de Perrault*; ANDERSEN, H. C., 1995, *Histórias maravilhosas de Andersen*. A ideia era observar como os alunos se envolveriam com os livros sobre a mesa, se teriam interesse ou não, por exemplo).

– Você gostaria de ler um livro grande?

– Entre ler, brincar, jogar, o que você mais gosta?

Essas questões foram feitas em forma de conversa. Era previsto que uma resposta nos levasse a perguntar algo mais sobre o tema abordado no momento. Portanto, tratou-se de uma entrevista baseada nas questões do roteiro, mas também aberta a enveredarmos a outros temas, de forma a explorar pormenores que eram revelados no decorrer do encontro.

Como comentado, o roteiro foi elaborado visando explorarmos indícios da tensão entre meios aos quais as crianças hoje são expostas: quais se apresentariam mais pregnantes que outros, quais se relacionariam com a temática da leitura e da escrita, do conhecimento (na visão dos alunos), como lidaram no fim do terceiro ano/começo do quarto ano (época das entrevistas) com a oralidade, na retomada de memória de uma história, e qual entusiasmo sobre a leitura e a escrita poderia ser observado.

A escuta que fizemos destas entrevistas também previu levar em conta momentos de hesitação, inibição, desenvoltura, autoestima em relação à leitura, escrita e escolaridade. Para tanto, baseamo-nos no paradigma indiciário abordado por Carlo Ginsburg (1989, p.149): “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados

reveladores”, em que pormenores podem ser a chave para observarmos dados que geralmente passam despercebidos em pesquisas quantitativas. De acordo com Ginsburg (1989, p.152), “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa e não experimentável diretamente”. Quisemos assim abordar a complexidade do letramento no mundo contemporâneo, através de pormenores já observados nos capítulos anteriores a respeito do desempenho dos alunos na leitura e na escrita, cruzados com dados longitudinais e, por fim, com a escuta que tivemos a partir das entrevistas.

1) Entrevista com Helena (transcrita de áudio)

Helena, uma aluna que teve baixo desempenho nos testes (notas 3 e 2) e apresentou uma escrita ainda pouco desenvolvida e com muitas questões estruturais, comenta sobre alguns temas a meu pedido.

A aluna conta que antes seus pais lhe contavam ou liam histórias, mas que agora não o fazem mais: “*Chapeuzinho Vermelho*. Várias histórias que eu gostava”, e não lembra de outros títulos. Pergunto quais histórias ela lembra de ter ouvido em casa, e ela lembra dos *Três porquinhos*, da *Cinderela*, e continua: “Tinha a da *Bela e a Fera*, a *Bela Adormecida* e só”. Veremos abaixo como esta hesitação ou resistência em continuar a falar se repete.

Helena lembra que no primeiro ano as professoras contavam histórias. Pergunto se ela lembra da história do “Cabra Cabrês” e ela recorda que um pesquisador do projeto a contou, mas diz não lembrar dela. Tento fazê-la recordar algumas partes, um coelho queria fazer uma sopa, alguém dizia “Eu sou o Cabra Cabrês”, a aluna tem lembrança da frase, mas não da história. Pergunto também se foi contada a “História da Coca”, ela diz que sim, mas não recorda a história, mesmo eu tendo citado algumas partes.

Quando pergunto se leva livros para casa ou se tem livros, ela diz que tem “uma sacola cheia de livros em casa [...]. Tenho das princesas, da Polly, das Barbies. Livros grossos, mas eu não leio [...]. Porque eu brinco com as minhas amigas ou eu fico assistindo TV”. A aluna diz brincar de “Pega-pegas, esconde-esconde. Várias coisas [...]. Elas vão na minha casa me chamar e eu vou na casa delas chamar elas”.

Diz que gosta de ouvir histórias “mais ou menos”. Diz que no início de ano (2015, em que cursava o quarto ano), levou só um livro da escola emprestado. O que levou para casa, lembra de ter sido “*A Paz e a Guerra. Ou A Guerra e a Paz* [...]”. Não sei [...]. Li, mas eu não entendi muito bem [...]. Que era uma menina que queria que existisse paz. E não existia e ela ficava falando disso toda hora para o pai dela. O pai dela não gostava”.

Sobre livros lidos na aula à época das entrevistas, comenta que “A professora contou aquela história e a gente ia ler [...]. *As viagens de Gulliver*”, e diz que a professora contou “que ele viajava muito. É que eu não prestei muita atenção porque ela falou que era pra gente desenhar. E eu estava desenhando”.

Apesar de ter tido contato em casa e na escola com muitas histórias, é notável como Helena não tem desenvoltura na retomada de memória das narrativas que ouviu. Por vários momentos procurei ajudá-la a recordar as histórias que lhe tenham contado ou lido, mas a aluna não se recorda, ou não está predisposta a lembrá-las ou recontá-las. Como vimos, a aluna tem livros em casa e os títulos que ela nomeia são relacionados a brinquedos comercializados – “Barbies”, “Polly”, princesas –, porém prefere as brincadeiras com as amigas. Mas também contou que ouvia dos pais histórias clássicas, como “A Bela e a Fera” etc. A história que a professora contou em classe, dias antes, não lembra porque estava desenhando. Sobre o livro que levou emprestado da escola, mesmo dizendo que não entendeu direito, soube retomar uma breve sinopse, o que parece apontar para algum interesse, mesmo que a dificuldade na leitura tenha sido relatada.

Nos parece que Helena permanece, muitas vezes, numa posição de não predisposição à memória, de não estar habituada ou exercitada a pôr em palavras suas memórias. Os dados com Helena evidenciam uma exceção à confirmação de nossa hipótese – mesmo tendo tido contato com várias histórias e contações em casa e na escola, mesmo tendo sido observada e atendida pelos pesquisadores no primeiro ano, Helena não se deslocou de um posicionamento renitente diante da leitura e da escrita. A aluna foi alfabetizada, sua escrita analisada no capítulo anterior mostra que, mesmo com dificuldades, a aluna avança na escrita, tem a memória do que havia lido dias antes e consegue, mesmo que de forma fragmentária, reescrever a história lida de *O Hobbit* (no terceiro ano). Na ocasião da entrevista (quarto ano), lembrou-se dessa aventura. Mostrei a ela alguns livros, ao que responde:

Esse aqui é o *Senhor dos anéis*. Eu já li porque no terceiro ano a professora passou uma história pra gente e aí ela leu com a gente e depois a gente leu [...]. Era num papel [...]. Eu lembro que a professora contou que...

Esqueci o nome [digo “Bilbo”] É. Que ele deu uma festa e convidou todo mundo. E depois foi para Cidade do Lago. E aí só isso que eu lembro. E vi o filme também.

Sobre o filme, lembra que “no começo que o sobrinho do Bilbo estava com ele. E o Bilbo foi para a Cidade do Lago. E aí começou o filme. E aí [...] o Bilbo conhece o Gandalf e convidou o Gandalf para tomar chá. O Gandalf levou todos os anões [...]. O resto eu não lembro”. Pergunto por que gosta ou se lembra dessa parte, ela responde: “Ah eu não sei. Porque foi a minha parte favorita do filme. Eu assisti aqui na escola”. As respostas “e é só”, “eu não lembro” se apresentam na fala de Helena como dois significantes que se repetem. Também a expressão “favorita/favorito” aparecerá novamente, mas significando algo limitador, como aqui – ela gosta ou lembra porque foi a parte favorita, as partes não favoritas seriam esquecidas.

Novamente, Helena lembra pouco, ou não se dispõe a falar mais sobre a lembrança que tem, o trabalho feito no ano anterior com a narrativa de *O Hobbit*, apesar de ter demonstrado logo o reconhecimento da história: “Esse aqui é o Senhor dos Anéis. Eu já li porque no terceiro a professora ano passou uma história pra gente e aí ela leu com a gente e depois a gente leu [...]”. Há uma certa confusão entre a aluna ler, a professora contar ou ler, e depois os alunos lerem ou relerem.

Apesar de os pesquisadores do Desafios terem acompanhado a aluna no primeiro ano, havendo alguns momentos de “ponto-de-giro”, Helena não avançou o suficiente na consolidação da memória oral, da leitura e da escrita de forma satisfatória. Inferimos que, muitas vezes, em sala de aula, uma menina quieta e que alcança os objetivos mínimos propostos acaba sendo um desafio maior, porque menos evidente, mais “invisível” aos olhos dos professores e mesmo dos pesquisadores. Se por um lado não houve a consolidação da leitura e da escrita, e ainda pudemos observar na escrita da aluna “restos” de uma alfabetização mal terminada, por outro lado, podemos inferir que, sem o acompanhamento de professores e pesquisadores do Desafios, ou numa escola que não tivesse feito um trabalho com a oralidade e as narrativas, nem feito o acompanhamento de Helena à época da alfabetização, talvez a aluna com leitura ainda fragmentária ficasse de fato num nível anterior, “fora da letra”, e talvez Helena tivesse chegado

às mãos de psicólogos e neurólogos do TDAH, da dislexia e outras nosologias, e um desses rótulos já viria fechar a subjetividade da aluna, “domesticando-a”.

Outro fato que remete a consideração similar é que em 2014 (terceiro ano) a sala de Helena sofreu uma troca de professoras – a que assumiu a sala no início do ano chegou a participar do projeto, mas declaradamente não se alinhava com os preceitos deste. Em meados de agosto, ela se aposentou, e a nova professora, que assumia de fato o trabalho proposto pelo projeto, ficou menos de um semestre com a turma. Mesmo que as duas professoras tenham feito um trabalho compromissado, a divergência anterior pode ter influenciado o desenvolvimento do trabalho do projeto e os resultados com os alunos, entre eles Helena.

Continuando a entrevista, digo “Você já falou de histórias que você se lembra que a sua mãe ou a ‘prô’ contavam de contos. A *Chapeuzinho Vermelho*, a *Cinderela* e a *Bela Adormecida*. E algum de lenda brasileira, você conhece alguma história de lenda brasileira?”. Ela responde que “No terceiro ano a professora Kamila contou uma da ‘Tainá’ (filme que as crianças assistiram na escola). Não, da ‘Vitória Régia’”, mas “Essa eu não lembro porque para mim era muito grande. Então... Eu não lembro direito”. Ou seja, Helena lembra de vários títulos, foi apresentada a eles, mas não se dispõe a lembrar suas narrativas detalhadamente. Uma certa vergonha sempre se entrevê.

Pergunto o que ela acha que tem dentro dos livros grandes, ela diz “Ah, várias letras. Várias palavras”; pergunto se gostaria de lê-los sozinha, ela diz “Esses livros todos? É... Grosso desse jeito não”; indago se gostaria de lê-los se conseguisse ler rápido, ela diz “Eu até lia, mas eu não consigo ler rápido”. Questiono se acha a leitura importante, ela diz que sim, “Para ensinar as pessoas a ler e só”. Pergunto se gosta de escrever, ela diz que “mais ou menos”; sobre gostar de escrever, ela responde

[...] coisas, tipo assim, quando o meu pai fala para eu escrever uma história. Eu escrevo e acabo gostando. E escrevo umas coisas sobre o que eu sei [...]. Eu tenho um livro em casa que esqueci o nome que o meu pai falou para eu ler e depois eu escrever. Mas eu não lembro o nome [...]. Eu fiz uma história no computador da minha mãe. E eu imprimi. Que falava de oito meninas [...]. Elas saíam. Passeavam e um dia acabaram brigando. E elas resolveram e voltaram a ser amigas.

Alguns significantes chamaram nossa atenção: A história de “oito meninas” seria um elemento para um professor atuar como “ponto-de-giro”. Podemos também entrever um desejo: se conseguisse ler rápido, gostaria de ler livros grandes. Quando o pai diz para escrever, Helena

escreve uma história e acaba gostando, “escrevo umas coisas sobre o que eu sei”, até escreveu no computador da mãe e imprimiu. Inferimos neste trecho que uma demanda paterna fez efeito. Quando o pai de Helena lhe manda que escreva uma história, a menina o faz e reconhece em seu texto um saber. Uma cena similar foi aquela em que o pesquisador lhe demandou leitura de palavras, no decorrer do primeiro ano, e Helena ao ler “MATO” e ser reconhecida, diz “Eu tô aprendendo a ler!”.

Vimos que sua relação com a leitura é marcada por uma timidez e pela não disposição a rememoração diante do outro, apesar de, em alguns momentos, falar um pouco mais, como chegou a comentar sobre o livro *Guerra e paz* ou sobre o trabalho feito a partir da leitura de *O Hobbit*. Sobre a escrita, diz gostar “mais ou menos”, mas tem certo orgulho do texto que escreveu.

Apesar de vislumbrarmos algumas poucas brechas de entusiasmo na entrevista, as dificuldades na leitura e na escrita de Helena permanecem em relevo, algo que não só pudemos inferir a partir dos seus comentários tímidos a respeito do assunto mas que também verificamos a partir de seu desempenho na leitura e escrita, visto nos capítulos anteriores.

Por outro lado, Helena fala com mais fluidez das narrativas das telas: quanto à TV, a aluna diz gostar de assistir, e comenta sobre o canal “Disney Channel. O meu programa favorito, só assisto aquele”. Novamente, o significante “favorito” se apresenta a nossa escuta como limitador de outras lembranças ou de percursos alternativos da aluna por essa mídia. Pergunto o que passa, ela lembra: “*Jessie*, *Os padrinhos mágicos* e programas de talento. *Violeta que talento* e o resto eu não sei. E passa filmes”. Peço que ela me conte sobre algumas dessas histórias e a aluna lembra do filme *Matilda*:

É uma menina que ela tem um pai e uma mãe e um irmão. O pai e a mãe são ladrões. Aí ela gosta de... Ela queria ir para a escola e o pai dela não deixa. Aí o pai dela faz a matrícula dela numa escola, mas quando ela chega na escola a diretora é malvada e só isso que eu lembro.

A repetição significativa se dá a ver mais uma vez ao final de sua fala “e é só isso que eu lembro”, mesmo em se tratando de uma história que a aluna parece ter gostado. A aluna diz ter assistido ao filme na 'Disney Channel'.

Peço que me conte sobre um desenho, a aluna fala dos “*Padrinhos mágicos* [...]”. É um menino que ele tira ‘F’ na escola e tem uns padrinhos mágicos. E tudo o que ele quer, ele pede e se realiza [...]. Pede uma casa maior. Pede que ele nunca tinha nascido antes. Essas coisas”. Pergunto o que ela pediria se pudesse, a aluna pediria “Barbie, uma casa da Polly. Roupas e brinquedos”. Fica marcado o desejo por objetos do mundo do consumo que, sabemos, sempre traz às crianças propagandas apelativas e manipuladoras.

Helena se refere à personagem Matilda que recebe apoio de uma “professora mágica”, e também aos “padrinhos mágicos” de um menino que tira “F” na escola. Não pudemos deixar de escutar que Helena tem interesse nos assuntos “escola”, “desempenho leitor” e resoluções “mágicas”. Se por um lado, Helena parece se identificar com a menina Matilda, que quer ir à escola, e com a dificuldade que lá encontra, “a diretora é malvada”, por outro lado se identifica também com um aluno que “tira F na escola” e cujos padrinhos mágicos lhe dão tudo o que quer. Os desejos de Helena também remetem ao mundo do consumo e das necessidades, ter bonecas de marcas famosas, brinquedos, roupas.

Sobre a sala de informática da escola, Helena comenta: “Ah quando eu era do segundo, terceiro, a gente foi lá e jogou uns jogos de matemática. Jogos que a gente queria jogar. Essas coisas [...]. Jogo de menina, de menino. Jogo de corrida, jogo da Barbie”. Mas não sabe comentar o enredo dos jogos. Nas palavras da aluna:

Pesquisadora: Aqui na escola você já foi na sala de informática?

Aluna: Já.

Pesquisadora: E o que você fez lá?

Aluna: Ah, quando eu era do segundo, terceiro, a gente foi lá e jogou uns jogos de matemática. Jogos que a gente queria jogar. Essas coisas.

Pesquisadora: Quais que vocês queriam jogar? O que tinha no computador, é isso?

Aluna: É.

Pesquisadora: E quais eram?

Aluna: Jogo de menina, de menino. Jogo de corrida, jogo da Barbie.

Pesquisadora: E como que era o de menina e o de menino?

Aluna: Não sei.

Pesquisadora: Ah, esse você não se lembra?

Aluna: Não.

Pesquisadora: Entendi. Tinha jogo da Barbie, é?

Aluna: É.

Novamente, observamos a aluna permanecendo no lugar do “não saber”. Mas na sala de informática jogou “jogos que a gente queria jogar”, ou seja, em algum momento podemos inferir que a escola contemplou o gozo de Helena.

Aqui nos questionamos: por que na escola se ofereceriam, na sala de informática, “jogo de menina, de menino”? Seria esta uma classificação feita pela aluna, ou feita explicitamente na apresentação dos jogos? E por que na escola se ofereceria um jogo atrelado ao mundo do consumo, “Jogo da Barbie”? Não temos certeza se as memórias da aluna retomam com fidelidade os jogos que viu na sala de informática da escola. Fica o indício de que, de alguma forma, ou ao menos para esta aluna, a escola pode ter se prestado a reforçar marcas de gênero e o contato com elementos do mundo do consumo.

Veremos nas entrevistas seguintes algumas referências à demanda familiar vindo ao encontro da demanda escolar, algo que pode ser observado quando os alunos comentam sobre o gosto e o hábito pelas histórias, pelos livros e pela escrita. Nesta entrevista, Helena comentou que seu pai lhe pediu que escrevesse uma história; este é o único momento em que escutamos um encontro entre demanda familiar e escolar. Estas observações nos levam a concluir sobre a importância de uma equipe que assuma a educação da criança: professores dispostos a se alinhar a uma concepção de ensino; aproximações entre demanda escolar e familiar; escola autônoma em relação a outros especialistas (psicólogos, neurólogos e outros) e cautelosa ao acioná-los, para que não se desresponsabilize da educação que lhe cabe.

Sobre o uso do computador em casa, Helena comenta: “Eu assisto *Violeta*. Pesquiso e vejo vídeo [...]. Vídeos engraçados. Vejo *Chiquititas* e *Carrossel*, uma novela do SBT”. Sobre alguns destes, comenta que os vê no computador “Porque alguns capítulos que passam e eu gosto de ver de novo. Eu vou no computador e vejo de novo”. Pergunto se vê TV com os pais, e ela diz que

Sim e não. Porque quando o meu pai assiste eu assisto na televisão que tem no meu quarto. De vez em quando eu assisto um filme com o meu irmão, minha mãe e o meu pai [...]. Amanhecer. Relâmpago Mcqueen que é do meu irmão [...]. É filmes de carro que o meu irmão gosta.

Sobre jogos no computador em casa, Helena comenta que brinca com “jogos no Click Jogos. No Freebies que é um site de jogos. E só. Jogos de menina e de Barbie”. Peço que me conte mais sobre eles, ela diz:

São jogos de adivinhas, corridas e de fazer bolo. Tem um jogo que dá pra fazer bolo e eu gosto de jogar. Toda vez que eu quero jogar eu jogo aquilo [...]. É uma cozinha, aí você clica no armário. Embaixo está mostrando o que você tem que pegar. Você coloca tudo numa tigela, mistura e deixa de lado. Aí depois aparece um negócio de estrelinha e você vai fazendo..

A alienação da criança em alguns jogos pode servir a uma instrumentalização: quando se deixa alienar, domina-se completamente o jogo, e o imaginário sobre a brincadeira é incorporado. O jogo da Barbie, os jogos de meninas, fazem a criança incorporar qual tipo de imaginário? Analisaremos mais de perto algumas imagens de jogos nomeados pelos alunos no capítulo seguinte, mas aqui podemos questionar qual relação com o conhecimento esse tipo de jogo pode ter. Temáticas de gênero são oferecidas e lembram alguns comentários que já fizemos a partir dos relatos que temos de Helena: já esteve mais preocupada em brincar com as amigas do que em tentar brincar com as letras, mais preocupada se as amigas iriam gostar do que escreveu do que com seu próprio desejo pela escrita. *Violeta*, *Chiquititas* são títulos que remetem também a um imaginário do mundo das meninas, mas tanto estes como os jogos parecem apelar para a alienação num imaginário de mundo feminino bastante restrito, ao lar (fazer comida, bolo), à moda (Barbie), ao sucesso (*Violeta que talento*), ao comportamento (“jogos de menina”). A alienação, como já comentamos, é condição à separação. Há, porém, conteúdos sobre cuja alienação não há instrumentalização que suponha leituras de permeio, ou seja, que levem à separação, no caso à separação em relação a comportamentos, estereótipos de gênero ou outras temáticas precárias quanto ao que temos considerado como rico imaginário oriundo de narrativas complexas.

Pergunto o que ela gostaria de preparar e poder comer depois, “de verdade”, e ela diz “Ah, não sei. Porque eu não gosto muito de bolo de aniversário, essas coisas [...]. Eu gosto de comer bolo de cenoura, bolo de milho, bolo de chocolate”. Também diz que joga “No tablet e o jogo da minha mãe”. No tablet joga “Zombie Tsunami, Pool e só [...]. [O jogo Zombie Tsunami] É uns zumbis que aparecem numa cidade e as pessoas ficam apavoradas e com medo. E toda vez que eles andam, tem uma pessoa e eles comem e essa pessoa vira zumbi”. Pergunto o que ela deve fazer nesse jogo, ela diz que “Tem moedas. Tem uma caixa que se você pegar ela, você pode virar balão. Pode pegar tsunami ou pode pegar... É... Esqueci”. Novamente, o sentido de “esquecimento” aparece em sua fala – neste ponto já não hesitamos em afirmar que os conteúdos acessados pela aluna não contribuem para sua lida com a memória e com a linguagem oral –, e

conta que joga simulando ser o zumbi. Pergunto como se ganha o jogo e ela diz que “Se você pegar mais cérebros, você ganha e na última parte tem dois prêmios que você risca e aí se tiver o ‘x’ você pode entrar novamente e se tiver escrito 200 é porque você ganhou 200 moedas”. Não pudemos deixar de ouvir aqui uma bela metáfora do que consideramos a indústria de jogos eletrônicos: quem pega mais cérebros ganha mais moedas!

Apesar de ainda comentar algumas preferências e finalizar com algo como “o resto eu não sei”, ou ainda de não retomar de memória alguns elementos dos programas, filmes e jogos que frequenta, Helena parece mais excitada com o assunto das mídias que entusiasmada com o tema da leitura. Retomemos Belintane (2017, p.31): os meios eletrônicos são mais pregnantes e alienantes que a leitura; se não houver antes um encantamento com a oralidade e as narrativas dos livros, não haverá assunção à leitura autônoma e proficiente. Nas palavras do autor, o leitor autônomo será “abortado no início da gestação”. Se por um lado, já ponderamos que a alienação é necessária à separação, por outro, estamos observando que alguns meios são pregnantes sem que instrumentalizem para a posterior separação.

Helena foi alfabetizada e caminhou, mesmo que timidamente, no desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas vemos que prevalece a concorrência com as mídias, e ainda com muitos elementos que se definem mais por sua relação com o consumo (Barbies, Polly) ou com marcas de gênero que esses elementos oferecem (princesas, Violeta, Chiquititas, jogos de menina na sala de informática da escola, jogar de fazer bolo – “Toda vez que eu quero jogar eu jogo aquilo”); por vezes foram relatados interesses que não remetem a um gênero específico, como *Amanhecer*, *Relâmpago MacQueen*, jogos de adivinhas, de corrida, e o *Zombie Tsunami*. Observamos o contato com uma diversidade de programas e jogos direcionados a crianças que muitas vezes são de um imaginário pouco desenvolvido ou que pouco remetem a leituras ou a narrativas com uma outra densidade artística ou literária.

A recorrência na resposta “não sei o resto”, “não me lembro”, aparece em alguns momentos da entrevista que veremos a seguir, mas o passo da conversa nos faz inferir que na entrevista abaixo isso se refere mais a uma marca de hesitação durante a conversa do que um “não lembrar-se de fato”.

2) Entrevista com Caio (registrada por escrito)

Alguns dos alunos entrevistados conviveram comigo quando cursaram o primeiro ano em 2012, pois na ocasião eu acompanhava como pesquisadora, ainda no mestrado, uma das salas do primeiro ano. É o caso de Bianca, Talita, Nuno e Caio. Este último foi um aluno que acompanhei um pouco mais de perto, fazendo alguns atendimentos particulares ou em pequenos grupos, para intervir na alfabetização ainda um pouco lenta em relação ao restante do grupo. De fato, o aluno demonstrava alguma insegurança, “medo de errar” em alguns momentos. Caio sabe que, de alguma forma, eu avalio seus conhecimentos; por outro lado, parece sentir-se à vontade comigo, mesmo imaginando supostas avaliações. Penso, por isso, que não é por acaso que chega na sala e, ao ver as letras do alfabeto na lousa, separadas das vogais, já comenta: “tá faltando letra no alfabeto... b c d f g h j...”

Quando lhe pergunto que história ele lembra de ter ouvido na escola, diz “Isso é um teste de memória?”. Esclareço que é uma entrevista, e ele inicia:

Vitória régia, a outra eu esqueci, mas a história conta que uma índia se apaixonou por uma lua, ficou seguindo a lua por todos os lugares, por um monte de espinho, pelo mar, eeee... é, esqueci o restante, aí a lua ficou apaixonada pela índia, aí eu esqueci o resto [...]. Ah, também tem o boneco de chumbo, a pequena... (o aluno C. entrou na sala e ajuda: Polegarzinha).

Caio continua a conversa com o colega:

- Caio – Qual é o nome daquela índia que se apaixona pela lua?
- C – Maria Angula?
- Caio – Maria Angula! Princesa e o sapo não.
- Pesquisadora – A professora contou ou leu essa história?
- Caio – Contou. Leu ou contou (para C.)?
- C – Contou.
- Eu tô tentando lembrar o texto que ela colocou na nossa atividade.
- C – O Hobbit?
- Caio – É, O Hobbit. De aventura. Eu tenho que contar? É que é muito longa porque tem sete capítulos. No começo o Hobbit tava lá no banco perto da casa dele, fumando, qual aquele negócio que coloca na boca? [...] É cachimbo. Eu não vou lembrar tudo sem o livro... Chegou um mago, aí convidou ele pra uma aventura. Eu tô falando do filme que eu assisti no Netflix.

Logo de início temos uma demonstração de como a memória de livre associação se manifesta: quase sem intervenção minha, mas com ajuda de um colega, Caio passa de *Lenda da vitória régia* à *Maria Angula* e da memória de *O Hobbit* em forma de livro para a memória do filme.

Pergunto como era o livro lido na escola, ele continua: “Legal, tipo, as aventuras, éé..., os personagens, tipo os Trolls, os Orcs” e confirma que se interessou pelo filme, procurando-o na Netflix após o trabalho na escola. Neste momento e em outras entrevistas, poderemos observar o efeito que a leitura da HQ *O Hobbit* teve no interesse dos alunos em expandir seus conhecimentos sobre a aventura lida. Caio procurou o filme, Nuno estabelecerá relações com uma leitura de *O senhor dos anéis* que o pai lhe fazia quando ainda não era alfabetizado, Téo dirá ter procurado o mesmo livro para ler o original.

Pergunto o que é necessário ter numa história para ele achar legal, e Caio responde: “Aventura, ação, esporte”. Peço que me conte um trecho emocionante, ele diz: “Do filme ou da história? Eu assisti o capítulo I, e o capítulo II a prô leu, que é o livro”. E decide contar do que talvez seja mais pregnante, a imagem:

Do filme, os anões e Bilbo e Gandalf que é um mago tava passando num desfiladeiro de pedra e esse desfiladeiro tinha nele onde os anões tavam uma perna de um gigante de pedra, e aí o grupo se separou porque o monstro levantou a perna e deu um passo, aí o grupo se afastou um dos outros e aí um jogou na cabeça do outro uma pedra gigante e aí ficou aquela confusão, aquele que foi atacado na cabeça, a cabeça voou, e ele caiu aí os anões conseguiram se encontrar. E tem outra, mas é de outra parte: que um dos anões era Thórin, e aí ele derrotou o orc pálido numa batalha que ele tava tentando tomar o castelo de ouro deles, eee chegou um dia, que eles saíram em uma aventura, e no meio do caminho na floresta os orcs pálidos voltaram e, o orc pálido voltou pra matar Thórin na floresta com os lobos.

De fato, assim como Helena, parece difícil para Caio lembrar-se de histórias que ouviu em anos mais distantes. Já os enredos dos filmes são mais facilmente retomados de memória, e o relato acima nos lembra uma imagem dinâmica de filmes de ação. Ao mesmo tempo que o aluno parece eleger o filme para contar, sabemos que o trabalho com a leitura da HQ *O Hobbit* em sala de aula foi extenso, então inferimos que esta é uma memória de entre-meios. Ou seja, muito provavelmente, a lida com os dois suportes contribui para o aluno rememorar a narrativa. Pergunto por que gostou dessas partes e ele responde que é “Porque tem muito medo, muita ação”.

Lembramos com Walter Ong (1998) que o tom agonístico das narrativas orais contribui para a rememoração, algo que aqui entrevemos. É um dos “pensamentos memoráveis” para o

autor. De acordo com Ong (1998, p.55), “a escrita alimenta abstrações que afastam o conhecimento da arena onde os seres humanos lutam entre si”. O autor exemplifica que as adivinhas e outros jogos verbais são da ordem da contenda, assim como ainda hoje vemos acontecer no repente brasileiro ou no rap internacional. Segundo o autor, “não somente no uso que se faz do conhecimento, mas também na celebração do corpo físico, as culturas orais revelam-se agonisticamente programadas. A narrativa oral é muitas vezes caracterizada por uma descrição entusiástica da violência física” (ONG, 1998, p.55), como vemos em trechos da *Iliada* que

[...] rivalizariam, no mínimo, com o que mostram a televisão e o cinema mais sensacionalistas atuais em matéria de violência explícita e os ultrapassam em muitos pormenores requintadamente sangrentos – o que pode ser menos repulsivo quando descrito verbalmente do que quando apresentado visualmente.

Já comentamos sobre essa associação entre leitura de épicos e as janelas virtuais (BELINTANE, s.d.). Veremos no capítulo seguinte como se apresentam as cenas violentas nos *games* acessados por estas crianças. Nas entrevistas que virão a seguir, também foi ressaltada a “aventura”, o “medo” e a “ação” como elementos apreciados pelos alunos na leitura e também nos jogos eletrônicos.

Pergunto a Caio se leria um livro inteiro do *Hobbit*, ele diz: “Eu já li ele todo, no tempo que a professora tava lendo pra todo mundo. Eu leio as falas, mas quando eu vejo o quadrinho, ao mesmo tempo eu imagino”. indago se leria um livro sem imagens, ao que responde: “Assim tão grosso não. Você tá lendo? *O senhor dos anéis*. Eu assisti o comecinho dele”. Questiono se consegue imaginar ao ler uma história sem desenho, ele diz que consegue mas não sabe explicar, e que “depois de um tempo eu esqueço, tipo, a história que eu li lá no primeiro ano, eu não lembro”. Pergunto se existem jogos do *Hobbit*, ele diz: “Tem, o *Lego Hobbit* e o *Lego Senhor dos Anéis*. É, na tela. Eu nunca vi, só no Youtube”.

Aqui, a referência aos quadrinhos parece um indício da riqueza que esse tipo de trabalho com HQs pode propiciar: “Eu leio as falas, mas quando eu vejo o quadrinho, ao mesmo tempo eu imagino”. Como já comentamos, as HQs parecem figurar como um suporte de transição entre narrativas de filmes ou *games* e narrativas escritas, uma transição que talvez possa contribuir para o aluno perceber que o texto escrito também comporta um “avatar” em nossa memória. Não é difícil para Caio imaginar uma história escrita, mas ainda falta, segundo ele o “saber explicar” ou lembrar-se com detalhes. Neste relato, a imagem e o enredo de um filme foram mais facilmente

retomados de memória do que o enredo de uma narrativa escrita. Por outro lado, sabemos que, mesmo que não esteja tão a postos, a narrativa escrita ou ouvida permanece em algum lugar, nas dobras da memória, como diz Ítalo Calvino (1993, p.10), para quem “Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente”.

Pergunto se em sua casa alguém lhe conta histórias, ele diz: “Não, só eu leio livro. Na minha casa tem bastante livro, porque minha mãe quer que eu desenvolva minha leitura, por isso ela manda eu ler cada livro”, mas que antes ela contava histórias, “Quando eu tinha cinco, seis anos, quando eu tava na creche”. Pergunto-lhe quais eram e ele conta: “Esse é o problema, que eu não lembro. De nenhuma. Só uma que é o macaquinho sapeca [...]. Eu já esqueci, Já tenho nove. E foi quando eu tinha cinco, seis anos [...]. [Gostei de] Um que fala dos dinossauros, a época, mas eu não sei contar direito”. Conta que a mãe “Quando ela tava lavando louça, ela contava, na sala, quando tinha muito barulho ela contava no quarto”. Sobre a ajuda dos pais na lição, Caio relata que “Não, só às vezes quando é muito difícil pra mim”, mas diz que os pais têm paciência para ajudar.

Aqui aparece um indício de que os pais de Caio valorizam a leitura, mantendo uma exigência que a criança toma para si: “só eu leio livro. Na minha casa tem bastante livro, porque minha mãe quer que eu desenvolva minha leitura, por isso ela manda eu ler cada livro”. Além disso, desvela-se um ambiente bastante acolhedor às histórias e a Caio quando este diz que a mãe lhe contava histórias “Quando ela tava lavando louça, ela contava, na sala, quando tinha muito barulho ela contava no quarto”.

Sobre a TV, o interesse do aluno é por “Desenho, *Hot Wheels*, que fala de carro; *Apenas um Show* no cartoon network, que fala de dois meninos que eles trabalham em um parque e sempre se metem numa briga”. Diz que vê TV à noite quando chega da escola. Pergunto sobre novelas e ele diz assistir “*Império*, com meu pai. Minha mãe não assiste novela”. Sobre personagens, diz gostar mais de “desenho, *Fineas and Pherb*, e também tem *O incrível mundo de Gumball*. E *Pokemon*”. Seus personagens favoritos são Pokemon e Zelda. De personagens da novela, gosta de “Nenhum. Porqueee, tá, eu gosto de um, do comendador. Ele faz muita confusão, e tem mais uma, a tia da moça que enloqueceu e roubou o carro da fábrica”.

Sobre videogame, Caio diz:

[...] adoro. Jogos, você vai perguntar, né. Tenho os jogos Fifa 13, Batman – é demo, The walking Dead 3, mas eu não jogo, é o meu irmão”, sua idade, “15, ô, 16. O caçador de fantasmas, que na verdade o nome do jogo é, qual o nome? É um amarelinho... Pac Man. E o Bob esponja”.

Sobre o que mais gosta, “Todos, na verdade eu... tenho dois videogames, esse é o, tem o 2 que eu não tenho, e tem o 3, que eu tenho. E o wii [...]. Eu tenho um monte de jogo dele, Legobatman 2, jogo de esporte 2, que eu tenho dois jogos, eee o Justdance, é um jogo de música, e Ben 10”. Pergunto se o wii é diferente, ele explica, mostrando com o corpo como se joga:

É, porque os controles é diferente, o do wii é pra segurar assim, mexer com o braço, meu braço tá doendo porque eu joguei ontem o jogo de espada, e aqui (no pescoço) quando eu mexo, quer dizer, na nuca. E o play3, ah lembrei é play 3, o controle é daqueles normal, que tem o analógico, a seta, e tem o quadrado, x, bolinha, triângulo, e o pause.

Indaga sobre quem joga com ele, responde: “Meu irmão, porque eu tenho uma irmã e um irmão. A minha irmã tem 21. E o meu irmão tem 16. E ele que ganha no futebol [...]. E tem o namorado da minha irmã que joga comigo”.

Algo a se considerar neste leque de diversidade de jogos é que os jogáveis no console wii propõem ampliar os movimentos do jogador, ou seja, este deve fazer grandes movimentos com uma espada de brinquedo para que seu avatar na tela tenha o mesmo desempenho. Por isso, Caio diz “o do wii é pra segurar assim, mexer com o braço, meu braço tá doendo porque eu joguei ontem o jogo de espada, e aqui (no pescoço) quando eu mexo, quer dizer, na nuca”. Os jogos propostos pelos consoles como o wii parecem retomar algo do mundo oral, quando o ouvinte sentia em seu corpo e mimetizava o tom agonístico das palavras do rapsodo na Grécia antiga. A diferença é que na oralidade há a interação presencial entre contador e ouvinte, e este imagina e praticamente encena as cenas violentas, como apontamos acima com Ong (1998), enquanto que nos *games* do tipo wii o jogador fica diante de uma tela, vendo as imagens e fazendo movimentos para que seu “avatar” na imagem da tela os reproduza.

Caio, que fez ótima produção textual apesar do baixo desempenho nos testes (notas 2 e 3), lembrou de títulos de histórias lidas, lembrou de trechos da aventura *O Hobbit*, soube recontá-los. Quanto aos *games*, parece falar com uma maior propriedade, sem insegurança ou “medo de errar”, mas também com muitas lacunas, e enumera com orgulho todos os jogos de que é capaz de lembrar no momento.

3) Entrevista com Téo (registrada por escrito)

Téo já pega o livro em cima da mesa e diz: “*O senhor dos anéis*!! Eu tô querendo ler!”, e diz que leria um livro desses sozinho, em casa. Sobre livros em casa, diz: “Tenho dois, tô comprando, falo pra minha mãe comprar mais. Eu tenho o *Diário de um banana*, falei pra minha mãe comprar todos”. Vai lendo o livro... E fazendo barulho como se estivesse lendo. Quando lhe pergunto, diz que a mãe não conta histórias, mas que antes contava: “Na verdade eu não me lembro se era história mesmo que ela contava, quando eu tinha seis, sete anos minha mãe comprava livro, esses *Patinho feio*, eu lia com ela, ela me acompanhava. Na verdade o livro que eu tenho eu lia e ela me acompanhava”. Sua mãe costura em casa.

Vemos com este aluno uma desenvoltura maior na sua relação com a leitura – nem tímido, nem inseguro, Téo chega querendo ver os livros da mesa e diz logo que os leria sozinho. Téo obteve oito acertos tanto no pré-teste como no teste. Lembremos que em seu texto ainda são relevantes alguns erros ortográficos, mas que mantém certa coesão na reescrita feita de memória a partir das imagens da HQ *O Hobbit*.

Na escola, lembra de ter ouvido e lido *O Hobbit*. A meu pedido, conta um trecho que gostou: “A parte que o Smaug morre, quer dizer, a parte do ‘precioso’ (com entonação), a do gollum”. Diz não ter visto o filme, e que vão ver na escola. Questiono como sabe a entonação das falas, ele diz que “todo mundo falava que a voz dele era assim”. Sobre outras histórias na escola, “É difícil falar, eu não me lembro, é que *O Hobbit* é legal, por isso eu gosto bastante dele. A gente tava lendo nesse último semestre. Aí eu quis levar *O senhor dos anéis* da biblioteca, mas outro menino levou”.

Téo fica em dúvida sobre que parte mais gostou, duas partes agonísticas – o duelo de adivinhas entre Bilbo e Gollum, e a batalha em que o guerreiro Bard mata o dragão Smaug. Novamente com Ong (1998), reiteramos aqui a inferência de que momentos agonísticos são mais facilmente lembrados e permanecem como uma emoção marcada.

Dos anos passados, Téo lembra de outra história: “Ah, sim, da *Anance*, e desse ano *A vendedora de fósforos*, e a *Polegarzinha* [...]. A da vendedora de fósforos, quando ela viu a avó e falou ‘me leve, me leve’ (com entonação)”.

Sobre *A pequena vendedora de fósforos*, sabemos que os alunos assistiram a uma animação do conto em meio às leituras propostas em sala. É muito interessante a relação de Téo com a memória de trechos emocionantes de histórias, além da memória sonora que ele tem das narrativas lidas ou assistidas. Muito provavelmente a professora leu os textos com entonação, o que nos remete à importância, que temos sublinhado no decorrer desta tese, da performance do professor nas contações e leituras. Por outro lado, Téo demonstra em seu relato ter a predisposição para aproveitar a performance do outro (tanto nas leituras do outro como da animação que assistiu) e para logo se apropriar desses recursos mnemônicos. É com prazer que ele retoma esses trechos de memória. Tais performances docentes e predisposições discentes parecem não ter feito o mesmo laço com a aluna Helena.

Além dos recursos audiovisuais utilizados e da performance da professora na leitura, a fala dos colegas de classe também contribui para a forma como Téo brinca com as palavras: sobre *O Hobbit*, comenta a meu pedido a parte que mais gosta – “A parte do livro que o Bilbo cai e aparece o Gollum. ‘Precioso’ (com entonação). E depois disso ele fica assim ‘ladrão bolseiro, ladrão bolseiro’ (com entonação)”. E sabe que é assim a voz no filme “Porque todo mundo ficava tentando imitar a voz dele”.

Sobre a leitura em casa, era “No meu quarto, antes de dormir. Eu lia e ela [a mãe] escutava”. Sobre lição de casa, diz fazer sozinho; “só quando eu tô com muita, muita, muita, muita dúvida eu peço ajuda pro meu pai”.

Sobre os livros em cima da mesa, comenta: “Hmmm, não tem *O Hobbit*. A gente já leu umas histórias desse aqui” (*No meio da noite escura tem um pé de maravilha*). Téo demonstra muita desenvoltura com os livros e nenhuma resistência a eles.

Sobre a TV, diz que assiste “Disney XD, o canal”. Lá gosta de assistir “*BeyBlade*, só que ultimamente não tá passando mais porque aparece no lugar a maratona de filmes, que tá estragando tudo. Eu assisto de manhã”. Sobre novelas, conta que assiste “À noite, sim, você vai achar engraçado, a *Alto astral* e *Império*, ou se eu não quero ver eu vou pro meu quarto e fico assistindo Cartoon, ou vou brincar na sala. Quando eu chego eu vejo *Chaves*. ‘*Cale-se...*’ (imitando o personagem). Prefiro os desenhos, depois *Chaves* e por último as novelas. Todo mundo fala que é proibido pra menores, mas essa regra é ignorada. Mesmo assim a gente vê, não acho nada de anormal”. Novamente, é curioso como Téo é fixado nas entonações.

Diz que novela só vê “por ver”. Gosta de jogos, e relata:

[...] eu tenho um videogame, um nintendo wii. Mário, de personagens, e o carro. O jogo do Mário você pode criar um personagem. Na verdade não é no jogo do Mário, o próprio sistema tem pra você criar, vê o olho, a boca, o nariz, a altura, tudo. Você pode mudar o cabelo, os óculos.

Pergunto o que prefere, TV, jogos ou livros, e diz preferir jogos: “É que eu gosto mais de brincar. Mas o livro também é interessante”. Ele joga com o pai e o avô, ou a avó. Conta que o pai gosta de ler, “ele comprou um livro, na verdade não sei o nome do livro. Meu avô também lê, livro em espanhol, ele é do Peru e não fala português. Eu também falo espanhol, mas só com meus avós”. Apesar da dita preferência pelos jogos, Téo deixou entrever em muitos momentos que apreciava bastante a leitura.

4) Entrevista com Bianca (transcrita de áudio)

Bianca conta que seu pai é professor do ensino superior e que faz pesquisas com livros destinados a crianças. Ela diz que pede que o pai lhe conte sobre essas histórias e retoma uma delas que gostou, a meu pedido:

A Alexandre e outros heróis [...]. Eu sei de uma que é bem curtinha. Que o Alexandre estava... Ele foi acampar. E um dia ele foi dormir. Estava tudo escuro já. Aí no dia seguinte ele deixava a bota do lado. Aí ele pôs uma e depois a outra. E aí depois, quando amanheceu, ele viu que a outra bota na verdade era uma cobra [...]. Aí termina a história porque ele está contando isso para os amigos dele. E tem um que não acredita [...]. Ele não acredita na história do Alexandre.

Notamos aqui a marca de uma relação da aluna com textos literários consagrados no meio familiar. Sem hesitar, Bianca conta com desenvoltura uma rápida narrativa completa, e demonstra orgulhar-se disso: “Eu sei de uma que é bem curtinha”.

A aluna diz que a professora também conta histórias, e se lembra de uma lida pelos alunos em classe:

Eu lembro que a gente leu todo *O Hobbit*. Eu gostei porque eu gosto de história em quadrinhos. E, eu gosto de história em quadrinhos. Agora eu estou lendo o livro da Mafalda que a professora me ensinou [...]. Emprestou [...]. Eu estou na metade deste livro [...]. A Mafalda é um personagem da Argentina que foi criada pelo Quino. Eu fui na exposição dela, faz pouco tempo. Ela é superlegal.

Quando pergunto sobre a personagem, a aluna retoma que “Ela sempre luta pelos direitos assim [...]. Direito da humanidade”.

Novamente, as HQs figuram como um interesse dos alunos e um tipo de suporte que parece contribuir para dinamizar a leitura, a ponto de haver a continuidade do interesse pelas HQs após a leitura de *O Hobbit*. Também importa notar o laço com a professora a partir do empréstimo de outra HQ, algo que é corroborado no que pareceu um ato falho quando a aluna disse “ensinou” e depois retomou “emprestou”. A professora teria lhe “ensinado” a gostar de HQ, e os pais teriam contribuído levando-a à exposição da famosa personagem. Também inferimos que a relação entre livro e evento cultural pode contribuir para que o conteúdo seja facilmente memorável: a aluna retoma com propriedade o nome do autor, o local de origem da publicação, o tema tratado nas tirinhas da famosa personagem.

A memória e suas associações se deixam ver várias vezes, uma leitura leva a outra, o interesse por um gênero ou suporte (HQ) leva a criança a querer ler mais. De acordo com a aluna, ler histórias é gostoso “Porque você entra em outro mundo. O mundo da imaginação das histórias”, e esse movimento é valorizado da seguinte forma: “eu acho legal a história que você não está vivendo de verdade [...]. Porque você entra em outro mundo. Legal”. Fica marcado o interesse pela ficção, por imaginar viver outra história que não a sua.

Ainda sobre a permanência de histórias da primeira infância na memória, ela conta:

Eu lembro que no livro da creche que a gente fazia... A gente escreveu as histórias que a gente mais gostava. Eu gostava da Branca de Neve, quando eu era pequena. Gostava do Pinóquio. Assistia bastante Peter Pan [...]. Eu gostava das princesas. Eu gostava de Cinderela.

A aluna recorda vários títulos. Apesar de uma certa equação entre personagens masculinos e femininos, a fala “eu gostava das princesas” demonstra também uma preferência geralmente observável entre as meninas, chegando a configurar uma marca que reforça estereótipos de gênero.

A memória, como já discutimos, guarda mais facilmente as repetições, entonações, rimas. Assim, a aluna lembra que as histórias começam com “Era uma vez...” e, a meu pedido, diz que a história começaria assim: “Era uma vez uma menina que a sua madrasta era muito vaidosa. Que ela tinha um espelho mágico. Que ela perguntava todo dia para o espelho quem era a mais bonita do reino”.

A voz da personagem “madrasta” permanece pela repetição, entonação, rima: “Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?”. A repetição está não só nas falas como também no próprio gênero “contos de fadas”. Mesmo existindo várias versões, o final feliz é comemorado, assim como o final trágico dos personagens “maus”:

[...] sempre no final de uma história de princesa, sempre elas casam com algum príncipe né? E nessa história tem várias versões, né? A que eu mais gostava era a que a bruxa caía... Ela ia levar a maçã, ela desmaiava e ela caía [...]. Quebrava a pedra que ela estava. Aí ela caía e morria. Eu gostava dessa.

Além de falar com desenvoltura sobre suas preferências, Bianca demonstra ter conhecimento sobre a repetição no gênero e também sobre a variedade de versões. Ainda, notamos evidente prazer pela versão em que há um desenrolar da história mais trágico para a antagonista, um acerto de contas com a personagem malvada. A aluna marca em sua fala a possibilidade que a história oferece de se lidar com o medo: “Quando eu era pequena eu tinha medo das bruxas [...]. Parece que dá eco. Elas falam bem forte, assim [...]. Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”.

A relação afetiva que continua entre criança e leitura ou escrita, antes exemplificada e estimulada pelos pais, se dá a ver como mais um laço entre criança e conhecimento:

Às vezes, quando é uma história em quadrinhos, eu leio junto com ele na cama dele antes de dormir. Aí eu leio uma página, ele vai lendo a outra. A gente vai revezando assim [...]. O meu pai sempre está escrevendo, senão corrigindo tese para os alunos. Minha mãe também faz, quando ela está aqui, ela lê bastante.

Sobre lição de casa, a aluna conta: “Faço sozinha e depois minha mãe vê pra mim, para ver se está... Se eu fiz a lição de casa”. Conta que gosta de escrever “Às vezes histórias que eu mesmo invento. Ou se não, na escola também, escrever a história que a professora conta. Reescrever as histórias”. A criança já tinha comentado sobre reescritas de contos de fadas na educação infantil, aqui ela retoma a reescrita pedida no terceiro ano – interessou-se por:

História de aventuras [...]. A do Hobbit é uma história de aventura [...]. O Hobbit sempre ficava... Ele nunca saía de casa para fazer nenhuma aventura assim. Aí um dia vários anões e um mago foi lá para chamar ele para uma aventura. E ele sem poder falar que não queria, ele foi para uma aventura. E daí tinham os orcs, os trolls, que eles iam derrotando cada pessoa que eles viram que

eram, que iam comer ele. Fazer alguma coisa assim. [...] às vezes a professora lia, e às vezes a gente lia sozinho mesmo.

Novamente, faço o pedido para que ela se lembre das falas dos personagens: “A fala que eu gostei foi quando o Gandalf, que é o mago, ficava falando para ele ir. Só que ele ficava tentando negociar, mas ele não deixava”. Peço que me conte como o personagem falava, e ela retoma: “‘Vá. Vá’; ‘Não, mas eu quero...’; ‘Vá...’. Aí o Gandalf ficava atropelando o Bilbo várias vezes, até uma hora que ele foi [...]. Ele não queria ir porque ele era um hobbit e hobbit não saía para aventuras [...]. Ele tentava falar, mas só que o Gandalf atropelava ele”. Vislumbramos novamente a memória da palavra a partir de um momento de tensão do texto, de tom agonístico, de disputa entre um personagem e outro.

Sobre a TV, conta que assiste às vezes Cartoon e Nickelodeon, e lembra do desenho:

O Incrível Mundo de Gumball [...]. O Gumball, tem ele que é um Gumball que é um gatinho azul. E o outro, que é, eu não sei que animal que ele é. Mas ele é um laranjinha que tem uma família. O pai dele só come e quem toma conta da casa é só a mãe. E daí tem o pai, uma menininha pequeninha, que é a irmã deles. Aí tem o Gumball e o Darwin que é o laranjinha que eu te falei. E o pai dele só come e assiste TV e a mãe que cuida da casa. Faz tudo [...]. O filho não gosta da mãe. Na escola sempre os... É, tem um monte de personagens só que em forma de algumas coisas. Em forma de algumas frutas, de alguns animais e algumas coisas assim. Só que personagens que andam e falam. Tudo. E daí a diretora que eles também não gostam, ela é muito rabugenta né? Eles sempre fogem da diretora.

É notável a representação de imagem que desenhos animados e *games* fazem, muitas vezes chegando a uma abstração tão grande que a imagem se caracteriza como um *nonsense*: “... É, tem um monte de personagens só que em forma de algumas coisas. Em forma de algumas frutas, de alguns animais e algumas coisas assim. Só que personagens que andam e falam”. A mistura entre suportes se dá a ver em alguns trechos desse desenho animado. Algo que é a princípio dos quadrinhos ou até do cinema mudo reaparece:

Pesquisadora: Eles fogem gritando ou falando alguma coisa ou não?

Aluna: Eles gritam.

Pesquisadora: O que eles falam?

Aluna: Escrevem AHHHH...

Pesquisadora: Mas está escrito na TV? Ou não?

Aluna: Não, mas tipo às vezes escrevem AHHH...

Pesquisadora: Ah na tela da TV?

Aluna: Mas só quando eles estão com grito ou alguma coisa assim. Não é a fala que vai escrevendo.

Pesquisadora: E ao mesmo tempo sai o som na TV?

Aluna: Sai.

A aluna assiste às vezes a TV, no período noturno: “Ah, eu tomo banho. Aí eu janto na cozinha. Daí assisto um pouco a TV. Aí faço lição e aí eu assisto um pouco de televisão. Aí vou ler Mafalda no quarto. Aí depois eu durmo”. Com os pais, assiste alguns programas: “Às vezes no Canal Brasil que tem alguns programas de música que o meu pai gosta”, mas não lembra das músicas.

Sobre uso de novos suportes, diz que

[...] bem dificilmente eu mexo no iPad [...]. Às vezes eu jogo jogos e às vezes eu procuro lá como fazer algum desenho. Aí vai mostrando o passo a passo de como fazer o desenho. Aí eu vejo e copio no papel [...]. Eu jogo Hay Day que é uma fazendinha assim que você vai construindo ela. É, deixa eu ver. Eu gosto também de um que é vários negocinhos e você tem que tocar o piano. Vai tocando vários quadradinhos e você tem vários peixinhos que você tem que tocar nele.

Chamou-nos atenção o fato de Bianca ter nomeado poucos títulos de jogos, em comparação com os outros alunos de que tratamos até agora, além da diferença qualitativa dessa relação com as mídias: aluna revela usos direcionados, exercícios relacionados ao desenvolvimento da criatividade, tais como aprender técnicas de desenho e familiarizar-se com notas musicais ao som de piano e exercitar alguma destreza em algo que simula as teclas do instrumento.

Pergunto se ela conhece alguns livros que levei, a aluna conhece *Volta ao mundo em 52 histórias* e diz “Mas eu ainda não li ele todo. Eu ainda não li. Eu tenho um desse só que azul em casa”. Mostro um livro trabalhado no primeiro ano, *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, e a aluna lembra: “Eu já li uma parte que foi no, acho que no primeiro ano, com a professora Natália. Eu li ele. A gente leu ele. Aí eu levei pra casa e li mais uma história”. Sobre *O senhor dos anéis*, diz que “Ah, não. Eu já ouvi falar, só que eu nunca li”. Pergunto se ela gostaria de ler um livro daquele tamanho, ela lembra que lê *Mafalda* que é grosso, mas que é HQ, e lembra “Eu leio o *Meu pé de laranja lima*. Eu já li na verdade”. Por esta fala consideramos que a aluna Bianca já se aventura a uma leitura mais longa, além de ser este um título consagrado da literatura brasileira.

Revendo o livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, ela reconhece no índice a história “Coco Verde e Melancia”, e a retoma de memória:

Eu lembro... Eu não vou lembrar da fala, mas e vou lembrar do princípio da história. O pai do Coco Verde e da Melancia não eram amigos e não deixavam os dois se encontrarem. Não deixava ela casar com ele. Aí eles sempre se encontravam em uma árvore. Que eu acho que... Eu não sei do que era a árvore. Mas era um pé de alguma coisa. E eles sempre se encontravam. E, eu não lembro do final da história. Mas é mais ou menos isso.

Mais uma sinopse bem elaborada corrobora os indícios anteriores de que Bianca tem bastante traquejo ao rememorar histórias. Quem começa a conversar com ela talvez a considere, de início, tímida – voz baixa, movimentos contidos. No entanto, logo vimos que a aluna, que fez bom texto e teve bom desempenho nos testes (6 e 8) foi muito desenvolvida ao dialogar e ao expor suas memórias.

5) Entrevista com Fernando (transcrita de áudio)

Fernando começa a conversa dizendo que gosta de ouvir histórias, lembra de ter ouvido *O Hobbit*, e que gostou

[...] por causa que eu gosto de aventura. Gosto também de ficção [...]. Imaginação e tal [...]. Bom, aventura é gostoso porque você consegue se divertir. Consegue brincar. Consegue fazer um montão de coisa então... consegue conviver com a natureza em algumas aventuras [...]. Tem uma que eu assisti no Kinoplex, eu não sei se é isso. Que é um canal de assinatura. Não sei se... É porque você assina que você consegue assistir vários filmes. Não é Kinoplex, é Netflix [...]. Aí tem um filme lá que é de um homem e um menino e uma menina. Aí tem o avô dessa menina e desse menino e tem dinossauro. Tem aventura. Tem um montão de coisa.

Fernando demonstra, logo de início, bastante entusiasmo com a leitura, ler aventura é divertir-se, é até conviver com a natureza. A leitura logo passa à imagem, numa associação livre em que “aventura” desliza de “leitura” para “filme”. Esse rápido deslizar é notável para nossa pesquisa, a qual propõe pesquisar a coocorrência e a concorrência das narrativas em outros suportes além do escrito e sua relação com o letramento.

Curiosa a confusão entre Kinoplex e Netflix, palavras com alguma semelhança sonora que, na frase do aluno, parece até remeter a um *nonsense*, já que, de fato, não significam, *a priori*, nada. Sabemos, aluno inclusive, que são os nomes de um cinema e de um canal de assinatura.

Voltando à leitura em classe de *O Hobbit*, relata: “*O Hobbit* eu li um dia. Eu li o quadrinho dele, que é assim. E vi o filme. O primeiro, segundo e o terceiro [...]. O primeiro e o segundo foi aqui na escola. O terceiro foi no cinema, no sábado que eu fui”. Entrevemos uma associação entre leitura e filme, já ocorrida na escola, que se prolonga na vida pessoal do aluno. Inferimos que a criança chega ao cinema com conteúdos prévios da ordem linguística que, de alguma forma, fazem um laço mais positivo ou operante, do que se a criança tivesse ido ao cinema sem antes ter lido a HQ. Nesse sentido, a escola entrelaçaria conteúdos de maneira que a fruição cultural seja mais eficaz, e sua memória mais duradoura. Aqui fica o exemplo da leitura em relação ao filme; na entrevista com Bianca, ficou evidente a relação entre a leitura de *Mafalda* e a exposição sobre a personagem. A escola estaria, assim, a serviço de um enriquecimento do imaginário cultural dos alunos.

Pergunto sobre a lembrança de outras histórias de quando era mais novo, Fernando responde:

Eu lembro... Eu estava tentando lembrar do primeiro ano, que eu não consigo lembrar. A eu lembrei de uma também que é *Contos de enganar a morte*. Não sei se foi no terceiro ano ou quarto (o quarto ano é à época da entrevista). Que aí a professora leu pra gente uma história de um homem que ele era velhinho. Aí ele rezava a missa. Aí a morte um dia veio para pegar ele. Mas ele não aceitava isso, ele não deixava. Aí a morte... Aí, como eu posso dizer? Ele via a morte fez uma mágica tipo assim; o homem virou mágico porque ele conseguia ver a morte. Aí ele virou praticamente um médico assim, mas que faz mágica e tal. Aí toda vez que a morte tiver no pé... Acho que no pé, quer dizer que a pessoa morreu. Toda vez que tiver na cabeça, quer dizer que a pessoa ainda não vai morrer. Aí teve um dia que já passaram tempos. Aí ele foi visitar uma menina muito linda, mas que estava doente. Aí a morte estava ao lado do pé, o que significa que ela ia morrer. Aí bem na hora que ela ia fazer assim, ele pegou e “voou” virou a menina. E ela “Isso não pode acontecer, porque isso não faz parte do trato”. Aí ele fez outro trato que se ele falasse, tipo assim... “Ave Maria meu Deus”, quando ele falasse “amém” a morte ia pegar ele. Aí ele não começou a rezar mais missa. Se não, ele ia até metade, mas ele não falava amém. Aí um dia ele estava de carro e viu um defunto no meio da estrada. Aí ele pegou e ficou com dó do defunto. Mas eu acho que ele queria arrastar pra lá para não atrapalhar né? A ida de quem estava indo. Aí ele pegou o defunto e deixou do lado ali. Mas antes ele fez um buraco e depois jogou o defunto lá dentro. Aí ele tinha esquecido desse trato que ele tinha feito com ela. Que acho que tinha passado anos e ele deve ter esquecido. Aí ele estava rezando, quando chegou na última parte ele falou “amém”, a morte foi lá e pegou ele.

Apesar de Fernando ter tido baixo desempenho nos testes, 2 e 3 no pré-teste e teste, além de ter apresentado uma escrita ainda com várias questões ortográficas ou estruturais, diferentemente de Helena, o aluno apresenta algum repertório e boa desenvoltura no reconto do enredo de uma história ouvida. Ele continua:

Tipo assim. Ele tinha falado “amém”. O defunto estava assim. Do nada a morte saiu do buraco e pegou. Aí eu não sei se a morte saiu do buraco assim e fez assim “Vum” [...]. Mas me disseram que para quem morre assim, tipo assim a morte vem e ela não tem aquele machado dela? Ela pega e “vummm” na pessoa [...]. Eu acho que mata a alma dela invés de matar a pessoa mesmo [...]. Ah, me lembrei, não é *Contos de enganar a morte*, é *Contos de quase enganar a morte*. Que ele não conseguiu.

Pergunto se seus pais contavam histórias, ele diz:

Contava. Mas eu não preciso mais. Aí eu também lembrei de uma que era de um índio. Que aí ele cantava. Ele era, acho que foi um feitiço. Que era um índio e uma índia. Mas eles não eram, acho, que da mesma tribo. Aí eles queriam se relacionar melhor. Aí eles iam quase todos os dias encontrar. Aí o... Qual é o nome? Lá o dono da tribo [...]. É o cacique. Pegou e pôs um feitiço nele. Ele tinha um poder que quando ele cantava ele fazia a moça dormir. Aí ele fez acho que ele fez a filha do cacique dormir. Ou não. Aí ele fugiu porque o cacique pensou, né... Aí, mandaram os índios... Na verdade uma parte antes ele tinha cantado para uma índia e ela dormiu. Aí uma [trecho inaudível] para o cacique que tinha acontecido isso e para tomar cuidado para que não acontecesse com a filha dele. Aí ele pegou e mandou trazer o índio pra lá. Aí eles pegaram e trouxeram. Não sei se foi isso. Aí ele pegou. Ele fez algum feitiço lá para que ele virasse pássaro. Aí a índia, ela ficou triste porque ela não encontrou o índio lá. Aí ela todo dia em casa ela ficava lá. Aí ela ouvia a voz. Ela ouvia o passarinho cantando, mas ela não sabia que era o passarinho que estava cantando. Que o passarinho que estava cantando era o índio. Aí um dia ela, eu acho que ela percebeu que era o índio. Aí todo dia o passarinho ia lá cantar pra ela. E ela ouvia.

Apesar da fácil rememoração, Fernando repete muitas palavras nos momentos de hesitação de sua fala. Desenvolve bem a trama do reconto em alguns trechos; em outros, porém, o faz de forma fragmentária, e sua narrativa por vezes transforma-se numa “colcha de retalhos”. Talvez possamos fazer uma associação aqui entre sua forma de contar e seu modo de ler, que transita entre um posicionamento subjetivo fragmentário e parafrásico. Notável é para nós uma certa frustração que o aluno relata com um final “infeliz” do conto de amor: “Esse conto não foi exatamente bom assim. Eu pensei que ele ia... Que eles iam desfazer o feitiço e ele ia virar homem de volta. E eles ia ficar felizes para sempre. E aí eu achei que era isso, mas aí foi desse

jeito”. Muitas vezes os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental dizem não gostar de histórias com finais considerados “infelizes”.

Sobre a professora que leu a história no terceiro ano, comenta espontaneamente que

Ela era bastante legal. Sempre quando sobrava tempo a gente descia. E a Brenda também é legal. Ela não é chata. Ela é legal, mas também de vez em quando ela fica um pouquinho brava porque a gente faz coisa errada, né? [...]. Brava ela não fica. Mas ela dá bronca na gente porque a gente está fazendo coisa que tem que dar bronca, né? [...]. Também ela é legal porque ela... Ela, tipo hoje, quando está a produção de texto, ela deixa eu ler mais uma vez [...]. E provavelmente se ela não fosse legal ela não ia deixar. [...] era produção eu acho. Que é você ler e depois fazer [a reescrita]. Eu li sobre Gulliver [...]. Tipo assim. Acho que tinha até o... Só sei que era os capítulos eram muitos. A gente está no primeiro capítulo. Acho que na próxima vez a gente vai já para o segundo. Aí também... A gente, quando a gente faz a lição, se sobrar um tempo, ou a gente brinca no “Brincar” lá em cima. Ou senão a gente brinca no espaço lá em cima. Ou a gente brinca no “Brincar” que é aqui embaixo na quadra, na quadra de cimento ou no campinho.

O aluno valoriza, assim, não só os momentos de lazer na escola, como também o acolhimento da professora quando precisa ler mais uma vez um trecho de história, para conseguir fazer o reconto de forma a ficar satisfeito. Ou seja, o aluno demonstra desejo de fazer uma boa reescrita.

Apesar de bastante falante, muda de assunto rapidamente, numa associação livre. Este apontamento nos remete ao desempenho de Fernando no teste leitura e às escolhas que fez dos distratores, as quais apontam para uma leitura fragmentária que retém trechos ou até uma unidade geral da narrativa, porém sem observância de detalhes relevantes. Por exemplo, a Questão 2 pedia uma alternativa que resumisse bem o texto. Fernando escolhe o distrator “a” cuja escrita é “Os índios Tembê ajudados pelos três pássaros [...] roubaram a noite do demônio Azã, atirando flechas no pote menor e depois no maior”. Lembremos, de fato os índios roubaram a noite do demônio, atirando flechas no pote menor e depois no maior, mas os índios só se transformaram em pássaros no final da narrativa, ou seja, não foram ajudados por pássaros. Este não era o distrator mais aleatório; de fato o distrator abarca muitos elementos da história, mas podemos inferir que quem o escolheu o fez por reter apenas uma imagem geral da história sem atentar a seus detalhes. Algo similar acontece na Questão 3: Fernando escolhe o distrator c: “Só havia noite no pote maior, no menor havia os gritos e ruídos da noite, vozes de animais, inclusive o

grito do demônio Azã que grita ‘taté’” (sabemos que havia um pouco de noite no pote menor). A retomada de memória de algumas histórias contadas por Fernando assemelha-se, assim, ao seu posicionamento leitor – o aluno se entusiasma recontando histórias, lembra de detalhes que lhe foram marcantes, retoma o enredo de maneira geral, mas sua oralidade também oscila entre parafrástica e fragmentária, e a associação livre o faz entrar em derivas muitas vezes sem retorno ao que era antes discutido.

Pergunto se estuda na EA desde o primeiro ano, ele diz que sim e continua:

Em relação com a outra escola do ano passado. Quer dizer, quando era do prézinho. Eu gostei do lugar lá que era muito legal. Que lá a gente mal fazia lição. A gente tinha que ir embora. E também a gente teve um dia que eu fiquei... Porque, né? Por causa que eu tinha uma menina no prézinho que ela era minha amiga. A minha melhor amiga. Aí a professora pegou e separou a gente. [...]. Eu fiquei... Eu também queria pedir duas coisas. Uma porque era a minha melhor amiga e outra que eu não queria sair de lá porque de manhãzinha a gente ia cedo lá. Ia estudar. Aí de tarde o que a gente fazia? Tinha uma mulher lá que ela brincava com a gente, cada dia. Aí a gente... Acabou ficando assim, uma outra moça fazia a brincadeira primeiro e depois fazia a lição. Ficou um tipo de turminha [...]. E também lá no lugar que tinha, teve um dia que eu fiquei meio porque na minha escola antiga que se chama Agapito. Um menino, eu não sei como, ele conseguiu colocar o dedo no apontador e eu acho que ele girou. Não sei. Aí deve ter saído... começou a sair sangue. Aí a gente viu pela mancha. Aí estava tipo assim, mancha, mancha. Aí estava a porta. Foi até a porta e depois parou. Aí depois a professora foi ver o que tinha acontecido, né? Porque ela soube do menino. Aí ele veio com o dedo assim.

Associação livre que se torna uma deriva de memórias. De “leitura” o aluno passa a “professoras” e depois a “escolas”. Muitas vezes parece difícil para este aluno fazer uma retroação em que haja um ponto de basta, um *point de capiton*, um estofo, a ponto de ele arrematar a compreensão na leitura ou a história que está contando oralmente. Belintane (2017, p.39-40), apresenta o grafo do desejo de Lacan e lembra que este baseou-se numa ideia da linguística e da literatura para construí-lo:

Imagem 5 – Grafo do desejo.
Fonte: LACAN, 2011, p.287

No grafo, a linha horizontal representa o tempo, é a linha que retroage, representando o fechamento de sentido (ainda que momentâneo). Seu último encontro com a linha que faz curva mais acentuada é o que marca o fim da frase ou do texto; este ponto também representa o Outro em seu compartilhamento de signos. Uma frase só ganha sentido retroativamente quando acabamos de ler, ouvir ou falar o último elemento. Aí se dá o sentido e a interpretação que podemos fazer dos primeiros termos da frase ou do discurso. Um aluno, muitas vezes não fechando seu discurso ou sua fala, não chega ao ponto de basta. Ou, na leitura, não retroagindo sobre os sentidos, não compreende o que lê.

Por vezes, porém, Fernando usa os esquecimentos de forma inventiva, como pressentimos na entrevista e como relata a pesquisadora:

Fernando é ótimo contador de histórias. Seus recontos são longos, com muitos detalhes, atuação teatral e mudança no tom de voz das falas das personagens. Apresenta amplo repertório de histórias e palavras, consegue atribuir traços fortes de autoria em seu reconto, captando rapidamente a atenção do ouvinte. Quando não se lembra de algum detalhe da narrativa original, é capaz de inventar e improvisar outros elementos para a história, deixando sua nova versão muito interessante. (Isadora Joaquim, Relatório interno do projeto Desafios/1o semestre de 2014)

Os exemplos tanto da falta de retroação como da inventividade continuam quando lhe questiono se os pais contavam histórias e suas lembranças disso:

Quando eu era pequenininho, com 5 ou 4 anos. Ele contava dos *Três porquinhos*. Não sei se você lembra mas “Um dois feijão com arroz. Três, quatro feijão no prato” [...]. Aí eu esqueci metade da música. Aí cantava de noite. Aí eu dormia [...]. E eu também gostava de uma música bem legal. Adivinha? [...]. Quando eu era pequeno. Bem pequenininho assim. Com 2 anos. Um ou 2 anos mais ou menos [...]. Ou com nenhum aninho, tipo assim, acabaram de sair do hospital. Não, sair do hospital não. Já tinha alguns anos. Adivinha [...]. Adivinha. Começa com o B [...]. Bi. Depois tem o to [...]. Beatles [...]. E também tinha outro que começava com Mar [...]. Mar-com [...]. Marcom [Michel] Jackson [...]. Dormia com todas essas músicas [...]. De vez em quando no carro eu pedia para minha mãe pôr Beatles para eu ouvir.

O aluno demonstra muita descontração, um genuíno “contador de causos”, desafiador de “adivinhas” – “Adivinha. Começa com o B [...]. Bi. Depois tem o to [...]”, e revela uma memória afetiva destes conteúdos apresentados pelos pais.

Pergunto sobre livros que leu sozinho, ele diz:

Sozinho, sozinho, sozinho? Sem ser na sala de aula e tal? [...]. Um *Diário de um banana* 1 e acho que o 2 [...]. Que é um livro de capa vermelha que se chama... Que é *O diário de um banana*, normal. E um que se chama *Diário de Banana, Gota d'Água* [...]. Aí tem um. Tem um que eu ainda estou lendo em casa que é um livro de piadas [...]. Tem um piada gravada na minha cabeça [...]. Um menino chamado Joãozinho, ele pôs uma placa na casa dele mostrando assim “Cuidado com o cachorro”. Aí a mãe dele foi lá e falou assim “Filho, por que você pôs essa placa aqui? Sendo que o nosso cachorro é pequenininho?”. “Por isso, pra ninguém pisar nele” [...]. De tão pequenininho que ele era. Se pisar esmagava o cachorro [...]. E tem também uma lá que é um menino e uma menina. E aí os dois entraram todo machucado em casa. Aí a moça, a mãe perguntou para a filha: “Filha por que você está machucada deste jeito?”. E aí ela falou “Porque eu escorreguei na casca de banana”. “Filho por que você está machucado desse jeito?”, “Porque ri dela.”

Na fala anterior, Fernando já demonstrou uma predisposição a conteúdos da oralidade, como em “Um dois feijão com arroz. Três, quatro feijão no prato”, e agora retoma de memória uma piada. Pergunto a graça desta história, ele explica:

Por causa que ela escorregou e ela começou a bater nele. [e sobre a segunda] É engraçado porque se não vai esmagar o cachorro. Tem que tomar cuidado [...]. [Quem começa a ler, no começo] achava que ele era tipo assim, ou um pitbull porque na minha rua tem uma placa escrita “Cuidado com o cachorro”. E aí tem uma cara de um pitbull na frente. Aí eu acho que agora não tem mais pitbull lá. Por causa que eu acho que tinha um carro lá e esse carro mudou para outro. Então provavelmente ele mudou de casa.

Novamente, de um assunto, Fernando logo desliza para comentários de outros assuntos. Sobre lições de casa e ajuda dos pais, diz que

[...] em algumas eles me ajudam porque eu acho muito difícil. Na verdade é fácil, mas algumas eu acho difícil. E também tem outras que... Tipo hoje, eu hoje achei... Ontem pra hoje de noite eu tinha lido. Tinha feito uma lição de horas sozinho [...]. [Sobre as horas] Que a gente está aprendendo. A gente já aprendeu na verdade.

Sobre TV,

Eu gostava de assistir *Chaves*. Mas a minha mãe mandou eu parar de assistir. Mas eu não estou conseguindo mais assistir. Estou assistindo agora bem de vez em quando. Tipo, no sábado retrasado. Mais do que retrasado eu não assisti. [gosto] porque a piada que eles contam são engraçadas [...] algumas partes que tipo assim, teve um dia lá que o seu Madruga... Você já assistiu *Chaves*? Você gostou? [...]. Então, o seu Madruga tinha uma menina que ela ia... Que a Dona do 71 trouxe uma filha que era da irmã dela. Aí tinha uma cesta que o Chaves tinha que entregar para o seu Madruga. Mas aí ele esqueceu lá. Aí a Dona Florinda que levou e deixou. A Dona Florinda deve ter levado. A dona do 71 deixou a cesta assim, aí o seu Madruga falou... O Chaves foi lá e levou pra casa. Aí depois o seu Madruga tinha, porque a irmã era de Paris. Aí junto ela trouxe para o seu Madruga um perfume de colônia para passar. Aí depois, ele tipo assim, ele ia... Que mesmo? Ele ia passar nele, aí ele olhou para o lado e não tinha ninguém. Ele foi passando. Aí depois de um tempo ele, o Chaves e a Chiquinha entrou na casa dele e começou a fazer um montão de pergunta. Aí ele começou a falar sobre o que tinha de bom na cesta, mas não tinha quase nada de bom que interessava eles. Só tinha uma caixa de biscoitos. Aí o seu Madruga pegou e ficou irritado. E aí pegou “sai daqui”. Aí eles saíram correndo e falou “Vamos brincar no pátio”. Aí ele pegou e fechou a porta, colocou o vidro na boca e foi tomando, tomando. Aí ele se deu conta e “Glun” [...]. Era perfume [...]. Aí teve também outra parte que eu ri e ri muito. Que no primeiro dia que eu assisti esse episódio eu chorei de tanto rir. Que estava tipo assim. Estava ele, o Chaves e a Chiquinha, o Kiko e ele. Aí a dona do 71... A Dona Florinda já sabia disso. Mas antes de acontecer, ele, o seu Madruga, descobriu que tinha nenê lá. Aí na verdade quem descobriu foi o Chaves e a Chiquinha. Logo depois disso ele foi lá e o Chaves estava assim, olhando o bebê. Ele falou “Chaves, traz a mamadeira”. Aí sem querer ele pegou o perfume e deu para o seu Madruga. O seu Madruga “Chaves pelo amor de Deus o que você fez? Não era para dar para o bebê”. Era o perfume eu acho. “Era a mamadeira para me dar”. Aí deu...

Fernando se apresenta como um aluno muito bom de prosa! Apesar de sua fala espontânea ser marcada por repetições, hesitações e quebras de raciocínio, neste momento Fernando conteve sua deriva a ponto de terminar de contar a história, fazendo-nos imaginar como se deu de fato a

narrativa na tela. Conta que a mãe falou para parar de assistir *Chaves* “Porque tinha algumas partes que minha mãe achava muito bobinha. Que não podia assistir e tal. Aí eu estou parando de assistir. Estou assistindo bem de vez em quando agora”. Com a presença dos pais,

[...] eu assisto algumas partes do *Fantástico*. E tem partes que são violentas. E as partes que não são violentas eu assisto com a minha mãe e com o meu pai. Aí por enquanto eu assisto uma partezinha do Sílvia Santos [...]. Aquela que eles não falam palavrões e tal. Que tem uma parte que eles não falam. E aí assisto. Depois de um tempo, aí a gente muda para o cinco de volta. Aí já fica falando de coisa legal [...]. Tipo, sobre bichos assim. Os últimos pandas que estão na China, como falou. E de um inseto pequeninho que não dá pra ver que eles, sem máscara, sem nada. Ele foi mostrado que ele consegue sobreviver no espaço. Sem nada. Se você pegar, soltar assim ele assim, bem assim... Você vai pegar um dia depois ele está vivo ainda, se mexendo.

Sobre o computador, diz:

[...] eu estou mexendo... Eu.. Tipo assim, de 100 a 0% que eu estou mexendo no computador, eu posso dar 35%, significa que eu não estou mais mexendo muito no computador não [...]. Que nem está dando tempo mais. Eu estou pesquisando sobre bichos [...]. Sobre bichos, sobre uma queimadura que eu tive [...]. Como se tratar. Aí mostrou que não pode passar certas coisas, certas coisas assim não.

O aluno relata acima um uso útil, fazer pesquisas no computador. Pergunto se joga no computador, ele conta sobre “freebies.com [...]. É um jogo que nesse jogo tem vários outros jogos [...]. De um vampiro que morde pessoas que é um jogo. E também tem o outro que é de uma menina que é água e um menino que é fogo”. Pergunto qual é a história do jogo, ele diz:

Que tem fases que você tem que passar. Tem que ir pra cima, pra baixo, para um lado e para o outro [...]. Aí tem fase tipo assim. Finge que tem um tijolo preso. Aí tem um espacinho. Aí coladinho assim e tem uma cordinha. Aí você passa, dá um pulo e arrasta. Aí a corda vai descer. Ali está outro nível já. Duas portinhas. E aí ela entra na portinha azul e ele na portinha vermelha que é do fogo.

Pergunto por que é legal jogar, ele diz: “Bom, porque a gente consegue interagir. Consegue ficar esperto. Que a gente já sabe daquela coisa que a gente viu. [Aprende] em alguns jogos a ser mais rápido. A prestar atenção”. Alguns dados nos parecem relevantes: Fernando gosta de “interagir”, “ficar esperto”, “já saber daquela coisa que a gente viu”, ou seja, mais uma vez constatamos que memorizar e reutilizar a memória dá prazer.

No próximo capítulo analisaremos imagens destes jogos. De fato, o que conseguimos encontrar sobre *Freebies* é que são jogos que lidam com conteúdos de aprendizagem. Fernando demonstra orgulho em aprender. Pergunto o que se aprende nas histórias lidas ou ouvidas, ele diz:

A de ler eu aprendo a ler. E a de ouvir eu aprendo o que aconteceu, ou vai acontecer na história. O que já aconteceu. O que aconteceu ou não. Ou que não aconteceu e que ia, mas não aconteceu. Que ia mas não deu. E aprender a ouvir, prestar atenção [...]. É gostoso pra gente conseguir entender.

O aluno demonstra prazer e interesse por aprender a ler e ouvir histórias, conseguir entendê-las. Chama atenção a forma como ele se refere aos acontecimentos possíveis de uma história, remete-nos a uma expectativa de leitor ou ouvinte interessado, atento, que busca o domínio da narrativa. O conhecimento e a imaginação se imbricam na fala de Fernando: “É gostoso porque a gente além de entender a gente pode até imaginar essa história. Isso aí a gente pode até sonhar. Ter um sonho bom”.

Pergunto se a leitura de histórias nos ajuda na vida, ele diz:

Sim, né? Algumas histórias ajuda a gente a pensar naquilo. A ter coragem naquilo que a gente vai fazer. Tipo, quando crescer procurar um emprego e tal. E tem pessoa que fica em casa invés de procurar emprego. Fica assistindo emprego em casa. Isso não é certo. Tem que procurar emprego porque senão como é que...Você está com uma casona, aí não procura emprego, aquela casa vai abaixo. A conta fica desse tamanho e logo e logo vão ter que demolir a sua casa.

Vemos acima a assimilação de uma fala adulta e de seus argumentos.

Pergunto se gosta mais de ler, ver TV ou jogar videogame, e ele retoma outra fala assimilada do universo adulto, nas frases abaixo destacadas:

Gosto de praticamente tudo. **A gente tem que fazer um pouquinho de cada vez para não ficar aquele menino muito na lição, lição, lição.** Não conhecer jogos, não ser divertido. Que tem pessoa que não é divertido, mas estuda. Aí aprende a ser divertido. Aprende a conversar que tem pessoa que nem conversa direito e só quer fazer. Aí nos jogos a gente aprender a falar. A gente aprende tipo assim, tipo assim, tem um joguinho que tem uma fase que é tipo o Sonic. Aí eu tenho que no controle... Eu consigo saber tipo assim, que pra cima... R, X, Bolinha, Quadrado é um poder que consegue dar mortal. Aí eu falo com o meu amigo. Mas quando eu sei que a pessoa não joga e não sabe de nada a pessoa vai perguntar “Você assiste pelo menos isso?” Aí você fala “Não assisto nada”. Porque também, ó, **você não pode ser nem só na lição e nem só no videogame. Só pensar naquilo ou só pensar nisso.** Tipo assim, que nem um dia que a minha mãe falou “Vamos embora”. Aí eu pensei que... Eu falei

“mãe, embora? A casa está para lá. A gente vai para o ponto”. Ela falou “Filho, eu estou... É porque **você pode não ter entendido direito o que eu falei**. Eu estou te falando pra gente ir para o ponto”. “Ah tá.”

Com uma fala descontraída e cheia de hesitações, Fernando parece realmente ter assumido uma fala adulta, ao versar sobre diversidade de ações que pensa que uma criança deve ter possibilidade de ter, além de exemplificar sobre a importância do diálogo e do entendimento entre interlocutores. Sobre gostar de escrever histórias, fala novamente sobre essa diversidade:

Gosto. Algumas eu gosto [...]. De aventura. Como posso dizer? Jogos de aventura e... Qual é o nome? Aventura e jogos de inteligência [...]. Ou, eu falei errado. Eu gosto de história que tem inteligência [...]. Também que a gente escolhe tipo assim. Se você assistir *Scooby Doo* e *Mistérios S/A* [Aí você descobre coisas lá]. É. E aquele assunto de ser uma pessoa só para lição. **Tem que ser pessoa, tipo assim, pra lição e pra estudo e para desenho**. Tipo eu. Eu chego em casa sento um pouquinho e vou fazer lição.

Fernando diz que gosta de fazer lição, e, para terminar, conta mais um de seus “causos”, porém desta vez retornando ao desejo da criança, de querer brincar mais com o primo:

Tem um dia que eu não sei como, mas o meu primo... Tem um caderno lá em casa que ele pegou a frente do caderno e começou a rabiscar. A falar. Começou achar que está estudando. Brincando com o caderno [ele ainda não sabia ler e escrever] [...]. Aí o meu primo foi lá e falou “Gustavo”, que é o nome do meu primo, “vamos embora”. Aí falou “Não, estou estudando” [...]. Ele falou, umas quatro vezes. Aí ele pegou, tinha que levar embora, né? Porque já estava na hora. Aí começou a chorar [...]. Ele levou embora, nem deu tempo de eu brincar com ele mais um pouquinho.

Num misto de observação sobre o fato de que o primo pequeno estava brincando de fazer lição – “Começou achar que está estudando. Brincando com o caderno [ele ainda não sabia ler e escrever]” –, reconhecimento do desejo da criança mais nova em ler/escrever ao imitar o outro, entrada no jogo simbólico e frustração por ter que deixar ir seu companheiro de brincadeira – “Ele levou embora, nem deu tempo de eu brincar com ele mais um pouquinho” –, Fernando termina nossa conversa. Apesar do baixo desempenho nos testes, de uma fala que por vezes entra em deriva, e de uma produção escrita ainda curta e com questões ortográficas, seus relatos foram cheios de entusiasmo pelas histórias e interesse pelos estudos.

6) Entrevista com Nuno (transcrita de áudio)

Quando vou buscar Nuno na sala, ele já começa a conversar comigo no caminho sobre leituras. Por isso, quando chegamos no local da entrevista, pergunto “qual história que você ia me contar mesmo?”, e ele continua:

Percy Jackson e o Mar de Monstros, que é a história que eu ainda estou lendo. Que ainda faltam umas trezentas páginas para eu terminar de ler porque o livro é dessa grossura. Eu vou demorar muito ainda [...]. Eu já li o primeiro. Eu li o primeiro que é o *Ladrão de raios* e o segundo é a continuação. Que o Percy, que é o personagem principal, ele vai para uma escola que é mais ou menos uma escola mágica. Aí ele tem como se fosse uma competição para ver quem será de lá [...]. Porque lá é como se fosse uma prisão, entendeu? Aí, depois ele acaba... O time que pegar a bandeira primeiro vence [e eles querem ir para escola] [...]. É um time. Eles formaram o time que era ele e mais um garoto e uma garota, que eu não lembro o nome. [trecho inaudível] _____ e o outro eu não lembro o nome. Só que aí como a bandeira fica perto do mar eles acaba, a bandeira deles acaba afundando. E aí eles acabam [trecho inaudível] _____ para o mar de monstros. Só que o Percy tinha a habilidade de respirar debaixo de água, por que ele é um semideus. Ele é filho de Poseidon. E os outros também tinham habilidade de respirar debaixo d'água [...]. Só que como está no título que era o mar de monstros, esse mar está cheio de monstros. E eu acho que eles passam uns 35 dias lá. Em um submarino que eles acabam achando. Só que aí depois a janela acaba quebrando e eles vão parar dentro da boca de um monstro. Eu só li até aí. Eu acho que eu parei na página 205 e tem quinhentas [...]. É porque eu peguei na segunda-feira passada. Não, na segunda-feira [três dias antes].

Nuno é um tanto desenvolto no relato – mesmo não lembrando o nome de alguns personagens, consegue dar uma breve sinopse da história. Mostra-se também muito empolgado com a leitura. E diz “É porque meu pai me obriga a ler de dia e de noite. Quando eu acordo e quando eu vou dormir”, mas questiono se na verdade ele gosta, e ele diz que sim,

Agora se eu não quisesse, ele me força [...]. Inclusive ele fala que eu tenho que ler. Que eu tenho que ler [...]. Ele diz que é bom [...]. Ah porque na maioria das vezes eu fico umas cinco horas inteira jogando nos videogames portáteis e no meu Xbox e no Playstation 4 e 3. Porque eu tenho o 3,4, o Xbox 360 e o Wii. E aí no começo [trecho inaudível] _____ e na maioria das vezes eu fico mexendo em iPhones que alguém, o da minha tia. E aí eu só fico na frente da tela.

Nuno começa falando espontaneamente da leitura, mas quando o aluno indica que o pai tem influência nesse processo ao insistir que ele leia, explica isso referindo-se à oposição entre leitura e *games*, o que para nós é notável, já que nossa pesquisa busca analisar mais detalhadamente

justamente este fenômeno contemporâneo – a coocorrência e a concorrência das mídias no processo de letramento, a forma como podem isoladamente não deixar espaço para o letramento ou, se bem articuladas com a oralidade, a leitura e a escrita, a forma como podem enriquecer o processo. Digo que então o pai quer que ele faça outras coisas além de jogar *games*, e ele responde:

É. Tipo jogar futebol. Que eu hoje eu tenho jogo de futebol. O meu time de futebol que é na escolinha. Eu tenho jogo. Que vai vir o olheiro pra ver se a gente vai no sub-11. E ir pro sub-11 e aí pro sub-17. Do sub17 você vai pra base e da base você vai para o time oficial. E eu vou ser jogador.

Há indícios em sua fala de certo controle da família sobre a relação com as mídias e com o corpo – jogar futebol. Ou seja, vamos vendo um exemplo da boa medida entre-meios de que tratamos no início deste capítulo.

Entre ler, jogar no computador ou futebol, ele diz gostar mais deste último, depois “é o videogame. Com certeza videogames”. E por fim ler,

Porque assim, eu quero pegar um livro de informática porque não dá para contratar agora um professor de informática porque a gente não acha. Nenhum professor de informática, a gente não acha. A gente já procurou em vários sites de rádio, lojas assim. De técnicas que vem o professor sobre informática e eu ainda não comprei o notebook. Eu ainda não comprei. Só que agora eu estou tentando achar um livro de informática. Eu preciso pesquisar uma coisa que está acontecendo. Como deter *bug*. Tipo assim, você está jogando um jogo e o seu computador quebra só por causa daquele jogo. É um *hacker* que está *hackeando* o seu computador. Eu já perdi a conta da Apple por causa disso.

A leitura aparece neste trecho como forma de pesquisa para aprender, para solucionar um problema. Pergunto sobre os *games* que mais joga, e ele responde:

[...] eu jogo vários. Eu nem sei qual que eu jogo mais. Porque eu estou zerando vários. E aí os jogos da minha casa estão acabando porque eu estou jogando muito. Então um jogo, que é o God of War, que é um jogo para Playstation 3 e 4, eu zerei em umas cinco horas e meia. Porque eu não paro até terminar. É dez horas e eu vou almoçar meio-dia. Eu não almoço, eu só almoço quando eu termino. Eu não paro. Tipo pra jogar não paro.

Ele diz que os pais não o mandam parar “Porque eu tranco a porta do meu quarto. Eu não deixo ele entrar [...]. Eu não deixo ninguém entrar. Porque tipo assim, o meu quarto é secreto. Ninguém entra lá. Eu não deixo nem a minha mãe entrar lá para ela arrumar. Eu não deixo. Eu não gosto que entrem no meu quarto”.

Importante notar que o aluno demonstra certo desejo de liberdade em sua fala: não deixar ninguém entrar no quarto, só almoçar quando terminar de jogar. Não sabemos o quanto é real a cena apresentada em sua fala. O que podemos inferir com maior clareza é que há esta tensão entre-meios na vida do aluno: o pai diz que deve ler mais para não só jogar *games*, a criança diz que faz o que quer e como quer. Veremos outros dados mais à frente.

Ainda sobre os jogos,

Eu jogo mais Mário, que é o Super Mário Bros Wii e o Neo Luigi que são o mesmo jogo só que com personagens diferentes. O Mário tem um jogo e o seu irmão Luigi está no outro [...]. Mário Wii, que é o nome do videogame que lançou no passado. E o New Luigi, que é irmão do Mário, Wii. Que o jogo se passa com o Luigi e você tem umas fases a mais para jogar. Você tem umas fases boas.

Pergunto se algum *game* tem relação com histórias escritas, ele comenta:

Sim. Eu tenho jogo que é God of War que se passa numa história que eu li que é da mitologia grega. Entre o Kratos e o Zeus, que a história se passou. E eu tenho também... Eu nem sei, porque eu tenho tanto jogo [...]. Livros eu tenho... Eu não sei, eu nunca percebi sobre isso. Deixa eu pensar. Eu nunca prestei atenção sobre isso. Eu acho que eu só tenho o God of War que se passa com Kratos e Zeus. É, só esses. Não. Hobbit e o Senhor dos Anéis.

Pergunto se ele tem este último, ele diz: “Tenho. O Lego A Chama de Mordor que também se passa numa história, que é *O senhor dos anéis*. E *O Hobbit* original, que é com os personagens. E tem o Lego, que é do J.R.R Tolkien”. Pergunto se nos jogos a história vai se passando como no livro, ele diz: “Sim, é. Não muda nada. Só muda mesmo as imagens. Porque, que nem Lego. Então o Bilbo que é do Hobbit é diferente. Ele não é praticamente igual. Entendeu? [...]. Ele é em formato de Lego”.

Novamente se dá a ver a relação entre narrativas escritas e *games*, mesmo que as crianças não estabeleçam de pronto esta relação: “Eu não sei, eu nunca percebi sobre isso. Deixa eu pensar. Eu nunca prestei atenção sobre isso”. Pergunto em qual suporte ele conheceu as histórias de Tolkien, o aluno responde:

Eu primeiro... Meu pai lia um capítulo do *Hobbit* ou do *Senhor dos anéis* porque eu gostava muito [...]. Acho que quando eu tinha uns 5 ou 6 anos [...]. É que era mais... Só que o *Senhor dos anéis* eu ainda estou lendo porque são vários livros. Tem a *Sociedade do Anel*, a *Irmandade*... Eu estou ainda na

Irmandade que é o dois e a *Irmandade* é mais ou menos [...]. Bem grande. Demora demais pra ler. Acho que demora um mês.

O pai aparece em muitos trechos como aquele que traz demandas: de que leia, de que jogue futebol; a criança, por sua vez, compartilha da demanda, tomando-a para si.

Segundo seus comentários, a relação do aluno com alguns títulos é de longa duração: está lendo *Percy Jackson* e também “ainda” está lendo *O senhor dos anéis* – mesmo que isso possa significar que ele já leu alguns livros da série e outros ainda não, em sua fala fica marcada a ideia de que ele tem o desejo de continuar essas leituras.

Sobre mitos, pergunto em que suporte primeiro conheceu, ele conta:

No *game*. Mas a mitologia grega mesmo que eu conheço eu vi nos *Cavaleiros do zodíaco*. Que foi a primeira série que eu vi. Que tem a ver com a mitologia. E eu também tenho o jogo [...]. Era no jogo e tinha também na TV. [Conheci primeiro] [...] Na TV. Porque o meu pai comprou a coleção quando lançou. Só que a gente não foi comprando um disco. Via um disco e esperava até lançar o próximo. Acho que ele esperou um ano para lançar todos os discos, para comprar a coleção inteira [...]. De CD mesmo para Xbox. CD que você pode ver no Xbox, PlayStation [...]. Aí eu fui ver o filme que lançou o ano passado que é *A batalha do santuário*. Só que não era em 3D. Aí facilitava muito para eu entender a mitologia grega. [...] eu fui ver o filme no cinema com o meu pai e meu irmão [...]. *Cavaleiros do zodíaco* – *a batalha no santuário*.

Em sua fala, fica bastante explícita a relação entre-meios que o aluno estabeleceu com os mitos. Mas sua fala desliza para outro tema – a luta livre:

Mas a coisa que eu mais... O jogo que eu mais jogo mesmo, que acho que eu acho que não tem a ver com história que foi a pergunta que você fez antes. Foi o [trecho inaudível] WWR2 que é uma luta livre mesmo. Você usa cadeira, machado... Só que não é de morte [...]. É luta livre. Não igual o Mortal Kombat que você corta a cabeça do cara com um machado. Não é isso [...]. É tipo assim. Você bate a cadeira no cara, o cara desmaia por um tempo e depois ele levanta. O jeito que você ganhar, você tem que levantar a perna do cara e o bumbum dele tem que estar colado no chão, na lona.

Veremos algumas características destes jogos mais à frente. Por ora, observemos que o aluno parece ter se remetido a dois jogos diferentes – WWR não é um jogo de luta livre entre personagens humanos, é uma luta entre robôs. É importante destacar que o conteúdo levantado pela fala do aluno é bastante violento e impróprio a crianças. O jogo de luta livre chama-se WWE.

Pergunto o que tem de especial na leitura, ele diz:

É porque quando eu leio eu imagino que eu estou lá. Eu penso como eles e eu gosto de ler porque as aventuras... É interessante ler. Porque você fica sabendo de várias coisas que você não sabia [...]. Tipo, quando eu li o meu primeiro livro de informática, que foi no ano passado. Eu aprendi várias coisas. A prevenir ao *hacker* para o seu computador não quebrar. Eu aprendi várias coisas. Eu aprendi como bloquear, como a ganhar antivírus, como instalar jogos sem que os jogos sejam falsos só para quebrar o computador.

A imaginação aparece como o primeiro valor da leitura, algo que depois desliza para o conhecimento sobre algum assunto específico: “É porque quando eu leio eu imagino que eu estou lá. Eu penso como eles e eu gosto de ler porque as aventuras... É interessante ler. Porque você fica sabendo de várias coisas que você não sabia (...). Tipo, quando eu li o meu primeiro livro de informática, que foi no ano passado. Eu aprendi várias coisas”. Retorno à questão sobre títulos que têm a ver com imaginação, com imaginar que está em outra história, ele diz:

As viagens de Gulliver; Percy Jackson. No meio de uma noite escura tem um pé de maravilha, que foi no primeiro ano. Eu ainda gosto muito desse livro. Que eu tentei pegar, só que já está emprestado. E eu acho que têm vários livros mesmo. Eu tenho *O Hobbit* que o meu irmão tinha lido. Eu tenho a obra escrita do [trecho inaudível] _____ que é tipo uma escrita de livro mesmo e é de luta livre.

Pergunto por que é gostoso imaginar, o que se aprende, ele responde:

Se você está... Por que todo livro tem uma moral. Do *Gulliver* eu ainda não sei por que eu não li o livro todo. *No meio de uma noite escura tem um pé de maravilha*, eu só li [trecho inaudível]_____ no primeiro ano. Eu ainda não consegui ver outras histórias. E um livro que também me faz imaginar, que eu não consigo explicar é o *Contos para enganar a Morte*. Que também é do mesmo escritor de *No meio de uma noite escura tem um pé de maravilha*.

E relevante observar que Nuno reconhece o autor de um livro como sendo o mesmo escritor do outro título; soa como um indício do trânsito entre leituras que o aluno faz. Pergunto o interesse pelos *Contos*, ele diz:

Porque é assim, são várias histórias que as pessoas tentam enganar a morte. Ou não conseguem ou até conseguem. Porque a história do Zé Malandro que a gente leu na biblioteca na segunda-feira quando eu fui pegar o *Percy Jackson*. É mais ou menos que ele não fazia nada, só jogava baralho e tocava viola; aí uma vez ele foi morto; veio um viajante que estava pedindo comida. Aí o Zé deu comida pra ele e o viajante concedeu quatro desejos. E aí ele falou, perdoar os pecados; poder ir para o Céu, e... Eu não lembro mais. Só que ele

não quis nada, ele só quis ser vencedor no baralho. Um banco que só ia sentar, levantar depois quando ele mandar. Uma figueira que só ia sair quando ele mandar. E um saco bem grande que ele só poderia sair do saco quando ele mandar. Aí uma vez chega a morte e ele pede pra morte subir na figueira só pra pegar o último figo que ele queria comer. Aí a morte ficou lá. Aí depois que ele liberou a morte, a morte saiu correndo. Aí veio a coisa ruim, que a coisa ruim foi sentar no banco para tomar a pinga com ele. Aí depois veio duas coisas ruins e aí eles foram para o saco. Aí depois eles saíram correndo. Aí depois veio a morte novamente falando blablablá. Só que o Zé Malandro fez... Ela foi para o saco. De novo, ele conseguiu enganar ela de novo. Só que ele morreu de velhice. Aí quando ele foi pro Céu, nos portões do Céu. Acho que apareceu São Pedro, eu não sei. “Ah aqui não vai entrar”. Aí falam que ele está vagando aqui neste mundo até agora [...]. [São Pedro não deixou ele entrar no céu] Por causa do viajante. O viajante era um homem enviado por São Pedro que poderia perdoar os pecados dele. [Ele só quis] ser invencível no baralho que era para ele ganhar dinheiro. O saco, o banco e a fogueira. Que eram os quatro desejos e ele não quis nada que Jesus disse.

Diz que lembra bastante porque a história tinha sido lida na semana anterior à entrevista, por um bibliotecário. Fica evidente a desenvoltura em relembrar uma história completa. Retomo o fato de o pai ter contado histórias de Tolkien antes de ele saber ler e escrever, e ele continua:

É. Antes era ele que me contava história. Depois eu ficava brincando com ele da história. Eu acho que eu tinha uns 4 anos [...]. Porque quando eu morava em apartamento, só que agora eu moro em casa, lá embaixo do apartamento tinha um salão que você tinha que reservar para poder ficar lá. Aí tudo bem. Uma vez meu pai conseguiu reservar o salão, que é muito difícil reservar, aí a gente pegou um colchão grande e aí deixou lá. Aí a gente ficou com uns cinco ou seis colchões par tampar tudo e a gente começou a brincar. Eu, meu irmão e meu pai. E aí a gente começou a brincar de história. Eu sou o Hobbit... Aí cada dia que ele conseguia reservar o salão a gente fazia um capítulo [...]. Ele tinha o livro [...]. Lia. A gente lia um capítulo. Brincava e aí lia o outro. Lia o outro, brincava e depois lia o terceiro. Depois brincava do terceiro e depois lia o quarto.

Este é um ponto alto da entrevista com o aluno, pois o trecho traz um bom exemplo da **corporalidade** bem explorada pelo pai, e revela para nós que ficou bem marcada a leitura do outro para a criança mais nova, provavelmente por tratar-se de um “evento” – “Aí cada dia que ele conseguia reservar o salão a gente fazia um capítulo (...)” –, leitura conjugada à brincadeira entre pai, filho e irmão, de dramatização do que se leu. Novamente o pai parece ter tido bastante influência na relação que Nuno tem com a leitura de fôlego, a leitura mais longa e densa.

Pergunto se o pai ainda lê para ele ou se ele lê sozinho, ele diz que lê sozinho e continua: “Eu vou ler para o meu irmão que está na escola agora”. Sua idade: “Seis”. Para o irmão, “Eu já li

Chapeuzinho Vermelho. Eu estou lendo *O Hobbit*. Eu vou ler ainda o *Senhor dos anéis*, no segundo ano pra ele”.

Sobre TV, o aluno diz que assiste “muito”:

Muito desenho. Muito desenho. [trecho inaudível]_____. Eu assisto muita TV. Acho que no meu dia eu... Porque assim, a noite eu fico, quando eu vou dormir no meu quarto, eu ... Como o meu quarto é grande, meu pai pendurou uma TV na parede. Aí de vez em quando, como é muito longe a minha cama da TV. Minha cama é ali e a minha TV é ali. Aí de vez em quando eu pego o colchão da minha cama eu acabo ali com o travesseiro. E aí fico assistindo TV. Porque senão fica muito longe, eu só consigo ver isso daqui [...]. O que eu mais gosto agora é... Eu não tenho qual eu mais gosto. Eu gosto de [trecho inaudível]_____, *San Diego Greg. Apenas um show. Hora de aventura*. Tem o *Armazém Alfa Gab Gambit*. Tinha o vô, que é o desenho que eu mais gosto agora. É o que eu mais estou gostando [...]. Tipo, o avô é como se fosse um avô mágico que tem a companhia do Sr. Guns que é um dinossauro. Há uma tigresa voadora gigante, surreal. E um homem pizza. Que se acha. Ele se acha, ele diz que ele é o melhor. Só. Só que na verdade ele é um bobão. Ele não tem nada para fazer na vida. Aí ele fica só contando mentira para impressionar as pessoas [...]. [uma tigresa surreal] É como se fosse, vamos dizer, uma foto de um tigre voador. Que em animação fica voador. Com... Tem como se fosse um turbo de arco-íris que voa. É que é muito imaginativo esse desenho. E o hábito do avô é bom-dia. O bom-dia serve para boa tarde, boa noite e bom dia [...]. É o que ele sempre fala. Porque o que ele sempre fala é bom-dia, bom-dia, bom-dia. Bom-dia para bom dia. Bom-dia para boa tarde. Bom-dia para boa noite [...]. Eu não sei [por que ele fala sempre isso]. Eu nunca vi o primeiro episódio. Porque o primeiro episódio da série eu acho que quando ele era uma criança ele acabou caindo de um penhasco. Só que aí ele é salvo por um anjo e aí o anjo fez isso com ele. Eu só vi um pouco, que meu amigo me contou. O V. que é do outro quarto. Do quarto II. Ele me contou o primeiro episódio que eu ainda não vi.

De fato, sua desenvoltura em retomar narrativas não é só com as que leu ou ouviu, mas também com aquelas vistas em outras mídias.

Sobre outros usos do computador, diz:

Eu tenho seguidores na Justiceira, que é no Twitter [...]. É como se fosse assim, você tem um canal de *games*. E você tem uma página. Você sempre terá uma página se você tem um canal de *games*. Eu estou apresentando o Tornado Game. Só que agora o meu canal está falindo por causa de que a câmera quebrou. Aí eu não consigo mais fazer vídeo. Até comentaram lá “Continua o canal”. “Está um lixo” [...]. Escrevem em vídeo. Tipo assim, depois eles falam. Hoje. “Hoje as 15:30” sempre chega. Porque não dá para gravar com o notebook, ou porque não tem apoio dele. Ah, porque a minha câmera é reta assim. E não dá pra ter um apoio dele para gravar a televisão [...]. Eu gravo vídeo pra mostrar [...]. Eu gravo os jogos. Eu gravo Super Mário. Eu gravo

Mário Wii. Mário Wii. New Luigi. Kinect. [...]. É como se fosse um guia [...]. É como zera o jogo. Você faz o jogo, você zera o jogo que as pessoas vão ver um capítulo ou a cada capítulo... Para tipo assim, “Eu estou com uma dúvida” ou “Eu não sei convencer esse cara”. É tipo [trecho inaudível]_____ para poder passar de fase [...]. Eu descubro bastante como faz [...]. Tipo assim, você só começa ganhar dinheiro quando você autorizar a página do Youtube. Aí você consegue fazer a matrícula. Se não fazer você não ganha dinheiro. Eu pretendo fazer a matrícula logo, porque eu acabo ganhando... Tipo assim, se o vídeo tem mais de dois milhões de visualização eu ganho no mínimo 160 reais [...]. O Youtube paga. Assim, porque... Você faz vídeos, o Youtube melhora e você ganha dinheiro. Você faz vídeo, o Youtube melhora e ganha muito dinheiro. E acho que 5% disso é seu [...]. Porque é você que está fazendo ele melhorar. Não é o Youtube que está fazendo sozinho ele melhor. Tipo, não é o cara que criou o Youtube que está aqui e fazendo ele melhorar. Que faz os vídeos. Não. Tem gente que escreve, faz os vídeos e faz tutoriais. Eu faço o Tornado Games.

O aluno demonstra certa apropriação mas também muita excitação, ambição e dispersão com tantos elementos – computador, notebook, câmera de vídeo, Youtube, canal do Youtube, tutorial para jogar *games*, ter mais de dois milhões de visualização para ganhar dinheiro. Chegamos a um ponto em que fica claro que, se por um lado a variedade de suporte estimula a curiosidade de Nuno, por outro lado tal variedade torna-se um problema, afunila muitas vezes suas escolhas. Procuro voltar ao tema da leitura, pergunto se ele sempre vai gostar de ler, ele repete que sim, e diz que é porque

É divertido. É legal porque quando não tenho nada pra fazer ou eu costuro, porque eu gosto de fazer travesseiro, eu já fiz eu acho que uns três travesseiros hoje [...]. De vez em quando eu gosto de fazer travesseiro. De vez em quando eu costuro, eu até faço roupa para minha mãe. Uma vez a gente conseguiu fazer uma camisa do meu tamanho. Só que eu demorei dois dias. E aí quando não dá para fazer isso eu costumo ler.

Em muitos trechos o pai apareceu como um mediador de outras atividades, agora a mãe figura como mediadora. E a leitura reaparece como última alternativa entre muitas atividades: “E aí quando não dá para fazer isso eu costumo ler”. A mediação dos pais entre-meios marca bem uma função paterna operando como um estofo diante da dispersão de Nuno entre tantos afazeres. Pergunto se dá tempo de fazer tudo isso, ele diz:

Dá. Porque é muito cedo isso. O futebol a gente começa às seis da manhã. Depois o meu professor de xadrez tem que vir em casa. Só que eu que tenho que ir na casa dele por que... Eu tenho que ir lá. Não é ele [...]. Eu faço xadrez. Só que eu tenho que praticar, que não é nessa escola. É na escola Albert Sabin [...]. Que é diferente. Que o meu primo estuda lá.

Pergunto se ele vai bem na escola sempre, ele responde que sim,

Eu nunca, tipo assim. Por que no terceiro ninguém repetiu porque a professora minha não deixou. Mas eu nunca pretendo repetir um ano. Se eu repetir um ano, ou eu fico sem o videogame por um ano; ou eu fico sem presente de natal; ou eu não ganho nada na Páscoa e no dia das crianças; ou quando é algum evento. E se eu não conseguir, se a professora reclamar de mim eu não vou para São Francisco no dia 26 de março pra ver o Wrestle Mania que é luta livre. Que é como se fosse uma luta livre mexicana, mas só que é dos Estados Unidos.

Mais atividades culturais ou de lazer aparecem: jogar xadrez, ir a um evento de luta livre. Além disso, revela-se o compromisso com os estudos como um elemento de negociação para que o aluno possa participar de uma atividade bastante violenta. Pergunto se criança pode assistir e ele diz:

Pode. Só que é sangrento. Tem até sangue. É cano de aço na cara. Cadeirada na cara. Marreta, taco de golf, taco de beisebol [...]. É terrível, só que eu acho que é de mentira porque senão os caras já teriam morrido. Tipo assim uma cadeirada aqui já é pra matar. É uma cadeira de ferro. É deste material aqui [...]. E eu vou para São Francisco que só vai eu e o meu pai. Por que senão o meu irmão... Ou meu irmão chora ou minha mãe sai correndo. Não dá para eles irem, não dá para eles irem e não dá para eles irem. Eu até avisei pra professora. Meu pai entregou um bilhetezinho pra Fátima, a do Vince McMahon. Como a gente segue ele no Facebook, a gente consegue uns papelzinhos de autorização. Entendeu? Aí tudo bem. No dia 26 de março já avisei a professora de artes, que artes é amanhã, sexta-feira. Já avisei a Brenda, a Patrícia e eu tenho que avisar a professora Luciane [...]. É. Dia 26 de março [...]. Eu vou voltar domingo. Eu vou ver o [trecho inaudível] e aí a passagem de volta, que a gente ainda não recebeu. A gente só comprou de ida. A gente só tem ida. A gente vai comprar uma passagem pro Brasil. Só que a gente não vai parar em São Paulo. A gente ainda vai ter que andar... Por isso que o meu tio está lá. Porque meu tio já foi. A gente já foi, a gente gosta de luta livre. A gente gosta muito de luta.

O pai novamente aparece na fala do aluno como o que estimula uma diversidade de atividades – aqui o estímulo é sobre viajar para o exterior para ver um jogo de luta livre. Como Nuno comenta, os jogos de luta livre WWE são “de mentira”, são lutas coreografadas. De acordo com o site wikipedia⁴³,

WWE, terminologia mais comum para World Wrestling Entertainment, Inc., é uma empresa americana de entretenimento com capital aberto controlado

⁴³ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WWE>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

privadamente que lida principalmente com luta profissional como principal fonte de receita, além da produção de filmes, músicas, licenciamento de produtos e vendas de produtos diretos. A WWE também se refere à promoção de luta profissional em si, fundada por Jess McMahon e Toots Mondt em 1952 como Capitol Wrestling Corporation, tornando-se em 2014 a maior do mundo, detendo aproximadamente 320 eventos televisionados por ano, com uma radiodifusão para cerca de 36 milhões de espectadores em mais de 150 países. Como em outras promoções de luta profissional, os programas da WWE não são competições legítimas, mas puramente baseada em entretenimento, caracterizado por um enredo pré-determinado, roteirização e lutas coreografadas, ainda que muitas vezes incluam movimentos que podem colocar os atletas em risco de lesão se não forem realizados corretamente. A WWE reconheceu isso pela primeira vez publicamente em 1981, quebrando o acordo que existia anteriormente entre promotores. Desde os anos 1980, com a empresa reconhecendo publicamente seu produto como entretenimento esportivo, ela é considerada como uma das pioneiras do produto no desporto de competição e teatro dramático.

Indago sobre seu pai e o aluno conta que

[...] trabalha aqui na USP mesmo. Eu não sei no quê. Você viu aquelas empresas que têm um ônibus da USP? Eu acho que ele é... Acho que é gerente. Eu não sei. Eu não sei [...]. A minha mãe só cuida da gente. De vez em quando ela vai para o Instituto de Física. Porque segunda, terça e quarta ela cuida da gente. Aí depois a gente fica com a babá, que é a Lucinha, para ela poder ir trabalhar.

Quando digo que sua vida é cheia de coisas, ele diz:

Então, é muito cheia. Eu não gosto dessa vida. Eu queria os meus videogames e fazer isso. Só que eu não posso. Eu não posso [...]. Eu só gosto de fazer o que eu quero, fazer o que eu quero. Ir no jogo de futebol, no estádio pra ver as pessoas, os jogadores jogar. E depois ir pra luta livre, se der. Porque Wrestle Man só passa uma vez por ano. Agora os eventos do WWE não. Só passa uma vez por ano. Ó tem um evento que vale o cinturão peso mundial do peso pesado da WWE. E esse evento eu quero ver. Eu só vou para esse evento por causa disso. Porque tem várias sessões. Eu comprei a sessão para todas as lutas. Você pode comprar a sessão para luta que vale título mundial peso pesado e depois você tem que ir embora. Você não pode comprar uma passagem para ver o show todo. Só que a gente teve que comprar para os eventos porque senão eu vou poder ver a batalha de título americano, título intercontinental.

Em muitas de suas falas, o aluno demonstra não só curiosidade mas também, como já dissemos, um excesso de excitação e dispersão. O conhecimento sobre o tema da luta livre parece ser estimulado pelo pai, assim como em outros momentos deu-se a ver o estímulo do pai sobre leituras. Por um lado uma diversidade parece ser saudável, por outro lado o excesso de temas deixa a criança bastante tensionada.

Pergunto de que assuntos sérios ele gosta, assuntos do mundo, ele diz:

Eu leio o jornal, o *Estadão*. Eu publico de vez em quando na página do *Estadão* no Facebook o que eu acho que está bom e o que... Eu sou tipo um crítico do *Estadão*. Eu critico para lá. Entendeu? Isso é bem sério porque eu tenho que fazer uma crítica todo dia, porque como o jornal é cada dia e eu recebo... A minha mãe compra o jornal sempre pra mim, não velho, mas novo. Que é fabricado no mesmo dia. Eu leio e depois critico [...]. O que eu mais estou interessado é na política porque eu estou sabendo de manifestações. Que eu já fui em uma que foi na Avenida Paulista. Que notícia que você ouve que teve uma manifestação para tirar a Dilma do poder. Fui eu e o meu pai e o meu irmão. E a gente foi. Quando a gente voltou a gente... A minha mãe estava dormindo e a gente teve que ir almoçar fora, na Avenida Paulista. Porque não tem restaurante no meu bairro. É como se fosse um bairro fechado. Não tem restaurante [...]. É muito longe. É bem longe. Eu acho que a gente fica uns 45 minutos no carro pra lá. Demora muito. As escolas de lá meu pai acha ruim. E a gente teve que vir pra USP porque ele trabalha na USP e é mais fácil dele levar. Aí o trabalho dele fica aqui perto.

No seio familiar, Nuno demonstra ser convidado a participar de muitos temas do mundo adulto – luta livre, leitura de jornais, postar tutoriais de *games* na internet –, ao mesmo tempo que há atividades mais relacionadas ao mundo infantil – como futebol, xadrez, leitura – e afazeres diversos – costurar, ajudar o avô a arrumar o computador. Na escola, ao menos, Nuno é mais direcionado à imaginação narrativa, com as leituras de *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, *Viagens de Gulliver*, *Contos de quase enganar a morte*. A escola, assim, configura-se como um lugar privilegiado de continuidade de contato com a literatura que lhe fora apresentada em casa, com o livro que aquietava e abre a janela ao imaginário provocado pela linguagem escrita.

Concluo que ele é um menino cheio de assuntos e ele comenta:

Eu sou mesmo. O meu pai quer que eu seja assim. Meu pai quer. Não sou eu. Eu só gosto de uma coisa, luta livre. Só isso. E jogar videogame. Só isso que eu gosto, mais nada. Só que tem que fazer um monte de coisa [...]. Eu quero cursar informática. Eu vou conseguir cursar informática.

O final de nossa entrevista ainda é marcado pela demanda do outro e por uma nova escolha – se antes o aluno dizia que o que mais queria era jogar futebol, agora o que mais quer é ver luta livre, e jogar videogame, não sem ainda haver mais um desejo – cursar informática.

O aluno obteve desempenho 9 e 8 no pré-teste e teste. Ao menos à época de nossa entrevista e nos anos seguintes (doze acertos no teste *Lenda do milho*, catorze acertos no teste *Bullying* – os testes têm quinze questões), apresentou ótima reescrita de memória de um trecho de

O Hobbit a partir das imagens evocadas na atividade de produção textual, apresentando ainda um trecho longo de diálogos para a invenção de um novo final pedido também na atividade. Vimos na análise de seu texto como o aluno retoma de forma criativa vários elementos da história para inventar um novo trecho. Parece aproveitar bem a diversidade que lhe é oferecida e conjugar isso a um bom desempenho escolar, sendo que ainda lhe resta um grande desejo em relação à leitura literária, mesmo que demonstre uma excitação em excesso que por muitas vezes se assemelha à dispersão. Talvez esta entrevista possa nos remeter ao que hoje em dia se denomina a cultura Geek. De acordo com o wikipedia⁴⁴, Geek:

[...] é um anglicismo e uma gíria inglesa que se refere a pessoas peculiares ou excêntricas, fãs de tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro, histórias em quadrinhos, livros, filmes, animes e séries.

Embora frequentemente considerado como um pejorativo, o termo é usado pelos jovens sem malícia e como uma fonte de orgulho. Seu significado evoluiu conotar “alguém que está interessado em um assunto (normalmente intelectual ou complexo) para sua própria causa”.

A definição de geek mudou consideravelmente ao longo do tempo e já não há um significado definitivo. Os termos nerd, dweeb e dork têm significados semelhantes a geek, mas muitos optam por identificar diferentes conotações entre esses termos, embora as diferenças sejam controversas. Em uma entrevista em 2007 ao Colbert Report, Richard Clarke disse que a diferença entre nerds e geeks é “geeks fazem acontecer.”

Adeptos da doutrina geek definem o termo como um “técnico, doutor, autodidata, apaixonado pelo que faz e pelo que compreende”.

Para o psicólogo Erick Itakura, do Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Informática da Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, geek e nerd são a mesma coisa. Em sua opinião, o que mudou ao longo dos anos foi a aceitação social das pessoas ligadas em tecnologia.

A palavra geek teve seu primeiro registro em 1876, como sinônimo de fool (bobo) e posteriormente passou a designar artistas ambulantes que ganhavam a vida exibindo-se nos mafuás ou nas ruas, em performances bizarras que incluíam arrancar a cabeça de uma galinha viva com os dentes ou comer insetos (em inglês: bugs). Por analogia, passou-se a designar como computer geek aquele que ganha a vida “comendo” bugs de computador.

A expressão só adquiriu contornos positivos quando a tecnologia ganhou status de poder liberador. Nos anos 1990, o “Jargon File”, um léxico criado pela primeira geração de pioneiros da internet, definiu geek como “uma pessoa que escolheu a concentração no lugar da conformidade; alguém que busca objetivo (em particular, técnicos) e imaginação, não a adequação social padronizada. Geeks em geral sofrem de neofilia (atração por tudo aquilo que é novidade) e são adeptos de computadores.

⁴⁴ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Geek>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Qual seria a medida interessante do contato da criança com as mídias, quais seriam os temas adequados para crianças? O letramento é um elemento isolado em meio à diversidade de temas aos quais a criança contemporânea está sujeita? Ou letramento, diversidade cultural e entretenimento acontecem em coocorrência e em concorrência na contemporaneidade? Os pais são livres para apresentarem aos filhos os temas que consideram interessantes. O aluno Nuno parece não baixar seu desempenho escolar por conta dos outros afazeres culturais ou de lazer. Os pais aparecem, na fala da criança, como os que demandam do filho um bom desempenho escolar. O conhecimento, a leitura, a literatura são valorizados em sua casa, e tornam-se o franqueamento de outras atividades.

A complexidade contemporânea como horizonte diante do letramento é o que temos abordado no decorrer dessa tese para melhor compreendê-lo, uma complexidade que nesta última entrevista pareceu se apresentar em alto grau. Se nossas considerações até então parecem revelar, por um lado, que nos surpreendamos positivamente com a forma como o aluno lida com tal complexidade, por outro lado apontamos que tensão, dispersão e excesso de excitação talvez venham a operar negativamente nesta subjetividade. Não temos como afirmar se tal diversidade, num momento futuro, será perniciosa ao aluno. Fica aqui a análise que conseguimos abordar neste momento do término de sua infância e início da pré-adolescência. Por ora, vemos a função paterna operando como um ponto de estofo, ou nó que acaba com a deriva entre atividades, e que traz um equilíbrio para a tensão de uma subjetividade entre-meios. Mesmo com o desejo apontando para várias atividades, a consolidação da leitura e da escrita de Nuno parece estar bem finalizada. Dessa forma, pensamos que as mídias coocorrem, enriquecendo a linguagem e o imaginário.

7) Entrevista com Soraia (registrada por escrito)

De ter ouvido histórias na escola, Soraia lembra que:

A professora contou *O Hobbit – uma festa muito esperada*, eu não sei se foi nesse ano ou se eu tô confundindo, mas ela contou lendas, a vitória régia, a lenda do guaraná, e só essas que eu lembro [...]. A do Hobbit, uma vez ela contou e outra vez ela leu [...]. Aqui na escola eu li *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Bambi*, é de um livro que eu tinha pegado na biblioteca. Lá eu já li uma história chamada *inha irmã é diferente*.

A aluna lembra de títulos de vários gêneros diferentes: contos de fadas, lendas, a aventura *O Hobbit* e um livro que pegou emprestado na biblioteca. Para Soraia gostar de uma história, ela deve ter “Ação, e ela tem que ser legal, eu gosto mais de história de aventura mesmo”. Soraia lembra de um trecho de história:

Do *Minha irmã é diferente*, o menino fala assim: no último aniversário dela ele tinha feito um cartão escrito assim “eu gosto de pião, eu gosto de bambolê, eu gosto de brincar de bola, só não gosto de você”. Essa parte me chamou muito a atenção porque uma pessoa tratar assim a irmã dela... eu já vi um monte de gente falando que queria ter irmão ou irmã, mas ele que tem não gosta só porque ela tem problema. Eu não sei o problema, não fala no livro [...]. É porque eu fiquei pensando “será que ter um irmão ou uma irmã com problema deve ser muito ruim?”.

Soraia retoma de memória um trecho rimado, um trecho-síntese sobre o qual tece suas reflexões acerca da história lida.

Sobre leitura dos pais em casa para ela, diz:

A minha mãe às vezes lê pra mim, e quando eu tô com dor de barriga, dor de cabeça ou quando eu tô mal eu peço pra ela contar uma história e ela não lê, ela conta mesmo. Eu gostei do livro que chamava *Tudo ao contrário*, começava assim: “E viveram todos felizes para sempre”, aí falava que um dia um rei tava olhando o pôr do sol pela janela e a rainha falou pra ele tomar banho e jantar, e ele falou pra ela esperar um pouco, aí o sol sumiu e ele ficou desesperado pois ele nunca tinha ficado na janela até mais tarde, então ele falou “socorro, socorro” (entonação), sumiu o sol. E chamou os soldados, falou “eu vou cuidar disso”. Aí uma mulher foi lá em cima explicar pra ele que não roubam o sol, ele sai, aí vem a lua, aí depois vem o sol de novo, aí ele sai de novo. Ela conta outras histórias, essa ela tinha pegado o livro emprestado de outra biblioteca.

Ouvimos no relato de Soraia que a história contada pela mãe funciona como um “remédio” nos momentos de dor. Também vemos como relevante o interesse e a memória em relação à história diferente, aquela que brinca com a cronologia da narrativa, deixando-a ao contrário.

Sobre ler sozinha, ela diz:

Leio. Eu tenho bastante livro, gosto de ler uma coleção chamada “Pérola”, *A fada do parque*, *Percy Jakson e o mar de monstros*, *Criança ecológica*, que minha mãe trouxe pra mim, e o outro fala de alguma coisa de aniversário, *Uma festa especial*, alguma coisa assim.

Pergunto sobre imaginação em leituras maiores sem imagens, ela diz: “Eu já li livro grande sem imagem, e imagino na minha cabeça”.

Além de Soraia, Nuno havia comentado sobre os livros de Percy Jackson (RIORDAN, 2014), que remetem à mitologia (Percy é um semideus com aparência de menino contemporâneo,

tem que ir à escola, seus pais são “separados”, a mãe é humana e o pai é Poseidon) e, mesmo fazendo parte dos *best-sellers* infantojuvenis do momento, parece um bom título dinamizador de leituras mais longas para alunos como estes do terceiro ano. No entanto, consideramos que o texto geralmente mais simplório dos *best-sellers* infantojuvenis pode ser oferecido para a leitura autônoma das crianças, enquanto a escola poderá ofertar o trabalho de leitura e interpretação de textos literários de outra densidade, como os já citados até aqui (capítulos 2 e 3).

Vemos que Soraia tem proximidade com uma diversidade de títulos e com leituras de maior fôlego. Sobre a TV:

Eu vejo filme, porque meu pai é assinante da Net, e tem Telecine Play, ou Now, aí eu consigo ver filme que não é pago. Gostei de *Starwars*, porque tem ação. E tem outro *A menina que roubava livros*. E tem mais um que eu também gosto, *Mary Poppins*. Minha mãe que falou desse, vamos assistir esse, você vai gostar. E hoje de manhã eu escolhi ver *Nos bastidores de Mary Poppins*”.

A indicação da mãe para que assistisse *Mary Poppins* levou Soraia a interessar-se por saber mais sobre o antigo filme. Vemos nesta fala o quanto o endereçamento do adulto à criança pode fazer render outros interesses.

Começa a ler a sinopse de *O senhor dos anéis* e diz: “Eu estudei a história do Hobbit e achei muito legal. Amanhã a gente vai ver o filme, *O Hobbit 2*, eu já vi”.

Como vimos, além de Soraia, muitos outros alunos fizeram associação entre o livro que levei para a entrevista *O Senhor dos anéis* e *O Hobbit*. Pergunto sobre desenho, ela diz: “Não vejo desenho animado. Mas eu gosto de *Madagascar*. Eu gosto de filme de desenho animado. Quando eu era mais nova eu via de desenho *Meus padrinhos mágicos* e *Bob Esponja*, mas isso quando meu irmão também era mais novo”. A aluna não gosta de desenho animado, o que pode revelar alguma maturidade ou que a relação com as mídias é, por parte de Soraia, algo seletiva. Sobre novelas, diz:

Eu só vejo quando meus avós tão lá na minha casa ou quando eu tô na casa deles. Mas eu assisto novela de criança, uma que chama *Gabi Estrela*, que passa no Gloob, fala de uma menina que era da cidade e se mudou pra fazenda, e lá ela descobriu a música e vira cantora. Agora ela procura seu brilho, no trailer ela tava no show, a mãe falou que ela era muito nova pra aquilo, aí ela começa a usar colete preto e uma mecha verde no cabelo, fica bem diferente.

A “novela de criança” tem também um quê de conteúdo para maiores que a sua idade, pois a protagonista é uma menina de 12 anos. Mas vamos observando que Soraia interessa-se, mesmo, é pelo conteúdo musical, pois quando questionamos sobre o uso da internet, ela diz: “Eu vejo Youtube, eu vejo vídeo de músicas, e ouço as músicas, Katie Perry, Paran Willians, e eu gosto da Shakira e gosto do Fly. E gosto do João Bosco, do Tim Maia, Legião Urbana, e The Police.

Tem um irmão de aproximadamente 15 anos na época da entrevista, o que talvez influencie seus gostos musicais e também sua maturidade. Novamente, o endereçamento do outro à criança a levaria a interessar-se por novos conteúdos.

Sobre *games*:

Eu gosto de Culinária da Sarah, é um jogo que tem na internet, ela ensina a fazer um monte de coisa, tem assim biscoitinho de natal, sorvete, pizza, bolo, os ingredientes que precisa, no jogo tem numa cozinha que encontrar os ingredientes que ela pede, tem que cortar morango, aí você pega a faca e corta o morango, tem coisa que tem que pôr na geladeira, aí fica duas horas. Eu jogo também no Freebie, tem um monte de quadradinho com foto de jogo, aí você escolhe, tem um joguinho com foguinho e aguinha, você tem que ir passando de nível. E eu gosto de jogo que você tem que vestir uma menina, do jeito que a estilista pede.

Veremos no capítulo seguinte como alguns destes jogos se apresentam visualmente ao jogador. Por ora, destacamos que os últimos trechos aqui colocados revelam o conteúdo de alguns jogos reforçando estereótipos de gênero, assuntos como culinária, vestir menina.

Soraia obteve nove e oito acertos no pré-teste e teste, respectivamente, fez ótima produção textual, reconta bem histórias de memória e parece gostar de longas leituras.

8) Entrevista com Talita (registrada por escrito)

De histórias contadas na escola, Talita lembra:

Desse ano, Teseu e o minotauro. Tem, mas eu não lembro direito, do centauro. E também tem Uma festa muito inesperada [...]. Eu li em silêncio Uma festa muito esperada do Hobbit. Ela primeiro pediu pra gente ler sozinhos, aí depois ela leu. No primeiro ano acho que você contou da Coca.

Talita conseguiu lembrar desde histórias que leu ou ouviu em 2014 (ano da entrevista) até uma história de 2012 (quando estava no primeiro ano). Segundo a aluna, para uma história ser legal, é preciso ter aventura. Deste gênero, ela lembra:

[...] do minotauro e o centauro, que o menino o pai disse que era pra ele ir com uma vela branca e voltar e lutar, na verdade era uma vela preta, vela do barco,

daí ele disse assim, se voltasse vivo era pra trocar de vela pra branca, e se voltasse morto era com a vela preta. Daí ele foi lutar com o minotauro, e voltou vivo, mas esqueceu de trocar as velas, o pai viu, achou que ele tavam morto e pulou de um penhasco, e o filho quando soube daquilo ficou no lugar do pai de rei.

A aluna demonstra boa lembrança do mito. Pergunto sobre histórias contadas pelos pais, ela diz:

Eu peço pros meus pais mas eles não contam, quando eu peço pra minha mãe o meu pai tá com fome, ou ela tá cansada. Aí anteontem eu tava sem sono, aí peguei uns livros e gibis pra ler e li sozinha. Naquele dia eu li do Flautista de Hamelin, e da Chapeuzinho em um gibi da Turma da Mônica. A Magali era Chapeuzinho.

Sobre a biblioteca da escola, comenta: “Eu pegaria pelo menos uns livrinhos curtos pra ler”. Na lição de casa, “Às vezes eu peço ajuda, quando tá difícil que eu não consigo entender. Quando a minha mãe não entende ela fala pra eu passar pro meu pai. Quando os dois tá ocupado aí eu peço pra minha irmã mais velha. Ela tem 14”. Sobre os pais, “Eles trabalham com peça de carro, e minha mãe não tinha mais emprego e foi ajudar”.

Pelo menos na fala da criança, percebe-se que ela se ressentia de não haver disposição dos pais em fazer o laço, naquele momento, entre narrativas e Talita. Mas a aluna lembra de ter lido sozinha um gibi, e pegaria livros curtos para ler. Nesse sentido, quando sabemos que a criança já pode se aventurar a leituras autônomas, consideramos que alguns “vazios” deste tipo podem ter efeito de leitura, ou seja, a criança vai ler sozinha.

Lembremo-nos aqui do capítulo “Os astrônomos” do livro *Infância*, de Graciliano Ramos (2008). Lá, o menino Graciliano ainda com 9 anos não sabia ler autonomamente. Uma noite, o pai lhe pediu que pegasse um livro de sua cabeceira, e que lesse. O menino leu gaguejando, saltando e retomando linhas, indiferente à pontuação, sem compreender de fato o que lia. O pai, geralmente carrancudo, surpreendeu a criança, explicando-lhe que se tratava de um romance, esclareceu o enredo feito de uma família fugindo de lobos e cães pela floresta até chegar à cabana de um lenhador, e o filho passou a interessar-se, continuou a leitura, fez perguntas. Aquilo povoou a cabeça do menino no dia seguinte todo, até à noite, quando houve mais dificuldade na continuação da leitura que, apesar disso, avançava. A partir da terceira noite, o menino foi

espontaneamente buscar o livro, até que, na quarta noite, preparando-se o filho para o momento da narrativa, o pai afastou-o com um gesto. Desesperado pela perda, Graciliano removeu sua mágoa até ir conversar com a prima Emília. Esta, por um lado acolheu a prosa ansiosa pela narrativa, por outro perguntou-lhe por que não se aventurava a ler sozinho o romance. Por que não fazia como os astrônomos, indivíduos que liam o céu? Se eles conseguiam ler coisas tão distantes, Graciliano certamente conseguiria ler as páginas abertas do livro próximo, uma vez que já conhecia as letras, sabia reuni-las e formar palavras. Graciliano foi esconder-se com o livro no quintal, percorreu as páginas já lidas, esclareceu pontos obscuros, e assim personagens cresciam e lhe penetravam o entendimento.

O resumo acima aponta para um belo ponto-de-giro que o pai e a prima Emília atuaram diante de Graciliano. Diante dos vazios do pai e de alguns incentivos vindos da alegoria feita pela prima sobre os astrônomos, o menino entusiasmou-se pela leitura. Talita pediu uma história aos pais, mas, diante da recusa, foi ler um gibi sozinha; algo que ficou marcado para a aluna, já que ela nos relatou o acontecido e lembrou de parte do enredo.

Na TV, a aluna assiste:

Filmes e desenhos, e temporada. Peço pros meus pais colocarem mais de terror, ou de comédia, ou brasileiro. Às vezes eles colocam mais de ação e aventura, daí eu não gosto eu vou fazer outra coisa [...]. Eu gostei de... [demorou... não lembra o nome...]. Tem *Rapunzel*. E de adulto tem *Anabelle*. E *A maldição de Chuck*.

Sobre desenhos, assiste

“*Bob Esponja* de vez em quando, *Apenas um show* é desenho que é só a partir de 10 anos pode assistir mas eu ignoro e assisto. Tem um guaxini que é marrom, e um pássaro azul que é um azulão, eles trabalham num parque e o Mordaça e o Rigbi tentam consertar o estrago que o Rigbi faz.

Novamente, como Téo, um aluno diz “ignorar” as regras de idade para assistir algo na TV.

Sobre *games*, diz jogar:

Jogo de computador, Phineas and Pherb, é um desenho de duas crianças que ficam construindo coisas legais, e a irmã mais velha tenta contar pra mãe mas ela não consegue. E o jogo que eu mais gosto é de zumbi The Wanking [alking] zumbis”. [Jogo de vestir menina] eu gosto. Tem de carros também [...]. Eu jogo sozinha, porque é só individual mesmo.

A aluna transita entre jogos preferidos por meninos e por meninas, como de “carros” e “jogo de vestir menina”. Além destes, novamente aparece a temática dos zumbis. Enquanto a

aluna Helena se interessava pelo *Zombie Tsunami* – em cujo nome já podemos observar a junção de duas palavras de teor negativo, uma palavra que remete a morte a outra que remete a um acidente natural –, a aluna Talita se interessa pela versão mais realista dos jogos de zumbis. Talita obteve desempenho 7 e 3 no pré-teste e teste e teve uma boa produção escrita.

Amarrações e conclusões do capítulo

Como pudemos observar nos três últimos capítulos, a seleção e análise de dados de oito crianças participantes do projeto *Desafios* mostrou-nos não só uma heterogeneidade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, em relação à oralidade dessas crianças em retomadas de histórias de memória e à consolidação da leitura e da escrita, mas também as singularidades no processo longitudinal de cada percurso. O acesso que as crianças têm à escola e às mídias é relativamente semelhante – os mesmos conteúdos foram trabalhados na escola com todos, e pudemos observar alguns acessos midiáticos comuns aos oito alunos (por exemplo, todos têm acessos a jogos virtuais, seja no computador, em consoles, em smartphones). Os detalhes de cada processo, no entanto, vão delineando os diferentes percursos.

Helena foi uma aluna bastante acompanhada pelos pesquisadores desde o primeiro ano do fundamental; no início estava em dificuldade com a alfabetização e, com algumas intervenções, teve relativo êxito, mas ainda apresentou leitura fragmentária e escrita pouco consolidada ao final do terceiro ano. Apesar dos esforços dos participantes do projeto, Helena mantém dificuldades para os objetivos de sua série. O acesso a mídias pregnantes de um imaginário pobre pareceu não instrumentalizar a aluna a fazer leituras de “entre-meios”, ou, como conceituamos, “leitura de permeio”, e pareceu concorrer com o entusiasmo pelas narrativas e pelo saber, o que, conjugado ao observado baixo desempenho na leitura e à escrita deficitária, remete-nos a uma exceção à nossa hipótese: a aluna, mesmo em contato com uma rica oralidade e imaginário ofertados, não chegou a um bom exercício de sua própria oralidade, nem a uma boa consolidação da leitura e da escrita. Por outro lado, chegamos a ponderar que, caso a aluna não tivesse tido tal acompanhamento, ou mesmo participado de um projeto que buscou fortalecer sua oralidade formular para a entrada desejante na escrita, provavelmente teria ficado “fora da letra”. Helena

pareceu-nos bastante alienada às mídias e pouco alienada à leitura e à escrita. A aluna, entretida com as relações sociais com as amigas, ainda precisava, ao final do terceiro ano/início do quarto ano, de um outro que atuasse como ponto-de-giro e que lhe deslocasse dos significantes que repete: “o resto eu não sei”, “não lembro”, “só quero este que é meu favorito”. Alguns momentos em nossa análise figuraram como possíveis de trazer efeitos de deslocamento – Helena na escola ficou contente ao conseguir ler algumas palavras na ocasião de seu processo de alfabetização, a criança escreveu uma história em casa porque o pai falou que escrevesse. Seria necessário fortalecer na escola atuações de ponto-de-giro com esta aluna. Seria necessária também uma melhor amarração dessa função paterna, que demandasse de Helena novos desafios, para que sua subjetividade migrasse para uma posição mais intervalar, mais propícia a se dividir entre a exigência pregnante dos meios eletrônicos e as possibilidades da separação ao se dar conta de que os livros e as histórias antigas estão por detrás do imaginário que sustenta os jogos e outros atrativos dessas mídias.

Caio teve baixo desempenho na leitura, que se apresenta ainda fragmentária ou parafrástica, o que destoou do desempenho na escrita, mais bem consolidado e com propensão à autoria. O entusiasmo pela história lida fez com que Caio quisesse saber mais, remeteu-o a querer acessar o filme. Suas memórias de contações de histórias e de textos lidos apresentam um laço com o outro/Outro. O menino buscava o olhar adulto sobre seu texto e superou dificuldades. Seu relato sobre os jogos remeteram-nos ao entusiasmo similar ao das aventuras lidas. Avatares de heróis povoam seu imaginário e seu texto. Com novas palavras, Caio espelha-se no herói e inventa novos finais.

Téo teve bom desempenho na leitura e seu texto é bem escrito, mas requer revisões e desenvolvimento. Sua rememoração de histórias demonstra entusiasmo pela oralidade formular fazendo efeito na memória. Téo gosta de jogos, mas isso não concorre com seu grande desejo por ler longas histórias.

Bianca ampliou repertório a partir do entusiasmo pela HQ *O Hobbit* lido em sala, pois o portador serviu de ponte a outro personagem: o livro da Mafalda que a professora lhe emprestou serviu de laço entre esta e a aluna, e os pais levaram-na à exposição da mesma personagem. Além disso, observamos bom repertório literário oriundo do seio familiar. Seu bom desempenho na leitura e na escrita, sua retomada de memória de histórias partilhadas em casa e na escola, coocorrem com um uso bastante específico de mídias: aprender a desenhar, brincar com notas

musicais. Bianca já leu sozinha longas histórias. Posiciona-se muito bem no intervalo, na posição de “permeio” entre suportes e mídias.

Fernando sempre figurou nos relatos dos pesquisadores como aluno esforçado. Acompanhado no primeiro ano mais de perto, e ainda observado no segundo e terceiro ano, mesmo assim teve baixo desempenho em leitura e produção escrita. Sua leitura é ainda fragmentária e por vezes parafrástica ao final do terceiro ano, porém sua oralidade, por vezes bastante difusa, não deixa de demonstrar, por outro lado, grande entusiasmo pelas histórias lidas e ouvidas. Fernando assimila a fala adulta em muitos momentos, e em outros a fala de menino reaparece. Fernando gosta muito de jogos, mas também gosta de histórias; a tensão nos “entre-meios” aparece quando o aluno diz que quer fazer de tudo um pouco, nem só estudar, nem só brincar. Fernando ainda requer, ao final do terceiro ano, um outro – seja o professor, sejam os colegas –, que atue como ponto-de-giro para alienar-se de fato a leituras e escritas mais densas, para depois separar-se, ou seja, para que estabeleça contato com novos imaginários que lhe facilitem o acesso à leitura de “permeio”.

Nuno teve ótimo desempenho em leitura e sua escrita corrobora nossa análise de uma subjetividade leitora de “permeio” e propensão a autoria, assim como suas longas retomadas na oralidade de histórias lidas e ouvidas. A tensão de “entre-meios” que pudemos observar em seus relatos surpreendeu-nos: o aluno aprecia jogos diversos, futebol, xadrez, luta livre, costura, informática, leitura de jornais e... livros. Porém, sua subjetividade posiciona-se de tal modo a favorecer intertextualidades e aproveitar os conteúdos que coocorrem. Sua escrita demonstrou alto grau de contenção de deriva: Nuno escreve um longo final de história inventada, aproveitando bem os traços metonímicos (com muitos detalhes) da história antes lida e bem parafraseada. Parece assemelhar-se ao que se denomina, no mundo contemporâneo, de Geek – uma espécie de autodidata que se entusiasma com muitos assuntos, leituras e atividades; porém, por trás de seus interesses está um bom laço de função paterna. A demanda dos pais pela diversidade, mas que ao mesmo tempo coloca a performance leitora em relevo – Nuno dramatizava com o pai e o irmão o capítulo lido de *O senhor dos anéis* –, demonstra ser a amarração de tal função, que sustenta o equilíbrio entre a diversidade cultural que lhe é apresentada.

Soraia teve bom desempenho em leitura e escrita. Seus temas favoritos parecem remeter a assuntos para uma idade um pouco acima da sua – músicas, filmes, novelas para adolescentes e leituras de fôlego, mesmo que de *best-sellers* infantojuvenis. Soraia tem boas lembranças dos momentos de leitura e contações com a mãe, e retoma de memória histórias lidas. Brinca com alguns jogos de imaginário simples como relatado por outros alunos, mas isto não parece concorrer com seu desempenho escolar.

Talita teve razoável desempenho no pré-teste, mas baixo desempenho no teste de leitura. Seu longo texto apresentou consolidação da escrita. A menina lembra de mitos que ouviu ou leu. Talita gosta de alguns jogos de temática e imaginário simples, um deles bastante violento. Gostaria de ouvir mais histórias dos pais mas, na falta deste momento, aventura-se em leituras simples porém autônomas.

Estamos diante de alunos de uma mesma escola, de uma mesma série, que apresentam muitos traços culturais em comum (ouviram muitas histórias, participaram do projeto Desafios, tiveram contato com semelhantes conteúdos estando nas turmas de terceiro ano, brincam com jogos parecidos, têm acessos relativamente similares às mídias atuais), mas cujas singularidades de percurso de letramento e mesmo de capital cultural familiar fazem diferentes efeitos. Para além dessas singularidades, porém, a função paterna (as demandas do outro adulto, sejam os pais, sejam professores que atuem como ponto-de-giro) pareceu ser o núcleo de uma boa amarração, que pode garantir o equilíbrio da tensão entre-meios e fazer seu efeito de laço diante da diversidade e da deriva. Por outro lado, um certo afrouxamento dessa função, em alguns momentos, deixou restos na alfabetização e consolidação da leitura e escrita de alguns alunos. Seria necessário que o adulto ainda atuasse como ponto-de-giro para deslocar esses jovens ao entusiasmo por um rico imaginário capaz de instrumentalizá-los a fazer leituras de “permeio”, de “entre-meios” diversos, garantindo sempre a primazia pelo rico imaginário oriundo da oralidade formular, das narrativas consagradas de grande volume, ou seja, fazendo passagem à leitura autônoma de densidade literária.

O enfraquecimento do outro/Outro no mundo contemporâneo (DUFOUR, 2005) está presente no cotidiano das crianças, seja pela falta de tempo dos pais, que devem se haver com o mundo do trabalho, seja porque os próprios pais estão cooptados ideologicamente pelas novas mídias, e as crianças mimetizam essa atuação, seja porque professores não contam geralmente com uma equipe que acompanhe de perto a heterogeneidade da turma e as singularidades que se

apresentam em cada aluno. Por outro lado, observamos que essas mesmas singularidades, alguns detalhes dos processos de cada criança, o significante que insiste em suas falas, poderiam ser justamente aproveitados pelos adultos para promover os deslocamentos ainda necessários. Os pesquisadores do projeto Desafios implicaram-se com essa ética e, mesmo não tendo alçado todos os alunos à consolidação da leitura e da escrita, cumpriram seu papel, ofereceram uma diversidade de leituras e imaginários de “entre-meios”, deixando os alunos em melhores condições diante da dialética da alienação e da separação na leitura e na escrita, para que se tornassem leitores de permeio e com condições de se alienarem nas mídias atuais, já podendo separar-se delas.

Nossa análise prestou-se a colocar uma lupa nas singularidades do processo de cada aluno, para que aí pudéssemos observar que alguns detalhes nos laços entre criança e outro/Outro (adulto, texto) podem servir para o adulto propor deslocamentos às crianças em sua relação ao entusiasmo na leitura e na escrita.

Feitas as análises todas, contemplamos os três objetivos previstos como percurso para esta tese. Como problematização final, analisaremos, no último capítulo, algumas imagens oriundas dos jogos nomeados pelos alunos e reforçaremos nossas considerações sobre o letramento no mundo contemporâneo, explorando conceitos que podemos relacionar ao uso que fazemos das mídias atuais.

Capítulo 5 – Sobre o universo das mídias

Neste capítulo final, analisaremos conteúdos de alguns *games* nomeados pelos alunos entrevistados, procurando, através de imagens encontradas na internet, compreender seus temas e como eles são abordados nos jogos. Buscaremos remeter os temas apontados à ficção literária ou a outras artes, quando possível: se as fantasias exploradas pelos jogos puderem ser antes constatadas na literatura, em quais fontes vamos encontrá-las? Onde se enraíza historicamente cada temática que será vista nos *games* aqui referidos? Haveria bases literárias ou artísticas nas temáticas evocadas por eles?

Como contraponto aos jogos nomeados pelos alunos, geralmente produtos da indústria cultural, analisaremos outros *games* – dois que retomam obras literárias e um com temáticas oriundas da etnia Huni Kuin (como se autodenominam, ou Kaxinawá), criado em parceria entre um antropólogo e indígenas.

Traremos considerações sobre o mundo virtual a partir das leituras de Nagata (2016), *Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas*, dos artigos “Mundos Virtuais” (BELINTANE, s.d.) e “Quando o mundo some” (BELINTANE, 2017, prelo), e do livro *O adolescente e a internet – laços e embaraços no Mundo Virtual*, de Cláudia Prioste (2016). Ainda faremos considerações sobre as mudanças de percepção provocadas pelas novas mídias, apoiando-nos na leitura de *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin (2012).

Ainda com este autor (BENJAMIN, 1989), juntamente com Stuart Hall (2014), passaremos pelo conceito de identidades híbridas e pela literatura infantojuvenil de Salman Rushdie (2010), que mistura os temas oralidade, clássicos e *games* na narrativa de aventura “Luka e o fogo da vida”. Retomaremos, ao final, algumas notas de Bondía (2002) sobre a educação contemporânea e o saber da experiência.

5.1. Adentrando nos *games* através de suas imagens

Colhemos dados sobre a relação dos alunos com muitos suportes narrativos – a oralidade, a leitura, a escrita, os programas televisivos, a obra cinematográfica, as canções, os *games* –, em vários meios pelos quais circulam (a fala, o livro, o papel em que se escreve, o aparelho de TV, as salas e telas de cinema, o computador e a internet, o tablet, o smartphone, os consoles). Determos-nos agora no universo dos *games*, e em um ou outro programa televisivo. Vamos a eles:

O “jogo da Barbie” e os “jogos de meninas” foram nomeados mais de uma vez por Helena, que também nomeou o site Click Jogos⁴⁵. Há no site as abas: top jogos, ação e aventura, carros, divertidos, futebol, puzzle, tiro, jogos de meninas, RPG Online. Entre os jogos de meninas, há as abas: jogos da Barbie, jogos da Polly, deluxe, ação, administrar, agilidade, animais, bebês, bratz, celebridades, Sue, cozinhar, decoração, Hello Kitty, manicure, maquiagem, moda, monster high, noivas, quebra-cabeça, restaurante. Pelos títulos, podemos observar um mundo feminino que traz um imaginário muito simplista e recheado de estereótipos de comportamento. Vejamos imagens de jogos da Barbie, nome repetido durante entrevista com a aluna:

Imagem 6 – Jogos da Barbie.

Fonte: <<http://www.mixdenoticias.com.br/se-divirta-com-barbie-jogos/>>, <https://www.youtube.com/watch?v=Uf0hc5_3LTk> e <http://guiaavare.com/noticia/jogos-da-barbie>. Acesso em: 7 maio 2017.

Podemos observar que o jogo eletrônico simula brincadeiras como fazer penteados, experimentar roupas e preparar alimentos, temas que reforçam estereótipos do gênero feminino.

Se quisermos remontar esta temática à literatura, talvez encontremos alguma semelhança nos contos de fadas, em que moças, sempre muito bonitas, semelhantes a princesas, vivem

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.clickjogos.com.br/jogos-de-meninas/>> Acesso em: 8 maio 2017.

desventuras até que um príncipe as desencante. Sabemos que os contos visavam a educação de meninas-moças, em alguma medida. O conto “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, tem a seguinte moral ao final da versão de Perrault:

Vemos aqui que as meninas,
E sobretudo as mocinhas
Lindas, elegantes e finas,
Não devem a qualquer um escutar.
E se o fazem, não é surpresa
Que do lobo virem o jantar [...].
(PERRAULT et al., 2010, p.82)⁴⁶

Já o conto “Pele de Asno”, também de Perrault, tem ao final os seguintes apontamentos:

Não é difícil observar que o objetivo deste conto é ensinar às crianças que mais vale se expor à mais cruel adversidade que deixar de cumprir seu dever [...]. **Que uma jovem pode muito bem viver de água e pão, contanto que tenha belos vestidos. Que não há sob o céu mulher que não se creia bela. Não raro ela imagina até que, se tivesse participado da famosa querela daquelas três beldades, o pomo de ouro teria arrebatado.** É difícil acreditar no conto ‘Pele de Asno’. Mas enquanto houver nesse mundo crianças, mães e avós, ele não será esquecido. (PERRAULT et al., 2010, p.48-49, negrito nosso)

Nesses apontamentos finais de alguns contos de fadas, ora é exaltada a doçura e a educação, como em *Cinderela*, ora a beleza, o dever e as virtudes, como em *Pele de asno*, ora o recato, como em *Chapeuzinho Vermelho*. Podemos também remeter a temas do universo feminino ao bovarismo, conceito criado a partir do romance *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, publicado em 1856. A personagem Emma sentia-se infeliz em seu casamento, idealizava outras relações, sonhava com outra vida. Essa personagem possui características que funcionam como críticas ao posicionamento romântico feminino, da literatura dita “água com açúcar” que povoou o imaginário das mulheres em séculos passados e que ainda perdura nos dias atuais, nas imagens veiculadas em novelas, por exemplo. O bovarismo leva em conta a ideia da autoimagem idealizada, estado de insatisfação crônica e o contraste entre ilusões e aspirações.

Benjamin (2012, p.200) também apontava algo semelhante sobre o cinema:

[...] a indústria cinematográfica tem todo interesse em estimular a participação das massas através de concepções ilusórias e especulações ambivalentes. Seu

⁴⁶ O conto “Chapeuzinho vermelho”, publicado pela primeira vez por Charles Perrault, foi recriado mais tarde por inúmeros autores, como, por exemplo, os Irmãos Grimm.

êxito maior é com as mulheres. [Para realizar seu objetivo] ela mobiliza um poderoso aparelho publicitário, põe a seu serviço a carreira e a vida amorosa das estrelas, organiza plebiscitos, realiza concursos de beleza.

Se hoje as mulheres estão cada vez mais conscientes da estrutura histórico-social que forja suas identidades, por outro lado, elas são cotidianamente bombardeadas por estereótipos que reforçam comportamentos que supostamente lhes trariam “sucesso”. Esse mesmo processo acontece no mundo masculino.

Sobre o jogo da Barbie, se por um lado ele retoma antigas preferências das meninas, por outro, não estamos mais diante da brincadeira com objetos – não é mais a boneca na mão da garota, nem são os brinquedos de utensílios de cozinha a serem manipulados; o que temos são as imagens em uma tela, apresentadas à criança, que deverá clicar em um objeto para, na tela, “pentear” o cabelo da imagem-boneca. Além disso, vale lembrar que a marca *Barbie* é, já em seu formato de brinquedo, um apelo a estereótipos de beleza e de comportamento da mulher adulta; aqui os estereótipos são retomados, mas na tela.

O outro jogo evocado por Helena é o *Zombie Tsunami*, que se distancia do apontamento anterior sobre estereótipos de gênero feminino:

Imagem 7 – Telas do jogo *Zombie Tsunami*.

Fonte: <<https://baixarjogosparaandroid.com.br/jogos/Download/zombie-tsunami-apk-download/>>, <<http://www.baixaki.com.br/android/download/zombie-tsunami.htm>>, <<http://www.apptuts.com.br/review/android/zombie-tsunami/>>, <<https://zombie-tsunami.br.uptodown.com/android>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Na segunda tela, podemos observar que os jogadores podem “se encontrar” *on-line* e, cada qual tendo como avatar uma pessoa ou zumbi, o jogo promove uma disputa na qual os zumbis podem “comer” as pessoas do jogo – “*you can eat your friends*”. As imagens também evocam o cenário de cidades e famosos monumentos nacionais (como o monumento do Monte Rushmore, no qual estão esculpidos os presidentes dos EUA, no caso da terceira tela; ou de pirâmides pré-colombianas, na primeira tela abaixo). Os zumbis ora aparecem com um gorro de Papai Noel, ora com uma cartola, um capacete ou até um cocar indígena. Outros personagens também figuram no jogo, como dragões coloridos:

Imagem 8 – Personagens de Zombie Tsunami.

Fonte:

<<http://zombie-tsunami.wikia.com/wiki/Gold>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=DL4ee5BJEcQ>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Carros, táxis e tanques de guerra também aparecerem nas imagens. O jogo simula guerras entre zumbis e pessoas, mas, como vimos, os acessórios dos personagens também remetem a diferentes marcas culturais. A aluna comentou que escolhe jogar tendo como avatar um zumbi e que, para ganhar, é preciso arrecadar moedas e comer os cérebros das pessoas.

Contando com elementos oriundos do mundo fantástico (zumbis que comem cérebros), a guerra é representada em cenários do mundo real e evoca também um fenômeno geológico (tsunami). O caos instaurado pela ação proposta no jogo tem como cenário essa mistura de temas. É notável o fato de o jogador, ao identificar-se com o zumbi como seu avatar, dever comer cérebros. Esse imaginário provocativo remonta à teratologia, tipo de narrativa literária sobre seres monstruosos. O teratológico traz o imaginário das monstruosidades da natureza que o homem não consegue controlar, como os Titãs, depois “domesticados” pelos deuses olímpicos, ou o Minotauro, ambos personagens mitológicos. Mesmo em *O Hobbit*, encontramos orcs, trolls

(gigantes) e o próprio Gollum como exemplo de personagens relacionados à teratologia. O personagem teratológico geralmente deve ser combatido, assim como na antiga Esparta o filho nascido com alguma deficiência era jogado no precipício.

Esses foram dois jogos evocados por Helena. Vejamos abaixo os jogos nomeados pelo aluno Caio.

Imagem 9 – Jogo Fifa 13⁴⁷.

Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQqedD5GLLeULb9gKdwO1gl1U8XTrz8Jdpyo4InFe8AJkZ9WIYCBDw> <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQqQdJUZoC4VqCO8z2-SBcAckcjcIMHzKPA-c4IOhEft4oCXxIM>

O jogo acima retoma o cenário de um esporte, e está atrelado ao imenso sucesso das Copas do Mundo e campeonatos mundiais de futebol. Na capa do *game*, aparecem imagens de jogadores famosos, como Lionel Messi. O usuário pode escolher os times, que podem ser compostos por jogadores famosos como Messi, Neymar e outros. Além disso, é possível criar uma carreira para um jogador⁴⁸: o usuário escolhe o time, nome do jogador, aparência física, posições e habilidades. A partir daí, aparecem informações como metas, objetivos, opção de pedir empréstimo ou se aposentar, informações sobre o clube, os campeonatos, as partidas de que participou etc. A criação de um jogador de futebol faz o usuário experimentar certa demiurgia ou “ação criadora”: mesmo que no jogo as opções já estejam delimitadas, o jogador é “criado” pelo usuário e pode “fazer carreira” – como dito no site consultado, *be a pro* (“seja um profissional”).

⁴⁷ Para trailer, acessar: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ia43OgdBHAE>>. Acessado: em 9 dez. 2013.

⁴⁸ Informações retiradas do site: <<http://manualdatecnologia.com/dicas/dicas-para-a-carreira-de-jogador-be-a-pro-do-fifa-13/>> Acesso em: 10 jul. 2017.

Este e outros jogos relacionados a esportes podem também ser remetidos a toda uma cultura do esporte cujo imaginário remonta às origens das Olimpíadas na Grécia Antiga.

No jogo abaixo, temos o personagem Batman. Oriundo da HQ de mesmo nome, esse herói solitário testemunhou o assassinato dos pais quando criança e por isso jurou vingança aos criminosos. Para isso, treinou a si próprio física e intelectualmente, e, por fim, criou uma persona baseada na figura de um morcego. Batman não tem superpoderes, apoiando-se em suas habilidades, riquezas e conhecimentos científicos para “salvar” a cidade fictícia de Gotham City de figuras maldosas que tramam dominar o local.

Enquanto as duas primeiras imagens abaixo buscam ser realistas quanto ao personagem principal (o personagem Batman tem rosto de pessoa, mesmo que usando máscara) e aos cenários (prédios e torres), a terceira imagem já ganha contornos de desenho, e os personagens têm os formatos dos brinquedos *Lego*. Notemos que a segunda imagem remete à violência e ao uso de armas.

Imagem 10 – Jogo Batman 3.

Fonte: <<http://gearnuke.com/batman-arkham-origins-sequel/>>. Acesso em: 8 maio 2017.

<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-804060066-jogo-midia-fisica-batman-arkham-vr-original-playstation-4-_JM>, <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/11/lego-batman-3-beyond-gotham-saiba-o-que-esperar-desse-divertido-jogo.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

O jogo *The Walking Dead*, que Caio comentou ser um jogo de seu irmão, mas que ele não joga, também conta com imagens realistas e nos remete a um imaginário de guerras, mesmo delineando-se uma ficção: novamente, o cenário é uma cidade onde uma batalha se deflagra e as pessoas devem lutar contra zumbis mortos-vivos na busca de “paz”. Novamente, o teratológico se apresenta na figura dos zumbis. As cenas são bastante violentas: os jogadores escolhem armas e o sangue escorre dos que são atacados, personagens-crianças participam da história, um grupo de cidadãos se junta para atacar os zumbis.

Imagem 11 – Jogo The Walking Dead.

Fonte: <<http://www.apptuts.com.br/review/android/the-walking-dead-the-game/>>, <<http://www.superdownloads.com.br/materias/4956-the-walking-dead-vira-jogo-facebook.htm>>, <<http://raccoon.com.br/2012/07/10/the-walking-dead-video-game/>> e <<https://jogorama.com.br/jogos/playstation-3/5887/the-walking-dead-survival-instinct/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Os outros jogos (Imagem 10) nomeados pelo aluno Caio têm contornos de desenho. O primeiro retoma o jogo Pac-man que remete aos primórdios do videogame no início dos anos 1980. A perseguição de fantasmas sobre uma bola comedora de outras bolinhas se dá num labirinto. Os outros dois se referem a desenhos animados, como Ben 10 ou Bob Esponja. Podemos associar estes dois últimos títulos às antigas fábulas nas quais animais falavam. No último caso, uma “esponja do mar” torna-se um personagem falante com aparências de esponja “de lavar louça”, ou seja, a imagem parece remeter a uma associação-livre (esponja do mar/esponja de lavar).

Sobre esses dois últimos, assim como no jogo da Barbie, do Batman ou dos *games* Lego, vamos vendo que é todo um mundo de consumo que se movimenta com esses produtos da indústria do entretenimento – sabemos que as crianças assistem a um desenho e se interessam por comprar o jogo, e também a mochila, a camiseta, o estojo etc., que contêm as imagens referentes aos personagens.

Imagem 12 – Jogos citados pelo aluno Caio.

Fonte: <<https://deluxe-pacman.softonic.com.br>>, <<http://tvjogos.com.br/bob-esponja/>> e <<http://www.jogosonlinewx.com.br/alien-unlock-2-ben-10-all-games/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

O jogo Just Dance simula os programas de auditório de TV ainda atuais, nos quais se concorre a um prêmio dado a quem dançar ou cantar melhor. Novamente, o jogo reforça elementos de outra mídia, no caso a TV.

Imagem 13 – Just Dance.

Fonte: <<http://g1.globo.com/tecnologia/games/noticia/2013/12/g1-testou-just-dance-2014-traz-mais-modos-de-jogo-mas-muda-pouco.html>> e <<https://www.nintendo.pt/Jogos/Wii-U/Just-Dance-2014-807597.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Os jogos Wii, como vimos, são aqueles em que o jogador não só usa um controle com botões para jogar, mas também seus movimentos corporais que, lidos pelo aparelho, fazem a imagem na tela se dinamizar; assim, o *game* passa a explorar mais a possibilidade de o jogador usar maiores movimentos corporais além de conjugar atenção visual e sonora. Sabemos, porém, que o programa não capta o gesto pleno da criança, mas recebe alguns comandos e os “arredonda”, enquanto a criança fantasia que está realmente dançando como o avatar que se apresenta na tela. Algo aqui se relaciona ao conceito que temos abordado: a **corporalidade**. A diferença está no seguinte fato: enquanto a **corporalidade** se relaciona com gestos, entonações e

expressividade numa declamação, contação de história, ou mesmo na leitura silenciosa que imagina um corpo enquanto lê, os jogos lidam com os movimentos corporais para reproduzir algo disso na tela.

Mais um exemplo deste tipo de jogo, que foi nomeado por Caio, é o jogo de espadas. O jogo traz não só a imagem, mas também o brinquedo que será usado para dar movimento aos personagens na tela.

Imagem 14 – Jogos de espada.

Fonte: <<http://www.ign.com/games/swords/wii-72252>>, <<http://www.cubed3.com/preview/385/1/the-legend-of-zelda-skyward-sword-hands-on-wii.html>> e <http://digthatbox.com/10_things_we_would_like_to_see_at_e3.html>. Acesso em: 7 maio 2017.

Os jogos do tipo wii não só convocam o corpo como trazem também uma certa ilusão de que se tem destreza: de certa forma, o jogador deseja “incorporar” o herói lutador de espadas. Enquanto na **corporalidade** o corpo *não necessariamente* entra em ação na leitura silenciosa – ou mesmo uma contação não vai dramatizar ou mimetizar à exaustão o que se está contando –, nessa “incorporação” proposta pelos jogos do tipo wii há uma convocação de corpo todo.

Assim como se compete para se dançar bem ou jogar luta de espadas diante da tela, também se compete nos jogos virtuais de futebol e corrida, como o que vemos abaixo. As competições também fazem parte de um imaginário que remete aos jogos olímpicos, outrora cantados por poetas antigos cujos registros chegaram até nós. Os jogos nomeados pelo aluno Téo são Mário e Carros. Encontramos esta imagem em que o personagem está numa corrida de carros.

Imagem 15 – Mário Bros.

Fonte:

<<http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog.BlogDataServer,getBlog&template=3948.dwt§ion=Blogs&post=71645&blog=74&coldir=1&topo=3994.dwt>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Sobre o uso de algumas mídias feito por Bianca, vamos observar esse desenho animado. Em *O incrível mundo da Gumball*, temos cinco personagens que formam uma família.

Imagem 16 – O incrível mundo da Gumball.

Fonte: : <<http://tvrip-desenhosanimados.blogspot.com.br/2014/08/o-incrivel-mundo-de-gumball-pt-pt.html>>

Acesso em: 8 maio 2017.

Na ocasião da entrevista, tivemos curiosidade sobre o desenho animado, pois a aluna não tinha elementos para explicar detalhes do desenho. Ela não sabia, por exemplo, que animal representava o personagem laranja. Nas palavras da aluna,

O Incrível Mundo de Gumball [...]. O Gumball, tem ele que é um Gumball que é um gatinho azul. E o outro, que é, eu não sei que animal que ele é. Mas ele é um laranjinha que tem uma família [...]. É, tem um monte de personagens só que em forma de algumas coisas. Em forma de algumas frutas, de alguns animais e algumas coisas assim. Só que personagens que andam e falam. Tudo.

O site Wikipedia⁴⁹ dá conta de nos esclarecer do que se trata cada representação:

A série gira em torno da vida de um gato azul de 12 anos de idade chamado Gumball Watterson [...] e suas confusões frequentes na cidade americana fictícia de Elmore, junto com seu irmão adotivo/peixinho de estimação/melhor amigo chamado Darwin Watterson [...]. Outros membros da família de Gumball são a sua irmã mais nova e intelectual chamada Anais Watterson [...] e ficam em casa com o pai Ricardo Watterson [...], ambos são coelhos e sua mãe trabalhadora Nicole Watterson [...], uma gata azul. Gumball e Darwin geralmente se veem envolvidos em confusões. Gumball frequenta a escola com seus irmãos em Elmore Junior High, onde ao longo da série, ele interage com vários de seus colegas na escola e com muitas outras pessoas ao redor da cidade.

Novamente, estamos diante de personagens-animais que, como nas fábulas, ganham contornos humanos – no caso do desenho animado, falam, vivem em casas, vão à escola. A diferença entre esses desenhos e as fábulas é que estas serviam ao ensinamento de uma moral, sendo que os desenhos aqui evocados focam o imaginário de situações cotidianas e de relações sociais contemporâneas. Eles exploram a complexidade, indo ao extremo da animação e da personificação de objetos e animais, cheios de acessórios, roupas e outros detalhes do mundo humano atual.

Outro jogo citado pela aluna é o Hay Day, no qual o jogador deve ir simulando o desenvolvimento de trabalhos de fazendas, de quarteirões de bairros ou de serviços de cidades.

Imagem 17 – Jogo Hay Day.

Fonte:

<<http://supercell.com/en/games/hayday/>>,
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.supercell.hayday&hl=pt_BR>
e <<https://itunes.apple.com/br/app/hay-day/id506627515?mt=8>>

Acesso em: 7 maio 2017.

É interessante notar as frases que aparecem nesses jogos e o imaginário que elas mobilizam: em *Zombie Tsunami*, vimos que há “10 loucos bônus para pegar” (*10 crazy bonuses to catch!*); em *The Walking Dead*, o jogo é apresentado como “Uma série em *games* de histórias

⁴⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Incr%C3%ADvel_Mundo_de_Gumball>. Acesso em: 27 mar. 2017.

contadas” (*A telltale games series*), incluindo a frase “Eles eram irmãos” (*They were just brothers*); em Hay Day, a frase é “Felicidade não tem fim”. Ganhar bônus, participar de uma história, ser feliz – são promessas de prêmios para o jogador que mobilizam as fantasias infantis. Mais à frente, trataremos com Prioste (2016) da apropriação das fantasias infantis pelos jogos virtuais.

O aluno Fernando relatou o interesse pelos jogos Freebies, os quais apresentam situações de desafio mais relacionadas a conteúdos de aprendizagem escolar. Vejamos algumas imagens abaixo, que apresentam jogos de matemática.

Imagem 18 – Jogos matemáticos de Freebies.

Fonte: <<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Division-Games-Freebie-239064>> e <<http://www.lorys2ndgradeskills.com/2017/02/dr-seuss-math-game-boards-freebie.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Outro jogo nomeado pelo aluno foi O Menino Fogo e a Menina Água, no qual os personagens devem atravessar percursos.

Imagem 19 – O Menino Fogo e a Menina Água.

Fonte: <<http://www.miniclip.com/games/genre-1280/fireboy-and-watergirl/pt/>> e <<https://www.coolmath-games.com/0-fireboy-watergirl-forest-temple>> Acesso em: 7 maio 2017.

Outro interesse relatado por Fernando foi sobre o jogo Sonic. Segundo o Wikipedia⁵⁰, trata-se de um ouriço azul:

Sonic the Hedgehog é uma franquia de videogames criado pela Sega e protagonizada por seu mascote Sonic the Hedgehog. A série conta as aventuras de Sonic, um ouriço azul com a habilidade de correr em alta velocidade, que deve impedir os planos do cientista Dr. Ivo ‘Eggman’ Robotnik de dominar o mundo. A série teve seu primeiro jogo em 1991 com o lançamento de Sonic the Hedgehog para a Sega Mega Drive [...]. Sonic, junto de seu amigo Tails, desbravam aventuras pelo mundo, mas são quase sempre interrompidos pelo maligno cientista Dr. Eggman, com o maléfico plano de dominar o mundo e escravizar os humanos. Assim, Sonic e Tails devem impedir os planos do doutor e fazer justiça a qualquer ameaça a paz e a liberdade no planeta.

Imagem 20 – Personagem do jogo Sonic.

Fonte: <<http://criticalhits.com.br/teremos-um-novo-sonic-the-hedgehog-em-2017/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

A temática das aventuras aqui é protagonizada por um ouriço azul que tenta salvar o mundo da dominação e escravização de humanos, planos de um cientista maligno. Pareceria o Sonic um Gato de Botas contemporâneo? Não se trata de ter um amo a quem servir, mas sim de um bicho com características ora humanas (impedir um cientista de dominar o mundo), ora sobrenaturais (correr em alta velocidade para dominar uma situação). Mais uma vez, as fábulas ou contos de animais podem ser longinquamente evocadas. Também observamos que muitos jogos apresentam uma contenda maniqueísta do tipo “bem *versus* mal”.

Algo que nos chamou a atenção na pesquisa das imagens é que a indústria do entretenimento aproveita os gostos por diferentes protagonistas para criar novos jogos. Vemos na imagem abaixo que foram aproveitados os personagens Sonic e Mário para criar o novo jogo.

⁵⁰ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonic_the_Hedgehog>
Último acesso em: 7 maio 2017.

Imagem 21 – Os personagens de *games* Sonic e Mário.

Fonte: <http://www.olympicvideogames.com/pt_PT/see-the-events.html>. Acesso em: 7 maio 2017.

O aluno Nuno relatou interesse por muitos jogos, entre eles o *God of War*, que, como vimos no capítulo anterior, retoma personagens da mitologia grega:

Imagem 22 – Tela o jogo *God of War*.

Fonte: <<https://www.playstation.com/en-us/games/god-of-war-ii-ps2/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Sobre a jogabilidade⁵¹ de *God of War*, o site Wikipedia⁵² informa que:

Com uma câmera em terceira-pessoa, o jogador controla o personagem Kratos em um jogo que mistura elementos de combate, plataforma e quebra-cabeças. O jogador normalmente tem de guiar Kratos através de uma longa série de testes, provas e labirintos para atingir os objetivos. As armas principais de Kratos são as *Blades of Chaos* (Lâminas do Caos em português) e, como arma secundária, a *Blade of Artemis* (Lâmina de Artemis), a qual pode ser adquirida ao longo do jogo. A magia também pode ser evoluída com quatro diferentes tipos de ataques disponíveis: *Poseidon's Rage* (A Ira de Poseidon), *Medusa's Gaze* (O Olhar de Medusa), *Zeus' Fury* (A Fúria de Zeus) e *Army of Hades* (Exército de Hades). A

⁵¹ De acordo com Nagata (2016, p.6), jogabilidade é a “característica principal de um *game*, a jogabilidade refere-se a tudo aquilo que o jogador faz ou tem que fazer para completar um *game*: movimentos da personagem, controles e desafios etc.”.

⁵² Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/God_of_War>
Último acesso em: 7 maio 2017.

reliquia Poseidon's Trident (Tridente de Poseidon) também pode ser obtida, a qual permite Kratos respirar debaixo da água. Kratos também utiliza temporariamente a Blade of the Gods (Lâmina dos Deuses) durante a batalha final contra Ares [...].

O informe sobre o foco-narrativo em terceira pessoa faz clara relação com a ideia de que os jogos trazem, ou podem trazer, histórias em seu enredo. Aqui, o jogador vê seu avatar lutando; em outros jogos de foco narrativo em primeira pessoa, o jogador não vê o tempo todo seu personagem: a tela mostra o cenário e os personagens com quem se joga ou contra quem lutar. Em outras palavras, a tela funciona como a visão do personagem em primeira pessoa, e o jogador é assim imerso no ambiente que se desdobra diante de seus olhos.

Aqui, e em muitas narrativas literárias, tais como a dos deuses mitológicos com seus poderes, a magia é evocada como imaginário presente. O breve trecho acima também dá alguma ideia de como se misturam personagens e elementos da mitologia grega, mas agora com a saga de Kratos, como é descrita no site Wikipedia:

O protagonista do jogo é um guerreiro chamado Kratos, um espartano que tem consigo ódio, fúria e rancor. A história faz parte de uma saga, pela qual, Kratos inicia sua vingança pelo Deus da Guerra, que o prometeu a vencer uma guerra em que perderia pela sua alma. Porém, Ares (o Deus da Guerra) trai o espartano dizendo para ele atacar um acampamento próximo de seu arsenal, Kratos e seus soldados queimam o acampamento inteiro sobrando apenas mais uma cabana para ser demolida. Antes que ele entrasse na cabana, Kratos ainda tem uma previsão de uma cigana dizendo que se ele cumprir a ordem do Deus da Guerra irá acabar num sofrimento eterno. Kratos não lhe dá ouvidos e entra na cabana assassinando todos os que haviam nela, inclusive, sua mulher e filha que se escondiam do ocorrido, fazendo assim que as cinzas de sua família grudassem em sua pele as tornando de cor acinzentada. E assim nascia o Fantasma de Esparta! Percebendo que Ares o mandou para aquele acampamento para que ele assassinasse sua família, Kratos parte em busca de vingança para matar o Deus da Guerra (sic).

O jogo em que Nuno diz ter conhecido mais sobre mitologia é o Cavaleiros do Zodíaco.

Imagem 23 – Capa e uma tela do jogo Cavaleiros do Zodíaco.

Fonte: <<http://www.internerdz.com.br/2013/08/23/cavaleiros-do-zodiaco-bravos-soldados-trailer-inedito/>> e <<http://www.comparegames.com.br/ps3/os-cavaleiros-do-zodiaco-bravos-soldados>> Acesso em: 8 maio 2017.

De acordo com o Wikipedia⁵³, o mangá escrito e ilustrado por Masami Kurumada tem o seguinte enredo:

O enredo de Saint Seiya [Cavaleiros do Zodíaco] começa em 1986 e segue um grupo de cinco guerreiros que lutam em nome da deusa Athena contra deuses malignos que pretendem dominar o mundo. O principal adversário do grupo na primeira fase da obra é o Cavaleiro de Ouro de Gêmeos, que assassinou o representante de Athena e tomou seu posto como líder dos Cavaleiros. Na segunda fase, os Cavaleiros enfrentam o deus dos mares, Poseidon, que, após sequestrar a encarnação mortal de Athena, ameaça submergir o mundo com chuvas incessantes e maremotos para purificá-lo da maldade dos humanos. O oponente seguinte, que surge na terceira fase da obra, é o deus do Mundo Inferior, Hades, inimigo de Athena desde a era mitológica.

O *game* baseado no mangá tem mais de uma versão. Em uma delas, o número de personagens jogáveis chega a 48⁵⁴.

Nuno referiu-se a outro jogo que tem relação com textos literários: o Lego Hobbit. A primeira imagem abaixo ilustra a aparência do jogo delineado com contornos do brinquedo Lego. Já as imagens seguintes representam o jogo O Hobbit, com contornos de desenho mais realista. Há cenas violentas e imagens que remetem ao “poder do anel”, poder ambíguo que confere invisibilidade mas também estimula a ambição desmedida, como sabemos.

⁵³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_personagens_de_Saint_Seiya> Acesso em: 9 maio 2017.

⁵⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Saint_Seiya:_Soldiers_Soul> Acesso em: 9 maio 2017.

Imagem 24 – Exemplos de jogos baseados na saga *O senhor do anéis*.

Fonte: <http://store.steampowered.com/app/285160/LEGO_The_Hobbit/>, <<http://www.casasbahia.com.br/Games/XboxOne/JogosXboxOne/Jogo-Sombras-de-Mordor-Xbox-One-3659209.html>>, <<http://www.girlsoftwar.com.br/hands-on-terra-media-sombras-de-mordor/>> e <<http://link.estadao.com.br/blogs/que-mario/jogos-lineares-tem-menos-tempo-de-diversao-diz-produtor-de-sombras-de-mordor/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Conforme já comentamos (no Capítulo 3), o escritor J. R. R. Tolkien era professor de Letras e membro de sociedades literárias. Fascinado por linguística desde pequeno, o que o inspirou a tornar-se filólogo, Tolkien é amplamente conhecido hoje como o pai da literatura fantástica moderna e também como o mais bem sucedido escritor de literatura fantástica de todos os tempos. Em suas ficções, esse autor chegou a usar um alfabeto rúnico criado por ele mesmo – de fato, a brincadeira com criação de alfabetos e palavras com belas sonoridades veio antes das aventuras inventadas. Tolkien conhecia cerca de dezesseis idiomas, além dos inventados por ele. Apesar de avesso às transformações tecnológicas – por acreditar que a dominação e o controle que a tecnologia exercem sobre o homem poderiam causar sofrimento (ou por terem ele e os filhos participado das grandes guerras mundiais) –, exerceu grande influência entre os adeptos da informática. Talvez o “anel” presente nas histórias *O Hobbit* e *O senhor dos anéis* possa ser uma metáfora da tecnologia: instrumento máximo de poder, o anel deveria ser destruído por Frodo, pois nem o mago Gandalf arriscou-se a ficar com ele; ter o poder não é possuir “um anel”, mas sim, destruí-lo. Mesmo contrário a ver suas obras transformadas em cinema, Tolkien chegou a vender direitos autorais por necessidades financeiras. O mundo artístico foi muito influenciado por suas criações, das HQs aos desenhos animados, a literatura e os jogos de RPG e de computador. Na época da contracultura, *O senhor dos anéis* era espécie de bíblia. O público

composto por geeks da computação e hippies reuniam-se para celebrar esse autor⁵⁵ hoje emblemático, figura simbólica das origens da computação e dos jogos interativos.

O aluno Nuno também se referiu ao jogo WWR – Walking War Robots, como vemos abaixo.

Imagem 25 – Propaganda do jogo WWR – Walking War Robots.

Fonte: <<http://wallpaperevo.com/wwr-walking-war-robots-1080p-hd-game-wallpaper/>>
Acesso em: 7 maio 2017.

Pensamos, no entanto, pela sua descrição, que ele deve ter querido se referir ao jogo WWE, que também tem a luta como ação principal. Enquanto o WWR foca a ação na luta entre robôs, o WWE é focado na luta livre.

A personificação de objetos ou máquinas também é recorrente nas artes. Exemplos disso são diversos, desde o Golem – ser artificial mítico da tradição mística judaica, que podia ser trazido à vida através de um processo divino –, até o conhecido Pinóquio – boneco de madeira que ganha vida após ser construído pelo marceneiro Gepetto –, passando pelo monstro Frankenstein, que dá título ao livro escrito por Mary Shelley, considerado hoje como a primeira obra de ficção científica. A figura do autômato fora de controle aparece nos primórdios do cinema impressionista alemão, com o filme *Metrópolis*. Mais recente é o filme de Stanley Kubrick *2001, uma odisseia no espaço*, no qual o computador Hall torna-se autômato e domina o controle da situação dos astronautas no espaço que ficam, assim, sob seu jugo. A ideia amedrontadora de as máquinas tornarem-se conscientes e dominarem os homens já fez com que a igreja católica queimasse pessoas que lidavam bem com mecanismos pequenos, como os relógios de precisão, por exemplo, alegando que os relojoeiros imitavam Deus.

⁵⁵ Informações retiradas do site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/J._R._R._Tolkien>. Acesso em: 10 julho 2017.

Voltemos à luta livre. O aluno Nuno chegou a comentar que nesses jogos que simulam lutas do tipo “vale-tudo”, os personagens, que retratam jogadores famosos, jogam cadeiras e outros objetos sobre os adversários. Vejamos algumas imagens do jogo WWE.

Imagem 26 – Título e telas do jogo de luta livre WWE.

Fonte: <http://www.mobogenie.com/collections/wwe-games-1532.html>>, <http://www.gamesasylum.com/2013/03/02/thqs-wwe-games-smackdown-and-out/>> e <http://getintopc.com/games/smackdown-vs-raw-free-download-wwe-game/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Como já comentamos no capítulo anterior, as competições WWE são coreografadas; não são competições legítimas, mas, sim, baseadas em entretenimento e caracterizadas por um enredo pré-determinado. Segundo o *site* Wikipedia⁵⁶, a luta profissional teve suas origens em carnavais norte-americanos do século XIX, em que se demonstra atletismo e força. Muito praticada no Japão, EUA, Canadá e México, ela foi muito popular no Brasil entre os anos 1960 e 1980, e era transmitida pela TV, sendo o programa chamado de *telecatch*. O site ainda comenta que, apesar das origens de circo andante, hoje a luta profissional é uma indústria bilionária. O imaginário mobilizado é o do corpo forte, musculoso, ágil. A encenação, a máscara, o personagem travestido de lutador, servem como fantasia a quem assiste ou joga.

A ficção, no entanto, não deixa de ter momentos reais em que um lutador se machuca ou até sofre uma fatalidade. O enredo pré-determinado e encenado não isenta o fato de os jogos de luta livre da WWE apresentarem cenas bastante violentas, tanto os reais, promovidos em eventos que podem ser assistidos no local em que são feitos, ou pela televisão, quanto os simulados em jogos eletrônicos, como os representados pelas imagens acima.

Outro conteúdo da TV que queremos pinçar é o citado pela aluna Soraia: a novela para o público infantojuvenil *Gaby Estrella*, do canal infantil Gloob, que faz parte das organizações Globo.

⁵⁶ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Luta_profissional> Acesso em: 10 jul. 2017.

Imagem 27 – Gaby Estrella.

Fonte: <<http://recantodormecido.com.br/2015/02/18/gloob-e-som-livre-lancam-album-da-novelinha-gaby-estrella/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

Ao buscamos saber mais sobre esse conteúdo, descobrimos que o primeiro episódio foi transmitido em 14 de outubro de 2013: “*Gaby Estrella* foi uma telenovela brasileira produzida pela Chatrone Panorâmica em coprodução do Gloob, cujo primeiro episódio foi transmitido no dia 14 de outubro de 2013, e o último em 9 de outubro de 2015, após três temporadas e um total de 124 episódios”.⁵⁷

As duas matérias publicadas um dia antes da estreia foram: uma no jornal *Estadão*, outra no jornal *O Globo*. Notemos que a primeira matéria não esconde o funcionamento da indústria do entretenimento, nem o uso de espaços públicos a princípio destinados a outros usos:

Novela infantil que se preze sabe aproveitar a música para **vender outros produtos e seduzir a audiência** – vide *Carrossel*, *Rebelde*, *Isa TKM* e *Chiquititas*. Com *Gaby Estrella*, primeira novela do Gloob (canal pago infantil das Organizações Globo), não será diferente. A música está na narrativa e no contexto da menina que se reencontra com o passado do pai, ao trocar a cidade pelo campo. E a *Som Livre*, que já programa CD com a trilha sonora, recheou com cartazes de seu elenco um dos cenários da produção que estreia amanhã. No dia em que o **Estado** visitou o set, montado nas dependências de uma **escola da Secretaria Nacional de Agricultura**, próxima à Avenida Brasil, no Rio, a equipe estava em alvoroço com a presença de **Michel Teló** no local. **O músico participava então das gravações de um episódio no papel dele mesmo**, ao visitar a rádio onde Gaby, personagem da estreante Maitê Padilha, de 12 anos, se apresenta⁵⁸. (negritos nossos)

Já a matéria do jornal *O Globo* não esconde, ao final de seu texto, a ideia de que a novela busca atrair ou formar crianças “superconsumidoras” de produtos midiáticos:

RIO – Nem parece que ali, a poucos metros, fica a Avenida Brasil e seu

⁵⁷ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gaby_Estrella> Acesso em: 11 mar. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,primeira-novela-do-gloob-gaby-estrella-se-rende-ao-filao-musical-imp-,1085266>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

movimento frenético de carros. Entre porcos, vacas e cavalos, longe das buzinas, está o bucólico set de *Gaby Estrella*, novelinha que o Gloob estreia amanhã, e exibe de segunda a sexta, às 20h.

É no lugar conhecido como Fazendinha da Penha, uma área verde com 144 mil metros quadrados no subúrbio carioca, que são gravadas muitas das cenas da história protagonizada pela estreante Maitê Padilha, de 12 anos – a outra parte é rodada num hotel fazenda em Barra do Pirai, no Estado do Rio.

O cenário é ponto central da história de Gaby, **uma menina urbana obrigada a se adaptar a uma nova realidade, no campo**. Nos 52 capítulos da novela (uma coprodução do Gloob em parceria com a Panorâmica Comunicação e a Chatrone), o público vai acompanhar a trajetória da personagem: sua mãe, a jornalista Patricia (Adriana Prado), recebe uma proposta de emprego em Nova York e viaja, deixando a contrariada Gaby na fazenda da avó paterna, Laura Estrella (Regina Sampaio), na fictícia Vale Mirim, cidade típica do interior brasileiro.

É assim, **no meio do mato, com novos amigos, que a garota, aos poucos, vai descobrindo outros valores de vida. Entre eles, o seu talento para a música, herdado do pai** já morto, Sergio Estrella (Jules Vandystadt), cantor interiorano de sucesso.

– A novela trata as temáticas da vida como um todo, e acreditamos que vai atingir um público mais amplo e não apenas as crianças pequenas, mas o pré-adolescente, o adolescente e os pais – explica Paulo Marinho, diretor do Gloob.

– Por isso buscamos **assuntos mais universais, como as relações familiares, as novas amizades e o ambiente escolar**.

A ideia de criar *Gaby Estrella* surgiu após um encontro entre a roteirista Carina Schulze, da Chatrone, e Mara Lobão, diretora-executiva da Panorâmica Comunicação. Incentivada pelos desejos da filha de 11 anos, **‘superconsumidora’ de séries** da Nickelodeon e da Disney, Mara teve vontade de **apostar num produto especialmente voltado às crianças brasileiras**.

– Minha filha é fã de *Hannah Montana*, e eu não me conformava que a gente não tivesse nada parecido por aqui – diz Mara, afirmando que a novela possui componentes característicos do Brasil: – **As crianças são bem naturais, sem maquiagem, a avó mora num casarão típico da época do café, as músicas são todas em ritmos nossos**⁵⁹. (negritos nossos)

Interessa-nos notar os meandros da indústria do entretenimento: alguns temas abordados podem até referir-se à boa intenção de se divulgar a paisagem e a cultura brasileira, temáticas relevantes, como valores de vida, amizades, relações familiares e ambiente escolar. No entanto, o que se desvela é a produção de algo a ser consumido pelas crianças brasileiras, atrelado à divulgação de músicos já famosos no meio televisivo (Michel Teló, no caso). A hipérbole presente em “superconsumidora” é usada de forma comemorativa – é isso que se pretende.

⁵⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/gloob-estreia-gaby-estrella-sua-primeira-novela-que-mescla-humor-drama-musica-10337046>>

Acesso em: 11 mar. 2017.

Voltemos aos *games*. Um título de interesse de Soraia é A Culinária de Sara, em moldes semelhantes ao jogo de cozinha da Barbie, mas aqui sem a boneca famosa como personagem.

Imagem 28 – O jogo A Culinária de Sara.

Fonte: <<http://totalgamesjogosonlinegratis.blogspot.com.br/2013/02/culinaria-da-sara-ceia-de-natal.html>>. Acesso em: 7 maio 2017.

E outro jogo comentado por Soraia é o do tipo Freebies, que traz propostas relacionadas a conteúdos educativos e jogos matemáticos, como já comentamos. Esses dois títulos comentados por Soraia não figuram entre os mais famosos da indústria do entretenimento nem relacionam-se a personagens ou marcas do mundo do consumo. Em meio a nossas pesquisas, observamos que os “freebies” são indicados a serem conhecidos por professores:

O freebie desta semana é um powerpoint e pdf para resolução de problemas intitulado ‘Solução de problemas: jogue fora’. Este powerpoint e pdf ensina a procurar a informação essencial em um problema de matemática, consequentemente jogando para fora a informação não-essencial e facilitando a solução do problema de matemática [...].

Recursos como este podem ser encontrados na nossa página de recursos do professor. Nós fornecemos recursos [...] e atividades para nossos jogos como material de suplemento que você pode usar em sua sala de aula, em casa ou em seu blog ou site. Certifique-se de verificar a nossa página de recursos do professor para suas necessidades de recursos educacionais.

Também certifique-se de voltar no próximo fim de semana para outra parcela do nosso Freebie (brinde) sexta-feira! Tenha um fim de semana fantástico! Faça seu fim de semana impressionante comprando nossos grandes jogos educacionais! Compre os nossos jogos aqui! (tradução nossa)⁶⁰

⁶⁰ No original em inglês: “The freebie this week is a powerpoint and pdf on problem solving titled ‘Problem Solving: Throw It Out’. This powerpoint and pdf teaches you how to look for essential information in a math problem, therefore, throwing out non-essential information and making it easier for you to solve the math problem [...]. Resources like this one can be found on our Teacher Resources page. We provide resources [...] and activities for our games as supplement material that you can use in your classroom, at home, or on your blog or website. Be sure to check out our teacher resources page for your educational resources needs. Also make sure to come back next weekend for another installment of our Freebie Friday! Have an awesome weekend! Make your weekend awesome by buying our great educational games! Buy our games here!”. Disponível em:

O último jogo do qual trataremos foi o comentado pela aluna Talita: The Walking Zombies, algo semelhante ao já observado por nós The Walking Dead. Talvez a aluna tenha se referido a este último título, o qual apresenta crianças como personagens, além de cenas violentas, como já comentamos:

Imagem 29 – Propaganda e tela do jogo The Walking Zombies.

Fonte: <https://www.touchtapplay.com/the-walking-dead-the-game-season-2-to-launch-this-week-on-ios/>> e

<http://pt.br.walkingdead.wikia.com/wiki/The_Walking_Dead_Deluxe_TV_Games>

Acesso em: 7 maio 2017.

Os jogos apresentados até aqui são alguns dos títulos aos quais os alunos se referiram. Outros também foram nomeados por eles. No entanto, consideramos suficiente a amostragem aqui apresentada.

5.1.1. Jogos, narrativas, mídias e conhecimento

Em síntese, os títulos comentados pelos alunos foram:

- Helena: Zombie Tsunami, Barbie, Jogos de adivinhas, Jogos de meninas, Jogos de fazer bolo, Jogos de corrida, Freebies;
- Caio: Fifa 13, Batman demo, Legobatman, The Walking Dead (jogado somente pelo irmão), Pacman, Justdance, Ben 10, Bob esponja, Jogo de espadas;
- Téó: Mário, corrida de carros, jogo para criar personagens;
- Bianca: Jogo de piano, passo a passo de como fazer desenho, Hay day;
- Fernando: Freebies, Jogo do menino-fogo e da menina-água, Jogo de vampiro, Sonic;
- Nuno: God of War, Lego Hobbit, Senhor dos Anéis, WWR, WWE, Super Mario e Neo Luigi, Cavaleiros do Zodíaco;

<<https://www.7generationgames.com/2017/03/10/ff-spirit-lake-problem-solving-throw-it-out/>>. Acesso em: 8 maio 2017.

– Soraia: Culinária de Sara, freebies, Jogo do menino-fogo e da menina-água, Jogo de vestir menina;

– Talita: The Walking Zombies, Jogos de vestir menina, Carros, Phineas and Pherb.

O que pudemos observar na análise dos jogos é que muitos deles retomam narrativas de outros suportes. Ou seja, há uma superposição de mídias – a oralidade, os livros e a literatura, as HQs e os mangás, a TV, o cinema. Suas temáticas remontam a personagens, a histórias e a formas de narrar, cujas fantasias são reinjetadas na cultura através dos tempos por todos esses suportes e portadores textuais. Observamos uma diversidade de temáticas, desde as de um estereótipo feminino que abarca cuidados com a beleza e aprendizagens manuais ou caseiras, até as contendas, disputas e jogos esportivos que remontam às Olimpíadas gregas, passando pelos seres mitológicos, lendários e outros monstruosos que ultrapassam limites humanos (comer cérebro), ou pelas forças da natureza tomadas como metáfora de destruição e força (tsunamis ou mesmo Poseidon e outros deuses), pelos animais, objetos e máquinas personificadas. Elas remetem a narrativas como fábulas, contos de animais ou aquelas que imaginizam o medo da dominação da tecnologia sobre os homens, pelos heróis humanos que se baseiam em inteligência e habilidade e pelos super-heróis que carregam características sobre-humanas, também numa versão “bem *versus* mal”. Todo este imaginário é mobilizado e rearticulado nas temáticas dos *games*, mas antes reinjetados na cultura por muitos séculos, em suportes e portadores diversos, porém, sempre previamente na literatura.

Tais temáticas atualizadas pelo mundo dos *games* parece evocar, muitas vezes, a ideia de que somente os heróis dominam as tecnologias, o mundo, a vida, a criação!

Sobre nossa afirmação de que os jogos podem ser considerados um suporte de narrativas ou que a elas se referem, podemos observar que alguns dos jogos elencados pelos alunos têm relação direta com histórias escritas, como os nomeados God of War, O Hobbit e O Senhor dos Anéis. Outros títulos, como Batman ou The Walking Dead, originalmente HQs, ou Cavaleiros do Zodíaco, originalmente um mangá, também se referem a uma narrativa e continuam comportando elementos desta nos *games*, assim como os jogos oriundos de desenhos animados. Mesmo os personagens já nascidos no universo dos *games* estão inseridos numa trama narrativa, como Sonic, Mário e Luigi, entre outros, já que devem percorrer uma trajetória, haver-se com inimigos,

realizar uma ação para passar de fase ou chegar numa finalização do jogo.

Outros jogos nomeados pelos alunos distanciam-se do conceito de narrativa, já que envolvem a resolução de problemas matemáticos, ou usar elementos para vestir ou maquiar a personagem, tocar em elementos da tela para emitir sons de piano que se transformam numa música e aprender o passo a passo de como fazer desenhos. Em alguns desses, podemos pressupor uma narrativa por trás das imagens em movimento: poderia-se contar algo parecido com uma história nas etapas presentes nas ações virtuais, tais como vestir uma boneca para ela ir passear ou trabalhar, fazer um bolo para uma festa, guerrear, participar de uma corrida de carros ou de um jogo de futebol etc. Há nesses exemplos uma sugestão de progressão de etapas que poderia se configurar como uma progressão narrativa. Usamos, portanto, uma noção ampla do conceito para considerar que os jogos pressupõem narrativas. De, fato, é bem plausível que uma criança fantasie em sua brincadeira com os jogos que a moça-boneca vai vestir uma roupa para encontrar as amigas, que vai a uma festa, ou que um guerreiro esteja numa luta de espadas contra um inimigo, ou seja, o personagem-avator ganha características determinadas de acordo com o faz-de-conta da criança. A questão que podemos colocar neste ponto é que as imagens vêm prontas, e talvez o imaginário infantil fique aí um tanto delimitado quanto à diversidade de possibilidades de imaginação.

Alguns conceitos que nos ajudam a discutir – tanto sobre as narrativas nos jogos eletrônicos como sobre a superposição de mídias –, são os abordados por Aline Akemi Nagata (2016), em sua tese de doutorado *Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas*.

A jogabilidade, característica principal de um *game* segundo Nagata, refere-se às ações do jogador no jogo virtual: movimentar o personagem, passar etapas, cumprir missões etc. A narrativa oriunda dos *games* exerceria uma relação tensa com a jogabilidade, algo que definiria o conteúdo da narrativa e sua forma nesse suporte. Nagata (2016, p.6) apresenta três tipos de narrativas transmidiáticas (a autora chegou a analisar narrativas oriundas de *games*, transformadas em histórias em forma de romance, de HQ, de curta-metragem, de *graphic novel*, mangá, longa-metragem e conto): as que permanecem fiéis ao *game* original; aquelas que apresentam mudanças quando a história é contada em outro meio; e aquelas que, no universo da literatura *gamer*, recebem intervenção de muitos leitores, até criando novas histórias com personagens e elementos narrativos oriundos dos produtos que consomem.

Nagata observa que há não só a permanência e a convivência entre diferentes mídias, mas também a convergência e interação entre elas, assim como chegamos a nos referir aos vários suportes da narrativa *O Hobbit*: originalmente um livro, ela tornou-se HQ, filme e *game*. Existem duas diferenças desse exemplo para os apontados por Nagata. Primeiro, a história do livro permanece a mesma nos diferentes suportes, enquanto que Nagata inclui, além das que permanecem fiéis ao original, narrativas que geralmente têm algumas diferenças quando passam de um suporte a outro. A segunda diferença é que esse título foi concebido primeiramente como um livro, dele derivando os outros suportes, ao contrário dos livros tratados pela autora, cujos títulos eram originalmente de *games* – o livro e outras narrativas transmidiáticas teriam vindo depois do *game* lançado.

É a partir destes livros originários de *games* que Nagata sugere que a leitura de alunos renitentes pode ser melhor consolidada. Não chegamos a entrar em contato com as narrativas em forma de texto oriundas de *games* às quais Nagata se refere. Nossa observação se deu a partir do caminho oposto: mesmo que alunos conheçam alguns temas primeiramente a partir de *games* – por exemplo, mitologia grega, ou narrativas que comportam elementos de lendas, como em *O Hobbit* ou *O senhor dos anéis* –, tais *games* poderiam levar o aluno a conhecer uma literatura mais canônica, como chegamos a constatar (Nuno, por exemplo, comentou que conheceu o assunto “mitologia grega” primeiramente a partir de jogos). Em *O Senhor dos anéis* há um pouco de tudo que aparece nos *games*: teratologia (homens de pedra, árvores falantes, Gollum, orcs), magia, heroísmo, desafio, bem *versus* mal, muitas fases ou etapas da história. Por outro lado, brinquedos ou jogos podem até servir de mote a um posterior livro, como ouvimos de Helena, que tem o livro da Barbie. Contudo, nesse exemplo, supomos que o brinquedo ou o jogo remeteram a aluna a uma narrativa que não deve ser de qualidade.

Nagata (2016, p.11) expõe que o conceito de convergência abarca a ideia de um fluxo de conteúdo através de diferentes mídias, o que se relaciona com a forma como se conta uma história nas diferentes mídias – a narrativa transmídia. O conteúdo transmidiático é todo aquele que estende uma trama a diferentes plataformas, podendo permitir inclusive a colaboração de usuários para se ampliar o universo narrativo inicial. Cada plataforma disporia de uma parte da história, mantendo-se uma relação entre o conjunto, mas de forma que cada parte possa ser

acessada independentemente de outras sem que se perca uma coerência interna. Algo diferente do conceito de crossmídia, cujo conteúdo se estende a outros suportes, mas não funcionando de forma independente. Neste caso, é necessário conhecer a narrativa em outros suportes para se entender um conteúdo. A multiplataforma, por fim, teria sempre a mesma história narrada em diferentes suportes. Tais formas de narrar mantêm relação oposta ao *merchandising*, cujos produtos fortalecem uma marca ou outro produto, e aos *produtos licenciados*, objetos relacionados a uma marca. Esses produtos não acrescentam nada à narrativa original à qual muitas vezes estão ligados, mas contribuem para torná-la popular (NAGATA, 2016, p.11). Podemos observar, por exemplo, que o estojo ou a mochila do Hobbit não interferem na narrativa original.

A narrativa transmidiática se encaixa numa relação em que, a partir de um universo narrativo (*game*), criam-se muitos textos (livros, filmes etc.). Ao se expandir em diversos textos, a narrativa transmidiática teria a participação ativa do consumidor como algo essencial; grupos desses consumidores formariam comunidades de conhecimento, assumindo-se como inteligências coletivas (NAGATA, 2016, p.12). O consumidor buscaria montar um “quebra-cabeça” criado pelos conglomerados de mídia; sua participação é importante para que “inteligências coletivas” cheguem a unir as partes da narrativa num todo, e também para a circulação do conteúdo a novos públicos. Assim, faz-se da narrativa transmídia uma transformação cultural, pois os consumidores procuram novas informações e fazem conexões a partir dos conteúdos dispersos em diferentes suportes. A convergência, assim observada, não ocorreria por meio dos aparelhos, mas, sim, pelas articulações de compartilhamento de informações dos consumidores. Esse processo, de qualquer forma, é tanto incitado a partir das corporações e conglomerados das mídias, quanto alternativo, ao partir do consumidor (NAGATA, 2017, p.13).

A autora, baseada em autores contemporâneos, admite, apesar dos intuitos muitas vezes primeiramente lucrativos, um potencial das novas mídias na elaboração de uma inteligência coletiva a partir da narrativa transmidiática. Tal inteligência seria uma forma de poder alternativa, que poderia proporcionar mudanças no funcionamento de grandes instituições ao serem desenvolvidas, ampliadas e valorizadas reciprocamente as potencialidades sociais e cognitivas de cada um dos participantes. O laço social seria, assim, reinventado em torno de um aprendizado mútuo (NAGATA, 2016, p.13). Nesses termos, consumidores ativos e conectados socialmente teriam como agir criticamente em relação a tais mídias. A convergência seria, portanto, mais que

uma mudança tecnológica; ela abarcaria a alteração da relação entre tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e públicos, exigindo das empresas uma reformulação das formas de consumo, que deveriam levar em conta os consumidores ativos, migratórios e mais conectados socialmente.

Mesmo pensando em termos de inteligências coletivas e do poder social que podem gerar – como a ação crítica sobre tais mídias, a nova relação entre conglomerados e público, um laço social reinventado a partir de um consumo ativo –, Nagata observa que os conglomerados trabalham principalmente para manter domínio sobre o consumo de seus produtos e seus lucros. Apesar de tais intuitos da indústria cultural, os fãs poderiam, enfim, recriar narrativas, lidar com a imaginação:

Para além dos lucros, existe ainda, a participação ativa dos fãs que, no caso de Harry Potter, criam sites, recriam a escola de bruxaria em aulas virtuais, continuam as aventuras em *fanfics* [ficções criadas pelos fãs] disponíveis *on-line*, enfim expandem o universo ficcional para a vida real (NAGATA, 2016, p.13-4).

Nagata observa que, no universo dos *games*, o direito autoral ou a propriedade intelectual não é algo tão importante quanto o é para os livros literários. Importa a propriedade industrial, concedida a quem financiou a ideia e vinculada à produção industrial que visa o retorno do investimento em lucro. Nisso estaria a dificuldade de se considerar *games* como arte. Além disso, o prazer estético seria fruto do envolvimento do jogador, e não de uma contemplação que o conceito de arte geralmente abarca. A estética dos jogos – a identidade visual e a verossimilhança, por exemplo –, ajudariam no processo de imersão e envolvimento.

Segundo a autora, o avanço tecnológico vem permitindo criação de histórias e jogabilidades mais complexos e, por consequência, maior investimento no padrão estético dos *games*, o que ajuda a criar clima e a ambientação para um maior envolvimento do jogador. A experiência estética estaria, ainda, no fato de que a vida interior dos *games* estaria ligada à vida interior do jogador, e a resposta do jogador para um *game* bem concebido seria um tipo de resposta também estética (NAGATA, 2016, p.32-33). Apoiando-se na ideia de que a interação é a característica principal do ato de jogar, e em histórias contadas de forma participativa, os *games* trariam um tipo diferente de envolvimento. No entanto, isso não se confundiria com autoria, no sentido de

que o jogador não inventa a história, mas participa dela com seu avatar. Para além de autoria e estética terem esses limites nos *games*, importam mais ao prazer buscado pelo jogador, segundo a autora, os aspectos ligados à jogabilidade ou que exercem influência sobre ela, como a posição da câmera ou quanta interação é necessária para a execução de tarefas por parte do personagem.

O diálogo claro entre *games* e literatura está calcado na verossimilhança, e não na reprodução de situações reais: ambos buscariam, pelo caminho da ficção, compreender e vivenciar a realidade (NAGATA, 2016, p.34). O jogador não se importa com a farsa ou ficção, desde que não haja incoerências a respeito das consequências do jogo, de seu funcionamento e do cenário.

Sobre alguns peculiaridades da narrativa nos *games*, Nagata comenta que o histórico de jogos antigos influencia a forma de narrar daqueles: quebra-cabeças e enigmas dos antigos jogos ainda compõem os *games*, porém esses conteúdos são geralmente envolvidos por um enredo que traz sentidos (NAGATA, 2016, p.35). Todavia, a autora observa que nem todo *game* conta histórias, apesar de muitos deles terem aspirações narrativas; as narrativas não são necessariamente prescritivas nos *games*, já que eles não implicam um privilégio da narrativa sobre as possibilidades outras que os jogos apresentam. Assim, a experiência do jogo não se reduz à experiência da história e, por fim, *games* que contam histórias não o fazem da mesma forma que outras mídias. Por outro lado, ao se inserirem nos *games*, as narrativas somariam a eles algum valor (NAGATA, 2016, p.36).

Um *game* seria mais narrativo quando estivesse voltado à simulação e aos objetivos, e seria menos narrativo quando voltado à abstração e a objetivos arbitrários. Alguns componentes que se relacionariam com o processo de narrar seriam os movimentos do personagem no cenário, ou mesmo os placares de pontuação, pois com eles o jogador dá comandos ao programa ou, de outra forma, o programa dá um retorno ao jogador sobre a ação feita dentro ou fora da história. Ainda há personagens não jogáveis que compõem o pano de fundo da história. O contar histórias dos *games* estaria também na criação de mundos, e a preocupação recairia mais nos desenhos dos espaços do que no pano de fundo das ações, que geralmente são simples, como um resgate de personagem, a busca de um objeto, uma batalha a ser vencida.

Com Nagata, quisemos abordar alguns aspectos da relação entre *games* e as narrativas, além de evidenciar algumas diferenças entre *games* que derivam de narrativas escritas e vice-

versa. Também foi exposta a ideia de que nem todos os *games* comportam narrativas e alguns são mais relacionados a processos narrativos que outros.

Na discussão proposta no início do texto de Nagata – para alunos que não consolidam a leitura e que têm muito contato com os *games* –, algumas narrativas oriundas desse universo poderiam trazer um prazer pela leitura de maior fôlego. Consideramos possível tal observação, apesar de considerarmos pernicioso a ideia de que, como já comentamos, tais leituras não remetem a autorias e literaturas consagradas. Além disso, assim como também observa Nagata, para nós, não é sem consequências o fato de que tais produtos remetem demasiadamente ao mundo do consumo. Já quando o universo dos *games* remete ao universo literário, poderíamos ter algum benefício ou coocorrência mais profícua em relação ao letramento.

Abaixo, temos o relato de um aluno de 17 anos do ensino médio de uma escola particular da Zona Oeste de São Paulo (Colégio Giordano Bruno), que exemplifica um percurso desse tipo, o qual remete ao prazer pela leitura e à apreensão de conteúdos literários:

Quando eu era uma criança, comprei um jogo de Playstation 2 (um videogame da marca da Sony), lá no centro da cidade. O jogo era de ação e aventura e tinha como tema principal no enredo a mitologia grega. Depois de ter zerado (terminado o jogo), eu podia simplesmente ter esquecido o jogo na minha prateleira e comprar outro jogo qualquer. Mas o que aconteceu foi que eu fiquei muito curioso e fascinado com a mitologia grega. Então, além de comprar outros jogos com o mesmo tema, comprei dois livros sobre o assunto. Um era a *Odisseia* e o outro sobre os doze signos do zodíaco. Além disso, fiz várias pesquisas, inclusive sobre assuntos relacionados à astrologia ocidental. Depois comprei um jogo de estratégia em tempo real para meu computador, o qual, além de possuir uma civilização grega, também possuía uma civilização egípcia, nórdica e titânica. Quando descobri que havia mais mitologias como a egípcia e a nórdica, fiquei mais curioso ainda para saber tudo sobre elas. Então, a partir daquele jogo, eu comecei a gostar muito de mitologia, principalmente a grega. Depois no colégio, minha matéria de História foi justamente sobre mitologia grega e egípcia. Eu simplesmente já sabia tudo que a professora falava, até mesmo a ajudei em relação aos parentescos dos deuses gregos. Então, naquele ano passei em História sem nenhuma dificuldade. Tudo isso foi consequência do jogo de ação e aventura que joguei, e até hoje eu ainda gosto muito de mitologias, e vivo pesquisando sobre o assunto.

Vemos que, mesmo com o interesse primeiro do entretenimento, o que se abriu a esse aluno foi um novo universo de aprendizagem sobre a mitologia. No entanto, levantamos a hipótese de que o aluno só chegou a usar os elementos do *game* como conhecimento ao relacioná-los com

outras fontes (o livro, a aula de História). Enquanto o entretenimento não se articula com conhecimento, ele permanece mero entretenimento. Se, por outro lado, o uso dos *games* chega a ser articulado com o uso de outras linguagens – a leitura, a aula expositiva e/ou interativa – para que algo se transforme em conhecimento também articulado, relacionado à cultura elaborada, talvez aí vejamos um terreno mais fértil na relação entre letramento e mídias atuais. De fato, aprender precisa passar, de alguma forma, pelo prazer. Parece ser esse o apontamento dos autores Vorderer e Ritterfeld (2008, p.283):

[...] assistir a um evento esportivo na TV certamente oferece informação e entretenimento, e proporciona uma combinação específica dessas duas dimensões experienciais (cf. BRYANT; RANEY, 2000). A dicotomia de entretenimento e informação não é sequer plausível: os usuários dos meios de comunicação que se sentem entretidos estão mais interessados, mais atentos, e, portanto, mais ansiosos para selecionar, seguir e processar a informação dada por um programa do que são os usuários que não se sentem entretidos (VORDERER; RITTERFELD; KLIMMT, 2001). Em vez de estar em oposição ao processamento de informação bem sucedida, o entretenimento parece cada vez mais ser uma condição fundamental para ele.

Resta sublinhar que a mera informação atrelada ao entretenimento não traz conhecimento, ou seja, seria necessário que ela fosse articulada com outros conteúdos (a aula de História, a interlocução com o professor, a intertextualidade com outras leituras) para que se transforme em conhecimento elaborado.

Se fosse necessário ao professor remeter os alunos ao universo dos *games*, melhor seria que eles mantivessem relação explícita com o mundo literário consagrado. Na continuidade desse argumento, levemos em conta que as mídias poderiam chegar a contribuir para a educação formal, caso fossem bem produzidas e aplicadas. Há jogos que se inscrevem numa perspectiva mais direcionada a conteúdos da literatura consagrada, retomando elementos de textos literários como *Dom Casmurro*, *O cortiço*, *Capitães da areia* ou *Memórias de um sargento de milícias*.

Quanto ao jogo *Dom Casmurro*⁶¹, pudemos observar que a página inicial do *game* retoma os personagens da história num jogo da memória, como mostra a primeira imagem abaixo.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.livroegame.com.br>> Último acesso em: 10 dez. 2013.

Imagem 30 – Jogo inspirado no romance Dom Casmurro.

Fonte: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/divirta-estudando/divirta-se-estudando-com-jogos-online-literarios/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

A seguir, o jogo introduz cenários que remetem aos da narrativa do livro; o jogador pode clicar em alguns deles, a partir dos quais surgirão trechos retirados da obra de Machado de Assis. Nesses termos, observamos que o jogo pode proporcionar a rememoração de elementos importantes da história, como os personagens e o cenário, e ainda simular o fio da narrativa, mas não prescinde de citações do texto literário. O aluno é convidado a ler no ambiente interativo. As sequências do jogo podem contribuir para que o aluno retenha a sequência narrativa da obra literária.

De outra forma, foi elaborado o jogo Capitães da Areia.

Imagem 31 – Jogo Capitães da Areia, baseado em romance homônimo de Jorge Amado.

Fonte: <<http://www.jogoscapiãesdaareia.com.br/#/home>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

De acordo com as informações do site (negrito nosso),

Em 2011, a Porreta Games realiza os jogos Capitães da Areia, uma iniciativa patrocinada pela operadora Vivo por meio do Programa Vivo Lab, que reúne projetos culturais de arte e tecnologia digital. O projeto aprovado através da Lei de Incentivo Estadual da Bahia - Programa Faz Cultura - consiste na criação de sete jogos inspirados no livro homônimo do escritor baiano Jorge Amado. [...] O projeto é composto por um jogo de

realidade alternativa, um jogo social e cinco jogos casuais. Os jogos são gratuitos e os casuais podem ser jogados diretamente no site e o social no facebook.

Vemos que o jogo é inspirado na obra literária e foi elaborado a partir de projeto aprovado pela lei de incentivo à cultura, e não é iniciativa de grandes empresas. Os textos/propostas dos jogos são os seguintes:

- Gato precisa pegar as rosas jogadas por Dalva da janela do bordel.
- Ajude Dora a montar as figuras na areia da praia.
- Sem-pernas deve pular de um cavalo a outro no girar do carrossel.
- Professor procura palavras escondidas nos jornais.
- Capoeira é a arma de Pedro-Bala contra seus inimigos.

Podemos analisar que esse jogo por si só não proporciona a retenção da narrativa nem toda a articulação que a obra literária pode acarretar. Os cinco itens propostos são fragmentos de cenas do livro e de forma alguma o retomam na sua totalidade. Essa estrutura de jogo poderia ser utilizada a partir de qualquer livro. Não há um tratamento específico que procure transpor o que há de singular na obra literária. Por outro lado, talvez o jogo possa entusiasmar o aluno a ir à obra, assim como observamos no depoimento escrito pelo aluno do ensino médio.

Essa intertextualidade, ou convergência entre narrativas transmídiaicas, ou mesmo a hipermídia⁶² que os meios atuais podem propôr, são como janelas que, se bem aproveitadas, podem levar os alunos ao universo da leitura. De fato, a literatura deveria ser a primeira “janela” a se abrir por professores junto de seus alunos, se quisermos que alunos de diversas camadas sociais cheguem a uma boa consolidação da leitura e da escrita. Segundo Belintane (s.d., p.69), no artigo “Mundos Virtuais”:

[...] vivemos um momento em que os favores do neoliberalismo querem pôr todas as classes (inclusive os sujeitos arredios à leitura, os jovens pobres e analfabetos) nos mesmos tipos de janela.

Tais Janelas estão sendo preparadas para transformar sonhos e desejos em lucros para os exploradores do ciberespaço. Quanto mais consumidores na rede, mais os negócios vão se multiplicar. Então, todos são bem-vindos. Com uma moeda de um real auferido no farol da esquina, até mesmo o ‘lumpem-flanelinha’, que costuma não aceitar o alfabeto proposto pela escola, pode ter acesso a uma casa de jogos em rede (*lan house*) que o acolhe, que lhe fornece

⁶² De acordo com o Wikipedia, hipermídia, diferentemente de multimídia, não é a mera reunião dos meios existentes, e sim a fusão desses meios a partir de elementos não lineares. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperm%C3%ADdia>> Acesso em: 21 maio 2017.

uma hora de contenda heróica (o *game counter strike*, por exemplo), num espaço onde sua *shotgun* poderá explodir traficantes e subversivos.

Já um jovem de classe média capaz de dispor de um tempo mais amplo, seja no conforto do lar ou nas *lan houses*, se treinar com afinco (seis a oito horas por dia), terá todas as chances de se tornar um reconhecido ciberatleta. Essa nova categoria já tem sua instituição discursiva bem montada: a Cyberathlete Professional League, fundada em 1997 nos EUA, que conta com associados em muitos países. Segundo Herman Fuchs (25 anos), profissional da liga, um ciberatleta tem de dar duro, treinar muito suas habilidades neuromusculares e ter uma rotina como a de um atleta qualquer, com muito treino e competição.

O autor comenta que, em nossa sociedade pós-moderna, um certo esvaziamento das referências simbólicas necessárias à edificação subjetiva tem feito os sujeitos buscarem superar essa falta absorvendo novidades do mercado com permissivismo e sem reflexão. O mercado converte em mercadoria inclusive a língua, o pensamento e a imaginação. O que poderia suportar subjetividades mais densas transfigura-se em produtos *soft*, consumíveis com prazer, abarcando violências gratuitas entre jovens que chegam a atuar como franco-atiradores, espancadores de prostitutas, assassinos de mendigos ou participantes de gangues e torcidas agressivas (BELINTANE, s.d., p.63).

De acordo com o Belintane (s.d., p.64), essa suscetibilidade diante de possíveis delírios consentidos, armada pelos adultos em nome da civilização ou contra ela, traz a preocupação por parte de muitos a respeito das “viagens sem retorno” que podem ser provocadas pelas “máquinas de fazer cabeças” que, de fato, sempre estiveram disponíveis:

É o caso da epopeia oral, das narrativas míticas, dos romances de cavalaria, das obras malditas, da sedução da natureza idealizada (paraísos adâmicos, ilhas de Crusoés, terra sem males etc.), da literatura burguesa, do cinema, da tevê, das HQs, dos jogos de tabuleiro e toda a parafernália que o suporte eletrônico e a internet hoje propiciam.

Esse traço comum entre o homem do passado e do presente, disposto a entrar em mundos imaginários que o fazem se haver com contendas entre bem e mal, medo e coragem, tem, no entanto, suas diferenças ao ser explorado não mais pelo artista ou educador, mas pelos investidores que querem ampliar consumo e mercado. O traço explorado pelos jogos da indústria do entretenimento são, na maioria das vezes, o da alegoria ingênua e do imaginário simplista. Além disso, tal universo parece mais se fechar do que se abrir às possibilidades que a rica

literatura oferece. Ainda não é comum que os avatares retomem de forma inventiva o rico imaginário literário, assim como sua linguagem. Porém, de acordo com Belintane (s.d., p.71), caso o jogador tivesse como retomar tais possibilidades,

[...] com certeza não iria desperdiçar todo o potencial do suporte eletrônico e da rede em uma imaginarização tão simplória como as que aparecem nesses ‘mágicos portais’. Talvez, o espaço virtual pudesse ser para eles a chance de novas artes, novas literaturas e não a mesmice que suga, muito mais que um vampiro, seus mais singulares potenciais (além de seu sagrado dinheirinho).

Para fins de educação, a exploração de um rico imaginário atrelado à linguagem literária está registrada na humanidade desde a Grécia antiga. A imaginação do jovem grego já era manejada pelo recitador da poesia épica, algo condenado por Platão na voz de Sócrates pois, para o filósofo, o arrebatamento da poesia mimética produziria um falso conhecimento, demais apegado aos mitos e com falsos juízos sobre o mundo. O poeta-pedagogo condenado por Platão educava a partir da simulação, e o jovem aprenderia por catarse a essência de afetos como cólera, coragem, astúcia, justiça etc.:

Somente na *Iliada* o efebo grego e jovem de hoje poderia/pode contar com 16 mil versos que se abrem em links para extasiantes aventuras e para a impressionante hierarquia do Olimpo com seus incontáveis deuses. Um mundo labiríntico, encantador, com suas janelas até hoje abertas para delírios mais que adolescentes. Em cada uma dessas janelas, as descrições das contendas e polêmicas, o sentimento de justiça, os compromissos éticos, tudo resultando em uma paidéia, um ensino em verso – uma modalidade diferente da prática dialógica e mais conceitual estabelecida pelos filósofos pós-socráticos (BELINTANE, s.d., p.64-5).

O convite à imaginação feito pelo ritmo e métrica dos antigos poemas e poetas-educadores levavam o jovem a participar de aventuras e desventuras. Hoje, grandes indústrias do entretenimento convidam-nos a vivenciar virtualmente algumas realidades mitológicas e épicas, mas seu intuito primeiro não é a educação, a inventividade, a autoria ou a lida com a linguagem e com o discurso. Mesmo que alguns temas remontem ao imaginário oriundo das narrativas literárias, a maioria dos jogos, com seus temas, reforça imaginários simplistas, como estereótipo de gênero, consumo e violência gratuita. É proposta uma alienação que não predispõe o sujeito à separação, ou que não instrumentaliza a reflexão nem incita o uso de um determinado conhecimento ou informação porventura abordados.

5.2. Temas elencados e apropriação de fantasias

Poucos jogos nomeados pelos oito alunos com os quais fizemos entrevistas podem ser considerados na perspectiva positiva sobre a qual discorreremos até agora: uma possível relação contributiva entre mídias e letramento. Não encontramos na internet referência ao “jogo de adivinhas” nomeado por Helena, mas talvez possa ser um conteúdo atrelado à leitura e à memória. Os “freebies” também são jogos que mantêm alguma relação com conteúdos escolares, pois há jogos que propõem problemas matemáticos ou relacionados a outras áreas do conhecimento. O jogo de aprendizado de desenho passo a passo e o jogo das notas musicais também não foram encontrados em pesquisas na internet mas, pela descrição feita pela aluna, parecem ter relação com conteúdos que remetem à aprendizagem. Os jogos nomeados pelos alunos que mantêm relação direta com a literatura, como já comentamos, são God of War, Cavaleiros do Zodíaco e O Hobbit ou Hobbit da Lego. Chegamos a observar, assim, pouca relação entre o uso que os alunos faziam das mídias no ambiente doméstico e o processo de letramento aos quais estavam inseridos na escola. Analisamos, por outro lado, que os jogos e programas de TV retomam, ainda que de forma simplista, imaginários oriundos de fantasias presentes muito antes na literatura e em outras artes e/ou suportes. Esses jogos até poderiam contribuir e reforçar o campo da leitura, ampliando o imaginário e articulando novas temáticas. Entretanto, essa relação parece depender de uma base anterior de conhecimentos já consolidados do aluno, sobretudo de uma influência mais direta da família. Aí entraria a função paterna, à qual nos referimos no capítulo anterior, articulando essa dispersão.

Vamos agora discorrer um pouco mais aprofundadamente sobre o lado mais amplo dessa relação infância/indústria cultural, ou seja, a forma como a indústria do entretenimento capta as fantasias infantis, propõe imaginários pobres e faz apelos de consumo às crianças. Além disso, queremos observar que estamos diante de um novo cenário cultural em que as imagens prenhas concorrem com o tempo da leitura. Trata-se de um fenômeno contemporâneo que, mesmo que gestado há mais de cem anos pela indústria cultural, propõe cada vez mais incisivamente novas formas de percepção aos sujeitos. As novas formas de arte, lazer e entretenimento propostas pelas mídias acarretam, com sua velocidade de imagens em profusão,

distração, em oposição à contemplação e pouquíssima leitura de textos verbais muitas vezes carentes de profundidade.

- Sobre alguns temas escolhidos por meninas

Prioste (2016), ao tratar das fantasias virtuais e da constituição subjetiva de meninas, encontra entre as adolescentes a preferência pelas temáticas da amada escolhida, da mãe bebê e da celebridade. Vemos aqui, ainda na infância, no uso dos jogos que reforçam estereótipos de gênero feminino, uma possível gestação das mesmas temáticas: a imagem da boneca na tela configura bem o imenso mercado que impõe ideais de beleza a serem seguidos, e que são sustentados pelas fantasias femininas. Como diz Prioste (2016, p.327), “erige-se toda uma indústria de beleza e da sedução feminina”. Encontramos nos jogos Barbie uma referência ao mundo da moda, dos cosméticos, das relações amorosas e da reprodução humana (existem as versões Barbie e Ken e também a Barbie grávida [pregnant]). Três das meninas também comentaram sobre jogos de culinária e de vestir-se. Pois, será que há jogos de culinária para meninos? Os jogos sobre os quais Téo comentou poder escolher roupas, acessórios e características de um personagem eram jogos de disputa de um herói que muitas vezes tem características sobrenaturais, e não jogos com roupas para diferentes eventos da vida, tais como vemos nos jogos de vestir meninas. A escolha de roupas para diferentes eventos parece relacionar-se com a imagem que a menina idealiza para si. Essa idealização forçada pelos jogos lembra o que comentamos sobre a novela *Gabi Estrella*, que também remete ao tema da celebridade.

Sobre as celebridades, tais fantasias vão sendo alimentadas a partir “da necessidade de reconhecimento pelo Outro, aliada ao espectro narcísico de ver [ou imaginar, complementamos] sua própria imagem nas telas” (PRIOSTE, 2016, p.325). Sobre as fantasias femininas de sedução, a autora observa que as meninas, na passagem pelo complexo de Édipo, têm a mãe como primeiro objeto de amor. O objeto muda quando a menina percebe que a mãe deseja o Outro; aí, a menina mudaria de objeto, identificando-se com a mãe para seduzir esse Outro. A mãe, fonte de subsistência, primeiro objeto de amor, não poderia tornar-se alvo de destruição, mas sim de superação – a menina poderia, por exemplo, querer tornar-se mais bela, a amada escolhida. A competição é transferida a outras relações. A indústria cultural entraria aqui em cena, impondo ideais de beleza através do culto às celebridades e a estereótipos. Tais fantasias retornariam de

forma mais potente e avassaladora nas subjetividades em formação, quando as fantasias edípicas femininas passam pelo processo de industrialização audiovisual global (PRIOSTE, 2016, p.326-7).

Guardando-se as diferenças de idade entre os sujeitos da pesquisa, podemos, no entanto, supor que atitudes como essas podem estar sendo gestadas já na infância, a partir das escolhas que as meninas fizeram desses jogos e programas de TV que reforçam estereótipos de gênero. Tais elementos, forjados pela indústria cultural, seriam a base da exploração de fantasias virtuais femininas (PRIOSTE, 2016, p.315). Enquanto que na literatura a temática do amor é frequentemente apresentada (e já contou até com o bovarismo, que expunha tal comportamento), “na atualidade ela é incorporada ao mercado das fantasias”, cujas imagens vindas de um Outro “parecem incitar o gozo no aqui-agora” (PRIOSTE, 2016, p.316).

- Sobre alguns temas escolhidos pelos meninos

Os jogos de esporte e disputa, os jogos violentos, os jogos com heróis sobrenaturais e os jogos que simulam cenários de barbárie, apesar de evocados também por algumas meninas, foram mais repetidamente nomeados por meninos. Além disso, lembremos do desejo de Nuno de tornar-se um conhecedor de assuntos de informática, além do fato de o aluno já ser um *youtuber*, postando tutoriais para *games*.

Esses temas retomam também os que Prioste comentou a respeito das fantasias virtuais e constituição subjetiva dos meninos. A autora comenta que, entre os meninos adolescentes, observou-se a preferência no acesso às mídias pelas temáticas do *hacker expert*, do herói sobrenatural e do terrorista-policial. Esse último tema de alguma forma assemelha-se aos temas dos jogos de disputa e dos jogos com cenas violentas, como Batman Demo ou The Walking Dead, entre outros.

Prioste observa a possibilidade de a predominância de fantasias masculinas de controle da máquina se reverterem em um masoquismo de submissão ao equipamento:

[...] cumprir missões estabelecidas pelo Outro implica [neste caso] envolvimento passivo com a máquina, ao mesmo tempo em que se obtém a satisfação da pulsão sádica de extermínio do rival traidor. Ao exercitar compulsivamente o sadismo, o jovem vira ele próprio refém de suas fantasias. (PRIOSTE, 2016, p.288)

Tal excerto nos lembra o relato de Nuno sobre a vontade de zerar jogos, a ponto de ir almoçar só depois de completada a missão.

Sobre os jogos do tipo wii, podemos observar com a autora que “também as estimulações sensório-motoras constituem fontes importantes de satisfação” (PRIOSTE, 2016, p.288). Os jogos violentos como o WWE, ou aqueles em que o avatar é convidado a matar o outro, com espadas de cujo golpe jorra sangue, ou com armas, podemos pensar que já vão gestando na infância ou pré-adolescência aquilo que Prioste considerou a respeito das fantasias de meninos adolescentes: um sadismo que faz reviver o complexo edípico, cuja agressividade antes dirigida à figura paterna é transferida aos inimigos virtuais. A batalha perdida na infância agora é vencida; a realização da fantasia edípica é atuada virtualmente, de forma a ser evitado o sentimento de culpa (PRIOSTE, 2016, p.289-90).

Se, de acordo com Prioste, por um lado Freud já teria observado sobre o sentimento de terror como sendo o estado que nos toma quando corremos perigo sem estarmos preparados, trazendo à cena o fator surpresa, por outro, os jogos fazem os jovens se prepararem para o ataque, aprendendo a entrar em ação. Porém, a compulsão à repetição e a não passagem por um processo de elaboração seria o problema, já que “as fantasias são atuadas virtualmente de maneira maniqueísta, é matar ou morrer, não existem outras possibilidades” (PRIOSTE, 2016, p.292).

Na literatura, temos outras possibilidades: na *Iliada* e na *Odisseia*, por exemplo, o mundo guerreiro comportava também o mundo da palavra, momentos de ágora dos grandes oradores como Ulisses e Heitor, mas franqueados a todos os participantes, que negociavam e articulavam novas ações. Um exemplo é o momento em que Aquiles recebe Príamo e este lhe pede que devolva o cadáver do filho vencido, para que aconteçam as honras fúnebres. Nesse momento, o irado personagem ouve Príamo e lembra que ele mesmo não sairia vivo da guerra – conhecia seu destino de morte iminente –, e por compaixão a si próprio e aos mortais, entrega o corpo do filho ao pai em luto. Os jogos eletrônicos não costumam comportar os elementos mais importantes das narrativas, como estes momentos de ágora, ou de trégua, negociação, valores enfim.

Nas brincadeiras de disputa, tão comuns ao universo masculino, mas também escolhidas por meninas, como pudemos ver em alguns jogos pelos quais optaram, há também as fantasias de domínio e controle sobre o outro. Prioste retoma a cena das brincadeiras infantis geralmente masculinas de polícia e ladrão, em que os contornos e parâmetros de realidade eram dados pelas

fronteiras corporais de força física de cada jogador, além de regras estabelecidas, ou da negociação verbal do momento que poderia resolver conflitos. Já no mundo virtual, não haveria tal negociação e resolução, o real do corpo é negligenciado, as missões estabelecidas pelos *games* são extremamente violentas e devem ser obedecidas. Ainda na brincadeira de rua de outrora, as crianças estavam sujeitas ao horário demarcado pelos pais, ao próprio desgaste físico, ou ao tédio e consequente busca de outro tema, depois de um tempo de brincadeira. Nos jogos *on-line*, a não exigência da força física mascara o limite físico. Assim,

As empresas de *games* [...] elaboram jogos estimulantes que não permitem o tédio, fazendo com que os jogadores permaneçam horas e horas, sem se darem conta disso, avançando a madrugada nas missões. Os jogos virtuais não têm fim, capturam o jogador incitando-o a tentar passar de um nível a outro, e, quando se conquista o topo, uma nova versão do jogo é lançada (PRIOSTE, 2016, p.293-4).

Os pais também não controlam a situação de maneira eficaz, quando consideram, por exemplo, que é melhor o filho ficar em casa do que na rua, ou ficar no jogo portátil em vez de criar confusão no restaurante ou atrapalhar a conversa. “A repetição compulsiva desses jogos, em vez de 'descarregar a raiva', como supõe certo psicologismo, pode insuflar tal sentimento, caso não se passe por mediação simbólica e intelectual” (PRIOSTE, 2016, p.294).

Seguindo com Prioste (2016, p.295), alguns jogos investem na paisagem de um clima global paranoico, daí cria-se um estado de tensão e alerta e “a suposta necessidade de cada cidadão se defender com suas próprias armas, já que não se pode confiar em ninguém”. Já na infância, vão, assim, delineando-se identidades acuadas, hiperestimuladas a exercer sua onipotência e as pulsões perversas sadomasoquistas, que se tornam objeto de lucro da indústria cultural. A autora chega a questionar em que medida o clima antiterrorista não seria transferido ao ambiente escolar, trazendo para as salas de aula posições defensivas e onipotentes, falta de confiança na autoridade, e os alunos “não teriam mais condições de apreender o encontro humano em sua tridimensionalidade, pois estariam habituados às vivências bidimensionais das telas dos aparelhos digitais” (PRIOSTE, 2016, p.296), chegando-se ao ponto da incapacidade de tolerar a própria presença corpórea humana.

Sobre a temática do herói sobrenatural, identificamos, assim como Prioste, um dualismo simplista entre o bem e o mal. Além disso, algumas vezes há uma narrativa que acompanha as

ações, mas o foco principal dos jogadores recai não na história, e sim nas imagens e nas ações de luta. Como também observamos, a autora aponta que as linguagens orais e escritas são praticamente acessórias nesses jogos; mesmo que os personagens emitam frases orais ou escritas na tela, a maior parte dos sons vindos dos jogos se refere a efeitos relacionados às ações ou músicas que incitam à ação (PRIOSTE, 2016, p.299), o que traz também excitação dos sentidos em detrimento da elaboração intelectual.

Enquanto nas narrativas orais o narrador permite réplica, elaboram-se imagens mentais e há um vínculo que se firma entre imagem e linguagem oral e escrita, nos jogos essa conexão se perde ou é enfraquecida. Resta apenas a alegoria ingênua, pois, “nos jogos *on-line* a fantasia está praticamente pronta, as imagens já foram previamente fabricadas, não é necessário significativo esforço mental para criá-las, basta gozar com elas. Também não é necessário ressignificá-las pela linguagem verbal” (PRIOSTE, 2016, p.301).

Quando Nuno comenta que seu pai lhe levaria ao jogo de luta livre nos Estados Unidos, o WWE, o qual se repete virtualmente no *game* jogado pelo aluno, observamos algo semelhante ao que Prioste comenta: se a família se abstém, a indústria cultural ocupa esse espaço, explorando fantasias e assumindo o lugar de bom provedor de sensações e emoções. Pai e mãe são também convidados a participar como se fossem crianças e a tornarem-se livres das amarras do Outro. O apagamento da dissimetria geracional torna-se estratégia que dimiui o poder familiar, iguala a todos e generaliza a infantilização (PRIOSTE, 2016, p.306).

Nuno parece ter boas intenções ao querer cursar informática, para saber o que fazer quando um computador deixa de funcionar. No entanto, não podemos deixar de estabelecer alguma relação com a temática do *haker expert* observada por Prioste entre os adolescentes. O mundo eletrônico é, assim, outra temática que muito interessa aos meninos, se formos estender ao universo masculino o que ouvimos de Nuno e o que lemos na pesquisa da autora sobre os adolescentes.

5.3. Novas formas de percepção no mundo virtual: estamos conectados ou somos enredados?

Prioste (2016, p.23 e seguintes) apresenta os fundamentos da indústria cultural, seus desdobramentos no campo ideológico e sua repercussão na sociedade, para discutir a trama complexa das novas mídias que envolve a constituição subjetiva adolescente contemporânea. A

internet, com seu acesso a tantas informações, teria aparência de sabedoria, porém, o adolescente corre o risco de submergir numa estrutura de informações sem estar devidamente preparado para essa recepção. A autora lembra que Freud já tinha observado que algumas funções psíquicas emergem ou são alteradas a partir de transformações sociais ou tecnológicas. Quando o assunto foi tratado pelos frankfurtianos, a crítica recaiu sobre a ideologia e as formas de dominação e manipulação que visavam a manutenção da desigualdade política e social; para eles, a consciência dessas raízes poderia contribuir para transformações na consciência e na ação.

Para os principais expoentes dessa escola, Adorno e Horkheimer, a expressão da dominação e manipulação para manter o *status quo* estaria na padronização e produção em série determinada pela racionalidade técnica. A dominação política e econômica teria passado a atuar por meio de processos inconscientes e à revelia do sujeito, através do uso das tecnologias. Prioste vê semelhante posicionamento com Marcuse, para quem o domínio da técnica e da tecnologia proposto aos usuários fariam parte das manipulações ideológicas. A tecnologia não estaria a serviço da emancipação. Ao contrário, é proposto em seu uso a sustentação e aumento da quantidade de trabalho e das desigualdades sociais. Ao incitar um pretencioso avanço sem fim, ela torna os sujeitos fetichizados. Os que comandam a criação de necessidades e os meios de satisfação por meio das tecnologias são os que comandam a economia.

Benjamin é o que, entre os frankfurtianos, teria uma visão mais condescendente com as tecnologias, pois chegou a ponderar possibilidades de resistência política em seu uso. O problema não seria a tecnologia em si; uma mudança social poderia corresponder às inovações, caso a projeção de conteúdos inconscientes nessas mídias passasse por uma posterior reflexão crítica que os ressignificasse. Vejamos mais de perto as considerações de Benjamin.

5.3.1. Perda da aura, arte política, formas de percepção

Benjamin (2012, p.180 e seguintes) em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* trata das diferentes formas de produção e recepção artísticas no decorrer da história e o modo como essas artes, em sua ascensão e declínio, alteraram a percepção humana acerca do mundo, do(s) outro(s) e de si mesmo. De fato, Benjamin está interessado na forma como as artes

influenciam a organização da sociedade e como podem funcionar para fins políticos. Numa visão prognóstica que ainda hoje se dá a ver – instaurando uma discursividade a ponto de não podermos dela prescindir, seja não só para acatá-la ou refutá-la mas, além de tudo, para problematizarmos os temas que daí se relevam –, Benjamin escreve no intuito de que seus conceitos sejam utilizados para a formulação de exigências revolucionárias na política artística.

Benjamin tratará das artes – tais como a gravura, a escultura, a pintura, a arquitetura, a escrita, a fotografia e o cinema – e de suas formas de produção e apreensão, além de seus usos políticos e sociais. Seu pensamento nos interessa na medida em que hoje nos vemos rodeados de tecnologias e mídias a cada dia reatualizadas em novidades, e que somos tensionados a conhecê-las, com elas interagir, usá-las para os mais diversos fins: entretenimento, produção e fruição artística, acesso ao conhecimento e à informação, trabalho e socialização virtual. Certamente, todo o aparato incide sobre as práticas educativas ao observarmos sua alteração sobre a percepção humana. Tantos recursos de que dispõem também nos levam a buscar sua melhor forma de contribuição para a educação e, em nosso escopo, para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Inclusive, muitos hoje pensamos em como essas novas tecnologias são capazes de provocar mudanças no próprio uso que fazemos da leitura e da escrita.

É óbvio que o mundo que nos rodeia, as técnicas e tecnologias de que dispomos, mudam nossa forma de percepção e ação no mundo. Saber disso, no entanto, não esmiúça os complexos detalhes que compõem a trama em que estamos inseridos na contemporaneidade. É preciso observá-las mais de perto. E Benjamin, escrevendo em 1936, continua atual ao nos dar pistas desse tipo de observação, a despeito de críticas que se possam fazer sobre algum posicionamento do autor.

Benjamin lembra que a arte reproduzível, ou imitação, sempre esteve presente. Discípulos imitavam para aprender, mestres para divulgar, terceiros para lucrar. A reprodução técnica, no entanto, é um processo relativamente novo e com desenvolvimento intermitente no decorrer da história, mas com intensidade crescente. Embora a imprensa, com a reprodução da escrita, tenha suscitado transformações na literatura e, como consequência, em processos históricos mais amplos, esse autor lembra que a técnica da xilogravura apareceu bem antes e é a primeira de outras reproduções de artes gráficas que viriam a ser inventadas, como a estampa em chapa de cobre, a água-forte e, no início do século XIX, a litografia. Essa última teria sido a que possibilitou às artes gráficas não só colocar no mercado as produções em massa, como já

aconteciam nos outros casos, mas também criações diariamente sempre novas, passando a ilustrar a vida cotidiana, situando-se no mesmo nível da imprensa. Poucas décadas depois veio a fotografia, liberando a mão da produção e colocando em seu lugar o olho, o qual apreende mais depressa que a mão que desenha. O processo de reprodução aí experimentou tal aceleração que Benjamin o compara ao nível da fala. O cinema falado estaria contido virtualmente na fotografia. No fim do século XIX, a reprodução do som inicia-se, fazendo a reprodução técnica atingir alto padrão qualitativo. O autor propõe então estudar tal padrão a partir do modo como “suas duas funções – a reprodução da obra de arte e a arte cinematográfica – repercutem uma sobre a outra” (BENJAMIN, 2012, p.181).

O autor comenta que “mesmo na reprodução mais perfeita, *um elemento* está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra” (BENJAMIN, 2012, p.181); é somente aí que se desdobra a história à qual a arte estava submetida no momento da criação. Este aqui e agora da obra original é o que constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela “se enraíza a concepção de uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo *aquele* objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo”, de forma que “a esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reproduzibilidade técnica” (BENJAMIN, 2012, p.182).

A reprodução técnica, em relação ao original, tem mais autonomia que a reprodução manual, acentuando aspectos do original. Além disso, ela pode colocar a cópia em situações antes inatingíveis para o original, aproximando o receptor da obra. Mesmo deixando intacta a continuidade da obra de arte, que se inicia no “aqui e agora” de quando foi feita, essa nova circunstância da reproduzibilidade desvalorizaria aquele “aqui e agora”. O testemunho histórico da arte dependeria da materialidade da obra; quando o original se esquivava do homem através da reprodução, tal testemunho se perde, e com ele a autoridade sobre a obra e o peso de sua tradição. A aura da obra de arte seria assim atrofiada.

Tirando o objeto reproduzido do domínio da tradição, substitui-se a existência única da obra por outra existência massiva, permitindo-lhe vir ao encontro do espectador e atualizando o objeto reproduzido. Tal processo se configura como violento abalo da tradição e se relaciona com os movimentos de massa, cujo agente mais poderoso para Benjamin, à época, era o cinema. Tal significado social, mesmo em seus traços mais positivos, não seria concebível sem seu traço

destrutivo e catártico, que é a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura. Estaria aí um exemplo de como a percepção humana é condicionada historicamente.

Benjamin (2012, p.184) traz uma imagem para definir o conceito de aura:

[...] uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho.

O declínio da aura, para o autor, teria derivado de duas circunstâncias ligadas à difusão e à intensidade dos movimentos de massas: tanto a busca da proximidade das coisas como a tentativa de superar o caráter único dos fatos, através de sua reprodutibilidade. Assim as massas chegam a “possuir” o objeto reproduzido. Na obra primeira, associam-se unidade e durabilidade; na reprodução, associam-se a transitoriedade e a repetibilidade.

Hoje temos inúmeros exemplos de reprodução de obras de arte, desde as literárias, passando pela fotografia, cinema, músicas etc. A ideia de reprodutibilidade, além disso, se dá a ver principalmente nas telas de TV e de internet. Elas não só abarcam a reprodutibilidade de todas as artes acima citadas, como também a reprodutibilidade de informação e opinião, em formatos que se transformam dia a dia, nas redes sociais, nos sites e nos hipertextos. A reprodutibilidade dos *games* também é o que permite hoje que a indústria do entretenimento lucre quantias incomensuráveis, mantendo cotidianamente a ideologia do consumo de lazer. Lazer, arte e informação são consumíveis, sem que necessariamente instrumentalizem seus consumidores à reflexão.

Benjamin pensa que as tecnologias disponibilizadas às massas poderiam permitir que a reprodução e difusão se fundassem na prática política:

A questão da autenticidade da cópia não tem nenhum sentido. Mas, no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à reprodução artística, toda função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, **ela passa a fundar-se em outra práxis: na política.** (BENJAMIN, 2012, p.185-1, negrito nosso)

Hoje, vemos franqueada na internet a possibilidade de reprodução e difusão – seja da arte, da opinião, da informação, do conhecimento, do consumo, dos *games* etc. Ora, aderir ao uso da internet, interagir, consumir o que quer que seja, manifestar opiniões, apresentar estudos,

trabalhos, notícias, informações verdadeiras ou falsas etc., tratam-se de práticas políticas, sejam elas conscientes ou não por parte de quem participa.

Segundo Benjamin, a exponibilidade da obra cinematográfica cresceu em uma escala descomunal, com os vários métodos de sua reprodutibilidade técnica. O filme trazia o exercício de novas percepções e reações, “Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido” (BENJAMIN, 2012, p.188). Essa arte contribuiria para criar um equilíbrio entre aparelho e homem, e este representaria a si mesmo e ao mundo diante do aparelho, através de grandes planos, ênfase sobre pormenores ocultos de objetos familiares, investigação de ambientes vulgares sob direção da objetiva, uso da câmera lenta etc., o que nos faria vislumbrar condicionamentos que determinam nossa existência, ao mesmo tempo em que nos asseguraria grande e insuspeito espaço de liberdade (BENJAMIN, 2012, p.204).

Dentro de tais possibilidades, porém, estaria uma diferença importante – em oposição à ação consciente do homem sobre o espaço e a natureza, a ação humana diante dos aparelhos é, em grande medida, inconsciente:

[...] aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas interrupções e seus isolamentos, suas extensões e suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. De resto, existem entre os dois inconscientes as relações mais estreitas. Pois os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte fora do espectro de uma percepção sensível *normal*. Muitas deformações e estereotípias, metamorfoses e catástrofes que o mundo visual pode sofrer no filme afetam realmente esse mundo nas psicoses, alucinações e sonhos. Desse modo, os procedimentos da câmara correspondem aos procedimentos graças aos quais a percepção coletiva do público se apropria dos modos de percepção individual do psicótico ou do sonhador (BENJAMIN, 2012, p.204-5).

Hoje em dia, em que medida temos nos apropriado de modos de percepção ou, por outro lado, somos enredados sem perceber? Os indivíduos têm usado seu tempo para postagens imediatas da própria imagem ou para reproduzir imagens midiáticas, com câmeras de celulares. A que publicizações de vida íntima as câmeras de computadores têm servido? Os drones já podem ser usados por indivíduos para observar o quê?

Circulou pelas redes sociais o caso do juiz nordestino que, numa causa em que um aluno pleiteava contra o professor que tinha tomado seu celular em sala de aula, foi favorável ao professor. A mãe representou o filho pedindo reparação por danos morais – sentimento de impotência, revolta e desgaste físico e emocional. Solidarizado com o professor e com a profissão da docência, além de considerar o descumprimento de uma norma do Conselho Municipal de Educação que impede o uso de celulares em aula, ele teria declarado que, se julgasse a demanda procedente, teria privilegiado a contraeducação, que na figura da mídia, faz-se de educadora mas ensina falsos valores e implode a educação brasileira. E, por fim, teria feito homenagem ao professor.

Ora, a cena de fato mostra uma inversão total de valores: uma mãe demanda reparo de danos morais, a favor do filho que usa celular em sala sem permissão e contra o professor que está lá para educar. Crianças e adolescentes sentem-se ansiosos a usar, o tempo todo, seus aparelhos audiovisuais. Mais, adultos percebem (ou não) que a compulsão os arrebatava, mudando suas relações – as pessoas já não falam mais ao telefone nem ao vivo, e a conversa por escrito é de frases curtas, imagens de riso fácil e pouca crítica, a interação já não é substancial.

Paradoxalmente, é através das redes sociais acessadas por smartphones e computadores que chegamos a entrar em contato com esse episódio e outros semelhantes, que vão dando notícias locais e globais, enquanto conglomerados de mídia deixam de trazer informações desse tipo, ou mesmo trazem outras informações de forma inviesada. De fato, a expressão “guerras narrativas” está em alta no mundo político e vai bem além dos três poderes, já que a sociedade pode participar ativamente. Porém, o mundo do trabalho, do consumo, do entretenimento e dos conglomerados midiáticos, atrelado à baixa educação brasileira e ao enfraquecimento da função paterna, fazem com que o ativismo social não tenha força suficiente de atuação nesses meandros.

5.3.2. Emancipação ou barbárie? Personalidade ou mimese?

Sobre a condescendência de Benjamin às imagens reprodutíveis – no caso, do cinema – como possíveis ferramentas para reflexão e uso político em favor do bem comum, Prioste (2016, p.31) faz uma contra-argumentação, lembrando que “na atualidade, seria preciso analisar se essa possibilidade de crítica se sustenta, sobretudo quando consideramos a onipresença das imagens técnicas em nosso cotidiano”.

A autora lembra que, entre os filósofos da escola de Frankfurt, houve um longo debate sobre o potencial crítico da arte: para eles, a transformação social não viria simplesmente pela racionalidade humana; a emancipação viria através de determinadas expressões da arte autônoma, assim como Freud já apostara na arte como sublimação parcial das pulsões sexuais agressivas e consequente recurso para uma civilização menos neurótica. Mas a arte autônoma era o oposto da cooptação da arte pela indústria, alvo das análises de Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947 (PRIOSTE, 2016, p.32).

A humanidade, ao invés de engajar-se em causas emancipatórias, teria facilitado novas formas de barbárie. Abordando o conceito de esclarecimento e estabelecendo relações entre mito e razão, dedicando-se à análise da indústria cultural e da mídia em seu papel na mistificação das massas, Adorno e Horkheimer teriam evidenciado as formas como a razão esclarecida contém os princípios regressivos responsáveis por sua autodestruição, convertendo-se em razão instrumental. A concepção de indústria cultural abrange a arte e a mídia atreladas aos grandes monopólios do capital e a seus princípios que regem a produção padronizada e as técnicas de distribuição racionalizadas. Na transição do capitalismo liberal para o tardio, a ideologia dos grandes monopólios é a de um sistema totalizante que invade o cotidiano e as camadas sutis do psiquismo; seus empreendimentos buscam doutrinar o espírito, garantindo-lhe satisfações primitivas e ameaça implícita de exclusão dos renitentes (PRIOSTE, 2016, p.32-3).

As mercadorias tornam-se as próprias ideologias, ao apelarem a tendências regressivas induzindo ao consumo e à satisfação imediata. A adaptação social realizada mediante os produtos da indústria cultural engendrariam, assim, uma falsa consciência. As pulsões regressivas, antes reprimidas ou sublimadas e agora estimuladas, convidam à irreflexão. A expressão “psicanálise às avessas” foi assim utilizada por Adorno para “se referir ao emprego de técnicas psicológicas e do conhecimento da psicanálise sobre as múltiplas camadas psíquicas, com o intuito de promover a manipulação das massas e melhor dominá-las” (PRIOSTE, 2016, p.34-5).

O trecho final de “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.138, **negrito nosso**) dá-nos uma imagem de como tais processos se colocariam em nossa vida cotidiana:

Hoje, a indústria cultural assumiu a herança civilizatória da democracia de pioneiros e empresários, que tampouco desenvolvera uma fineza de sentido para

os desvios espirituais. Todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa. A maneira pela qual uma jovem aceita e se desincumbe do *date* obrigatório, a entonação no telefone e na mais familiar situação, a escolha das palavras na conversa, e até mesmo a vida interior organizada segundo os conceitos classificatórios da psicologia profunda vulgarizada, tudo isso atesta a tentativa de fazer de si mesmo um aparelho eficiente e que corresponda, mesmo nos mais profundos impulsos instintivos, ao modelo apresentado pela indústria cultural. As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a ideia de algo peculiar a elas só perdura na mais extensa abstração: *personality* significa para elas pouco mais do que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções. **Eis o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem.**

Assim, a indústria cultural arrebatada o imaginário e a fantasia de adultos que mimetizam o que ela apregoa, crendo ilusoriamente que têm uma personalidade quando, de fato, identificam-se a mercadorias. A trama é rapidamente absorvida por crianças que mimetizam a mesma coisa, e o aparato que poderia contribuir para a emancipação serve, de fato, à barbárie.

5.3.3. Diversão e profusão de imagens *versus* contemplação associativa

A diversão é um aspecto relevante nos processos de dominação pela indústria. De acordo com Prioste, as manipulações ideológicas do entretenimento emergidas naquele contexto hoje tomam proporções inimagináveis. No capitalismo tardio, elas ocupavam o tempo e o ócio do operário distraíndo-o das misérias e conformando-o à sua condição social preestabelecida (PRIOSTE, 2016, p.37). Prioste lembra do entretenimento que nos faz rir da própria desgraça e da alheia num gozo sadomasoquista, como, por exemplo, a diversão imperativa em vídeos sarcásticos do YouTube. Lembramos também de quadros de programas como as pegadinhas e videocassetadas de programas que passam há décadas aos domingos no Brasil.

Tal riso resultaria numa resignação e obliteração dos laços afetivos naquela época com o rádio, o cinema, depois na TV, e hoje nos celulares com internet que podem ser levados no bolso. Instrumento onipresente na vida de adolescentes e crianças, com poder de penetração sem precedentes, apresenta sucessão de profusão rápida de imagens, não há tempo para contemplação associativa que conduza ao pensamento próprio (PRIOSTE, 2016, p.38-9). Defendemos que um

letramento que garanta densidade de reflexão, conjugada a uma função paterna atuante, seria a aticulação capaz de fazer frente a uma cooptação ideológica, ao arrebatamento de fantasias infantojuvenis e ao entretenimento resignado.

Benjamin também tratou da profusão rápida de imagens. Segundo o autor, diante de um quadro imóvel nos damos à contemplação e às associações e, acrescentamos, assim se dá também com a leitura. Diante do filme, logo que se percebe uma imagem, ela não é mais a mesma, “não pode ser fixada, nem como quadro nem como algo de real” (BENJAMIN, 2012, p.207), a associação de ideias é interrompida com a mudança de imagens, e nisso se baseia o efeito de choque, que como qualquer outro “precisa ser interceptado por uma atenção aguda. O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo” (BENJAMIN, 2012, p.207), correspondendo a modificações profundas do aparelho perceptivo.

Benjamin entrevia alguns benefícios: a imunização contra psicoses de massa aconteceria pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, impedindo seu amadurecimento natural. A hilaridade coletiva seria saudável, os episódios grotescos e perigosos consumidos no cinema seriam resultantes das repressões civilizatórias e com a arte passariam por sublimação (BENJAMIN, 2012, p.205). A explosão terapêutica do inconsciente necessita, no entanto, passar por elaborações simbólicas. Do contrário, esse desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas é cooptado pela indústria cultural, para fins de lucro e manipulação ideológica.

Ora, podemos transpor muitas dessas considerações ao universo dos *games*: mudança rápida de imagens, associação de ideias interrompidas, o choque correspondendo a mudanças profundas do aparelho perceptivo. Até o combate à ordem social vigente pode ser incitado nesse universo. Caberia pensar, no entanto, sobre o teor que é sugerido: talvez, rapidamente os zumbis de *The Walking Dead* sejam imaginariamente associados a mendigos moradores de rua, por exemplo, a serem combatidos, caso o sujeito não tenha elementos simbólicos suficientes para explorar a alegoria ingênua que tais jogos propõem.

Benjamin observa que o disperso pode habituar-se e, ainda, que realizar tarefas com dispersão prova que tornaram-se habito para nós. Observando tal dispersão na arte, podemos avaliar “até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. [...] a arte

conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. É o que ela faz [...] no cinema” (BENJAMIN, 2012, p.209). Os *games* hoje tornaram hábito crianças dispersas assistirem TV enquanto fazem a lição de casa. As atividades das crianças concorrem em tempo. Além disso, a profusão de imagens e sonoridades revela violentas tensões do nosso tempo: “essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica”, como no cinema, através do choque e da sequência de imagens, revelando-se essa arte “o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” (BENJAMIN, 2012, p.209).

O cinema, revelando-se na época de Benjamin como o objeto mais importante da estética, e seus filhos, a TV, o *game*, a tela, qualquer tela, são evidência para nós de que a percepção (cuja ciência é a estética), em relação às letras, é hoje profundamente afetada pelos novos meios. Isso para nós é importante porque queremos que os alunos escrevam bem não só gramaticalmente falando, mas também esteticamente. Não como artistas, escritores literários, necessariamente, mas que usem a palavra de forma esperta, ou seja, que percebamos aí a memória, as associações e o estético a serviço da expressividade de uma subjetividade e, também, nessa esteira, da comunicação. Que eles leiam tendo também todos esses recursos de prontidão.

5.3.4. Reflexões expropriadas, totalitarismo, perda da linguagem

Há a tendência ao esvaziamento do pensar pela rapidez das imagens e pela diversão propiciada; isso adestraria a percepção do espectador que passa a identificar-se com essa realidade. A fantasia expropriada do sujeito, agora absorvido pela profusão de imagens, vem moldar seus devaneios (PRIOSTE, 2016, p.39). Prioste (2016, p.39-40) questiona:

O que diriam hoje [esses autores] dos recursos tecnológicos das tecnologias 3D, em que a indústria cultural promove uma verdadeira imersão nas imagens de aventura? O que diriam Adorno e Horkheimer diante dos jogos virtuais que simulam situações reais e que conduzem o jogador a cenas intensamente coloridas e rápidas? O que falaria a respeito das inúmeras janelas de hipertexto do mundo virtual, que se abrem uma após a outra, em conexões infinitas? A tendência ao apagamento dos limites entre fantasia e realidade [...], o adestramento do gosto estético como estratégia para alienação do público, atualmente, assumiram proporções talvez ainda impensáveis na época dos filósofos.

Os estereótipos mais rígidos divulgados pela indústria cultural fazem com que menos gente modifique ideias preconcebidas. Tornam-se um mecanismo de defesa a maneira repetitiva de conceber experiências, sem que se permita reflexão sobre elas. Assim (PRIOSTE, 2016, p.42),

[...] o público adere facilmente aos clichês, embotando a capacidade de mudar de opinião [...]. Se considerarmos estas proposições de Adorno com relação às crianças e aos jovens, o impacto da estereotipia promovida pela somatória da TV, videogame e jogos virtuais, culminando em simulações esquematizadas e repetitivas de determinadas realidades, os efeitos na constituição subjetiva podem ser ainda mais deletérios.

Para Adorno, a TV promove diminuição da capacidade de interiorização, concentração e esforço intelectual, seus espetáculos promovem ou facilitam passividade e ingenuidade, adesão aos credos totalitários e debilidade nas forças de resistência individual.

Perspectiva contrária a essa era a de Marshal McLuhan, um entusiasta da comunicação de massa que acreditava que os meios poderiam ser úteis à educação, se bem utilizados. A emergência de uma aldeia global anunciada pelo autor vinha junto com sua defesa da inspeção dos valores nela vigentes (PRIOSTE, 2016, p.43). Por outro lado, Guy Debord analisou que o espetáculo televisivo, enfatizando sempre o presente, implicaria apagamento da memória e da história, forma de cooptação das massas e esvaziamento do pensar, provocando também alteração psicológica importante, apagamento dos limites do eu e do mundo pelo esmagamento do eu, ou dos limites do verdadeiro e do falso pelo recalçamento da verdade vivida e pela organização da aparência. A tendência do homem viver a vida de personagens fictícios em detrimento da própria vida, a dissolução do falso e do verdadeira, seriam perigosas distorções do pensar (PRIOSTE, 2016, p.44). O livro de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, que embasou o filme de mesmo nome de François Truffaut produzido em 1967, apresenta criticamente uma sociedade em que os livros eram abominados e deveriam ser todos queimados, enquanto imperava o domínio televisivo tomando conta do cotidiano familiar e apagando a memória (PRIOSTE, 2016, p.45-6). O autor Dany-Robert Dufour, ao analisar tal filme, apontou para a transformação dos hábitos familiares pela TV, que assume o lugar do livro e que se torna ela mesma uma família virtual, tomando assim o lugar dos pais na educação das crianças, além de promover uma satisfação que evita todo debate familiar. A democracia sem discurso traria maiores recompensas narcísicas e menor contato com conflitos intrínsecos às relações intersubjetivas (PRIOSTE, 2016, p.46).

A redução do tempo de pensar, (re)memorar e refletir implicam consequências sérias para a educação. Diante da linguagem visual desarticulada do corpo conceitual, as pessoas tendem a restringir suas falas aos comentários acerca da programação. Empobrecimento da linguagem oral, restrição de acesso à escrita, dificuldade na resolução de conflitos, propensão à passagem ao ato, menor tolerância à frustração, experiências singulares menosprezadas, idiossincrasias inibidas, alteridade negligenciada, são suas desastrosas consequências. O gozo hipnótico promove a suposta paz (PRIOSTE, 2016, p.47-8).

Mais uma perspectiva abordada é a de Delfour, para quem “as televisões fazem parte dos instrumentos de visão a distância que tiveram origem nas artilharias de guerra e na necessidade de matar sem vivenciar o moribundo agonizando ao seu lado” (PRIOSTE, 2016, p.48), seus instrumentos possibilitariam uma maior defesa contra os inimigos, diminuído o sentimento de culpa do soldado. A longa distância das tecnologias televisuais promoveria a perda da implicação, a necessidade de controle, a impermeabilização do sujeito, “entorpecendo os sentimentos em relação ao outro, que se transforma em objeto” (PRIOSTE, 2016, p.48). O poder televisual seria de fato uma arma ao utilizar os instrumentos escópicos, portando um poder cognitivo particular. O gozo de ver e ser visto, a transformação do outro em coisa, a não preservação do espaço corporal, o comércio da intimidade, seriam nesta nova ordem abrangidos pelo prazer voyeur e seu equivalente exibicionista, configurando-se em fantasias de celebridades que mascaram a vida medíocre.

Prioste nota que “a interatividade não passaria de simulacro, já que as escolhas estariam previamente dirigidas” (PRIOSTE, 2016, p.49). A autora retoma a história da emergência da internet e do comércio eletrônico, tratando dos mecanismos ideológicos vigentes na pós-modernidade. A internet assume a função agregadora que integra diversas mídias à proposta de ubiquidade e coletividade interativa. Os usuários tornam-se canal de difusão do que é propagado, mas, de fato, a aparente interatividade mascara o poder de dominação tecnológica que invade a privacidade e induz hábitos dos indivíduos, beneficiando grandes oligopólios tecnológicos e de entretenimento.

5.3.5. Mercado, mídias, compulsão

A dita “mão invisível”, estratégia de liderança da filosofia econômica de Adam Smith, estaria, por exemplo, nos *cookies* alocados nos computadores dos internautas, programas espões que mapeiam as preferências dos clientes e passam a oferecer nas telas acessadas propagandas de produtos, além de poderem roubar dados confidenciais. Além disso, os *cookies* induzem crianças a acessarem *games* e determinados vídeos. A armazenagem de arquivos na nuvem traz facilidade de acesso aos dados, mas também facilita a espionagem. Tais programas tornam a “manipulação retroativa” mais potente, e configura-se uma “via de mão dupla de espionagem: enquanto os consumidores ‘espiam’ os sites, são ao mesmo tempo espionados” (PRIOSTE, 2016, p.62).

No shopping virtual que adentra o telespectador que agora pode passar diretamente ao ato do consumo, seria uma ilusão falar em internet gratuita. O que existe é um mercado duplo: o pagamento direto e o financiamento publicitário. Assim, “a internet é um meio no qual o capital é privilegiado e a gratuidade, um argumento ideológico” (PRIOSTE, 2016, p.65). As estratégias são evidentemente mascaradas, “ocultando a indução de comportamentos compulsivos, por exemplo os jogos para as crianças e adolescentes [...]. No templo virtual, tudo pode ser mostrado, exibido. É o império das sensações, o parque de diversões da sociedade excitada” (PRIOSTE, 2016, p.66). Nesses termos, a autora reafirma a necessidade de que a rede seja foco de reflexões no âmbito da educação, para que os valores por ela disseminados sejam debatidos e questionados criticamente.

Esse império das sensações da sociedade excitada pode ser exemplificado através do uso que os adolescentes e crianças fazem de jogos como o Minecraft. O usuário cria personagens e cenários a partir de blocos, num ambiente onde tudo é quadrado. O *game* simula uma espécie de jogo de montar. O problema passa ao longe dessa descrição. Ele ocorre quando *youtubers*, prontos a mostrar a montagem que fizeram no jogo, expõem narrativas por eles inventadas recheadas de sexo, violência e machismo⁶³. Difícil encontrar uma criança que não jogue ou não tenha ouvido falar desse jogo. Buscando na internet conteúdos desse tipo, deparam-se com as

⁶³ Informações abaixo retiradas do site: <<https://www.uol/jogos/especiais/minecraft-sexo-e-violencia.htm#tematico-2>> Acesso em: 14 jul. 2017.

“novelinhas” inventadas e narradas pelos outros jogadores que postam os vídeos. O site que traz tal discussão exemplifica isso com a história de um jovem de 20 anos, que se apresenta como “Resendeevil”, considerado um dos maiores ícones de entretenimento infantojuvenil na internet, chegando a conquistar mais de onze milhões de seguidores, a maioria crianças de menos de 15 anos. O jovem já assinou livros com narrativas baseadas no *game* e as vendas passaram de trezentas mil cópias. Além disso, em turnê pelo Brasil, sua peça infantil foi assistida por mais de 110 mil pessoas. Resendeevil chega a figurar na lista da revista Forbes dos destaques brasileiros abaixo dos 30 anos. A análise sobre seus vídeos, um dos quais pode ser visto no site indicado, chega à seguinte observação:

[...] o teor de um vídeo publicado recentemente por “rezendeevil” fez um fã questioná-lo nos comentários: “Isso é vídeo pornô ou pra crianças?”. Nos vídeos da série *Pelados*, versões nuas dos bonecos de Minecraft enfrentam situações como a aparição de um “velho tarado” e sucessivas traições entre personagens que são namorados. Em *Who's Your Daddy?!*, um bebê se masturba para vídeos pornô e morre afogado na banheira, esmagado, decapitado e queimado no fogão – e embora os gráficos do jogo não sejam realistas, os ícones que chamam os espectadores para os vídeos mostram todas essas situações de maneiras bem gráficas, com sangue para todos os lados.

Em “vlogs” publicados lado a lado com os vídeos de Minecraft no canal, Rezende e amigos “trollam” uns aos outros com falsos testes de gravidez e supostas “nudes” vazadas. Em outros, em que a câmera sempre busca decotes, garotas com roupas bastante reveladoras se embolam em brincadeiras como twister e “a escada safada”. Nos comentários, usuários falam sobre masturbação e apontam como, em um vídeo recente, os mamilos de uma das amigas de Rezende ficaram visíveis através da blusa após ela cair na piscina.

O canal do maior youtuber de *games* brasileiro é apenas um exemplo de um fenômeno preocupante. Milhares de canais produzem vídeos de Minecraft hoje em dia – e alguns, na tentativa de chamar atenção em meio ao caos, passaram a recorrer a temas como sexo, violência e machismo, ignorando o fato de que são crianças que consomem este tipo de produto.

As crianças, percebendo que podem criar suas próprias histórias num jogo como este de “montar” cenários e personagens, e inserir uma narração sonora no vídeo criado a partir do jogo, certamente se interessam por este tipo de “faz de conta”. Interessadas pelo jogo, elas chegam a esse tipo de conteúdo numa rápida pesquisa na internet. Sideradas pela ideia de poderem criar seu próprio vídeo e colocar as vozes dos personagens, as crianças percebem, observando vídeos como esses na internet, que os autores fazem sucesso e, nessa esteira, entram na mesma “febre” de ganhar dinheiro. Com isso, a perversão está montada.

Alguns fazem seus próprios vídeos, sem que isso signifique qualidade de produção, como vimos no comentário acima. Ideologicamente, a internet promove a solidão e torna-se defesa contra a solidão; os subordinados identificam-se com o modo de pensar dominador da indústria cultural, assumindo características agressivas. A dominação estética expropria o esquematismo e promove a estereotipia; dissolvem-se os limites entre virtual e real e deforma-se a percepção. O fetichismo promove manipulações, a arte torna-se banalizada e perde seu potencial de transcendência (PRIOSTE, 2016, p.71).

5.4. Nova economia psíquica e a relação com o saber

A partir dos aspectos levantados, Prioste formula sua hipótese de que as manipulações midiáticas acontecem através da expropriação das fantasias individuais. Também as instituições educacionais estariam, em maior ou menor medida, significativamente envoltas em ideais neoliberais, deixando de oferecer alternativas de subjetivação diante da lógica do mercado (PRIOSTE, 2016, p.72). Uma nova economia psíquica estaria se delineando na pós-modernidade. A repressão da sexualidade e a culpa pelos desejos proibidos teriam causado, ao olhar de Freud, o mal-estar da cultura. Hoje, a liberação e o estímulo às pulsões sexuais direcionadas ao consumo fariam imperar o mal-estar do desejo, com suas sintomáticas de excessos e déficits (PRIOSTE, 2016, p.73-4).

As queixas na escola em relação à falta de interesse, dificuldade de atenção, defasagens de aprendizagem, hiperatividade, excesso de impulsividade, irritabilidade, violência, compulsões por jogos, alimentos, internet etc. seriam os descompassos que apontam as mudanças na economia psíquica e na relação com o saber e com o Outro. Na apreensão sempre parcial da época em que vivemos, com seus traços perenes e efêmeros se amalgamando, o passado subjazendo e o futuro latejando, é nessa incompletude que a autora se desafiou a “compreender a ficção social na qual estamos imersos” (PRIOSTE, 2016, p.74).

5.4.1. Discurso capitalista: defasagem simbólica e gozo a todos

A autora retoma neste ponto o autor Dufour, para quem “o discurso capitalista, com sua astúcia e capacidade de renovação permanente, realizaria uma verdadeira antropofagia do espírito, reduzindo corpo e alma aos objetos de consumo” (PRIOSTE, 2016, p.75). Seria esse o traço que caracterizaria a virada pós-moderna: “uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da arte de reduzir cabeças” (DUFOUR, 2005, p.10). A suposta liberdade e autonomia do sujeito, discurso fundador do mercado, teria se espalhado amplamente nas instituições educacionais e teorias pedagógicas, contribuindo para a assunção da indústria cultural como meio de (de)formação de alunos. Com o *homo zappiens* reconhecido por Dufour e proliferado no contexto escolar, as crianças teriam passado a concentrar-se cada vez menos nos conteúdos escolares (PRIOSTE, 2016, p.75).

As duas formas de constituição psíquica vinculadas à modernidade – o sujeito crítico kantiano, com sua capacidade de organizar a percepção por meio da razão, e o sujeito neurótico freudiano, marcado pela culpa, dívida com o Outro e conflito entre princípios de prazer e realidade –, estariam sendo apagadas por conta da atuação da indústria cultural. Na sociedade que incita prazer imediato e liberação de desejos, a racionalização das pulsões e a negociação com a lei e com o Outro já não fariam mais sentido. A não relação com a alteridade, a não mediação entre sujeito e objeto, o investimento libidinal no consumo, associam-se à promessa de satisfação e supressão de todas as faltas (PRIOSTE, 2016, p.76).

Ora, podemos ponderar em que medida esse novo estado de coisas se relaciona com as demandas de leitura e escrita na escola, e mesmo com a figura do professor como representante do Outro e mediador da relação com um saber; quando o investimento nos objetos de consumo e a satisfação decorrente são imediatos, o desejo pelo conhecimento não é mais uma demanda a ser levada em conta, o vazio a ser dinamizado não teria mais poder de atração, ao se ter tudo satisfeito. O homem busca agora preencher plenamente os vazios de sentido.

5.4.2. Vazios preenchidos de forma plena, não dinamizados

A exploração do gozo do indivíduo, quando a indústria cultural lança incansavelmente, um após outro, novos objetos de satisfações pulsionais (PRIOSTE, 2016, p.76) parece-nos a descrição dos jogos *on-line*, de videogames e de *games* em suportes quaisquer, e toda a indústria

e mercado que circulam ao seu redor. Dufour (2005) trata do fato de que a relação do sujeito com o Outro tem perdido consistência e não mais oferece ancoragem identificatória. As grandes narrativas que davam forma e lugar na trama social são suplantadas pelo “divino mercado”, novo grande sujeito e novo “Estado” que agencia agora as relações entre sujeito e sociedade (PRIOSTE, 2016, p.76-7).

Esse movimento de ascensão do mercado que relativiza a soberania do Estado e fortalece um suposto discurso democrático acaba propagandeando a defesa de “direitos iguais, sobretudo ao gozo” (PRIOSTE, 2016, p.77). A conexão entre economia de mercado e economia pulsional fortalece a primeira, ao fazer com que “cada desejo, que por definição é sem objeto, encontre nos produtos de consumo um correspondente” (PRIOSTE, 2016, p.77). Tal movimento acaba englobando, então, áreas outras muito além da financeira: “a semiótica, a simbólica e a própria economia psíquica, tornando-se mesmo um pensamento totalizante que permeia todas as esferas da vida” (PRIOSTE, 2016, p.78).

É um funcionamento perverso que se configura; vemos que os adultos já sentem dificuldade em situar-se em relação ao consumo, passando às crianças, muitas vezes, a mesma dificuldade, quando não se responsabilizam por filtrar aquilo que chega a elas. A liberdade de consumo, diversão e entretenimento torna-se um imperativo; conseguir regular tais liberdades confronta-se com a constante incitação ao desmedido (PRIOSTE, 2016, p.78). Os próprios empresários estariam imersos nessa lógica de gozo:

[...] a lógica do imperialismo mercadológico liberal [...] serve tanto à classe dominante quanto aos supostos dominados, uma vez que todos, aparentemente, gozam dos benefícios evocados sem se dar conta dos efeitos nefastos em longo prazo. (PRIOSTE, 2016, p.78-9)

Prioste retoma o conceito de transdução, que envolve uma operação física, biológica, mental e social para uma ideia se propagar de um próximo a outro, para explicar a propagação e assimilação dos ideais liberais. Isso se daria na transmissão de mensagens não necessariamente traduzíveis em palavras, “mas que podem se manifestar no corpo, nos hábitos, na materialidade das coisas, nos produtos reais e virtuais, nas interações sociais de maneira horizontal e vertical” (PRIOSTE, 2016, p.79).

Há um entrelaçamento entre mercado, filosofia, mídias e educação: ideais liberais assumidos pelas mídias enraizaram-se na filosofia e nas teorias pedagógicas que proclamam a autonomia do sujeito e a liberdade, questionam a autoridade e ignoram a diferença geracional. Assim, as teorias educacionais acabam contribuindo para a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, cujas bases subjetivas são frágeis, diante dos imperativos mercadológicos. Sem proteção psíquica sustentada pela família ou pela escola, jovens tornar-se-iam presas fáceis (PRIOSTE, 2016, p.82).

Retomando a concepção de que economia psíquica leva em conta a ideia de que os processos psíquicos consistem na circulação e repartição de uma energia quantificável (energia pulsional), a autora avança no debate sobre como se configuraria hoje essa nova economia psíquica, e como haveria a transição entre o mal-estar da cultura e o mal-estar do desejo (PRIOSTE, 2016, p.84).

Segundo Prioste, a cultura abrange as realizações que nos afastam da vida animal, nos protege contra a natureza e regulamenta os vínculos humanos. Tudo isso acontece diante da renúncia às satisfações pulsionais. O homem deve abrir mão de uma parcela de sua felicidade em favor de benefícios à sociedade e a ele mesmo, prometidos pela cultura. A sublimação de pulsões, convertidas em atividades socialmente construtivas, para que o sujeito receba proteção dos semelhantes, é demanda do contrato civilizatório. A observação de Freud sobre a felicidade vinda da sublimação ser menos intensa do que a derivada da satisfação repentina de necessidades represadas leva ao impasse: “se o ser humano obtém maior satisfação direta das pulsões sexuais, como convencê-lo a sublimá-las?” (PRIOSTE, 2016, p.85-6). O Outro – instância que remete o indivíduo à cultura, encarnado nas figuras parentais e nos transmissores dessa ordem, também relacionado ao complexo de Édipo e à lei de interdição do incesto –, é observado por Lacan em sua plasticidade diante das transformações na sociedade de consumo, como tornando-se propenso aos imperativos do gozo, trazendo prováveis consequências à constituição subjetiva (PRIOSTE, 2016, p.87).

A subjetividade na sociedade pós-moderna não tem encontrado vias de se constituir a partir das figuras do Outro lacaniano ou do Supereu freudiano como instâncias de interdição pulsional (PRIOSTE, 2016, p.87-8). Na incitação e administração do gozo como mola propulsora da economia pulsional da sociedade de consumo, haveria uma dessublimação repressiva como forma de instrumentalização social das pulsões sem que fosse necessário o recalçamento. As

pulsões individuais antes reguladas por instituições disciplinares como a escola, são exploradas na economia de consumo como alvo de exploração financeira (PRIOSTE, 2016, p.88). O autocontrole fica sob responsabilidade de um indivíduo que é constantemente assediado pela voraz indústria dos prazeres, algo da ordem de uma perversão:

[...] o mal-estar dos desejos desmedidos. Obesidade, bulimia, toxicomanias com ou sem drogas, ciberdependência, compulsão por jogos, por sexo, por pornografia, por compras ou por esporte fazem parte dos distúrbios do desejo da atualidade [...]. O indivíduo bem adaptado aos ideais de consumo torna-se escravo das pulsões desenfreadas e sem limites, consumindo a si próprio (PRIOSTE, 2016, p.89).

Num mundo onde tudo é possível, o discurso das ciências e das instituições acaba por contribuir para que o sujeito esteja imerso no mundo imaginário, em detrimento do mundo simbólico. A promessa de satisfações plenas faz o sujeito não confrontar-se com o interdito estrutural. O novo sujeito não busca no simbólico as compensações para suas faltas e, aderindo desde a mais tenra idade aos imperativos de gozo, tendo no imaginário uma frágil sustentação, carregaria a prevalência de traços perversos (PRIOSTE, 2016, p.91). O hipoinvestimento libidinal nas relações com o conhecimento, decorrentes do hiperinvestimento nas telas, trariam a fixação do sujeito num modo de satisfação pulsional característico da sexualidade infantil, dificultando a passagem à vida adulta e os processos de sublimação dos desejos (PRIOSTE, 2016, p.93).

Nossa hipótese de que o contato dos alunos com as mídias contemporâneas interfere no processo de letramento, seja positiva ou negativamente, ao coocorrer e concorrer com esse tempo de aprendizagem, corroborada pelas análises e argumentações apresentadas, leva-nos a concluir que a educação deve fazer frente aos imperativos da indústria cultural e ao mundo do consumo – ao menos na instituição escolar devem-se preservar janelas que se abram à imaginação de um leitor que vai enriquecendo imaginário e simbólico capazes de formar um posicionamento crítico diante do que as elites do mundo, comprometidas com o lucro, têm oferecido politicamente às minorias que, juntas, são a maioria da população.

5.5. Letramento: arte, mídia e política

Benjamin passa pela questão da escrita: se antes havia um pequeno número de escritores bem separados de um grande número de leitores, hoje todos podem escrever. Sobre o trabalho cada vez mais especializado, Benjamin (2012, p.199) coloca que:

[...] o mundo do trabalho toma a palavra. Saber escrever sobre o trabalho passa a fazer parte das habilitações necessárias para executá-lo. A competência literária passa a fundar-se na formação politécnica, e não na educação especializada, convertendo-se, assim, em coisa de todos.

A diferença essencial entre autor e público estaria, assim, a ponto de desaparecer. Hoje todos são convidados a escrever e a publicizar seus textos na internet. Mas sabemos que muitos textos veiculados passam ao longe da elaboração de qualidade. Ela acontecerá se na escola for garantido o acesso a uma leitura significativa, fluente e capaz de formar escritores que possam usar as mídias de forma crítica.

Benjamin (2012, p.200) pensa na dialética dos processos de “evolução” das artes todas:

Toda forma de arte amadurecida está no ponto de intersecção de três linhas evolutivas. Em primeiro lugar, a técnica atua sobre uma forma de arte determinada [...]. Em segundo lugar, em certos estágios do seu desenvolvimento as formas artísticas tradicionais tentam laboriosamente produzir efeitos que mais tarde serão obtidos sem qualquer esforço pelas novas formas de arte [...]. Em terceiro lugar, transformações sociais muitas vezes imperceptíveis acarretam mudanças na estrutura da recepção, que serão mais tarde utilizadas pelas novas formas de arte.

A internet abarca possibilidades de criações, reproduções, transmissão de informações, publicização de textos etc. O acesso à internet é, senão para todos, já para muitos, mas ainda impera a solidão que a criança ou o adulto vivem por detrás das telas, mimetizando o imaginário simplista oferecido, enquanto muitos já se esforçam por fazer um uso que proponha coletividades, reflexões e ações políticas emancipatórias. Mas não sem haver uma imensa perda de tempo até se encontrar o caminho das pedras, ou seja, um caminho de liberdade de pensamento entre tantas armadilhas presentificadas em falsas informações e apelos consumistas:

A crescente proletarização dos homens contemporâneos e a crescente massificação são dois lados do mesmo processo. O fascismo tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir. Ele vê sua salvação no fato de permitir às massas a expressão de sua natureza, mas certamente não a dos seus direitos [...], *a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas.* (BENJAMIN, 2012, p.209-10)

Assim também é a internet: as massas podem exprimir-se e, assim, reproduzem-se. Coletivos, resistências e trocas culturais acontecem, mas ainda passam ao largo de significativas mudanças estruturais em relação aos direitos das massas.

Como o autor pontua, do ponto de vista político, as massas têm o direito de exigir mudanças nas relações de propriedade das mídias (BENJAMIN, 2012, p.210). Enquanto as mídias chegam a apreender movimentos de massa mais rapidamente que o olho humano – os efeitos que uma câmera pode apresentar, mostrando do alto, por exemplo, uma multidão –, na antiguidade os homens se mostravam aos deuses. Benjamin comenta que agora, a humanidade torna-se espetáculo para si mesma. Para além das mídias ou juntamente a elas, os neopentecostais poderiam ser mais um exemplo atualizado dessa espetacularização. Benjamin comenta que a autoalienação da humanidade “atingiu um ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. *Eis a estetização da política, como a prática do fascismo. O comunismo responde com a politização da arte*” (BENJAMIN, 2012, p.212).

Para além de quaisquer nomeações de tendências políticas – até porque, se por um lado tais nomeações filiam-se a discursos históricos, por outro elas têm sido usadas muitas vezes de forma equivocada para legitimar ou deslegitimar ações –, nosso estudo quer antes afirmar o direito humano sobre a educação e a emancipação do pensar. Como vimos com Prioste (2016) e Adorno e Horkheimer (1985), até o panorama atual, a razão não garantiu direitos universais aos homens; com esses autores e Benjamin (2012), observamos que a arte também tem servido a intuídos de dominação, apesar de seu potencial político de emancipação.

Nesta tese, buscamos até agora discutir e problematizar a coocorrência e a concorrência das narrativas de “entre-meios” no letramento, uma vez que podem trazer efeitos negativos ou positivos ao seu processo. Queremos reafirmar a possibilidade de encontrarmos nas narrativas orais e literárias embasamento suficiente para que um rico imaginário esteja em relação com a linguagem simbólica, favorecendo o letramento e posicionamentos subjetivos em relação às mídias que sejam capazes de alienar-se já delas separando-se. Ou seja, que as crianças mantenham o entusiasmo pela experiência narrativa a partir da cultura elaborada e em sua diversidade cultural, na leitura, na escrita e também nos outros meios, em detrimento de leituras e

produtos relacionados ao mero consumo e não compromissados com a educação e com valores humanos.

5.6. *Games* e difusão do conhecimento

Além dos exemplos já dados de *games* que evocam uma literatura canonizada, outro exemplo interessante é o do projeto realizado a partir da interação entre o antropólogo Guilherme Meneses e os indígenas Huni Kuin (ou Kaxinawá), na elaboração do *game* Huni Kuin, os caminhos da jiboia. Os próprios indígenas tiveram interesse em participar da elaboração do *game*. Segue abaixo sua sinopse:

Um casal de gêmeos kaxinawá foram concebidos pela jiboia Yube em sonhos e herdaram seus poderes especiais. Um jovem caçador e uma pequena artesã, ao longo do jogo, passarão por uma série de desafios para se tornarem, respectivamente, um curandeiro (mukaya) e uma mestra dos desenhos (kene). Nesta jornada, eles adquirirão habilidades e conhecimentos de seus ancestrais, dos animais, das plantas e dos espíritos; entrarão em comunicação com os seres visíveis e invisíveis da floresta (yuxin), para se tornarem, enfim, seres humanos verdadeiros (Huni Kuin)⁶⁴.

A seguir, são apresentadas algumas imagens do jogo.

⁶⁴Disponível em: < <http://www.gamehunikuin.com.br> > Acesso em: 21 maio 2017.

Imagem 32 – Telas do jogo Huni Kuin.

Fonte: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2015/10/Huni-Kuin_gameplay.jpg>, <https://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/d1/2015/07/28/huni-kuin-1438098596770_956x500.png>, <https://ichef.bbci.co.uk/news/660/cpsprodpb/39A1/production/_88535741_huni-kuin2.png> e <<https://i.ytimg.com/vi/f5m88A4oRHo/maxresdefault.jpg>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Ribeiro (2005), ao tratar da antropologia visual, inventaria algumas transformações pelas quais esse ramo do conhecimento passou desde que a fotografia e o cinema surgiram e passaram a ser utilizados e questionados pela ciência no século XIX. O uso de tecnologias de som e imagem como instrumentação de pesquisa e como meio de disseminação de conhecimento passou a ser feito por antropólogos (RIBEIRO, 2005, p.614). As visões observadas nas viagens entre continentes passou a ser armazenada pela fotografia e pelo cinema, mas não de forma “inocente”, ao transportarem consigo as interpretações subjetivas dos operadores e de seus discursos relacionados, muitas vezes, aos impérios de que eram provenientes e dos objetivos institucionais da sociedade ocidental. “As tendências visualizantes do discurso antropológico abririam também o caminho à representação cinematográfica das culturas” (RIBEIRO, 2005, p.615), diz o autor. A ciência “decifrava” culturas e tornava o outro em objeto e espetáculo, mantendo a divisão entre sociedades predominantemente observadas e outras predominantemente observadoras (RIBEIRO, 2005, p.615-6).

Na era da transformação digital, novas problemáticas surgem e processos da globalização aceleram-se. “Os meios digitais são frequentemente apresentados como o ‘motor’ dessa mudança” (RIBEIRO, 2005, p.617). As tecnologias digitais, mais acessíveis e democratizadas, vão apagando a distinção entre profissionais e amadores (RIBEIRO, 2005, p.618-9), tornando-se “para o antropólogo e os cientistas sociais, muito mais úteis que meros processadores de textos, de imagens e sons e de codificação de dados recolhidos no terreno: um poderoso meio de (autoria) apresentação de resultados de investigação” (RIBEIRO, 2005, p.619). Assim, a pesquisa etnográfica e a apresentação de formas acabadas ao público se dá a partir de formas de narrativas de natureza exploratória que utilizam imagens, vozes e sonoridades locais e outros arquivos documentais, tornando-se método no cinema e também na antropologia visual (RIBEIRO, 2005, p.624-5).

A hipermídia etnográfica, podendo ser meio de expansão de aspectos tradicionais da etnografia, “tais como a estrutura narrativa, a intersubjetividade, a plurivocalidade, as linearidades e a utilização pedagógica”, conjugaria formas de análise e interpretação de vozes, incluindo os sujeitos da pesquisa, indo assim “além do processo de ‘descrever’ a cultura para tentar o centro da própria ‘experiência da cultura’” (RIBEIRO, 2005, p.631). Foi esse o objetivo de Meneses e sua equipe, de acordo com a apresentação feita no site:

Este jogo eletrônico foi desenvolvido a fim de abordar a cultura do povo indígena Kaxinawá (ou Huni Kuin, como os próprios costumam se denominar), a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio de uma nova linguagem: os videogames.

Sua proposta é propiciar uma imersão no universo Huni Kuin, em que os jogadores possam entrar em contato com saberes indígenas – como os cantos, grafismos, histórias, mitos e rituais deste povo – possibilitando uma circulação destes conhecimentos por uma rede mais ampla.

Neste sentido, a produção do jogo foi concebida como uma criação coletiva da equipe de pesquisadores, da equipe técnica e dos narradores, desenhistas e cantadores indígenas, que buscaram um esforço permanente de tradução entre culturas, mídias e formatos⁶⁵.

O *game* Huni Kuin, trazendo a representação de elementos da cultura, como alimentação, vestuário, hábitos, divisões de tarefas entre homens e mulheres, trechos de histórias e lendas, sonoridades entoadas e um cenário desenhado tendo como base a realidade desse povo, não deixa de ser um documento oriundo do encontro entre antropólogo e aldeia/povo, além de ser meio de

⁶⁵ Disponível em: <<http://www.gamehunikuin.com.br/about/k/>> Acesso em: 21 maio 2017.

divulgação e reconhecimento da cultura Huni Kuin, inclusive pelo fato de que o jogo foi, de acordo com relato acima, algo feito a partir do desejo e da participação dos indígenas.

5.7. A experiência narrativa

Em meados do século XX, Walter Benjamin formulou a ideia de que as experiências estavam deixando de ser transmissíveis, seja pelo predomínio das informações e da reprodutibilidade técnica da arte em detrimento das narrativas e da genuína arte aurática, seja pela impossibilidade de narrar o “sem sentido” daquilo que haviam vivido os homens que retornavam das guerras, por exemplo. Para tal formulação, o autor levava em conta o poder da narrativa para a transmissão da experiência.

Em “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1989), retomando outros autores além do poeta, Benjamin trata de esmiuçar a experiência que Baudelaire busca imprimir à sua lírica, diante do leitor ao qual se dirige. Alguns temas abordados por Benjamin são: memória voluntária e involuntária, sensação, informação e narrativa, vivência e experiência, a experiência do “choque”, as massas urbanas, o *flâneur*, a reprodutibilidade técnica na arte, o adestramento e a alienação dos operários em oposição ao artesão, os jogos de azar, a duração e o tempo, o belo, a natureza, a aura da arte, o duelo do artista. O período que marca a perda do interesse pela poesia, atribuído por Benjamin à mudança na estrutura da experiência, é o meio do século XIX, em que a modernidade vai se delineando com contornos de vida normatizada e desnaturada das massas civilizadas. Nesse tempo a filosofia se esforçava por se apropriar da verdadeira experiência em oposição a tais contornos modernos, e a buscava na literatura, na natureza, na época mítica.

Para Bergson, “a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência [...], é matéria da tradição [...], forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (BERGSON apud BENJAMIN, 1989, p.105). Também para Proust, a memória involuntária é a que proporciona o contato com a experiência do passado, quando, por exemplo, o sabor de um doce nos remete a um tempo de infância, diferentemente da memória voluntária, que é sujeita à atenção consciente. Assim, o passado está num objeto

qualquer (cheiros, sabores, por exemplo), depende do acaso depararmos com ele e “se cada indivíduo adquire ou não uma imagem de si mesmo, e se pode ou não se apossar de sua própria experiência” (PROUST apud BENJAMIN, 1989, p.106).

A informação, em sua concisão e falta de conexão entre uma notícia e outra, teria o propósito de “isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor” (BENJAMIN, 1989, p.106), estando excluída da experiência e não se integrando à tradição. Assim também a mera “sensação”, tão desejada, não se ligaria à experiência, a menos que nos remetesse à articulação com outros conteúdos da memória involuntária.

Em Proust, a restauração da figura do narrador passou pela narração de sua própria infância e de suas “memórias involuntárias”. Sobre isso, Benjamin (1989, p.107) aponta que:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas [...] provocavam a rememoração em determinados momentos e davam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca.

Só a narrativa teria o poder de integrar um acontecimento à vida do narrador, de forma que esse pudesse passá-lo aos ouvintes como experiência.

O que significa isso hoje, diante do livre acesso e do bombardeio de informações e de apelos ao consumo de novas mídias? Por um lado, o desejado e democratizado (nem tanto) acesso às novas mídias, e nelas as notícias, com suas informações e formas de entretenimento que proporcionam, como os *games*, “sensações” visuais e sonoras sem articulação com a experiência, estão no horizonte dos sujeitos. Por outro, as narrativas continuam aí: histórias particulares continuam marcando os sujeitos desde (antes de) seu nascimento, e com elas eles têm que se haver para construir suas próprias narrativas, construir uma imagem de si mesmos; outras narrativas coletivas permanecem fazendo parte da história da humanidade, além das novas que se constroem.

Exposto às sensações provocadas pela imagem e pelos sons de filmes, vídeos e *games*, misturadas a efêmeras informações sem conexão direta com sua experiência ou suas memórias involuntárias, o sujeito hoje parece automatizado ao percorrer várias superfícies, ou vários “suportes”, sem necessariamente articular memória, sensação e informação numa nova experiência capaz de produzir sua própria narrativa. Por outro lado, se convidado à reflexão, ele

pode talvez escolher algumas superfícies para se aprofundar em questões que lhe remetam a memórias e experiências anteriores, podendo rearticulá-las na formação de suas identidades.

5.8. A literatura infantojuvenil simulando o mundo virtual

Um livro infantojuvenil contém elementos e fios de uma narrativa que talvez nos deem mais alguns subsídios para refletirmos sobre a questão. O autor Salman Rushdie havia escrito em 1990 *Haroun e o mar de histórias* para seu filho mais velho, Zafar, uma metáfora, apontada por Santana (2010):

[...] como forma de explicar ao seu filho o que significou para ele a Fatwa (sentença em que o aiatolá Khomeini pedia a morte do autor por blasfemar contra o Islã em seu livro mais famoso, *Os versos satânicos*, e que resultou em censura da obra e uma imposição de silêncio a Rushdie).

Dezoito anos depois, *Luka e o fogo da vida* (2010) foi escrito para Milan, seu filho mais novo, e conta a história de Luka, filho de Soraya e do famoso contador de histórias Rashid Khalifa, e irmão de Haroun. Façamos uma breve sinopse:

O menino tem dois animais de estimação – um cão que canta e um urso que dança – que apareceram em sua casa depois de terem sido libertados do circo. Tudo por causa da maldição jogada por Luka sobre o dono e domador do circo, o capitão Aag, após saber que seus animais eram maltratados: ‘que suas feras parem de obedecer às suas ordens e que seus ringues de fogo engulam sua tenda idiota’. De fato, o espetáculo daquela noite não deu certo, logo o circo pegou fogo e os animais fugiram.

O menino ficou feliz quando Haroun percebeu que sua maldição dera certo. O irmão disse a Luka que ‘sabia que ia acontecer’ aquela idade em que as pessoas daquela família atravessavam uma fronteira e entravam num mundo mágico. Luka percebeu que era o tão esperado momento em que viveria sua própria aventura. O problema é que a maldição de Luka tinha deixado o dono do circo furioso a ponto de querer revidar, rogando uma praga sobre seu pai, que parecia ter suas energias se esvaindo após isso, deixando assim de contar histórias.

Atravessando a porta de casa, Luka percebe que está num mundo diferente - um game, e parte então a tentar resolver os problemas que se instalam, buscando salvar o pai das consequências da praga que tinha jogado. Neste mundo mágico, conhece Ninguémpai, aquele que se fortalece ao receber as energias de Rashid, e que guiará Luka por boa parte deste mundo virtual. A cada cenário, o menino lidará com questões diferentes: irá se deparar com as histórias de vida de seus amigos Cão e Urso; sairá vitorioso de um duelo de adivinhas com o velho do Rio; terá de passar pelo totalitarismo de um local dominado por ratos, o ‘Respeitorato’; com a ajuda da

Insultana de Ontt, lembrará de brincadeiras da oralidade; recordará mitos e lendas contados por seu pai como recursos contra ‘as mortes’ que acontecem no game em que está inserido; arranjará um jeito de ter muitas vidas; passará de fases, conhecendo muito da paisagem antes só relatada na aventura do irmão Haroun pelo Mundo da Magia. Verá de perto os antigos deuses não mais cultuados pela humanidade; formará planos e planos até descobrir que sua saída será o oposto do caminho direito – o lado esquerdo das coisas, já que ele é canhoto. Conhecerá Prometeu, que lhe ajudará a roubar o fogo da vida, para salvar a vida do pai. Essa será a aventura de Luka, que, juntando memórias das histórias do pai com seus próprios recursos (como ser canhoto, por exemplo, ou como os conhecimentos adquiridos pela experiência com os games), escreverá assim sua própria trajetória, sua própria narrativa.

Considerado um autor pós-moderno por excelência, Rushdie mistura sempre em suas histórias elementos da tradição com a evocação a fatos e culturas da contemporaneidade. Em *Luka*, aparecem deuses de diversas mitologias e brincadeiras da oralidade popular, misturadas a novos elementos culturais, neste caso, os *games*, além de serem evocados fatos da realidade contemporânea: o “Respeitorato” é metáfora dos totalitarismos, a “Insultana” é líder de um mundo que usa do humor e do deboche para desmontar a tirania do politicamente correto e o menino canhoto evoca a discussão sobre partidarismos de esquerda e direita.

Em *Luka*, a novidade cultural não chega para solapar a tradição, mas também não é meramente uma novidade. Integrando narrativas antigas com as atuais, o autor faz com que tais referências se rearticulem de forma a dar novo caráter à experiência narrativa. Sem ser nostálgico ao lidar com as tradições, o autor recorre a elas como forma de lidar com o presente.

Santana (2010) reconhece na obra infantojuvenil de Rushdie uma revolução no modo de escrever para crianças e a mesma temática presente em *Haroun e o mar de histórias* – a liberdade de expressão. E destaca que, para lidar com a questão do politicamente correto, o autor evoca outras questões filosóficas: “Salman Rushdie tece a sua teoria sobre a origem do hábito humano de contar histórias e criar mitos para explicar o inexplicável: de onde viemos e quem somos nós?” Lembrando também que o autor mistura ficção com a realidade e o conflito de ideias e modos de vida entre Oriente e Ocidente, Santana procura reiterar a complexidade do escritor que, transposta ao universo infantojuvenil, acaba fazendo “sentido aos apreciadores da literatura, em qualquer idade”.

A novidade inserida na história, Santana a caracteriza como algo mais palatável às crianças acostumadas ao ritmo dos *games*. Nas alegorias do autor – como o “Mar de Histórias”, de onde jorra a “Torrente de Palavras”, em direção ao “Lago da Sabedoria”, cujas águas desaguam no “Rio do Tempo” –, Santana reconhece o valor que Rushdie dá à linguagem.

Marta Barbosa (2010), ao escrever sobre Luka, lembra quais são as características atribuídas a essa criança pelos pais, desde seu nascimento e na sua infância:

já nasceu predisposto ao irreal, ao impossível. ‘Assombrou as pessoas pela primeira vez ao nascer’, como filho temporão e com o irmão já contando 18 anos. [...] esse garoto é diferente, ‘cresceu com um forte interesse e aptidão para outras realidades’ [...]. Luka leva a vida, como todos ao redor, cercado de irrealidade. Dono de um vasto sortimento de ‘caixas de bolso de realidade alternativa’, passa a maior parte do tempo fora do seu próprio mundo e dentro de desafiantes universos, onde a morte é temporária e a vida se ganha e se perde o tempo todo.

Barbosa reconhece na história um rito de passagem à maturidade, já que, ao passar por uma aventura só sua, Luka tem na verdade o motivo nobre de salvar a vida do pai.

O próprio autor nos confirma tais elementos, ao ser entrevistado em 2010, na ocasião do lançamento do livro no Brasil⁶⁶:

Quando meu filho mais novo, Milan, leu Haroun, ele imediatamente começou a insistir comigo que também merecia um livro. *Luka e o fogo da vida* nasceu dessa insistência [...]. No coração de ambos os livros está a mesma família, em ambos um filho tem de resgatar um pai. Apesar dessas semelhanças, porém, os dois livros ocupam ambientes imaginários muito diferentes.

Luka e o fogo da vida é uma resposta a um perigo diferente, mas igualmente grande: o de um pai mais velho que pode não viver o suficiente para ver seu filho crescer. No livro anterior, o contar histórias é que estava ameaçado; neste, é o contador de histórias que está em perigo. Mais uma vez o livro brota da realidade de minha vida e de meu relacionamento com um filho muito particular. Luka é o nome do meio de meu filho Milan, assim como Haroun é o de Zafar.

Ao lado do tema central de vida e morte, Luka examina, de forma adequadamente fabulosa e aventureira, coisas sobre as quais pensei toda minha vida: as relações entre o mundo da imaginação e o mundo “real”, entre o autoritarismo e a liberdade, entre o que é verdadeiro e o que é falso, e entre nós mesmos e os deuses que criamos. Leitores mais jovens não precisam se deter nessas questões [...] Leitores mais velhos poderão, porém, considerá-las satisfatórias.

Em Luka, assim como em Haroun, meu objetivo foi escrever uma história que demolisse as fronteiras entre a literatura ‘adulta’ e a ‘infantil’. O cinema livrou-se dessa distinção há muito tempo com toda uma galáxia de filmes.

Uma criança pode ler esses livros e, espero, encontrar neles os prazeres e satisfações que crianças procuram em livros. A mesma criança pode ler os dois de novo quando crescer e encontrar livros diferentes, com satisfações adultas em lugar das (ou ao lado das) satisfações anteriores.

⁶⁶ Entrevista disponível em: <<http://www.blogdacompanhia.com.br/2010/07/luka-e-o-fogo-da-vida>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

A ficção indiana, que se assemelha a uma epopeia ao traçar uma série de ações heroicas, tem sempre como recurso ou pano de fundo o “rememorar” as histórias, tanto as que o pai conta sobre Luka, quanto as que conta sobre o Mundo da Magia. Com elas, o menino tem de se haver para “escrever” ou “passar por” sua própria aventura, lidar com a experiência de sua narrativa e, assim, resolver-se com as características, marcas e heranças próprias que marcam sua identidade, rearticulando seus saberes. Daí surge uma narrativa e uma experiência, transmitidas ao leitor. A metanarrativa sempre retoma elementos autobiográficos: as histórias sempre têm um correlato com a realidade, seus personagens parecem avatares, como Ninguémpai é o espectro de Rashid que se parece um pouco com Rushdie; *Luka* foi escrito para Milan; *Haroun* evoca a história anterior escrita para Zafar; o nome da Insultana é o mesmo de sua mãe, Soraya.

Rushdie escreveu pensando que talvez não vivesse o suficiente para ver o filho crescer. Luka, por sua vez, quer salvar o pai ao perceber que ele não contava mais histórias. A morte iminente do pai ronda a narrativa. Fica evidente para nós uma alegoria do que temos nomeado de função paterna. O Outro, que abarca o complexo de narrativas e toda a cultura da humanidade, e os outros seus representantes, têm deixado de lado as narrativas presenciais e a demanda de interlocução que elas instauram, a diversidade cultural que elas abarcam, a articulação com experiência que elas oferecem e o laço entre sujeitos que elas propiciam. A função paterna opera a partir de atividades como essas.

5.8.1. *Games*, linguagem e experiência

A narrativa dos *games* “parece” dar conta dessa “demanda” do duelo contra a morte. Na narrativa tradicional, a morte sanciona um percurso irremediável; no *game*, a “mortalidade” dá uma reviravolta na noção de experiência que temos em relação à morte; *Luka* coloca-a em xeque, pois, ao entrar nesse jogo, lida com “vidas e mortes”, no plural: se um percurso deu errado, Luka pode fazê-lo de novo, caso tenha “vidas acumuladas”. Na formação narrativa tradicional, não se volta atrás, o passado está dado.

Tal obra coloca lado a lado duas experiências do narrar que, aos olhos de alguns, podem parecer a princípio contraditórias: a narrativa dos *games*; as narrativas da oralidade, da leitura e da escrita. No decorrer da história, vamos sabendo que Luka (RUSHDIE, 2010, p.17-8):

[...] vivia numa época em que uma variedade quase infinita de realidades paralelas começara a ser vendida sob a forma de brinquedos [...], tinha crescido destruindo frotas de foguetes invasores, e trabalhando como um pequeno encanador numa jornada por muitos níveis palpitantes, ferventes, tortuosos, borbulhantes para salvar uma princesa inocente do castelo de um monstro, e se metamorfoseado em um porco-espinho veloz e num brigão de rua e num astro de rock [...], tinha se filiado a comunidades imaginárias no ciberespaço, a eletroclubes em que adotava a identidade de, por exemplo, um Pinguim Intergalático com o nome de um dos membros dos Beatles [...], e se transformava, ao menos em sua cabeça, em Super Luka, Grão-Mestre dos jogos.

Vamos inferindo que o narrador evoca *games* conhecidos: por exemplo, o “pequeno encanador” evoca o SuperMario; o porco-espinho veloz é o personagem do *game* Sonic. O pai Rashid exaltava esse mundo dos *games*: “veja como ele está desenvolvendo bem a coordenação mão-olho, e resolvendo problemas também, decifrando charadas, superando obstáculos, escalando níveis de dificuldade para adquirir habilidades excepcionais” (RUSHDIE, 2010, p.18). Diante disso, sua mãe dizia que:

[...] são habilidades inúteis [...], o mundo real não tem níveis, só dificuldades. Se ele cometer um erro por descuido no jogo, tem outra chance. Se cometer um erro por descuido numa prova de química, tem nota abaixo da média [...]. Já viu a letra dele? [...] Será que esses *pisps* e *wees* vão ajudar na escola? (RUSHDIE, 2010, p.18-9)

E quando o pai explica que aquela caixa se chamava “console”, Soraya diz-se “in-console-ável”.

Como lembra Stuart Hall (2014) sobre o caráter da mudança na modernidade tardia, a partir da frase de Marx, “tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX apud HALL, p.12), as sociedades modernas e as identidades mudam constantemente, assim como Luka se desintegra – desmancha-se no ar – ao se deparar com o Velho do Rio, perdendo várias de suas vidas acumuladas. É com uma identidade já um tanto contornada pelo repertório oriundo das histórias ouvidas que o menino usa o recurso da memória para continuar sua aventura: ele lembra que nas histórias de seu pai sobre o Mundo da Magia, o Velho do Rio gostava de charadas. Luka lembra das adivinhas que ouvira do pai, podendo desafiar o velho a um duelo: “Charade-me-charade-me-cha!” (RUSHDIE, 2010, p.53) é a fórmula guardada na memória, com que Luka desafia o Velho. Algumas das adivinhas evidenciam como no “simbólico” a palavra é polissêmica: “O que você

pode manter depois de dar para alguém? – Sua palavra [...]. Jogue um i na água e ela voa. – Águia. O que faz o monstro marinho? – Nada. Por que quatro é igual a cinco? – Porque os dois são números [...]" (RUSHDIE, 2010, p.55).

A adivinha mostra a polissemia da linguagem: um número pode ser igual a outro por ser classificado como “número” e não pela quantidade que simboliza; uma letra muda uma palavra, há homônimos “nada” (verbo) e “nada” (substantivo), há figuras de linguagem – “dar a palavra a alguém” contém um verbo usado no sentido figurado.

Como o Velho é uma invenção de seu pai, o menino sabe que ele responderá a muitas adivinhas, menos à mais célebre, origem de todas e cuja resposta o pai mesmo nunca lembrava, aquela que a esfinge faz a Édipo: de manhã anda com quatro pernas, à tarde com duas, à noite com três. Quem é? A resposta é “o próprio homem”. Se não tivesse ouvido tantas histórias, como Luka poderia se haver com “as mortes” no *game* em que o personagem está inserido, que vêm com os golpes desferidos pelo Velho do Rio do Tempo?

5.8.2. Brincando com palavras, oralidade, literatura, ciência e temas contemporâneos

O repertório cultural evocado por Rushdie é vasto. Brincadeiras da oralidade vão além das adivinhas, como o revestrés (palavra dita ao contrário) – “Ekoarak, Karaoke” e as palavras-valise (uma palavra que comporta outra) – permanentermínio (extermínio permanente), O-Fencerca (cercas ofensivas), Insultana (a sultana dos insultos).

Os elementos intertextuais vão dos mitos e lendas populares à literatura e seus personagens. Alguns evocados são: Sherlock, Alice, Aladim, a Esfinge e Édipo, o coelho branco de Alice, Merlin e Rei Arthur, a embarcação Argo, o tapete voador do Rei Salomão, as górgonas, antigos deuses do Norte, Grécia, Roma, Américas, Suméria, Egito, Orixás, lendas de tribos indígenas, faunos, centauros, grifos, basiliscos, minotauros, Simbá o marujo, ciclopes e sereias.

A alusão a ciências como a Física é também feita, como, por exemplo, neste trecho: “O que existia antes do Bang? [...]. E [Luka] se deu conta de que [...] era o que era quando não havia lugar para se estar [...], o que existia antes de existir qualquer palavra” (RUSHDIE, 2010, p.98-99).

Figuras de linguagem também abundam em trechos de prosa poética, como na comparação: “O tempo como um rio que corre sempre, leva embora todos os seus filhos” (RUSHDIE, 2010, p.62), cantava Ninguémpai.

Letras maiúsculas são usadas como recursos que personificam ou chamam atenção do leitor, como nos nomes dos locais por que Luka passa dentro do Mundo da Magia: País dos Seres Imaginários, Cidade dos Sonhos, Um Trilhão e Um Caminhos que Se Bifurcam, o Coração da Magia, a Aurora dos Dias. Siglas que lembram fórmulas ou comandos de *games* são usadas em tom humorado: os PCD+P/EX são “processos complicados demais para explicar” (RUSHDIE, 2010, p.72), os MCD+PDS são “máquinas complicadas demais para descrever” (RUSHDIE, 2010, p.85).

A alusão a alguns temas pode ser considerada uma crítica de Rushdie a problemas hoje delineados, como o trabalho operário e o consumo, quando ele narra que “as fábricas de tristeza tinham fechado e se transformado em Esquecimentos, imensas galerias onde todo mundo ia dançar, fazer compras, fingir e esquecer. Luka, porém, não estava a fim de se enganar. Ele queria respostas” (RUSHDIE, 2010, p.40). Outro tema sugerido é a poluição: “O rio Silsila não era um rio bonito, na opinião de Luka. Talvez até começasse bonito nas montanhas de algum lugar, como uma torrente brilhante, inquieta, correndo sobre pedras lisas, mas ali nas planícies costeiras tinha ficado um rio gordo, preguiçoso e sujo [...], com manchas roxas de óleo [...], e com toda certeza não havia, em nenhum lugar daquela imunda corrente, nada que valesse a pena pescar para comer” (RUSHDIE, 2010, p.46-7).

5.8.3. Identidade e narrativa

Na contemporaneidade, precisamos sempre nos reinventar para adquirirmos e mantermos uma imagem coerente de nós mesmos. Como já dissemos, a linguagem preexiste à vida do sujeito, e com ela ele tem de se haver. Quando Luka nasce, seus pais conversam, já lhe atribuindo uma série de questões significantes. O pai lhe diz: “quem diria, hein? De onde você veio, malandro? Como chegou aqui? O que tem a dizer? Qual é o seu nome? O que vai ser quando crescer? O que quer?” (RUSHDIE, 2010, p.13). E a mãe responde com respostas significantes: “O nome dele é Luka e esta maravilha significa que parece que nós trouxemos ao mundo um sujeito capaz de fazer o próprio Tempo voltar atrás, de fazer o Tempo correr para o lado errado e nos deixar moços de novo” (RUSHDIE, 2010, p.14).

Stuart Hall comenta que “psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e contruindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (HALL, 2014, p.25). Tal constatação nos faz lembrar que, mesmo que nossa “unidade” esteja sempre sendo formada, sempre incompleta, todos necessitamos passar por tal processo e formar uma imagem interna, melhor dizendo, uma narrativa de nós mesmos: “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2014, p.24). Também Luka precisa de uma história. Ele precisa de “sua” aventura, precisa “ser narrado para” e “narrar-se a” si mesmo. Ninguémpai, cujo nome nos lembra a metáfora da crise do Nome-do-Pai evocada pela psicanálise, ou mesmo “a morte do narrador” de que nos fala Benjamin, ou ainda o enfraquecimento da função paterna na contemporaneidade, é o espectro do pai no Mundo da Magia. Ele lembra a Luka que:

[...] você próprio é uma Gota do Oceano de Conceitos, uma palavra impensada do Xá do Blá-blá-blá. Você, mais que todos os meninos, devia saber que o Homem é o Animal Contador de Histórias e que nas histórias estão sua identidade, seu sentido e seu sangue vital. (RUSHDIE, 2010, p.73)

Assim como já dissemos acima, e como lembramos sobre a diferença entre memória voluntária e involuntária (Benjamin, 1989), ou com Hall, sobre os processos inconscientes que formam a identidade, Rushdie também nos lembra que as memórias mais antigas são grandes aliadas no processo de construção de nós mesmos, quando Ninguémpai diz que “A Memória leva você até um ponto, e não consegue ir adiante. Mas uma Memória que vem de muito longe leva até muito longe” (RUSHDIE, 2010, p.66).

A pata-elefante, uma personagem de “identidade híbrida”, lembra que “Nós acompanhamos o noticiário, sabe? Tentamos nos manter informados [...]. Talvez seja bom não se importarem com o Presente lá onde você está indo [...], lá eles só se interessam pela Eternidade” (RUSHDIE, 2010, p.66). Tal frase nos remete à ideia do “belo” como algo que o artista ou o poeta deve captar no novo, mas que reporta ao eterno. Essa ideia do belo ainda é evocada em outros momentos, como quando Luka chega à Grande Estagnação na eternidade das Brumas do Tempo. É um novo nível salvo no *game*, no qual Luka vê a “beleza”. Há então um:

[...] desejo de permanecer lá para sempre, de ignorar seu verdadeiro propósito e sua antiga vida para simplesmente deitar debaixo de uma árvore e descansar. Aspire aquela beleza, sorria contente, deite num tufo de grama... e ficará cativo do Pântano para sempre. (RUSHDIE, 2010, p.101)

A importância das imagens internas na constituição do sujeito, podemos vislumbrá-la quando o menino diz: “‘Queria não estar com tanta pressa’, Luka pensou, porque aquele era o mundo que ele sempre havia achado ainda melhor do que o seu, o mundo que ele tinha desenhado e pintado durante toda a sua vida” (RUSHDIE, 2010, p.94-5). Tal passagem nos traz a ideia de que as imagens internas que Luka guardou das histórias ouvidas valem mais que a realidade externa ou que as imagens forjadas dos *games*, dos filmes. Rashid lembra que “Nossos sonhos são as verdades reais – nossas imagens [internas], o conhecimento de nossos corações” (RUSHDIE, 2010, p.152).

A Insultana também lembra a Luka a importância do mundo dos mitos e da imagem interna que deles guardamos:

A magia está desaparecendo do universo [...]. Nós não somos mais necessários, ou é isso que vocês todos pensam, com suas **Altas definições e baixas expectativas**. Um dia desses, vocês vão acordar e nós teremos ido embora, e então vocês vão descobrir como é viver sem nem uma ideia de Magia. Mas o tempo avança, e não podemos fazer nada a respeito. (RUSHDIE, 2010, p.127, negrito nosso)

O menino se lembra das palavras de Rashid para tomar fôlego e ir em frente em sua aventura. Seu pai lhe contava sobre:

[...] jovens heróis que encontravam recursos extras dentro de si mesmos diante de terríveis adversidades [...]. Não sabemos as respostas para as grandes questões como quem somos nós e do que somos capazes [...] até as questões serem colocadas. Então, e só então, saberemos se conseguimos responder a essas perguntas ou não. (RUSHDIE, 2010, p.151)

Luka está num processo formativo, passa por “mortes”, mas mesmo assim é possível refazer a experiência. Ele tem de se haver com o fato de ser canhoto, de ser filho daqueles pais, irmão mais novo de Haroun, mas só fará isso achando seu próprio caminho, a partir de sua angústia particular por sentir-se responsável pela possibilidade da morte do pai, depois de ter praguejado contra o domador do circo.

Todos esses elementos parecem ter relação com as identidades na contemporaneidade: sujeitos nascidos e inscritos numa cultura não estão mais para sempre fadados a tal posição, mas

podem mover-se, ou, mais precisamente, são constantemente convocados por novas narrativas, e diante do bombardeio de informações e sensações, a se reposicionarem, a questionar suas identidades, a transformá-las, a identificar-se com características, num primeiro momento, muitas vezes contraditórias. Após tentativas e perdas de vida, Luka consegue entrar na versão canhota do Mundo da Magia. Depois, tem que se haver com os guardiões do Fogo da Vida: “a tarefa de guardar o Fogo da Vida tinha sido entregue aos mais poderosos Guardas Espirituais de todas as religiões mortas do mundo, ou seja, as mitologias” (RUSHDIE, 2010, p.169).

Luka consegue roubar o Fogo da Vida, mas tem de convencer os deuses e todos os seres do mundo fantástico a deixá-lo levar para que seu pai sobreviva:

Eu sei de uma coisa que vocês não sabem sobre o Mundo da Magia... ele não é de vocês [...], ele é do meu pai [...]. Ele é que montou esse Mundo assim, que deu sua forma e suas leis, e ele que trouxe vocês todos para povoar isto aqui, porque ele aprendeu sobre vocês, ensinou sobre vocês e até sonhou com vocês a vida inteira [...], eu ouvi falar dele a minha vida inteira, na forma de histórias [...]. Então, de certo modo, ele é agora meu Mundo também. E a simples verdade é que, se eu não levar o Fogo da Vida para ele antes que seja tarde demais, não só ele vai chegar ao fim. Tudo aqui desaparecerá também [...]. Escutem aqui: só através das Histórias é que vocês conseguem sair para o Mundo Real e ter algum tipo de poder outra vez. Quando a história de vocês é bem contada, as pessoas acreditam em vocês; não do jeito que acreditavam antes, não com adoração, mas do jeito que as pessoas acreditam em histórias: alegres, animadas, querendo que nunca terminem. Vocês querem imortalidade? Só o meu pai e gente como ele podem dar imortalidade a vocês agora [...]. Quem sou eu? Eu sou Luka Khalifa. Eu sou a única chance de vocês. (RUSHDIE, 2010, p.174-6)

Luka inscreve assim as histórias onde elas sempre estiveram, no Outro, reclamando aos deuses a operação da função paterna. Rashid dizia que “Para escalar o Monte Conhecimento, você tem de saber quem você é” (RUSHDIE, 2010, p.158). Enquanto nas sociedades tradicionais o passado e seus símbolos são venerados pois contêm a experiência de gerações, sendo a tradição um meio de lidar com o tempo e o espaço e de definir identidades, a modernidade é não só a experiência de convivência com a mudança rápida e contínua, mas é forma altamente reflexiva de vida, na qual “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (GIDDENS apud HALL, 2014, p.12-3). Tais (des)continuidades das práticas sociais e das identidades dos indivíduos parecem ser retratadas em Luka, quando ele lida com o Rio do Tempo, quando promove uma espécie de iconoclastia dos deuses ao dizer que não devemos

adorá-los mas sim deixá-los imortais no mundo das histórias, quando questiona o totalitarismo, ou quando questiona o que é “direito”, já que ele é canhoto: o mundo por se fazer e se reinventar.

Ao fim do livro, quando Prometeu – aquele que roubara o fogo dos deuses para dá-lo aos homens – aparece como personagem, lembra a Luka e ao leitor que a memória e a inteligência são o que promove tais (des)continuidades, ou deslocamentos, que desarticulam identidades estáveis do passado e abrem possibilidade de novas articulações, a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos (LACLAU apud HALL, 2014, p.14). “Não queremos só lembrar das coisas! Queremos *fazer* coisas também” (RUSHDIE, 2010, p.180), dizem as Aves elefantes, nos remetendo à ideia de que a memória serve a algo mais que a simples lembrança. Servem, sim, à rearticulação de conteúdos que formam nossa identidade híbrida.

Hall comenta que não nascemos com identidades nacionais, mas que essas são formadas e transformadas no interior da **representação**, algo que produz sentidos e contribui para que as pessoas participem da ideia de nação, já que geram um sentimento de identidade e lealdade (SCHWARZ apud HALL, p.30). Rushdie explora muito bem a condição do sujeito contemporâneo que não mais se identifica somente com a cultura nacional forjada ou “imaginada” no lugar em que nasceu, mas que está aberto a muitas narrativas, não só orais ou escritas mas também “visuais e sonoras”, que pode gostar de todas elas, mas que também as rearticula a seu modo.

Um ponto importante colocado por Hall é que, embora a globalização tenha como característica a diminuição das distâncias no espaço e no tempo, dando a todos mais acesso à história e a outros lugares, ela ainda “é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos das populações dentro das regiões” (HALL, 2014, p.45), traçando o que Doreen Massey chama de “geometria do poder” da globalização (MASSEY apud HALL, p.45-46). Costumava dizer Rashid:

O conhecimento é ao mesmo tempo um prazer e um campo minado explosivo; ao mesmo tempo uma libertação e uma armadilha [...]. Os modos do conhecimento mudam e se transformam à medida que o mundo se transforma e muda. Um dia ele é aberto e disponível a todos, no dia seguinte é fechado e protegido. Alguns saltam essa Montanha como se fosse uma ladeira no gramado de um parque. Para outros é uma Muralha intransponível. (RUSHDIE, 2010, p.155)

O que defendemos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na escola é que a narrativa como tipo textual elementar e antigo é capaz de contribuir decisivamente para a transposição dessa montanha. Além disso, ela é muito mais democrática e acessível a todos, de forma mais evidente na oralidade que supõe aproximações entre sujeitos, e também na escrita caso a educação comporte um currículo de letramento que enrede narrativas.

5.8.4. A narrativa dissolve fronteiras

As narrativas orais e escritas em seu caráter “onipresente” – contam sobre lugares e tempos distantes – sempre têm o potencial de ponte para outros mundos, lugares e tempos, sendo de certa forma mais acessível a todos. Isso se na escola for garantido esse direito ao letramento, às narrativas, à fantasia. Não é o cotidiano que interessa à criança, mas o distante no tempo e no espaço. E a sabedoria que há nisso é o poder da transmissão da experiência que elas comportam.

Hall desvela que a globalização contesta os contornos estabelecidos da identidade nacional e expõe o fechamento das nações às pressões da diferença, da “alteridade” e da diversidade cultural, além de ter como consequência a abertura do questionamento sobre a centralidade cultural do ocidente (HALL, 2014, p.49). Sabemos que tais discussões estão na pauta do dia, porém, em forma de reação a tal exposição: a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos e seu discurso xenofóbico, o Estado Islâmico impondo a barbárie aos seus semelhantes após séculos de desprezo dos ocidentais pela cultura muçulmana, o genocídio indígena que permanece no Brasil, o socialismo em pleno século XXI visto ainda como se comunistas comessem crianças, mulheres não tendo direitos e proteções garantidos sobre seus próprios corpos, negros tratados como menos capacitados etc. As fronteiras dissolvidas e as continuidades rompidas foram muito bem metaforizadas por Rushdie, por exemplo quando Luka consegue transpassar o Respeitorato, através da força da liberdade de expressão promovida pelas lontras e pela Insultana.

A resistência e a boa exploração das (des)continuidades seria ainda a possível resposta e frente aos imperativos do mundo alienante de que tratamos com Prioste (2016), Adorno e Horkheimer (1985) e Benjamin (1989; 2012). Essa boa exploração pode acontecer no processo de letramento em grande parte por meio da diversidade cultural narrativa, como temos procurado afirmar nessa análise. Rushdie parece sugerir que as identidades híbridas são a solução contra as intransigências e os totalitarismos, ao misturar tradição e novidade. Hall aborda a questão da tradição e da *tradução*, questionando “o que isso nos diz sobre o modo como as identidades

devem ser conceitualizadas em relação com os futuros da modernidade” (HALL, 2014, p.51). E, ainda (o trecho é longo, mas vale retomá-lo):

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado. Pode ser tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando a suas ‘raízes’ ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização. Mas esse pode ser um falso dilema.

Pois há outra possibilidade: a da *tradução*. Esse conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ particular). As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente *traduzidas*. (HALL, 2014, p.52)

O próprio Rushdie observa que “a palavra ‘tradução’ [...], vem etimologicamente do latim, significando ‘transferir’; ‘transportar entre fronteiras’” (HALL, 2014, p.52-3), e Hall complementa:

Escritores migrantes, como ele, que pertencem a dois mundos ao mesmo tempo, ‘tendo sido transportados através do mundo [...] são homens traduzidos’ (Rushdie, 1991). Eles são produtos das *novas diásporas* criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia [...]. Algumas pessoas argumentam que o ‘hibridismo’ e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado.

De acordo com Hall, outros argumentam que o hibridismo tem seus custos e perigos, dando o exemplo do próprio Rushdie que, ao escrever *Versos Satânicos*, foi perseguido e condenado à

morte por fundamentalistas iranianos que ofenderam com a obra considerada por eles como blasfêmia. Mas Hall reconhece em Rushdie uma “defesa forte e irresistível do hibridismo” (RUSHDIE apud HALL, 2010, p.53):

Aquelas pessoas que se opõem violentamente ao romance, hoje, são de opinião de que a mistura entre diferentes culturas inevitavelmente enfraquecerá e destruirá sua própria cultura. Sou da opinião oposta. O livro *Versos satânicos* celebra o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, músicas. O livro alegra-se com os cruzamentos e teme o absolutismo do Puro. *Mélange*, “mistura” um pouco disso e um pouco daquilo, é *dessa forma que o novo entra no mundo*. É a grande possibilidade que a migração de massa dá ao mundo, e eu tenho tentado abraçá-la. O livro *Versos satânicos* é a favor da mudança-por-fusão, da mudança-por-reunião. É uma canção de amor para nossos “eus” cruzados.

Estamos diante da ideia de que as subjetividades contemporâneas são constantemente chamadas a transitar entre-textos, entre-meios, entreculturas. As fronteiras atravessadas em *Luka* não são só as políticas ou culturais, mas também tecnológicas e midiáticas. O indivíduo isolado, exilado ou alienado, pintado sobre o pano de fundo da multidão ou da metrópole, do qual trata Benjamin (1989) ao analisar temas de Baudelaire – o *flanêur* que está à parte da multidão mas que, ao mesmo tempo a vê, com encantamento, a ponto de querer se tornar um único corpo com a multidão, ou mesmo aquele que perde a 'auréola' na lama do asfalto (BENJAMIN, 1989, p.144) –, parece ter sido a origem das identidades híbridas que hoje estão exiladas de sua origem cultural, mas ainda retêm traços dela, ao mesmo tempo em que precisam se traduzir para se fazer entender em outros locais. Baudelaire quis imprimir à sua lírica a vivência do “choque” e buscou elevá-la à categoria de experiência (BENJAMIN, 1989, p.145), buscando conquistar leitores que preferem os prazeres dos sentidos e o *spleen* que anulam o interesse e a receptividade na leitura (BENJAMIN, 1989, p.103). Parece similar, de algum modo, a vivência do “choque” que temos hoje, com o acotovelamento que vivemos entre o exagero de informações e o apelo às sensações do mundo virtual.

5.8.5. A fronteira dissolvida

Quem tem necessidade de escrever a narrativa de *Luka* é Rushdie, mas a pedido do filho. A palavra endereçada de um ao outro, e vice-versa, é o que compõe a transmissão da experiência através da narrativa.

Rushdie é um contador de histórias que faz uma exaltação tanto da tradição quanto da **tradução**, tanto das memórias individuais e coletivas quanto das novidades culturais. O que o faz pós-moderno por excelência é a capacidade de tal *mélange*.

A escolha do *game* como elemento que compõe sua história feita de palavras, no entanto, não nos deve enganar. Sua ficção **não** é um *game*, apesar das aparências em contrário, mas sim uma narrativa cujo cenário de *game* funciona como um atrativo ao provável interesse do leitor-mirim.

O pequeno leitor na contemporaneidade talvez a princípio não seja tão receptivo a uma leitura de fôlego que a longa história requer, nem tenha talvez tanto repertório a ponto de se embalar nas tradições da oralidade e da literatura evocadas por Rushdie. Aí a originalidade do autor: para a criança tão bombardeada pelos apelos do sentido atualmente, o *game* figura como cenário da história escrita. Ao mesmo tempo, para a criança que ainda não articula tradição e novidade cultural, o escritor nos brinda com essa possibilidade de articulação, a nos mostrar que memória e novidade cultural juntas podem ser o caminho para a criatividade e para a criação de contornos do sujeito que busca sua própria narrativa.

Mesmo num mundo de “altas definições e baixas expectativas”, como muitas vezes se configura a novidade cultural e o mundo dos *games*, Rushdie resgata o poder da narrativa e da transmissão da experiência. Seus personagens são “avatares” do mundo real. Milan é evocado no menino Luka, que, ao entrar no mundo mágico torna-se ainda outro, capaz de usar a fantasia para “elaborar” fatos da realidade, como a morte iminente de um pai.

O elogio ao mundo da linguagem, presente em tantos momentos e na alegoria do percurso das águas provenientes do Oceano dos Fios de histórias, misturado à dança com as palavras que o escritor tem a habilidade de fazer, faz o leitor intuir e ser empático à ideia de que somos feitos de linguagem. Os significantes que nos são caros nos foram dados pelo grande Outro (cultura, linguagem), através dos pequenos outros que são o pai, a mãe, o irmão próximo. Desse grande Outro, sentimos-nos herdeiros se vamos articulando memória e novidade em nossa própria narrativa.

Assim, cremos que, para quem lida com o ensino da leitura e da escrita, essa obra é alegoria para uma reflexão sobre a educação atual e os possíveis desafios a serem enfrentados, diante da

concorrência e coocorrência – das novidades culturais, das mídias e tecnologias atuais – com a tradição que a educação sempre tem a responsabilidade de transmitir. Tal obra repõe a questão da formação de leitores, reatualizando-a diante das características da contemporaneidade, dando-nos a pista de que, no âmbito da infância e da educação, não se trata de desqualificar nem tradição nem novidade, mas de articular as prováveis sensações, informações e narrativas decorrentes dos diferentes suportes hoje disponíveis, para a elaboração e transmissão da experiência.

Se o sujeito contemporâneo tiver bom repertório, ao lidar com os diferentes suportes narrativos, o “distante” da fantasia continuará entusiasmando e fazendo-o refletir e criar suas narrativas e seus contornos. Isso permanece atual e continua evocando a beleza da arte na formação do sujeito-leitor, mais que o acesso fácil aos assuntos cotidianos, ao consumo e à imediatez da sensação, os quais parecem ineficazes para uma educação que se proponha formativa de fato.

A experiência mediada pela literatura é conteúdo da educação, acesso a conhecimento de mundo e ferramenta para nele nos situarmos. Uma literatura que represente o entusiasmo infantil é porta de acesso a outros conhecimentos e prazeres da arte mais complexa. A variabilidade e o transitório da arte e da literatura contemporânea podem, se bem enredados, fazer captar o belo eterno e deflagrar o processo criativo da criança, que brincando com a “fantasia” rearticulará outros conteúdos num formato estético seu. Rushdie capta a moda e incorpora a mudança rápida, ao mesmo tempo preservando a continuidade das tradições não como algo estanque, mas como uma rearticulação que engloba (des)continuidades e deslocamentos.

Parece-nos razoável que as identidades híbridas hoje supostas em todos nós e a possibilidade de percurso em várias superfícies não nos tira o entusiasmo em nos aprofundarmos em alguns temas eleitos por cada sujeito para compor sua própria história. Quais significantes cada sujeito vai escolher para se narrar, isso fica por conta de cada um; mas que as questões filosóficas vida-morte, tempo, o ser e o nada, ética, linguagem e cultura são o pano de fundo de qualquer percurso pessoal que se pretenda formativo e que busque assumir um lugar discursivo, isso nos parece evidente.

A esfinge se destrói quando Édipo a vence, assim como Ninguêmpai se desfaz quando Luka se reinventa em sua própria narrativa. O lugar de Luka e de sua reinvenção é a fronteira dissolvida.

5.9. Janelas e avatares na literatura, o saber e a experiência

Todas as mídias têm grandes potenciais educativos, mas muitos usuários e mesmo a divulgação das próprias mídias e tecnologias ainda insistem prioritariamente em conteúdos superficiais. O que temos caracterizado como mundo “pós-moderno” não necessariamente precisa abarcar somente dessimbolizações. Seu sentido pode ser revertido em múltiplas possibilidades de simbolização, dependendo do uso que fazemos das mídias e tecnologias que figuram atualmente em nosso cotidiano.

A imagem primeira, que cada um de nós cria ao ouvir ou ler uma história, é impossível de se objetivar por uma imagem externa, pois, por mais que se tente, tal tentativa nunca expressará a formação de um simbólico do qual ela faz parte. As fotos, os vídeos, desenhos, pinturas, *games*, são capazes somente da “transposição da obra num outro universo criativo”, como diz Dufour, mas eles nunca poderão conter o que a palavra reverbera: “Vê-se, pois, ao ler um texto ou ao ouvir uma fala, mas vê-se o que nenhuma imagem poderia verdadeiramente mostrar [...]. *A ficção produzida pelo texto é irredutível a toda imagem*” (DUFOUR, 2005, p.125).

Já formadas as primeiras imagens, ou em concomitância constante com essas formações, as novas mídias interativas oferecem aos seus usuários a oportunidade de selecionar conteúdos específicos e de responder a elas, até modificando os conteúdos apresentados.

5.9.1. Mergulhos e levantadas de cabeça

Para além das relações letra-fonema e palavra-sentido, o texto escrito também traz certa carga sonora e imagética. Haveria aí uma possibilidade de prazer, um caminho para uma alfabetização mais em consonância com nossos tempos, que garantisse às crianças o acesso a leituras e escritas significativas, em pé de igualdade com o acesso a outras mídias.

Belintane, em seu artigo “Quando o mundo some” (2017, prelo), reflete sobre o ato de ler no contexto das tecnologias contemporâneas, levando em conta estudos sobre a memória, seus suportes e os modos de enredamento subjetivo de diversos tempos. O autor coteja a subjetividade que se deixa levar pela fantasia com aquela que “levanta a cabeça” questionando suas leituras e navegações. E lembra que o ato de fantasiar, ver cenas que não estão mais ou nunca estiveram

presentes, é característica humana que implica uma mediação, uma linguagem em um suporte qualquer.

Belintane está se referindo ao “levantar a cabeça” de Barthes, que em *O prazer do texto*, aponta que “o que eu aprecio, num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório: corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar” (BARTHES, 2013, p.18). O relato parece conter uma dinâmica de um jogo: correr, saltar, erguer a cabeça, mergulhar; o processo, no entanto, acontece na leitura de um texto, e as “esfoladuras” são aqui impostas pelo leitor, e não pela interação com um jogo.

Para Barthes, o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura” (BARTHES, 2013, p.20); já o texto de fruição é aquele que “põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gestos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 2013, p.20-1).

Enquanto os jogos parecem se manter no mesmo nível do texto de prazer (mesmo o estado de perda dos jogos pode ser retomado, o ganho pode ser resgatado), na narrativa escrita, como dizia Eco (2003) sobre a literatura, há a severa lição repressiva do destino imutável. Podemos pensar que há nas narrativas o prazer, com finais como os de personagens que “viveram felizes para sempre”, mas há também desde cedo, “Chapeuzinhos” de Perrault comidas pelo lobo sem que caçadores às salvem, há índios transformados em pássaros por sua ousadia de roubarem a noite, há heróis que se sacrificaram para que o alimento voltasse à aldeia.

Alunos meus do 7º ano invocam-se com o final infeliz de “O príncipe feliz”, de Oscar Wilde (1996), cuja estátua e seu amigo pássaro se desintegram, morrem, vão aos céus, após terem ajudado os pobres da cidade, enquanto que o prefeito e os vereadores se preocupam mais com o busto que será escolhido para compor nova estátua.

Belintane (2017, prelo) observa que é nessa tendência à simulação, à fabulação, que o homem “ergue seu edifício simbólico” (2017, p.2), construindo não só mitos, mas também teorias e tecnologias. O autor pensa que retroagir sobre o efeito da ilusão, relê-lo de alguma forma, cotejando-o à realidade talvez seja o elemento mais difícil e complexo desse dom. A aceitação da ficção como se fosse realidade é um prazer vivido na literatura, no cinema, na escuta de uma

história: “o psiquismo se deixa levar docilmente, constitui até um corpo de fantasia (um avatar)” (BELINTANE, 2017 no prelo, p.2) para que o sujeito viva as emoções do outro.

Parece haver nas ofertas do mundo virtual uma abundância excessiva de prazeres, e talvez seja esse o enlace psíquico que faz a criança jogar os *games* ao invés de apostar numa leitura, num jogo, nos esportes. A fruição na leitura precisa ser exercitada, mas seu prazer já foi outrora uma janela buscada com sucesso nessa empreitada. Quais as diferenças na realização dessa propensão à fantasiação quando os meios de expressão mudam? E sabemos que hoje mudam rapidamente!

O aedo na Grécia antiga era não só um poeta, mas também um pedagogo, ao cantar poemas que ensinavam ao efebo, através da performance do contador e da mimese do ouvinte. Assim o aluno se formava guerreiro e cidadão por simulação. O poeta, espécie de memorialista e pedagogo, “emprestava seu corpo como suporte da perpetuação e vetor da transmissão dos feitos heroicos” (BELINTANE, 2017 no prelo, p.2). O corpo do efebo aparece como primeira instância de fantasiação. No teste de realidade, o jovem leva na memória do corpo os ensinamentos para enfrentar a vida. Encarnar o texto é o fundamento da técnica: métrica, ritmo, estrofação, alegorias são recursos que constituem elementos dessa tecnologia. Era o cantar ritualístico.

Platão, na *República*, considerava mais eficientes os diálogos filosóficos que buscavam os conceitos, ao invés das imagens alegóricas da poesia. Através da maiêutica e da atenção reflexiva que ela pedia, chegava-se ao conceito estudado. Memória e gravação fiel das palavras continuam importantes, no ensino e na retransmissão (BELINTANE, 2017 no prelo, p.4-5).

Já nesse tempo, a escrita aparece como outro suporte. Então, o corpo deixa de ser o único suporte da memória. Mas ainda é necessária a leitura em voz alta para entender as palavras e os sentidos do texto, a qual vai perdurar até o século XII, quando se consolidam mudanças necessárias (espaço intervocabular, marcas de pontuação) para que o livro se adeque à leitura silenciosa e concentrada (BELINTANE, 2017 no prelo, p.5).

A questão que coloco com Belintane é se a criança, o adolescente, inclusive o adulto, vão aceitar a leitura adaptada, editada e programada, ou se eles vão ter condições de fazer outras leituras e associações sobre aquela leitura que já está dada e mastigada. Um exemplo simples é uma criança ou um adolescente saberem que muitos personagens da Disney são oriundos de uma

rica literatura, e não do cinema. Além disso, será que eles tiveram a oportunidade de ouvir ou ler essa história no original, antes de ver o filme?

As possibilidades de interatividade com textos, programas e outros internautas não garantem por si só a abertura à autonomia. Será suficiente ao leitor deixar-se levar por imagens, ícones e navegações, ou ele terá a chance de chegar a questioná-los? O exercício da autonomia na leitura, do suporte que for, é uma questão central. Parece que é isso que se aprende com um outro, um pai, uma mãe, um professor: aprende-se a fazer associações do dado com o não dado, com a memória, com conceitos. Os “caminhos do pensamento”, os caminhos do simbólico.

O leitor do mundo eletrônico parece estar mais afeito ao modo da leitura de prazer. Ele parece mimetizar, como o efebo, as imagens, mas estas agora vêm prontas de uma tela e não mais do exemplo de performance do poeta-pedagogo. E ao ouvir uma história, o leitor do mundo eletrônico seria aquele que passivamente escuta, ou o que se sentirá chamado a refletir e responder? Sua leitura de livros teria algo da leitura silenciosa, ou ele é herdeiro dos livros ilustrados e com poucas letras, deixando de canto as leituras mais densas? Talvez possamos afirmar que toda criança aprende muito por mimese, e inclusive ela parece nos acompanhar vida afora. Mas uma outra instância, aquela do distanciamento de uma situação, que evoca imagens outras, memórias de palavras e conceitos outros, e que se articula em forma de experiência, também é essencial.

5.9.2. A experiência e o saber que dela vem

Jorge Larrosa Bondía, em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), lembra que costumamos pensar a educação a partir da relação ciência/técnica ou teoria/prática, e propõe a exploração da possibilidade de se pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

O autor inicia por evidenciar sua crença no poder e na força das palavras (BONDIA, 2002, p.21):

[...] creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...]. E pensar não é somente raciocinar ou calcular, “calcular” ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

“O homem é palavra”, diz Bondía, e só é “enquanto palavra [...], está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (BONDÍA, 2002, p.21). Atividades como considerar, criticar, eleger, cuidar de, inventar, jogar com, impor, proibir, transformar palavras não seriam atividades ocas, trata-se antes “de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (BONDÍA, 2002, p.21). Tais atividades configuram-se como “lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras” (BONDÍA, 2002, p.21).

A partir de Bondía, supomos tratar-se de o sujeito encontrar um sentido para sua existência, encontrar um lugar para si no discurso. Quando Bondía dá essa primazia à palavra como concernente ao sujeito, cremos que não trata da palavra como “mero palavrório” como ele mesmo afirma, mas da representação que cada sujeito faz da palavra, e o campo da representação é o campo da experiência.

O autor retoma a ideia de que a pobreza de experiências tem caracterizado nosso mundo; ao mesmo tempo em que tantas coisas acontecem, a experiência tem sido cada vez mais rara. O excesso de informação não deixaria lugar para a experiência. Tal excesso é o primeiro motivo elencado por Bondía para o empobrecimento da experiência. O segundo motivo é o excesso de opinião. O sujeito moderno é o que tem informação e, logo após, opina. Algo como um imperativo. Se o sujeito não tem opinião, sente-se incompleto. Tal par informação/opinião também permeia, de acordo com o autor, a ideia que temos hoje do que é aprendizagem e do que pedagogos e psicopedagogos chamam de “aprendizagem significativa” (BONDÍA, 2002, p.22-3).

A falta de tempo é o terceiro motivo pelo qual a experiência torna-se hoje cada vez mais rara. A velocidade com que os acontecimentos se passam, dados a nós em forma de choque, estímulo e sensação pura, impediria a memória, pois logo há a substituição de um acontecimento por outro também excitante e efêmero. Lembremos que as novas mídias são facilmente identificáveis como fazendo parte desses rápidos contatos com uma informação que não se converte necessariamente em memória. As crianças, ao lidarem com *games*, vivem nas telinhas esses “acontecimentos” que chegam em forma de choque e são rapidamente substituídos por outros. A falta de intermitência entre um evento e outro e a “falta de silêncio”, diz Bondía,

também não promovem a experiência, e os aparatos educacionais têm funcionado no mesmo sentido. Vemos na escola essa dinâmica de que o autor trata: “o sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa” (BONDÍA, 2002, p.23).

O excesso de trabalho é o quarto motivo elencado. “Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho” (BONDÍA, 2002, p.23). A experiência requer, segundo o autor, um gesto de interrupção: para pensar, olhar, escutar, sentir, demorar-se nos detalhes; para suspender opinião, juízo, vontade, automatismo; para cultivar atenção, delicadeza, fala, arte do encontro, paciência. Para “dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p.24).

Após tal lista de motivos que tornam nossa vivência empobrecida nos dias de hoje, Bondía trata de delinear quem é o sujeito da experiência (BONDÍA, 2002, p.24-5):

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura [...]. O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto. [...] o importante [...] é a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

De alguma forma, essa explicação assemelha-se ao processo de alienação. É preciso mergulhar. Mas depois, é preciso levantar a cabeça, fazer do mergulho a experiência, ou seja, separar-se. O sujeito exposto à experiência é aquele que se transforma quando algo com ele se passa, acontece, lhe chega. Somente o sujeito da experiência está “aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p.26). Uma criança se transforma ao jogar um *game*? Uma criança se transforma ao ouvir uma história?

Bondía trata da experiência como sendo uma paixão. E afirma que a palavra paixão refere-se, primeiramente, a um sofrimento ou padecimento. O sujeito passional não é ativo, mas também não é passivo: “há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão” (BONDÍA, 2002, p.26).

Novamente, o trecho abaixo nos remete ao par alienação/separação de que vimos tratando.

A palavra “paixão” refere-se também, de acordo com o autor (BONDÍA, 2002, p.26):

[...] a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro [...]. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar [...]. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão [...]. Daí, talvez, a tensão que a paixão extrema suporta entre vida e morte. [...] e às vezes como condição de possibilidade de todo renascimento.

Será que um *game* toca uma criança como quando ela se emociona ao ouvir uma densa história? Na história de *Luka*, o menino entra num *game* para superar uma dificuldade, salvar a vida do pai, e não como mero entretenimento. Na verdade, vivemos com ele suas aventuras somente através de palavras e de imagens internas que vamos criando na imaginação, e não, definitivamente, através de um *game* mesmo. *Games* têm a ver com acontecimentos que se passam depressa demais, e não com o tempo de intermitências de uma leitura. Eles têm a ver com choques e reações, e não com paixões; têm a ver com acúmulos de vidas virtuais ou mortes virtuais, no plural, diferentemente de nossa única vida e morte.

Após tratar do sujeito da experiência, Bondía se dirige ao saber da experiência. O trecho seguinte (BONDÍA, 2002, p.26) evidencia o que temos nomeado com o segundo termo do par alienação/separação:

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis [...]. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Diferentemente do conhecimento atualmente celebrado que está fora de nós, que é útil, pragmático e instrumental, e do qual poderíamos nos apropriar objetivamente, como se a vida se resumisse a uma dimensão meramente biológica e à satisfação de necessidades (BONDÍA, 2002, p.27), o saber da experiência é outro; ele é aquele que se delineia a partir do modo como o sujeito vai respondendo e dando sentido às vicissitudes ao longo da vida. Não se trata de alguma

“verdade” das coisas, mas do sentido ou não-sentido do que acontece. Esse saber tem então diferenças em relação ao que chamamos conhecimento. O saber tem relação com um homem concreto, é ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade. Assim, o saber da experiência é particular, subjetivo, relativo; a experiência é o que *nos* acontece; assim, duas pessoas podem relatar um mesmo acontecimento de forma diferente. Ele não está fora de nós como acontece com o conhecimento científico, mas tem sentido ao configurar uma personalidade, uma forma singular de estar no mundo, e, por consequência, uma ética e uma estética. Não podemos aprender com a experiência do outro, a menos que ela seja de alguma forma revivida e tornada nossa. Esta é a primeira nota sobre o saber da experiência que Bondía pontua: sua qualidade existencial, sua relação com a existência, “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p.27).

A segunda nota pontuada por Bondía busca evitar a confusão entre experiência e o experimento, no sentido científico da palavra e as metodologias que ela pode supor. Assim, o autor lembra que o experimento é genérico, já a experiência é singular. Assim, enquanto o experimento traz resultados homogêneos, a experiência é aquela que traz heterogeneidade e pluralidade (BONDÍA, 2002, p.28).

Como o próprio título expressa, o autor quer tratar da experiência e do saber da experiência. Quando ele começa tratando do fato de que o sujeito é feito de palavra, ele está se referindo a essa última como representação, à linguagem como ambiente propício e necessário para uma possível representação que podemos fazer das experiências que temos na vida. Ou seja, só podemos representar a experiência vivida no campo da palavra e da linguagem; assim, só podemos estar falando da palavra altamente contextualizada, em princípio, contextualizada pela própria experiência do sujeito.

É preciso de alguma forma elaborar a experiência através da palavra para que o sujeito que a usa esteja falando de si, mesmo que esteja falando de matemática ou de biologia. Na linguagem verbal, a experiência sobre o assunto está sendo elaborada, está fazendo emergir um saber do sujeito sobre a experiência.

Se por um lado a informação, a opinião, o excesso de trabalho e a falta de tempo são sentidos e absorvidos pela educação, por outro, a instituição escolar é um lugar no qual, paradoxalmente talvez, ainda possamos contar com a possibilidade de uma experiência no tempo. A escola é representante de um tempo da infância e da juventude. Quem estuda ainda não é

adulto, está se tornando. É um vir-a-ser. Podem errar, acertar, recuar, ir em frente. Podem experimentar mesmo o tempo e suas narrativas.

Conclusões do capítulo

Neste último capítulo, analisamos imagens dos *games* nomeados pelos alunos. Pudemos observar como suas temáticas remetem às fantasias antes presentes em outros suportes ou portadores textuais, como a literatura, o cinema, as HQs, mangás, a TV. Assim, os *games* têm como referência as narrativas cultivadas em outras artes. No entanto, na passagem pela extensão entre *games* e literatura, perde-se ou diminui-se um determinado potencial de abstração e culto ao fantástico que o texto literário propicia. Sabemos que existem narrativas de *games* mais complexas, que melhor exploram esse potencial, mas detivemo-nos principalmente na análise de *games* nomeados pelos alunos, justamente para ter uma pequena amostra da qualidade do acesso que as crianças geralmente têm aos jogos.

Observamos como os *games* percorrem temáticas com as quais o sujeito pode se identificar: a temática feminina idealizada e seus desdobramentos em torno de estereótipos de comportamento e beleza; a figura do herói justiceiro, habilidoso e inteligente ou do super-herói com poderes sobrenaturais; o teratológico e seu apelo ao extermínio da monstruosidade; os jogos de competição e esportes que remontam às olimpíadas da antiguidade; a personificação de animais e objetos que remetem à fábula e ao poder de criação humana, ou a personificação de máquinas que apontam ao temor de dominação dessas sobre os homens; a guerra; as mitologias etc.

Observamos que as meninas e os meninos transitam por diferentes temáticas, mas ainda podemos identificar nas escolhas das crianças de um e outro sexo as preferências por temas que se relacionam com fantasias infantis femininas e masculinas. Os brinquedos e as brincadeiras cumprem um momento de certo esquecimento da sexualidade. O menino que brinca com o futebol, o carro, a competição e os heróis; a menina com as roupas, a boneca, e ocupada com suas identificações; meninos e meninas revivendo na imaginação seus medos de zumbis macabros e de figuras gigantescas; essas são temáticas levadas a sério nas brincadeiras infantis e saudáveis ao

psiquismo. A exploração de tais fantasias pela indústria cultural, no entanto, acaba por configurar-se numa expropriação, já que não se trata prioritariamente de uma arte a serviço da sublimação, mas sim, de aproveitar-se para garantir altos lucros e moldar subjetividades em formação ao gosto do mercado.

Também trouxemos imagens e análises de outros *games* com temáticas estritamente literárias ou destinadas à difusão de uma cultura como a indígena, para exemplificar como os jogos podem fazer boa amarração com conteúdos culturais de grande valor.

A predominância de rápidas imagens e sonoridades em profusão em detrimento da linguagem verbal e de uma estrutura narrativa concorrem com o tempo e o entusiasmo ao letramento, caso a criança não tenha um bom repertório oriundo da oralidade ritualística e das narrativas literárias para articular tais conteúdos. No decorrer de nossa argumentação, ponderamos que uma prática educacional baseada nesse repertório e conjugada a uma função paterna atuante traria as bases capazes de promover laços entre o sujeito e o outro/Outro (o adulto, o texto, a cultura elaborada, o trânsito entre imaginários e simbólico) e facilitaria uma alienação na linguagem, instrumentalizando as crianças para a possível separação. Assim, subjetividades de entre-textos e de entre-meios teriam maiores possibilidades de fazer leituras “de permeio” dessas mídias, aproveitando os imaginários que elas trazem no enriquecimento de suas memórias, articulações e reflexões. Nesses termos, ao invés de concorrer com o letramento, as mídias poderiam coocorrer com tal processo, e as vias de autoria na escrita dessas crianças seriam preservadas.

O fato de Nuno brincar com o pai de dramatizar os capítulos de uma longa história, de Bianca lembrar de histórias literárias que o pai lhe contou ou de interessar-se pelo livro que professora acabou por lhe emprestar, de Soraia assistir ao filme que a mãe sugeriu, de Talita ir buscar uma leitura autônoma quando seus pais não têm tempo para ler para ela, de Caio lembrar-se de momentos cotidianos de contação de histórias feitas pela mãe e de pedir à professora que veja seu texto, o esforço pela aprendizagem e a boa disposição de Fernando em contar “causos”, a vontade de Téio de ler uma longa história, o entusiasmo de Helena ao perceber que estava lendo ou em escrever uma história a pedido do pai, entre outros detalhes comentados pelos alunos, ao mesmo tempo em que todos acessam vários jogos e mídias – estes foram pontos em que pudemos observar laços entre criança e conhecimento, ou o modo como opera a função paterna, algo que já comentamos suficientemente no capítulo 4. A obra comentada *Luka e o fogo da vida* apresenta-se

como uma alegoria dessa função: como vimos, o menino aficcionado por *games* tinha também repertório absorvido das histórias contadas pelo pai, e foi assim que pôde salvar-se e salvar o progenitor da morte, salvar o próprio narrador, o representante do Outro. Desafiando os deuses a reconhecer que viviam através do imaginário das grandes narrativas, pôde levar o fogo da vida para casa e, assim, ele mesmo chegou a salvo ao final de sua aventura.

Os meios contemporâneos são de fato pregnantos, com grandes potências para uma alienação sem possibilidades de separação. A possibilidade de “levantar a cabeça” está numa articulação que privilegie o trabalho com a oralidade e a densidade literária. As crianças de hoje já nascem convidadas a entrar nesse jogo de entre-meios, e cabe às instituições escolar e familiar fazerem uma mediação que leve às vias de um bom letramento. As crianças poderão transitar entre meios se o ambiente proposto por pais e educadores for complexo no nível das palavras, do letramento, se o efeito da função paterna (promovida por adultos educadores em geral) estiver garantido, pois a criança costuma preferir o entusiasmo presente do que o virtual – caso a intersubjetividade esteja de fato presente.

Fizemos, neste capítulo, um certo estado da arte sobre a relação entre letramento e mídias. Pudemos observar certa continuidade, transição e superposição entre alguns suportes e portadores textuais: o que se conhece de uma HQ pode ser vista em filmes, jogos, desenhos animados, mangás etc., mas também pode ser remetido à densidade literária. A janela da literatura nos abre a possibilidade de criar imagens internas e de lidar com a palavra, enquanto que o acesso somente às imagens oriundas das telas pode silenciar as relações entre sujeitos. As argumentações teóricas trazidas neste capítulo fazem severas críticas à indústria cultural, ao mercado, às tendências econômicas e políticas neoliberais, e mesmo às teorias pedagógicas que se baseiam numa suposta autonomia e liberdade das crianças. No entanto, queremos retomar a ideia de que, mesmo que todos pareçam cooptados ideologicamente, a observação de detalhes nas relações entre criança e outro/Outro podem servir de ponto-de-giro a reforçar laços entre sujeito e cultura. Nossa tese pretende contribuir para esta “reviravolta” a que a educação tem possibilidade de fomentar.

Se os autores de jogos puderem, numa atitude ética e política, propor a resignificação de fantasias em benefício das subjetividades, se houver possibilidades de humanização, se fizerem das mídias uma modalidade de arte cuja estética articule valores humanos, este é um caminho

possível para contribuir à educação. Se a educação puder historicizar as temáticas das mídias, quando alunos um pouco mais velhos tiverem possibilidade de reagir a esses conteúdos, sem necessariamente deles prescindir, mas separando-se de forma crítica, este é outro caminho possível para contribuir no processo de letramento. Pensamos que, observadas as ponderações que buscamos fazer, os jogos estão ligados a uma tradição e a educação pode inclusive aproveitar seus conteúdos. Se pais e educadores puderem fazer parte desse jogo, não se tratará de ufanismo, mas de uma amarração outra de conteúdos entre-meios.

O efeito, a influência das mídias sobre a escolarização tem se mostrado problemática, ao mesmo tempo em que não podemos negar potenciais que as novas tecnologias abarcam. A questão principal que identificamos é que as mídias têm estado principalmente nas mãos de uma indústria cultural que não tem escrúpulos quanto aos seus objetivos prioritariamente lucrativos em detrimento da formação de uma sociedade com valores humanistas.

As imagens animadas dos *games*, personificação de animais e objetos, a proposta de abstração de objetos não estruturados (os contadores de histórias exploram as relações metonímicas entre objetos, imagens e ideias – por exemplo, o bule é a girafa, um pano azul é o mar etc.), a máscara, o corpo do avatar, as sonoridades, as vozes dos personagens, o enredo das narrativas, são elementos bastante relacionados às fantasias subjetivas. Além disso, o colorido, as formas numa estética “digerível” à imaginação da criança trazem em si um conceito de infância. No entanto, animar a garrafinha de refrigerante dançante na propaganda de TV serve a diferente intuito da árvore animada e falante do livro lido por Bianca, *Meu pé de laranja lima*, de Jose Mauro de Vasconcelos. A estética ao gosto infantil de alguns elementos pode contribuir ao imaginário que venha preencher os vazios do texto e articular-se ao enriquecimento da linguagem simbólica.

O cultivo às formas anteriores de interação entre os sujeitos permanece importante a essa articulação; do contrário, a educação realmente deixará de ter professores contando histórias, brincando com jogos orais, lendo um livro com seus alunos? Haverá um professor *on-line*? A aula de educação física se dará com jogos do tipo wii? Em que medida o *game* poderá fazer a criança querer ler o livro? Em que medida jogar o *game* de futebol fará a criança ir de fato jogar futebol? Será que ela terá tempo e entusiasmo para sair das telas? Ou irá se contentar com seu desempenho virtual? Quem dará um retorno qualitativo para as crianças de seu real desempenho? Um programa de computador? A **corporalidade** ainda se estabelece entre sujeitos, mesmo que se

estenda à leitura silenciosa quando o leitor já pode pressentir a voz que há por detrás do texto, ou mesmo que se estenda à contemplação artística ou à interação em *games* quando a criança passa a lidar com avatares virtuais.

Todo o imaginário que faz os indivíduos identificarem-se com personagens de *games* e suas ações encantatórias está antes presente na ágora, mas de forma real e não fantasiosa. É na reunião que cada um toma verdadeiramente o lugar de palavra, incorpora valores, assume sua **corporalidade**. É no contato com o outro/Outro que poderemos ter subjetividades verdadeiramente robustas, afeitas à alteridade democrática e podendo dizer a quê vieram, ao narrarem suas histórias e ao transmitirem a experiência e seu saber.

Considerações finais

Estamos no século XXI. Dos primórdios da humanidade aos dias de hoje, o ser de linguagem que é o Homem aprimorou seu raciocínio e explorou seus afetos através de desenhos, do verbo e de outras técnicas, para expressar-se, comunicar-se e conhecer o mundo, o outro e a si mesmo. Em todas elas, deixou-se conduzir por percursos narrativos, cuja estrutura contribuiu para atribuição e estabilização de sentidos. No entanto, algo sempre nos move a retomar, a ressignificar, o que previamente se deu a conhecer pelos outros e por nós mesmos, a ir mais além.

Narrativas têm sempre uma estrutura básica comum (o acontecimento, o homem de ação com seu antes e depois, a transformação no tempo, um vir-a-ser que se vislumbra e uma experiência perdida que pode ser reencontrada), e a partir dela uma infinidade de formas e temas são explorados para que se dê a comunicação e a expressão. O que se quer com a narrativa? O sentido (nos três sentidos – retomar o que se sentiu, atribuir significado ao que se sentiu e apontar nova direção, novo sentido).

Das culturas orais às escritas, e destas às digitais – da antiguidade à contemporaneidade –, a narrativa se presta à busca de sentido e de emergência de um sujeito. Quer-se o sujeito e o sentido. Nada mais natural, ou cultural – já que a cultura é a natureza humana –, do que ser a narrativa um conteúdo elementar e ao mesmo tempo complexo a ser estudado na escola. Como somos seres de linguagem – falamos, lemos e escrevemos para, ao nos expressarmos e nos comunicarmos através destes meios, chegar ao sentido –, faz-se também muito próprio que o letramento tenha a narrativa como um conteúdo intrínseco, para não dizer imanente.

No Capítulo 1, tratamos das narrativas, de sua origem oral à passagem para a escrita e outros suportes artísticos e digitais. Tratamos do direito à literatura, dos clássicos, vozes arcaicas que nos constituem e engendram em nós novos discursos. Tratamos do mito com uma metáfora, funcionando como “hormônio” que promove os ímpetus primários do psiquismo, do prazer e do sentido que atravessa a narrativa mas que não está explícito em nenhum de seus termos (talvez, se lá não está, é porque deve estar em nós). As fronteiras da narrativa nos mostraram que ela, nunca pura em si mesma, abarca todos os discursos. Precisando de tempo para acontecer e tendo a ação no tempo como mote, a narrativa trata de vida e morte. A autoridade aí presente faz do narrador

de si e do mundo um sujeito que ocupa seu lugar no discurso social, emergindo de entre-textos e de entre-meios.

No Capítulo 2, tratamos da voz por detrás da leitura e da **corporalidade** convocada a lhe conferir sentido. As subjetividades leitoras aproximam-se e distanciam-se de textos; a leitura de permeio e a propensão à autoria novamente nos lançam ao sentido e para além. As análises que fizemos dos testes de leitura mostram os possíveis deslocamentos que alunos devem fazer para chegarem a um procedimento de compreensão e interpretação textual.

No Capítulo 3, discutimos a produção de textos. Deslocamentos e condensações, similaridades e contiguidades, efeitos metafórico-metonímicos da linguagem, paráfrases e paródias foram conceitos abordados. Com eles, buscamos perceber nos textos dos alunos o quanto estes ainda se alienam numa determinada etapa da aquisição e consolidação da escrita ou o quanto já se aventuram ao significado e ao *nonsense*, à intertextualidade e à polissemia. Procuramos evidenciar a possibilidade de um currículo pautado principalmente na literatura, sendo esta concebida como um jogo: o conteúdo escolar pode ser metaforizado ou alegorizado, possibilitando à subjetividade ocupar posições diversas.

No Capítulo 4, discorremos sobre oralidade, leitura, escrita e novas mídias em sua relação com a educação e o letramento. Nas entrevistas analisadas, observamos, a partir da retomada de memória de narrativas, como alunos lidam com a oralidade. Também examinamos, por meio da escuta, a relação das crianças com os pais, a escola, a leitura, a escrita, o saber, o uso das mídias atuais. Traçamos, assim, a partir do complexo terreno cotidiano relatado pelos alunos, um certo horizonte de letramento na contemporaneidade. Nossos quatro meninos e nossas quatro meninas mostraram diferentes facetas da heterogeneidade presente na sala de aula brasileira, algo que se desdobra para muito além dos casos aqui apresentados. Helena, a menina do não saber que se entusiasma quando percebe que está aprendendo a ler ou quando escreve e digita no computador da mãe algumas coisas que sabe; a aluna que estava desenhando e por isso não lembra da história contada pela professora; aquela com leitura fragmentária que escreve soltando a mão e deixando ver os restos de uma alfabetização mal terminada; a filha que brinca com as amigas e que joga os jogos de menina e de tsunamis; a criança que quer ter acesso a objetos do mundo do consumo e que lia um livro grande se conseguisse ler com rapidez; a garota que lembra “só isso”. Caio, o menino que tinha medo de errar as letras e que, aluno inseguro, pedia para os adultos verem seu texto com letra caprichada e bem desenvolvido; o leitor que transita entre o fragmentário e o

parafrástico; o filho que lembra da mãe lhe contando histórias enquanto lavava louça; o jogador que guerreia com uma espada até ficar com a nuca e os braços doendo. Téo, o menino desbravador de livros longos, o leitor de permeio, que gosta das entonações, que escreve no afã da escrita e comete alguns erros, que esquece ou decide não inventar um novo final para a história. Bianca, a filha com quem o pai compartilha histórias literárias; a menina que leu a HQ e que quis conhecer mais da Mafalda; a leitora de permeio/autoria cujo personagem-avatar em seu texto quer agradecer pela reconstrução da cidade; a garota que gosta de aprender a desenhar e que brinca com notas musicais. Fernando, contador de histórias tantas que por vezes nelas se perde, desafiador de adivinhas e piadista; leitor que transita entre fragmentos e paráfrases; aluno que escreve uma história que ainda precisa ser melhor desenvolvida; garoto que por vezes assume o discurso adulto para concluir que não é só brincar nem só estudar, precisa de tudo um pouco. Nuno, o leitor que dramatizava longas histórias com o pai quando ainda nem sabia ler as letras; o leitor com propensões a autoria e cujo texto nos mostra um potencial de memória e inventividade; o *geek* interessado em futebol, leitura, muitos *games*, xadrez, luta livre, costura, informática, internet e política; o narrador que reconta histórias e que transita entre mídias. Soraia, para sua idade, uma aluna leitora “de permeio” e escritora cujo personagem-avatar quer nova aventura; menina que gosta de ouvir e pesquisar músicas, de assistir novela infantojuvenil, de ver filme e de ouvir da mãe uma história, quando a filha está doente. Talita, a aluna de leitura por vezes parafrástica e de escrita bem desenvolvida; a menina que, como Téo, ignora as regras de idade para ver os programas da TV; a filha que pede para os pais contarem histórias e que, quando ouve que eles precisam fazer outra coisa, acaba lendo um gibi por estar sem sono.

As imagens que evocamos destes alunos pretende que o leitor retome de memória os detalhes das análises mais aprofundadas que fizemos de seus desempenhos na oralidade, na leitura e na escrita, e de suas preferências na lida com as mídias atuais. Sabemos que as análises aqui empreendidas sobre os potenciais e as dificuldades destas crianças, bem como suas singularidades, ainda não permitem um mapeamento da heterogeneidade da escola brasileira. Se em alguma medida, porém, chegamos a conhecer um pouco da subjetividade de cada um, este é já um ponto a ser generalizado quando pensamos no letramento contemporâneo: todos os detalhes subjetivos entram em cena quando se trata do jogo de letramento que as narrativas, presentes nos

diversos suportes, podem vir a embasar. O sujeito complexo está aí, presente na sala de aula e no chão da escola, esperando algum endereçamento do adulto, por meio da transmissão narrativa, à criança.

Lá fora, no mundo, vimos, no Capítulo 5, os conteúdos e temas dos *games* e de outras mídias que estes alunos acessam, que são suportes de narrativas ou que pressupõem narrativas, na maior parte dos casos. Concomitante ao potencial de letramento que tais conteúdos abarcam, os *games* geralmente se encontram relacionados a outros objetos de consumo e compõem a trama da indústria do entretenimento e do lucro para garantir consumidores fiéis e alheios ao conhecimento desde a infância. Os temas preferidos por meninos e meninas mostram bem alguns estereótipos de gênero reiterados por produtos que arrebatam fantasias infantojuvenis, muitas vezes gerando compulsão e concorrendo com a transmissão narrativa e o letramento. Outras vezes, observamos alguns conteúdos das mídias atuais coocorrendo com o letramento, de forma a serem capazes de enriquecer imaginários e de contribuir para promover simbolizações. As janelas abertas pela performance oral do adulto (pais e professores), pelas páginas de papel a serem decifradas ou pelas telas hipnotizantes compõem o cenário maior que engendra tanto novas formas de percepção como nova economia psíquica na pós-modernidade. Nesta era, a indústria cultural e o mundo capitalista ainda dominam aparatos tecnológicos, ação que ocorre em detrimento da possibilidades de proposições mais direcionadas ao letramento e à educação em geral. Por outro lado, educadores engajados, homens em ação conjunta, pais, escritores de coragem e estudiosos desbravadores do saber da experiência, resistem, insistem, transformam e procuram reinventar a educação.

Com estes cinco capítulos, quisemos registrar o alcance dos objetivos e do percurso metodológico inicialmente propostos. Pudemos verificar, a partir de testes de leitura, em que medida estes oito alunos em fase de transição (final do terceiro ano do ensino fundamental, momento de consolidação da leitura e da escrita) compreendem e interpretam uma narrativa, retomando elementos e informações e fazendo inferências. Estabelecemos relações entre os perfis leitores pelos quais os alunos transitam e seu desempenho na escrita de uma história retomada de memória e com invenção de novo final: pudemos perceber que alunos com bom desempenho na leitura escrevem textos bem elaborados, mas também encontramos alunos com dificuldade na compreensão leitora que tiveram bom desempenho na escrita, além de uma aluna e um aluno com dificuldades tanto na leitura como na escrita. Ao cumprirmos nosso último objetivo – observar,

por meio das entrevistas, a oralidade das crianças, a relação com a educação e o acesso às mídias que relatam ter –, pudemos descobrir que um destes alunos com baixo desempenho tinha ótima oralidade, conjugada ao seu esforço na leitura e na escrita. Também encontramos uma aluna com baixo desempenho que não retomava os textos de memória oralmente, além de apresentar, no decorrer de seu processo, muitos momentos de renitência na leitura e na escrita. Observamos, por fim, nos oito relatos sobre o uso de mídias, algumas singularidades no acesso a uma diversidade de conteúdos que não deixavam de apresentar algum fundo comum – a maioria dos conteúdos é oriunda de uma forte indústria do entretenimento que visa lucros –; as singularidades se apresentaram na escolha de alguns temas específicos e nas relações que esses temas podem estabelecer com conteúdos de letramento, algumas das quais alguns alunos chegam a articular.

Nossa intenção na escolha de alunos e alunas participantes do projeto Desafios, alguns com desempenho satisfatório e outros com compreensão insuficiente, foi partir desses extremos de desempenho na leitura para estabelecer relação com perfis leitores, desempenho na escrita, na oralidade e tipos de acesso às mídias. Esse percurso metodológico retomou resultados do projeto Desafios, compilando qualitativamente o desempenho de oito alunos participantes ao final do processo de três anos de escolarização, para observar em que situação as crianças, estimuladas na escola a lidar com as narrativas presentes entre-meios e expostas socialmente às mídias atuais, terminaram seu processo de consolidação da leitura e da escrita.

Levantamos a hipótese de que a diversidade – **corporalidade**, leitura, escrita, acesso às mídias –, é fundamental e pode coocorrer com o processo de letramento, enriquecendo-o; e que, por outro lado, a pregnância de alguns meios conjugada à falta de estímulo à lida com as narrativas orais e escritas concorre com o letramento, prejudicando-o. Nesta amostra do desempenho de oito alunos, observamos que a maioria (sete alunos) deles progrediu positivamente: quatro tiveram bom ou ótimo desempenho na oralidade, na leitura e na escrita, mesmo acessando uma diversidade de mídias; outros dois apresentaram alguma dificuldade na leitura, mas tiveram bom desempenho na escrita; um deles ainda apresentou dificuldades na leitura e na escrita, porém, apresentava um entusiasmo leitor e na oralidade que chegaram a sustentar seu processo de letramento. Somente uma aluna, diante do oferecimento de conteúdos

semelhantes na escola e ainda contando com o acompanhamento dos pesquisadores do projeto, apresentou progressões insatisfatórias de letramento.

Na observação dos dados referentes ao desempenho desta aluna, encontramos o extremo oposto à nossa hipótese – a aluna em contato com muitas narrativas na escola não chegou a uma consolidação da leitura e da escrita, nem demonstrou ter adquirido bases consideradas por nós suficientes para que essa consolidação viesse a acontecer num momento próximo. Isso ficou evidente tanto nas nossas análises como em um breve conteúdo de nossos dados (vide tabela ao final do Capítulo 2, seção “Acompanhamento das turmas em 2015 e 2016”, sobre desempenho em testes posteriores), porém corroborador do que as outras análises já apontavam: Helena manteve desempenho baixo nos testes de leitura aplicados nos anos seguintes, quarto e quinto ano do ensino fundamental; os outros alunos – tanto os que apresentaram bom desempenho como aqueles que apresentaram baixo desempenho na leitura e bom desempenho na escrita, ou baixo desempenho nestes dois exercícios mas bom desempenho na oralidade, ao final do terceiro ano –, apresentaram nos anos seguintes uma progressão no desempenho em testes de leitura, confirmando terem-na consolidado ou estarem em vias de que o processo estivesse se finalizando de forma satisfatória.

Quanto ao desempenho que aqui recortamos como destoante de nossa hipótese, ponderamos, por outro lado, que, caso Helena não tivesse participado deste projeto, talvez estivesse ainda com mais dificuldade na consolidação da leitura e da escrita, e que uma função paterna aliada a professores atuantes como ponto-de-giro frente a suas renitências seriam as formas de embasar um processo de letramento mais eficaz. O desempenho destoante de nossa hipótese não deixa de ser uma contraprova, ou seja, outros dados que, em conjunto, reafirmam a hipótese: Helena não só manteve renitências no trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita, como também acessava conteúdos muito pregnantes sem aberturas à separação, conteúdos de um imaginário simplista e pouco aberto aos mistérios da significação da linguagem ou, dito de outra forma, à simbolização.

Para além do desempenho destes alunos, finalizamos nossa argumentação analisando os conteúdos das mídias nomeados pelos alunos, oriundos da indústria do entretenimento, observando como tais conteúdos mantêm, por um lado, sempre uma remissão às fantasias subjetivas que constituem os indivíduos e à própria história da literatura e da arte, e por outro, uma ligação com finalidade lucrativa e pouco propósito educativo. Chegamos a contrapor esses

conteúdos a outros mais direcionados à difusão cultural ou a articulações com narrativas literárias. Poderíamos ter nos estendido ainda mais, apresentando outros jogos muito mais contextualizados em relação ao universo narrativo favorável ao letramento; eles existem e poderiam ser bons exemplos do potencial que as mídias trazem para promover boa articulação com o letramento, no entanto, o escopo de nossa pesquisa limitou-se ao recorte dos conteúdos midiáticos acessados por estes alunos participantes do projeto Desafios.

Foi neste percurso – que visou articular desempenhos com conteúdos narrativos na oralidade, na leitura, na escrita e no acesso às mídias –, que esta tese propôs refletir sobre o processo de letramento na contemporaneidade e sobre a forma como a narrativa contribui para que ele aconteça, na escola brasileira e no âmbito das tecnologias midiáticas hodiernas.

Reafirmamos a tese enunciada em nossa hipótese inicial: os meios narrativos do mundo das imagens, se coocorrerem de forma bem articulada aos textos verbais, têm um potencial de contribuição para o letramento. Em alguma medida, pudemos observar isso desde as produções escritas até as entrevistas. Notamos, por exemplo, que as crianças usaram repertório oriundo da leitura de HQ, e também dos filmes assistidos, para rememorar uma história tanto na oralidade como na escrita. Caso não haja a experiência narrativa, ou seja, caso os alunos não se alienem nessa experiência, inclusive com textos literariamente mais densos, o enredamento não se dá e a veloz profusão de imagens concorre com o letramento. Não se entra aí na rede significativa, não se adquire vocabulário, repertório, imaginário nem memória a ser resgatada e ressignificada.

A originalidade da pesquisa refere-se tanto ao olhar sobre o contexto atual de letramento (a leitura feita em diversos suportes, a leitura de textos verbais e não verbais, o mundo das mídias contemporâneas) como ao apontamento de que a relação entre mídia e educação não deve ser vista necessariamente com ufanismo nem com desprezo. As mídias são ferramentas e uma boa articulação das narrativas de entre-meios pode enriquecer o processo de letramento dos alunos na contemporaneidade.

A armação que se propõe é de primazia da boa narrativa e literatura como conteúdo do estudo da língua, que venha garantir o trânsito entre discursos e entre-meios. A polissemia e a intertextualidade presentes na linguagem devem ser exercício de procedimento no estudo de compreensão, interpretação e produção textual. Num currículo que leve em conta essa armação, o

sujeito do desejo está contemplado e pode emergir em sua complexidade na leitura de permeio e na escrita com traços autorais.

O enfraquecimento do testemunho do outro/Outro, que se deu a ver na relação que algumas subjetividades têm com as mídias atuais, traz o desafio da reformulação da concepção de letramento no mundo contemporâneo. Enfraquecida a atuação deste outro presencial, o laço simbólico está cada vez menos garantido, deixando crianças sujeitas à compulsão, ao gozo e à passagem ao ato – os adultos têm cada vez menos tempo de estabelecer práticas relacionadas à transmissão simbólica, seja pelo excesso de trabalho, pela excessiva lida com a informação e pelo pouco tempo para retomada das narrativas que os constituíram, seja pelo sentimento de culpa que têm em não sentirem-se presente e pela sua consequente atuação. Os pais ou responsáveis pelas crianças, na intenção de substituir essa ausência, ingenuamente caem nas armadilhas da indústria do entretenimento e do consumo, prejudicando a si próprios em sua própria subjetividade, e afetando sua responsabilidade por manter a autoridade sobre as novas gerações. Na esteira desta atuação às avessas, prejudica-se a criança, que fica exposta à mimese do adulto enredado nessas tramas e assim sujeita a repetir indefinidamente esse real do mundo contemporâneo. Isso faz com que a criança, sem um rico aparato simbólico e imaginário, não seja capaz de dinamizar os “vazios da leitura”, nem de elaborar o que for necessário, a ponto de sua constituição subjetiva ser mal formada e de aí não haver possível sucesso nas trilhas da cognição e da assunção de um lugar discursivo social. Ora, o que uma educação ética e pautada na formação integral do aluno deveria propor é o oposto disso.

Esta tese pretendeu dar aos estudos relacionados à área de linguagem e educação subsídios para a possível reformulação, no mundo contemporâneo, da concepção de letramento. O que temos diante das inovações tecnológicas?

Evoluções ou revoluções? Mudanças ou transformações? A narrativa como tecnologia de transmissão e absorção da experiência e do saber, os meios todos como propagadores da memória subjetiva e coletiva, são nosso legado e nos questionam como a Esfinge. Quando ouvimos sua pergunta, lá no fundo talvez saibamos a resposta. O que queremos é viver, ter dignidade e felicidade. Realizar-nos enquanto sujeitos vivos (Amar talvez seja o verdadeiro nome, a real ação, a realização, presente em todas as outras realizações que eticamente buscamos).

Referências bibliográficas

- ANTOLOGIA da poesia brasileira:** Romantismo. Vários autores. São Paulo: Ática, 2006.
- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Histórias maravilhosas de Andersen.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. O filho mudo do fazendeiro. In: _____. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha.** São Paulo: Ática, 2002.
- BAEZ, Mónica; FERREIRO, Emilia. As crianças como editoras de um texto publicitário. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Martha. Em *Luka e o fogo da vida*, Salman Rushdie usa narrativa ligada ao universo dos *games*. **UOL Entretenimento**, 29 ago. 2010. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/ultnot/livros/resenhas/com-linguagem-proxima-de-videogame-salman-rushdie-lanca-luka-e-o-fogo-da-vida.jhtm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. et al. **Análise estrutural da narrativa.** Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1976.
- BATTAGLIA, Laura. **Das memórias narrativas às representações míticas:** arte e desafios na alfabetização. São Paulo, 2013. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BAUMAN, Zygmunt. **Observatório da Imprensa entrevista o sociólogo Zygmunt Bauman.** Vídeo [on-line], 15 out. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/kM5p8DqgG80>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- _____. **O mal-estar na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BELINTANE, Claudemir. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para a formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.

- _____. A alienação e a separação na paródia: estratégia para a produção de texto com alunos de nove anos. In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. **Criação textual na sala de aula**. Maceió: Edufal, 2015.
- _____. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. Mundos virtuais. **Revista Mente e Cérebro – O olhar adolescente – os incríveis anos de transição para a idade adulta**, São Paulo, Duetto Editorial, n. 3 (Caminhos da cognição), s.d., p.62-71.
- _____. **Quando o mundo some**. 2017, no prelo.
- BELLO, Maria do Rosário Leitão Lupi. Oralidade e narratividade da enunciação fílmica – a adaptação cinematográfica de *Amor de perdição*. *Memórias de uma família*. In: BLAYER, Irene Maria F.; FAGUNDES, Francisco Costa (orgs.). **Narrativas em metamorfose**: abordagens interdisciplinares. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2009.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, vol. I, p. 165-98.)
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, vol. III., p.103-49.)
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, vol. I., p.197-221.)
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRANDÃO, Jacyntho Lins. Primórdios do épico: a *Iliada*. In: _____. **As formas do épico da epopeia sânscrita à telenovela**. Rio Grande do Sul: Editora Movimento/Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), 1992.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. São Paulo: Global, 2004.

- DIXON, Charles. **O Hobbit**/J. R. R. Tolkien. Adap. Charles Dixon e Sean Deming; illus. David Wenzel. Trad. Luiza Aparecida dos Santos (texto), Ronald Eduard Kyrmse (poemas e adivinhas). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. A “mise en page” no contexto da informática: os problemas do pesquisador. In: _____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013a.
- _____. Acerca de rupturas ou continuidades na leitura e escrita. In: _____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013b.
- _____. Alfabetização digital. Do que estamos falando? In: _____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013c.
- FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v.4: A interpretação dos sonhos (I)
- _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v.9: Escritores criativos e devaneio.
- _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v.18: Além do princípio do prazer.
- _____. **A interpretação das afasias**: um estudo crítico. Trad. António Pinto Ribeiro. Lisboa: Marsilio Editori/Edições 70, 1977.
- GALAN, Bruno. **Taco da Lôca**. São Paulo: Touro Bengala Livros Fictícia, 2016.
- GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1976.

- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-80.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. O caminho para a linguagem. In: _____. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ/ Bragança Paulista, SP: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2011.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KRAMER, Sonia. Professores podem ser Scherazade? O papel da memória, da narrativa, da leitura e da escrita na formação de professores. In: _____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- KRISCAUTZKY, Marina; FERREIRO, Emilia. Do texto contínuo ao formato gráfico. Soluções das crianças para a poesia tradicional e a obra teatral. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- LACAN, Jacques. Seminário sobre a carta roubada. In: _____. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **O seminário, livro 11**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.
- _____. **O seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.
- _____. **O seminário, livro 23**. O sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. A instância da letra no inconsciente. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. Santos: Livraria Martins Fontes, 1970.
- LAURENT, Eric. Alienação e separação I e II. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce; JAANUS, Maïre (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

- LEVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**. Rumo a uma imaginação artificial? Trad. Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LIMA, Jorge de. **Novos poemas**; poemas escolhidos; poemas negros. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1997.
- LISBOA, Henriqueta. **Literatura oral para a infância e a juventude**: lendas, contos & fábulas populares no Brasil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2002.
- LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LONDON, Jack. **Caninos Brancos** Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. “O afogado mais bonito do mundo”. In.: **A incrível e triste história de Cândida Erêndia e sua avó desalmada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2012.
- MOLINARI, Claudia; FERREIRO, Emilia. Identidades e diferenças na escrita em papel e em computador nas primeiras etapas do processo de alfabetização. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Editora Unesp/Instituto Itaú Cultural, 2003.
- NAGATA, Aline Akemi. **Esse jogo daria um ótimo livro**: uma análise da literatura *gamer* e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- NANCI, Katia A. Florentino. **Narrativas que evocam memórias e subjetividades**: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- NUNES, Benedito. **O tempo da narrativa**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- ONG, Walter. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

- ORTEGA y GASSET, José. El Quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, Feusp, v. 19, n. 1, p.11-38, jan./jun. 1993.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Martin Claret, 1998. (Coleção A Obra-prima de Cada Autor.)
- PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault** (Paris, 1883). Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Villa Rica, 1993.
- PERRAULT et al. **Contos de fadas**. Apres. Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- PINTO, Milton José. Análise estrutural da narrativa. Introdução: A mensagem Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1976.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRIOSTE, Cláudia. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2016.
- PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Mediafashion, 2008. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros, vol. 16.)
- RELATÓRIO de atividades (final) do projeto Desafios entregue à Capes. Coordenação geral: Claudemir Belintane. São Paulo, março de 2015.
- RIBEIRO, José da Silva. Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 48, n. 2, p.613-48, 2005.
- RIORDAN, Rick. **Percy Jackson e os olimpianos: o mar de monstros**. São Paulo: Intrínseca, 2014.
- ROMERO, Silvio. **Folclore brasileiro: contos populares do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2009.
- RUIZ, Alice. **Outro silêncio: haikais**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.
- RUSHDIE, Salman. **Luka e o fogo da vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

- SANTANA, Andreia. Luka e o fogo da vida (resenha). 28 ago. 2010. Disponível em: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2010/08/28/resenha-luka-e-o-fogo-da-vida/>>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- SANT'ANNA, Affonso Romano. **Paródia, paráfrase e cia**. São Paulo: Ática, 1985.
- SCHOLES, Robert; KELLOGG, Robert. **A natureza da narrativa**. Trad. Gert Meyer. São Paulo/Belo Horizonte/Rio de Janeiro/Porto Alegre/Recife: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- SEIXO, Maria Alzira. Romance, narrativa e texto – notas para definição de um percurso. In: ROSSUM-GUYON, Françoise van; HAMON, Philippe; SALLENAVE, Danielle. **Categorias da Narrativa (Revista Práticas de leitura – nova secção da Vega Universidade)**, Lisboa, Vega Universidade, jun. 1976.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- VORDERER, Peter; RITTERFELD, Ute. Children's Future Programming and Media Use Between Entertainment and Education. In: PALMER, Edward L.; YOUNG, Brian M. **The Faces of Televisual Media: Teaching, Violence, Selling To Children**. Mahwah, New Jersey, Londres: Laurence Erlbaum AssociatesPublishers, 2008.
- TFOUNI, Leda; TONETO, Diana J. M.; ADORNI, Alessandra. A dimensão político-pedagógica da “comunicação sem equívocos” frente aos desafios da escola para todos: novos lugares interpretativos para a prática docente. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p.427-53, jul./dez. 2011.
- TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- TORRANO, J. O mundo como função de Musas. In: HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Estudo e tradução de Jaa Torrano. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p.383-6, set./out. 2007.
- WILDE, Oscar. **Histórias para aprender a sonhar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZUMTHOR, Paul. O engajamento do corpo. In: _____. **Performance, recepção e leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: CosacNaify, 2007.

ANEXOS

Anexo A - Teste “A lenda do milho” aplicado com o quarto ano/2015

TESTE DO PROJETO “O DESAFIO DA LEITURA” – SETEMBRO DE 2015

NOME _____ 4º ano _____

LEIA O CONTO ABAIXO E RESPONDA OS DEZ TESTES A SEGUIR.

1 Nos campos começaram a escassear⁶⁷ os animais. Nos rios e nas lagoas
2 dificilmente se via a mancha prateada de um peixe. Nas matas já não havia frutas,
3 nem por lá apareciam caças de grande porte: onças, capivaras, antas, veados ou
4 tamanduás. No ar do entardecer já não se ouvia o chamado dos macucos e dos
5 jacus, pois as fruteiras tinham secado.

6 Os índios, que ainda não plantavam roças, estavam atravessando um período
7 de penúria. Nas tabas, tinha desaparecido a alegria, causada pela abundância⁶⁸ de
8 outros tempos. Suas ocas não eram menos tristes. Os velhos, desconsolados,
9 passavam o dia dormindo na esteira, à espera de que Tupã lhes mandasse uma
10 porunga⁶⁹ de mel. As mulheres formavam roda no terreiro e lamentavam a pobreza
11 em que viviam. Os curumins cochilavam por ali, tristes, de barriga vazia. E os
12 varões da tribo, não sabendo mais o que fazer, trocavam pernas pelas matas, onde
13 já não armavam mais laços, mundéus e outras armadilhas. Armá-las para quê? Nos
14 carreiros de caça, o tempo havia apagado os rastros, pois eles datavam de outras
15 luas, outros tempos mais felizes. E o sofrimento foi tal que, certa vez, numa

⁶⁷ Tornar raro, ir diminuindo.

⁶⁸ Ter muito, ter o suficiente.

⁶⁹ Pequeno pote feito de cabaça, vasilha pequena.

16 clareira⁷⁰ do bosque, dois índios amigos, da tribo dos Guaranis, resolveram recorrer
 17 ao poder de Nhandeyara, o grande espírito. Eles bem sabiam que o atendimento do
 18 seu pedido estava condicionado a um sacrifício. Mas que fazer? Preferiram arcar
 19 com tremendas responsabilidades a verem sua tribo e seus parentes morrerem de
 20 inanição⁷¹, à míngua de recursos. Tomaram essa resolução e, a fim de esperar o
 21 que desejavam, se estenderam na relva esturricada. Veio a noite. Tudo caiu num
 22 pesado silêncio, pois já não havia vozes de seres vivos. De repente, a dois passos
 23 de distância, surgiu-lhes pela frente um enviado de Nhandeyara.

24 - Que desejais do grande espírito? – perguntou.

25 - Pedimos nova espécie de alimento, para nutrir a nós mesmos e a
 26 nossas famílias, pois a caça, a pesca e as frutas parecem ter desaparecido da terra.

27 - Está bem – respondeu o emissário – Nhandeyara está disposto a
 28 atender ao vosso pedido. Mas para isso deveis lutar comigo até que o mais fraco
 29 perca a vida.

30 Os dois índios aceitaram o ajuste e se atiraram ao emissário do grande
 31 espírito. Durante algum tempo só se ouvia o arquejar⁷² dos lutadores, o baque dos
 32 corpos atirados ao chão, o crepitar⁷³ da areia solta atirada sobre as ervas próximas.
 33 Dali a pouco o mais fraco dos dois ergueu os braços, apertou a cabeça entre as
 34 mãos e rolou na clareira... Estava morto. O amigo, penalizado, enterrou-o nas
 35 proximidades do local. Na primavera seguinte, como por encanto, na sepultura de
 36 Auaty (assim se chamava o índio) brotou uma linda planta de grandes folhas verdes
 37 e douradas espigas. Em homenagem a este índio sacrificado em benefício da tribo,
 38 os Guaranis deram o nome de auaty ao milho, seu novo alimento.

39

Henriqueta Lisboa. Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos & fábulas populares no Brasil. São Paulo: Editora Peirópolis, 2002 (p. 30-31).

⁷⁰ Abertura na mata, espaço mais aberto, mais claro, onde entra mais luz.

⁷¹ Fraqueza em razão da fome; corpo mal alimentado, fraco, debilitado.

⁷² Respirar forte, resfolegar.

⁷³ Pequenos estalos, ruídos como o da madeira queimando.

TESTES

1. Assinale a alternativa que relaciona corretamente o lugar indicado na narrativa com o que nele acontece.

- (a) Nos campos o número de animais estava aumentando.
- (b) Nos rios e lagoas podia se ver a mancha prateada dos peixes.
- (c) Nas matas já não havia frutas e animais de grande porte.
- (d) No ar do entardecer os macucos e jacus comiam frutas secas.

2. Assinale a alternativa que resume bem o primeiro parágrafo:

- (a) uma mancha prateada acabou com o mundo dos peixes e dos animais, não sobraram nem os macucos e jacus, pois as fruteiras tinham secado.
- (b) no entardecer, os Macucos e os jacus não mais ouviam os chamados nas fruteiras, pois estas tinham secado e já não davam mais frutas.
- (c) naqueles tempos, nos campos estava aumentando a quantidade de animais e peixes; nas matas, ainda havia animais de grande porte, só as frutas é que tinham acabado.
- (d) nos campos, já quase não havia animais, nas águas não mais se viam peixes; nas matas, as caças, as frutas e a aves tinham acabado.

3. A expressão “um período de penúria” que aparece na linha 8, no começo do segundo parágrafo, significa:

- (a) um período de muitas penas de aves nas roças.
- (b) um tempo de sofrimento causado pela falta de alimentos.
- (c) excesso de macucos e jacus no entardecer.
- (d) uma época cheia de alegria, pois suas ocas não eram tristes.

4. No segundo parágrafo aparecem as palavras “curumins” (linha 13) e “varões” (linha 14). Mesmo sem conhecer o significado delas, lendo o texto é possível descobrir que elas significam:

- (a) as crianças e os adultos da tribo.
- (b) os espíritos e os grandes da tribo.
- (c) os coitadinhos e os andarilhos do mato.

(d) as crianças que tinham fome e os trocadores de pernas da tribo.

5. Escolha a alternativa correta. O segundo parágrafo do texto narra...

a) a situação de miséria dos Guaranis e a possível solução que estes poderiam encontrar no poder de Nhandeyara.

(b) a situação dos velhos desconsolados à procura de mel para dar às mulheres e curumins que estavam sempre com fome.

(c) o aparecimento de Nhandeyara, que se ofereceu para acabar com todo o sofrimento dos índios.

(d) o fim da fome dos índios graças ao enviado de Nhandeyara.

6. Para obter um favor do poder de Nhandeyara, os dois amigos índios tinham que:

(a) formar duplas de guerreiros.

(b) passar por um sacrifício.

(c) enfrentar o próprio Nhandeyara.

(d) lutar com o grande espírito.

7. Assinale a correta. Lendo o texto todo é possível aprender que:

(a) dois índios guaranis lutaram contra Nhandeyara, mas por serem bem mais fracos do que esse grandioso espírito, rolaram na clareira até morrer.

(b) quando os alimentos escasseavam na floresta, os índios pediam a ajuda de Nhandeyara, que lhes deixava conseguir muita caça com suas armadilhas.

(c) o milho na língua dos guaranis se chama auaty, em homenagem a um índio que foi sacrificado em um combate contra o emissário de Nhandeyara.

(d) na luta contra Nhandeyara, o mais fraco dos guerreiros mata o guerreiro mais forte e da sepultura deste nasce uma planta que se chamou auaty.

8. No texto temos um diálogo marcado por travessões. Assinale a alternativa que indica quem faz a pergunta e quem dá a resposta (linhas de 28 a 31).

(a) Nhandeyara e emissário de Nhandeyara

(b) O emissário de Nhandeyara e os dois índios amigos.

(c) Auaty e seu amigo.

(d) Os dois índios amigos e o emissário de Nhandeyara.

9. Assinale a alternativa que apresenta o melhor título para este conto:

- (a) A lenda do milho na tribo guarani.
- (b) O sacrifício de Nhandeyara e de seu emissário.
- (c) A morte de dois grandes guerreiros guaranis.
- (d) A tribo guarani enfrenta Nhandeyara.

10. No segundo parágrafo, 15 linha, aparece a palavra "mundéus". Mesmo sem conhecer o significado dessa palavra, relendo o trecho é possível afirmar que ela significa:

- (a) um tipo de mato.
- (b) muitos mundos.
- (c) armadilhas de caça.
- (d) rede de pesca.

11. No final do segundo parágrafo, na linha 27, aparece a expressão "surgiu-lhes". A palavrinha grifada, "lhes", refere-se...

- (a) aos índios da tribo guarani.
- (b) ao grande espírito e a Nhandeyara.
- (c) a dois passos de distância.
- (d) aos dois guerreiros.

12. Releia o período abaixo (retirado do último parágrafo do texto) com toda a atenção e assinale a alternativa que melhor explica o trecho em negrito:

*Durante algum tempo só se ouvia o arquejar dos lutadores, o baque dos corpos atirados ao chão, **o crepitar da areia solta atirada sobre as ervas próximas.***

- (a) Pequeno ruído que a areia fazia ao cair sobre as ervas que estavam em torno dos lutadores.
- (b) As ervas próximas crepitavam e ouviam o som dos corpos dos lutadores.
- (c) O crepitar vinha das armas dos índios que batiam nas ervas próximas e espalhavam areia.
- (d) Os dois índios atiravam areia e ervas sobre o enviado de Nhandeyara.

13. Após lermos todo o texto, podemos concluir que o narrador...

- (a) é um índio que viveu no tempo de Nhandeyara.
- (b) conta uma história que ele próprio presenciou.
- (c) era muito amigo de Auaty, o índio morto.
- (d) conta uma história antiga do povo Guarani.

14. Na linha 22, a expressão “Mas que fazer?” é uma fala...

- (a) de um índio que está contando essa história.
- (b) do narrador, que se coloca no lugar dos índios Guaranis.
- (c) de um personagem que se intromete na fala do narrador.
- (d) do grande espírito Nhandeyara, que pergunta aos índios.

Anexo B - Teste “Mal de Lua Cheia” aplicado com o quarto ano/2015

NOME _____ TURMA _____

MAL DE LUA CHEIA

Antigamente não havia televisão, nem videogame, nem internet e pra falar a verdade nem luz elétrica. As ruas das cidades eram iluminadas com lâmpões a gás. Nas casas se usavam velas, lâmpões ou lamparinas. As crianças dormiam e acordavam cedo, mas naquelas noites em que a lua cheia tomava conta do céu e da terra, elas ficavam acordadas até mais tarde. Eram noites felizes, alegres, pois a lua despejava beleza em tudo e em todos, quer dizer... em quase todos!

Nestas noites mágicas, os mais velhos acendiam fogueira, ajeitavam as cadeiras em volta dela para cantar lindas modas e contar belas histórias. Algumas engraçadas, outras tristes, mas também havia algumas que eram muito assustadoras! A pior de todas era sempre a do Lobisomem! E é esta que eu vou contar aqui. Ouvi-a de meus avós e reconto-a aqui para vocês, neste nosso tempo de muita iluminação e de tantas formas de diversão. Bem, a história era assim.

Uma tal Rosinha queria se casar de qualquer jeito. Ela estava quase ficando pra tia, pois já tinha completado dezoito anos. Suas irmãs mais novas já estavam casadas, mas ela, nada! Nenhum rapaz se engraçava com ela.

Um dia apareceu no vilarejo um moço solitário, mas muito bem apessoado: alto, ombros largos, rosto bem feito e com olhos azuis, mas tão azuis que as pessoas evitavam olhar dentro deles. O moço, que se chamava João Grandão, apaixonou-se por Rosinha. Rapidamente os dois se casaram e foram morar num ranchinho bem perto da porteira grande da fazenda.

Todo mundo notava que, nas noites de lua, quando o cego Aderaldo pegava e viola e o Quinzinho abraçava a sanfona, era uma festa só, somente o tal João Grandão não aparecia. As mulheres perguntavam: “Rosinha, o João não vem se divertir com a gente?”. Ela dava uma desculpa qualquer e mudava de assunto.

Passado um ano, os dois tiveram um filho, um menino lindo. Naquele tempo, nas igrejinhas dos vilarejos não tinha um padre fixo. De vez em quando, uma vez a cada seis meses, aparecia um padre por lá e batizava a criançada. Por essa demora do padre, o filho do João e da Rosinha ficou quase um ano sem ser batizado.

Não sei se vocês sabem: criança não batizada... Ah, deixa pra lá! Vamos continuar a história!

Numa dessas noites de lua cheia, como sempre, as pessoas se reuniram no terreiro, cantaram, dançaram até às onze horas mais ou menos. Depois todo mundo foi para suas casas, dormir. Rosinha, com o filho no colo, foi para o seu ranchinho e trancou bem a porta, pois João, ao sair de casa, disse que voltaria bem tarde, insistiu que ela trancasse a porta com a trava de ferro e que se alguém batesse na

porta, mesmo que tivesse voz parecida com a dele, que não abrisse de jeito nenhum. Ela sentiu um calafrio na nuca, mas nada perguntou e tratou de trancar bem a porta.

Por volta da meia noite, Rosinha, que embalava o filho no berço, escutou os cachorrinhos acuando alguma coisa que se aproximava da casa. De repente, os cachorros pararam de latir. Por entre a fresta que ficava entre a porta e o chão, ela viu um vulto, uma sombra que se agitava. Na sequência, ela ouviu uma voz parecida com a do marido, mas bem mais rouca. Voz cansada, abafada, entrecortada por uma função parecida com a de animal de grande porte:

- Aaaabra essa pooooorta!

Maria pegou o filho ao colo e correu para o quarto. Por alguns segundos, o silêncio tomou conta da noite. Temendo que aquilo arrombasse a porta, foi se afastando e encostando-se à parede dos fundos do quarto, bem ao lado da janela. De repente, escuta um estampido e o estalo da madeira da janela sendo arreventada e sente uma mão peluda e cheia de garras raspar sua nuca. Apavorada, chorando e gritando, correu até a porta da cozinha, abriu-a sem fazer ruído e saiu correndo em direção à porteira grande, levando o filho, que também chorava desesperado.

O monstruoso Lobisomem, que sentia cheiro de criança pequena ainda não batizada, percebeu que a mulher havia corrido com a criança. Caminhando, ora com quatro patas, ora com duas, o cão partiu atrás dela. Rosinha sabia que não iria dar tempo de chegar à casa de seu Chico, que ficava a mais ou menos quinhentos metros da porteira. Não teve dúvidas, escalou as tábuas da porteira e sentou-se no alto do mourão principal. O Lobisomem chegou à porteira, olhou de um lado e de outro, parecia perdido, meio cego com o brilho da lua, mas logo farejou e partiu para o mourão certo.

Rosinha com o filho ao colo gritava por socorro e erguia suas pernas a cada salto que o bicho dava. As pontas de seu vestido ficavam nas unhas da fera. Quando ela olhou para baixo, viu dois olhos azuis bem conhecidos, chispando reflexos de lua. Seus gritos foram mais altos ainda. Com certeza chegaram aos ouvidos de seu Chico, pois este apareceu com sua espingarda e arrastou o dedo nos dois gatilhos. A fera deu um grito descomunal e saiu rolando no chão até se levantar e fugir para dentro do mato. Um dos tiros acertara seu traseiro.

No outro dia, na roça, quando todos já estavam trabalhando, aparece por lá o tal João Grandão, meio cabisbaixo, mancando de uma perna e com os olhos vermelhos de quem passou a noite acordado.

Escutei essa história quando era criança, até hoje ela me produz calafrios, mas eu sei que hoje crianças como vocês não sentem tanto medo, pois não há mais escuridão como antes, não é verdade? Bem, mas lua cheia ainda existe, certo? E, de vez em quando, acaba a força e...

Belintane, Claudemir. Histórias de Terro(i)r.

TESTES

1. O texto está escrito com letras de duas cores, uma parte está escrita com letras mais claras e a outra com letras em negrito. Como podemos explicar isso?

- (a) Usar letra clara e letra **em negrito** num mesmo texto serve para enfeitar a página.
- (b) As letras claras e as **em negrito** não fazem diferenças, todas mostram a história do Lobisomem.
- (c) A parte escrita com letras mais clara é a própria história do Lobisomem.
- (d) Com as letras **em negrito**, o narrador procura reforçar a parte em que está de fato contando a história do Lobisomem.

2. Assinale a alternativa que faz a afirmação correta sobre o primeiro parágrafo.

- (a) Em noites de lua cheia, as crianças de antigamente dormiam mais tarde.
- (b) As crianças de antigamente dormiam cedo porque tinham medo de lobisomem.
- (c) Os mais velhos faziam as crianças dormirem mais tarde e acordarem mais cedo.
- (d) As crianças de antigamente não gostavam de jogar videogames.

3. O que acontecia nas noites de lua cheia?

- (a) A lua cheia lançava sua magia sobre as pessoas e essas contavam histórias de lobisomem e este acabava aparecendo.
- (b) As pessoas aproveitavam a claridade da lua para criar um ambiente de diversão e de alegria, com música e contação de histórias.
- (c) As cidades dependiam da lua cheia para ficarem iluminadas, quando esta não vinha, os velhos acendiam fogueiras nos dias de festa.
- (d) Os velhos acendiam fogueiras com a intenção de reunir as crianças e contar pra elas histórias tristes e assustadoras.

4. Quem era o Lobisomem?

- (a) João Grandão, o marido de Rosinha.
- (b) O filho não batizado de Rosinha e João Grandão.
- (c) O velho que acendia a fogueira na praça.
- (d) Ninguém sabia, ele vinha da mata.

5. Lendo o conto todo, é possível perceber que uma das crenças religiosas do conto pode assim ser resumida:

- (a) Fazer festa em noite de lua cheia pode atrair lobisomem.
- (b) Mulher que demora muito para casar, quando casa, o marido vira lobisomem.
- (c) Lobisomem gosta de devorar criança não batizada, mesmo que esta seja seu próprio filho.

- (d) Lobisomem sempre ataca em primeiro lugar sua própria família, pois sabe que pode enganar sua mulher, disfarçando a voz.

6. De acordo com o texto, a porteira grande se localizava...

- (a) entre a casa de Rosinha e a casa do Lobisomem.
(b) entre a casa de seu Chico e a de Rosinha.
(c) perto da cidade, pois era a saída principal da fazenda.
(d) fora da fazenda, perto da casa de seu Chico.

7. Lendo o texto a gente sabe que o sentido mais aguçado do Lobisomem é...

- (a) a visão.
(b) o tato.
(c) o paladar.
(d) o olfato.

8. No primeiro parágrafo, o narrador diz que “...a lua despejava beleza em tudo e em todos, quer dizer... em quase todos!”. Ao ler o conto todo dá para entender porque o narrador disse isso. Qual alternativa explica melhor o uso dessa expressão?

- (a) Nem todas as crianças do povoado participavam da festa.
(b) Para João Grandão e sua família a lua cheia não trazia beleza.
(c) A beleza era mais pra criançada que ouvia história e cantava.
(d) Somente as pessoas que ficavam acordadas é que recebiam a alegria da lua.

9. No sétimo parágrafo do texto, que está com letras mais claras, o narrador iria fazer uma afirmação, mas suspendeu-a escrevendo as reticências (três pontinhos) e depois disse: “Deixa pra lá!”. Ele iria dizer que “criança não batizada...”

- (a) pode ser comida de lobisomem.
(b) deve ficar em casa.
(c) deve ser deixada pra lá.
(d) Pode virar lobisomem.

10. Leia o trecho abaixo e o considere a partir de sua leitura do texto:

Quando ela olhou para baixo, viu dois olhos azuis bem conhecidos, chispando reflexos de lua.

Os gritos de Rosinha foram mais altos ainda porque...

- (a) o Lobisomem estava subindo no mourão.
(b) seu Chico não escutava.
(c) reconheceu os olhos do marido.
(d) seu bebê poderia cair de seus braços.

11.No último parágrafo, o narrador deixa a entender que...

- (a) não é preciso ter medo, lobisomem não existe mais.
- (b) hoje sempre tem muita luz, isso espanta qualquer lobisomem.
- (c) ainda pode haver lobisomem nos dias de hoje.
- (d) não é verdade que existe escuridão.

12.Depois de ler o conto, podemos entender que o título diz que...

- (a) a lua cheia sofre de um mal.
- (b) a lua cheia pode provocar um mal.
- (c) iluminar muito a terra é um mal.
- (d) ficar exposto à lua pode fazer mal à saúde.

13.Logo no início da história, podemos observar um costume diferente dos costumes de hoje em dia. Qual?

- (a) As moças queriam se casar de qualquer jeito.
- (b) As moças se casavam com pouca idade.
- (c) As irmãs mais velhas se casavam primeiro.
- (d) Os rapazes não se engraçavam com moças jovens.

14.Considerando sua leitura do texto e a frase “o cão partiu atrás dela”, podemos dizer que as duas palavras grifadas se referem...

- (a) a um cachorro e à Rosinha.
- (b) a um cachorro e à criança.
- (c) ao Lobisomem e à Rosinha.
- (d) ao Lobisomem e suas patas.

15.Depois de ler essa história, podemos concluir que o narrador...

- (a) participava da roda de histórias de antigamente, por isso pode contar essa história para as crianças de hoje.
- (b) é o Seu Chico, pois este não só salvou a vida de Rosinha como sabia tudo sobre lobisomem.
- (c) é a própria Rosinha, que viveu essa história e mais tarde resolveu contá-la de forma disfarçada.
- (d) ouviu essa história da boca de seu avô e mais tarde a escreveu, mas de um jeito como se estivesse contando pessoalmente.

Anexo C - Teste “Bullying é apelido”, aplicado com o quinto ano/2016

NOME: _____ Nº: _____ 5º ano:

Data: ____/____/____

BULLYING É APELIDO!

Seu Totonho era um homem sério, honrado e trabalhador. Era amigo de todas as pessoas da cidade, e se havia uma coisa que o deixava chateado, era essa mania de apelido. Detestava quando pessoas folgadas colavam apelidos nos seus conhecidos. Lá em Borborema, cidade para onde seu Totonho acabava de se mudar, havia um tal de Zé Prequeté, que era considerado o rei dos apelidos.

Esse tipinho estava sempre por ali na pracinha observando as novidades para ver se achava alguma coisinha engraçada nos novatos, para logo batizá-los. Ele já tinha batizado o Zoinho, o Bastião Formiga, o Dentinho, o Zé Bolinha, o Paulo Pacu e o Zecareca.

Em uma conversa no armazém de seu Mané Gostoso, Prequeté ficou sabendo que esse novato, seu Totonho, não gostava nem um pouco de apelido e, de fato, notou que o velho chamava todos os que tinham apelidos por seus nomes verdadeiros: seu Eraldo, seu Sebastião, seu Juvenal, seu José, seu Paulo, e seu Zeca.

– Ah – disse o Prequeté, saltitando na pontinha do pé – eu vou colar um apelido nesse tal de Totonho, que vai grudar mais que durepox! Disse isso e disparou aquela sua risadinha de hiena levada!

Na semana seguinte, apareceu a oportunidade. Prequeté, passando diante da casa de seu Totonho, observou que na calçada havia um belo coqueiro, bem em frente ao portão. A hiena levada não se aguentou e disparou de imediato:

– Bom dia, seu Totonho do Coqueiro!

Seu Totonho sentiu uma fervura no sangue, que lhe foi subindo até arrepiar a nuca. Como era homem de bem, respondeu um “bom dia” meio resmungado, mas se controlou e entrou em casa trancando a porta com força.

Nesta noite, Totonho não conseguiu dormir, ficou remoendo a raiva, pois não saía de sua cabeça a imagem de Zé Prequeté rodopiando nas pontas do pé e com aquele sorrisinho de hiena levada que retinha no seu ouvido.

– Ah, o que é que eu vou fazer pra me livrar desse apelido?! – Matutava ele, já andando na sala.

Lá fora o ventinho de agosto parecia imitar a risadinha do Zé Prequeté! Bem, mas foi esse mesmo vento que, ao balançar as folhas do coqueiro, acabou dando uma boa ideia pro seu Totonho do Coque... digo, seu Totonho:

– Ah, já sei – resmungou ele – vou cortar o coqueiro e pronto, o espertinho do Zé vai esquecer isso pra sempre!

No outro dia, logo cedo, seu Totonho passou o machado no coqueiro, derrubou-o ao chão e o arrastou para o fundo do quintal. Todo satisfeito, voltou correndo para a calçada e ficou à espera de Zé Prequeté, querendo ver a cara de bobo dele. Ficou ali, bem ao lado do toco do coqueiro.

Zé Prequeté costumava passar ali na hora do almoço, sempre com o seu passinho de urubu malandro, gingando o esqueleto desengonçado. Ao ver seu novo apelidado ali ao lado do toco, espertamente reparou que ele havia cortado o coqueiro e que estava satisfeito com isso. Seu Totonho sorrindo até se adiantou para cumprimentar o Zé:

– Bom dia, senhor José!

Mas Zé Prequeté era como os heróis dos filmes *bang-bang*, rápido no gatilho! Sacou e disparou:

– Bom dia, seu Totonho do Toco!

O pobre homem quase perdeu a compostura, pois sentiu fundo que a sonoridade do novo apelido cutucava o seu cérebro e repercutia lá no fundo de seus velhos neurônios: “tó tó... doooo... toooo... coooo!”. Mais uma vez conseguiu manter a compostura e evitou um duelo com o Zé, pois viu que seu rival sacava a arma com rapidez.

Não preciso nem dizer que essa noite foi pior que a passada, o tó tó dó não saía de sua cabeça, rodopiava dentro de seus miolos e vinha pouco a pouco pipocar nas paredes de suas têmporas. Quando pegava no sono, vinha o pesadelo: ele no mercado, respondendo ao cumprimento de uma multidão de Prequetés rodopiando em cima de tocos de coqueiro, cumprimentando-o:

– Bom dia, seu Totonho do Toco!

– Como vai, seu Totonho do Toco?

– Olá, seu Toco, quero dizer, Totonho do Toco!

Acordou agitado, dando machadadas com a mão nas costas de Dona Zelinda, sua esposa, que não tinha nada a ver com coqueiros e tocos. Mas foi quando dona Zelinda o sacudi, que ele teve mais uma bela ideia:

– Caramba, carambola, é só arrancar o toco e pronto... Dar o troco! – Sorrindo aliviado, conseguiu dormir o resto da noite.

Mais uma vez, depois de ter arrancado o toco com muito esforço, ficou lá esperando o Prequeté. Meio-dia em ponto – como sempre! – lá vinha o tal, assobiando uma marchinha irritante.

Um Pierrot apaixonado

Que vivia só cantando

Por causa de uma....

Seu Totonho, desta vez ficou firme, nem antecipou o seu bom dia, apenas mostrava um contido sorriso de contentamento. Prequeté chegando bem perto do homem, como se não estivesse vendo nada, subiu a calçada e... uau! Notou que havia um enorme buraco onde estava o toco do coqueiro. Molequemente, assoviou os versos finais da marchinha...

Acabou chorando

Acabou chorando!...

Refreou o passo, rodopiou nos pés e foi se curvando lentamente num delicado salamoleque... quer dizer... salamaleque, diante de seu Totonho:

– Bom dia, seu Totonho do Buraco!

As compridas pernas do velho estremeceram, a velha coluna recolheu aquela ondulação toda e a repassou pro pescoço, este bamboleou um pouco e jogou a bola toda pra cabeça. A cabeça, que não estava com essa bola toda, respondeu retesando os braços e cerrando os punhos do velho. Como sempre, o velho pacifista se conteve, mas passou o dia amargando aquela derrota, pois achava esse o pior de todos os apelidos:

– Do buraaaco é a nona daquele urubuzinho malandro!

Falava isso lá com os buracos de seus botões, contudo não se satisfazia, pois todo mundo sabia que Zé Prequeté não ligava para apelidos e comparações, ao contrário, até gostava, tinha orgulho do seu “Prequeté”, achava que rimava bem com Zé. E é isso é que é! Gostava de samba, era bom da cabeça e não era doente do pé!

Bem, mas desta vez a boa ideia para seu Totonho do Bura... quer dizer... Seu Totonho... veio de sua mulher, que acompanhava a história (não fala nada pra Seu Totonho, mas ela também ria escondidinha no banheiro a cada apelido que seu marido levava desse levado Zé!):

– Tape o buraco do toco do coqueiro, meu bem! Se você tapar o buraco, não terá mais nada, ele não vai mais inventar outro apelido! Fica tudo zerado!

– Puxa vida, mulher, tá certo! Simples demais! Só jogar lá uma terrinha e pronto! Não tem mais nada, não tem mais apelido!

No dia seguinte, a mesma cena na hora do almoço. Buraco tapado e seu Totonho lá, com cara de espertalhão, apoiando-se no cabo da enxada, estava até com vontade de rodopiar nos pés e assoviar uma marchinha, mas se conteve. E, lá na curvinha, saracoteando na espigada magreza, Zé vinha inspirado. O que seu Totonho não sabia é que o apelidador oficial de Borborema, ao tascar-lhe o Totonho do Buraco, já tinha imaginado o que aconteceria no dia seguinte: “ah, o véio vai tapá o buraco!”. Portanto, o nosso Prequeté, que tira bicho do pé pra tomar com café, já estava de apelido pronto e antecipou o tiro, sem mais nada, como se nem tivesse visto o trabalho do velho:

– MUITÍSSIMO bom dia, seu Totonho do Buraco Tapado!

O resto da cena não importa muito, vocês mesmo podem imaginá-la. O que sei é que seu T do BT vendeu a casa e foi com mulher, caraminguás e periquitos para cidade de Coqueiral Velho.

Bem, vocês me perguntam se o velho alcançou a paz?! Venham aqui ver! Espiem por esta janelinha aqui que abre a casa das piadas, causos e histórias para a realidade da vida cotidiana e vejam lá: seu Antônio todo sério fazendo compras no armazém do seu Mané Dengoso, onde trabalham o Zoreia, o Tião Cupim, o Boquita, o Paulo Piranha e o Zecabeludo... E quem está chegando por lá? Não, nem é o Zé Prequeté! Ele continua lá em Borborema, pois é o apelidador oficial da cidade. Deixemos ele lá mesmo, o povo de lá precisa dele!

Este gordinho, baixinho, manco de uma perna, de paletozinho xadrez, chapeuzinho coco, bengala e sapatos brancos, que acaba de entrar no armazém, é outro! É o Betinho Bengala, que também gosta de assoviar marchinhas, rodopiar nos pés e...

TESTES

1. O Primeiro parágrafo diz que seu Totonho...

- a) apesar de honesto e trabalhador, gostava de dar apelido aos seus amigos, por isso mudou-se para Borborema, onde todo mundo gostava de ter apelidos.
- b) era uma pessoa séria, que não gostava de apelidos, mas acabou se mudando para uma cidade onde havia um especialista nessa prática.
- c) mudou-se para uma cidade onde Zé Prequeté era prefeito, ali ele reinava.
- d) detestava pessoas que colavam cartazes com apelidos.

2. Relendo os dois primeiros parágrafos é possível perceber que Zé Prequeté era...

- a) padre, pois batizava todo mundo na pracinha da cidade.
- b) funcionário do cartório, pois dava nomes para todos os conhecidos.
- c) brincalhão, gozador, pois gostava de renomear os seus conhecidos com apelidos.
- d) o rei de Borborema, por isso podia renomear as pessoas com apelidos.

3. De acordo com o texto, a “hiena levada” era..

- a) um apelido que seu Totonho deu a Zé Prequeté porque ele sorria como uma hiena.
- b) uma comparação feita pelo narrador para mostrar como era irritante a risada de Zé Prequeté.
- c) uma espécie de apelido oculto que Zé Prequeté tinha, mas que não dizia a ninguém.
- d) um animal mamífero que sorri e que aparece no filme “ O Rei Leão”.

4. De acordo com o texto, a disputa entre Seu Totonho e Zé Prequeté era...

- a) uma briga violenta, seu Totonho até queria matar o seu rival.
- b) uma briga de família, pois até a esposa de seu Totonho entra na história.

- c) um duelo de bang-bang, no qual o personagem Zé se dava melhor porque atirava mais rápido que seu rival.
- d) um confronto entre um jovem gozador, brincalhão, e um senhor sério, fechado.

5. O segundo parágrafo do texto começa com a expressão “Esse tipinho”. Essa expressão refere-se...

- a) ao narrador.
- b) a seu Totonho.
- c) a Zé Prequeté.
- d) ao povo de Borborema.

6. Relendo pistas dos finais do segundo e do terceiro parágrafos é possível afirmar que o nome verdadeiro de Zoinho é...

- a) Juvenal
- b) Sebastião
- c) José
- d) Eraldo

7. No texto, aparecem três vozes provocando Seu Totonho:

- *Bom dia, seu Totonho do Toco!*
- *Como vai, seu Totonho do Toco?*
- *Olá, seu Toco, quero dizer, Totonho do Toco!*

Essas vozes pertencem

- a) a dona Zelinda, pois ela estava ao lado de seu Totonho na cama.
- b) aos vários Zés Prequetés que apareceram no sonho de seu Totonho.
- c) a Zé Prequeté, que estava sonhando em dar apelido a seu Totonho.
- d) ao amigos de Zé Prequeté, que estavam ao lado da casa de seu Totonho.

8. Assinale a alternativa em que o narrador compara atitudes de Zé Prequeté a uma manifestação da natureza:

- a) Lá fora o ventinho de agosto parecia imitar a risadinha de Zé Prequeté.
- b) Zé Prequeté rodopiando na pontinha do pé.
- c) Mas Zé Prequeté era como os heróis de filmes bang-bang, rápido no gatilho!
- d) Lá vinha o tal, assobiando uma marchinha irritante.

10. Assinale a alternativa que traz o trechinho do texto que pode ser considerado como prova de o narrador ter também certa malandragem parecida com a do Zé Prequeté:

- a) Seu Totonho sentiu um arrepio na nuca e uma fervura no sangue
- b) No dia seguinte, a mesma cena na hora do almoço.
- c) O resto da cena não importa muito, vocês mesmo podem imaginá-la.
- d) acabou dando uma boa ideia para seu Totonho do Coque... digo, seu Totonho

11. Os pedacinhos de palavras “tó tó...doooo... toooo....coooo!” se referem...

- a) ao efeito do novo apelido, que perturbava a mente de seu Totonho.
- b) à gagueira de Zé Prequeté.
- c) à gagueira de Seu Totonho.
- d) ao pesadelo de seu Totonho, que o fazia repetir seu apelido.

12. Normalmente a expressão que se usa para dizer que uma pessoa pensa ou fala sozinha é “falava ou pensava com os seus botões”. O narrador mudou isso para “falava isso lá com o buraco de seus botões” porque...

- a) os botões da roupa de seu Totonho de fato apresentavam buracos.
- b) quis fazer humor, repetindo a palavra 'buraco' usada por Zé Prequeté.
- c) seu Totonho já estava com a ideia de encher o buraco com terra.
- d) para Seu Totonho, “buraco era a nona daquele urubuzinho malandro”.

13. No trechinho final: “É o Betinho Bengala, que também gosta de assoviar marchinhas, rodopiar nos pés e...” as reticências (três pontinhos) significam que...

- a) Zé Prequeté vai pôr um novo apelido em Seu Totonho.
- b) seu Totonho estava livre dos apelidos, pois Betinho Bengala era diferente de Zé Prequeté.
- c) seu Totonho mudou de cidade, mas não se livrou de pessoas que gostam de dar apelidos.
- d) Zé Prequeté vai pôr um novo apelido em Seu Totonho.

14. Se compararmos o segundo parágrafo com o penúltimo, podemos afirmar que o “Dentinho” da cidade de Borborema corresponde ao _____ da cidade de Coqueiral Velho:

- a) Zoreia
- b) Tião Cupim
- c) Boquita
- d) Paulo Piranha

15. Ao dar o nome de Coqueiral Velho à segunda cidade para onde seu Totonho se muda, o narrador...

- a) fez uma brincadeira com o apelido e a idade de seu Totonho.
- b) escolheu uma cidade da região de Borborema.
- c) escolheu uma cidade bem distante.
- d) fez uma homenagem a seu Totonho, que tanto gostava de coqueiros.

16. Depois de ler a história toda, é possível afirmar que o narrador...

- a) considera a apelidação um péssimo hábito, um bullying.
- b) trata o tema do bullying e da apelidação com humor e leveza.

c) escreveu o conto para combater o bullying praticado por seu Totonho.

d) era amigo de seu Totonho.

Anexo D - Avaliação de leitura feita após o trabalho com a narrativa *O Hobbit*

Avaliação de Língua Portuguesa - Interpretação de Texto 3º trimestre – 2014	Professoras: Mirian Cury Machado Kamila Rumi Toyofuki	Data: ____ / ____ / ____
Objetivos: Avaliar se o aluno:		
consegue buscar as informações no texto com autonomia.		
consegue fazer inferências.		
organiza as ideias nas frases de maneira clara e coerente.		
responde corretamente as perguntas sobre a história.		
coloca ponto final no final das frases.		
escreve corretamente as palavras de uso comum.		

UMA FESTA MUITO ESPERADA

Quando Bilbo Bolseiro anunciou que celebraria seus 111 anos de idade, no dia 22 de setembro, com uma festa de especial grandeza, houve muito comentário e agitação na Vila dos Hobbits.

Bilbo era muito rico e tinha sido a atração do Condado por sessenta anos, desde seu notável desaparecimento e inesperado retorno. As riquezas de suas viagens tinham se tornado uma lenda local, e acreditava-se que a Colina estava cheia de túneis recheados de tesouros.

Ele não tinha amigos íntimos, até que seus primos mais jovens começaram a crescer. O mais velho deles, e favorito de Bilbo, era o jovem Frodo Bolseiro. Quando Bilbo tinha noventa e nove anos, adotou Frodo como seu herdeiro, e o trouxe para viver com ele. Por acaso, Bilbo e Frodo faziam aniversário no mesmo dia.

No final da segunda semana de setembro chegou na Vila dos Hobbits uma charrete conduzida por um homem que usava chapéu azul, alto e pontudo, uma longa capa cinza, um cachecol prateado, uma longa barba branca e sombrancelhas densas que sobressaíam da borda de seu chapéu. O homem descarregou grandes pacotes de fogos de artifício de todos os tipos e formatos na porta da frente de Bilbo. Grande companheiro de aventura do hobbit, Gandalf tinha sido convidado para a festa de aniversário dele.

O grande dia chegou e Bilbo recebeu pessoalmente todos os convidados e distribuiu presentes para todos. Os hobbits dão presentes para outras pessoas em seus aniversários. Em geral não muito caros, e não tão generosos como nesta ocasião.

Quando todos os convidados tinham recebido as boas-vindas e estavam finalmente do lado de dentro, houve canções, danças, música, jogos e, é claro, comida e bebida. Houve três refeições oficiais: almoço, chá e jantar. Mas o almoço e o chá foram marcados pelo fato de que nesses momentos todos estavam sentados e comendo juntos. Em outros momentos havia simplesmente montes de pessoas comendo e bebendo - continuamente das onze até às seis e meia, quando os fogos de artifício

começaram.

Depois do banquete veio o Discurso...

- Meus queridos Bolseiros e Boffins, e meus queridos Tûks e Brandebuques e Fossadores e Roliços e Covas e Corneteiros e Bolgers, Justa-correias, Boncorpos, Texugos e Pé-soberbos. E também meus bons Sacolas-bolseiros, a quem finalmente dou boas-vindas novamente. Hoje é meu centésimo décimo primeiro aniversário: hoje chego aos onzena e um!

-Viva! Viva! Que essa data se repita por muitos anos! - gritaram todos, e bateram nas mesas alegremente.

- Espero que estejam se divertindo tanto quanto eu. Chamei todos vocês por três motivos! Primeiramente, para dizer a vocês que gosto imensamente de todos, e que onzena e um anos é um tempo curto demais para viver entre hobbits tão excelentes e admiráveis. Eu não conheço metade de vocês como gostaria; e gosto de menos da metade de vocês a metade do que vocês merecem. Em segundo lugar, para comemorar meu aniversário. Devo dizer NOSSO aniversário. Pois hoje, é claro, é o aniversário de meu herdeiro e sobrinho Frodo. Ele se torna maior de idade e passa a ter acesso à herança hoje. - continuou Bilbo.

- Frodo! Frodo! Felizardo! - gritaram os mais velhos.

- **Juntos perfazemos cento e quarenta e quatro anos. O número dos convidados foi escolhido para combinar com esse total notável. Hoje também é o aniversário de minha chegada de barril a Esgaroth, no Lago Comprido, embora o fato de ser meu aniversário tenha escapado de minha memória na ocasião. Eu tinha apenas cinquenta e um anos naquele tempo, e os aniversários não pareciam tão importantes. Em terceiro lugar e finalmente, quero fazer um comunicado. Sinto informá-los de que - embora, como eu disse, onzena e um anos seja muito pouco tempo para passar ao lado de vocês - o FIM chegou. Estou indo embora. JÁ. ADEUS!**

Desceu da cadeira e desapareceu. Houve um clarão de luz de cegar os olhos e todos os convidados piscaram. Quando abriram os olhos, Bilbo não estava em lugar algum. Cento e quarenta e quatro hobbits pasmos se encostaram nas cadeiras sem dizer nada.

A opinião geral era de que a brincadeira tinha sido de muito mau gosto, e foi necessário trazer mais comida e bebida para curar os convidados do choque e do desconforto.

Frodo era o único presente que não dizia nada. Por um tempo ficou sentado em silêncio ao lado da cadeira vazia de Bilbo e ignorou todos os comentários e perguntas. Tinha gostado da brincadeira, é claro, mesmo já estando a par de tudo. Teve dificuldades para segurar o riso diante da surpresa indignada dos convidados. Mas ao mesmo tempo sentia-se numa encrenca: percebeu de repente que adorava o velho hobbit. A maioria dos convidados continuou comendo e bebendo e discutindo as esquisitices de Bilbo Bolseiro, passadas e atuais.

Quando Bilbo desceu da cadeira, colocou o anel no dedo e nunca mais foi visto por nenhum hobbit na Vila dos Hobbits novamente.

Foi rapidamente de volta para sua toca e ficou por um momento ouvindo com um sorriso os rumores vindos do local da festa e os sons de pessoas se divertindo em outras partes do campo. Depois entrou em casa. Tirou a roupa de festa, dobrou e embrulhou em papel crepom seu colete de

seda bordado e o guardou. Aí vestiu rapidamente uns trajes velhos e desalinhados, e apertou em volta da cintura um velho cinto de couro. Nele pendurou uma pequena espada que estava numa bainha de couro preta e gasta. De uma gaveta trancada, cheirando a naftalina, retirou uma velha capa e um capuz. Eles tinham sido guardados ali como se fossem muito preciosos, mas estavam tão remendados e manchados que mal se podia adivinhar a cor original: provavelmente verde-escuro. Eram grandes demais para ele. Então Bilbo entrou no escritório e de uma grande caixa-forte tirou um fardo embrulhado em panos velhos e um manuscrito com capa de couro; e também um envelope bastante volumoso. O livro e o fardo ele colocou em um saco pesado que estava ali, já quase cheio. No envelope colocou o anel de ouro, e sua fina corrente, e então o selou e endereçou a Frodo. Primeiro colocou-o sobre a lareira, mas de repente retirou-o dali e o enfiou no bolso. Naquele momento a porta se abriu e Gandalf entrou depressa.

Bilbo disse a Gandalf que tiraria férias permanentes e que não voltaria mais à Vila dos Hobbits. Contou que queria ver o campo selvagem e as montanhas antes de morrer. Bolseiro informou que levaria consigo o anel mágico, mas Gandalf tentou convencê-lo do contrário.

O hobbit ficou parado por um momento, tenso e indeciso. Depois suspirou e decidiu:

- Muito bem, o anel vai para Frodo, com todo o resto. E agora devo ir, ou alguém vai me pegar. - Apanhou seu saco e se dirigiu para a porta.

Um tempo depois de Bilbo ter se despedido de Gandalf e ter ido embora, Frodo entrou na casa e encontrou Gandalf sentado no escuro e mergulhado em pensamentos.

O mago contou a Frodo que Bilbo havia partido e que tinha deixado para ele o testamento, todos os outros documentos e o anel de ouro.

- O anel! - exclamou Frodo. - Ele me deixou o anel? Gostaria de saber por quê! Mas ele ainda pode ser útil!

- Tome cuidado com esse anel, Frodo! Coisas estranhas podem acontecer com pessoas que possuem esse tipo de tesouro - se elas o usarem. Esse anel pode ter mais poderes do que simplesmente fazer você desaparecer quando desejar.

- Não entendo - disse Frodo.

- Eu também não, por isso não vou dizer mais nada. Pode ser que eu tenha alguma coisa para dizer quando voltar. Posso ficar longe por um bom tempo, mas volto para ver você de novo assim que puder. Quando você menos esperar, eu vou aparecer! Chegarei em silêncio.

Frodo o acompanhou até a porta. Ele acenou pela última vez e começou a andar num passo surpreendente. A noite estava chegando e o seu vulto desapareceu no crepúsculo. Frodo não o viu novamente por um longo tempo.

Texto adaptado do livro *O Senhor dos anéis: a sociedade do anel*, J. R. R. Tolkien, Martins Fontes.

1. O que Bilbo queria fazer no dia 22 de setembro?

2. Por que Bilbo tornou-se uma lenda na Vila dos Hobbits?

3. Quem era Frodo?

4. O quarto parágrafo do texto anuncia a chegada de Gandalf à Vila dos Hobbits. Quais são as características apresentadas no texto que identificam o mago?

5. Quem Bilbo convidou para sua festa de aniversário?

6. O que houve na festa de aniversário de Bilbo?

7. Quais foram os três motivos pelos quais Bilbo convidou todos os hobbits para sua festa?

8. Copie do texto a frase em que Bilbo se relembra de um episódio de sua aventura à Montanha Solitária.

9. O que representou a frase **"Eu não conheço metade de vocês como gostaria; e gosto de menos da metade de vocês a metade do que vocês merecem."** dita por Bilbo?

- () Foi um elogio aos convidados.
- () Foi uma ofensa aos convidados.
- () Foi uma piada para os convidados rirem.
- () Foi um pedido de desculpa.

10. Como Bilbo desapareceu depois do discurso?

11. Numere de acordo com a sequência da história o que Bilbo fez depois que desapareceu da festa.

- () Entrou em casa, tirou a roupa de festa, vestiu rapidamente uns trajes velhos e desalinhados, e apertou em volta da cintura um velho cinto de couro.
- () Entrou no escritório e tirou de uma grande caixa-forte um fardo embrulhado em panos velhos, um livro com capa de couro e um envelope bastante volumoso.
- () Foi rapidamente de volta para sua toca e ficou por um momento ouvindo com um sorriso os rumores vindos do local da festa e os sons de pessoas se divertindo em outras partes do campo.
- () Ele colocou o livro e o fardo em um saco pesado. No envelope colocou o anel de ouro e sua fina corrente.

12. O que os convidados acharam do sumiço de Bilbo?

13. Por que Bilbo resolveu ir embora da Vila dos Hobbits?

14. O que Bilbo resolveu fazer com o anel mágico antes de ir embora da Vila dos Hobbits?

15. Qual foi a advertência que Gandalf fez a Frodo em relação ao anel mágico?

16. Quais poderes você acha que o anel poderia ter além de fazer alguém desaparecer?

Anexo E - Textos produzidos pelos alunos

Helena

O Thorin viu os chomeres da montanha e chegou na cidade da lago e Thorin disse: *Quanto de rei do seu povo o nito de do, rei*

Min. Mas o rei deu mcamada e car-
das e peramentas e exporthe cara e el
dure asura

Desesperam o por do sol po-
rque antes eles passavam em um
lugar, que o homem falou:

— E depois do por do sol
ter um porto que vai bater
uma pedra insenta o mapa tinha
com uma charre.

Eles tentaram abrir a porta
 eles corrigiram a porta
 mas eles viram um buraco
 quadrado eles derreteram o Bolo e
 eles escolheram Bolo e balim
 e balim disse:

— e você com você a ali.
Bilbo entrou e a chor
uma toça com duas uvas.

Elas saíram correndo e
desceu do montanha Billo e os
a não.

Elis cordaram e amolaram

muito.

Eles foi para a montanha
por que o esmuy tinha saído.

Eles chegaram em um lugar
era uma cidade e esmuy a pa-
reseu lá ele estava colocando fo-
go em tudo.

Então eles foram para ca-
sa eles encontraram gáruas
pessas.

Caio

Título: Hoelvit (part 6)

Então Thorin e companhia chegaram na Cidade do Lago e Thorin se apresentou-se:

— Eu sou Thorin, filho de Thrain, rei sob a Montanha! Eu voltei!!

O rei deu barcos, armas, cordas, couracas, cavalos e poncis e foram de barcos até a Montanha Solitária.

Eles encontraram a montanha e montaram os barcos e foram procurar a porta secreta.

Eles encontraram uma parte da Montanha lisa e limpavam, imploravam para que a porta se mexesse. Tentaram até magia e a porta não se mexeu.

Bilbo olhou para um corvo e lembrou do que o Érand disse e contou aos outros e esperaram o sol se por.

* Um raio de sol iluminou a fechadura. Esse raio de sol atingiu a fechadura e Bilbo disse:

* — A chave! A chave! A chave que veio com o mapa! Tente agora enquanto ainda há tempo!

E eles empurraram e a porta se abriu.

* Eles escolheram o Bilbo, ele disse:

— Já eu vou mas um de vocês ^{de} vão ir comigo.

Balin fala:

credeal

— Eu vou, mas até certo ponto.

Bilbo e Balin perto de onde o Smaug estava. Balin disse:

Bom norte, reinhar Bolseiro.

Billô pegou uma grande taça de ou-
ro com duas alças e Billô entregou
a taça para os anões.

X) Bilbo foi invirível e foi lá perto do Smaug, e o dragão conversou com ele:

— Bem, ladrão! posso sentir seu cheiro e seu ar. Que a sua respiração se aproxime-se! sirva-se novamente, tem de monte e de sobra!

- Não, obrigado! - disse Billie.

Bilbo estava passando e pegou uma pedra branca e brilhante e escondeu na bolsa dele.

Thorin faldu:

- (verdade! Namor! Vou guia-los. Nem em mil anos eu esqueceria deste palácio. Sufram longa e creador.

O Smaug foi para a Cidade do Lago.

Bard no tinha duas flechas e ele atingiu a armadura do dragão.

E os anões chegaram na cidade do Lago e se juntaram com o Bard.

Todos jogaram suas armas no dragão,
e Bard usou sua flecha doce com uma
lomba explosiva, atirando na boca do dragão.
E o dragão pensou que era doce e
credeal

comeu a flecha e ele explodiu.
E Bilbo e os anões ficaram ricos.

Fim.

X

O Hobbit (6ª parte)

X

Depois de terem saído dos buracos, aproveitando que os mercadores não chegaram foram para a cidade do Lago.

Bilbo e os anões entraram num bar, e um guarda perguntou quem eram e Thorin disse:

— Eu sou Thorin, filho de Thrain, filho de Thor, rei sob a montanha.

O povo da Cidade do Lago agiu com muito entusiasmo por acreditar na volta do rei da montanha.

O Senhor da Cidade do Lago deu comida, bebida, barracas, pôneis, cavalos, cordas e armas.

A primeira coisa que fizeram foi montar as barracas, pois que não encontraram a porta, até Bilbo encontra uma passagem estreita entre um muralha plana e lisa e Bilbo disse que essa era a porta.

Os anões bateram e imploraram para a porta abrir.

Até que Bilbo viu o fundo later e Bilbo lembrou que Elrond lhe nas letras de luz.

Bilbo chamou os anões e disse para esperarem o por do Sol.

Até um raio de sol veio e iluminou a fechadura.

Então Bilbo disse para colocar a chave de mapa no buraco e empurraram a porta e se abriu.

Então Thorin disse para Bilbo entrar dentro da montanha.

Bilbo se acantonou por que o pai dele disse que era
terran, vale por todos e Bilbo disse.

Quem vai comigo.

Ninguém disse nada, só Bilbo foi, até um certo ponto.

Depois Bilbo colocou o anel e vê o Dragão Smaug.

Bilbo uma grande taca de ouro com duas alças.

Cu Smaug, sempre falta de taca, e ele foi abrir do
baixado, so que quando ele saiu os aneis e Bilbo se trancaram.

Cu Smaug foi em direção a Cidade de Lago e começou
a destruir.

Cu Bard atirou uma flecha negra e atingiu no
coração e saiu ai Smaug morreu.

Título: Hobbit (Parte 7)

Bard atirou na cabeça do peito esquerdo de Smaug e o dragão caiu morto em cima da Cidade da Lagoa e destruiu-a.

Quando Smaug caiu morto, a maior parte das pessoas ficaram sem casa e alimento, o rei elfo ajudou dando alimento, aljava e mandou jangadeiros para reconstruir Esgaroth.

Enquanto isso, na Montanha um Tordo veio falar a Bilbo e os anões que Smaug tinha morrido e havia aproximado escitos, eles não entenderam nada, aí chegou um corvo que falou as mesmas coisas, então os anões entenderam, ficaram felizes de um lado mas do outro tristes.

Para se proteger do exército que estava vindo eles viraram rapidamente uma muralha na porta da Montanha Solitária.

O exército de Bard e o exército dos elfos chegaram juntos e Bard falou a Thorin:

— Thorin eu mereço uma recompensa por que eu que matei o dragão, e o Smaug também roubou nosso tesouro e essa recompensa vou usar para a reconstrução da Cidade!

Thorin disse:

— Não, não! vou dar nem uma parte do tesouro, afinal o tesouro é dos anões!

Bard falou:

— Você dar mais um tempo para você pensar melhor.

Enquanto isso Orcs e Wargs vinham se aproximando deles.

O exército de Bard, o exército dos élficos e Bilbo e os anões se juntaram contra eles.

Quando eles estavam guerreando, a guisa chegaram também para guerrear contra eles logo em seguida Beorn apareceu em forma de urso e matou o chefe dos Orcs Bolg.

Depois do chefe dos Orcs foi derrotado, todos, alguns ficaram com medo e fugiram e a outra parte deles morreram.

Na batalha Thorin, Fili e Kili morreram, no túmulo de Thorin foi colocada a espada Orcrist.

Por causa da morte de Thorin e Bilin se tornou chefe dos anões.

Logo depois disso, foi a divisão da Teseira. Bilbo ficou com um arco de ouro e uma peça de prata, Bard ficou com 1/3 da tesoura e o Rei élfico ficou com a esmeralda de Girion.

Após isso Bilbo e Gandalf retornaram e partiram pelos mesmos lugares da ida.

Quando Bilbo chegou em casa viu que tinha um monte de gente entrando e saindo da casa dele ele achou que tinha um cartaz escrito que estava havendo um leilão com os móveis e objetos dele porque acharam que ele estava morto.

Com a recompensa que ele ganhou da Teseira comprou todos os móveis de volta.

De lembrança ele guardou o anel

a cata de malha e a espada.

Ele fez um livro chamado "Lá e de volta outra vez, as férias de um hobit."

Ele ficava em sua toca e apareceu Bard.
Bard disse:

- Eu consegui encontrar Esgaroth e as pessoas já estão em suas casas, e obrigada por me dar uma parte do tesouro.

Fernando

Título: O Filho (Parte 7)

Sógo após o Bard Ter atirado a flecha negra no peito esquerdo do gigante Khmag e Ter saído bem em cima da Cidade de Ergaront.

E os elfos jovens deitou, cotaram ao rei elfico mandou comida a eles.

E os parados corvo e Tordo e avistaram aos anões que Khmag tinha morido.

E o rei elfico chegou com o seu exército e o Bard com o seu exército e Bard disse: - metade do seu exército é meu! e Sorhim falou eu não vou dividir nada com vocês.

Bard disse: A minha antiga Cidade, que eu morava por aquiada pelo dragão ormai está aí com vocês e eles reuniram todos os magias e os senhores das águas. Também os vãos e o orco.

E quando estavam lutando os anões fugiram da batalha e

E os que ficaram de Kili fili e Sorhim e deram a Bard $\frac{14}{7}$ partes e para o rei elfico a cubi seguinte e para os anões a pedra azul e para Bilbo um saco de ouro e de prata quando lá para casa via pelo ar e não morrendo e saindo e seu povo

1	1	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
---	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

ascoitar dele e gundaf diste:
 para passar afeitar na sua casa Bilbo
 deixon

Nuno

O Hobbit (parte 7)

X

Smaug caiu sobre a Cidade do Lago e a destruiu.

Com a sua destruição os elfos fongardais foram avisar o rei elfo sobre o que havia acontecido.

Os que sobreviveram ficaram sem comida e sem moradia.

O rei elfo ajudou o povo da cidade oferecendo comida e ajudando na sua reconstrução.

O tordo e o corvo foram avisar que Smaug havia sido morto, que a Cidade do Lago havia sido destruída e que o exército de Bard e o do rei elfo estavam vindo para negociar com Thorin.

Eles ficaram felizes por Smaug ter sido morto, mas construíram uma muralha para se proteger dos elfos e do exército de Bard.

O tempo que demorou para Bilbo e os anões construírem a muralha foi o tempo que demorou para o exército de Bard e o do rei elfo chegarem. Bard disse:

— Me de uma parte do tesouro com o qual vou ajudar na reconstrução da Cidade de Esgroth.

— Você não tem direito a nada do tesouro de meu povo!

— Não tem tempo para mudar de ideias, disse Bard.

Bilbo saiu à noite e deu a Pedrinho Cuckum a Bard a final nella sapientia do que um rio de ouro para Thorim para negociar com Thorim.

Thorim tinha pedido ajuda a seu primo Dain e a seu exército dele.

Eles chegaram e apertaram Thorim, Bilbo e os outros.

Os Grcs e Uugs (lobos selvagens) chegaram para tomar a montanha e o tesouro, foi uma batalha horrível.

Thorim, Fili e Kili foram atingidos em cheio e morreram na batalha, foi colocada no túmulo de Thorim a espada Orcrist.

Beorn surgiu em forma de urso e matou Bolg o chefe dos Grcs.

A maioria dos Grcs morreram e os que sobreviveram fugiram pois ficaram assustados por Bolg seu rei o qual forte havia sido morto e por que todos se uniram para derrotar os Grcs e Uugs (lobos selvagens).

Depois da batalha o tesouro foi dividido da seguinte forma, o rei elfico ficou com a esmola de Glam, Bard ficou com 1/4 do tesouro e Bilbo ficou com uma saca cheia de ouro e uma saca cheia de prata.

Bilbo voltou para casa com Gandalf passando por todos os lugares da ilha.

Quando Bilbo chegou ele viu uma multidão de hobbits eles entraram e saíram levando seus móveis e objetos pois havia tido um leilão por que todos pensaram que Bilbo estivesse morto por que ele demorou-se

credeal

radio um ano para ir e voltar.

Bilbo quis guardar de memória a sua espada, a cota de malha e o seu anel mágico.

Ele escreveu suas memórias de sua aventura e deu título a elas, de lá e de volta outra vez as férias de um hobbit.

Enquanto Bilbo estava escrevendo suas memórias até a campainha tocar, em Rivendell e Glóin elas convidaram Bilbo para outra aventura. Bilbo disse:

— É lá vamos nós outra vez!

— É outra vez Bilbo Bolseiro!

— É, verdade vamos então??

— É fazer o que lá se vai a vida tranquila e segura.

— Sim lá se vai sua vida sem: Grog, Grog, lobo, reboque, Trilha, elfo, e homens do lago e o dragão Smaug.

— E isso vai demorar só espero que as minhas coisas não sejam levadas.

— Como assim levadas?

— É uma longa história.

— Então vamos??

— Mas é claro que sim senhor Bolseiro.

— Garante suas coisas e vamos.

— Mas...

— Vamos logo.

— Mas...

— Sem mas Bilbo.

— Já se vou arrumar minhas coisas tá bom??

— Sim se quiser rápido.

— Tudo bem.

credeal

Com o meio dia eles partiram e vai ser mais uma longa jornada para Bilbo.

A aventura seguinte era salvar Balin que foi raptado pelo ~~o~~ que sobrou dos Grcs e eles tinham que chegar rápido ou Balin ia morrer.

Balin disse: então se nós não chegarmos a tempo Balin morre.

- Como assim Balin morre??

- É que o resto dos Grcs os raptaram.

- O que!!!! vamos morrer!! rápido

- Calma Bilbo talvez a gente consiga chegar lá a tempo - disse Glóin.

Soraia

Título: O Hobbit (Parte 7)

X

Smaug caiu morto sobre a Cidade do Lago e destruiu-a inteira.

Os soldados do rei elfico viram a cidade toda destruída e foram logo avisar o acontecimento.

Quando soube disso, mandou para a cidade comida e ajudou na reconstrução dela.

O passageiro do sol subiu a Montanha soando e tentou falar com Bilbo e os anões. Mas eles não entendiam nada, um pouco depois chegou o corvo e aí ele disse que Smaug tinha morrido e vinha vindo um exército naquela direção.

Quando eles souberam disso ficaram felizes pelo acontecimento do dragão mas por outro lado rapidamente, o mais rápido que conseguiram construiram uma muralha para proteger o tesouro.

Pouco tempo depois Bard e seu exército e o rei elfico e seu exército foram pegar sua parte do tesouro.

— Temos pegar nossa parte do tesouro!

— É verdade. Nossa parte por direito! — Bard e o rei elfico disseram.

— Eu nunca daria a parte do tesouro a vocês! Esse tesouro é meu! — disse Thorin

Bilbo desceu e deu a pedra Arken para Bard, porque isso ajudaria na negociação com Thorin já que ele era

VAINADÉ

bastante rápido.

Thorin chamou seu primo Dain e o exército dele para ajudar na batalha e Gandalf apareceu junto.

Os soldados brigaram entre si quando de repente os Orcs e Ugrugs apareceram e então eles tiveram que se juntar para combatê-los.

Eles estavam batalhando quando as águias amigas do mago apareceram e foram para cima dos Orcs, enquanto isso Beorn apareceu em forma de urso por trás de Bolg chefe dos Orcs e matou-o.

Depois da morte dele a batalha ficou bem mais fácil, eles conseguiram matar a maioria dos Orcs, os Ugrugs se dispersaram e os Orcs que sobraram fugiram.

No fim da batalha os anões e Bilbo perceberam que faltavam três anões.

Então eles desceram da muralha e viram Thorin, Fili e Kili mortos, eles fizeram um intervalo para o ex-chefe dos anões e puseram a espada Orcrist.

O tesouro de Thorin foi dividido da seguinte forma: Bilbo ficou com uma peça cheia de ouro e outra cheia de prata, Bard ficou com a arca do leopardo e o rei elfo ficou com a esmeralda de girion.

Depois nomearam Dain chefe dos anões.

Bilbo e Gandalf foram para casa do hobbit e passaram pelos mesmos caminhos da vinda.

Quando chegaram na casa dele, viram que estava tendo um leilão com seu móveis e objetos, porque os povos que moravam na terra dos hobbits acharam que Bilbo tinha morrido, já que essa aventura tinha

durado um ano.

O Hobbit usou a recompensa que tinha recebido para comprar todos os seus móveis e objetos que tinham sido leiloados, só não conseguiu recuperar suas colheres de prata.

Ele lembrou que de lembrança da viagem o anel de Golum, uma cota de malha e a espada.

Depois disso Bilbo se dedicou a escrever memórias sobre a aventura e deu o título delas de "Lá e de volta outra vez, as férias de um Hobbit".

Um dia o senhor Bolso e estava escrevendo quando Gandalf e Loin, chefe dos anões, vieram sob a montanha apareceram e disseram:

— A espada Orcrist foi roubada do túmulo de Thorin! Precisamos da sua ajuda para pegá-la novamente! —

— É claro que ajudo! Vou reunir minhas coisas e já sair!

Título: O Hobbit (Parte 7)

x

Quando um arqueiro chamado Bard soube que o dragão Smaug estava queimando fogo na Cidade do Lago, Bard saiu correndo com uma flecha negra, chegando na Cidade do Lago, Bard pegou sua única flecha negra e atirou bem no vazio esquerdo do peito de Smaug.

Quando Smaug foi atingido, Smaug caiu bem em cima da Cidade do Lago, algumas morreram e outras não, as que ficaram vivas ficaram tristes porque não tinham dinheiro para morar, tirando para o outro lado e elas ficaram felizes pela morte de Smaug. Quando o rei elfo soube que dois elfos jovens que estavam na cidade do Lago avizaram que tinha acontecido.

O rei elfo soube ele ficou assustado pois ele era amigo do povo de Esgaroth.

O rei elfo mandou alguns jovens para a construção, e um pouco de comida para o povo de Esgaroth.

Quando um passarinho tordo subiu a Montanha para falar para Bilbo e os anões o que estava acontecendo em Esgaroth.

Mas Bilbo e os anões não entenderam nada do passarinho tordo, pouco tempo depois um cervo disse para Bilbo e os anões que a morte de Smaug já foi feita, e também que o exército de Bard do rei elfo para ficar com o tesouro que ele merecia, Bilbo e os anões construíram uma muralha.

no meio da passagem para a Montanha Solitária, quando eles terminaram de construir, Bard e seu exército e exército do rei Elfo tinha chegado mas quando viu Bilbo e Thorin e os outros em cima da muralha, Bard, disse a Thorin:

— Thorin sei que não gosta de mim mas acho que mereço um pouco da parte do tesouro, afinal eu matei o dragão!

— Nunca, ninguémha custa a quem outro não vem das nada, nem uma moldinha de ouro ou prata, tá bem aí se você matou o dragão Smaug, ninguém vai robar o tesouro de meu irmão, e de mim e de Bilbo também! — disse Thorin.

— Já bem sei que você não quer dividir o tesouro, mas vou esperar aqui e deixar você pensar um pouco! — disse Bard.

Um pouco depois de pensar Bilbo deu sem querer e sem pensar duas vezes e fez e deu a Pedra Arken para Bard e o rei Elfo.

Quando Thorin soube disso ele ficou tão furioso mas tão furioso porque Bilbo não deveria ter dado a Pedra Arken para Bard mas sim para Thorin, e Thorin disse para Bilbo:

— Porque você não perguntou para mim, ficou escondendo isso o tempo todo, sem revelar, achei que podia confiar em você, mas acho que não, está espulso agora!

Quando Bilbo desceu ele ficou com o exército de Bard e do rei Elfo mas surpreendente...

credeal

Os Orcs e Uargos chegaram mas quando...

Thorin lembrou que tinha um primo gélmo-
raro perto da Montanha Solitária, ele chamou-o
e pediu-lhe que trouxa o seu exército, o primo
chamado Dain, Dain saiu correndo para ajudar. Tho-
rin Bard deu de volta Bilbo e a Pedra Curva.

Thorin acolheu as desculpas de Bilbo.

E de repente os Orcs e Uargos quebraram a
muralha...

Gandalf tinha chegado, depois Dain e seu
exército chegou, depois as águias e seu exército
chegou pois elas era amigas de Gandalf, depois
Bard chegou em forma de urso, e enforcou
Belg chefe dos Orcs até matá-lo.

Depois todos se juntaram contra os Orcs e
Uargos, a maioria dos Orcs morreram e os
to fugiu e nunca mais voltou.

Thorin, Kili e Kili tinham morrido, quando
Thorin morreu Bilbo colocou a espada Achist
num túmulo, e Dain ficou no lugar de Tho-
rin.

E como Dain é uma pessoa diferente de
Thorin ele dividiu o tesouro com todos.

O Bard ficou com 1/4 do tesouro, o rei Elfo
com a esmeralda de Girion e Bilbo ficou
com uma arca cheia de ouro e uma arca
cheia de prata, mas Bilbo não queria, porque
para ele era nada, mas todos empurraram, en-
tão Bilbo ficou com o tesouro.

Bilbo e Gandalf foram embora no mes-
mo caminho da aventura.

Chegando em casa Bilbo viu que estava tendo um leilão, porque acharam que ele estava morto, quando viram o hobbit ficaram assustados. O hobbit comprou suas coisas de volta e voltou a fazer o que queria, depois Bilbo guardou de lembranças da aventura o anel, a cota de malha e a espada, e depois escreveu uma história da aventura chamada "O A. de volta e outra vez, a féria de um hobbit".

Depois Gandalf e Balin chegaram e todos conversaram e brincaram, e Bilbo disse:

- Costei dessa aventura podemos fazer outras, e também posso te ajudar mais?

- Sim. - disse Balin e Gandalf.