

3

Questões impostas pelo paradigma tradicional

[O Trágico Dilema]

Quando alguém pergunta a um autor o que este quis dizer, é porque um dos dois é burro.

(Mário Quintana)

Conforme já dito, e para o que corrobora Regina Zilberman, por reconhecer a leitura estreitamente ligada à instituição educacional¹, no centro desta discussão, estão os espaços institucionalizados responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e formação do conhecimento dos indivíduos, ou seja, as escolas e as academias. São esses espaços que desenvolvem as formas de sistematização do ensino da leitura, comprometidos com o aperfeiçoamento dos estudantes que neles ingressam, mas, em sua maior parte, eles estão ligados a modelos emperrados que contaminam o exercício do pensamento na contemporaneidade.

Aqui, o pensamento de Anne-Marie Chartier² é bastante elucidativo para as questões levantadas, pois assinala a inserção da cultura no desenvolvimento da escola brasileira, referindo-se ao prefácio de *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo.

Um primeiro questionamento que emerge do pensamento da autora está na busca do entendimento sobre o que levou o pesquisador brasileiro a dar a seu livro o título *A Cultura Brasileira* e não *A História da educação Brasileira*, já que é a primeira grande obra (para muitos é a grande referência) sobre a história da educação no Brasil.

Segundo a autora, o que levou Fernando de Azevedo a adotar o termo cultura para seu título está ligado ao seu engajamento nas reformas educacionais e à tentativa de fazer avançar seu ponto de vista acerca do que ele acreditava ser o projeto de educação brasileiro, o qual promovia a ligação entre cultura, identidade nacional e escola, visão que compactua com Monteiro Lobato, como se vê em sua correspondência ao literato.

O citado prefácio traz uma preocupação do pesquisador brasileiro com a definição do termo “cultura”, o que logo lhe faz apontar dois sentidos: um restrito,

1 ZILBERMAN, Regina. Em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/regina.html> >

2 CHARTIER, Anne Marie. Escola, Culturas e Saberes. p. 10.

ligado ao sentido clássico, que *compreende os estudos desinteressados das ciências e das artes*; outro amplo, que àquele se opõe, o sentido antropológico. Este segundo é deixado de lado por Azevedo, segundo reconhece a autora, pelas concretas limitações de tempo impostas pelo dono da encomenda — o governo Vargas — mas também denota uma intenção política e ideológica, visto que o pesquisador tem um projeto de intervenção na cultura brasileira pela escola.

Porém, no momento em que Azevedo escreve, à revelia dos progressistas, o que se vê é o estabelecimento de duas escolas antagônicas, consolidadas pelo ministério de Gustavo de Capanema: uma de ensino mais imediatista, voltada para a alfabetização e para a formação profissionalizante, dirigida ao povo; e outra liberal, dedicada à cultura geral, destinada à elite privilegiada.

Assim, Chartier procura demonstrar o equívoco de Azevedo ao adotar preferencialmente o termo “cultura” em sentido mais restrito; mesmo engano ocorrido na Europa, especificamente na França, quando pedagogos progressistas insistem em democratizar o ensino, levando os alunos da classe popular a lerem os cânones sem perceber que tais leituras não mais poderiam alcançar uma clientela já modificada pelo desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, o que primeiramente está ligado a um sonho de democratização da cultura pelos bem intencionados pedagogos se torna a maneira mais eficaz de praticar a exclusão, já que muitas das leituras clássicas não faziam sentido algum para os estudantes das classes populares, pois seu universo divergia por completo da realidade da classe burguesa. Aí vemos despontar a escola de contradições que tem o seu apogeu em nosso tempo, quando o ensino da vida cidadã é ignorado pelo ensino formal.

É bastante elucidativo considerar duas possíveis compreensões para a idéia de cultura, segundo Said: uma primeira, de perspectiva antropológica, que mais se aproxima do nosso entendimento acerca da compreensão sobre cultura...

...o termo que designa todas aquelas práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político e que amiúde existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos. Incluem-se aí, naturalmente, tanto o saber popular sobre partes distantes do mundo quanto o conhecimento especializado de disciplinas como a etnografia, a historiografia, a filologia, a sociologia e a história literária.³

3 SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. p. 12.

E uma segunda relacionada à erudição que o termo carrega, isto é, a cultura como o "melhor" de uma sociedade, relacionada a elementos de elevação intelectual e de refinamento, no saber e no pensamento, "suas tradições sob as melhores luzes".⁴ Essa idéia, com o tempo, vem a ser estreitamente associada à Nação ou ao Estado, chegando a provocar uma aversão ao diferente, proveniente de outro lugar, que não este da "alta cultura". A isso se sucedem retornos à cultura e à tradição, tomando os termos em seus sentidos mais clássicos.

Esses "retornos" acompanham códigos rigorosos de conduta intelectual e moral, que se opõem à permissividade associada a filosofias relativamente liberais como o multiculturalismo e o hibridismo. /.../ Longe de ser um plácido reino de refinamento apolíneo, a cultura pode ser um campo de batalha onde as causas se expõem à luz do dia e lutam entre si, deixando claro, por exemplo, que dos estudantes americanos, franceses ou indianos ensinados a ler seus clássicos nacionais antes de lerem os outros, espera-se que amem e pertençam de maneira leal, e muitas vezes, acrítica, às suas nações e tradições, enquanto denigrem e combatem as demais.⁵

A estas duas maneiras de pensar e agir podemos aproximar dois paradigmas — o tradicional e o pós-moderno —, que podem nos auxiliar no percurso das tentativas de entendimento das questões levantadas por este estudo no contexto das discussões que se seguirão.

Entendemos que o modelo que tenta subjugar o pensamento contemporâneo, procurando mantê-lo atrelado a teorias fundamentalistas, está ancorado a uma cadeia de associações, todas vinculadas aos paradigmas tradicionais, formas que não privilegiam o desenvolvimento de potência própria dos indivíduos; ao contrário, são formas de pensar que tendem a negar tal força, privilegiando sistemas que falharam no desenvolvimento social, porque promovem exclusões de toda ordem, impedindo o avanço dos ideais contidos nas correntes de pensamento que se colocam em consonância com o respeito ao multiculturalismo da pós-modernidade: estas formas são mais condizentes com a dinâmica que envolve pensar a formação do leitor em nosso tempo.

Segundo Maffesoli, quatro elementos, que tendem a uma homogeneização, podem ser utilizados para se pensar a modernidade: a idéia de estado-nação; os grandes relatos de referência como representação do mundo; o interesse no

4 SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo. p. 13.

5 Ibid., p.14.

indivíduo, sobre o qual incidia a crença de que seria semelhante nos direitos e deveres e, por último, a ênfase, no elemento racional, que iria nortear as ações normativas para a sociedade e o indivíduo. Esse processo de redução, que arrasta tudo para o uno, inicia-se, no século XVI e permanece mais perceptível até o século XIX e início do século XX. Acreditamos, como Maffesoli, que a questão do indivíduo, relacionada à razão, seja o ponto fulcral para percebermos a oposição do paradigma moderno face ao pós-moderno.

Quando, a partir de meados do século XX, de certa forma, entra em crise a idéia de estado-nação e os localismos passam a ter maior representatividade, assiste-se à multiplicação das ideologias, e o indivíduo, envolvido por um determinado grupo, chamado por Maffesoli de *tribo*, percebe a construção de sua identidade, através da alteridade. É este paradoxo que propicia o surgimento de um sujeito que passará a se constituir na interface com o olhar do outro. Dessa forma, “/.../nesse tribalismo /.../ a verdadeira importância está na imagem, no imaginário, na imaginação, justamente porque não há mais a prevalência da razão/.../”⁶, e é isso que podemos reconhecer como clima de pós-modernidade, no contexto deste trabalho sobre a leitura: ler não é tomar um sentido como dado, mas construí-lo na interação com o outro.

Assim sendo, refletir sobre a leitura e a formação do leitor incide na escolha de uma noção de leitura política, capaz de explicitar as questões que se desdobram, ao pensarmos o sujeito-leitor na contemporaneidade. A sociedade transformou-se significativamente, ao transitar do século XIX para o século XX, e isto engendrou mudanças para a constituição dos sujeitos, ocasionando uma urgente revisão de conceitos em diversos campos, inclusive nas teorias da leitura.

De acordo com o pensamento experimentalista que vigorou fortemente no início do século XX, todo indivíduo alfabetizado era considerado capacitado a “ler”, por ter condições de traduzir a escrita alfabética. Embora exista a necessidade da “decifração” do código escrito para se alcançarem quaisquer leituras da palavra escrita, sabemos hoje que tal prática não é condição suficiente para formar leitores. Se assim não o fosse, desconheceríamos a segunda modalidade de analfabetos fabricada pela sociedade contemporânea: os

6 MAFFESOLI, Michel. Um desenho geral da pós-modernidade. p. 6.

“analfabetos funcionais”⁷. Então, o leitor não se constrói hoje, conforme se construía ontem, como também afirma Günter Kunert: “não somos mais os mesmos leitores de ontem. Nossa atenção mudou, juntamente com nossas paixões; sim, poder-se-ia dizer: com nosso sensorio”.⁸

Já é estatisticamente comprovado, na observação de leitores, matriculados no ensino superior, e de suas leituras, a mostra do desprazer e a dificuldade em se relacionar com o texto, desde os anos anteriores da vida acadêmica, mostra-se em absoluta transparência, diagnóstico também ancorado por uma extensa bibliografia na área da lingüística, da teoria da leitura e da literatura. Não há contra-argumento ao fato de que os onze anos passados na escola de primeiro e segundo graus contribuem com uma parcela ínfima para formar leitores. E, na verdade, os poucos leitores efetivos que ainda encontramos descobrem o gosto de ler apesar da escola e de seus professores, em muitos casos.

Diversos fatores, às vezes atuando separadamente, às vezes em associação, contribuem para esse estado de coisas: a falta de acesso a material de leitura, o despreparo de professores que, em sua maioria, não são os leitores que exige a profissão, o tratamento dado ao texto e ao leitor no contexto escolar, dentre outros. Enfim, o problema relacionado à leitura e à escrita na escola, no ensino fundamental e médio, é assunto exaustivamente tratado por diversos autores como Mário A. Perini, Sírio Possenti, Wanderley Geraldi, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Eni Orlandi e tantos outros especialistas que se debruçam sobre a questão.

Em algumas situações que envolvam profissionais mais conscientes, de vasta leitura, essas constatações não conseguem ultrapassar as paredes das salas de reuniões pedagógicas e não passam de boas intenções. Tal situação, muitas vezes, deve-se ao fato de que aqueles que têm acesso a novas teorias ainda insistem em considerar, no contexto prático, a existência de um sujeito cartesiano, previsível, uniforme, dentro dos espaços escolares, fechando os olhos para o fato de que esse sujeito se constrói a partir de elementos imbricados numa extensa rede de signos, que, portanto, não podem ser descartados, ao se pensar sua formação como leitor.

7 PERINI, Mário Alberto. Leituras no Brasil, 1995.

8 KUNER, Günter. A abolição da cultura pela civilização: a perda da importância da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, 2003.

Por serem as escolas e as academias os espaços de desenvolvimento dos saberes articulados e porque estes não podem estar desvinculados de uma leitura (cuja raiz está na alfabetização e na compreensão do código escrito), o olhar segue por caminhos equivocados, quando não considera que o texto escrito é, em meio a diferentes modalidades de registro do vivido, um dos responsáveis pela formação de um sujeito-leitor, em acepção ampla: a letra codifica o mundo que, por sua vez, é lido no discurso crítico.

O quadro do ensino fundamental e médio, nesta discussão, mostra-se fértil, enquanto possibilidade de compreensão desse leitor, já inserido no ensino superior, principalmente os futuros responsáveis pela formação de base de novos leitores, profissionais que, passando pela licenciatura, estarão neste mercado de trabalho. Fazer incidir o foco sobre este público tem sua razão de ser, pois acreditamos que, estando numa graduação, o sujeito deveria gozar, minimamente, de mais autonomia em relação à leitura e, no entanto, a situação nítida é que este leitor ainda tem um alto grau de dependência em relação a algum leitor considerado mais competente, seja o professor, seja o autor do livro de referência.

Entre tantas cenas pedagógicas - em que estão imbricadas práticas leitoras - é comum, após a leitura de enunciados, a pergunta: “O que o (a) senhor (a) quer nesta questão?” Como se lá não estivesse especificado o que se pede e, obviamente, não estamos considerando enunciados truncados e mal formulados. Esse equivalente a “posso copiar à caneta?”, presente no cotidiano dos primeiros anos de ensino fundamental, está também presente no ensino superior, e não se restringe a qualquer curso específico. Que professor não viveu tal experiência com seus alunos, em maior ou menor intensidade? Seus alunos, leitores que não sabem ler, escritores fracassados!

A falta de autonomia desta comunidade, melhor dizendo, com Barthes, de leitores e escreventes que dependem da oralidade⁹ para realizar um exercício escrito, pois não entende os enunciados impressos, é algo corrente. “A interpretação do enunciado faz parte da prova” é resposta comum a estas indagações; um muro intransponível é levantado, e, posteriormente, transformado em ponte para a continuidade do fracasso. Se o leitor não dá conta de, por

9 Não que a linguagem deva ser hierarquizada e a oralidade apareça aqui como inferior à escrita, mas, no contexto universitário, o domínio do código escrito, em sua mais ampla perspectiva, é fundamental para se alcançarem informações de caráter técnico articulado.

incompreensão, obedecer ao comando de um enunciado, escrever um texto com idéias articuladas... torna-se tarefa impossível.

Esta “Babel” na sala de aula se apresenta de diferentes maneiras, ocasionando a instauração de um mal-estar comum aos tempos pós-modernos. Este espaço do saber, que não pode ser concebido fora da percepção de uma rede de relações com o tecido cultural, carrega também o mal-estar das incertezas, trazido pela pluralidade das interpretações. Em tal ponto, podemos recuperar o pensamento exposto por Maffesoli, com relação à alteridade, e acrescentarmos: “O sujeito, assim mal instalado, despe-se das roupas metafísicas do sujeito cartesiano (e filosófico) e se dissolve na superfície chapada da linguagem, na qual toda e qualquer noção de fundamento e princípio torna-se vazia/.../.”¹⁰

Assim, o não-reconhecimento do sujeito, como exposto por Eneida Maria de Souza, leva-nos a adotar práticas vazias com relação ao trabalho com a leitura. Para cada crença e comportamento do leitor, existe, em mesma intensidade e igual teor, um professor e a aplicação de uma prática leitora. Assim, podemos ver a contra-face dessa problemática: o mestre contribui diretamente para a situação encontrada, porque, enquanto leitores, ou potenciais leitores, nós estamos todos na berlinda. Em nosso contato com professores da área de língua, vemos preceder o interesse pelo texto e por sua leitura o “como fazer”, ou seja, a metodologia tem prioridade sobre o pensamento e a narrativa. A vivência com a linguagem é relegada a um segundo plano. Aprender o esquema basta, enquanto não for preciso preenchê-lo com idéias.

Além disso, percebemos que, na dinâmica do cotidiano estudantil, ouvir diversas leituras é um exercício desgastante (não mais que a frustração de ver-se impotente diante do exercício com a linguagem), arbitrar a própria leitura é mais cômodo, apesar de ir pela contramão do que salienta a epistemologia da construção do conhecimento na pós-modernidade. Em oposição a um ensino voltado ao paradigma tradicional, o leitor deve ser conduzido à crença de que a aventura (o desconhecido) de ler não deve ser temida, a não ser que para ela haja um só sentido, como as arbitrarias interpretações feitas nos livros do professor, nas obras didáticas. Muitas vezes, e em larga escala, determinam um único ponto de chegada ao exercício interpretativo de uma coletividade de leitores com

10 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e Identidade Cultural. p. 36.

repertórios de leituras significativamente diferenciados. É verdade que o livro didático não fala por si só...

Também com relação ao professor, é importante apontar que os currículos (ou as posturas) nos cursos para a formação de professores, na área de Letras, ainda compartimentam o aprendizado: de um lado está a literatura; e, do outro, a lingüística (não podemos esquecer a gramática normativa!). Assim, poderíamos então nos perguntar: como esse futuro profissional irá aceitar o aluno que não produz textos coesos e coerentes, segundo os padrões levantados pela teoria lingüística? Como ele ensina coesão, coerência e até gramática e explora isso num texto literário (quando trabalha com ele) que subverte todas as regras ensinadas? Que relação é possível construir entre gramática e literatura? Que lugar tem o texto literário na sala de aula, se não for capaz de levar a uma discussão estrutural? Que critérios o professor utiliza, ao apontar falhas nos textos escritos dos alunos, se suas próprias leituras são excludentes? Por qual escola de ensino superior passaram os professores que foram mestres de tais alunos? Responder a tais perguntas não nos deve levar a “andar em círculos”.

Neste sentido, Marisa Lajolo¹¹ nos diz que o texto não é pretexto para ensinar gramática, porque ele é dissecado em favor de um ensino metalingüístico e estrutural. Apesar da pós-modernidade, o pensamento dominante nos centros de difusão do saber, em se tratando de leitura e interpretação, é ainda medieval, muitos leitores ainda vêm sendo tratados como Menochios¹² por aqueles que somente alcançam/aceitam — porque podem ou querem — interpretações “pré-moldadas”. Essa prática do professor de ensino fundamental também é adotada pela maior parte dos professores de ensino superior, e, assim, estamos de volta a um círculo, infelizmente... vicioso.

Outro ponto interessante refere-se à falta de um eixo articulador interdisciplinar que trate da questão leitura/escrita numa perspectiva de crescimento para o leitor/escritor. É preciso colocar que a teoria da literatura ocupa-se do assunto de maneira, muitas vezes, abstrata; e, às vezes, as discussões não alcançam a base do problema. É verdade que as discussões sobre leitura oportunizaram a criação de uma ponte para superar o abismo entre a Teoria da

11 LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto, 1982.

12 GINSBURG, Carlo. O queijo e os vermes, 1991.

Literatura e o texto em sala de aula, principalmente, da quinta série (sexto ano fundamental) ao ensino médio; por outro lado, a Linguística, mesmo aquela dita textual, ou ainda, a sócio-lingüística, continua buscando uma estrutura, verificando recorrências. O trabalho com o texto, quando existe, continua a perseguir, com exagero, fórmulas, categorias, classificações, estruturas, tipologias e resultados, prioritariamente.

3.1 O paradigma tradicional e as tipologias do leitor

Com o risco de parecer lidar com epistemes contraditórias, a tentativa de dialogar com diferentes campos do saber leva-nos a buscar respostas em teorias, que, em alguns pontos, apresentam noções capazes de suprir a falta que outras possam mostrar. Assim, optamos por trazer o pensamento da professora Lúcia Santaella, vindo do campo da semiótica, que oferece uma idéia interessante sobre **tipos de leitores** possíveis na contemporaneidade. A escolha deste artigo, especificamente, deve-se ao esforço empreendido pela autora para chegar a uma classificação do leitor, em sua área. O artigo escolhido poderá ampliar nossas discussões, provocadas tanto por pontos de aproximação quanto de distanciamento.

Uma idéia atraente no texto citado está na afirmação que diz respeito ao redimensionamento do conceito de leitura, atrelado à teoria de Peirce¹³, pois este sofre uma considerável dilatação, muito adequada aos nossos estudos. Assim diz a autora:

...precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade, e o espectador de cinema, TV, vídeo /.../ visto que as habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons.¹⁴

13 SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica, 1991.

14 Id., Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. p. 31.

O que nos interessou neste texto, além do exposto, foi a possibilidade de diálogo que ele suscitou. Embora para nós a tentativa de traçar uma "tipologia" do leitor não seja bem-vinda, porque pensamos o leitor no entrecruzamento de muitas teias, há esclarecimentos iniciais no texto que colocam estes tipos de forma gradativa e cumulativa, não excludentes; por isso, chegamos a reconhecer que a abordagem, uma tipologia a partir da mudança dos aspectos cognitivos do leitor, estimulados por fatores histórico-contextuais, poderia ser uma importante contribuição, se agregada de forma adequada aos interesses deste estudo. Entretanto, conforme constataremos, estas abordagens oferecem armadilhas para avanços teóricos.

Porém, como ilustração de um problema, vale a pena avançar no percurso. Não há como desconsiderar, de imediato, tal pensamento, à medida que ele nos coloca frente a elementos que se mostram significativos para analisar a formação de leitores, como a cognição, a percepção e a sensibilidade, já que estarão também interagindo, a partir do leitor, com outros tantos durante o complexo ato da leitura.

Segundo Lúcia Santaella, podemos, diante de três grandes eixos responsáveis pelas mudanças históricas mundiais, ligados especialmente aos avanços da tecnologia, encontrar três tipos básicos de leitores, como resultado de uma necessária adaptação de seu sistema cognitivo aos estímulos externos gerados pelas transformações nas formas de comunicação.

O primeiro deles, chamado de *contemplativo*, é fruto de um mundo que trazia a idéia do escrito como registro perpétuo, do texto impresso, da imagem expositiva fixa, diante da qual o leitor podia, com tranqüilidade, contemplar o registrado.

Este primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras /.../ Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação.¹⁵

O segundo, o leitor *movente*, tornou-se possível pelo surgimento das máquinas, do avanço tecnológico, produto da revolução industrial, do mundo dinâmico, em movimento, em consonância com a modernidade. Este leitor aparece com o surgimento do jornal, da fotografia e do cinema e continua

15 SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. p.31.

mantendo suas características, no momento em que ocorre a revolução eletrônica, o tempo do apogeu da televisão:

Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer pelo excesso de estímulos e na falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade.¹⁶

O terceiro deles, o qual a autora denominou *imersivo*, é fruto da era digital, o navegador que tem registros fugidios e inesperados. É possível dizer que este leitor está sempre em estado de prontidão,

...conectando-se a nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras e imagens, documentação, músicas, vídeo, etc. Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó enexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão.¹⁷

Os leitores moventes e imersivos podem ser aproximados daqueles descritos pelo professor Rubens — citado na página 101 — quando fala sobre o conhecimento com o qual os alunos chegam à universidade, que é vasto, mas pulverizado e fragmentado.

Estes são pontos interessantes do pensamento da autora, mas algo que nos distancia da semiótica, da qual a pesquisadora mostra-se herdeira; como uma ciência que ainda carrega desejos estruturalistas, vemo-nos resistentes, por exemplo, em utilizar a terminologia "tipo de leitor" como categorização. A adoção do termo "perfil de leitor" parece preferível e explicamos. O esforço classificatório para compor esta tipologia cria os modelos cognitivos que identificam leitores como entidades abstratas que não têm como passar de um a outro tipo; como se o leitor pudesse ser imobilizado, segundo o momento muito bem contextualizado historicamente, e dele ficasse prisioneiro.

Vemos ainda emergir outro problema no artigo, devido ao caminho escolhido: refere-se ao que a autora chama de adaptação do sistema perceptivo-cognitivo do leitor. Mesmo com a advertência inicial de que os suportes de leitura não serão pontos de partida para pensar a cognição do leitor, o texto mostra-os em

16 SANTAELLA, Lúcia. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. p. 37.

17 Ibid., p.37.

uma cronologia e desenvolve-se, explicitando a adaptação dos aspectos cognitivos do leitor a tais suportes o que a pesquisadora considera determinante.

Justamente sobre este ponto incide um imediato contra-argumento histórico/cultural, pois teorias mais contemporâneas da cultura mostram-nos que, dialeticamente, foi o próprio leitor quem contribuiu para tais transformações, sem que estes suportes fizessem outros desaparecerem.

Assim, percebemos a não adoção de uma teoria cultural paralela à semiótica, pelo menos no tocante à compreensão do leitor na contemporaneidade. Este se encontra em uma situação tensionada, ou seja, sujeito/suportes, com os quais interage diferentemente; o leitor não pode ser tratado como receptáculo, mas como participante ativo, motivador e criador de novas tecnologias e seus usos diversos. O próprio leitor-navegador, percebido pela autora, traz de forma muito explícita, nossa indicação.

Enfim, uma última inquietação está no fato de o artigo carregar na noção acerca da existência de uma voz autoral, aquela que inaugura um discurso, uma invenção, que é responsável por uma origem, uma fundação e esta voz da criação relega outra vez o leitor à condição de mero receptor. E, neste sentido, retrocede na compreensão que temos do ato da leitura.

Reveladas estas contradições com as quais nos deparamos, é preciso corroborar a idéia de que pensar leitores e leituras à luz de abordagens categorizantes, classificatórias, excludentes, não gera propostas produtivas que ampliem discussões; ao contrário, tais idéias mostram-se sem sustentação, à medida que aprofundamos os diálogos, dada a multiplicidade de teias. Este tipo de abordagem exclui muitos níveis de leitura e muitos leitores de carne e osso com os quais lidamos todos os dias.

É interessante mencionar dados do Ministério da Educação que informam ter o Brasil vinte milhões de pessoas com acesso à informática e este seria um número considerado satisfatório se não tivéssemos a segunda parte da informação indicadora de que oitenta e quatro milhões de excluídos nunca sequer usaram um computador na vida¹⁸. Negligenciar tais dados é ir ao encontro de um sistema educacional que a todo momento tentamos denunciar, por considerar o leitor

18 A Voz do Brasil. Transmissão em 06 dez. 2006.

somente como o "recedor" de mensagens, e que por isto este sistema não permite o diálogo entre as diferentes formas de linguagem e seus suportes.

Torna-se pertinente, recorrer ao artigo do professor E. W. Said, *El choque de las ignorancias*, que trata de um texto intitulado *El choque de civilizaciones*, de Samuel Huntington, sobre a política mundial, no panorama pós-2ª guerra mundial. Os argumentos de deste são dirigidos àqueles teóricos que acreditam na globalização, na dissolução do estado-nação e no surgimento das chamadas tribos, forma como alguns teóricos como Maffessoli e Fukuyama entendem a chamada pós-modernidade. Segundo Huntington, os conflitos de nosso tempo não se farão por motivos ideológicos ou econômicos, mas entre civilizações, nações poderosas divididas por pensamentos culturais distribuídos em pólos opostos.

Las grandes divisiones de la humanidad y la fuente predominante de conflicto serán de tipo cultural. Las naciones Estado seguirán siendo los actores más poderosos en la política mundial, pero los principales conflictos de dicha política se producirán entre naciones y grupos de civilizaciones distintas. El choque de civilizaciones dominará la política mundial. Las líneas divisorias entre civilizaciones serán los frentes de batalla del futuro.¹⁹

Baseado nesta crença, o autor ainda menciona com mais especificidade o conflito entre o Islã e o Ocidente, tentando praticar reduções numa problemática que carrega várias nuances, desprezando, até mesmo, a nítida pluralidade existente dentro de cada um dos campos citados. Para Said, tal afirmação não passa de um grande equívoco, à medida que não é possível ler as civilizações e identidades como se fossem rigorosamente divididas, ao contrário do que se apresentam, numa vasta interpenetração de diferentes aspectos.

Assim, Said salienta que teorias desta linha são também as grandes responsáveis pela manutenção das idéias de conflitos no mundo, pois possuem argumentos pueris no que diz respeito à convivência entre as civilizações, como se de um lado ou de outro não fosse possível a existência de grupos interessados na feliz articulação das diferenças, como nos diz Yunes²⁰, citando Guatarri. Exemplo do próprio Said é a aproximação entre este tipo de teoria, que tem como "personagens" o Islã e Ocidente, e o desenho animado de *Popeye e Brutus*, para

19 HUNTINGTON, Samuel apud SAID, Edward W. *El choque de las ignorancias*, 2001.

20 YUNES, Eliana. Lugares desmarcados e ensino em crise. In: *Literatura e Cultura*, 2003.

demonstrar a maneira bastante simplificada como esta teoria trata as questões culturais extremamente complexas que envolvem as nações.

El caso es que todos nadamos en esas aguas, tanto occidentales como musulmanes y otros. Y, dado que las aguas forman parte del océano de la historia, intentar abrirlas o dividir las mediante barreras es inútil. Vivimos tiempos de tensión, pero más vale pensar en la existencia de comunidades poderosas e impotentes, recurrir a la política secular de la razón y la ignorancia y los principios universales de justicia e injusticia, que divagar en busca de amplias abstracciones que talvez ofrezcan una satisfacción momentánea pero dejan poco sitio para la introspección y el análisis informado. La tesis del 'choque de civilizaciones' es un truco como el de 'la guerra de los mundos', más útil para reforzar el orgullo defensivo que para una interpretación crítica de la desconcertante interdependencia de nuestra época.²¹

Provocando um deslizamento no pensamento acima exposto, podemos estendê-lo a micro-universos, considerando os indivíduos, antes de considerar as nações, já que é o agrupamento dos primeiros que forma as últimas, e, assim, compreendermos que, no tempo em que vivemos, é importante não nos atrelarmos às linhas teóricas que propõem uma simplificação ao explorarem questões ligadas à cultura. Dessa forma, estaremos oferecendo alguma resistência aos paradigmas tradicionais, reducionistas, aqui tão combatidos.

3.2 A escola, a leitura, as linguagens

Calcado no paradigma tradicional, anteriormente exposto, podemos encontrar o sistema escolar, com estruturas viciantes e viciadas que impedem o desenvolvimento da escola como uma instituição capaz de exercer seu papel de agente transformador, no sentido mais abrangente da expressão. A sociedade está organizada em instituições às quais estão delegadas algumas responsabilidades que são aceitas por seus membros como algo assentado sobre fortes bases. Por exemplo, à escola está posta a responsabilidade pela educação e desenvolvimento dos indivíduos, num sentido amplo. É através da escola que uma grande parcela de indivíduos enxerga a única possibilidade de acesso aos textos, que se iniciam em um corpo de letra, impressa no papel, representada pela escrita alfabética, e

21 HUNTINGTON, Samuel apud SAID, Edward W. El choque de las ignorancias, 2001.

vão se desdobrando em outros diferentes corpos textuais, possíveis de serem lidos, escritos/inscritos no social.

Talvez fosse interessante perguntar-nos sobre os mecanismos que regem ou perpassam o ensino da compreensão e expressão do pensamento no contexto pedagógico. O primeiro problema com relação a estes mecanismos refere-se ao molde do comportamento adotado pela maior parte das instituições escolares. A tarefa de disciplinar e de moldar é realmente levada às últimas conseqüências pela máquina escolar, que pretende docilizar os corpos biológicos e psicológicos para que eles respondam sempre de forma "positiva" ao convívio em sociedade. O segundo está nos desdobramentos pelos quais passa a tarefa de disciplinar, notável desde os currículos, nos textos oferecidos para leitura nos livros didáticos, nos modelos de planejamentos (planos) das aulas, na disposição das carteiras no espaço físico da escola, no ensino da gramática, assim, no corpo do texto produzido pelos alunos, na *ordem dos discursos*.

Como tentativa de desconstituição de uma linguagem única, considerada de prestígio, a ciência lingüística apontou como saída observar a adequação da linguagem ao contexto, ou seja, os diversos falares e escritos que devem ser valorizados e aceitos conforme a situação em que despontam. Mas isso apenas não resolve o problema, pois o que se faz, na verdade, é escamotear a situação, já que os contextos são valorizados, conforme as relações de poder determinam. Por outro lado, não vai à escola aquele que não deseja se apoderar do discurso considerado padrão e, além disso, a maior parte de nós crê que seja impossível, em situações cotidianas, alcançar a cidadania sem se apoderar deste discurso. Não é nossa intenção passar a uma análise sociolingüística, mas — como já dissemos — diferentes campos do saber, às vezes, têm contribuições interessantes a oferecer e, neste momento, desconsiderar os mecanismos através dos quais as relações de exclusão se estabelecem na sociedade seria fechar os olhos a algo determinante no contexto em que nossas reflexões se colocam. E, como estes mecanismos perpassam a ordem do discurso, nós julgamos procedentes algumas considerações.

Portanto, a reflexão irá se encaminhar no sentido de repensar a situação pedagógica relacionada à produção do discurso a partir do pensamento de Michel Foucault. A opção deste trabalho é colocar-se no lugar do desconforto, do “não-

lugar”. Logo, as ponderações feitas aqui não pretendem perseguir verdades definitivas, mas apresentar propostas de reflexão acerca do assunto abordado, até que novos pensamentos possam dar lugar a outras versões possíveis da condição de formação de leitores.

3.3 Pedagogia e leitura

"Pela estrada afora, eu vou bem sozinha, levar estes doces para a vovozinha. Ela mora longe, o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto...".

(Braguinha)

Começamos por evocar no leitor as lembranças acordadas pela canção da epígrafe, pois, sensibilizados por elas, propomos um percurso mais agradável pelos bosques da questão. Como Umberto Eco, sabemos que há várias maneiras de percorrer um bosque e uma delas “é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não”.²²

Deste modo, propomos ir pelas trilhas de acesso às narrativas, no contexto escolar, e ao processo de criação que envolve intertextos com os contos tradicionais, neste caso, *Chapeuzinho Vermelho*. Porém, antes de prosseguir, é importante marcar o quanto as adaptações de toda ordem têm sido valorizadas, pela escola e pelo mercado editorial, sem um critério, face ao que se destinam: educar, "ensinar" a ler, preparar. Vejamos o porquê.

A memória do humano sobre a Terra está nas histórias contadas de si e dos outros. De diferentes maneiras, em diferentes linguagens, o Homem sempre se revelou um grande narrador de "fatos reais" ou imaginários. Contar histórias, das ficções às realidades, foi uma das formas encontradas para transmitir experiências, para constituir a vida humana no que ela é hoje, dando-lhe os sentidos que possui em nosso tempo. Contar é, portanto, um ato de construção, porque, para compreendermos o que somos hoje, não temos outro recurso senão contar; e isso vale, às vezes, para toda uma sociedade; às vezes, para apenas um indivíduo. Tanto a narrativa concentra este poder de constituição e de afirmação ideológica

22 ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. p. 33.

(mesmo a estória) que o professor E. W. Said a tem como argumento central para buscar as fontes do pensamento e a da atitude imperialista no mundo e suas conseqüências culturais.

/.../ as próprias nações são narrativas. O poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos. Mais importante, as grandiosas narrativas de emancipação e esclarecimento mobilizaram povos do mundo colonial para que se erguessem e acabassem com a sujeição imperial; nesse processo muitos europeus e americanos também foram instigados por essas histórias e seus respectivos protagonistas, e também eles lutaram por novas narrativas de igualdade e solidariedade humana.²³

Assim, entre Histórias e histórias (estórias), narradas em linguagem oral e escrita, curtas e longas, literárias e "vulgares", obedecendo ou não a normas e regras prescritas, em diferentes formas, fomos capazes de conhecer o que somos hoje. Dentre as diferentes formas de narrar, daremos especial atenção ao conto, chamado "maravilhoso", forma sobre a qual incide o interesse de nossas reflexões, neste momento, dado ao grande espaço de que dispõe no nosso sistema escolar.

Para chegar à moderna acepção do que seria esse tipo de conto, nós nos valem de análises competentes, como as de Wladimir Propp, André Jolles, entre outros. Vamos optar, como "Chapeuzinho Vermelho", por um caminho "mais curto", condizente com a proposta de nosso trabalho. Porém, o atalho não exclui mencionar algumas características presentes nesta forma de narrar:

Este conto, segundo Jolles, não pode ser concebido sem o elemento "maravilhoso" que lhe é imprescindível. As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. Lembre-se do "Era uma vez..." que costuma iniciar contos desse tipo/.../ Este conto é transmitido oralmente ou por escrito através de séculos. Porque pode ser recontado com as "próprias palavras", sem que seu "fundo" desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto manterá a sua forma/.../ uma "forma simples".²⁴

As histórias maravilhosas na forma escrita que chegaram até os nossos dias eram, inicialmente, narrativas pertencentes à tradição oral. Após uma longa permanência na oralidade, desde os mais antigos povos, foram recolhidas pelo francês Charles Perrault, na coletânea *Contos da Mãe Gansa*, em 1697, para transpô-las a um registro em linguagem escrita, no gênero prosa. Desta coletânea,

23 SAID, E. W. *Cultura e Imperialismo*. p.13.

24 GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. p.18.

constavam, de início, oito títulos, e, depois, foram incorporados mais três²⁵. São eles: *A Bela Adormecida*; *Chapeuzinho Vermelho*; *O Barba Azul*; *O Gato de Botas*; *As Fadas*; *A Gata Borralheira ou Cinderela*; *Henrique, o Topetudo*; *O Pequeno Polegar*; e, depois, *A Pele de Asno*; *Os Desejos Ridículos* e *Grisélidis*. Embora nem todos registrem a presença de fadas, o termo **Conto de Fadas**, usado até hoje pelos franceses, deve-se à presença do “maravilhoso”, fora de uma realidade concreta: um lobo que fala, um gato com comportamento humano, etc.

Em seguida, os contos maravilhosos foram também registrados pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, no final do século XVIII, em outra coletânea chamada *Contos para Crianças e Famílias*. Segundo André Jolles²⁶, só a partir da coletânea dos Grimm foi possível verificar a existência da chamada "forma simples" do conto maravilhoso, devido à sua capacidade de manter um "fundo", isto é, a mesma forma, contado por quem quer que seja.

Também expressivo neste gênero de literatura é o nome Hans Cristian Andersen durante o século XIX na Dinamarca. Mas, diferentemente dos dois anteriores, que conservaram as heranças da oralidade, em Andersen, as histórias irão apresentar, entretanto, apesar da existência de elementos mágicos (animais personificados), uma narrativa mais próxima dos elementos românticos: justiça, direito, a dor da condição humana. Em Andersen, há um deslocamento: o mal está no coração dos homens, não está personificado, por exemplo, em uma madrasta. Dos três autores mencionados, o último é o mais autoral: não transcreve apenas o que está na tradição oral; mas, sim, cria seus próprios contos, como *A Sereiazinha*.

É interessante, também, para a compreensão de certas nuances com relação aos contos dos três escritores, a contextualização de suas produções, pois podemos ver que o ambiente que rodeia Perrault é o período de desenvolvimento de uma educação sistematizada, por isso, é possível explicar a ênfase no tom moralizante dos contos; já nos contos dos Grimm — momento de ascensão da razão e da lógica iluminista — são retirados os apêndices de moralização, o que não implica concluir ter sido esquecida uma preocupação com a educação. A propósito da iniciação pedagógica, levantamos a obra de Michel de Foucault, *Vigiar e Punir*²⁷, que se debruça a descortinar a origem do sistema escolar controlador, no século

25 COELHO, Nely Novaes. A literatura infantil. p. 238.

26 JOLLES, André. Formas simples. 1976.

27 FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 2004.

XVIII, através da tradição oral e, ainda, a posição de Rousseau com relação aos contos, pois em sua obra *Emílio ou Da Educação*²⁸, o filósofo exclui o caráter proveitoso dos contos (fábulas) para a educação, por entender que eles não possuem uma pedagogia bem direcionada. Já o contexto em que Andersen escreve é o ambiente da crítica de Nietzsche ao cristianismo e, também, da crise sociopolítica, analisada por Marx. Por isso, podemos ver em contos como *A Pequena Vendedora de Fósforos*, de autoria do próprio Andersen, o quadro da exclusão social.

A partir de diversos tipos de apropriação, os contos de fadas irão atravessar séculos e permanecer no imaginário da cultura contemporânea, refazendo-se em diferentes linguagens e atendendo às mais diversas intenções. Para ilustrar, trazemos duas destas intenções, a pedagógica e a publicitária, e seus contextos de realização, apropriando-se do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Verifiquemos como a mídia explora melhor o potencial do leitor contemporâneo.

Os contos de fadas vêm sofrendo modificações, não em seu "fundo", mas nas formas de discurso utilizadas para se narrarem tais contos, o "fundo" se revolve. Assim, são inúmeras as apropriações²⁹ nas diversas linguagens — cinema, televisão, gibis, música, pintura, etc. — em que se podem observar traços que nos reportam a esses contos em diferentes contextos. Muitas vezes, o intertexto apresenta-se como algo aleatório, longe de revelar uma intenção por trás destes discursos: o que acontece, às vezes, é uma contaminação no pensamento do autor, sem que ele a perceba conscientemente; noutras, no entanto, podemos verificar nitidamente a apropriação a serviço de uma clara intenção. É a partir disso que nós reconhecemos, em duas apropriações do conto *Chapeuzinho Vermelho*, o ideal para ilustrar de maneira exemplar nossa discussão.

Dentre os mais diversos tipos de apropriações do conto citado, apontemos duas linhas de desenvolvimento que se constroem em oposição, justamente porque uma delas, uma propaganda do *Greenpeace*³⁰, estando livre das amarras de uma pedagogia prescritiva, busca, de forma sucinta, persuadir (e, por que não dizer, ensinar?) o leitor, deixando que este acesse por conta própria todos os

28 ROSSEAU, Jean-Jaques. *Emílio ou da educação*, 2004.

29 SANT'ANA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia.*, 2001.

30 GREENPEACE, Campanha Publicitária. *Revista IstoÉ Gente*, Ano 25, fev. 2002. Cf. imagem em Anexos, p.193.

mecanismos de seu imaginário para construir a mensagem veiculada. A outra, um conto intitulado *Chapéu Vermelho II – as bocas do lobo*³¹, por sua vez, traz a tentativa de esclarecer em detalhes a mensagem veiculada, operando em favor de um pedagogismo nada fecundo, que tem seu ápice, ao optar pela morte do mito, do símbolo, do maravilhoso, dentro da narrativa, e centrar-se numa função "educativa" que não percebe, nos elementos anteriores, possibilidades mais ricas de formação.

Mas por que um exercício de comparação entre textos³² que servem a universos distintos como a educação e a publicidade? Primeiramente, porque, neste caso, consideramos pouco produtiva a tarefa de comparar textos do mesmo universo, já que correríamos o risco de chegar, no meio do bosque, a uma clareira do óbvio, justamente o que estamos combatendo. Por exemplo, seria por demais previsível, após a apresentação do texto *Chapéu Vermelho II – as bocas do lobo*, indicar a leitura dos contos de Marina Colassanti, ou seja, trocar uma obra sem nenhum compromisso estético por literatura efetivamente; depois, porque consideramos que um sujeito, quando lê o mundo o faz com um repertório que tem sua potência de construção de sentidos para a leitura, e o texto publicitário nos permite verificar tal potência, algo que os textos escolares, a maior parte deles, desconsideram absurdamente.

No segundo caso, centrado na temática da obediência que Chapeuzinho Vermelho deveria ter para com a sua mãe, o conto chega a ser uma afronta à inteligência dos jovens. Há muito que ser explorado, no entanto, elegemos algumas passagens que ilustram bem o estereótipo e a redução simplista a que consegue chegar a adaptação de um texto que atravessou séculos:

Era uma vez na cidade de São Paulo uma garota simpática, alegre e confiante, catorze para quinze anos, que se chamava Magali. Vivia com a mãe num sobrado do Bom Retiro e amava as festas, os cantores e a turma dos amigos. Gostava também de parecer mais velha e de ser admirada pelos rapazes. Um sábado, sua mãe, dona Zenóbia, mandou que fosse até a casa da avó levar-lhe um remédio. Recomendou que tomasse cuidado, pois a cidade era perigosa, especialmente à noite, e que fosse no ônibus que dava uma volta grande mas a deixaria no Bairro da Consolação. Magali resolveu desobedecer, aproveitar a oportunidade para

31 MIRANDA, Orlando de. *Chapéu Vermelho II: as bocas do lobo*. In: *As sete faces do conto de fadas*. p. 31.

32 Nosso conceito de texto abarca qualquer mensagem em diferentes linguagens.

passar pela cidade; fingir-se de mulher adulta e aventurar-se pelo mundo desconhecido da vida noturna, cheio de luzes e mistérios/.../33

Como podemos ver na apresentação da personagem, Magali, já de início, comete graves erros, alguns em nível consciente e outros em nível inconsciente, mas na história todos estão colocados no mesmo plano: gostar de parecer mais velha, gostar de ser admirada pelos rapazes (inconsciente), desobedecer à mãe, fingir-se de mulher adulta (consciente). Na seqüência, conforme aparecem no conto, são os desejos inconscientes que levam a adolescente a cometer os outros erros, de forma pensada. Ocorre assim, um "conselho" para a personagem, o de que ela não deve crescer e deve manter seus desejos inconscientes sob controle, pois eles são a causa de toda conseqüência posterior. A adolescente caminha para o encontro com o "lobo mau", porque deseja abandonar o mundo da "inocência", de "coelhinhos e florzinhas".

E tudo isso — Magali encerrava suas lembranças — só acontecera porque ela desobedecera a mãe e não pegara o caminho mais longo para a choupana da avó. Se tivesse seguido as recomendações de dona Zenóbia, não teria encontrado o lobo e estaria até hoje conversando com coelhinhos, colhendo florzinhas no campo/.../ “... então, deveria começar desobedecendo à mãe e seguir o caminho mais curto...
34

Como podemos ver, há uma ênfase na desobediência de Magali e podemos aí ler um reforço ao que fora dito anteriormente: que as meninas não cresçam, porque crescer e sair do mundo da ingenuidade é muito perigoso. Porém, aqui deparamos com um dilema: crescer é algo inevitável e o que o conto não explora, ou melhor, simplifica, é a discussão sobre como lidar com esta natureza humana, já que o problema não se coloca para as meninas, como uma simples questão de (des)obediência à mãe; no psiquismo humano as coisas não se apresentam nesta superfície. Vejamos o trecho a seguir, que apresenta a garota escolhendo o que vestir para "brincar de ser mulher".

Escolheu um short preto curtinho, uma camiseta estampada com uma cava grande e uma sandália de amarrar. Sentou-se à penteadeira, passou batom, blush, sombra, usou o lápis de sobrancelha. Depois, escovou os cabelos negros e utilizou grampos e uma fivela para prendê-los sobre a cabeça/.../35

33 MIRANDA, Orlando de. Chapéu Vermelho II: as bocas do lobo. In: As sete faces do conto de fadas.p. 37.

34 Ibid., p. 38.

35 Ibid., p. 36-37.

A roupa escolhida por Magali não apresenta nada de tão incomum, já que fazia parte do seu guarda-roupa e os apetrechos de maquiagem, tinha-os à mão em sua penteadeira, até aí não foi necessário nenhum esforço para se parecer com uma "prostituta". Precisamos comentar o estereótipo? “/.../ As emoções que queria sentir eram mais fortes. Estava excitada e curiosa com a aventura de brincar de mulher, com o perigo de cruzar sozinha o quarteirão do sexo. Será que os homens a achariam sensual?”³⁶

Depois de se vestir como uma mulher de "vida fácil", vem uma pergunta descabida: “será que os homens a achariam sensual?” Se o critério de sensualidade está contido apenas na vestimenta e não numa conjunção de atitudes assumida pela personagem, poderíamos, assim, concluir: as meninas não devem usar certas roupas, porque desta forma estão provocando o desejo nos homens e para isto não existe perdão, as conseqüências são graves! Aos quatorze anos, ter fantasias ou querer emoções mais fortes, ter roupas curtas e sensuais, e desobedecer à mãe são atitudes que podem levar a danos irreparáveis; afinal, o "lobo mal" não tem condescendência com essas meninas! Pensemos, por exemplo, em quantos casos de estupro o mundo machista justificou baseado neste argumento.

“Deixou-se soluçar um pouco, enquanto caminhava, sentindo saudades da calça jeans, do blusão da escola, do par de tênis...” Finalmente, Magali arrependida sente saudades de uma roupa unissex, calça jeans, tênis e blusão da escola, forma encontrada para reprimir completamente qualquer sombra de sensualidade.

Assim, ao invés de propor uma discussão aprofundada sobre a sexualidade, o texto funciona como um "conselheiro" sobre o que se deve e o que não se deve fazer, trabalha o assunto de forma reducionista, não fornecendo material simbólico para a psique construir o seu entendimento acerca de assunto de tamanha complexidade. Clarissa Pinkola Estés³⁷, quando explora a questão do crescimento das mulheres e o reconhecimento de um predador, através do conto do Barba Azul, vai ao encontro dos equívocos que esta adaptação da história de "Chapeuzinho" apresenta: “Somos ingênuas e nos convencemos a entrar em

36 MIRANDA, Orlando de. Chapéu Vermelho II: as bocas do lobo. In: As sete faces do conto de fadas. p. 39.

37 ÉSTES, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os lobos. p. 68.

situações muito confusas. Não ser iniciada nos detalhes dessas questões significa estarmos num estágio de nossa vida em que estamos propensas a perceber apenas o que está às claras.”

Sem o símbolo, condenamos o (a) leitor (a) a uma leitura superficial do assunto, incapacitando-o a questionar o que se esconde por trás dos signos, sejam eles quais forem.

Para o psicanalista Bruno Betelheim³⁸, as narrativas de contos de fadas, ao serem contadas às crianças, devem dispensar explicações de ordem didática, pois a tentativa de esmiuçá-las em lições pedagógicas contém um germe capaz de corroer o caráter maravilhoso contido em suas entrelinhas. É justamente este caráter, às vezes, de difícil ou de menos imediata apreensão, o elemento capaz de suscitar algum aprendizado acerca da ética, da boa convivência e da melhor sociabilidade e sobre os desfechos diferentes em *Chapeuzinho Vermelho*, dados por Perrault, diz: “Contudo, Andrew Lang, um dos estudiosos mais eruditos e sagazes dos contos de fadas, observa que, se todas as versões de "Chapeuzinho vermelho" terminassem como Perrault a concluiu, seria melhor que a abandonássemos.”³⁹

Ao contrário do que muitos poderiam supor, a apresentação de um "mundo cor-de-rosa" à criança, no qual não atuem personalidades corrompidas pela maldade e pelo egoísmo, por exemplo, não a leva ao encontro de um mundo "real", em que forças negativas e positivas se contrapõem em constante batalha.

Chegamos ao século XXI, momento em que o planeta Terra sofre riscos de escassez de seus recursos naturais, o que motiva o forte apelo ecológico de preservação do meio-ambiente, dos últimos tempos: se não cuidar, vai faltar. É neste contexto de preocupações, engendradas pelos modos de produção da sociedade contemporânea, que se justifica a presença de uma organização como a Green Peace, ocupada em difundir uma consciência ecológica. Neste caso, muito ciente da necessidade de criar e utilizar um discurso abrangente, capaz de mobilizar a atenção de quem ler a propaganda, o autor/criador opta por uma retomada do conto de fadas, tendo em vista seu alcance universal.

38 BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*, 2000.

39 *Ibid.*, p. 07.

Promovendo um deslocamento das leituras hierarquizadas da simbologia constante do conto, a cor vermelha do capuz da menina, como indício de um erotismo púbere, o lobo com seus ardis, representando um modelo masculino, do patriarcalismo, o publicitário provoca um estranhamento em relação ao ambiente em que se passa a história, também de suma importância. Lembremo-nos de que o ambiente é apontado como um dos elementos fundamentais de uma narrativa, que se modifica de acordo com o contexto em que os fatos se desencadeiam. A narrativa pós-moderna, por exemplo, abre mão desta forma de composição, que ocorre no cenário do anonimato, em que, concomitantemente, são problematizados todos os outros elementos: tempo datado, personagens com características bem marcadas, aspectos bem delineados, marcados pela tradição literária, até a narrativa do século XIX⁴⁰. Portanto, se não houver floresta...

Se em muitos sobreveio a desilusão de que a técnica e a ciência dessem respostas aos anseios da alma, em outros tantos nasceu o pavor desta mesma técnica, que, como monstro demoníaco, prepara o fim da história - lá onde a poluição dos rios e dos mares, os buracos no ozônio e as armas nucleares são os excrementos deste monstro, que já começou a perturbar os mecanismos do equilíbrio natural do planeta, até levá-lo enfim ao colapso total, à extinção.⁴¹

Existe um grande apelo ao leitor com a promoção de um retorno à infância, (por trás de todo leitor adulto, destinatário nítido da mensagem, por causa do veículo de difusão, existe uma criança que teve seu imaginário povoado pelos contos de fadas,) existe a memória de um afeto, uma voz ecoando da infância, a construir junto com ele este imaginário. A propaganda consegue, com isto, mobilizar as emoções, de forma muito rápida, através do desencadeamento de associações. A propósito disso, vale a pena mencionar que, ao lançar mão deste recurso, o publicitário descomprime a mola propulsora de uma rede de sentidos dos textos, que circulam, desde micro, até macro-universos.

A propaganda tem nitidamente uma intenção, uma função persuasiva, mas ela não a pratica simplificando ou explicando, ao contrário, para alcançar seu objetivo, opta por fazer um retorno a algo muito anterior no psiquismo humano, retorna a uma narrativa ancestral, que, através do silêncio, reforça o elemento maravilhoso.

40 GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas, 1998.

41 SOMETTI, José. O Maravilhoso: pastoral e teologia. p. 17.

Segundo o teólogo José Sometti, o maravilhoso pode se apresentar sob dois ângulos: "Do alto e de baixo". "Do alto", quando podemos vê-lo como efeito da ação de Deus na vida e na história dos homens e "De baixo", "quando é uma ação de descoberta do homem, um 'desvendamento', um tipo de revelação (ação de tirar o véu) através da qual se consegue ir além das aparências para discernir o simbólico religioso...".⁴²

Dentro da tipologia do maravilhoso, Sometti apresenta seis maneiras de este se expressar, entretanto aquela que de maneira mais evidente se aproxima de nosso estudo refere-se ao *maravilhoso original*. "Esta elementar experiência de si, do próprio eu profundo, comparando-se à experiência do transcendente..."⁴³ Ele "revela as exigências elementares que existem no profundo do ser, que são experiências universais e, portanto, originais. Experiências, portanto, que se encontram na origem, no princípio e, no princípio era o verbo"⁴⁴ e o verbo era Deus, estava com Deus. Podemos assim voltar ao mito e a propaganda, que, como não se propõe a detalhar ou explicar o conteúdo implícito dos contos de fadas, oferece mais condições para gerar uma lição, paradoxalmente, mais do que no caso da história de Magali, que possui uma função claramente "educativa", no sentido mais pernicioso do termo.

Toda palavra é, no mínimo, composta, como nos diz Bartolomeu Campos Queirós; e, mais, ela pode ser múltipla: por exemplo, quando lemos a palavra "filhos", evocamos todo um mundo de lembranças, ora enquanto pais, ora enquanto filhos e, nesse raio, enredamos o nosso mundo, de sonhos, de poesia, de fuga da realidade, de aventuras, de descobertas, do retorno a uma experiência elementar do coração.

Enfim, existe algo de contraditório no homem contemporâneo, algo que o capitalismo se encarregou de promover e que podemos ver com mais clareza no homem metropolitano. Nos grandes centros, durante os dias de trabalho, ele se mete em escritórios, em correrias, vê-se compelido a entrar no sistema, para sobreviver, mas busca espaços outros, como os das casas de campo, dos redutos de natureza, para onde fugir no fim de semana, o que significa que não houve o rompimento com a natureza árcade e uma espécie de "*fugere urbem*".

42 SOMETTI, José. O Maravilhoso: pastoral e teologia. p. 19.

43 Ibid., p. 22.

44 Ibid., p. 23.

Desta forma, a imagem da destruição da floresta de Chapeuzinho Vermelho pode representar para a psique a destruição de uma cultura ancestral. A propaganda ainda nos lembra uma lição, que está na superfície: a de conter o desmatamento, o crime ecológico e reforçar a preservação da natureza como fonte de recursos para a manutenção da vida.

Propomos como exercício final de reflexão deste capítulo, uma última pergunta: se pensarmos nos leitores da história de Magali e nos leitores do conto mais ancestral, simbólico, quais deles teriam melhor condição de resolver seus dilemas interiores?

3.4 Disciplina e pedagogia

Para Michel Foucault, o espaço pedagógico é possível de ser lido, a partir de uma perspectiva que o explicita como um espaço, entre outros, em que as relações de força do poder estão estabelecidas e às quais os indivíduos estão sujeitos e, ao mesmo tempo sujeitam. É um processo constante que toma diferentes formas e se transmuta em infinitas faces, desdobrando-se seguidamente e “a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua”.⁴⁵

A partir desse entendimento acerca do poder, Foucault analisa as falhas dos sistemas concebidos por Karl Marx e Hegel⁴⁶, já que são sistemas de lutas que carregam em seu centro a crença de que o poder pode ser tomado, por aqueles que se sentem desprestigiados no campo econômico, dentro da esfera social. Sua crítica à leitura essencialista do pensamento marxista, em relação ao Estado, considerado, nessa perspectiva, alvo de todas as lutas, incide sobre o fato de que, se o poder se diluísse, ao ser tomado por alguma facção, excluída do aparelho do Estado, os problemas teriam sido resolvidos após os anos 60, os anos das revoluções, e isso não aconteceu, porque o poder do Estado não se prende somente ao que o Marxismo entende, como tal, ou seja, o governo.

45 FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. p. 146.

46 *Ibid.*, p.148.

Com relação à dialética de Hegel⁴⁷, a crítica se faz porque, segundo este, os indivíduos, ao alcançarem entendimento acerca de suas necessidades, sofrem transformações e isto é o que provoca as revoluções e mudanças. No entanto, de acordo com o pensamento de Foucault, essa dialética não leva a nenhuma saída, já que o poder, conforme já dito, transmuta-se em diferentes faces e movimentos e é justamente nessa possibilidade de movimentos do poder que está a impossibilidade de apreendê-lo e detectá-lo com clareza tal que se possa ver alguma de suas formas tão difusas. Assim, se o Homem se transforma, o poder também.

A partir do pensamento exposto em *Vigiar e Punir*, Foucault descortina os mecanismos de poder utilizados nas prisões, escolas e hospitais, enquanto formas de coerção para disciplinar os indivíduos. Evidentemente, como afirma Gilles Deleuze⁴⁸, a análise feita por Foucault não traduz uma análise das prisões nem da pedagogia na atualidade, mas é o ponto de partida para percebermos de onde saímos e o quanto caminhamos para chegarmos a ser o que somos hoje. Sendo assim, é interessante nos reportarmos ao século XVIII e verificarmos como surgiu a Escola que conhecemos hoje.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar/.../ A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.⁴⁹

A máquina à qual se refere Foucault, que homogeneiza, é algo que conhecemos bem, ela dá a uma "massa de gente" o mesmo conteúdo e, na maior parte dos casos, avalia da mesma maneira, propondo as mesmas questões e estabelecendo pontos imóveis para a resolução destas questões. Estamos falando de texto e linguagem e não de números e medidas⁵⁰. Puxando disso um fio, poderíamos comentar as exigências contidas num Plano de aula e em seus

47 FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. p. 148.

48 DELEUZE, Gilles. *A vida como obra de arte*. In: *Conversações: le nouvel observateur*, 1986.

49 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. p. 152.

50 A construção se deu apenas para mostrar a oposição, até porque números e medidas também já foram relativizados pela Física Quântica.

objetivos: estes devem ser muito bem delimitados e a maioria dos professores de Metodologia ou Didática exigem, inclusive, a presença de verbos adequados ao planejamento, como por exemplo: identificar, verificar, dentre outros. Se formos ao início do século XX, o narrador infante do conto *Escola*⁵¹, de Graciliano Ramos nos dá a ver as impressões que um menino, no plano ficcional, tem sobre a instituição desta época.

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas/.../A escola era horrível — e eu não podia negá-la como negara o inferno.⁵²

A escola modificou-se, as crianças não são necessariamente alvo de uma repressão acirrada como a exposta anteriormente, mas o fato de não haver o mesmo grau de repressão, conforme o modelo apontado pela narrativa, não significa que não haja vigilância ou mesmo punição, através do que Foucault chamou de hipótese produtiva.

Tomemos a discussão com relação à sexualidade e poderemos verificar a presença da hipótese repressiva e da hipótese produtiva apontadas por Foucault, atuando simultaneamente sobre os indivíduos. Enquanto as bancas de revista, empurradas pela mídia, investem na hipótese produtiva em contraponto à repressão e exibem revistas com apelos eróticos em suas capas, a Escola trata de reprimir a curiosidade dos educandos. Entretanto, isto, às vezes não se faz de maneira feroz... pode-se falar de sexo, desde que se respeitem as regras do discurso, desde que se utilize a melhor palavra. Não se deve abusar e abordar o assunto, quando for possível abordá-lo, se não for de maneira científica. As outras formas de abordagem, mais grosseiras ou torpes, cabem a outros espaços, menos sacralizados, casas noturnas e outros. Mas em nossa idéia de trabalho com linguagem, num círculo de leituras, aceitamos que podemos partir de um discurso "chulo", para trazer algum tema ao que interessa à formação do leitor: a discussão.

51 RAMOS, Graciliano. *Escola*. In: *Infância*. p. 32.

52 *Ibid.*, p. 32.

Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras negações - que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso.⁵³

Vemos, então, que na Escola coexistem e perpassam relações de força e mecanismos de poder que ela utiliza, às vezes, não de forma clara, mas, ao contrário, de forma extremamente sutil. O controle sobre o sexo e sobre o discurso sobre o sexo, por exemplo, dentro dos espaços escolares, principalmente aqueles dedicados ao ensino de 1ª e 2ª graus, é claramente percebido. Trata-se de ir de um extremo ao outro. Ou não se fala no assunto ou fala-se bastante, porém, de qualquer forma há o controle, como nos mostra Foucault. Não queremos, com isto, afirmar que certas intervenções são desnecessárias, mas apenas apresentar as formas de poder do discurso compreendidas por Foucault.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores/.../ — tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso.⁵⁴

Desta forma, intensificando nas práticas cotidianas os poderes e vinculando-os aos discursos, a instituição pedagógica fará acontecer desdobramentos de toda ordem, que vão refletir nestas mesmas práticas, ocasionando o que muitos de nós podemos reconhecer hoje, dentro da Escola, como um grande mal-estar, um mastigar de não se sabe o quê, para cuspir não se sabe onde, então... engolimos.

53 FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. p. 17.

54 Ibid., p. 31.

3.5 O poder e o corpo do texto

Conforme o exposto, vemos que a escola, como outras instituições, procura vigiar, classificar, hierarquizar, disciplinar, punir. Esses procedimentos atravessam a ordem dos discursos e se materializam em corpos textuais, que, como os indivíduos, estão submetidos a critérios de avaliação e, por isso, também submetidos a procedimentos de exclusão. O problema levantado aqui está relacionado à questão da produção de texto e do discurso em registro escrito.

Considerando os mecanismos de controle apontados por Foucault⁵⁵, podemos levantar algumas hipóteses acerca da escrita de textos na escola e as relações de poder que atravessam a produção de um texto escrito. Muito pertinente às nossas reflexões é o pensamento do professor Wanderley Geraldi⁵⁶, em seu livro *Portos de Passagem*. Ao pensar a situação da produção de textos na prática escolar, o autor explicita um possível funcionamento dos mecanismos de poder, que perpassam as interações aluno/professor e apresenta um quadro hipotético de pensamentos inconscientes que um aluno constrói quando lhe é solicitada uma produção de texto.

Transcrevemos abaixo a parte deste quadro que nos parece mais ilustrativa. Antes, porém, devemos explicitar os lugares reservados, na sociedade do discurso, ao aluno e ao professor. O aluno está passando pelo "sistema de apropriação" de saberes para ingressar numa sociedade de discurso; o professor é aquele que ensina porque sabe. Assim, voltando ao quadro mencionado, podemos constatar, então, segundo a teoria de Geraldi, a hipótese que o aluno constrói com relação ao professor:

De que lhe falo eu?

De um assunto que ele (professor) domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse. Tem ele suas preferências (doutrina): assumo-as para obter uma avaliação positiva; ele sabe como uma história tem que ser contada: tenho que seguir as regras ensinadas (disciplina). Não posso contar qualquer coisa (proibição)⁵⁷; só posso não falar a verdade se estou "inventando" uma história, do contrário tenho que dizer o que se tem por verdadeiro.⁵⁸

55 FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso, 1970.

56 GERALDI, Wanderley. Portos de passagem. p. 70.

57 Cf. FOUCAULT, op.cit., p. 17, nota 102, em que a palavra é "interdição".

58 GERALDI, op. cit., p.70, nota 105.

De outro lado, o professor constrói:

De que ele (aluno) me fala?

Do que eu já sei! Logo, o que ele me fala é um comentário do que eu lhe falei... A autoria é dele ou minha? Como ele organizou, é dele; como o que organizou eu lhe disse, é minha. Mas os erros são dele...⁵⁹

Assim, estão estabelecidos os lugares de onde se fala, e estes lugares estão estabelecidos antes por outras condições em que, concomitantemente, jogos de poder se cruzam e se reforçam. Tais lugares se relacionam ao que Maria de Lourdes Meirelles Mattêncio entende como sendo os lugares "autorizados".

Como decorrência, vemos que a instituição escolar torna-se o espaço para que sejam reproduzidos os usos lingüísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários. Nesse sentido, resta ao aluno/leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.⁶⁰

Por fim, para ilustrar esta afirmação, tomemos como exemplo o filme *Narradores de Javé* e o problema do gênero discursivo. Na trama desta narrativa, o Vale de Javé é uma região que será inundada para que lá se construa uma barragem. Inconformados com o destino do Vale, os moradores, ao se dirigirem às autoridades responsáveis, tentando reverter a situação, recebem como orientação o seguinte: os moradores devem descobrir na "história" do vale algum fato que seja considerado "importante" e devem, pois, registrá-lo conforme as normas, deve ser um texto científico. Um dos moradores é, então, convidado a escrever, um homem "simples", que não pertence a uma comunidade acadêmica considerada oficial.

Não precisamos adentrar a discussão pelo viés do que pode ser considerado, ou não, "importante", aos olhos de quem, e levantar questionamentos acerca do Estatuto da História, mas podemos, a partir disso, pensar em alguns problemas com relação ao discurso. Partindo do pressuposto de que houvesse algo de "importante" a ser registrado acerca da História do Vale, este registro deveria ser feito de acordo com um saber ou seria aceito um registro em qualquer gênero e, principalmente, em qualquer linguagem, com traços da oralidade e desvios em relação à norma culta? No contexto em que se coloca o problema dos moradores

59 GERALDI, Wanderley. Portos de passagem. p. 70.

60 MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. Leitura, produção de textos e a escola. p. 66.

do vale, poderíamos antecipar o desfecho desta história. Foram colocadas pelas "autoridades competentes" formas para se evitar a inundação do Vale, mas estas formas dificilmente seriam alcançadas nas circunstâncias em que se encontrava o escritor responsável. A ele foi dada a oportunidade de escrever uma "História", mas ele somente poderia escrever uma "estória", de acordo com a sua historicidade. Portanto, o lugar autorizado aos javelenses, é, a priori, diante de um saber instituído e de um discurso reconhecido, o lugar da inundação.

Em face disso, verificamos a impossibilidade de registro do vivido, no que tange à tentativa de materializar um discurso em texto escrito que possa ser reconhecido como legítimo. Enfim, estamos ainda dentro dos procedimentos de exclusão, apontados por Foucault, neste caso, a interdição.

Após estas reflexões, é possível, através da idéia de poder e das relações de força envolvidas nesta idéia, (re)pensar o contexto pedagógico e algumas alternativas de atuação no que se refere à questão do discurso e da materialização deste em texto. O que se percebe com certa clareza é que a ingenuidade (ou será indiferença?) com que tratamos os mecanismos de controle dentro da Escola é algo extremamente prejudicial ao desenvolvimento da sociedade, visto que não é possível conceber este nosso tempo sem a Escola para auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos.

Isto vem corroborar a idéia inicial com relação ao pleiteio de um não-lugar para repensar o trabalho com linguagem na Escola e nos leva além. A percepção de que as considerações sobre a sociedade de nosso tempo não mais estão ligadas a verdades absolutas, mas que se colocam sobre um ponto de tensão, é imprescindível para tentar se esquivar das formas difusas em que o poder se apresenta, "é preciso aceitar o indefinido da luta... o que não quer dizer que ela não acabará um dia".⁶¹

Nessa perspectiva, o lingüista Sírío Possenti⁶², de alguma forma, detecta a necessidade de se estabelecer este ponto de tensão dentro dos espaços escolares e isto pode ser percebido a partir do título de seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Afinal, a duplicidade contida na construção da frase exige um (não)lugar para o ensino da norma culta. E, de fato, a pretensão do

61 FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder, p. 147.

62 POSSENTI, Sírío. Por que (não) ensinar gramática na escola? 1996.

pesquisador citado é demonstrar a necessidade de pensar a gramática num movimento pendular, para aqueles que desejarem fazer uso, se perceberem seu valor e necessidade, porque também negar sua existência, “pode estar a serviço de alguma coisa”.⁶³

Desta forma, não se trata somente de uma questão de adequação do uso da linguagem ao contexto, como crê parte da ciência lingüística, mas, ao contrário, talvez seja, paradoxalmente, uma questão de inadequação da linguagem ao contexto, só que por escolha, como faz a literatura, não por falta de aviso ou de conhecimento ou de recurso. Em todo caso, conhecendo, pode-se experimentar a liberdade de usos das linguagens.

Neste sentido, uma prática leitora que oportunize o exercício da oralidade incluyente, apontando um caminho para o discurso individual e a escrita pessoal, como o faz um “círculo de leitura”⁶⁴, pode ser espaço de muitas descobertas e possibilidades de diferentes usos da linguagem, de diferentes lugares de construção dos discursos, o que poderá abrir um portal para o acesso ao conhecimento.

Assim, trabalhar a construção dos discursos em textos orais ou escritos no ambiente escolar deve ser entendido como uma opção pelo lugar do desconforto, como constante afirmação da possibilidade do alcance de um conhecimento também difuso, como as relações de poder: afinal, “*cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam*”.⁶⁵

63 O traço de pouca cientificidade ou de oralidade, inadequado para alguns neste contexto, presente na construção, segue a linha de raciocínio da Profª. Ana Paula Kiffer, ao se referir, oralmente, durante exposição, no primeiro semestre do ano de 2005, disciplina Políticas do Corpo e da Escrita, às afirmações que declaram o “fim das utopias”.

64 YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática, 1999.

65 FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder, 2005. p. 151.