

Livros que seu aluno pode ler

Formação do leitor na educação básica

Volume 2

**PIETRA CASSOL RIGATTI
FILIPE RÓGER VUADEN
MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA**
(ORGANIZADORES)

SciBooks

UF
ET
LETRAS

Livros que seu aluno pode ler

Formação do leitor na educação básica

Volume 2



PIETRA CASSOL RIGATTI
FILIFE RÓGER VUADEN
MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA
(ORGANIZADORES)



Sci**Books**

**U
F
P
E
S**
DET
LETRAS

Copyright© 2015 dos Autores

Editora:

Scientific/SciBooks
www.scientific.com.br

Expediente:

Revisão de texto: SciBooks
Capa e diagramação: Isabel Kubaski

Dados Internacionais de Catalogação

R565l Rigatti, Pietra Cassol
Livros que seu aluno pode ler: formação do leitor na educação básica /
Pietra Cassol Rigatti; Filipe Róger Vuaden; Márcia Ivana de Lima e Silva
(organizadores). – Porto Alegre: Sci Books, 2015. v.2. 156 p. -
ISBN 978-85-99706-06-0

1. Educação. 2. Incentivo à leitura. 3. Multidisciplinaridade.
4. Crianças - Escrita. I. Vuaden, Filipe Róger. II. Lima e Silva, Márcia Ivana
de. III. Título.

CDU: 37

Elaborado pela bibliotecária Karin Lorien Menoncin – CRB 10/2147

Sumário

APRESENTAÇÃO 7

MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA

BIOLOGIA E GEOGRAFIA 11

Distante viagem para o próximo 11

PROF. DR. NELSON REGO

A janela da Biologia aberta para narrativas de outros tempos e lugares 27

PROFA. DRA. RUSSEL TERESINHA DUTRA DA ROSA

DANÇA/ARTES VISUAIS 49

Dança e a investigação de suas possibilidades no Ensino Médio 49

PROFA. DRA. FLAVIA PILLA DO VALLE

Livros de arte, livros sobre arte, livros de artista: múltiplas leituras 63

PROFA. DRA. LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

LÍNGUA PORTUGUESA 73

Uma conversa sobre aula de Português 73

PROFA. DRA. LUCIENE JULIANO SIMÕES

LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO 89

Abrindo as páginas de *O animal agonizante*..... 89

PROF. DR. ANTÔNIO MARCOS VIEIRA SANSEVERINO

LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL..... 111

Do substantivo ao adjetivo: os clássicos que nos cercam..... 111

PROFA. DRA. MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA

FILOSOFIA..... 127

Diálogos que nossos alunos podem ler..... 127

PROFA. DRA. GISELE DALVA SECCO

Apresentação

MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA¹

Esta coletânea de artigos dá continuidade ao volume 1 de *Livros que seu aluno pode ler*, projeto que se construiu a partir de um ciclo de mesas redondas oferecidas ao longo de três anos, sob o mesmo título, coordenado pela professora Luciene Juliano Simões, tutora anterior do grupo PET/Letras. A ideia central permanece inalterada: fomentar o debate sobre leitura entre especialistas das diversas áreas do conhecimento ligadas às disciplinas escolares, professores de educação básica e professores em formação, defendendo que seu aluno pode ler (eis a razão do título do projeto) em todas as disciplinas escolares.

Desse modo, congregamos pesquisadores de outras disciplinas que não Português e Literatura; estas, evidentemente, já comprometidas com a função da escola de articular os interesses e aprendizagens dos jovens às culturas de escrita. De uma maneira bastante enfática, este volume defende, ainda, que seu aluno pode ler textos além daqueles presentes no livro didático. Assim, manteve-se a meta de levar para a escola, para a sala de aula, textos que não sejam de natureza didática. Textos breves, publicados em diferentes suportes. O título refere-se a *livros*, mas nós pensamos também em jornais, em revistas, em suportes digitais, desde

¹ Márcia Ivana de Lima e Silva é Tutora do grupo PET-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

que os textos tenham uma natureza de debate, de divulgação, sem ter a didatização como propósito principal. Pensamos também em textos breves reunidos em livros, mas que sejam livros organizados para fins diversos; ou seja, coletâneas de ensaios, de crônicas, de poemas, de resenhas. Por fim, pensamos, ainda, é claro, em livros mais extensos. Textos de divulgação, livros de mais fôlego que representem o debate na disciplina e até mesmo a história intelectual de uma área. Defendemos, pois, que os estudantes jovens podem ler no colégio textos que serão lidos no futuro, se ingressarem em uma universidade, e que podem ser lidos numa visita a qualquer biblioteca ou numa busca na *web*, mas que, nem sempre, circulam no ambiente escolar.

A grande inquietação do projeto ainda é a noção de matéria como “coisa em si”, perdendo a escola a oportunidade de personalizar os discursos e trazer os diversos autores que pensaram e resolveram (ou não) os problemas da humanidade no decorrer dos tempos. Um dos fatores para esta prática é o apoio da aprendizagem apenas no livro didático, tipo de livro sem autor por excelência; ou apoiá-la tão somente no discurso do professor, que reveste este conhecimento de uma natureza oral, quando ele é um conhecimento depositado, de alguma forma, numa tradição escrita (guardadas as especificidades históricas de cada disciplina). Sendo assim, o convite aos especialistas que participaram do ciclo de debates pressupõe a leitura de textos autorais, para além daquilo que os livros didáticos apresentam em cada matéria. A ideia de que a leitura é função de todas as disciplinas é igualmente defendida no Núcleo de Integração Universidade-Escola, da UFRGS, que já organizou dezesseis edições de um livro chamado *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, publicado por nossa editora universitária, compilação de artigos de professores das várias disciplinas sobre sua responsabilidade com relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

O presente trabalho, que fecha o projeto de publicação de dois volumes do *Livros que seu aluno pode ler*, traz a contribuição de especialistas que apresentaram textos específicos que podem ser estudados, com sucesso, dentro do contexto escolar. Agradecemos imensamente aos autores dos artigos que aqui publicamos, por sua disposição para participarem das mesas-redondas e, principalmente, por seu tempo para prepararem as palestras e, posteriormente, para a revisão dos textos. Somos muito

gratos! Sou pessoalmente grata aos jovens estudantes universitários que participam do PET Letras, Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação. O ciclo de mesas-redondas de que parte a publicação foi inteiramente organizado pelos bolsistas Isadora Cabral, Filipe Róger Vuaden e Pietra Cassol Rigatti. As palestras foram gravadas e posteriormente transcritas pela maioria dos bolsistas do grupo², coordenados pela petiana Pietra Cassol Rigatti, responsável pelo envio das versões transcritas aos autores e pelo trabalho junto aos editores da SciBooks. Sou muito grata! A experiência com o grupo PET tem demonstrado quão acertada é a aposta no trabalho com alunos de graduação, ávidos por fazerem pesquisa, por participarem da vida escolar e por interagirem com a comunidade em geral. Os próprios petianos comprovam a experiência de leitura que aqui é defendida, tanto em seu histórico como alunos na escola como na prática que agora se inicia. Boa leitura!

² Agradecimentos especiais a Mariana de Sousa Schwab e Caroline Navarrina de Moura.

Livros que seu aluno pode ler Biologia e Geografia

Distante viagem para o próximo

PROF. DR. NELSON REGO¹

Boa noite, muito obrigado à Luciene, à Juliana e ao pessoal do PET Letras pelo convite. É um prazer estar aqui e ter ouvido a palestra da Russel.

O primeiro ponto que eu destaco é que, na Educação Básica, o professor pode se relacionar com situações variadas quanto a faixas de idade e outros fatores que influenciam na constituição de níveis de leitura e compreensão. Ele também poderá se deparar com uma resistência generalizada à leitura e com a dificuldade de compreensão do que é lido. Uma experiência que pode evidenciar isso é a observação de listas de discussões, pois nelas é possível constatar distorções interpretativas de textos simples. Determinada pessoa diz algo, e outra rebate com

¹ Nelson Rego é Doutor em Educação e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, onde atualmente é professor associado.

argumentos que apresentam pouquíssima relação com aquilo que a primeira pessoa escreveu. Então, a primeira faz a tréplica que, por sua vez, também apresenta pouca relação com a réplica.

Frente a essa dificuldade, parece-me instigante explicitar e fazer dialogar com a provocação inicial – *Livros que seu aluno pode ler* – uma outra questão: o que e como o professor pode propor que seus alunos leiam a partir do que ele lê?

Partimos do pressuposto de que ele pode estabelecer uma relação entre aquilo que lê e a sua atividade como professor. O que significa dizer que esperamos que ele consiga fazer uma leitura do texto que se relacione com a construção do conhecimento em sua área específica como professor.

Fui convidado a falar sobre Geografia e leitura. Então, a ênfase se dirige à leitura geográfica que um professor pode fazer dos textos que lê. Se ele for capaz de fazer uma leitura geográfica de textos inicialmente considerados não geográficos, poderá tentar motivar os alunos a fazerem leituras também geográficas desses mesmos textos e de outros. O professor poderá propor atividades, como debates, pesquisas e outras leituras e escritas relacionadas com essa leitura geográfica que ele é capaz de fazer, e que pode ser vista como uma provocação inicial.

Outro aspecto fundamental é que, ao fazer essas provocações, um novo deslocamento se torna possível: o adensamento da leitura pode incentivar não apenas o hábito de ler, mas também a vontade de escrever. Quando as pessoas passam a escrever, elas leem melhor; quando elas passam a ler melhor, elas escrevem melhor. Nessa mútua alimentação entre leitura e escrita, a indagação sobre qual leitura geográfica que o professor é capaz de fazer se encontra com outra: quais são as provocações que ele é capaz de criar, a partir dessa leitura geográfica, para incentivar a leitura e a escrita dos alunos?

Fiquei pensando: para a finalidade da palestra, quais são os livros de que eu gosto? Resposta: não interessa. O que interessa é tentar exemplificar aspectos que possam ser trabalhados como leituras geográficas de um professor que vai ler e tentar fazer essas leituras de modo que incentivem escritas relacionadas a elas. Então, vou citar livros de diversos tipos, mas

sem a intenção de dizer “leiam esses livros”. Não se trata de recomendações de leituras, mas, sim, de exemplos para possíveis tentativas de realizar esse processo de leitura e incentivo à escrita. Não vou me preocupar com a maior ou menor envergadura literária dos exemplos. O que está no centro das atenções não é a obra, mas a leitura que o professor pode fazer dela e as práticas que ele é capaz de propor a partir dessa leitura, as provocações, as brincadeiras, as pesquisas, os debates.

A leitura geográfica: iniciarei com um chavão. Já que estamos falando de Geografia, acho que a maioria das pessoas, num primeiro momento, vai associar isso a relatos de viagens, comentários sobre países considerados exóticos, natureza, paisagem. Pensará que uma leitura obviamente geográfica seria a de grandes viajantes e de livros relacionados a grandes viagens. Um livro que eu sempre gostei foi *O livro das maravilhas*, do Marco Polo (1999), que, na verdade, foi escrito por Rustichello de Pisa. Marco Polo era um homem culto, que sabia falar vários idiomas, e era analfabeto, ou quase. No início do século XIV, não era um paradoxo um sujeito ser tido por culto e poliglota e ser quase analfabeto, pois o meio para a transmissão da cultura ainda estava muito mais na oralidade do que na palavra escrita. O livro de Marco Polo, redigido por Rustichello de Pisa, foi escrito na prisão.

Caídos prisioneiros numa das tantas guerras entre as cidades italianas, eles dividiram a cela durante alguns anos. Marco Polo narrava, Rustichello foi um ouvinte atento, que fazia perguntas e anotava. O livro registra acontecimentos, personagens e lugares fabulosos e fascina pelo cuidado dos dois autores em distinguir e registrar criteriosamente aquilo que fora presenciado pelo próprio Polo e aquilo que, ao contrário, ele narrava por ter ouvido falar. O fascínio está em observar que vão se formando dois universos ao mesmo tempo separados e relacionados, em que o menos fabuloso e mais crível pertence ao testemunhado de modo direto por Polo, e o fantástico vai se agrupar na coleção das coisas sobre as quais ele apenas ouviu falar, mas que, não obstante, influenciaram com força seus temores, expectativas e observação de mundos até então desconhecidos. Para um leitor atento, são os preâmbulos dos futuros séculos, batizados de Idade Moderna, e do aparecimento do chamado espírito científico que se agitam no livro, no qual é possível sondar o misto de encantamento e ceticismo que deve ter pautado as conversas de Rustichello com Marco Polo. Hoje, na leitura dos outros mundos que compõem nosso único

mundo globalizado, como o aluno poderia ser o Rustichello fascinado e desconfiado que escuta e escreve narrativas sobre desconhecidas geografias? E como poderia tornar-se o grande viajante Marco Polo? O Extremo Oriente já ficou tão mais próximo e menos misterioso. A aventura de explorar terras estranhas pode ser realizada por mim na minha própria cidade? Através de quais percursos, de quais narrativas e de quais escutas?

Outro livro associado a viagens, e que propicia uma perspectiva histórica de temas geográficos, é *Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto (1984) – que não objetivou escrever uma obra que engrandecesse os feitos da pátria nem procurou sublimar a crueza dos fatos narrados através de efeitos estéticos. Ele escreveu uma extensa narrativa sobre massacres, ambições, violências, exploração sexual, sem omitir sua ativa participação nesses atos. Deixou-nos um relato vívido acerca da tentativa do domínio português sobre as populações e riquezas do Oriente. Trabalhar com essa crueza de Fernão Mendes Pinto e traçar paralelos com a geografia e a história atuais, por exemplo, com a exploração do território amazônico pelo Brasil do agronegócio, é um desafio instigante para um professor.

A antiga adaptação da Editora Melhoramentos para os diários de viagens de Alexander Von Humboldt (HUMBOLDT; THOMAZ, 1966) descreve a natureza do continente americano e os costumes dos povos. Há um momento, em seu diário, no qual Humboldt formula o famoso vaticínio de que o Brasil viria a ser o país do futuro, ao refletir sobre os recursos naturais aqui existentes. É um livro ótimo para causar uma sensação que é, ao mesmo tempo, de familiaridade e de estranhamento em relação ao que é descrito e comentado. Trechos do livro podem ser utilizados para incentivar o aluno a essa leitura da “leitura” feita pelo estrangeiro, por terras que poderão parecer ao leitor de hoje, simultaneamente, tão distantes e tão próximas. O incentivo dado pelo professor dependerá de sua própria capacidade de ler geograficamente o livro de Humboldt, associando o histórico ao espaço contemporâneo.

O diário de Darwin (DARWIN; GALINDO, 2006), publicado recentemente pela Editora da Universidade Federal do Paraná, é outro livro maravilhoso. Não é nos diários que Darwin chega a formular a teoria da evolução das espécies, mas neles podemos acompanhar sua aproximação à formulação

da teoria como se estivéssemos assistindo a uma novela. Leremos Darwin relatando “eu observei tal coisa, uma borboleta assim e assado, desembarquei no Rio de Janeiro, caminhei pela floresta, observei isso e aquilo, etc., etc., etc.”. Nós vemos que existem dúvidas crescendo nele. Ele está descrevendo fatos, fazendo observações que o vão deixando inquieto. É perceptível que Darwin está em busca de respostas para perguntas que ele ainda não sabe quais são e das quais vai se aproximando no curso do diário. No final, inexistirá uma conclusão, mas terá ficado claro o quanto a viagem o deixou inquieto. O diário de Darwin pode ser lido como uma novela com final em aberto.

Esses são alguns exemplos de livros que podem satisfazer em grande estilo ao chavão que associa Geografia a viagens. São livros que lançam ao professor-leitor o desafio de criar abordagens de leituras geográficas fortemente relacionadas ao tempo.

Livros de viagens atuais ou recentes também se encaixam nessa perspectiva, com o facilitador de não acentuarem as exigências da perspectiva temporal na leitura geográfica. Não é necessário que o livro seja literário. E, se for literário, não necessariamente precisa ser um representante da grande literatura. Por exemplo, livros policiais costumam dar ênfase aos lugares, pois situar o leitor numa determinada ambientação é parte importante, muitas vezes, para o desenvolvimento do enredo e para enredar o leitor na atmosfera da narrativa. Os escritores policiais costumam dedicar-se a minuciosas pesquisas acerca de cenários e costumes.

Mas permanecer na associação entre Geografia e viagens é restringir-se ao chavão. O lugar-comum pode ser a porta que nos dá passagem para um universo mais abrangente. E o lugar-comum que associa Geografia a viagens alimenta-se da curiosidade. A curiosidade torna-nos vivazes. Mas essa curiosidade se restringe ao interesse pelo que aparenta ser exótico ou vai além? As viagens de descobrimento podem familiarizar-se ao que antes era estranho e estranhar o que antes era familiar? As leituras geográficas podem ser viagens de descobrimento que aumentam os horizontes e a noção do que seja a humanidade em sua multiplicidade de expressões de vida?

A geografia procura compreender a produção desse grande espaço que é o mundo, com as suas áreas naturais e suas áreas artificiais, e com

as misturas de todos os tipos entre o natural e o artificial, com as suas cidades e seus campos, com os seus povos e a riqueza de suas diferenças culturais e com as mazelas das desigualdades histórico-sociais. A Geografia se interessa, por exemplo, pelo tamanho das propriedades rurais e pelos problemas humanos ligados à produção agrícola. O desmatamento, a poluição, o crescimento das cidades, o êxodo rural e a qualidade das habitações são exemplos de temas geográficos.

Assim, é uma literatura que favorece a leitura geográfica aquela que, com mais ênfase, situa seus personagens em tramas com muitos elementos que possam ser identificados como manifestações da cotidianidade mundana da vida desses personagens – a sua cotidianidade histórico-geográfica.

Vou citar dois exemplos da grande literatura que talvez, num primeiro momento, poucos pensassem em associar com geografia, mas que são livros que têm uma conotação espacial muito grande. *A metamorfose*, de Kafka (2000a), narra um drama que se passa dentro de um quarto fechado. É o drama de um sujeito que acordou transformado em um grande inseto, que, aliás, não é uma barata, ao contrário do que se diz comumente sobre a história. Kafka fala num grande inseto, sem especificar de que tipo. O personagem desperta e, ao tentar sair da cama, se debate com as suas patas viradas para cima e com sua nova – ou velha? – condição existencial. O drama se passa num quarto fechado. Encerrado nesse quarto, o grande inseto humano ouve os rumores do que acontece do outro lado da porta. Aos poucos, consegue estabelecer traumáticos contatos com as pessoas da família, que vêm falar com ele. Essa tensa relação revela-se um filtro que transmite com nitidez inusitada a sociedade que se faz invisível do outro lado da porta. E então isto que vem lá de fora, narrado através da perspectiva angustiada de um inseto, e que inclui o que esse inseto ouve os outros falarem a respeito dele, com repulsa ou com carinho, forma uma visão do mundo que se faz presente pela ausência, pela recusa de adentrar no quarto habitado pelo inseto. Há uma espacialidade tremenda na trama, no sentido de que uma visão mais nítida do mundo se torna possível através da barreira claustrofóbica.

O outro exemplo é também kafkiano. *O processo* (KAFKA, 2000b) tem uma espacialidade notável. Trata-se da narrativa sobre um sujeito que percorre labirintos, labirintos e mais labirintos dentro de edifícios fechados,

em busca de descobrir trâmites de um processo ao qual ele responde, e ao qual faz questão de responder, sem perguntar qual é o motivo. Ele espera o tempo que o obrigarem a esperar, diante de portas que nunca se abrem. Percorre esses labirintos físicos e burocráticos, num sobe e desce de escadas e num vaivém por corredores e passagens de um edifício para outro. Ele desenha uma espacialidade que pode ser comparada, quem sabe, com as espacialidades de nosso dia a dia, de nossas cidades, de nossas burocracias, de nossos locais de trabalho, da escola, de nossos hábitos de vida.

Então, essas leituras podem servir para trazer aspectos que dizem respeito às nossas vidas para o centro das atenções. Aí se ressalta uma condição fundamental: a compreensão ativa do que é lido, isto é, a compreensão se realiza a partir das referências de experiências vividas pelo leitor. Não necessariamente as referências têm que iniciar pelo que é mais próximo, pelo meu quarto, pela minha casa, meu bairro, minha cidade, meu cotidiano. Não precisa haver essa linearidade que vai do círculo concêntrico mais interno para o segundo e depois outro e mais outro até chegar ao cosmo. Mas algo que seja lido e não apresente qualquer encaixe com o sistema de referências adquiridas por experiências prévias não terá, de modo algum, a mesma compreensão. Pode passar batido.

Vou me referir a outro exemplo de possibilidade. Acho que muitos aqui devem ter visto no cinema, aliás, não, considerando as idades, só alguns devem ter visto no cinema, na verdade só um ou outro deve ter visto no cinema, mas muitos devem ter visto o filme *Blade Runner* (1982) em casa, na televisão ou num vídeo. Tu viste no cinema? Sim? Tu, não? Viu na TV? Certo. Esse filme é um dos clássicos do cinema das últimas décadas, ele é de 1982, se eu não estou enganado. O filme é baseado no livro *O caçador de androides* (DICK, 1989). O livro pode ser considerado como o roteiro do filme, porque o filme, em grande parte, segue a sequência dos acontecimentos na narrativa do livro. Bom, mas, na verdade, não é isso que está em questão, se o filme segue ou não segue o livro, isso não importa, são duas artes diferentes e um filme não precisa meramente seguir o livro que o inspirou. O que eu quero destacar é que tanto o livro como o filme oferecem possibilidades de leituras geográficas que podem ser utilizadas pelo professor.

Vou dar um exemplo. Aqueles que viram o filme vão se lembrar de uma passagem em que o detetive, interpretado por Harrison Ford, recolhe uma escama na banheira de um edifício. Ele sabe que a escama é artificial, quase todos os animais são artificiais no tempo em que a história é ambientada. São produzidos industrialmente por engenharia genética. Ele recolhe essa escama na banheira. Isso é uma peça importante na pesquisa criminal que ele vai fazer. E aí, caminhando pelas ruas, o detetive passa pela pequena banca de um vendedor ambulante. O ambiente lembra os nossos camelódromos, principalmente se for um camelódromo informal, situado na rua, com o seu burburinho característico. Bom, esse é um momento crucial na investigação, e esse procedimento é realizado assim, quase que ao acaso, na rua, na banca de um ambulante de camelódromo do futuro, que, a pedido do detetive, examina a escama com um poderoso microscópio, com a finalidade de identificar o fabricante do animal ao qual a escama pertencia. O ambulante localiza, na escama, não apenas o código do fabricante como também infere que ela pertencia a um lote de serpentes que só compradores com alto poder aquisitivo poderiam adquirir. Isso tudo acontece assim, digamos que eu estivesse caminhando pela nossa Rua da Praia, passo por um camelô, tiro do bolso um saquinho e digo “ó, por favor, examina aqui essa escama e me diz quem é o fabricante, o tipo de material usado e as características do animal”. E o camelô prontamente me atendesse. E aí, voltando ao filme, podemos fazer várias perguntas. Por exemplo, por que, nessa sociedade futura de alta tecnologia tão disseminada no cotidiano, a maioria das pessoas está a viver em condições tão precárias? Elas vivem em condições opressivas e miseráveis, mergulhadas na tecnologia, tanto que um ambulante, um cara na rua, exposto ao tumulto da rua, aos fedores, aos crimes e à barra pesada que é aquela rua, é capaz de, em questão de minutos, examinar a peça e dar o laudo – “foi o fabricante tal que produziu essa escama, que é de uma serpente, é artigo de uma qualidade que custa caro”. Depois disso, está facilitado o próximo passo para o detetive. Ele pensa “serpentes caras são compradas para *shows* em cabarés de elite... Ah, tem uma mulher, no lugar tal, que faz um *show*, eu acho que com uma serpente”, e define o próximo passo de sua investigação em um minuto, por intermédio de um vendedor de rua que, tudo indica, leva uma vida nada confortável.

Então, essa é uma leitura muito interessante, quero dizer, existe um contraste gritante entre o nível tecnológico dessa sociedade futura e a qualidade de vida que a maioria de seus membros tem. Isso se passa na Los Angeles do século XXIII. Bom, é uma projeção fantasiosa, mas nós reconhecemos a ressonância dessa projeção com o nosso mundo. Pode-se pensar, por exemplo, o que, em nossa cidade, país, mundo, em nosso cotidiano, faz lembrar o filme. Esse filme é uma realidade possível no futuro? Considerando o nosso mundo hoje, poderá existir algo parecido no futuro e até mais exacerbado do que o modo como esse contraste se apresenta hoje? Nós temos muita tecnologia no nosso cotidiano. Se fizermos uma comparação com trinta anos atrás, uma tecnologia altamente desenvolvida está mais presente para todos em coisas pequenas, em objetos que as pessoas usam diariamente, nas suas roupas, em próteses que elas trazem adicionadas aos corpos, na quantidade de objetos que elas carregam consigo. E a qualidade de vida é assegurada por causa disso? Aquele contraste que aparece no filme é uma projeção de nosso presente?

A tecnologia é essa presença tremenda no filme. No entanto, as pessoas moram em edifícios arruinados, nos quais chega a chover dentro. Inclusive pessoas de posses, no filme, moram em prédios arruinados, tais como muitos edifícios que existem nas áreas centrais de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre, prédios que, no extremo, acabam por se tornar abandonados, assim como os prédios fantasmagóricos do filme. Estamos servidos cotidianamente por uma tecnologia complexa, essas comparações podem ser feitas. Podemos conviver com edifícios em ruínas, com encanamentos falidos, e encontrar, lá dentro, moradores pauperizados e que estão o tempo todo se comunicando com outros pauperizados através de celulares, passando mensagens, acessando computador, notebook. A leitura geográfica de *O caçador de androides* (DICK, 1989) pode estabelecer muitas interrogações acerca do nosso cotidiano.

Um significativo conjunto de textos sobre o urbano pode ser encontrado na literatura brasileira, citarei alguns autores. Eu sei que, às vezes, o pessoal na escola tem medo de ler Machado de Assis. Alguns consideram a leitura de Machado chata, difícil e anacrônica para adolescentes, mas os contos e romances do Machado de Assis são maravilhosos tratados

sobre o urbano, e considerá-los anacrônicos é confissão de leitura rasa e escassa capacidade para propor chaves de leitura que dialoguem com o contemporâneo. São também exemplos inspiradores, entre outros, *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo (2009), *Os ratos*, de Dyonelio Machado (2005), e os contos de Caio Fernando Abreu. O professor de Geografia que desenvolver sua leitura poderá ter ótimas ideias de como trabalhar esses livros, ou a partir desses livros, com seus alunos, provocando-os a ler e escrever sobre a geograficidade inerente à existência humana.

Ressalto, com isso, o desafio de encontrar formas de provocar a leitura e a escrita. Elaborar essas formas de provocar, num mundo que tem tanta resistência a ler e escrever, exige criatividade e adequação ao lidar com essa resistência. Textos curtos ou editados a partir de textos longos podem oferecer um bom caminho para, ao mesmo tempo, “ceder” frente a essa resistência e criar uma porta de entrada para o aluno terminar seduzido pela leitura e a escrita. Para isso, é fundamental que o professor crie propostas tentadoras de práticas de leitura e escrita.

Vou dar o exemplo de um pequeno texto que eu considero acentuadamente facilitador para tentativas nesse sentido. Está em desenvolvimento um estilo de escrita caracterizado pelo poder de síntese e pela união de muita sugestão com um mínimo de palavras: nanocontos e nanocrônicas, e outros textos curtíssimos, às vezes de difícil classificação quanto aos gêneros literários tradicionais. A ideia do conto nano remonta a alguns autores passados. Um dos primeiros que teorizou sobre isso foi o norte-americano Edgar Allan Poe. Ele disse que era pago por revistas para escrever para pessoas que tinham o tempo do deslocamento do trem de Nova Iorque a Boston para ler o texto.

Poe estimou que esse tempo equivalesse à leitura de vinte páginas, considerando a velocidade dos trens de então. Vinte páginas, para aquela época, era um texto curto, porque as pessoas estavam acostumadas aos romances longos, resultantes da soma dos muitos capítulos publicados periodicamente, como folhetins, pelos jornais. Esses folhetins eram como que as novelas televisivas do século XIX. Autores da literatura mais séria, digamos assim, publicavam de uma só vez livros extensos. Em ambos os casos, folhetins ou literatura de peso, a relação da leitura com o tempo era distendida. Edgar Allan Poe compreendeu que o mundo estava mudando

de forma acelerada, que outra tecnologia e novos ritmos de produção e consumo estavam emergindo, e que isso alterava o tempo possível para ser dedicado a leituras. Para ele, era improvável que autores como Balzac, por exemplo, continuassem sendo lidos por um grande público. Passaria a existir a hegemonia dos textos curtos. Para Poe, uma medida para estabelecer a extensão do texto curto seria pensar nos tempos de percursos de trem em viagens habituais, inseridas no cotidiano de muitas pessoas. O número de páginas deveria ter uma correspondência com o tempo desses trajetos.

A ideia dos nanotextos é uma atualização desse raciocínio técnico-geográfico de Edgar Allan Poe. A essência é a mesma, só que levada ao extremo pela aceleração dos ritmos. Qual é o tempo de uma viagem de uma estação de metrô em São Paulo a outra estação da cidade? Caso a pessoa esteja sentada, ela poderá ler textinhos, “inhos” no tamanho, mas não necessariamente na qualidade. Os nanos devem conter em si uma narrativa inteira, plena de sugestões de significados. Narrativas “completas” caracterizadas quase sempre pelo final em aberto. Surgem, então, contos e crônicas de uma linha ou duas.

Vou tomar como exemplo um conto escrito por Cíntia Moscovich. Esse nanoconto é assim: “A vida inteira pela frente. O tiro veio por trás”. Pronto, é essa a narrativa. Ela tem em sua brevidade toda a unidade complexa que deve ter um conto. Tem o personagem, ou melhor, tem os personagens, tem o enredo, a situação, a causa, o efeito e uma quantidade expressiva e em aberto de implicações: tinha a vida inteira pela frente, o tiro veio por trás.

Acredito que até os mais refratários à leitura não irão se aborrecer se tiverem que ler um conto dessa extensão, não é mesmo? E muitas coisas podem ser trabalhadas a partir dele. Pode-se pensar em muitas perguntas: quem é esse personagem? Onde ele morava? Onde seria mais provável que esse personagem morasse? Digamos que ele morasse em Porto Alegre, qual seria o bairro mais provável? Onde ele estudaria? O que ele faria costumeiramente? Qual seria a idade mais provável para esse personagem? Qual a sua classe social? As respostas podem ser muitas. Não existem respostas fechadas para essas perguntas. Eu, por exemplo, penso ser mais provável que o personagem tenha sido morador do bairro Restinga do que do Moinhos de Vento, porque, lá, os poderes públicos

garantem menos a segurança. Mas o incidente pode ter ocorrido no Moinhos de Vento ou no Bela Vista. Pode ter sido na saída de um clube, na saída de uma festa. Não precisa ter sido um assalto, pode ter acontecido uma briga entre dois caras que queriam namorar a mesma menina.

Então, há várias possibilidades. E essas possibilidades remetem justamente a isto: as possibilidades que podem ser identificadas no contexto social. A leitura geográfica não implica em dizer qual resposta é a certa, mas em fazer as perguntas que geram respostas que, por sua vez, nomeiam as possibilidades do contexto. Essas respostas podem surgir com os alunos escrevendo redações sobre o personagem que tinha a vida pela frente. Eles podem criar a história, podem criar o pai, a mãe, a família desse personagem, se é que ele tinha uma família. Podem criar o seu trabalho, onde ele estudava, etc. Podem comparar seus textos e debater sobre as características, talvez possam selecionar aspectos de diversos textos e compor personagens construídos coletivamente. Depois, podem procurar ilustrações, podem criar até uma fisionomia para esse personagem. Podem criar imagens relacionadas ao texto, e podem publicar isso na internet. Uma vez que eles criaram, debateram sobre as criações, recriaram e publicaram, pode-se prosseguir nessa experiência associando temas a esse personagem e sua história, dando-lhe, assim, um contexto cada vez mais palpável. O que significa dizer que a Geografia poderá ser aprendida em sua dimensão existencial, isto é, como a geograficidade que contextualiza a existência.

Práticas semelhantes podem propiciar a compreensão de diversos temas. Pode-se escolher um tema rural, por exemplo, e solicitar que sejam escritos nanocontos, relacionando personagens e ações a esse tema. Tal como no exemplo anterior, os nanocontos criados pelos alunos poderão ser as portas de entrada para novas leituras, escritas, criações e debates.

O exercício de dizer muito escrevendo pouco é altamente desafiador, e acho que pega as pessoas. “Pega” no bom sentido, no de que estimula, cativa. É um desafio que não parece muito difícil, não parece chato. E gera resultados surpreendentes. É no andar desse processo que a pessoa vai começar a perceber que está fazendo um grande exercício de leitura e de escrita.

Exercícios que estabeleçam essa recursividade entre leituras rápidas e escritas breves podem tomar por ponto de partida outras formas

de literatura. Podem ser formas ditas menores, porque o que está em questão não é a plena qualidade, como se esta fosse algo já dado e não uma meta a ser buscada, mas, sim, a capacidade de provocar a vontade de ler, e a partir disso incentivar escritas. Então, o ponto de partida pode ser, por exemplo, histórias em quadrinhos – sem se perder em discussões sobre história em quadrinhos ser inferior a isso ou àquilo, se é o máximo ou se é deplorável. Ela é uma forma de expressão reconhecidamente mais acessível e mais lida, embora eu saiba que, hoje, entre adolescentes de doze, treze, quatorze, quinze anos, histórias em quadrinhos também já sejam consideradas como coisas de velhos e de gente que tem tempo para ficar sentado lendo. Sem falar que as revistas são consideradas produtos muito caros por muitas pessoas. Comprar uma revistinha não é para todo mundo, e ter tempo para ficar lendo também não. Então, até mesmo histórias em quadrinhos já se tornaram leitura considerada elitizada. Mas histórias em quadrinhos continuam sendo, apesar das dificuldades, um ótimo meio para despertar atenção. E propiciam chances valiosas para leituras geográficas.

As histórias de muitos super-heróis são ambientadas no urbano, e quais são as cidades que aparecem no urbano? Aí, entra a leitura com o viés geográfico. Pode-se fazer a comparação de cidades norte-americanas com cidades brasileiras. Todas as cidades são como aquelas cidades que aparecem em histórias em quadrinhos? Que tipo de visual aparece? Até que ponto aquele visual é do mundo todo ou não? O que nós temos a ver com aquele visual? Se nós fôssemos ambientar uma história em quadrinhos na nossa cidade, como poderíamos representar a cidade? Que outros aspectos nós poderíamos fazer aparecer nessa cidade? Será que não existem histórias em quadrinhos sendo feitas na nossa cidade? A resposta é sim, e a maioria das pessoas se surpreende com isso. A quantidade de jovens desenhistas e roteiristas, em qualquer cidade grande do Brasil, fazendo histórias em quadrinhos, e de boa qualidade, é grande. E são desconhecidos. Transitam numa espécie de rede de autores e de leitores de histórias em quadrinhos.

Há poucos dias, fiz parte, como avaliador, da banca de defesa de mestrado de um grande autor de histórias em quadrinhos que mora aqui em Porto Alegre, chamado Rafael Costa. É um cara brilhante, autor de belos roteiros e desenhos. Ele escreveu uma dissertação exatamente sobre essa

relação entre história em quadrinhos e ensino de Geografia. Se tomarmos consagradas histórias em quadrinhos de super-heróis como entrada para despertar o interesse e fazer perguntas, fazer comparações com o nosso mundo, pode-se perguntar aos alunos leitores: como seriam essas histórias em quadrinhos na nossa cidade? Que autores existem por aí fazendo histórias em quadrinhos? Nós podemos pesquisar e começar a descobrir as revistinhas circulando por aí. Será que os alunos não podem fazer histórias em quadrinhos? Aí, ouviremos como resposta: “mas eu não sei escrever”, “eu não sei desenhar”. Mas será que para criar através de desenhos é mesmo preciso saber desenhar muito bem? Será que a internet não nos ajuda? Não podemos pegar imagens, colá-las, articular sequências com elas e depois colocar uns balões e escrever os textos? A história em quadrinhos não precisa ter vinte páginas, pode ser de apenas uma página também. Sei de professores que utilizam essa prática, que resulta em criações maravilhosas feitas pelos alunos, o que desencadeia discussões e compreensões de temas geográficos muito interessantes sobre o urbano, o rural, clima, natureza, crise ambiental, sobre as desigualdades sociais, as desigualdades étnicas, sobre a diversidade cultural, sobre coisas boas, lúdicas, sobre os lugares que eles gostam e os lugares que não gostam. Então, existe a possibilidade de fazer histórias ótimas, e aquele ponto inicial “eu não sei desenhar nem sei escrever”, é superado com facilidade no exercício de desenvolver as suas formas de linguagem. Um desenho pode começar como colagem, pode-se também pensar que os traços não precisam ser realistas ou retratistas, podem ser mais soltos, brincalhões, caricaturais. Os textos associados aos desenhos não precisam ser gramaticalmente corretíssimos. O que importa é que os alunos estejam conversando com essas linguagens, construindo um conteúdo e exercitando o seu domínio sobre os meios através dos quais expressam os conteúdos.

Em relação aos meios, outra pergunta se torna fundamental: a história em quadrinhos precisa ser concebida somente em papel? Os alunos deste novo tempo digital não serão capazes de escanear e colocar sua criação na *web*? Ou não serão capazes de desenhar diretamente no suporte digital? Nessa situação, provavelmente serão os alunos que irão ensinar aos professores como se faz. E vão aparecer resultados muito interessantes.

Então, nós estamos em um mundo de possibilidades, onde vale todo o tipo de pirataria, ou seja, de apropriação de coisas já feitas, de cópias, de colagens, de recortes, de junções como forma de estruturar pensamentos, de estruturar sequências e narrativas. Alguém poderá questionar se a qualidade dessas criações será boa. Penso que a pergunta não deve se dirigir a um determinado momento congelado de um processo, mas a sua totalidade. A qualidade, não da coisa, mas do processo, é boa na medida em que é a qualidade que propicia outra, outra e mais outra qualidade. Prosseguimentos, parece-me que é isso que está em questão. Não está em questão se um determinado livro inicialmente é bom ou ruim, e sim que o professor seja capaz de ser o autor de uma leitura daquele livro ou texto ou imagem, e propor atividades para os alunos irem gradativamente desenvolvendo seu pensamento através do exercício de vários tipos de linguagem, nesses ciclos de leituras que repõem escritas, de escrita que repõe leitura e de escritas e leituras que se associam com desenhos, fotos e outras linguagens.

Existe a dificuldade quanto à leitura e à escrita, mas de repente nós vamos num colégio, observar uma aula de Geografia, e descobrimos uma turma de alunos que estão escrevendo, desenhando, roteirizando, filmando, desenhando, fotografando coisas belíssimas. E vemos que, através de suas criações, estão se apropriando do conteúdo geográfico, que aí, nessas alturas, já se transformou num conteúdo transdisciplinar.

Eu penso que tudo o que a Russel falou sobre Biologia serve para a Geografia, e vice-versa. Acredito que a capacidade do professor em fazer leituras históricas, biológicas, sociológicas, geográficas deve se elevar pedagogicamente na capacidade de transformar a sua leitura em provocação para os outros não apenas lerem, mas escreverem, e não apenas lerem e escreverem, mas desenvolverem linguagens através de vários processos, usando os meios técnicos que estão à nossa disposição, desenvolverem a sua capacidade de criar linguagens através das quais se instaurem como sujeitos ativos da construção do mundo. Passarei para o PET Letras algumas sugestões bibliográficas sobre a relação da Geografia com a Literatura e com a leitura de imagens. Então é isso. Muito obrigado.

Referências

- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. California: Ladd Company, 1982.
- DARWIN, Charles; GALINDO, Caetano Waldrigues. *O diário do beagle*. Curitiba: UFPR, 2006.
- DICK, Philip K. *O caçador de andróides*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- HUMBOLDT, Alexander Von; THOMAZ, M. Z. *As viagens de Alexander Von Humboldt*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- KAFKA, Franz. *A metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.
- KAFKA, Franz. *O processo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000b.
- MACHADO, Dyonelio. *Os ratos*. Brasília: Confraria, 2005.
- PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação*. Lisboa: Impr. Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- POLO, Marco. *O livro das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

A janela da Biologia aberta para narrativas de outros tempos e lugares

PROFA. DRA. RUSSEL TERESINHA DUTRA DA ROSA¹

Preciso iniciar agradecendo à Luciene Juliano Simões e aos demais componentes da equipe do PET Letras pela oportunidade de remexer lembranças em busca de obras que foram significativas ao longo de minha vida de leitora. Essa foi uma atividade divertidíssima.

Meu afeto pelos livros vem de longa data, acredito que tenha nascido ouvindo pessoas, que eu confiava e admirava, falarem sobre as obras. Esses comentários me fizeram enfrentar o desafio de compreendê-las, embora alguns livros tenham exigido um processo de amadurecimento, antes de serem retomados e fazerem sentido. O *Elogio da loucura*, por exemplo, de Erasmo de Rotterdam (2005), arrisquei ler ainda na adolescência, mas não consegui, somente depois de quase uma década, em nova tentativa apreciei o seu conteúdo.

Houve um período em que passei muitas horas vasculhando o acervo de obras raras da Biblioteca Central, como parte de uma pesquisa em colaboração com um projeto maior, *Fontes para a História da Ciência, Medicina e Técnica: uma base de dados relativa a Portugal e Brasil (1400-1900)*, sob a coordenação do Professor Roberto de Andrade Martins, do

¹ Russel Teresinha Dutra da Rosa é Doutora em Educação e Especialista em Educação (Ensino de Ciências) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, onde atualmente é professora adjunta.

Grupo de História e Teoria da Ciência, da Unicamp. Entre os anos de 1999 e 2001, procurei, na companhia de bolsistas, vestígios dos caminhos percorridos pelos primeiros cientistas brasileiros a partir de publicações do século XIX. Os bolsistas sofriam de alergia aos ácaros das obras antigas, mas eu não. Eu poderia até “morar” entre os livros, viajando no tempo.

Nessa época, descobri o naturalista brasileiro Barbosa Rodrigues, com quem desenvolvi uma intimidade que me permitiu tratá-lo carinhosamente como “Barbosinha”. Ele foi um botânico reconhecido internacionalmente pela descrição de espécies vegetais, muitas das quais levam o seu nome. Para poder desenvolver os seus estudos, ele buscou a proteção do Imperador Dom Pedro II e sofreu um bocado com a proclamação da República, perdendo o apoio financeiro. Os naturalistas eram figuras-chave para a descoberta de recursos naturais, fontes de riqueza para os impérios, e desenvolviam atividades diversas. Barbosa Rodrigues (1885), por exemplo, participou dos primeiros contatos com tribos amazônicas, atuação descrita na obra *Rio Jauapery: pacificação dos Crichanás*, quando tentou atraí-los para a vida de aldeia, pretendendo confiá-los aos cuidados de missionários, encarregados de sua educação. Ao mesmo tempo em que o autor considerava o aldeamento e a evangelização dos povos nativos da Amazônia um bem, hoje no mínimo discutível, ele, à frente de sua época, denunciava a violência física contra esses grupos e também o desmatamento.

Essas situações pessoais de curiosidade em torno dos livros foram trazidas a fim de conversar sobre aspectos do ensino de Ciências Biológicas que possam contribuir para despertar o gosto pela leitura.

Rede de leitores

Pensando nos jovens, fico me perguntando como pode ser estimulado o interesse pela leitura em um contexto de interações mediadas pelas tecnologias de comunicação. Parece que as pessoas consomem uma parte de seu tempo nas redes sociais, onde são publicados perfis, opiniões e atividades, uma forma de construção cotidiana de identidades, em uma espécie de *reality show*. Curtir fotos e observar imagens são ações velozes,

sem muito espaço para a reflexão. Já os livros requerem concentração e tempo, pois promovem um distanciamento em relação ao presente imediato. Eles também possibilitam releituras e análises, mas, principalmente, soltam a imaginação com o potencial de transportar os sujeitos para outros lugares e tempos históricos. Mas a satisfação proporcionada pelos livros precisa ser descoberta nas relações com os demais.

Talvez seja necessário apostar em redes de leitores que conversem sobre livros no ambiente escolar e também no mundo virtual. Acredito que a formação de leitores possa ser semelhante à formação de público para o cinema. Várias pessoas têm comentado, por exemplo, que o filme *Um conto chinês* (2011) é ótimo, o que me levou a desejar assisti-lo. Alguns estudantes da graduação falaram a respeito do livro *O relojoeiro cego*, de Richard Dawkins (2001), e eu fiquei com muita vontade de ler. Suponho que o mesmo deve ter acontecido com eles.

Antigamente, havia umas correntes em que enviávamos livros pelo correio para o primeiro de uma lista de pessoas, na esperança de também receber algum livro. Nessa mesma época, antes dos *e-mails*, escrevíamos à caneta, comprávamos selo e aguardávamos durante várias semanas por uma possível resposta de amigos distantes, e, às vezes, até recebíamos bilhetes de amor. A emoção de ler e reler, tocar o papel, sentir o perfume de uma carta muito esperada é indescritível. Por isso, promover espaços de troca em que as pessoas falem e escrevam sobre o que estão descobrindo em diferentes obras pode despertar admiração, identificação e até um tantinho de inveja nos demais. Nessas trocas, pedimos livros e revistas emprestados, emprestamos para alguém que não devolve... É um caminho possível de formação de leitores.

Histórias em quadrinhos e textos didáticos

Um jeito óbvio de aproximar os jovens do mundo da leitura é recorrendo às histórias em quadrinhos, as quais mesclam textos curtos com imagens, e cujos personagens expressam emoções. Na área da Biologia, localizei

Genética e DNA em quadrinhos (SCHULTZ; CANNON; CANNON, 2011) e *Guia mangá de biologia molecular* (TAKEMURA et al., 2010). Neste tipo de material, o estudante é levado a interpretar o desenho, a ironia e acaba chegando ao conteúdo biológico.

Na categoria de livros didáticos de Biologia, gostaria de mencionar a *Coleção vida* (SADAVA et al., 2009), traduzida pela editora Artes Médicas, a qual é adequada aos professores para o estudo e a preparação de aulas, e não diretamente aos alunos da Educação Básica. A profundidade das abordagens e as relações construídas entre os assuntos instrumentalizam os docentes para selecionar outros materiais e elaborar, em conjunto com os estudantes, textos didáticos.

Jovens leitores do Jornal Darwin 200 anos

Voltando a considerar o contexto atual, em que é possível satisfazer a curiosidade em saber a respeito da vida privada de amigos e também de celebridades – interesse explorado por revistas e também pela internet – ao montar o pôster para o Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em 2011, fizemos uma brincadeira: o naturalista Charles Darwin apresentado como se estivesse estampando a capa de um periódico com o mesmo formato da Revista Caras (Figura 1).

Figura 1 - Pôster elaborado para o XXII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em 2011

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Departamento de Ensino e Currículo

**APRENDIZADOS SOBRE DARWIN
E SUA OBRA: VESTÍGIOS ENCONTRADOS
EM CARTAS DE ESTUDANTES**

Apoio: PROEXT-UFRGS

**XXII SALÃO DE
INICIAÇÃO
CIENTÍFICA**

Fábio Alves Rodrigues (fabio@igrrl.com)
Orientadora: Russel Teresinha Dutra da Rosa
Co-autora: Marise Basso Amarel

DARWIN
<http://www.difusocultural.ufrgs.br/darwin200anos/>

**NATURALISTA VIAJA
AO REDOR
DO MUNDO
DURANTE 5 ANOS E
ESTUDA VÁRIAS
ESPECIES**

INTRODUÇÃO
No contexto do Simpósio "Darwin 200 anos", promovido pela UFRGS em 2009, foram desenvolvidas oficinas. A partir delas, foi solicitado aos alunos que escrevessem cartas sobre o que haviam aprendido acerca da vida, da viagem e do trabalho de Darwin.

OBJETIVO
O objetivo é apresentar a análise de conteúdo das cartas, identificando os aprendizados mais significativos para os estudantes conforme sua recorrência.

**ESGOTADA
TIRAGEM DE EDIÇÃO
COMEMORATIVA
DE JORNAL**

Darwin 200 anos

APRENDA BRINCANDO
Percurso do Beagle e desenhos

METODOLOGIA
Os textos foram fragmentados em unidades de sentido, estas sendo classificadas em categorias.

**EXCLUSIVO
CASOU COM A
PRIMA E TEVE
10 FILHOS**

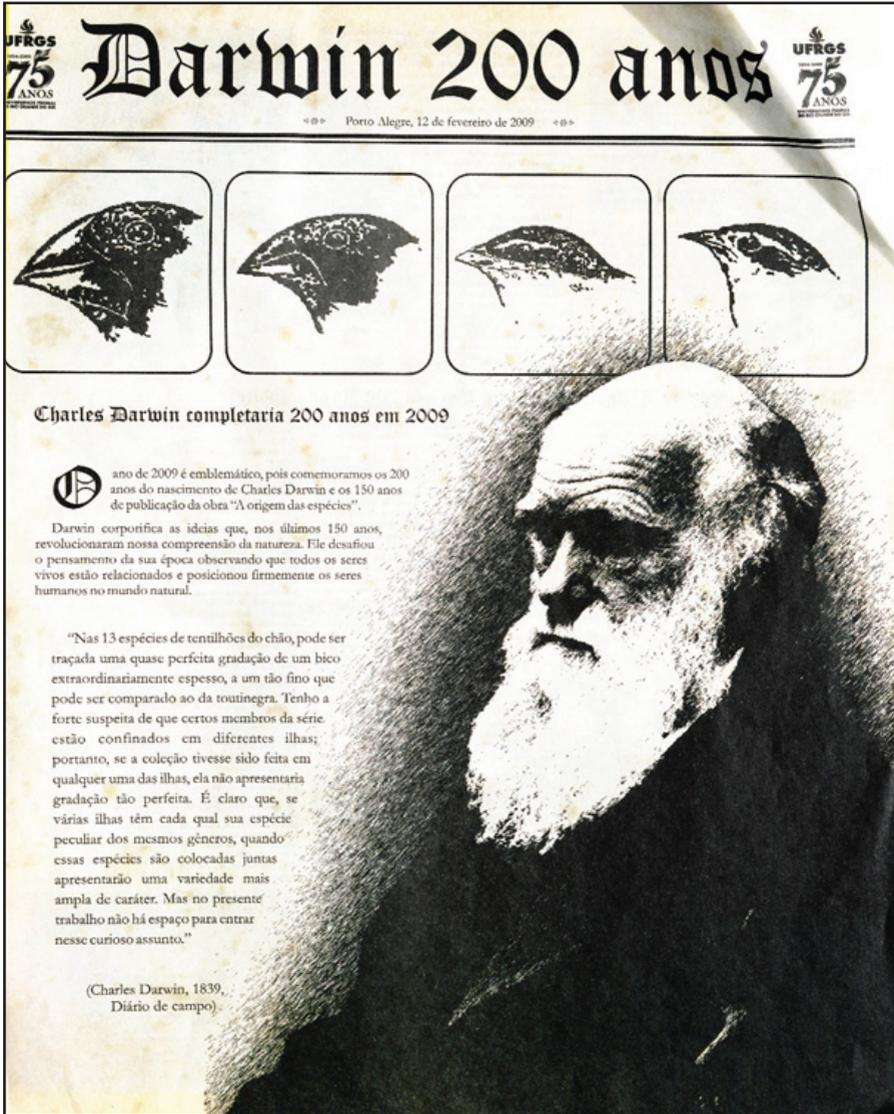
RESULTADOS E DISCUSSÃO
As categorias recorrentes que indicam os interesses e os aprendizados dos alunos referem-se a biografia, especificamente o casamento e o número de filhos de Darwin, a duração de 5 anos da viagem a bordo do navio, ter conhecido diferentes lugares bem como o estudo de diferentes espécies, o que contribuiu para a Teoria da Evolução.



Fonte: Fábio Alves Rodrigues.

As manchetes do pôster foram pensadas com a finalidade de interpelar os leitores: “Exclusivo: casou com a prima e teve dez filhos” e “Naturalista viaja ao redor do mundo durante 5 anos e estuda várias espécies”. Essas manchetes decorreram das observações realizadas ao longo do desenvolvimento de um projeto de extensão, criado a partir das comemorações dos 200 anos de nascimento do ilustre cientista inglês, em 2009. Naquela ocasião, a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS organizou um simpósio, e coube à Faculdade de Educação (Faced) a elaboração de um material didático, na forma de uma edição especial do Jornal da Universidade. Essa edição foi elaborada por uma equipe de professores e estudantes de graduação e de pós-graduação de diferentes unidades, bem como de pesquisadores de outras instituições, com a coordenação de Marise Basso Amaral e eu (Figura 2).

Figura 2 - Capa da edição especial do Jornal da UFRGS: *Darwin 200 anos*



Fonte: Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).

Produzido o jornal, que continha, além de textos e imagens, propostas de atividades e de estudos para serem realizados com turmas de Ensino Médio, propusemos um projeto de extensão, de modo a viabilizar a realização de oficinas com professores e estudantes da Educação Básica. Tal iniciativa foi transformada, em 2012, no *Projeto de popularização de conhecimentos a partir da vida e obra de Charles Darwin*.

Os textos do jornal foram produzidos com a intenção de despertar a curiosidade dos estudantes. Pensamos que eles poderiam ficar pouco interessados na teoria de um vovozinho de barba branca, que viveu de 1809 a 1882, e, por isso, queríamos que eles conhecessem o jovem Darwin. A biografia sobre o cientista (Figura 3), escrita por uma aluna de mestrado, Tatiana Simonetto Colla (JORNAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009), por exemplo, menciona que o naturalista foi apaixonado pela vizinha, Fanny, a qual rompeu o namoro com ele durante a sua longa viagem de navio. Tatiana também descreve os desentendimentos de Darwin com o pai, médico de uma família da nobreza britânica, que esperava que o filho seguisse a sua carreira, assim como o seu irmão mais velho, já estudante de medicina. O pai não se conformava com o fato de Darwin preferir as aulas de História Natural e detestar as de Cirurgia e preocupava-se porque o rapaz gostava de caçadas, de colecionar besouros e ansiava em conhecer o mundo, atividades pouco práticas para garantir o futuro. Ao perceber que o filho não tinha vocação para ser médico, decidiu que ele deveria tornar-se pastor da Igreja Anglicana, outra ocupação digna de um nobre. Por isso ele foi encaminhado para a Universidade em Cambridge, onde fez amizade com professores de botânica e geologia, os quais o indicaram para a vaga de naturalista de um barco da marinha inglesa, encarregado da tarefa de atualizar mapas.

Acreditávamos que informações sobre a vida amorosa e sobre os conflitos em relação à carreira e ao futuro poderiam produzir identificação com o jovem Darwin, entre os alunos do Ensino Médio, às voltas com a própria sexualidade, o Enem e o vestibular.

No texto que narra a viagem de circunavegação a bordo do navio Beagle (Figura 4), Marise Basso Amaral (JORNAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2009) enfatiza que ele embarcou em 1831, aos 22 anos, tendo enfrentado tempestades, ocupando uma cabine exígua, em que um sujeito alto como ele, com um metro e oitenta, precisava ficar sempre abaixado. Felizmente, nos cinco anos de viagem ao redor do mundo, o explorador esteve muito tempo em terra firme, desbravando ambientes pouco conhecidos, munido de um rifle, tendo o cavalo como meio de transporte. Enquanto a tripulação do navio realizava as medidas para melhorar os mapas, ele coletava materiais para as áreas de geologia, zoologia e botânica, como fósseis, animais e plantas, os quais eram dissecados, desenhados, embalados e enviados para instituições de pesquisa inglesas, recheando os museus de História Natural com amostras de partes remotas do mundo.

Figura 4 - Artigo sobre a viagem a bordo do navio Beagle, de Marise Basso Amaral, publicado no *Jornal Darwin 200 anos*, UFRGS. As ilustrações são o retrato do capitão Fitz-Roy, a planta baixa do navio e paisagens visitadas pelo naturalista

A Viagem

Marise Basso Amaral*

Que fato Charles Darwin, um jovem rico, bem relacionado, que gostava de caçadas, cavalos e cachorros, contrariar o pai, abandonar uma carreira a ser nomeado, para entrar em um navio pequeno, com astrológicas indefeitas, comandado por um capitão rigoroso, em uma viagem perigosa?

Um convite para Darwin

A viagem de Beagle foi de longa e arduíssima duração importante de minha vida e determinou a minha carreira em ciência. Dependendo de sua circunstância infeliz - mas não a ofender para viajar sempre milhas (HKS) até Miravalles - que passa tão rápido - e de sua mãe há, a jornada de sua morte.

Charles Darwin

Mas o que tinha o mar de Darwin de tão especial? Que viagem foi essa de 5000? Qual o papel do rio de Darwin, Josiah Wedgwood, nessa história? Essas podem parecer perguntas tolas diante de tudo o que se passa ao longo da viagem do Beagle e dos acontecimentos que se seguiram a ela registrados nos escritos e estudos de Darwin. Porém, ao mesmo tempo, são perguntas que ajudam a reconstituir uma história a partir - como disse o nosso próprio viajante - de "circunstâncias infelizes", mas, geralmente, são estas as que fazem toda a diferença.

Robert Darwin, pai de Charles Darwin, não queria que seu filho de apenas 22 anos fosse nessa viagem longa, perigosa e certamente sujeita a muitos perigos. Seu pai receava que depois dessa experiência de contato com a natureza sua vida passaria, também não considerando tal oportunidade condizente com a carreira de um clérigo Darwin, depois de ter decidido do curso de Medicina, estava se preparando para seguir a carreira de sacerdote anglicano, então, Darwin embarca no Beagle, aos olhos de seu pai, além de muito arriscada, era também um feito sem propósito. Contudo, ele permitiu que o filho tivesse a oportunidade de refutar seus argumentos: "se você encontrar qualquer pessoa de bom senso que o aconselhe a voltar, dou o meu consentimento". Então, 38 Km foi a distância percorrida de carruagem por Darwin e seu pai até a casa de seu pai.

Este mesmo tio, Josiah Wedgwood, foi o homem de bom senso escolhido que argumentou em favor de Darwin, resultando, entre os seus argumentos, que a *Historia Natural*, embora não

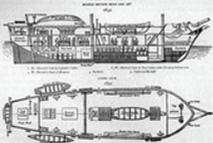
científico. Considerava a viagem uma oportunidade rara para um naturalista, e seria uma grande infelicidade se ela fosse perdida. Fitz-Roy passou a procurar então um naturalista que lhe fosse bem recomendado, mas que fosse também um cavalheiro que lhe fosse companheiro ao longo da viagem. O capitão semia seguir em uma longa viagem sem um acompanhante com quem pudesse dividir a mesa e conversar. A solidão e o isolamento podiam cobrir um trabalho terrível no mar.

Preferindo professor John Herschel, mentor de Darwin que dava aulas de botânica e também mineralogia na Universidade de Cambridge, foi quem o recomendou ao Capitão Fitz-Roy. Embora recessivo no início, em função das posições políticas de Darwin, foi opositor ao seu (Darwin era ateu, abolicionista, liberal e Fitz-Roy um teo, conservador) ele foi sendo conquistado pelos modos gentis e educados do jovem naturalista. Finalmente, Darwin foi aceito no Beagle, foi garantida a possibilidade de depois de quaisquer ventos que fosse, contanto que eles fossem para alguma instituição pública.

Após meses de viagem sem parar por sua conta. Também, por várias vezes, o capitão Fitz-Roy afirmou que Darwin poderia abandonar o mar: "tão logo se sentir que quer" quisesse. O fato era que o capitão não sabia que Darwin seria necessário para suportar a viagem até o final. E isso, especificamente, era culpa do mar de Darwin! O capitão era adepto da filogenética, a qual julgava o caráter de um homem por seu nome (O mar de Darwin, segundo Fitz-Roy, assustava falta de "energia e determinação"). Mas tarde, Darwin cresceu em seu diário que o capitão havia ficado satisfeito porque seu mar mentira.

A bordo do Beagle

Em 27 dezembro de 1831, após várias tentativas, o Beagle zarpa finalmente de Plymouth. Os dois anos seguintes de viagem transformaram-se em quase cinco anos (quatro anos e nove meses para se serem mais exatos).



incomensável. Em mar e em terra. Até agora, falamos do mar, das dificuldades da viagem, da falta de conforto, da demora dos deslocamentos e atrasos entre um porto e outro. Mas não podemos esquecer que a cada escala do Beagle, enquanto Fitz-Roy e seus conhecimentos redescobriam a terra, Darwin desembarcava, explorava o seu interior fazendo longas caminhadas ou andando cercado e contrariando gaita para pequenas expedições. Atravessava planícies desérticas, escalava montanhas, explorava florestas, atravessava rios. Em cada lugar, fazia anotações sobre geologia, colhia espécimes da fauna e flora. Observava os hábitos de animais e plantas, fazia comparações, tomava notas, realizava associações, catalogava, classificava. Agora não se questiona mais sobre o sentido da viagem, vivia sob um novo e constante deslumbramento. A respeito do seu primeiro dia em Santiago, nos Ilhas de Cabo Verde, escreveu: *Eu para mim um dia glorioso, uma das horas a ser sempre que - se foi o primeiro dia que eu não pude compreender uma palavra. Tão há se me não entusiasma - que passava por um aceno.*

Darwin na América do Sul

Darwin foi um viajante que coetecia as particularidades de vários lugares, convivendo com os moradores locais, em alguns casos, vivou com eles. Viveu, por curto espaço de tempo, em diferentes regiões da América do Sul. No Brasil coetecou a Bahia e o Rio de Janeiro, neste último, chegou uma casa em Botafogo, junto com o primeiro oficial do navio. Em sua passagem por lá, registrou seu entusiasmo com a floresta e seu horror diante da escravidão.

Mais ao Sul do continente, acompanhando os gaúchos, tomou parte e fez uma expedição ao pé do fogo. Tentamos desde terremotos no Chile a guerra, rebeliões e manifestos das repúblicas indígenas por toda a região sul da América do Sul.

Foi acumulando, ao longo da viagem, exemplares, espécimes, rochas, conchas, fósseis, amostras, ideias, impressões, suspeitas, dúvidas e muitas perguntas. Algumas foram logo respondidas, outras tiveram um longo tempo de decantação. Principalmente o parte de suas expedições pelo Andes, Darwin adentrou completamente e





Paisagem naturalista de uma região sul do Brasil.

Fonte: Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).

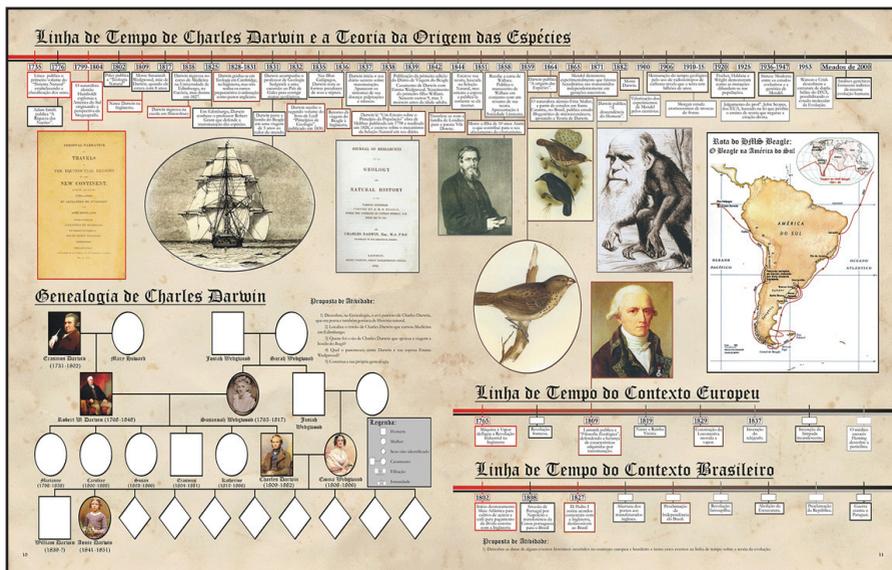
O jornal buscava destacar o Darwin aventureiro com uma imagem semelhante à dos heróis do filme *Piratas do Caribe*, enfrentando adversidades. Os alunos do Ensino Fundamental, com os quais entramos em contato realizando oficinas e que tiveram acesso ao jornal, fizeram comentários como as manchetes do pôster referido: "teve dez filhos", "levou um chutão da Fanny" e "não gostava de tomar banho".

Em uma das escolas onde fizemos algumas oficinas para divulgar o jornal, deixamos papéis de carta em um envelope endereçado e selado com a professora de Ciências, pois uma das propostas de atividades, disponível no jornal, era a troca de mensagens do modo antigo. Isso porque Darwin produziu uma farta correspondência com outros naturalistas, amigos e familiares ao longo da vida. Pedimos à professora que solicitasse aos alunos a elaboração de cartas para o nosso grupo, relatando o que haviam aprendido com o trabalho sobre Darwin. Ela nos enviou os textos, os quais fizeram parte de um projeto de investigação do bolsista de

iniciação científica Fábio Alves Rodrigues. Frases selecionadas das cartas expressam aprendizados de alunos de sexta série, como “ele passou cinco anos viajando no Google” e “casou com a prima Emma Thompson”. É interessante notar que Beagle transformou-se em Google e Emma Darwin na atriz contemporânea, em uma reelaboração das informações que as agrega aos saberes prévios, modificando-as de uma forma singular. Com as cartas dos estudantes, percebemos que “fazer um pouco de fofoca” a respeito da vida privada da celebridade Charles Darwin poderia ajudar a abrir a porta da curiosidade a respeito do autor da teoria da evolução, um tópico central da história da Biologia para a articulação dos diversos conteúdos. Por isso, brincamos com a capa da revista Caras.

As duas páginas centrais do jornal, com pouco texto e ilustrações coloridas, foram as mais exploradas e recortadas nas escolas (Figura 5). Nessas páginas, existe uma linha de tempo da história da ciência, com eventos científicos anteriores a Darwin, produções dele e estudos que decorreram de sua obra, mostrando que o conhecimento é produzido por um conjunto de estudiosos ao longo do tempo e não por gênios isolados. Abaixo da primeira linha, há outras duas linhas de tempo, com lacunas para os alunos descobrirem as datas: uma do contexto europeu da época de Darwin e outra do contexto brasileiro. A intenção era relacionar a história da ciência com a história geral, destacando eventos como a Revolução Francesa, que aconteceu em 1789, um pouco antes do nascimento de Darwin, em 1809. Queríamos que os alunos pensassem sobre o “clima na Europa” e também se perguntassem sobre o Brasil dessa mesma época. Por exemplo, a corte portuguesa chegou ao Brasil, em 1808, um ano antes do nascimento de Darwin. O naturalista passou pelo nosso país, em 1832, quando Dom Pedro II, uma criança de sete anos, havia sido recentemente coroado imperador, vivendo no conturbado período da Regência. A Guerra dos Farrapos (1835-1845) aconteceu um pouco depois.

Figura 5 - Páginas centrais do *Jornal Darwin 200 anos*, com a linha do tempo da história da ciência ilustrada e duas linhas de tempo com lacunas, além da genealogia do naturalista



Fonte: Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).

Aqui, cabe mencionar que Darwin e Dom Pedro II conheceram-se, uma vez que o imperador brasileiro também apreciava os estudos do ambiente e era o mecenas que apoiava as pesquisas de naturalistas em território brasileiro. Para conhecer melhor Dom Pedro II e esse período da história do Brasil, podemos saborear o livro *As barbas do Imperador* (SCHWARCZ, 1998).

Nas páginas centrais do jornal, tentamos construir relações esquemáticas entre informações, possibilitando o conhecimento do contexto de investigação e do pano de fundo sociocultural. Também é apresentada uma genealogia, mostrando o casamento consanguíneo com a prima, bem como os retratos da esposa, do pai, da mãe, do avô e de uma das filhas.

Nas oficinas, também chamávamos a atenção dos estudantes para o fato de, no tempo de Darwin, não existir televisão, associando isso à diversão da época, a qual resultou em dez filhos, representados na genealogia. Essas foram algumas das fofocas que fizemos sobre Darwin. Por isso cito outro livro marcante, *Família, fofoca e honra*, da antropóloga Cláudia Fonseca (2000), que nos ajuda a compreender o papel da maledicência em nossa cultura.

Para saber mais sobre a vida e a viagem de Darwin, sugiro duas obras: *Darwin: do telhado das Américas à teoria da evolução* de um autor brasileiro, Nélio Bizzo (2002), que descreve principalmente a parte da viagem que ele fez no continente americano, passando pelo Brasil e pelo Chile. Nessa obra, também é destacada a importância dos estudos do naturalista para a comunidade que investigava a extensão do tempo de existência do planeta Terra. Ele identificou indícios, nos Andes, de que a Terra era muito mais antiga do que se pensava. O outro livro, *Aventuras e descobertas de Darwin a bordo do Beagle*, de Richard Keynes (2004), descreve pormenorizadamente o cotidiano de cinco anos de circunavegação.

Histórias de limpeza, sujeira e odores

Uma das ideias que apareceu muito nas cartas dos estudantes a respeito das oficinas sobre Darwin foi a de que ele não gostava de tomar banho. Durante a realização das atividades, a fim de transportar os alunos para o tempo em que o naturalista viveu, comentávamos que não havia chuveiro elétrico, geladeira, ônibus e sobre as estratégias para a higiene, para conservar os alimentos e para o transporte. Falávamos que provavelmente os viajantes não tomassem banho e não fossem muito cheirosos, informação deduzida a partir das seguintes obras de historiadores dos costumes: *Saberes e odores*, de Alain Corbin (1987), que examina principalmente o espaço público, a partir da pergunta sobre o sentido do olfato: será que ele mudou ao longo da história da humanidade? *O processo civilizador*, de Norbert Elias (1995), o qual

examina as regras de etiqueta recomendadas aos nobres, e *O limpo e o sujo*, de Georges Vigarello (VIGARELLO; STAHEL, 1996), que trata da higiene pessoal desde a Idade Média até o século XIX.

Essas três obras “devorei” quando estava fazendo mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, entre 1992 e 1996, sob a orientação do professor Nilton Bueno Fischer, estudando a questão da reciclagem de lixo a partir de pesquisa com mulheres catadoras de uma unidade de triagem de lixo seco em Porto Alegre. Convivendo com a precariedade e a miséria das trabalhadoras, que manipulavam o lixo que deveria ser seco, mas que era muito contaminado com o lixo orgânico das nossas casas, eu precisava de subsídios para a interpretação do que presenciava. Assim, acabei me aproximando dessa literatura, tributária da Escola dos Annales, um ramo da História que examina transformações lentas de gestos, costumes, mentalidades e valores.

De acordo com essas publicações, descobri que ser limpinho, para os europeus de 1500, era ostentar riqueza por meio de vestimentas suntuosas e pelo uso de joias. O nobre poderia até usar sempre a mesma roupa suja, que ainda assim seria considerado limpo. Limpeza, portanto, era sinônimo de poder, enquanto sujeira era equivalente à pobreza e à servidão. A necessidade de asseio desenvolve-se progressivamente ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Os hábitos de higiene, em parte, decorrem da descoberta da origem microbiana das doenças e, em parte, do autocontrole, das boas maneiras cultivadas e do decoro, os quais foram acompanhados da intolerância em relação aos odores naturais do corpo. Darwin viveu em um período em que o asseio, tal como o conhecemos, estava se constituindo, e, provavelmente, dos navegadores, ainda que nobres, não deveria ser exigida muita higiene.

Essas leituras também nos fazem pensar sobre o tipo de fonte histórica consultada para deduzir como eram os hábitos cotidianos das pessoas, há duzentos, trezentos, quinhentos anos atrás. Norbert Elias (1995), por exemplo, pesquisou os manuais de etiqueta dirigidos aos príncipes; Georges Vigarello (VIGARELLO; STAHEL, 1996) examinou os testamentos, identificando quantas camisas brancas haviam sido deixadas pelos falecidos em cada época, demonstrando o aumento do número de roupas de baixo entre os séculos XVII e XVIII. Então, inicialmente, ninguém

lavava o corpo e nem se preocupava com os seus “aromas”. A corte usava maquiagem e perucas, escondendo a sujeira da vista, mas não do nariz. Depois, continuaram sem se lavar, mas trocavam as roupas de baixo e botavam uma gola e os punhos brancos pra fora de vestidos e casacos, para demonstrar asseio. Além disso, esfregavam um pano seco nas partes que ficavam visíveis, como o rosto e as mãos.

Os banhos mornos de imersão, muitas vezes em espaços públicos, eram associados à lascívia e não à higiene. Ao longo do século XIX os banhos de chuveiro, frios e rápidos, começaram a ser recomendados para enrijecer as fibras corporais e o caráter, em instituições como os quartéis, os presídios e os hospícios. Só muito recentemente, o banho diário tornou-se uma prática natural para os ocidentais. Ainda assim, mais em algumas nações do que em outras. Os cheiros mais intensos que a gente tem em algumas partes do corpo, nas diferentes culturas são mais ou menos apreciados e, às vezes, até intensificados. Os perfumes podem existir não só para substituir, depois do banho, mas para realçar os odores naturais. Em nossa cultura, fazemos um grande esforço para eliminar e substituir nossas “fragrâncias naturais” por cheiro de flores, mas nem sempre foi assim, e não é assim para todos os povos.

A leitura dessas obras me ajudou a entender e a tolerar todo o mau cheiro associado ao trabalho de reciclagem de lixo. Nas primeiras vezes em que visitei o galpão, senti engulhos, mas as pessoas que estavam lá trabalhando pareciam não se importar, pois comiam e tomavam chimarrão em meio à sujeira. Quando me ofereciam chá, cheio de açúcar, naquele ambiente, eu sentia vontade de sair correndo, então, também foi um jeito de relativizar a minha noção de higiene e os meus sentidos. Essas obras ajudaram-me a estranhar e a controlar o meu próprio olfato.

O livro *Pureza e perigo*, da antropóloga Mary Douglas (1991), também me ajudou muito a pensar a reciclagem de lixo, porque discute rituais de purificação, em várias culturas, e de diferenciação entre o sagrado e o profano. Ela fala das práticas de ordenamento e do quanto o sagrado corresponde à ordem; e o profano, assim como a morte e a corrupção, estaria vinculado à desordem. E isso me ajudou a pensar sobre o trabalho das catadoras, de ordenamento do nosso lixo.

Tanto a concepção de lixo quanto o volume de lixo que é produzido diferem segundo a época e as práticas de consumo dos grupos sociais. Na minha infância, por exemplo, o que ia para o lixo? Não havia essa grande quantidade de embalagens, muitas coisas eram compradas a granel. Hoje, minha família produz um volume de lixo seco de cerca de 100 litros por semana. Pensei sobre essas diferenças a partir da resposta das catadoras à minha pergunta: “Vocês trazem o lixo de suas casas aqui para o galpão?” E a resposta: “A gente varre para a rua.” O lixo das casas, portanto, resumia-se aos ciscos, ao pó. O lixo das catadoras era semelhante ao de minha infância. Os restos de comida alimentavam cães e gatos, usávamos lenços e fraldas de tecido, o volume de descartáveis era menor. As catadoras trabalhavam classificando os resíduos de um modelo econômico de produção e consumo do qual estavam à margem.

Já *Higiene e ilusão*, do pesquisador brasileiro José Carlos Rodrigues (1995), também trabalha com a perspectiva da exclusão do convívio tanto do lixo como da morte, considerando essa exclusão uma invenção social recente. Ele aborda tabus da vida em sociedade, informando que, na Idade Média, aconteciam festas em torno da morte, quando alguém poderia até mesmo dançar com o corpo morto. Não havia o receio do adoecimento pelo contato com a morte. Ela era um destino, uma fatalidade, um desígnio divino, sem relação com a materialidade dos germes, ainda desconhecidos. Com o desenvolvimento das observações científicas, as doenças passaram a ser explicadas como desequilíbrios dos elementos, dos fluidos corporais, dos humores. A urbanização e a crescente concentração de populações nas cidades levaram à crença de que as epidemias eram consequência dos miasmas nauseabundos, então, procurava-se arejar os ambientes ou indicar os ares do campo aos enfermos. Só nos anos 1800, com o desenvolvimento das lentes microscópicas e as pesquisas de Louis Pasteur e de outros, a causa microbiana das doenças foi determinada e o contágio compreendido. Rodrigues, com base em estudos históricos, discute os rituais de morte e o distanciamento progressivo em relação ao corpo em decomposição. Estive em um velório, sexta-feira, e, vendo as pequenas moscas no defunto, pensei: “não vem para cá, mosquinha”, louca de medo da contaminação. Esse tipo de nojo e de receio são recentes na nossa história.

Aproximações de originais

Depois de explicar por que as crianças ficaram com a ideia de que Darwin não cheirava bem, gostaria de lembrar que as “intrigas” a respeito dessa celebridade foram realizadas por nosso grupo, com o intuito de despertar a curiosidade por sua obra. Assim, não dá para deixar de mencionar a *Origem das espécies* (DARWIN, 2002), que ele levou vinte anos para publicar e só o fez porque outro naturalista, Alfred Wallace, o pressionou com a realização de um estudo independente que também chegava à ideia de seleção natural como mecanismo evolutivo. Bom, é ótimo ler um texto original escrito por um naturalista. Mas será que é legal começar por ele? Eu não comecei.

Stephan Jay Gould é um paleontólogo que trabalha com divulgação científica e trata da teoria evolutiva, promovendo a aproximação de conhecimentos científicos, com uma escrita que emprega a ironia para lidar com as controvérsias. Ele possibilita a compreensão das evidências evolutivas, construindo uma rede de significados que favorece a leitura do Darwin original. Por isso, recomendo *Darwin e os grandes enigmas da vida*, de Gould (1987).

Também me pergunto se deveríamos começar pela *Origem das espécies* (DARWIN, 2002). Eu acho que não. Tendo em vista nossa forma antropocêntrica de olhar para o mundo, penso que a obra *A expressão das emoções no homem e nos animais*, de Darwin (2009), despertaria maior interesse. Nesse livro, publicado quando ele já era velho, são estudadas expressões, usando, com muita inteligência, uma tecnologia nova para a época: a fotografia. Acho que as pesquisas de Darwin poderiam estar relacionadas aos estudos de fisionomia, pois, nos anos 1700, circulava uma teoria de que o temperamento das pessoas estava associado ao formato de seu rosto e crânio. Até encontrei, no acervo de obras raras da Biblioteca Central, o livro *Fysiognomia, e varios segredos da natureza*, do valenciano Jeronymo Cortez (1792). Essa linha de estudos perdeu força e se extinguiu ao longo da história da Ciência. Mas Darwin só embarcou no navio por causa do formato de seu nariz, e essa história também está contada no artigo de Marise Basso Amaral, já referido.

Divulgação científica

Falando em fisionomia e crânio, outra área que pode interessar aos alunos é a do funcionamento da mente. Susana Herculano Houzel é uma neurocientista que se dedica à divulgação científica, sendo responsável pelo site *O cérebro nosso de cada dia*, mantido pela UFRJ e pelo CNPq, além de já ter produzido várias outras publicações. Cito aqui o livro *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*, Houzel (2002). Essa autora tenta disponibilizar pesquisas recentes com uma linguagem acessível, um bom começo para quem quiser explorar esse campo. Já *O erro de Descartes* (DAMÁSIO; VICENTE; SEGURADO, 1996) também é um livro de divulgação científica de um médico, mas trata-se de uma leitura mais pesada, que exige concentração.

Até aqui falei dos livros. Mas como é que seduzimos alguém que não é um leitor experiente, que não está habituado a ler? A Fundação *Ciência Hoje*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), tem três publicações com as quais podemos trabalhar em sala de aula: *Ciência Hoje*, revista dirigida ao público adulto, *Ciência Hoje na Escola*, dirigida ao público infantojuvenil, e *Ciência Hoje das Crianças*, que, apesar do nome, também pode ser aproveitada para o público infantojuvenil, pois possui uma abordagem que pode interessar até mesmo a um leitor adulto. Existe, inclusive, uma associação entre temáticas publicadas na *Ciência Hoje*, na *Ciência Hoje das Crianças* e na *Ciência Hoje na Escola*, possibilitando ao professor ler um texto mais complexo para preparar o trabalho com os estudantes e oferecer a eles textos mais acessíveis, exemplifico com o tema Evolução, encontrado nessas revistas de divulgação: Darwin e a evolução – Uma história que mudou o mundo, *Ciência Hoje*, edição 261, 2009; Especial Darwin – 150 anos da teoria da evolução das espécies, *Ciência Hoje das Crianças*, edição 194, 2009; e *Ciência Hoje na Escola*, Evolução, V. 9.

Ainda com relação às publicações de divulgação científica, podemos mencionar a *Scientific American*, cuja edição brasileira apresenta traduções de textos de pesquisadores do Brasil e do exterior. Esses periódicos apresentam textos curtos e confiáveis do ponto de vista científico. Talvez aqueles que ainda não se apaixonaram pela prática da leitura possam começar por esses textos.

Para finalizar, ainda preciso mencionar duas obras: *O Imperialismo ecológico: a expansão biológica da Europa 900-1900*, de um historiador (CROSBY, 1993) que parte da ideia da Pangeia, o grande continente do tempo dos dinossauros, e descreve a subsequente deriva continental que produziu a separação dos cinco continentes, associada à irradiação e à evolução dos mamíferos. Crosby, em suas análises, considera que, quando começaram as navegações transatlânticas, foi como recompor uma nova Pangeia, produzindo, progressivamente, uma crise ecológica com a dispersão de animais e plantas europeus para o resto do mundo. Tal reintegração levou à extinção de várias espécies nativas dos outros continentes que estavam em desvantagem na competição com as espécies europeias. Essa dispersão aconteceu tanto por práticas intencionais dos colonizadores quanto por acidente. Por exemplo, o gado alimentado com forrageiras europeias, nos navios, trazia sementes de plantas nos intestinos, semeando o capim europeu em meio às plantas brasileiras. O mesmo gado pisoteava e matava a vegetação nativa, a qual frequentemente era parte de uma dieta restrita de roedores que só existiam aqui. Assim, com o desaparecimento da vegetação, extinguiam-se também algumas espécies de herbívoros, bem como os carnívoros que dependiam deles. Da mesma forma, as doenças de populações humanas, animais e vegetais desconhecidas em outros continentes, e para as quais os europeus tinham imunidade, dizimavam populações nativas.

Outro livro que me fez repensar a maneira de ver o mundo foi *O contrato natural*, de Michel Serres (1994). O autor parte *Do contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau (1999), afirmando a emergência da natureza na contemporaneidade, a qual precisa ser considerada nos acordos políticos e socioeconômicos, porque se ela desaparecer, todo o resto desaparece também. Segundo ele, no Contrato Social, o ambiente não passa de cenário de interesses e pano de fundo das guerras, mas, na atualidade, o ambiente ganha lugar de destaque em qualquer ação ou decisão.

Finalizo, portanto, com esse livro que relativiza o lugar da humanidade no planeta, perturbação no antropocentrismo iniciada pela obra de Darwin, e que nos ajuda a mudar a nossa forma de pensar e interagir com as coisas do mundo.

Obrigada pela atenção!

Referências

- BIZZO, Nélio Marco Vicenzo. *Darwin: do telhado das Américas à teoria da evolução*. São Paulo: Odysseus, 2002. (Imortais da Ciência).
- CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CORTEZ, Jeronymo. *Fysiognomia, e varios segredos da natureza*. Lisboa: Livraria Universal, 1792. Anno MDCCXCII com licença da Real Meza da Comissão Geral sobre o Exame, e Censura de Livros.
- CROSBY, Alfred W. *Imperialismo ecológico: a expansão biológica da Europa 900-1900*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DAMÁSIO, António R.; VICENTE, Dora; SEGURADO, Georgina. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- _____. *Origem das espécies*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. (Grandes obras da cultura universal, v. 7).
- DAWKINS, Richard. *O relojoeiro cego: a teoria da evolução contra o desígnio divino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo: ensaio sobre a noção de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1991. (Perspectivas do homem, v. 39).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- GOULD, Stephen Jay. *Darwin e os grandes enigmas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HOUZEL, Susana Herculano. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2002.
- JORNAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Darwin 200 anos: edição especial*. Porto Alegre: UFRGS, 12 fev. 2009, 20 p. Coordenação de Marise Basso Amaral e Russel Teresinha Dutra da Rosa. Disponível em: <<http://www.difusaocultural.ufrgs.br/darwin200anos/textos.php>>. Acesso em: 17 fev. 2014.
- KEYNES, Richard. *Aventuras e descobertas de Darwin a bordo do Beagle*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

- RODRIGUES, João Barbosa. *Rio Jauapery: pacificação dos Crichanás*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.
- RODRIGUES, José Carlos. *Higiene e ilusão: o lixo como invento social*. Rio de Janeiro: NAU, 1995.
- ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da loucura*. São Paulo: Sapienza, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- SADAVA, David et al. *Coleção vida: a ciência da biologia*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 3 v.
- SCHULTZ, Mark; CANNON, Zander; CANNON, Kevin. *Genética e DNA em quadrinhos*. São Paulo: Blucher, 2011.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SERRES, Michel. *O contrato natural*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- TAKEMURA, Masaharu et al. *Guia mangá de biologia molecular*. São Paulo: Novatec, 2010. (Guia Mangá).
- UM CONTO chinês. Direção: Sebastián Borensztein. [Buenos Aires]: Aliwood Mediterráneo Producciones, 2011.
- VIGARELLO, Georges; STAHEL, Monica. *O limpo e o sujo: uma história de higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Leituras sugeridas

- CATTANI, Antonio David. *A ação coletiva dos trabalhadores*. Porto Alegre: SM Cultura – Palmarinca, 1991.
- CIÊNCIA HOJE. *Darwin e a evolução*. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ed. 261, 2009.
- CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. *Especial Darwin: 150 anos da teoria da evolução das espécies*. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ed. 194, set. 2009.
- FRAGA, Fernando Bueno Ferreira de. *Ensino e divulgação de ciências e biologia: (re) contextualizar é preciso*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biociências. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60538/000862579.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 fev. 2014.
- SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. *A evolução da evolução*: edição especial. São Paulo: Duetto, ano 7, n. 81, fev. 2009. Coordenação de Ulisses Capozzoli.
- SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Ciência hoje na escola: evolução*. São Paulo: Global, [s.d.], v. 9.

Livros que seu aluno pode ler: Dança/Artes Visuais

Dança e a investigação de suas possibilidades no Ensino Médio

PROFA. DRA. FLAVIA PILLA DO VALLE¹

Boa noite. Meu nome é Flavia, eu trabalho no curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, atualmente com disciplinas de estágio no Ensino Fundamental e de análise do movimento corporal. Quando recebi este convite, eu me senti muito desafiada, até pensei: “será que sou a pessoa mais apropriada para falar?”. Conversei com minha colega que trabalha no Ensino Médio, e que está tendo a primeira sua primeira experiência nesse nível de ensino neste semestre, pois nosso curso é ainda novo e está em

¹ Flavia Pilla do Valle é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Dança pela New York University (NYU) e Especialista em Análise do Movimento Corporal pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS). Atualmente é professora da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS.

implementação. Minha colega disse: “mas eu também acho que não estou preparada para falar”. Dito isso, eu vim. Queria agradecer o convite, dizer que foi e é um desafio muito grande e que eu não vim com algo muito fechado. Por quê? Porque falar dos *Livros que seu aluno pode ler sobre Dança*, no Ensino Médio, tem dois pontos a destacar. Primeiro, a Dança não tem tido muito espaço para debate nesse nível de ensino, até onde eu tenho conhecimento, portanto, não há muitas experiências prévias que possam servir como embasamento. Segundo, a Dança vem de uma tradição oral bem grande. E quando eu falo em tradição oral, não quer dizer necessariamente fala verbal, e sim essa coisa de aprender corpo a corpo, muito mais sinestésico, muito mais de passar do mais velho ou experiente para o mais novo ou iniciante do que necessariamente através da fala ou escrita. Então, a Dança vem dessa tradição muito grande do fazer, que é aquele corpo disciplinado, submetido a um modo de fazer, a copiar uma forma ou modelo, que fica dentro de uma estética de corpo e movimento. Normalmente, no ensino mais tradicional de dança, não somos estimulados a pensar sobre aquilo que fazemos e estamos muito mais preocupados com a eficiência do movimento e com a sua performance do que necessariamente no que tudo isso significa. Na contramão de tudo isso, para mudar um pouco essa perspectiva, temos os cursos de graduação em Dança.

As graduações de Dança são bem recentes, apesar da primeira graduação deste curso datar dos anos cinquenta, na Bahia. Após isso, nós ficamos quase trinta anos sem nenhuma outra graduação. Nos últimos tempos, a Dança deu um “salto” bem grande, que ainda não é tão grande assim, mas vale destacar. As graduações passaram de quinze, aproximadamente, para 45 licenciaturas. Há alguns bacharelados, mas a maior parte dos cursos são licenciaturas, até porque na Dança ninguém precisa de nenhuma formação universitária para ser bailarino ou para ser professor de Dança, a não ser dentro da escola formal da rede pública, que é o campo de atuação da licenciatura. A questão da formação na Dança tem sido uma discussão bem grande que perpassa a formação do artista, e temos optado por deixá-la mais aberta, uma vez que não se quer enclausurar ou determinar o que é e quem pode ser o artista.

Retornando a questão da Dança como uma linguagem dentro do currículo, ainda mais no Ensino Médio, ela praticamente não existe. Eu gostaria de restringir isso à realidade do Rio Grande do Sul, porque o país

é muito grande e tem muitos contextos diferentes. A Dança começou a acontecer nesses últimos tempos, aos poucos, no Rio Grande do Sul, onde nós temos cinco licenciaturas. Os alunos que estão sendo formados estão começando a se inserir em todas as regiões, como no Vale do Sinos, no município de São Leopoldo. Em Porto Alegre já contamos com alguns professores de formação específica inseridos na rede municipal, principalmente no Ensino Fundamental.

Em relação aos livros de Dança, eles possuem tiragem pequena e pouca circulação. Isso tem mudado bastante e consideravelmente nesses últimos tempos, mas eu acredito que essa alteração é mais voltada para a academia, que concentra o público que está se preocupando em pensar a Dança e discuti-la. Eu vejo, portanto, a produção ligada mais ao meio acadêmico que ao público da escola em geral.

Dito isso, para pensar os *Livros que seu aluno pode ler*, parto da minha realidade. Ao pensar o ensino da Dança, podemos pensar em quatro eixos que ajudam a organizar os conhecimentos, eixos que eu e meus colegas, os autores, trabalhamos nos livros de artes da coleção *Entre nós*: produção em dança, apreciação em Dança, contextualização em Dança e compreensão das Artes como construção social e cultural.

A primeira coisa que me veio à cabeça foi a contextualização em Dança, isto é, quis organizar o material da palestra em torno desse eixo. Só que, conforme fui organizando e amadurecendo, vi que não há sentido em falar de dança sem ver dança, sem conhecer do que estamos falando. Então eu pensei: bom, a apreciação vai ter que estar junto, ela vai ter que caminhar junto com essa contextualização e, ao mesmo tempo, com a questão da compreensão das Artes como uma construção social e cultural.

Assim sendo, resolvi começar mapeando alguns livros sobre a História da Dança, por ser uma parte do conhecimento em dança no qual há mais publicações. Mas apesar de haver bastantes livros dessa área, algumas considerações precisam ser feitas. Por quê? Porque normalmente falamos da História da Dança a partir de uma perspectiva euro-americana, e é o que vamos encontrar na maior parte da literatura voltada para esse tema.

Há também as vertentes das manifestações populares. Então, direciono, nesse momento, para os livros que tratam dessas manifestações. Destaco

dois: *Dança, Brasil! Festas e danças populares*, de Gustavo Côrtes (2000), e *Danças populares brasileiras*, de Ricardo Ohtake (1989).

Esses livros têm textos não muito longos e com muitas fotos lindas e coloridas como ilustração. Vale destacar que o segundo livro é de um projeto cultural, então ele não foi comercializado, e sim distribuído para as bibliotecas. Os livros que apresento aqui estão todos à disposição na biblioteca da UFRGS, e a maior parte pode ser encontrada em livrarias de fácil acesso, que também vendem pela internet. E o que podemos assistir e apreciar sobre essa temática? Hoje em dia há a internet, e ela está sendo um *boom* para a Dança, principalmente por prover imagens audiovisuais. As pessoas estão aprendendo Dança através da internet. Cabe destacar, aqui, o *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) (2013b), para busca de manifestações folclóricas, mais especificamente em *Bens culturais registrados* (2013a). É uma ferramenta maravilhosa para entender a riqueza da nossa cultura e conhecer as manifestações dançantes do Brasil (como danças indígenas, maracatu, bumba meu boi, danças gaúchas, danças dos orixás, quadrilha, carimbó, jongo, cirandas). Há danças que são bastante familiares a nós e a nossa cultura, então não precisamos necessariamente ver para conversar sobre elas. Muitas outras temos que pesquisar e convidar nossos alunos para pesquisar e buscar mais informações.

Eu citei algumas manifestações populares, mas existe uma infinidade. No *site* do Iphan há videodocumentários sobre danças da cultura brasileira, mas em ferramentas como YouTube há uma variedade de vídeos com danças de todo lugar. Com isso, não fazemos apenas a leitura, mas produzimos textos com os alunos a partir do que observamos nesses vídeos. Eles vão dialogar muito com a Música ou, enfim, com todas as Artes, mas a Dança e a Música têm, por mais que a dança queira dançar sem música, um diálogo muito grande com “essa coisa” do ritmo.

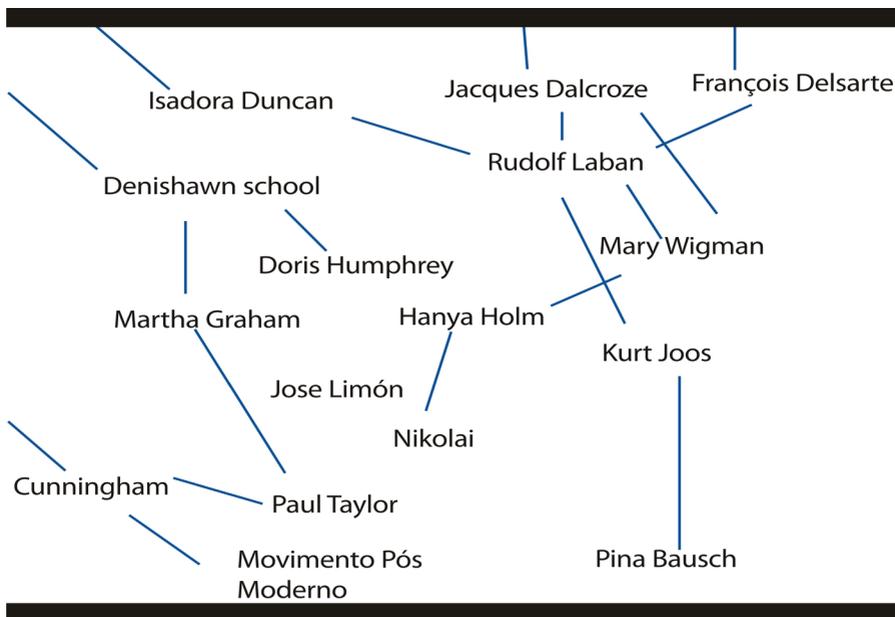
A seguir, listo alguns livros que trazem informações da História da Dança mais na perspectiva euro-americana. Há o livro de Miriam Mendes (1987), *A dança*, e o de Antônio José Faro (1986), *Pequena história da dança*, que trazem textos não muito longos, portanto, não entram em especificidades e trazem apenas informações gerais sobre períodos, movimentos, artistas ou grupos. Na mesma linha, há os livros de Kátia Canton (2009), da *Coleção temas da arte contemporânea*, que, inspirada na

Coleção Primeiros Passos, faz uma abordagem da Arte como um todo, com foco na contemporaneidade.

Outros livros possuem seções que podem ser escolhidas para leituras com os alunos, como o livro de Sônica Azevedo (2008), *O papel do corpo no corpo do ator*. Neste livro, a autora aborda o corpo na Dança, na parte um, com informações sobre Noverre, Duncan, Wigman, Cunningham, Bausch, entre outros.

A imagem a seguir é uma visualização esquemática da linhagem de alguns desses nomes que irão aparecer nesses livros. No lado direito, uma linhagem mais europeia, com ênfase no Expressionismo Alemão, e do lado esquerdo, outra mais ligada à vertente americana. Este recorte apresenta, mais especificamente, a história da Dança a partir do final do século XIX e início do século XX, que marca o início da Dança Moderna.

Figura 1 - Esquema simplificado da linhagem euro-americana da dança cênica



Fonte: Do autor.

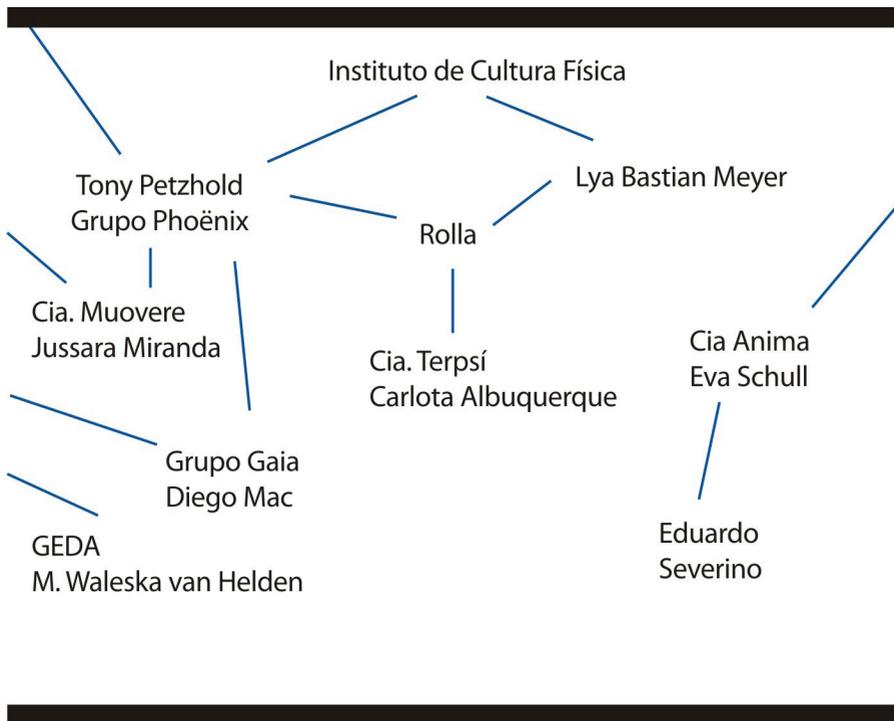
O livro *A dança dos encéfalos acesos*, de Máira Spanghero (2003), faz interessantes observações sobre dança e tecnologia, assim como o capítulo específico de Denise Oliveira (2001), *A imagem na cena contemporânea*, no livro *Lições de dança 3*. Esse material é de mais difícil acesso, é mais fácil achá-lo nas bibliotecas das faculdades de Dança.

Outras fontes de história da Dança também são importantes, mas mais no sentido de subsidiar o professor do que de leitura direta do aluno, como *História da Dança no ocidente*, de Paul Bourcier (2001), e *História da Dança*, de Maribel Portinari (1989).

Essa bibliografia se refere mais às vertentes cênicas da dança, que se aproximam mais da linha dança-espetáculo, isto é, uma dança que visa à apreciação. Mas o que falar sobre as danças cênicas dos lugares não citados nos livros? Podemos, certamente, falar desses lugares. Aqui trago algumas referências locais, de Porto Alegre, que talvez os professores possam assistir e, a partir delas, convidar seus alunos para uma conversa seguida, quem sabe, de produção textual.

Lá nos anos de 1920, começa o Instituto de Cultura Física, que provia uma ginástica feminina para as damas da sociedade. Foi quando surgiram as duas escolas principais, de Tony Petzhold e Lya Bastian Meyer. Elas vão estudar Dança fora do Brasil por um ano e, ao retornarem, formam as suas escolas. Disso se ramificam grupos, alguns dos quais ilustro na Figura 2. Há coisas publicadas sobre esses primeiros pioneiros, mais especificamente, e os outros grupos ainda estão ativos, então a literatura é mais escassa.

Figura 2 - Esquema simplificado da linhagem da dança cênica em Porto Alegre



Fonte: Do autor.

É interessante notar que a Europa e os Estados Unidos dialogam com o Rio Grande do Sul, e, conseqüentemente, o Brasil. Eva Schul, que está no gráfico gaúcho, estudou com Nikolai e trouxe isso para o Brasil. A própria Dona Tony, quando estudou na Alemanha, trouxe alguns traços da raiz expressionista.

A história é, portanto, uma possibilidade. Outro fator interessante talvez seja pensar também os estudos do corpo. Para isso, os capítulos iniciais dos livros do Ivaldo Bertazzo (BERTAZZO; VARELLA; JACQUES, 2002; BERTAZZO, 1998), *Maré, vida na favela* e *cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento*, têm uma linguagem relativamente acessível. Entretanto, não vou aprofundar essa possibilidade aqui. Ficam as referências completas no final do texto.

O desafio é: como eu posso seduzir o aluno do Ensino Médio para que ele queira aprender Dança, ler Dança? Como isso vai contribuir para ele, para o aprendizado dele? Acredito que este é um desafio presente no cotidiano e em nós, profissionais da Dança, não só nas leituras, mas no fazer Dança.

Nesse processo de reflexão acerca de quais livros “meus” alunos poderiam ler no Ensino Médio, pensei que uma ideia interessante poderia partir de uma temática. Imaginei a figura do cisne e a associei ao vídeo de John Lennon da Silva, de sua participação no programa *Se ela dança, eu danço*, do canal SBT, imitação do americano *So you think you can dance*. É um vídeo bem popular no *YouTube*, que fala de um cisne, da morte do cisne. Cogitei que partir de alguma coisa que dialogue um pouco com a realidade dos alunos seja, talvez, uma oportunidade para puxá-los para nossa aula e assunto. O vídeo (YOUTUBE, 2011b) abre com o seguinte diálogo:

Apresentadora – Boa noite.

John Lennon da Silva – Boa noite.

Apresentadora – Qual seu nome?

John Lennon da Silva – John Lennon da Silva.

Apresentadora – John Lennon do quê?

John Lennon da Silva – John Lennon da Silva.

Apresentadora – Ih, eu acho que já ouvi esse nome em algum lugar.

Apresentador – Sim, é famoso.

John Lennon da Silva – Nome de artista eu já tenho. A questão... eu quero, sim, ser artista e vim aqui propriamente para mostrar o que eu sei. A Dança, na minha vida, significa muita coisa. Meu sonho mesmo, dentro da Dança, é andar pelo mundo, fazer umas turnês e ser conhecido.

Apresentadora – Você veio aqui dançar?

John Lennon da Silva – Eu vim dançar.

Apresentadora – Assim?

John Lennon da Silva – Assim mesmo.

Apresentadora – Qual é a ideia disso?

John Lennon da Silva – Essa é uma roupa que eu visto no meu cotidiano, e o que eu quero mostrar mesmo é a interpretação, que eu vou dançar uma trilha que é *A morte do cisne* com uma interpretação do *pop*.

Apresentadora – Eu espero que a sua interpretação seja muito boa, porque o figurino eu achei nada a ver.

John Lennon da Silva – Eu vou ir para o palco com todas as possibilidades que tenho, com todos os olhares que vierem para mim e toda a minha garra e todo o meu sonho também.

Apresentador – Você conhece a versão original de *A morte do cisne*?

John Lennon da Silva – Então, eu venho trabalhando há pouco tempo nisso, e no projeto vocacional em que eu faço aula, os organizadores me mostraram essa música com essa proposta mesmo de... para eu fazer a minha interpretação do meu estilo. É uma coisa diferente, eu estou atrás de uma coisa mais revolucionária.

Apresentador – Você sabe que o cisne se debatendo até a morte tem a ver com uma bailarina nas pontas, toda de branco.

John Lennon da Silva – Isso.

Apresentador - A versão original é essa, você sabe. Então *ok*, vamos ver o que você vai apresentar para a gente e como isso aparece nessa versão.

John Lennon da Silva – *Ok*.

Apresentadora – Boa sorte.

Música, dança e fim do vídeo.

A dança que John Lennon da Silva reconstrói, como o diálogo mostra, é uma coreografia originalmente composta por Michel Fokine, em 1905, e foi dançada por uma bailarina chamada Anna Pavlova. Eles faziam parte dos *Ballets Russos de Diaghilev*. A partir disso, talvez uma ideia seja buscar essa coreografia original e estudar um pouco da história dessas pessoas que trabalhavam na Rússia, já compreendendo como as ideias da Dança Moderna atravessavam a ideia desses ballets. Então, buscar essas referências nos livros para discutir em sala de aula. *A morte do cisne* original também está na internet e há diversas remontagens da mesma dança por diversas bailarinas, como em *Uilana Lopatkina: dying swan* (YOUTUBE, 2011d) ou *The dying swan* (YOUTUBE, 2011c).

Na coreografia original, a bailarina se apresenta com a sapatilha de ponta e o *tutu* (saia), ainda usando uma linguagem clássica, que já questiona, inclusive, as próprias questões de virtuosismo ligadas a essa linguagem. A Dança é relativamente simples, com passos deslizantes e bastante ênfase nos braços, o que não era, até então, uma tradição muito comum no balé. Com *A morte do cisne*, podemos interpretar que, de certa forma, já está se falando da morte de uma ideia de Dança Clássica, enfim, de Dança que estava vigorando até então.

Há uma versão, diferente da original, *Hilarious parody of Michael Fokine's choreography of the dying swan: dancer: Ida Nevaseyneva* (YOUTUBE, 2011a), que é uma paródia dessa mesma obra, composta em 1974, de uma companhia conhecida como *Trocks – Ballets Trockadero de Monte Carlo*. Na verdade, o grupo faz uma versão cômica do cisne se debatendo na morte. É bem interessante para discutir a questão do gênero, uma vez que homens que fazem papéis masculinos e femininos. Pode-se problematizar essa construção do que é associado ao feminino na dança, esse senso comum de que “dança é coisa de mulher”.

É interessante notar que estamos nos referindo ao *ballet*, mesmo trazendo danças cênicas mais atravessadas pelas vertentes modernas. O *ballet* é muito forte na nossa tradição, e mesmo falando de outras coisas, é possível e tentador fazer a relação ao *ballet*. Ele nasce na corte, no século XVI, com as danças de salão e vai se transformando. No Romantismo, temos a ascensão da mulher como uma bailarina etérea, sílfide, fada, de branco, ligada à pureza. Esse estilo de dança, o *ballet* ou o que aqui me

refiro também como Dança Clássica, busca a elevação do corpo, porque isso é estar próximo ao céu e ao divino. Já no século XIX, podemos destacar Marius Petipa, coreógrafo que saiu da França e atingiu o reconhecimento maior na Rússia. Sua famosa obra *O lago dos cisnes* (remontada pelo The Kirov Ballet) (YOUTUBE, 2012) foi criada em parceria com o coreógrafo Lev Ivanov. Novamente trago a temática do cisne em questão. Notem que *A morte do cisne* é posterior ao trabalho do *O lago dos cisnes*, de Marius Petipa.

A história de *O lago dos cisnes* possui ampla divulgação em páginas da internet, mas também é possível localizá-la nos seguintes livros, de forma mais sucinta, entre outros: *Giselle e outras histórias de ballet I*, de Luiza Lagôas (1989), e *Balé clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor*, de Barbara Raquel Agostini (2010).

Lembram do filme *Cisne negro*, com Natalie Portman? Esse filme tem como pano de fundo a história de *O lago dos cisnes*. O filme faz um paralelo dela com a personagem de Odette e Odile, que são o cisne bom e o cisne ruim, respectivamente. Não conta diretamente a história, mas é, ao mesmo tempo, a história da obra. O próprio *O lago dos cisnes* tem outras versões, como a do inglês Matthew Bourne (YOUTUBE, 2009), de 1995. Ele faz uma coreografia na qual os cisnes são homens. Daí, já usa uma linguagem mais ligada à Dança Moderna, na qual o príncipe se apaixona por um homem. Vai novamente atravessar a questão do gênero com bastante força. Outra versão bem famosa é a do sueco Mats Ek, de 1987. Nesta, o coreógrafo trabalha com cisnes carecas e com uma linguagem de corpo bem diferente. A versão de Matthew Bourne é a que aparece no final do filme *Billy Elliot*, no qual o personagem dança o papel principal do cisne.

Dentro dessa temática de filmes, não dá para esquecer do recente documentário sobre Pina Bausch, intitulado *Pina*. Há também um filme chamado *The dancemaker*, que concorreu ao Oscar de melhor documentário em 1999, sobre a companhia de Paul Taylor.

Por fim, nós do curso de Dança também estamos passando pelo desafio de motivar os alunos, no nosso caso específico, a aprender Dança, a fazer Dança. A busca, a problematização e o estudo são constantes no trabalho do professor de Dança. Tenho certeza de que tanto para nós quanto para professores de outras áreas é semelhante. Para nós, a

questão da internet, cabe ressaltar, ajuda bastante na busca de imagens, principalmente através de ferramentas como YouTube. A questão do acervo das bibliotecas universitárias tem se tornado importante para a Dança e qualquer outro professor/pesquisador interessado. Há a biblioteca da UFRGS, em Porto Alegre; a da UERGS, em parceria com a Fundarte, em Montenegro; a biblioteca da UFPEL, em Pelotas; a da Ulbra, em Canoas; e agora está abrindo um curso de Dança em Santa Maria. Eu acho que ainda é um acervo que dispõe de bastante literatura de Dança, visto que ainda há dificuldades de acesso relacionadas a tiragem, publicação e circulação de livros nessa área. Eu costumo comprar livros em congressos de Dança, porque, fora isso, eles não estão disponíveis, muitas vezes, para venda.

Sendo o conhecimento uma construção cultural e social, a forma como eu me movo, a forma como eu me visto – se também pensarmos nos figurinos – e nossos modos de ser estão relacionados com a dança de diferentes épocas e locais. Pensar que essas manifestações de arte são manifestações de formas de pensar, formas de olhar o mundo, assim como de refletir e olhar o mundo de outra maneira, seja ligada ao passado, ao presente ou ao que está ou gostaria de se ter por vir, torna a Dança e as demais manifestações artísticas um rico campo de conhecimento a ser explorado. E a escola, com certeza, é um campo privilegiado para isso.

Referências

- AGOSTINI, Barbara Raquel. *Balé clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor*. São Paulo: Fontoura, 2010.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BERTAZZO, Ivaldo; VARELLA, Drauzio; JACQUES, Paola Berenstein. *Maré, vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- CANTON, Katia. *Coleção temas da arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CÔRTEZ, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

FARO, Antônio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

IPHAN. Site. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, c2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2013b.

IPHAN. Bens culturais registrados. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, c2014. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/conCategoriaE.jsf?ordem=1>>. Acesso em: 20 dez. 2013a.

LAGÔAS, Luiza. *Giselle e outras histórias de ballet I*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1989.

MENDES, Miriam Garcia. *A dança*. São Paulo: Ática, 1987.

OHTAKE, Ricardo (Coord.). *Danças populares brasileiras*. São Paulo: Projeto Cultural Rhodia, 1989.

OLIVEIRA, Denise. A imagem na cena contemporânea. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p. 53-76.

PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SPANGHERO, Máira. *A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

YOUTUBE. *Hilarious parody of Michael Fokine's choreography of the dying swan*: dancer: Ida Nevaseyneva. Publicado em: 13 fev. 2011a. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=WQcMFLpmv7s>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

YOUTUBE. *Se ela dança, eu danço*: John Lennon: a morte do cisne. Publicado em: 9 fev. 2011b. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RM2Aio9mvNE>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

YOUTUBE. *Swan lake*: park scene part 1. Publicado em: 30 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1QxgNNJZXkE>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

YOUTUBE. *Tchaikovsky*: swan lake: The Kirov Ballet. Publicado em: 7 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9rJoB7y6Ncs>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

YOUTUBE. *The dying swan*. Publicado em: 3 out. 2011c. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IW3GAjAKges&feature=related>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

YOUTUBE. *Uilana Lopatkina*: dying swan. Publicado em: 21 fev. 2011d. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-T2UeKKac-s&feature=related>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

Livros de arte, livros sobre arte, livros de artista: múltiplas leituras

PROFA. DRA. LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE¹

A tarefa de pensar livros para as artes é um pouco inglória. É um grande desafio. Neste capítulo, compartilho com vocês um pouco das escolhas que fiz e do que penso sobre os *Livros que seu aluno pode ler* a partir das artes visuais. Como qualquer escolha, ela é pessoal, subjetiva e arbitrária. Nesse mesmo momento, eu já começo a pensar em outras possibilidades. Ao pensar sobre a ideia de levar um livro do campo das artes visuais para um aluno da Educação Básica, fiquei pensando no que, afinal, lemos em um livro. Em geral, pensamos em suas palavras escritas. Eu quero pensar, aqui com vocês, nas imagens, no que se pode ler além das palavras.

Muitas vezes, a narrativa escrita é considerada a principal, sendo que as imagens são consideradas narrativas acessórias, como meras ilustrações para divertir o leitor. Em parte, isso é verdadeiro, e também não é. Afinal, qual é o papel que as imagens cumprem ou podem cumprir em um livro? A minha primeira entrada para discutir a questão é pensar como nós lemos as imagens e ilustrações em um livro: se nossos olhos passam correndo, se acreditamos que essas imagens cumprem apenas uma função decorativa. Acredito que as imagens são narrativas que podem ser tão importantes quanto as narrativas escritas, dependendo da configuração que o livro tenha.

¹ Luciana Gruppelli Loponte é Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS, Brasil.

Mas o que há além das palavras? Em alguns livros, vemos que as imagens são, de fato, meras ilustrações da narrativa principal, mantendo uma relação literal com um texto verbal. No entanto, há aqueles que transcendem essa relação, criando uma narrativa visual própria tão potente quanto a narrativa escrita. Por isso cada livro com imagens constrói uma relação diferente com a palavra, uma relação que, às vezes, é de encontro, mas também pode ser de conflito e de descompasso.

É importante dizer, então, que as imagens são narrativas visuais que podem ser tão ou até mais importantes que a narrativa escrita, dependendo do livro e de como essa relação se estabelece. E, em alguns livros, essa narrativa visual pode ser a única, podendo também ser lida e interpretada. Às vezes, essa leitura é difícil tanto para o professor quanto para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, pois entre texto e imagem há uma relação complexa que nem sempre é pacífica e tranquila, trata-se de uma luta, um combate entre palavra e imagem. Às vezes, a imagem diminui o texto ou o amplia e, em alguns casos, é mais interessante que o próprio texto. Esses encontros podem ser maravilhosos ou muito pobres. Trago, aqui, Foucault e a discussão que ele faz no texto *Isto não é um cachimbo*, a partir da leitura das célebres imagens criadas pelo artista René Magritte. Nas várias versões da obra *A traição das imagens*, de 1929, o artista belga apresenta a imagem de um cachimbo com os dizeres "*Ceci n'est pas une pipe*" (Isto não é um cachimbo).² O texto de Foucault, apesar de não ser propriamente um texto para um potencial leitor oriundo do Ensino Médio, discute a relação conturbada e "traidora" entre palavra e imagem. Em dado momento, ele diz:

"E entretanto, nesse espaço quebrado e à deriva, estranhas relações se tecem, intrusões se produzem, bruscas invasões destrutoras, quedas de imagens em meio às palavras, fulgores verbais que atravessam os desenhos e fazem-no voar em pedaços" (FOUCAULT, 1989, p. 48).

Quero, então, chamar atenção para que nos demoremos mais na leitura das imagens e ilustrações dos livros, produzindo interpretações

² Ver essa série de obras no link: <http://bi.adagp.fr/lb/index.php?selection=835&hash=5233&selname=Magritte>.

e novos significados. E, para isso, é importante aguçar o nosso olhar para descobrir as relações entre palavras e imagens mais potentes e interessantes e também perceber quais são as mais pobres esteticamente, pouco agregando ao texto verbal.

O convite que faço neste capítulo é que, antes de mais nada, possamos reler os livros que temos ou aqueles disponibilizados pela escola, de qualquer área de conhecimento, através de suas imagens. Acredito que todas as áreas de conhecimento que passaram pelo projeto *Livros que seu aluno pode ler* têm livros que podem ser relidos a partir do ponto de vista das imagens, inclusive os didáticos. Os livros didáticos de todas as áreas têm imagens de arte que passam despercebidas, na maior parte das vezes, por serem tratadas como meras ilustrações explicativas sobre fatos ou conceitos demonstrados. E raramente os alunos da Educação Básica, em especial na escola pública, têm contato com bons livros e catálogos de arte, que, em geral, são bastante caros. No entanto, podemos lançar um novo olhar para os livros que já fazem parte do projeto escolar³, tanto os livros de Literatura como os livros didáticos, que podem trazer imagens fantásticas, embora os professores frequentemente atribuam mais valor às palavras.

O convite é prestar atenção nas imagens dos livros de qualquer área, percebendo de que forma as artes visuais estão presentes, que papel as imagens cumprem na narrativa. Voltar ao livro e ler de novo, perguntando: quem é o artista; que técnicas e materiais foram utilizados; se a relação da imagem com o texto é uma relação apenas literal ou é aberta, capaz de transcender o texto; em que contexto cultural foi produzida essa imagem, entre muitas outras questões.

Ao analisarmos livros de Literatura com imagens, podemos ver, por exemplo, que quase sempre o nome do ilustrador está localizado abaixo do autor do texto ou escrito em letras menores, em uma parte de menos destaque. Quem é mesmo o autor do livro? Se é um bom livro, se o livro estabelece a relação entre palavra e imagem de um modo interessante e envolvente, tanto o ilustrador como o dito autor podem ter o mesmo peso para a leitura e interpretação da obra. Como podemos olhar para

³ Considerando, por exemplo, o acervo escolar constituído a partir do PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar.

essas imagens de outra forma? A ideia é prestar atenção, ler de novo, olhar de novo essas imagens, indagar-se sobre elas. Como exemplo, podemos lembrar de algumas imagens que estão em quase todos os livros didáticos de História, ou em parte daqueles que passaram por nós durante a nossa formação. A obra *Independência ou morte* ou *O grito do Ipiranga*, de 1888, realizada por Pedro Américo, é quase presença obrigatória nos livros didáticos a respeito da história do Brasil, e podemos dizer que a maioria dos que passaram por uma escola brasileira nas últimas décadas já viram essa imagem ao menos uma vez. Esta é uma obra clássica de um período da história da arte brasileira, da Arte Acadêmica⁴, e que é vista, no livro, como uma ilustração literal de um fato histórico, como uma verdade incontestável. No entanto, é preciso estar atento a toda construção implícita aí. Trata-se de uma obra de estilo acadêmico, em que uma cena montada é criada dentro de um espaço sem recortes de paisagem, na qual tudo o que acontece cabe dentro da própria cena apresentada. Há aí, nessa imagem, a marca de um modo de representar um fato histórico que tem a ver com o modo de escrever história em uma determinada época. É uma ilustração “oficial” de um fato histórico e é, sobretudo, uma interpretação pessoal de uma determinada narrativa histórica. Podemos perguntar, por exemplo, por que apenas homens aparecem na cena, de que modo a ideia de um herói é ressaltada, de que modo as diferentes classes sociais são representadas. Ressalto que uma imagem como essa é uma escolha estética e política que pode dizer muito mais do que uma mera ilustração de um fato histórico que deveríamos aprender. Apenas ela poderia gerar muitas aulas, tanto de Arte quanto de História.

Outra imagem frequente em livros didáticos de história do Brasil é a *Primeira missa no Brasil*, obra de 1860, de Victor Meirelles. Nela também há questões culturais e políticas fortes: o modo como os indígenas são tratados; o que significou a chegada dos portugueses e sua evangelização civilizatória; visões românticas do Brasil, dos indígenas e da sua relação com o branco. Há uma escolha política importante através dessa imagem, que implica no reforço de uma determinada versão do “descobrimento” do Brasil a partir dela. Apesar de ser uma imagem quase obrigatória nos livros

⁴ Sobre a Arte Acadêmica, ver o seguinte link: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=349.

didáticos de história do Brasil, pouco se discute a respeito da sua forma de apresentação. Uma leitura cuidadosa e detalhada dessa obra poderia gerar aulas bem interessantes de História e de Artes Visuais⁵.

Em relação aos livros de Literatura, podemos citar como exemplo a versão de *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes Saavedra (1955), com as ilustrações de Gustave Doré. Essas ilustrações são gravuras maravilhosas, cheias de detalhes, quase uma narrativa à parte de Cervantes, um casamento exemplar entre texto e imagem. Doré também fez a ilustração de uma versão de *A divina comédia*, de Dante Alighieri (1979), que apresenta um tipo de relação entre texto e imagem que transcende o suposto papel de ilustração, indo bem além de uma relação literal com o texto, com força própria. Cito também, como um exemplo mais próximo, a autora gaúcha Paula Mastroberti, escritora e artista, que produz os textos e ilustrações dos seus próprios livros voltados ao público juvenil, tais como *Angústia de Fausto* (MASTROBERTI, 2004) e *Retorno de Ulisses* (MASTROBERTI, 2007).

Ainda pensando nos livros de Arte, não posso deixar de mencionar um livro com o qual tenho uma relação bastante afetiva e que marca, de algum modo, a minha entrada no mundo visual das artes, que é um dos livros de uma antiga enciclopédia chamada *O mundo da criança*⁶. Nesta enciclopédia, bastante ingênua aos olhos contemporâneos, um dos fascículos chama-se “Para ver e rever” e apresenta textos em linguagem simples e imagens artísticas. Na primeira parte do livro, um texto de título “Olhe outra vez para ver melhor” é bastante sugestivo: “Artistas e suas obras de arte ajudam você a descobrir como todas as coisas podem ser interessantes” (*O mundo da criança: para ver e rever*, 1974, p. 5). Lia e me deliciava muito com esse livro quando eu era criança. Mais tarde, ao estudar Artes na universidade, reconheci várias imagens e artistas que eu havia aprendido a ver na infância. Esse foi um livro no qual me reconheci, que me introduziu no mundo de imagens artísticas, me fazendo “ver e rever”. Atualmente, encontramos no mercado editorial uma ampliação de títulos de livros com imagens para crianças e livros de arte para crianças.

⁵ A respeito de uma abordagem contemporânea das imagens em aulas de arte, focando especificamente na imagem da obra *A primeira missa do Brasil*, de Victor Meirelles, ver o estudo de Franz e Hernández (2003).

⁶ Essa enciclopédia foi produzida originalmente por uma editora americana (Field Enterprises Educational Corporation Merchandise Mart Plaza, de Chicago, Illinois), tendo várias edições adaptadas no Brasil, a partir do final dos anos 1960.

Na Feira do Livro de Porto Alegre de 2012, aconteceu a 8ª *Mostra Traçando Histórias*, que expõe aos potenciais leitores infantis e juvenis, e público em geral, um pouco dos bastidores da ilustração da literatura infanto-juvenil, disponibilizando as pranchas originais dos ilustradores e os respectivos livros. Era possível conhecer de perto o material e a técnica utilizada para fazer a ilustração: giz, giz pastel, lápis de cor, carvão, fotografia, colagem, pintura, montagem de objetos etc. Essa mostra é um bom exemplo de um trabalho que mostra e valoriza a ilustração, colocando-a no mesmo nível das demais produções visuais artísticas.

Outra porta de entrada do livro em relação às artes são os livros apenas de imagens, que encontramos atualmente em maior número no mercado editorial brasileiro. Há bons livros que fazem com o que o leitor precise ler as imagens em uma narrativa toda construída a partir delas. Um exemplo é o livro *À esquerda, à direita*, de Jimmy Liao (2012). Apesar de não ser inteiramente de imagens, estas são fundamentais ao livro em que duas pessoas se encontram e desencontram. É preciso estar atento para ler cada imagem e suas sutilezas, que podem ser percebidas com orientação de um professor.

Também podemos citar exemplos de boas histórias em quadrinhos que requerem uma leitura especial, principalmente as de boa qualidade visual e narrativa. A esse respeito, menciono um lançamento recente de Paula Mastroberti (2012), uma história em quadrinhos intitulada *Adormecida: cem anos para sempre*, que foge completamente da ideia da Bela Adormecida da Disney e que apresenta uma narrativa visual e espacial envolvente, de alta qualidade estética, demonstrada, por exemplo, pela transição de um quadrinho a outro e pela cuidadosa utilização de cores. Em relação às Artes Visuais, às vezes a história em quadrinhos é vista como algo menor, mas, dependendo do livro, ela é uma narrativa muito forte, de valor semelhante a qualquer outra publicação literária.

Temos, atualmente, disponíveis mais livros específicos de artes para crianças e jovens, tais como *O livro de arte para criança* (RENSHAW; FLETCHER; RUGGI, 2006), que apresenta um pouco da ideia do “Para ver e rever” da antiga enciclopédia Mundo da Criança. Entre os livros de arte para crianças, prevalecem os livros sobre artistas, que narram, de modo adaptado ao público, sua vida e obra. No entanto, é importante perceber

as diferenças que existem entre as biografias dos artistas apresentadas ao público infanto-juvenil.

Em primeiro lugar, é preciso se questionar sobre quem são os escolhidos para serem biografados ou cujas histórias são contadas. A coleção *Arte à primeira vista*, da Editora Paulinas, com livros de Renata Sant'Anna e Valquíria Prates (2007a, 2007b), conta com bons exemplos voltados para o público infantil e tem inovado tanto por trazer artistas contemporâneos para crianças e jovens quanto por apostar em um bom projeto gráfico-editorial. Esse tipo de abordagem é raridade no mercado editorial brasileiro. Em geral, os livros de arte para crianças reforçam ainda muitos clichês relacionados aos chamados "grandes artistas": gênios, homens, europeus, brancos. Nas infalíveis listas sempre estão Van Gogh, Picasso, Michelângelo, Leonardo da Vinci, entre outros que, indiscutivelmente, são artistas importantes, mas não os únicos. Nessa coleção, o público brasileiro pode conferir mais de perto um livro sobre artistas contemporâneos brasileiros ou que atuam no Brasil, como Frans Krajcberg, Lygia Clark, Regina Silveira, Leonilson. As edições são caprichadas, com boa qualidade visual e de texto, explorando de forma cuidadosa o trabalho de cada artista, sem adotar um tom didático. Pela forma como o material é apresentado, a arte contemporânea e seus artistas tornam-se conhecimentos acessíveis ao público leitor de várias idades.

Por outro lado, vemos publicações que mostram um outro modo de contar as vidas dos artistas, baseado principalmente no enfoque criado por Giorgio Vasari (2011) no livro *Vidas dos artistas*, publicado originalmente em 1550 e que recentemente ganhou uma edição em português. Este é considerado um dos primeiros livros de História da Arte e inaugura uma narrativa baseada na vida dos artistas, exaltando atributos como heroísmo, solidão, excentricidade e genialidade descoberta na infância. Em geral, as publicações disponíveis sobre artistas ao público infantil e juvenil remontam a esse tipo de narrativa, enfatizando a vida e o heroísmo de quase sempre os mesmos artistas europeus, homens, brancos e já mortos. Poucas vezes essas coleções trazem biografias de mulheres artistas, por exemplo. Como exceção, temos visto livros referindo-se à brasileira Tarsila do Amaral e à mexicana Frida Kahlo.

Com uma abordagem bem diferente, temos o livro *As vidas dos artistas*, de Calvin Tomkins (2009), publicação que poderia ser lida por um aluno do Ensino Médio e que estaria mais próximo do modo contemporâneo de fazer arte, com uma narrativa que explora uma crônica dos bastidores da vida e obra de artistas, tais como Damien Hirst, Jeff Koons, Richard Serra, Cindy Sherman, entre outros, isentando-se daquele tipo de narrativa lendária e heroica. O que é importante levar em conta é que a aproximação do leitor jovem da produção artística através de algumas biografias de artistas, dependendo do tipo de abordagem narrativa, pode reforçar alguns clichês em relação ao perfil de quem faz arte; que ele deveria ter um “dom”, preferencialmente despertado desde a infância, por exemplo.

Outra porta de entrada a respeito da leitura em Artes são os livros de artista. Com uma finalidade diferente de um livro sobre um artista, o livro de artista é ele mesmo um objeto artístico, que também pode ser apresentado aos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Esses “livros” específicos não tratam sobre obras de arte ou das vidas de artistas, mas são eles mesmos o suporte artístico e a obra de arte. Temos exemplos polêmicos, como *O livro de carne*, de Arthur Barrio, e outros que transgridem os modos mais tradicionais de conceber e “ler” um livro, produzidos por artistas como Waltércio Caldas (1996) e William Kentridge (2012). O livro de Waltércio Caldas joga com imagens desfocadas de obras do pintor espanhol Diego Velásquez, e o livro de Kentridge faz uma intervenção em uma edição antiga da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, do escritor brasileiro Machado de Assis. Alguns desses livros encontram-se à venda, em especial em lojas ligadas a museus e instituições culturais, e outros são uma produção única dos artistas, apenas presente em exposições. No site *Livro de artista* (2013) é possível conhecer parte do acervo da coleção de livros de artista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ainda sobre livros de arte, há uma grande produção de catálogos ligados a exposições, muitas vezes com preços acessíveis, que também podem ser lidos por jovens alunos. Destaco, por exemplo, a produção de material artístico e pedagógico oriundo das Bienais do Mercosul realizadas em Porto Alegre.

Um livro que está no caminho entre um livro de artista e um livro autobiográfico é *O diário de Frida Kahlo* (KAHLO, 2012), repleto de desenhos e escritas da artista. Um belíssimo livro que os jovens poderiam ler e entender melhor sobre os processos de criação dos artistas visuais.

A respeito dos livros que seu aluno pode ler na área de Artes Visuais, deixo algumas perguntas para pensarmos: lemos tudo o que há para ler em um livro? Como lemos as imagens nos livros? Qual o nosso olhar para as imagens dos livros?

Sobre Artes Visuais, é preciso pensar, então, nos livros *com* imagens, livros *de* imagens, livros *de* arte, livros *sobre* arte, livros *sobre* artistas, livros *de* artistas. E de que forma podemos pensar na aproximação entre leitura e Artes Visuais a partir desses vários tipos de livros? A ideia que lanço aqui é explorar, descobrir, viajar entre as imagens, olhar de novo para os seus próprios livros, não passar em vão pelas imagens. Podemos aprender muito sobre arte através de vários tipos de livros. As imagens artísticas são narrativas potentes e também podem ser lidas tanto quanto as narrativas escritas. Concluo com a frase de abertura do livro *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995): “Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara.” Esse é o meu convite.

Referências

- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- CALDAS, Waltércio. *Velásquez*. São Paulo: Editora 24, 1996.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Logos, 1955.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRANZ, Teresinha Sueli; HERNÁNDEZ, Fernando. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- KENTRIDGE, William. *De como não fui ministro de estado*. São Paulo: IMS, 2012.
- LIAO, Jimmy. *À esquerda, à direita*. São Paulo: SM, 2012.
- LIVRO DE ARTISTA. Disponível em: <<http://colecaolivrodeartista.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- MASTROBERTI, Paula. *Adormecida: cem anos para sempre*. Porto Alegre: 8Inverso, 2012.

_____. *Angústia de Fausto*: recriação a partir da obra de Johann Wolfgang Von Goethe. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. *Retorno de Ulisses*: recriação a partir da obra Odisséia de Homero. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MOSTRA TRAÇANDO HISTÓRIAS, 8., 2012. In: FEIRA DO LIVRO DE PORTO ALEGRE, 58., 2012, Porto Alegre.

O MUNDO da criança: para ver e rever. Rio de Janeiro: Delta, 1974. v. 13.

RENSHAW, Amanda; FLETCHER, Alan; RUGGI, Gilda Williams (Orgs.). *O livro de arte para criança*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. *Frans Kracjeberg: a obra que não queremos ver*. São Paulo: Paulinas, 2007a.

_____. *Gigante com flores*: Leonilson. São Paulo: Paulinas, 2007b.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TOMKINS, Calvin. *As vidas dos artistas*. São Paulo: BEI, 2009.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Livros que seu aluno pode ler

Língua Portuguesa

Uma conversa sobre aula de Português¹

PROFA. DRA. LUCIENE JULIANO SIMÕES²

¹ Este capítulo foi finalizado por meio da edição da transcrição, realizada por bolsistas do Programa de Educação Tutorial, de palestra proferida por mim, em uma mesa-redonda. Agradeço ao grupo PET do curso de Letras da UFRGS, em especial, aos bolsistas que trabalharam diretamente na organização do projeto de extensão *Livros que seu aluno pode ler* e, posteriormente, na organização deste volume. Além disso, chamo a atenção do leitor para os sentidos que tem aqui a palavra *conversa* para mim. A referida mesa-redonda teve lugar, há alguns anos já, numa sala para eventos culturais em um café em Porto Alegre, chamado *Pinacoteca*. Assim, a atmosfera desta fala era muito informal e calorosa na ocasião. Tive como audiência um grupo numeroso de professores e professores em formação, alguns dos quais eu conhecia bem. Além disso, a mesa contou com uma fala do colega Dr. Antônio Sanseverino, docente e pesquisador da UFRGS no campo da Literatura. Estávamos, enfim, entre amigos em um bar... Meu esforço, então, foi o de, na edição, preservar tanto quanto possível (e, por vezes, é impossível) o tom de uma conversa. Talvez mesmo essa tentativa provoque algumas dificuldades de compreensão – mas isso, ou seja, as relações entre fala e escrita, já será algo em que pensar numa conversa sobre aula de Português!

² Professora titular no Instituto de Letras da UFRGS. Atualmente, coordena a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da universidade, além de atuar como docente da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Linguística Aplicada.

Meu nome é Luciene Simões; sou professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, do Instituto de Letras da UFRGS, e atuo principalmente no estágio de docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Também acompanho professores de português, já graduados, em sua contínua formação, além de ter atuação na pós-graduação, na tutoria do Programa de Educação Tutorial (PET), entre outras atividades. Todas oportunizam convivência constante com comunidades escolares, públicas e não públicas, além de exigirem que eu mantenha diálogos produtivos com colegas de outros campos, também eles ligados à educação escolar. Digamos, então, que minha responsabilidade é a questão dos estágios: a formação do professor já com atuação na escola, usualmente vinculada, em nossa história, às faculdades de educação, que aqui se dá no contexto de um curso de Letras.

No que diz respeito à temática desta mesa-redonda – *Livros que seu aluno pode ler* –, o que vou defender sobre o ensino de Português? Meus postulados são os seguintes: a aula de Português é um bom lugar para se ler; a aula de Português é um bom lugar para se ler sobre português; a aula de Português é um bom lugar para se ler sobre língua e sobre linguagem. Sendo assim, a aula de Português é um bom lugar para se ler sobre o ser humano, porque é um bom lugar para se ler sobre a relação entre a língua e a vida. E aí eu penso e me dou conta: mas na aula de Português quase não se lê sobre português! Não é incrível? O primeiro postulado que arrolei acima – a aula de Português é um lugar bom para se ler – já está mais ou menos disseminado, e só este tem sido mobilizado como efetivo trabalho escolar. Na escola, no tempo dedicado à nossa, como se diz, “matéria”, são lidos gêneros variados, especialmente os da esfera jornalística e os da Literatura, o que é importantíssimo, e não estou dizendo que se deva parar de fazer isso. Mas quero chamar atenção para a advertência que segue: quando o assunto é a língua e o conceito de linguagem, não se lê.

Então, reforçando: foi muito importante para nossa disciplina escolar se libertar das amarras de ser uma disciplina só de gramática e permitir a entrada desses textos de gêneros variados, textos da mídia, e também recelebrar o casamento com a Literatura. Nos poucos casos em que isso de fato aconteceu, foi ainda mais importante dedicar boa parte do tempo à produção de textos pelos estudantes. Quem me conhece sabe que eu

acho essas relações indispensáveis – não me é possível conceber aula de Português sem escrita e sem vínculo com nosso legado literário. Só que se nós, como um grupo de especialistas que se reconhece historicamente como tal, não formos construir o que podemos chamar aqui de uma cultura reflexiva sobre língua na aula de Português, não sei onde vai ser, porque a imensa maioria das pessoas não vai estudar línguas depois de sair do colégio, a não ser que pretendam ir para uma universidade e cursar Letras. E toda esta minha fala parte dessa consternação; parte também da minha disposição em apostar, por várias convivências que eu tenho tido em sala de aula, que isso é apenas um tabu e que é perfeitamente viável propor projetos de sala de aula nos quais textos sobre a língua vão entrar muito bem, vão cair bem.

E mais: nós – os professores de Português – nos debatemos muito com a questão da gramática. Uma das razões é a nossa paixão por entender o funcionamento da língua; nós sabemos que a gramática é um instrumento para isso, não queremos nos desapegar e não nos damos conta de que, assim como nas demais disciplinas, se o debate da teoria, no nosso caso de uma teoria gramatical, não estiver num contexto, ele não vai ser revestido de sentidos interessantes. Eu quero dizer que há uma diferença enorme entre aprender de uma maneira imanente, decorada, por exemplo, a noção de hélice do DNA, e ler, por exemplo, uma boa reportagem da *Scientific American* em português sobre o que a Genética está produzindo em tecnologia e, de repente, no meio dessa discussão, aparecer esse termo. É muito diferente tu fazeres uma leitura desse tipo, que é uma leitura sobre a vida e sobre como a Genética está afetando a vida humana, e para tanto ser necessário entender aquele termo. Aí se cria, neste caso, na aula de Biologia, o contexto para que todos se voltem para essa imanência de entender como a Genética entende o DNA. Pois bem, se nós não pusermos na roda os textos sobre língua, nunca os termos da gramática vão estar num contexto que faça sentido. Nunca o cara vai ler uma coisa sobre a vida e imediatamente perceber que, para entender a vida, ele precisa entender uma palavra como “adjetivo”. Esta vai estar sempre descolada de qualquer contexto que faça sentido para jovens como os que estão na escola.

Acho que ensinar gramática é apenas uma etapa para atingir algo muito mais prioritário, mas imaginemos que ela seja A prioridade para

algum de vocês. Gostaria de pensar que, mesmo neste caso, posso dizer algo útil. Enfim, as minhas indicações aqui – depois eu vou arrolar autores – são bem ecumênicas. A ideia não é nem fazer um recorte de quais textos concordam comigo, o que eu diria, não é nada disso. Quanto mais questões estiverem circulando pelas turmas das escolas, mais essa capacidade do aluno para refletir vai se alargando e aprofundando. Então, postulado: aula de Português é um lugar legal para ler, talvez o lugar mais qualificado da escola para se ler diversos tipos de textos, sobre muitos temas, em especial ler textos literários. Mas se ainda existe ensino disciplinar, então a aula de Português é o lugar para se ler sobre língua, para se aprender, a partir de um texto, sobre este fenômeno: *língua e línguas*, além de *português*.

Para hoje, tendo essas indagações, consternações e pressupostos em mente, então, eu fiquei pensando em que exemplos de livros e textos, tão somente exemplos, eu poderia sugerir. Além disso, tentei conceber maneiras didáticas de trazer textos sobre língua e língua portuguesa para a aula de Português, e, ainda, de que modos eles se agrupam didaticamente.

Primeiro, pensando que os saberes gramaticais e linguísticos – eu não os diferencio – são produzidos por pessoas, eu recomendo sempre reservar um tempo do projeto didático de ensino de gramática para fazer referência a quem formulou aquele jeito de pensar. Não é bom que eu fale de gramática como se ela tivesse sido inventada por mim ou fosse um ente metafísico, ou ainda como se fosse uma coisa em si, como se, por exemplo, o conceito de “verbo” estivesse voando no mundo e a escola o tivesse colhido, como se colhe uma maçã, e levado para a sala de aula. O conceito de “verbo” não é uma coisa em si, é uma invenção humana (vejam bem: não estou falando dos verbos que as pessoas usam, mas de como os entendemos). Se é uma invenção humana, alguém inventou, e alguém defende essa ideia no nosso meio intelectual. Evidentemente tu não vais buscar o “inventor” da gramática, tu vais mencionar as origens grega e latina, o curso histórico dos estudos gramaticais etc., e nesse caso há uma série de dosagens a serem feitas.

Mas, em primeiríssimo lugar, mesmo que o projeto seja ensinar gramática, é preciso deixar claro que *gramáticas têm autores* e que esses autores se distinguem entre si. Os estudantes saem do colégio cheios de

fragmentos de memória sobre gramática, mas poucos jovens saem do colégio sabendo citar o nome de um gramático sequer. Esta, então, é a primeira categoria das minhas sugestões – se estou trabalhando com descrição gramatical, haverá leituras, e os textos têm autores. A segunda maneira de organizar as leituras eu chamei de *Trabalho com (grupos de) gêneros*, que eu vou explicar a seguir. Depois, o terceiro jeito, eu estou chamando de *Leituras fortuitas*, para as seguintes três funções: ancorar a matéria, se divertir pensando e se responsabilizar por saber e pensar, que vou explicar mais à frente. Por último, *Projetos*, que é o mais importante, embora eu vá explorar menos, pois já escrevi extensivamente sobre isso.³

Começamos, então, falando um pouco de gramática geral e normativa. Um exemplo de tópico gramatical que ensinamos são os padrões frasais; aquilo que se chama, na tradição, estudo da oração e seus termos, certo? Nesse contexto são importantes os tipos de predicado. Antes de seguir, eu quero advertir: essa não é uma seleção infundada de conhecimentos gramaticais a serem estudados. Em primeiro lugar, é um tópico importante para se entender o funcionamento estrutural da língua, seja a partir de que teoria. Além disso, se tem algo funcional, útil de se aprender na escola que se pauta na prioridade da escrita, é isso. Por quê? Porque se eu aprendo a reconhecer esses padrões, eu aprendo todas as formas possíveis da relação de complementação. Isso é importante porque a relação de complementação é sintaticamente relevante para convenções de escrita que se desenvolveram historicamente. Eu não posso separar por vírgula verbo e complementos, ou mesmo por ponto (em alguns gêneros mais normatizados); enfim, separar aqueles pedaços. Portanto, é um dos itens que têm fortes consequências para eu aprender convenções da escrita. Quem conhece texto de gente aprendendo sabe que uma das questões problemáticas de organização textual é a segmentação, ou seja, “cortar os pedaços”, em todos os níveis, de um jeito que é o convencional. E, se eu sei as formas como os padrões frasais se apresentam, eu consigo revisar, no meu texto, a segmentação que se dá neste nível. Eu consigo perguntar para o meu texto: separei coisas inseparáveis? Acho que é uma coisa útil de ser aprendida.

³ Ver nas referências o livro de Simões et al. (2012).

Bom, eu vou ensinar padrões frasais: por exemplo, no âmbito do predicado verbal, as consequências de o verbo ser intransitivo, transitivo direto ou indireto, bitransitivo, de admitir ou não um complemento sentencial etc. O fato é que, como em qualquer tema de análise, os analistas analisam diferentemente. Por exemplo, nem todos respondem do mesmo modo à seguinte pergunta: este verbo é intransitivo? Vou sugerir que se ensine esse tópico e se reconheça que ele é motivo de análises divergentes. Minha grande amiga e grande professora de Português, Joice Welter Ramos, me confirma que fazer assim pode funcionar na escola. Ela fazia isso quando era professora no Ensino Fundamental, e dava certo. Vocês sabem que muitos verbos, como os verbos de movimento (por exemplo, *ir, sair, vir*), que têm uma relação diferente com aparentes adjuntos adverbiais, são meio limítrofes, são uma espécie de ornitorrinco. Esses casos vão provocar uma série de tratamentos relacionados à questão da transitividade e, conseqüentemente, das construções. Enfim, os estudos gramaticais vão avançando e mudando à medida que enfrentam problemas de análise.

Cunha e Cintra (2001), o Luft (1983), o Perini (1995), a Moura Neves (2011) e o manual do Moreno e Guedes (1994) falam sobre padrões frasais, e nós os retomamos na escola porque padrões frasais/transitividade verbal são algo importante para a vida. Mas de que modo? Eu trago um bom *corpus* para a aula, eu ajudo meus alunos a induzirem as regularidades e digo para eles: “O nome disso é *padrões frasais*, são diferentes predicados, tem esse, tem esse, tem aquele. O Celso Cunha diz isso, vamos ler o Celso Cunha”. Ou “O grupo 1 vai dizer o que o Celso Cunha diz; o grupo 2 vai dizer o que o Luft diz; o grupo 3 vai dizer...”. Assim, os estudantes vão perceber sozinhos, contrastando, que os autores dizem coisas diferentes. Ou então eu refino mais, coloco no quadro o que é dito de igual, falo, reviso, consolido, e então mostro as análises divergentes: “Fulano diz isso, beltrano diz aquilo, sicraninho diz aquele outro”. E, no final, vamos folhear as gramáticas correspondentes. Se não for assim, o aluno nunca vai notar que os padrões frasais não são entidades. Ninguém vai dobrar uma esquina e encontrar um padrão frasal, eu juro! Isso é uma ideia, é o nome de uma ideia; portanto, veio da cabeça de gente que escreveu sobre isso. E isso foi sendo legado pelas gerações e chegou a nós. E, como acontece com todo legado, nós o transformamos. Ganhamos o imóvel de herança e fazemos o que quisermos com ele: derrubamos umas paredes, levantamos outras,

vendemos, torramos, modificamos. Se trata de um legado, um saber, um conhecimento sob intenso debate.

Então, primeira dinâmica de sala de aula, livros que seu aluno pode ler: gramáticas e outros manuais afins, com destaque para os diferentes tratamentos dados a um mesmo problema. Mas o que nós vemos por aí é as pessoas estudarem muita gramática sem jamais abrir esse livro ilegível, que ninguém põe na cabeceira e lê antes de dormir ou lê do início ao fim. Como nós, professores, aprendemos a manusear uma gramática? Pescando, usando o índice remissivo para ir direto à seção esclarecedora, mediante uma pergunta específica. Mas só faz isso quem entende de língua e do livro de gramática. A ideia é trazer esse livro para dentro da aula, com a finalidade de justamente ensinar os alunos a manuseá-lo, a achar o capítulo e a seção onde está o item gramatical que eles têm de comparar. Daqui a pouco eles vão entender que as gramáticas são complexas, talvez birutas, e que um conceito em seu todo só vai ser bem-entendido na leitura de seções de mais de um capítulo, porque a morfologia está num lugar, e a sintaxe, em outro. Ele vai aprendendo os caprichos daquele livro na convivência. Além disso, essa é uma estratégia bem simples para trazer autores para dentro da sala de aula, de modo que os estudantes possam lembrar seus nomes com a finalidade de contrastar as análises desses autores. Poderão entender, então, que a gramática é um estudo da língua, e não a língua; e que estudos são feitos por autores.

Agora eu vou tratar de dois exemplos do que eu anunciei como *Trabalho com (grupos de) gêneros*. Os marcos de recomendação do que é estudar língua portuguesa no Brasil insistem muito na noção de gênero, em que organizemos o ensino de Português pelo eixo de gênero do discurso. Mas por que trabalhar com os gêneros sobre qualquer temática, menos línguas, quando muitos gêneros circulantes estão aí falando de língua? Então eu quero dar alguns exemplos disso.

O primeiro: crônicas ou colunas assinadas. Os grandes cronistas brasileiros têm falado sobre língua, e também os menores, até mesmo o David Coimbra. Acaba de sair a coletânea *O leitor apaixonado*, do Ruy Castro (2009), que tem uma seção inteira sobre língua. Apesar de ter uns textos de chorar num cantinho, como *Perigo – palavras enlouquecendo*, que se ocupa de fazer um patrulhamento total dos usos da linguagem,

se não trouxermos essas discussões para a sala de aula, elas nunca vão ser desconstruídas. Os grandes cronistas – e, sem dúvida, o Antônio Sanseverino é a melhor pessoa para fazer a lista – têm falado sobre língua. Leiamos os grandes. Mas é bom também trazer esses textos que estão circulando hoje por suportes mais efêmeros, porque, em geral, por mais efêmeros que sejam – ou escritos de uma maneira trivial ou com argumentos bobos –, eles vão discutir temáticas sobre línguas que são muito frescas e, portanto, reconhecíveis pela gurizada. Então, além dos grandes, os pequenos cronistas, os médios cronistas. Em resumo, um gênero que pode ser trabalhado e que pode ter como temática a língua portuguesa, sem dúvida, é a crônica.

Dentro desta conversa, menciono um linguista-cronista, mas há outros. Linguistas têm mantido escritas de crônicas na esfera jornalística, que passam ao livro: este livrinho muito divertido é de Sírio Possenti (2001) e se chama *A cor da língua e outras croniquinhas de linguística*.⁴ Sírio Possenti escreve, por exemplo, para a *Revista Língua Portuguesa* e é um dos grandes analistas do discurso do mundo. Sem sombra de dúvida, é um cara maravilhoso, e ele tem textos superlegais, que tornam a reflexão sobre a língua e a linguagem algo leve. Então, livros que seu aluno pode ler: crônicas, em seus diversos suportes.

Além disso, há o fenômeno da coluna assinada, que eu acho que tem de vir para dentro da sala de aula. Nós temos professores (por exemplo, aqui na Zero Hora, o Cláudio Moreno; na Folha de S. Paulo, o Pasquale) que têm ali um espaço no qual eles falam sobre língua. Eu, em geral, no caso do Pasquale, acho horrível a esmagadora maioria das coisas que ele escreve, enquanto o Moreno tem variações, pega uns dias bons, outros dias ele está meio azedo, mas são textos, de novo, em cima de temáticas às vezes legais e que devem ser trazidas. Essas leituras serão oportunidades para problematizar as prescrições, para descobrir curiosidades; enfim, o professor vai dizer o que acha daquilo ali, vai mostrar que existe e tal. Ou seja, não precisa trazer texto de opinião só sobre a última eleição,

⁴ Neste momento da palestra, eu estava com os dois livros citados na mão, como acontecerá em outras menções subsequentes. Optei por manter, na medida do possível, os usos verbais que referiam o objeto livro, presente no encontro social, como mais uma das formas de preservar o tom de conversa que teve a mesa-redonda.

entende? É possível trazer texto de opinião sobre língua na aula de Língua Portuguesa.

Outro grupo de gêneros, dizendo de uma maneira bem frouxa, é o texto de divulgação. Pode especificamente se constituir de muitas maneiras. Eu estou inventando o nome “ensaio para grande público”, que pode ser mais longo ou mais curto. O Perini (2000) tem escrito ensaios assim; por exemplo, em *Sofrendo a gramática*. Nessa questão de ensaio para grande público, eu coloquei aqui temas que são de interesse muito forte para a construção de cidadania, para a construção do que eu estou chamando de uma cultura reflexiva sobre língua. Que temas? Diversidade linguística, alfabetização, escrita e leitura, história da Língua Portuguesa, estrangeirismos, a própria noção de línguas, campos de aplicação do conhecimento sobre língua etc. Então, como é que a criança de escola não sabe que quem estuda língua é importante para a área da saúde, por exemplo? Que é um conhecimento que tem aplicações para pediatras, para fonoaudiólogos, para psicólogos, para psiquiatras? As pessoas não sabem essas coisas. Por quê? Porque quem estuda língua não conta para ninguém, entende? Tem uma série de tópicos de interesse geral e que podem ser trazidos neste tipo de texto de ensaio.

Nessa direção, eu tenho três indicações, além do Perini. Eu trouxe aqui esta pérola; é um livro antigo já, do João Ribeiro (1979). Talvez alguns nem conheçam o nome! Ele morreu nos anos 1930. Ele tem uns textos aqui divertidíssimos, coisa de folclorista. Por exemplo, o que é *maragato*, algumas coisas de léxico, que são bem divertidas. Mas aqui neste livro, em *Língua Nacional* ou *Gramatiquice*, temos também textos precursores da discussão sobre preconceito linguístico. Não seria bom ler sobre isso, e mais, ler de tal forma a saber que esta não é uma questão nova?

Este livro aqui, *A língua portuguesa* (PESSOA, 1999), acho muito legal. Não sei se vocês conhecem, saiu pela Companhia das Letras, e é uma compilação de textos do Fernando Pessoa sobre a Língua Portuguesa, e, especificamente, há muita discussão sobre ortografia que acaba sendo também uma discussão sobre a noção de norma. Que teorias linguísticas abraça o Fernando Pessoa? Isso está neste livro. Então, nesse assunto das grafias, ele basicamente fala que escritor tem que grafar do jeito que quiser, que ortografia normatizada não é para autor, não é para escritor, é uma

coisa para o Estado. O Estado e, portanto, a escola, tem que ter a ortografia oficial. Porque a escola pertence ao Estado, assim como os outros órgãos do Estado, e então ele diz o porquê, e também os motivos pelos quais ele, poeta, pode escrever como quiser. Não tem essa de ortografia oficial para escritor! É muito legal o debate dele.

Há também este livrinho aqui que circula entre todo mundo que faz Letras (ainda circula?). É do Steven Pinker (2002), *O instinto da linguagem*. Nós lemos isso aqui na Letras como se fosse um livro acadêmico, mas isso aqui foi um *best-seller* nos Estados Unidos. É um livro que foi escrito para divulgação do conhecimento linguístico e vendido em banca. Vendeu milhares de cópias, até porque a prosa em inglês deste livro, a tradução está meio pontuda, mas a prosa em inglês é saborosíssima. É um livro gozado, bem-humorado, irônico... Tem alguns capítulos pedreira, em que ele tenta moer pedra, mas fica pedra igual. Mas não é preciso ler tudo. Ao mesmo tempo, contém um grande número de anedotas ligadas à linguagem, localizadas em discurso crítico, que são maravilhosas. Por exemplo, primeiros encontros entre aborígenes e antropólogos em comunidades isoladas, e como é que foi isso, como é que eram as interpretações mútuas entre eles e o que isso nos diz sobre a linguagem. Coisas deste tipo escritas de um jeito que é uma tentativa de falar com todo mundo, pois é um livro de divulgação. Isto aqui, perfeitamente, eu não vejo por que não possa circular entre pessoas de dezesseis anos de idade, quinze anos de idade, nenhuma razão para não circular. Isso sobre gêneros a serem conhecidos; no caso, os de divulgação.

Depois, eu tinha outra categoria, *Leituras fortuitas*. Lembram? Nós não controlamos direito os tempos da aula, então pode ter umas coisinhas que nós vamos fazendo, e vai virando uma rotina, é isso que eu chamo de leitura fortuita. Então, primeiro, o “sôr” ou a “sora” tem que ter um acervo de textos sobre língua. O cara é professor de Português, não guarda texto sobre língua? Não dá, certo? Eu até importei uma língua dos Rolling Stones e coloquei no *PowerPoint* para ser populista com a juventude. Pegue uma caixinha, forre, coloque a língua dos Stones na tampa e vá colocando ali dentro tudo que é sobre língua, e ande com aquilo. Aí tu planejaste uma tarefa, e aqueles dois alunos que já terminaram sua atividade começam a andar pela sala e atrapalhar. Ofereça um texto sobre língua(s) para os caras! “Ei, vamos sentar aqui e vamos ler este texto; é lindo!” Uma coletânea de tiras que são sobre

língua, uma crônica engraçada sobre língua, uma reportagem sobre algo instigante etc. Sempre pensando que, na medida do possível, o texto estará em seu suporte: a revista inteira; o jornal inteiro etc. Ou, melhor, indique um *site* onde esses alunos poderão ler sobre língua.

Olha, quero dizer uma coisa para vocês: aluno se aquieta com coisas. O texto em seu suporte é um objeto, e pode se tornar um objeto de interesse. Se estiver em livro, e mais, se estiver em suporte digital então... Coisas materiais, objetos, hipnotizam. Às vezes, é claro, a gente se sente hipnotizado por alguém falando de algo que nos interessa ou que, por razões muito situadas, se torna interessante ali, na hora. Como eu espero que esteja acontecendo agora – poderíamos estar tomando uma cerveja aqui do lado, mas cá estamos: e vocês aí, só ouvindo! Na sala de aula, contudo, por vezes a gente se vê fazendo uma enorme ginástica para obter atenção, para fazer essa alteração da interação humana, que torna possível muitos estarem juntos e com um foco conjunto de atenção. Aí entra o que estou chamando de “coisa”; algo material, para além da voz e do corpo da professora ou do professor, que capture a atenção do sujeito. Então, ter um pequeno acervo para isso, colocar o texto sobre língua a circular como universo de interesse, sem a necessidade da voz e do corpo da gente dar conta de toda a responsabilidade pela esperada e silenciosa organização da sala de aula. Em alguns casos, é só para alguns lerem, enquanto outros fazem outra atividade; mas também, e por que não, para todos lerem, simplesmente porque querem, ou porque sobrou tempo.

Outra possibilidade, que eu acho muito legal e trouxe para ler para vocês, são pequenos textos para ancorar a matéria. Eu vou ler dois pequenos textos e depois comentar. Isto aqui é o manual de redação da *Folha de S. Paulo* (1987), em uma edição “velhusca”, que é a que eu uso até hoje. Devem ter alguma mais recente, não sei. Olha só o que a *Folha* diz para os seus jornalistas, seus redatores, sobre adjetivos:

O jornalismo, em especial o informativo, deve usar os adjetivos com moderação e cautela. O adjetivo (ou qualquer expressão adjetiva) deve ser usado para tornar os substantivos mais precisos, não para lhes conferir juízos de valor. Assim, os adjetivos que a notícia deve utilizar são os deste tipo: amarelo/vermelho, redondo/quadrado, barroco/clássico [...] (FOLHA DE S. PAULO, 1987, p. 67).

(Dizer que algo é barroco não é valorativo? Duvido. Imagem: *Barroco/clássico* é a mesma coisa que dizer, sabe-se lá o quê, “aquele poste” e apontar, ou algo assim! Bem, mas se nem a referência ostensiva é não valorativa, que dizer de qualquer conjunto de signos em um enunciado? Mas vamos adiante.)

Os adjetivos do tipo bonito/feio, verdadeiro/falso, certo/errado devem ser usados na menor quantidade possível. Nos textos opinativos, há maior liberdade para os adjetivos. Ainda assim a recomendação é evitá-los. A opinião sustentada em fatos é muito mais forte do que a adjetivada. Ver verbete *Notícia* [...] (FOLHA DE S. PAULO, 1987, p. 67).

Em seguida, ainda na página 67, vem algo sobre advérbio, e há maravilhas aqui. Isto aqui é um minitexto e ele cumpre essa função de que eu estava falando antes, de que a palavra “*adjetivo*” está sendo usada em um texto circulante, texto no qual “o chefe está dizendo como é para escrever”. E não seria rico discutir com alunos o que o jornal *Folha de São Paulo* quer dizer com isso? A partir disso, dá para fazer milhões de propostas de interpretação. É possível, por exemplo, selecionar textos da *Folha*, para os estudantes descobrirem se os redatores obedeceram. Há adjetivos valorativos? Onde? Nas notícias ou apenas nos textos de opinião? Quero dizer, se nós fazemos isso num trabalho de colaboração e descoberta com o aluno, não estamos atrás de adjetivos no texto porque sim; ou seja, usando “texto como pretexto”. Entende? Ele está examinando o emprego de uma classe gramatical em textos para conhecer o universo de um jornal, para conhecer a produção de um jornal. E do jornal mais poderoso possível. É totalmente diferente. Então, pequenos textos fortuitos para ancorar a matéria e até mesmo ancorar os modos de propor tarefas para aprendizagem, por exemplo, da nomenclatura gramatical e da própria gramática.

E a terceira coisa que eu penso que é legal fazer, ainda falando em leituras fortuitas, é manter alguns portadores de texto de boa qualidade em circulação. Um exemplo é esta revista, *Língua Portuguesa*. Esta é uma revista sobre língua, e tem um editor muito esperto (nem todas têm qualidade, o olhar crítico do professor tem de ser acionado para a seleção).

E os grandes linguistas do Brasil têm colaborado para essa revista. Os grandes críticos literários têm colaborado com essa revista. Ela sempre tem matérias bem interessantes. Claro, nós estamos sempre com pouco dinheiro, mas professor de Português deveria assinar isso, ter em casa.

E uma rotina legal, não precisa ser sempre, é que os alunos façam a taxaço da revista do mês, ou seja, a turma tem que prestar contas de tal coisa no dia tal, resumir o que saiu na revista este mês. Tu reservas ali meia aula por mês para eles darem o resumo do que saiu na revista *Língua Portuguesa* e, ao longo do mês, eles têm que ir à biblioteca, fazer a tarefa de achar o que saiu, dividindo o trabalho entre os estudantes. Algo bem simples. Mas só para ter o vaivém, para eles saberem que a revista existe, que fala em língua etc. Da minha memória, a revista deste mês fala sobre intérpretes de Libras, papel de leitura e escrita na educação. A mandachuva do MEC concede uma entrevista sobre isso. Também uma matéria sobre a iniciativa do Jorge Furtado em torno da tradução do Shakespeare; na matéria, chamam algumas pessoas, como a Fernanda Torres, para fazerem traduções de um soneto do Shakespeare, e então há um espaço comentando as diferenças entre as traduções. Há gente do ramo e de fora dele. É muito legal essa revista. É raríssimo ela veicular equívocos crassos sobre língua. E, muito frequentemente, traz coisas que acrescentam.

E agora meu último tópico, que é a questão de trazer leitura sobre língua em projetos mais consistentes: *Projetos de trabalho*. Eu vou falar bem rapidamente dos dois que eu resolvi trazer de exemplo, e um deles aprofundar um pouquinho mais. Eu tenho defendido a ideia de nós organizarmos o plano de estudos, ou seja, o ano escolar, na forma de vários projetos didáticos que tenham como finalidade o aluno produzir certo tipo de texto no final, mas ele vai fazer muitas coisas antes para chegar nesse ponto. Ou seja, o projeto deve ter uma pergunta geradora, e essa pergunta geradora vai ser respondida pelo aluno por certo gênero do discurso, com publicação da produção dos alunos como meta final.

Os dois projetos, dos quais eu vou fazer propaganda aqui, estão sugeridos nos Referenciais Curriculares do Estado do RS, na parte de Português e Língua Estrangeira. Fui eu que escrevi, com quatro colegas de Literatura e de línguas adicionais. Um destes projetos parte de uma reportagem da *Revista Língua Portuguesa* (LAUND, 2006), já sugerida. É

uma reportagem sobre diferentes traduções do Tio Patinhas. Então, qual é o barato da reportagem? Você vai lá num acervo de gibis do Tio Patinhas em português, desde a década de 1950, e as mesmas histórias aparecem em vários gibis, traduzidas de novo e de novo. Ou melhor, a terceira deve ter sido em cima da segunda, que foi em cima da primeira. A primeira pessoa pegou o gibi em inglês, fez os balões em português, e, depois, nas reedições, os redatores foram reescrevendo os balões. O que é legal nessa reportagem? As reedições exibem a história da língua, ou pelo menos da liberdade de se retratar a fala nos balões de histórias em quadrinhos.

Eu vou dar alguns exemplos, para vocês verem que bacana. Olha só, 1958: “Vou cobrar-lhes aluguel”. 1982: “Vou cobrar aluguel deles”. 2004: “Vou cobrar aluguel”. Depois, “Diga-lhes”, 1958. “Diga para eles”, 1982. “Diga a eles”, 2004. Ou ainda: “Segure-o, tio Donald!”, depois, “Segure, tio Donald!”, depois, “Segura ele, tio Donald!”. Então, qual é a ideia do projeto? Que os alunos façam o mesmo percurso de pesquisa revelado nessa reportagem. Primeiro, montar um acervo de tiras. É muito mais factível do que de gibi. Por exemplo, tu vais ao acervo da Zero Hora e pega a página de tiras desde as edições mais antigas. Torna esse acervo um *corpus* de pesquisa e coloca os alunos a pesquisar algo. Por exemplo, pronomes. Como eram, como ficaram, como estão os pronomes nas tirinhas? E então, no meio disso, vai propondo que leiam textos. Por exemplo, a reportagem de revista que recém resumi e outras reportagens, porque a ideia é a de que o produto final seja uma reportagem semelhante. Também, algum texto de divulgação escrito por especialistas. Por exemplo, este livrinho aqui, que é legibilíssimo, *Como falam os brasileiros* (LEITE; CALLOU, 2002). É um livro da Yonne Leite e da Dinah Callou, duas pesquisadoras de variação linguística no Brasil.

Então o aluno lê isso. Aí o professor pega isso aqui, este livro, que se chama *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa* (BAGNO, 2001), ele traz uma coleção de sugestões de pesquisa linguística que alunos de Escola Básica podem fazer. E um capítulo, que é o capítulo cinco, sobre pronomes, e ali diz direitinho: leia sobre pronomes na gramática tal, na gramática tal. Primeiro passo. Depois, é preciso entender o que é aquilo ali. Então vá ao *corpus*, compare; agora, leia o texto tal. Bagno vai guiando

o professor passo por passo, para o desenvolvimento de pesquisa sobre a língua no contexto escolar.

Outra coisa legal que se pode colocar neste projeto: o atlas, nosso atlas, o atlas linguístico da Região Sul, fruto de longos anos de trabalho por colegas nossos. Quem acha que isso aqui tem que fazer qualquer coisa além de pegar pó na biblioteca da Letras? Eu! Por quê? Todo mundo sabe ler um mapa, ou não sabe? Se não sabe, o lugar para aprender é a escola: que tal aliar-se ao professor de Geografia? São mapas, entende? Do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. E aqui, nas bolinhas, nós vemos onde é que se diz *tu*, onde é que se diz *você*. Está cheio de regiões no Rio Grande do Sul onde se diz *você*: isso é certamente novidade para quem está nas outras regiões, tão orgulhosas do uso de *tu*. É só interpretar a bolinha. Por que o nosso aluno não pode ler isso aqui? Por nenhuma razão; está guardado na prateleira. Então, *Projetos*, que podem dar contexto a estudos da língua.

Eu teria mais um para sugerir em torno deste livro: *Uma história da leitura* (MANGUEL, 1997). Em cima deste capítulo aqui, que se chama *O leitor simbólico*. É uma discussão dos significados que nós damos para diferentes pessoas com um livro na mão, e a discussão é feita em torno de uma fotografia de uma velha, lendo na cama. O que passa a simbolizar a pessoa que tem um livro na mão? O que a gente pode imaginar que é aquela pessoa com um livro na mão? A ideia deste projeto seria convidar os alunos a criarem uma reportagem fotográfica de pessoas lendo, e então fazer uma exposição, na escola, dessas fotos; paralelamente, fazer com os estudantes um exercício para interpretar as imagens e escrever um ensaio, como o do capítulo de Manguel mencionado. O que significam essas pessoas lendo nestes lugares, destes jeitos? Tudo para discutir leitura, distribuição da leitura, democratização da leitura etc., enquanto se aprende a ler e a escrever (e escrever sobre leitura e leitores!).

Era isso o que eu tinha para dizer. Penso que é possível e relevante ler sobre língua e linguagem na escola e, quando vocês forem professores, ou se já são, mãos à obra, porque eu acredito que pode ser bem instrutivo para todos.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- CASTRO, Ruy. *O leitor apaixonado: prazeres à luz do abajur*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FOLHA DE S. PAULO. *Manual geral da redação*. 2. ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1987.
- LAUND, Jean. O laboratório de Tio Patinhas: as mudanças da linguagem em cada geração. *Revista Língua Portuguesa*, n. 9, p. 18-23, jul. 2006.
- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LUFT, Celso P. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1983.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso básico de redação*. São Paulo: Ática, 1994.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PINKER, Steven. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- POSSENTI, Sírio. *A cor da língua e outras crônicas de lingüística*. Campinas: ALB, 2001.
- RIBEIRO, João. *A língua nacional e outros estudos lingüísticos*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana Maria et al. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

Leituras Sugeridas

- KOCH, Walter; KLASSMANN, Mario Silfredo; ALTENHOFEN, Cléo. *ALERS: atlas lingüístico-etnográfico da região sul do Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. v. 2.
- PERINI, Mário. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/RS, 2009.

Livros que seu aluno pode ler Literatura para o Ensino Médio

Abrindo as páginas de *O animal agonizante*

PROF. DR. ANTÔNIO MARCOS VIEIRA SANSEVERINO¹

Primero, quero agradecer o convite da Luciene e já dar os parabéns pelo evento, pela fala, pela circunstância de sair do ambiente da Letras e vir para cá, na Pinacoteca. Esta circunstância positiva, agregadora, tem a ver com a própria história do PET Letras e deste projeto, *Livros que seu aluno pode ler*. Quando ficou definido, e a Luciene fez o convite, comecei a pensar, em termos de literatura, numa leitura que pudesse ser feita na escola e trouxesse algum tipo de impacto. Pensei em sair dos limites da literatura brasileira, que, mesmo sendo amplos, poderiam

¹ Antônio Marcos Vieira Sanseverino é doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Atualmente é professor adjunto de Literatura Brasileira na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

restringir a leitura dos alunos a um universo restrito e, conseqüentemente, levar ao entendimento disciplinar de que, para ser literatura, tem de ser brasileira. O interesse é ampliar o horizonte de problemas e de repertório da experiência de leitura literária.

O que fazer com esse desafio? Aqui vai um agradecimento indireto ao professor Homero Araújo, que pediu para eu dar uma aula para ele sobre *O animal agonizante*, de Philip Roth (2006), no curso de especialização. Fiz isso, mas, dali para frente, continuei relendo o livro. Tanto que vou trazer questões sobre a leitura de *O animal agonizante*, que não pretendo esgotar aqui e continuo organizando. Inclusive, isso não é um roteiro de leitura, são apenas figuras, uma coleção de imagens com representações do corpo e da nudez. O interesse é pensar o impacto da obra literária, como o romance de Philip Roth, que pode ser provocado dentro da escola. Um impacto com um efeito estético capaz de instigar o leitor. Interessa comentar, aqui, duas cenas. Confesso que não vi a peça na semana passada, que saiu de cartaz. Tinha visto, antes, o filme, e agora vi de novo. Ao revê-lo, percebi o quanto ele amenizou e atenuou cenas impactantes do livro. Atenuou de modo similar à forma como nós, professores, atenuamos a força da obra para que seja trabalhada na escola. Esse processo de atenuação é frequente. Aqui nós podemos falar de um livro com cenas fortes, mas não podemos mostrá-lo aos adolescentes na escola. Não podemos? Trago essa questão, não vou fechar esse ponto.

A primeira coisa a ser feita é organizar a sequência de falas. Fiz alguns roteiros para sessões diferentes. Fui tateando tipos de fala a fim de propor uma linha de leitura. Aí vai entrar Philip Roth. O interesse é pensar a leitura de *O animal agonizante* em um movimento dialético de afastamento e de aproximação. Quando nós lemos, acontece um processo de subjetivação que nos retira do mundo. Quer dizer, ao ler um romance, somos sequestrados da realidade e levados ao mundo ficcional. Quando conseguimos esse mergulho, vivemos uma ótima experiência. Se eu abro um livro dentro do ônibus, ponho fones de ouvido, a leitura vai me afastar das pessoas à minha volta (inclusive dos chatos), me isolar da realidade e me levar para a ficção. O livro pode isolar o indivíduo. Um exemplo está em *Memórias póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2009). Um bibliômano. O personagem tem um exemplar único, raro, em suas mãos. Deita na rede

e não vê a realidade a sua volta. Se passasse Napoleão ou Cromwell indo tomar o poder, ele seria incapaz de ver.

Outro exemplo muito bonito está em Clarice Lispector (1998), *Felicidade clandestina*. Primeiro, o texto foi publicado como crônica, *Tortura e glória*, para depois ser transformado no conto *Felicidade clandestina*. No final da história, a menina com o livro na rede é como uma mulher e seu amante. Ela lia lentamente *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007), para prolongar seu prazer. Ela se balança, em um embalo, no movimento de fruição, de mergulho dentro da obra. Essa é a aproximação do livro pela atração da narrativa ficcional, que seduz o leitor e faz com que ele mergulhe na obra. Como se lê um livro de poemas? E um romance? Ou um livro de contos? Quer dizer, esse objeto “livro” é uma espécie, para usar um termo de Foucault, de dispositivo que serve para retirar o leitor da realidade imediata. E essa etapa exige atenção e concentração para que possa haver a fruição.

Agora, vamos atentar para esse afastamento da realidade. Não é afastamento no sentido de isolamento, de viver preso à fantasia. Tem um outro lado dessa dialética: a leitura aproxima o sujeito de seu mundo. Eu me volto para o mundo com uma antena a mais, que vai me deixar mais ligado, vai me dar um grau de percepção mais agudo. E o pressuposto existencial para trabalhar com literatura, uma formulação que levei tempo para construir, é que, entre livro ou pessoa, o leitor deve escolher o ser humano. Então, se for necessário queimar um livro para manter a vida de alguém, eu vou queimá-lo e salvarei uma pessoa. Entre a vida, a existência mesmo, e o livro, ganha a existência, dez a zero. É uma escolha existencial e uma questão hierárquica, o livro está embaixo, a existência, em cima. Essa formulação parece autoevidente, mas nem sempre é posta assim. Volto à formulação de que a vida está fora do livro. O livro incorpora o elemento externo para dentro de sua forma. Por isso, há necessidade de se pensar um movimento dialético de afastamento do leitor com o mundo, mas que o leve a uma aproximação da realidade. Quando me afasto, entro no mundo ficcional, em uma subjetivação que a obra literária permite. Quando volto, volto enriquecido, porque a obra traz problemas e questões existenciais. Narrativa ou lírica, a obra literária dá forma para nossa experiência.

Por que apresentar pinturas? Porque *O animal agonizante*, de Philip Roth (2006), estabelece um diálogo com duas linguagens: a música e a pintura. Vou focar na pintura. Sobre a música, não me sinto competente para comentar, apenas faço a indicação. E qual é o aspecto central? Primeiro, para comentar a pintura, eu uso um texto de Anatol Rosenfeld (1996), *Reflexões sobre o romance moderno*, de *Texto/Contexto*. Rosenfeld traça um paralelo bacana, mas não vou recuperar todas as hipóteses. Ele parte da noção de um *espírito do tempo*, o *Zeitgeist*. Em uma época, obras de diferentes linguagens (pintura, música, teatro, literatura) trazem marcas comuns, elas se comunicam entre si. É um pressuposto idealista, de totalização. Quero tomar a segunda hipótese.

Segundo o autor, a pintura moderna tem um processo de desrealização. É uma coisa bem simples: o processo de representação da realidade reflete a realidade dentro da obra. Então, eu leio a obra e quero ver o tipo de representação da realidade. Para ele, na pintura moderna, isso sofre um processo de “desrealização”. No cubismo, com a abstração da forma pela ênfase nas linhas geométricas, e no expressionismo, por necessidade de expressão, há deformação de linhas; no surrealismo, a realidade se abre e se mistura com a dimensão onírica. Rosenfeld chega a uma figura abstrata que não representa mais o indivíduo, que abdicou de representar a realidade sobre a tela. Pela primeira hipótese, do espírito de época, isso aparece também no romance moderno. Por exemplo, Philip Roth constrói um tipo de narrador que não é mais confiável. Em outros termos, o sujeito não olha mais uma pintura na expectativa de reconhecer a realidade (do homem ou da paisagem). Do mesmo modo, no romance, o leitor tem uma história que passa pela necessária distorção do narrador.

Antes de irmos ao livro, é importante comentar o fundamento narrativo do romance. Ele conta uma história de alguém lutando para se realizar em um mundo adverso. A base do romance, desde o século XIX, é a biografia, a história de uma vida. Agora vale um contraponto. Em um texto famoso do Theodor Adorno (2003), *Posição do narrador no romance contemporâneo*, ele diz algo forte: não há mais o que narrar em um mundo estandardizado! Ou seja, em um mundo em que tudo é muito reproduzível, em que todos são iguais, não há mais a experiência de narrar, não temos mais experiência para compartilhar. Um dia – eu também fui professor

de redação – um aluno me disse: “eu não sei narrar, porque eu não tenho nada de interessante para contar”. A proposta era uma redação sobre uma experiência marcante. Uma das coisas mais tristes, mais patéticas que eu ouvi foi, então, alguém me dizer que não tem nada para contar.

Bourdieu (1998), em *A ilusão biográfica*, diz que, no relato de uma vida, o narrador articula, faz com que uma sucessão de acontecimentos tenha encadeamento. Cabe um parêntese para explicar que a narrativa não precisa ser necessariamente literária. A literatura é que faz uso da narrativa. A narrativa é muito maior do que a literatura. Então, dentro da narrativa, como particularização, temos a história de alguma coisa concreta, de um processo de humanização. Um personagem enfrenta uma série de acontecimentos para solucionar um problema, para enfrentar um conflito, para partir em uma busca ou em uma demanda. Essas ações se dão em um determinado espaço, em um tempo bem circunscrito. O personagem vai indo, as ações vão se encadeando em causa e efeito, o relato ganha unidade. Isso não é a vida propriamente, isso é uma história de vida. A vida tem várias ações simultâneas. Nesta sala, por exemplo, temos várias pessoas, cada uma com sua vida, sua história, suas ações. Seria muito complicado reuni-las num único relato. Há também o acaso e situações imprevistas que escapam de explicação e não seguem um fio de meada. Isso é a vida. Quando se está narrando a história de “uma” vida, o narrador constrói uma linha, um fio que conduz sua seleção de acontecimentos, que estabelece uma hierarquia entre eles para dispô-los em ordem.

Mas isso ainda não é literatura. Pode ser um relato antropológico, pode ser uma notícia de jornal, pode ser um processo judicial. Vai depender da demanda a que o narrador responde, em qual campo social ele está inserido e para qual interlocutor se destina o texto. O que a literatura faz é ficcionalizar histórias de vida de acordo com a circunstância específica que o autor desenhou. Onde quero chegar? A narrativa nos faz lidar com um problema muito complicado, que é a temporalidade, a sucessão de acontecimentos. É muito complicado cada um lidar com a passagem do tempo. E mais: pôr ordem em tudo que se vive. E mais: conseguir lembrar o que se viveu. Escolhemos, para contar, aquilo que tem valor para nós e a que atribuímos um grau de importância. E mais ainda, fazendo com que isso tenha sentido para o outro entender. É uma forma maravilhosa, não?

Volto aos pressupostos. Quando Adorno diz que nós não temos mais a condição de narrar, ele está ecoando Walter Benjamin dizendo que os soldados voltavam das guerras empobrecidos, incapazes de narrar, sem experiência compartilhável. Eles não conseguiam mais narrar. Ou aquilo é tão forte, é uma vivência tão intensa, tão traumática que não se consegue encontrar forma para expressá-la. É um nó complicado. Como é que eu vou narrar a história na contemporaneidade, quando a experiência está em baixa? Nos problemas formais da narrativa, a literatura ecoa a dificuldade de cada indivíduo de se pensar como parte de uma comunidade, de vislumbrar um interlocutor e de pôr forma para suas vivências. Novamente um exemplo de aula de redação, seguindo a linha de Paulo Guedes. Lembro a proposta de um texto de autoapresentação. Havia aqueles alunos que faziam ótimos textos, mas outros não conseguiam. O que acontecia? Eles falavam que gostavam de música, tinham amigos, iam à praia, passeavam etc. Fragmentavam-se em várias facetas. Quando começa a fragmentação, vê-se que o problema não é apenas o texto, o problema é a vida descontínua e fragmentada que os indivíduos levam. E o aluno tem que ter alta elaboração pessoal para conseguir dar unidade para aquilo que é descontínuo, para essa vida fragmentada, para esse movimento pontuado de acasos. E a literatura moderna não faz mais exatamente esse movimento de unificação.

Vem agora o próximo passo, *O animal agonizante*, de Philip Roth (2006). Eu não vou entrar em outras obras anteriores com o mesmo personagem. Em termos de sequência, há duas anteriores: *O seio* (ROTH, 1974) e *O professor de desejo* (ROTH, 2003). Vou me focar apenas em *O animal agonizante*, que se centra na história de um crítico literário e professor. Vou pegar alguns pontos da história para comentarmos, algumas passagens. A história começa quando David Kepesh tem 62 anos e vai terminar dez anos depois. Ele está aos 72 anos contando a história. Pois bem, qual é a história dele? Ele é um professor de crítica literária, da prática crítica. Ele tem um hábito de, ao final do curso, promover um encontro com todos os alunos em sua casa. Desde que passaram a colocar “cuidado com o assédio sexual”, “disque denúncia de assédio sexual”, Kepesh começou a fazer sua festinha ao final do curso de quatorze semanas.

Ele sabia com qual das alunas ficaria. Kepesh faz crítica literária na televisão para se projetar, gesto de medalhão. David Kepesh, um crítico literário *pop* em Nova York. Essa estrutura está estável até que ele conhece Consuela, filha de imigrantes cubanos. Ela tem feição conservadora. Quando começa a relação, diz: “olha, não posso me envolver contigo porque não posso casar contigo”.

Vamos ver algumas questões desse livro. Primeiro, David Kepesh, o narrador. A sua formação aparece diluída no relato, pois há forte unidade, praticamente uma novela, um conto expandido. Tem uma questão central que dá o fio da meada da narrativa: a festa, a preparação e o encontro com Consuela. Com ela, David Kepesh vai até o ponto de entrega, da máxima entrega, que leva ao fim da relação. Ela vai embora. Depois ele preenche seu vazio com a música – vai tocar todas as trinta e duas sonatas do Beethoven. Para conseguir isso, faz aula de piano. Ao final, ela retorna transformada pelo câncer. Então, há uma unidade bem amarrada.

Vamos abrir essa forma ao atentar para alguns elementos. Kepesh conta a história para alguém que não se revela. É uma estrutura que, aqui no Brasil, nós conhecemos bem desde Simões Lopes Neto (2011), *Contos gauchescos*, em que Blau fala para um interlocutor letrado que não aparece no relato. Em *O animal agonizante*, Kepesh intercala a narrativa com o caráter reflexivo, próprio dos comentários. Por exemplo, ele nega todos os pontos de cerceamento da liberdade. Seu conceito de liberdade é próprio dos anos 60, das revoltas que percorreram o mundo. O personagem diz que foi um período que contribuiu para se realizar e que acabou com o casamento. O filho é uma espécie de resíduo desse casamento que cobra uma postura de responsabilidade que Kepesh não tem e não quer ter. Ele comenta ensaística e reflexivamente essa virada dos anos 60 e o reflexo sobre sua vida pessoal.

Por esse prisma, Kepesh relê a história dos Estados Unidos. Para o leitor não familiarizado com os Estados Unidos, essa é uma janela para uma cultura diferente da brasileira. Ele relê a história dos peregrinos, *pilgrims*. Pega a figura de Thomas Morton, que realmente existiu, e mostra uma outra história possível para os Estados Unidos, de integração com os índios e com abertura para uma sexualidade que escapa da repressão puritana. Uma outra história possível.

“O corpo contém a história da vida tanto quanto o cérebro.” (EDNA O'BRIEN)²

Essa epígrafe do livro antecipa uma questão do romance: os homens lidam com o próprio corpo e como ele é representado na arte. Por aí que eu gostaria de começar a ler a representação do indivíduo proposta por David Kepesh, a partir de dois conceitos de liberdade, de duas formas de lidar com o corpo.

Uma outra questão deriva dessa. Qual impacto o texto provoca? Que impacto a imagem pode provocar? Como ela é construída? Dentro disso, farei um trabalho de citação. A experiência de leitura é insubstituível, e, ao comentar o livro, incorporo o impacto que provocou. Não tenho intenção de substituir a leitura de vocês pela minha, mas de trazer o modo como li esse romance. O que é o trabalho de citação? É o trabalho do leitor que recorta e depois cola. É uma imagem material. Compagnon diz que começou a fazer trabalho de citação em criança, cortando e colando. Esse processo de leitura, de sedimentação na memória parte desse processo produtivo do leitor que se apropria da obra, recorta, para depois fazer colagem em outro contexto, com outras obras. Muitas vezes nós gravamos uma imagem, uma frase, um trecho, e, às vezes, essa é uma espécie de abertura, de entrada para o texto.

É essa abertura que faremos agora, a partir de algumas cenas de impacto que, depois, o filme subtraiu. Vejamos a cena crucial, a cena de entrega a Consuela. Kepesh se envolve com uma moça que é o contrário das figuras com quem se relacionava. Consuela é católica, de origem hispânica, conservadora, que quer casar, e não o apresenta na festa posterior como namorado, tem uma série de preconceitos entranhados. E Kepesh vai se entregando. Vai ficando dependente, frágil, ciumento, inseguro. Ou seja, aquela liberdade que tinha se desfaz em dependência de um outro. Ele perdeu a própria autonomia e liberdade que prezava tanto.

É essa cena de entrega que quero ler para vocês, para ver que tipo de impacto que pode ter. Kepesh ficou com muita inveja de um namorado

² Todas as referências ao livro são feitas a partir da seguinte edição: ROTH, Philip. *O animal agonizante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 7.

que Consuela teve, um namorado cubano que tinha o seguinte fetiche: cada vez que ela menstruava, ele pedia: “vem pra cá”, pedia para ela avisar, e ele ficava olhando. E ele, com ciúme dos outros namorados, ficava dizendo: “eu também quero isso”, e aí vem a cena: “Então veio a noite” – falou de liberação, falou da Carrie, daquele grupo das escrachadas anos 60, que ele reencontrou.

Então veio a noite em que Consuela tirou o tampão e ficou de pé, em pé no meu banheiro, um joelho inclinado em direção ao outro, sangrando, como São Sebastião de Mantegna, um fio de sangue escorrendo pelas coxas enquanto eu olhava. Foi emocionante? Fiquei deliciado? Mesmerizado? Sem dúvida, porém senti-me menino outra vez. Eu havia decidido exigir o máximo dela e quando ela cedeu, desavergonhadamente, acabei intimidando a mim mesmo. Tinha impressão que não restava nada a fazer – para não ser totalmente humilhado por aquela naturalidade exótica dela – senão ajoelhar e lamber suas coxas até deixá-las limpas. O que ela permitiu que acontecesse sem fazer nenhum comentário. Infantilizando-me mais ainda. A personalidade absurda de quem se é. A estupidez de ser você mesmo. A comédia inevitável de ser alguém. Cada novo excesso me enfraquece mais ainda – mas o que pode fazer um homem insaciável? A expressão no rosto dela? Eu estava a seus pés. Eu estava no chão. Meu rosto estava apertado contra a sua carne [...]. (ROTH, 2006, p. 63)

Essa é a cena máxima de fusão e de entrega. Kepesh lambe. Essa cena foi tirada do filme. Quando a palavra vira imagem cinematográfica, a cena parece ganhar força. Seria por isso que foi tirada do filme? A explicação dá-se em termos de diluição. Que tipo de impacto tem isso? A cena foi forte, mas mais impacto tem uma cena de Apollinaire (2000), em *Les onze mille verges*, em que ele faz um trocadilho da ascensão, acho que da Santa Úrsula, no título. Eram as onze mil virgens que, no título, ficam onze mil varas. Há um personagem que, sangrando, apanhando, mexe com fezes, urina e sangue e chega ao máximo de excitação. Com Kepesh, temos um ritual em que o amante se funde e se entrega a sua amada. Há um tipo de erotização, um poder de corpo, uma espécie de comunhão, um ritual que se alimenta do outro. Quem é católico come o corpo, não toma o sangue de Cristo. Essa dimensão ritual é forte na entrega de si ao outro. Na religião, essa prática simbólica é sublimada, mas em Kepesh esse aspecto

ritual volta a uma raiz corporal. “Eu estou no chão, estava a seus pés.” E aqui a imagem tem força. Uma força que é difícil de lidar em termos de escola. Em termos de limite, de Ensino Médio.

Como se lida com a representação do corpo? Como se lida com o tipo de posição que o corpo ocupa em nossa sociedade? Esse aspecto é crucial, pois a liberdade defendida por Kepesh passa pelo modo não repressivo de lidar com o corpo e de escapar ao casamento. E, na cena vista, ele abdica de sua liberdade para se entregar ao poder de Consuela.

A cena final, aparentemente, é uma libertação dele em relação a isso. Consuela volta com câncer. Perdeu o cabelo por causa da quimioterapia, usa touca. Ela aparece na casa de Kepesh justamente na passagem para o ano 2000. No ano-novo, depois de quase oito anos de ausência, depois de um largo período de ausência. Ele já está com 72 anos, sofrendo com o envelhecimento. Kepesh não apresenta nenhuma outra mulher com quem tenha ficado depois de Consuela. Na sua ausência, ele passa por um processo de sublimação, próprio da arte. Sublima, eleva o amor (enquanto desejo erótico por Consuela) dedicando-se às sonatas de Beethoven. Com Consuela, tinha um ritual de excitação, com a música, com o piano. A alteração é substancial, ela desaparece, ele fica com a música e a lembrança. Quando ela volta, a parte do corpo que mais o fascinava, os seios, vão se perder, pois ela tem câncer. Nessa virada de ano, ele pede para apalpar seus seios pela última vez.

Voltamos agora para a citação do título do romance *O animal agonizante* (ROTH, 2006), que foi retirado de um poema de Yeats, *Viagem a Bizâncio*. Caminhos de leitura muitas vezes se abrem nessas bifurcações, como neste momento, em que buscamos a fonte da leitura do escritor. Ele também recortou um trecho diletto e colou em novo contexto. Há uma tradução maravilhosa desse poema, de Augusto de Campos. Em *O animal agonizante*, Kepesh diz assim: “mas nesse momento atinjo o orgasmo, a fantasia pedagógica termina e pelo menos um momento não estou febril de desejo”. É Yeats, não é? “Consome meu coração febril de desejo e acorrentado ao animal agonizante já não sabe o que é. Isso mesmo, aprisionado pela música sensual.” E por aí vai. Eu tocava Beethoven, me masturbava...” Toda questão de lidar com o corpo, com a sexualidade, que tipo de impacto tem isso, enfim. Voltemos à imagem do *animal agonizante*.

Essa viagem para Bizâncio tem uma peculiaridade, é uma viagem para uma terra. Vou ler o poema, a terra desenhada pelo eu poético:

Viajando para Bizâncio (Yeats)

Tradução: Augusto de Campos

Aquela não é terra para velhos. Gente
jovem, de braços dados, pássaros nas ramas
– gerações de mortais – cantando alegremente,
salmão no salto, atum no mar, brilho de escamas,
peixe, ave ou carne glorificam ao sol quente
tudo o que nasce e morre, sêmen ou semente.
Ao som da música sensual, o mundo esquece
as obras do intelecto que nunca envelhece.

Um homem velho é apenas uma ninharia,
trapos numa bengala à espera do final,
a menos que a alma aplauda, cante e ainda ria
sobre os farrapos do seu hábito mortal;
nem há escola de canto, ali, que não estude
monumentos de sua própria magnitude.
Por isso eu vim, vencendo as ondas e a distância,
em busca da cidade santa de Bizâncio.

Ó sábios, junto a Deus, sob o fogo sagrado,
como se num mosaico de ouro a resplender,
vinde do fogo santo, em giro espiralado,

e vos tornai mestres-cantores do meu ser.
 Rompei meu coração, que a febre faz doente
 e, acorrentado a um mísero animal morrente,
 já não sabe o que é; arrancai-me da idade
 para o labor sem fim da longa eternidade.

Livre da natureza não hei de assumir
 conformação de coisa alguma natural,
 mas a que o ourives grego soube urdir
 de ouro forjado e esmalte de ouro em tramas,
 para acordar do ócio o sono imperial;
 ou cantarei aos nobres de Bizâncio e às damas,
 pousado em ramo de ouro, como um pássaro,
 o que passou e passará e sempre passa.

(CAMPOS, 2006, p. 189)

Nós temos um ponto de vista de narração que é do velho, e o velho é uma ninharia. E livre da natureza, livre do corpo, o que ele vai pedir? Vai pedir para ser que nem uma taça de ourives grego. E aí a tradução do trecho final do poema é muito bonita, diz assim: “ou cantarei aos nobres de Bizâncio e às damas, pousado em ramo de ouro, como um pássaro, o que passou e passará e sempre passa” (CAMPOS, 2006, p. 189). Ele está preso, esse coração, como *animal agonizante (morrente)*, está preso ao desejo. Vejamos a expressão: ele pede “arrancai-me esse desejo, arrancai-me da natureza”, pois está preso e submisso. Então, se eu faço esse tipo leitura, a partir da imagem desse animal agonizante, tenho uma referência que pode ser envelhecimento de Kepesh, ou pode ser a doença de Consuela. O câncer é a doença invisível, corrói por dentro até se revelar com violência. *O animal agonizante* tem a dimensão da velhice ou da doença. Expressa essa agonia.

Vamos à representação, para não alongar, da pintura. Mas antes de mostrar a obra a vocês, vou ler um trecho. A pintura que nos interessa, de Stanley Spencer, está bem no final do livro. Por que trazer essa pintura? Porque este paralelo também abre possibilidades de leitura do romance. Primeiro, vejamos algumas imagens da nudez feminina na pintura.

Esta é a *Vênus de Botticelli, O nascimento de Vênus*. O xale que vai sendo levado pelo vento está saindo da concha. Na composição equilibrada, ela está no centro, para onde converge o movimento dos outros personagens. O corpo está no centro da pintura, ganha legitimidade, simbolização, ao mesmo tempo em que tem de esconder as partes sexuais.

Neste outro *slide*, já temos uma alteração. São dois planos na composição. A *Vênus de Urbino* está na frente, o que dá um peculiar prosaísmo ao contexto em que está inserido. A partir de Anatol Rosenfeld, podemos ver o modo como a pintura renascentista inventou a perspectiva, a profundidade. A bidimensionalidade da tela vira uma janela que dá profundidade ao mundo em que *Vênus* se coloca. Essa profundidade baseia-se na noção do indivíduo inserido em um tipo de contexto. É um ponto de vista relativo, mas que coloca o ser humano no centro. O homem é a medida de todas as coisas, inclusive da beleza; o homem é a referência para essa organização. Quando isso entra em crise, a própria concepção de ser humano entra em crise. Essa nudez que exalta o corpo humano, nudez tranquila, está no primeiro plano. Há outro plano, o do olhar da *Vênus*.

Em *Vênus olhando-se ao espelho*, de Velázquez, há outros jogos de olhar, há um certo humor. Quem fala disso é Octavio Paz. O rosto se sobrepõe à bunda, então, a *cara* e o *cu*, as duas imagens aparecem juntas pelo efeito do espelho em que a *Vênus* se olha. Aquilo que é visível, que dá identidade, é o *rosto*, e a outra parte, o *cu*, fica escondida, não pode ser revelado. O que, em verdade, Octavio Paz coloca sobre a pintura do Polifemo é que ele se olha no espelho d'água e não sabe o que vê, se é a cara ou o cu. Quantos olhos tem Polifemo?

Tem algo muito interessante nesta pintura de Courbet – isso aqui se aproxima ao modo naturalista. Vejam o título: *A origem do mundo*. Quando olhei a pintura de relance, fui vendo e analisando a representação do corpo nu da mulher, as pernas abertas, a vagina, essa representação que esconde

o rosto da mulher. Quando vi o título *A origem do mundo*, achei fascinante. Há uma relação entre matéria e título, relação de certa arbitrariedade, que supõe uma interpretação do corpo pelo pintor, que sai fora da mitologia e desce a materialidade prosaica do corpo humano. E a crueza com o que é feito, o foco do corpo. Vocês se lembram da Vênus de Botticelli, o cabelo cobrindo sua vagina, a mão que esconde os seios. Aqui não, aqui está tudo descoberto, aberto aos olhos do outro.

Agora começamos a ver um tipo de distorção que vai desde a cor e chega aos traços. É o *Nu*, de Modigliani. Já não há mais a pintura como representação da realidade. Não é possível ver na obra uma janela para o mundo ou um retrato de uma pessoa. A fotografia passou a cumprir esse papel, e a pintura redefine sua função e redimensiona sua linguagem, a cor e a posição do rosto, mas não perde a sensualidade. Há um grau de erotismo que *A origem do mundo* não tem, pois Courbet não fez pintura erótica, fez exposição, grande exposição, com tudo exposto. Na obra de Modigliani não, há erotismo, sensualidade. Essa distorção não tira o traço erótico. Ao contrário, é a expressão do erotismo que está na cor e na posição. A cabeça levemente reclinada parece uma máscara. Reparem que o traço do desenho aparece, sem ficar escondido pela tinta.

Agora nós vamos avançar um pouco para o Egon Schiele, com grande distorção e intensidade dramática. Vejamos *Female Nude 2*.

Depois dessas várias pinturas de corpos femininos, pinturas de nudez, voltemos ao romance. O que acontece? Lá pelas tantas, Philip Roth põe na voz de David Kepesh uma representação. Ele interpreta uma imagem, que marca o fim do erotismo de Consuela e a presença da doença (“Mas o poder erótico do corpo de Consuela, bom, isso acabou”). Comenta uma pintura. Vou ler o comentário dele, depois nós vemos a pintura.

O mesmo cara que deitou, ficou a seus pés lambendo, enfim:

Bom, isso acabou, é verdade. Naquela noite tive uma ereção, mas eu não conseguiria mantê-la. Sou um sujeito de sorte. Por ainda ter ereções. Mas se ela tivesse me pedido para ir para cama com ela naquela noite, eu teria ficado numa enrascada. Vai ser uma enrascada para mim quando ela me ligar depois que se recuperar da cirurgia. O que vai acontecer? Porque ela vai ligar, não vai? (ROTH, 2006, p. 117)

Uma breve interrupção. Kepesh vai contando sua história e para repentinamente para atender ao telefone. Ele vai, atende: “puxa, é só o meu filho”, não é quem ele estava esperando, então segue narrando. Agora vamos à pintura. Era o fim do poder erótico. E olhem a associação com a pintura:

Tem um quadro de Stanley Spencer lá na Tate Gallery, um retrato em que aparecem o próprio pintor e a esposa, os dois nus, já na faixa dos quarenta. O quadro exprime da maneira mais direta a quintessência da vida a dois, da convivência dos sexos ao longo do tempo. Eu tenho esse quadro num dos meus livros de Spencer, lá embaixo. Depois eu pego pra lhe mostrar. Spencer está sentado meio de cócoras, ao lado da mulher deitada. Ele olha pra baixo, para ela, pensativo, bem de perto, pelos óculos de aro de metal. Nós, por outro lado, estamos olhando para eles de perto: dois corpos nus bem na nossa cara, que é para vermos claramente que eles não são mais jovens, nem belos. Nenhum dos dois está alegre. (ROTH, 2006, p. 117)

Eu vou pular para o próximo trecho:

Na beira de uma mesa, no primeiro plano do quadro, há dois pedaços de carne, uma coxa de carneiro grande e uma pequena costeleta. A carne crua é representada por uma precisão fisiológica. O mesmo realismo cruel com que são retratados os peitos caídos e o pênis pendente, flácido, apenas uns poucos centímetros atrás da comida crua. É como se você estivesse olhando pela vitrine de um açougue e visse não apenas a carne, mas também a anatomia sexual do casal. Toda vez que penso em Consuela, me lembro daquela coxa de carneiro crua, que parece um porrete primitivo, ao lado dos corpos deste marido e desta mulher exibidos do modo mais escancarado. (ROTH, 2006, p. 118)

Ele vê isso como realismo cruel, essa ideia da convivência dos dois, ele e ela, uma esposa na faixa dos quarenta, lá pelos anos 1930, essa crueza com que se expõem. Mais: “Toda vez que penso em Consuela, me lembro daquela coxa de carneiro crua”. É o que Kepesh prioriza.

Vejamos a pintura com nossos próprios olhos. Esta é a primeira. E, agora, a segunda que ele descreve. É interessante ver os movimentos de

leitura que o autor faz. Que existe uma relação com a nudez. Ele insiste nessa representação do corpo. É central para todo o livro. Ele diz que o corpo, principalmente, guarda toda história. A epígrafe do livro, que estava lá reproduzida: "O corpo contém a história da vida tanto quanto o cérebro." Aqui há uma história de vida que está posta e uma naturalidade que os dois estão convivendo. A leitura de Kepesh põe esse realismo como algo cruel. A coxa de carneiro é o que lembra, para ele, a doença. Não me parece que seja necessariamente realismo cruel, mas a angústia do narrador envelhecido e a dor da doença de Consuela o levam a ler essa pintura pela chave do realismo cruel. Doença e envelhecimento aparecem como se fossem expressão do mesmo processo.

Outro caminho é a questão de identidade, a identidade de Kepesh, que se projeta na imagem que descreve. Ele se objetivou como um sujeito que vivia sexualmente liberado, que teve realizações, as mais diversas, e que tirou da família o espaço, realizando-se como indivíduo mesmo. Também dá a ideia, inclusive, da literatura como um instrumento, assim como deu dimensão instrumental do piano, não para tocar uma música, mas para conquistar uma mulher. O que faz o envelhecimento em um sujeito que diz "eu não consigo manter ereção, eu olho para minha mulher e ela perdeu o poder de sedução", e ao mesmo tempo tem um vínculo afetivo. É uma situação crítica. É desse ponto de vista que ele lê este corpo aqui. Vocês têm a impressão de realismo cruel? Isso é leitura dele, de David Kepesh, desde a condição em que ele está.

Qual é a condição que ele está? Final: "Pronto! O telefone! Pode ser...! Que horas são? São duas da madrugada. Com licença! Era mesmo. Era ela. Ela me telefonando." E aí a outra voz diz: "Não", "O quê?", "Não vá". E Kepesh diz: "Ela vai encontrar alguém", "Pensa, pensa bem. Porque se você for, pra você é o fim" (ROTH, 2006, p. 127). Então, aqui, fica em aberto, não diz se ele vai ou não vai ao encontro de Consuela. O relato se encerra, mas a narrativa não se fecha. Essa urgência de alguém que perdeu o poder do corpo, mas ao mesmo tempo não perdeu o vínculo com Consuela.

Há uma situação de tensão, de conflito em que o personagem está enraizado. O filme dá uma saída tenebrosa, patética, que é botar ele no hospital com ela ao lado, resolvendo o problema. Tira a cena da menstruação e resolve o final com ela dizendo que o apresentaria como

namorado. Resolve todos os problemas e apara as arestas, tira o que há de mais interessante nesse texto de Philip Roth. Observem que o desejo do narrador, que sonha com Bizâncio, é alcançar a eternidade e escapar do corpo morrente (agonizante). Essa tensão está na relação entre o velho Kepesh e a bela Consuela.

Comentários finais³

Uma primeira questão que suscita reflexão sobre um livro provocativo como *O animal agonizante* é saber a faixa etária para a qual poderíamos indicá-lo. Vejamos, primeiro, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2009), porque lá tem aquele diálogo de Adão e Eva que é cheio de reticências. A relação sexual e o corpo não são representáveis para Machado de Assis, não podem ser diretamente expostos. Mas eu achei interessante o tipo de desafio, de afrontar um pouco mais. Eu acho que tem, por exemplo, a questão do escândalo. Várias vezes ele até pontua a questão de surpresa, de impacto. Esse é o tipo de coisa que eu acho interessante. Eu falei de Brás Cubas, e não é casual, porque o narrador, o tempo inteiro, diz: “olha, isso aqui pode assustar o leitor, tem uma alma sensível que vai se questionar”. Aquilo que o Brás Cubas diz que provoca choque não provoca mais hoje em dia. Aquela cena cruel, preconceituosa, aquela da “Vênus” coxa, “por que bela se coxa, por que coxa se bela”, e que tem uma crueldade social, inclusive, porque ele vai embora e fica com medo de se apaixonar, etc. Retomo a interrogação que Auerbach lança para Baudelaire: aquilo que chocou as pessoas na época em que Baudelaire escreveu não choca mais, é aquela ideia de comparar o céu com uma tampa, pode ser tampa de caixão ou de panela. O eu poético crava uma bandeira no cérebro. Para nós, isso já é poesia aceitável.

O animal agonizante ainda provoca choque. Eu acho que provoca mais choque do que, por exemplo, *Feliz ano novo* (FONSECA, 2012), que

³ Esses comentários foram feitos a partir da conversa depois da fala sobre *O animal agonizante*. Creio que é um interessante complemento, que surgiu do diálogo com a Luciene Simões e as demais pessoas presentes, a quem devo agradecer as observações e questões pertinentes.

apresenta, no início, uma violência marcada pela estética do exagero, usada para provocar impacto no leitor. A ideia é trabalhar um pouco disso em sala de aula. Penso que é necessário trabalhar com cuidado, para mostrar o impacto que a linguagem pode ter. E que esse impacto talvez seja maior do que eles disserem palavrão no jogo de futebol, por exemplo, ou para o colega ao lado. Enfim, esse tipo de trabalho mostra o efeito estético. Interessa levar um modo de pensar o corpo pela representação que é dada no romance e na pintura, pensando que o lugar do corpo na sociedade é parte de uma construção ideológica.

Voltando ao ponto, a quem seria indicada a leitura de Roth? Provavelmente para o final do Ensino Médio, segundo ou terceiro ano, para pegar uma gurizada mais madura. Segundo ou terceiro ano. Mas o que às vezes eu questiono são as provas de literatura que reduzem a obra ao reconhecimento do enredo, pressupondo uma leitura simplista. Acho muito bacana uma questão que cruze Bandeira e Machado, Dias Gomes e Suassuna, Graciliano e Portinari. Pensar leitura e o trabalho com a obra de um modo que leve a pessoa a não só reconhecer o enredo, mas a fazer processos relacionais, fazer movimento comparativo com o que ela já conhece. Eu até comentei com a Luciene, esses tempos, a máxima comum de que quem lê mais escreve melhor. É possível inverter a situação: quem escreve mais, lê melhor. E isso é uma coisa que nós, da literatura, não prestamos muita atenção. Qual tipo de escrita o aluno vai fazer a partir do que lê?

Quando pensei a fala, escolhi um fio da meada. O nexa do livro de Roth com as pinturas é uma abordagem possível que leva para o nexa entre palavra e imagem, literatura e pintura. Por isso que eu disse que ia dar fios diferentes. Por exemplo, a ideia de trabalho “recorta e cola”, essa ideia de recorte de situações. Você tem essa ideia de encontrar o que provoca impacto, de recortar, e isso abre vários caminhos, por exemplo, a questão musical, a questão do ensaio histórico, a questão do puritanismo, das pinturas, essa ideia da sexualidade como um projeto existencial e ideológico que nós tínhamos nos anos 1960 e que Kepesh, na velhice, põe em xeque, põe em crise. As citações de outras obras literárias, como *Viagem a Bizâncio*, que tem a questão da sexualidade, do impedimento e da busca de liberdade como negação do corpo (animal morrente), leva à recriação invertida de Bandeira, em *Vou-me embora pra Pasárgada*, que

exalta o corpo. Então, esse tipo de abertura pode se dar através de um dos fios que a obra tem.

Outra questão é a do impacto mesmo, de botar em xeque a sensibilidade embotada. Outro fio, um dos pontos para pensar Consuela, é o câncer. Susan Sontag (2002), em *A doença como metáfora*, fala da tuberculose e do câncer, como doença que corrói por dentro a beleza, o próprio seio, etc. É a doença que não aparece, mas que, quando aparece, tem, muitas vezes, o efeito catastrófico, ao contrário da tuberculose, que é aparente, autoevidente, tem os calores e frios, etc. Esse é o tipo de coisa que dá para pensar e enfrentar. Em outros termos, creio que seja importante pensar que a palavra, a imagem e as narrativas literárias provocam um efeito sobre o leitor que não é inócuo. Não se pode ter medo de falar das coisas como os irmãos Grimm instituíram. Agora, claro, entra aí a tarefa do professor de como lidar, como enfrentar, como colocar isso, que obra vai selecionar, que movimento faz para se aproximar do livro? Largar um livro assim é pedir para ser demitido em uma escola particular religiosa. Às vezes larga o livro, e aí... Eu já vi gente reclamar do *Fogo morto* (REGO, 2007). Até hoje eu procuro o que tem para reclamar ali dentro.

Vale resgatar um debate importante sobre o impacto de uma indicação de leitura na escola. Pode haver confrontação com a instituição, mas a confrontação com os alunos não leva nem para frente, nem para trás. Uma orientanda do Homero Araújo, Profa. Carla Viana, contou que foi trabalhar, em aula, o Caio Fernando Abreu (2005, 2006), e uma mãe foi reclamar. Eu imaginei que ela estivesse lendo *Morangos mofados* (ABREU, 2005), mas ela me disse: “pois é, fui dar o *Pequenas epifanias* e a crônica do cara que tinha Aids”. Pô, essa mãe queria proibir isso! Uma das crônicas mais líricas, mais bonitas, de uma coragem tremenda. Nesse caso, não é questão de agressividade, mas de preconceito. É só o nome, só o fato de ser Caio Fernando Abreu. É esse tipo de enfrentamento que a Luciene tocou.

Tem um texto que eu acho muito bom de ler, que é um texto do Adorno sobre a profissão de ensinar. Fala sobre as relações de poder dentro da sala, principalmente no Ensino Fundamental e no Médio. Porque é uma relação totalmente desigual que nós temos, não é uma relação de poder que se institui socialmente, imposta de fora. Então, muitas vezes, ser professor é estar se colocando acima de quem legalmente não tem poder. Não é

maior de idade, é dependente, uma série de coisas. Por exemplo, essa fala “Minha mãe vai te processar caso ela leia”, ele está delegando o poder, ele não tem a liberdade de escolha. São situações sempre tensas. Esse ponto exige pensar uma lógica de formação mesmo. Se eu não tenho coragem de enfrentar isso, como é que eu quero que meu aluno vá enfrentar a realidade também? Eu acho que esse tipo de relação é importante.

Mas tem uma questão que eu acredito que fecha essa questão do poder ler, que é a esterilização. Uma das coisas interessantes quando se tem filho é que tu vais acompanhando e estudando junto. E como é patético tu veres, por exemplo, os livros de História, que eu gosto muito de ler. E os livros didáticos esterilizam, homogeneizam, e, agora pensando no que a Luciene falou, vira matéria. E é uma abstração, que deixa de ser concreta. Perde a corporeidade e perde a autoria. E perde, inclusive, a marcação de estilo, tem uma série de perdas muito graves, como de posição ideológica, posição social, etc. Qualquer livro pode ser lido e pode ser esterilizado também, anatomicamente esterilizado. Até hoje lembro quando eu comecei a dar aula numa universidade particular. Eu caí na Literatura Brasileira, estava acabando o mestrado. Aí pedi um trabalho aos alunos. Recebi deles trabalhos que diziam: David Kepesh é um personagem redondo, é narrador protagonista. Consuela é uma personagem redonda. A outra é uma personagem plana, e assim por diante. E, então, uma conclusão, “toda essa análise me ajudou a entender a obra literária”. Eu olhava para aquilo e era um horror, porque vinha aquela velha coisa de anatomia, em vez de ensinar a vida no início do curso, ensina a dissecar cadáver – no caso, os personagens perdem o nexos com a experiência humana, são reduzidos a uma função simplificada. O importante é que possa haver concatenação entre paixão individual e interesse dos professores e alunos. Quando a pessoa consegue isso, é fantástico. Quanto nós não fazemos isso em aula? Nós criamos uma tarefa mecânica que suprime o interesse, e resta a presença física de alunos e professores. Não se trata, no entanto, de algo grandioso, mas de pequenas tarefas pertinentes de um projeto maior, em que a leitura de uma obra esteja inserida e que demande uma resposta dos alunos, que os engaje em atitude responsiva, de tal modo que o dito por eles seja realmente levado em consideração.

Nós temos que aprender a lidar com isso para não trucidar, com a experiência da leitura, com a experiência de formação do currículo, com a

dimensão humana e o respeito ao outro. Tende a ser desastrosa uma aula sobre poesia romântica que fale apenas sobre gerações, autores, estilo, que não parta da experiência de ler a literatura. O interesse é lidar com a experiência de leitura do poema romântico e discutir como ainda pode ser atual, em que ainda pode nos interpelar na atualidade.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. São Paulo: Agir, 2005.
- _____. *Pequenas epifanias: crônicas (1986-1995)*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: *Notas de Literatura I*. São Paulo: 34, 2003. p. 55-63.
- APOLLINAIRE, Guillaume. *Les onze mille verges*. Paris: J'ai lu, 2000.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 29. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 183-191.
- CAMPOS, Augusto de. *Poesia da recusa*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FONSECA, Ruben. Feliz ano novo. In: GONZAGA, Pedro Dutra; GONZAGA, Sergius Antônio Marsicano. *Obras obrigatórias 2013*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012. p. 100-123.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2007.
- LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Pradense, 2011.
- REGO, José Lins do. *Fogo morto*. 66. ed. Rio de Janeiro: J. Olympo, 2007.
- ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno I. In: *Texto/Contexto*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 75-96.
- ROTH, Philip. *O animal agonizante*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *O professor do desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. *O seio*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- SONTAG, Susan. *A doença como metáfora*. São Paulo: Graal, 2002.

Livros que seu aluno pode ler Literatura para o Ensino Fundamental

Do substantivo ao adjetivo: os clássicos que nos cercam

PROFA. DRA. MÁRCIA IVANA DE LIMA E SILVA¹

A proposta é abordar a perspectiva de *livros que seu aluno pode ler* para o Ensino Fundamental, porque no nosso livro já há a palestra do professor Antonio Sanseverino para o Ensino Médio. Então, parti de uma provocação para pensar esta “transformação” do substantivo para o adjetivo em relação aos textos clássicos. O primeiro aspecto que me ocorreu para trabalhar com os grandes clássicos no Ensino Fundamental

¹ Márcia Ivana de Lima e Silva é Tutora do grupo PET-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

é justamente partir desse pensamento comum a todos de certas palavras: *homérico*, *dantesco*, poderia trazer *platônico* (mas não tomei aqui, porque é Filosofia; restringi-me à Literatura), *épico*, *quixotesco*, enfim. Parti da ideia de que talvez isso seja linguagem comum dos alunos e que eles não sabem a origem dessas palavras. Usam porque ouviram e já internalizaram o que aquilo significa, mas não sabem a origem. Eles usam como adjetivo, mas não sabem o substantivo que deu origem a esse adjetivo. A ideia, então, é colocar um sujeito nesse adjetivo. Substantivo, aqui, com sentido de sujeito, colocar um sujeito nesse adjetivo.

No livro *Por que ler os clássicos?*, Ítalo Calvino (minha paixão, meu grande clássico do século XX) traz uma introdução em que apresenta propostas de definição de clássicos. O restante do livro são ensaios dele sobre os próprios clássicos, que compõem sua vida. Um dado interessante em Ítalo Calvino é que um de seus clássicos é Rousseau, embora antipatize com ele. Justifica-se dizendo: “Mas um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. Tudo aquilo que Jean-Jacques Rousseau pensa e faz me agrada, mas tudo me inspira um irresistível desejo de contradizê-lo, de criticá-lo, de brigar com ele [...]” (CALVINO, 1993, p. 13), e parte para a próxima proposta. Neste sentido, torna-se um clássico para mim, porque ele me constitui ao avesso; ele é aquilo de que não gosto em termos de pensamento, mas ele me constitui justamente por isso. É muito produtiva esta ideia de pensar que o clássico não é só aquilo que eu amo, mas o clássico pode ser algo que me constitui na negação. Não sou aquilo, então, aquilo se torna um clássico também. Vejamos as propostas de definição de clássicos trazidas pelo genial Calvino.

1. Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”.
2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.
3. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. (CALVINO, 1993, p. 9-11).

A terceira proposta nos interessa muito, porque está intimamente ligada à argumentação que quero construir. É a partir desse inconsciente coletivo que aparecem *homérico*, *quixotesco*, *dantesco*, sem precisar ter lido *Iliada e Odisseia*, sem precisar ter lido *Dom Quixote*, sem precisar ter lido *A divina comédia*.

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.
5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.
6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (CALVINO, 1993, p. 11).

As três propostas supracitadas podem ser vistas como um ensaio de teoria da leitura de um clássico. Leitura e releitura, noções ligadas à perspectiva de que o leitor muda; ele sempre lerá pela primeira vez um clássico mesmo que esteja relendo. Justamente por mudar sua visão de mundo (tanto no sentido pessoal como coletivo), o leitor sempre achará, no clássico, algo novo. Por isso, o clássico se mantém universal no tempo e no espaço.

7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 11).

Esta afirmação nos reporta à noção de Goethe, o poeta alemão, que cunhou o termo *Welt Literature*, a literatura mundial, não universal, mas mundial, que não obedeceria a um pertencimento político nem geográfico. Então, Dante é nosso tanto quando dos italianos, assim como Shakespeare, assim como a Floresta Amazônica, que é o caso mais clássico que os europeus e norte-americanos adoram pensar que lhes pertence também. Assim, a Floresta Amazônica também é deles.

8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. (CALVINO, 1993, p. 12).

O discurso crítico geralmente é adaptado, porque ele está dentro de um contexto, mas o clássico, não. O clássico perdura.

9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. (CALVINO, 1993, p. 12).

Eis aqui o ponto central de minha argumentação: leitura direta dos textos. É uma experiência que o professor, por respeito, jamais deve negar ao aluno. Não posso substituir o contato direto com o texto pela minha leitura da história; tenho de proporcionar que ele leia o clássico, nunca partindo do pressuposto de que ele não entenderá. Depois, falaremos mais sobre isso, porque quero defender a leitura de adaptações no Ensino Fundamental.

10. Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs. (CALVINO, 1993, p. 13).

Aqui aparece o apaixonado por literatura. Tanto nos textos ficcionais quanto nos ensaios, Calvino traz uma concepção de literatura que transcende a materialidade do texto. Para ele, à semelhança de Jorge Luiz Borges, autor muito admirado e citado por Calvino, a literatura ultrapassa as concepções espaço-temporais conhecidas e se expande como possibilidade infinita.

11. O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele. (CALVINO, 1993, p. 13).

Esta definição foi utilizada como tema do Concurso Vestibular Unificado da UFRGS de 2014. Aqui relembro a opção de Calvino em incluir Rousseau como um de seus clássicos, justamente pelo contraste, pela oposição em relação às ideias veiculadas pelo filósofo.

12. Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo seu lugar na genealogia.

13. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. (CALVINO, 1993, p. 14-15).

Tudo o que a professora Gisele Secco diz sobre Sócrates e Platão não pode ser mais atual nos dias de hoje. Pensar sobre o bem e o mal, sobre correção, sobre a adequação em relação ao outro, tudo o que os diálogos já apontavam e que precisa ser urgentemente resgatado.

14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (CALVINO, 1993, p. 15).

Já ouvi várias vezes a frase “Foi épico!” dita por jovens. Nunca perguntei se sabem a origem da palavra “épico” e o que significa, embora tivesse muita vontade de saber. Certa vez, no ônibus, ouvi: “A festa foi épica!”, isto é, o máximo. Foi justamente isso que me fez pensar em como seria interessante colocar esses jovens no contexto da palavra que estão usando, para entenderem historicamente o que essa palavra traz até chegarmos em “A festa foi épica!”. Começemos com Homero, o pai de todos; aliás, nos gregos está o começo de tudo.

Uma pequena biografia. Homero teria nascido em Esmirna, atual Turquia, ou em alguma ilha do mar Egeu e vivido no século 8 a.C. (928-898). Mas sua origem é tão controversa que oito cidades disputam a honra de ter sido a terra natal do poeta. A Homero é, tradicionalmente, atribuída a autoria dos poemas épicos *Iliada* e *Odisseia*. Para a Teoria Literária e a Historiografia, há a dúvida se de fato ele era um homem ou

se era, digamos assim, uma figura que representava uma pluralidade de escritores que foram compilando aquelas histórias que estão na *Ilíada* e na *Odisseia*. De qualquer modo, temos a certeza de poder ler os poemas épicos que chegaram até nós.

Um pouco sobre o que é o épico. Épico é aquele poema mais extenso, em versos, que tem sempre um herói coletivo, cuja trajetória coincide com a trajetória de um povo; este herói sai do infortúnio e vai para a fortuna; portanto, o desfecho é sempre muito bom, sempre maravilhoso, é sempre glorificador. Assim, nada melhor do que dizer que uma festa foi épica, se ela terminar superbem, porque todos saíram satisfeitos, glorificados; se tudo foi maravilhoso. “A festa bombou! Foi épica!”. O jovem que usa o adjetivo “épico” está reportando exatamente àquilo que corresponde à raiz da palavra no gênero literário, porque o épico é assim, é o herói glorificado. Não é à toa que, quando Erico Verissimo escreve *O tempo e o vento*, escolhe construir suas personagens de modo épico; é um épico no sentido da personagem, porque não é mais aquele poema épico; é um romance épico, e a personagem terá a trajetória ascendente, será glorificada, coincidindo com a glorificação de um povo. Relembrando: *Ilíada* é o épico que narra a guerra de Troia. Na verdade, os cinquenta dias finais da guerra, que durou dez anos, e *Ilíada* toma esses últimos dias, que mostram a vitória dos gregos sobre os troianos. Por isso, é um épico identificado aos gregos. *Ilíada* porque Troia era conhecida por Ilium. *Odisseia* seria, digamos assim, uma continuação, mas os textos podem ser lidos independentemente um do outro, separadamente; são absolutamente autônomos, mas tem um eixo comum na figura de Odisseu, Ulisses na tradução romana. Odisseu está na guerra de Troia. Aliás, é dele a ideia da estratégia do cavalo de Troia, que todos conhecemos, como “presente de grego”. Interessante perceber que a leitura coloca o aluno em contato com uma série de elementos culturais que o circundam, que fazem parte da sua cultura. Como diz Calvino, ele lê o nascedouro, o berço de sua cultura. *Odisseia* dura dez anos, os dez anos dessa errância de Odisseu, tentando voltar para Ítaca e restituir seu reinado, porque o trono estava completamente acéfalo. Sua esposa e seu filho não podiam ocupar o trono de Ítaca. Assim, conhecemos um problema que diz respeito à história grega que aparece também na tragédia Édipo rei. Édipo alcança o trono de Tebas porque Jocasta não pode governar, embora seja rainha.

Tomarei outro exemplo: “dantesco”. Pensei na noção de dantesco porque *A divina comédia* é muito recorrente no cinema, ou adaptada parcialmente, ou adaptada por inteiro, ou adaptada na forma como Dante descreveu. Geralmente, *O inferno* é a grande matéria de adaptação d’*A divina comédia*, que, na verdade, é o mais interessante mesmo, é onde ele é mais cruel, onde ele coloca a maldade humana em ação. *O purgatório* é o momento em que as pessoas já estão, digamos assim, numa sala de espera para ir para *O paraíso*. O menos adaptado é *O paraíso*, porque não é tão interessante, pois, na verdade, tem pouca ação; é tudo lindo de olhar, muitas nuvens; Beatriz, sua amada, lânguida com vestido esvoaçante; é lindo, mas o menos adaptado. Numa busca de imagens no Google, é o que menos resultados tem. *O inferno* está cheio de representações. É interessante pensar sobre esta preferência dos pintores e das adaptações. Parece-me constitutivo da alma humana gostar de ver o *mal* representado. Talvez isso ocorra porque é uma forma de substituição; não praticarei o mal, pois me satisfaço com sua representação. Não preciso sair por aí furando o olho do inimigo, por exemplo, um dos castigos que Dante propõe. Outro dado interessante que aparece muito nas adaptações cinematográficas e que é criação de Dante é o gelo que queima. Há uma parte d’*O inferno* que é absolutamente gelada, e mesmo assim queima; é a partir de Dante, pois, que temos a noção de que gelo também queima e de que isso pode ser uma danação eterna, algo que vai corroer o pecador do infinito até a eternidade.

Assim como ocorre com Homero, há certas imprecisões na biografia de Dante. Não se sabe ao certo se ele morreu no dia treze ou quatorze de setembro. O que importa é que temos a maravilhosa *Divina comédia*, chamada por Dante, na primeira edição, apenas de *Comédia*, porque comédia é um gênero literário que, em oposição à tragédia, também tem o final feliz. Na tragédia, a personagem central, o herói trágico, começa bem e acaba mal. Na comédia acontece o oposto: o herói começa mal e acaba bem, geralmente acaba em casamento, esse bem significa uma união estável por amor. E como é isso o que Dante quer, *A divina comédia* acaba muito bem: ele acaba indo para o paraíso, guiado por sua amada Beatriz. Por isso deu o nome de *Comédia*. Quando Giovanni Boccaccio lê, fica maravilhado com o texto e o qualifica de divino. A primeira edição que

adicionou o novo título foi a de Lodovicco Dolce, em 1555, publicada por Gabriele Giolito de Ferrari, e é como a conhecemos até hoje.

Só para lembrar, é o próprio Dante que é guiado por Virgílio para passar pelo inferno e pelo purgatório. Virgílio é um poeta romano, escreveu uma epopeia importantíssima, *Eneida*, que conta as aventuras de Eneias. Ele sai com o escudo de Troia, da *Ilíada*, e funda Roma, depois de muitas andanças e muitas guerras. É um épico que conta a origem do império romano, com a glorificação do povo romano. Quando as portas do paraíso se abrem, quem vem é Beatriz (obviamente Beatriz está no paraíso). Ela toma Dante pela mão e o guia através do lugar; ela é o símbolo da graça divina.

Outro adjetivo que pensei é “quixotesco”. Vem de *Dom Quixote*, escrito por Cervantes. Miguel de Cervantes Saavedra nasceu em 29 de setembro de 1547 (data suposta) na cidade espanhola de Alcalá de Henares. Morreu na cidade de Madri, em 22 de abril de 1616. Em 1605 publica a primeira parte de sua principal obra: *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*. A segunda parte aparece em 1615: *O engenhoso cavaleiro Dom Quixote de La Mancha*. Entre as duas partes de *Dom Quixote*, aparecem as *Novelas exemplares* (1613), um conjunto de doze narrações breves, bem como *Viagem de Parnaso* (1614). Em 1615, Cervantes publica *Oito comédias e oito entremezes novos nunca antes representados*, mas seu drama mais popular hoje, *A Numancia*, além de *O trato de Argel*, ficou inédita até ao final do século XVIII. *Dom Quixote* nasce com a primeira parte: *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, mas só se torna cavaleiro na segunda parte.

Do substantivo ao adjetivo. Pode ser o nome do autor, como ocorre com Dante e Homero, pode ser o nome da obra ou seu gênero, caso de *Odisseia* e de epopeia. O nome da personagem, caso de *Dom Quixote*, que praticamente “engoliu” o título da obra; falamos Quixote e todos já sabem que é a obra. Então, vamos para o adjetivo.

Homero, homérico. O dicionário Houaiss traz como uma das possibilidades de sinônimo de homérico o épico. Isto é interessante, porque aquilo que Homero escreveu virou adjetivo de si próprio. Então, homérico, ele; e aquilo que ele escrevia, épico. É como pensarmos que verissimiano, de Erico Verissimo, ou machadiano, de Machado de Assis, se torne sinônimo de romanesco, de romance, gênero literário. Na história

da humanidade, não apenas na história da literatura, as duas palavras viraram sinônimos. Foi o que aconteceu com Homero. Eis aqui uma das edições mais importantes da *Odisseia* (HOMERO, 1992), traduzida por um grupo de estudiosos da USP. Traz, na verdade, duas traduções e o original grego. Claro que é em versos, porque é um poema épico, construído em dodecassílabos, no caso se chamam heroicos: doze sílabas poéticas com cesura na sexta sílaba. Tudo bastante pensado e trabalhado. Não é à toa que Homero levou quinze anos para escrever, assim como Camões demorou dez anos para escrever *Os Lusíadas*. Não tem como ser diferente. Pois bem, se entregamos este exemplar para um aluno de Ensino Fundamental para que leia, imagino que ele ficará assustado, com grande possibilidade de perdermos um leitor da *Odisseia* e da *Ilíada* no futuro. Então, no Ensino Fundamental, eu trabalharia com as adaptações, até porque, os grandes clássicos, lembremos do que disse Calvino, acabam tendo um tratamento muito especial justamente porque são parte daquilo que compõe a cultura da humanidade, não só de um país. Por isso os grandes autores se sentem honrados por serem escolhidos para adaptar um clássico. É o caso de Ruth Rocha, excelente escritora de livros infanto-juvenis, a quem coube a tarefa de contar a *Odisseia* (HOMERO, 2000), e seu neto, Eduardo Rocha, faz as ilustrações. É interessante como ela faz a introdução, contando o que aconteceu antes de a *Odisseia* começar, porque situa o leitor, na verdade, na *Ilíada*. Ela traz para nós aquilo que está posto quando Odisseu começa suas aventuras na *Odisseia*, que não tem uma narrativa linear, ou seja, não apresenta a vida de Odisseu desde seu nascimento até a idade adulta. Na verdade, a *Odisseia* começa com Telêmaco, filho de Odisseu, em busca do pai, nos quatro primeiros cantos. A história é contada, na maior parte, em 3ª pessoa gramatical, mas o episódio de Troia é contado pelo próprio Odisseu em 1ª pessoa, o que confere agilidade à narrativa. Ou seja, é um texto com uma complexidade de estrutura, uma complexidade formal, na verdade, como os romances contemporâneos que se utilizam dessa estratégia. Este é um aspecto importante de ressaltar aos alunos, para que tenham ciência de que a literatura se vale dos modelos já consolidados. Erico Verissimo, em *O tempo e o vento*, por exemplo, se vale da estrutura de avanços e recuos temporais, aos moldes homéricos.

Tal complexidade aliada à complexidade da linguagem e do estilo talvez fossem entraves à leitura do aluno. Por isso defendo a escolha de uma boa

adaptação para trabalhar com os alunos. Não é demérito; ao contrário, tu estás prestando um serviço para o teu aluno, para o teu público e para o clássico em questão. Ruth Rocha opta pela forma narrativa, mas mantém a estrutura do original grego.² Começa com Telêmaco à procura do pai, depois passa às aflições de Penélope, que vê seu reino assolado pelos pretendentes e não tem mais argumentos para não casar, pois um dos pretendentes será o rei de Ítaca. É por isso que recomendo essa adaptação, porque a autora tenta facilitar o texto, o que não é uma tarefa fácil, mesmo para nós que lemos na graduação, mas ela não simplifica de modo a partir do pressuposto de que o leitor não entende os avanços e recuos temporais e de que se trata primeiro de Telêmaco e depois de Odisseu/Ulisses. Ao final, ainda há um glossário bem interessante, que completa as referências ao mundo helenista, principalmente à mitologia grega, que é essencial em qualquer texto clássico, ainda mais em um texto desta densidade.

Um exemplo desse espírito épico encontramos na parte final da *Odisseia*, quando nosso herói resolve deixar as ninfas e voltar a Ítaca para reassumir o trono. Ele chega na cidade disfarçado de mendigo, estratégia bastante inteligente, porque ele sabe que a cidade está tomada por pretendentes. Odisseu se dá conta de que, se for reconhecido, será morto pelos pretendentes. Neste trecho podemos perceber a raiz da ideia de *homérico* e de *épico*:

Então, chegou ao palácio um mendigo da região que comia e bebia muito, era grande e parecia muito forte.

Quis logo expulsar Ulisses, vendo nele um rival.

Ulisses o olhou e respondeu:

Não estou lhe fazendo nenhum mal. Você é um infeliz como eu e nós dois podemos dividir as esmolas que nos derem. Não me provoque, pois, embora eu não queira lutar, posso vencê-lo! (HOMERO, 2000, p. 66).

² Há adaptações da *Odisseia* que apresentam a história de forma linear. Conhecemos a história e o conteúdo, mas perdemos o refinamento da estrutura que foi pensada e escrita por Homero, seja ele singular ou plural.

Mas o mendigo continuou a provocar Ulisses, até que Antínoo, reparando no que estava acontecendo, resolveu açular os dois mendigos um contra o outro para uma luta.

E prometeu, àquele que vencesse, um grande pedaço de carne.

Enquanto Ulisses se preparava, Atena fez que seus membros se avolumassem e todos se espantaram com seu porte atlético. (HOMERO, 2000, p. 66).

Importante: o herói épico é sempre protegido pelos deuses. Sempre há um deus que está a seu favor e o ajudará. Então:

O mendigo que tinha provocado a briga sentia-se agora amedrontado.

Os lutadores ergueram os punhos fechados.

Ulisses pensou consigo que não devia bater demais no oponente para não chamar a atenção dos aqueus. (HOMERO, 2000, p. 66).

Isto é ser homérico! Isto é ser épico! Odisseu tem força suficiente para derrubar seu oponente, mas não o faz. O trecho demonstra, ainda, como ele era estratégico, muito perspicaz, o que monta uma caracterização coerente do herói, principalmente quando relacionado ao episódio do Cavalo de Troia.

No caso de Dante Alighieri, é interessante marcar que o adjetivo ficou relacionado ao primeiro nome, não ao sobrenome.

Dante => dantesco. Relativo a Dante, poeta italiano. Que tem o caráter da obra de Dante: estilo dantesco. De um horror grandioso: espetáculo dantesco. Fantástico, horripilante, terrível.

Reforço o que já foi dito antes: esse adjetivo ficou colado à caracterização do *Inferno*, não do *Purgatório* nem do *Paraíso*. E isso é muito interessante; é como se a *Divina Comédia* fosse apenas o *Inferno*. Todos esses adjetivos (fantástico, horripilante, terrível) estão, de fato, relacionados ao *Inferno*, porque as coisas se amenizam muito no *Purgatório*, e se

tornam maravilhosas no *Paraíso*. A obra de Dante se prestou a muitas, muitas ilustrações, havendo uma quantidade enorme de ilustrações e de quadros, que, por vezes, tentam reproduzir a partir daquilo que ele descreve detalhadamente. O mais famoso de seus ilustradores é Gustave Doré, artista francês da metade do século XIX que adorava literatura. Lia e desenhava a partir do que lia. Eis que um editor, Joseph Bry, se deu conta da qualidade do trabalho e começou a publicar as ilustrações, o que se revelou um acerto, transformando Doré em grande ilustrador. Com uma vasta produção de ilustrações, Doré é responsável por eternizar, entre outras, a figura de *Dom Quixote*. O cavaleiro esbelto pode estar apenas delineado ou sombreado, mas será sempre reconhecido.

Entre outras coisas, Dante descreve na *Divina Comédia* a passagem criada por Lúcifer, ao cair do céu (Lúcifer significa “anjo caído”). Dante, conduzido por Virgílio, passa por todos os nove círculos do inferno, passa pelo purgatório para chegar ao paraíso. Na reprodução do inferno, de Botticelli, uma das mais famosas sobre os nove círculos, vemos o que cada um está sofrendo: as agulhas, os ganchos, enfim. O purgatório é bem pequeno, o paraíso é menor ainda, apenas para os eleitos, o que acompanha, em termos proporcionais, a descrição que está no livro. Assim, não é à toa que o *Inferno* está muito mais representado, adaptado, e acaba abafando os outros dois porque, proporcionalmente, é, de fato, maior. No Paraíso não enxergamos direito a figura de Beatriz, porque há sempre uma neblina,³ mas Dante é conduzido por Beatriz, tendo sempre a Graça Divina atrás.

Divina Comédia é também escrita em forma de versos, oscilando entre dez e oito versos, o que também dificulta a leitura. Uma das possibilidades, então, é lê-la em forma narrativa, o que ocorre mesmo na universidade, quando o texto é trabalhado. Gostaria de apresentar a edição de *A divina comédia em quadrinhos* (ALIGHIERI, [2011]) da editora Peirópolis, que traduziu uma edição italiana em quadrinhos. As aquarelas são do Piero Bagnariol, e ele se baseou em Botticelli, Doré, Dalí. Ele faz uma pesquisa que podemos ver no site. E os roteiros de passagem são do pai dele, que é um grande estudioso da *Divina Comédia* e professor na Itália. Olhem

³ Dizem, por maldade, que Dante viu Beatriz apenas umas três vezes na vida, de longe, e que, portanto, não tinha como descrevê-la de fato. Por isso, ela sempre está envolta em névoa.

que luxo a tradução para o português: O *Inferno* é traduzido por Jorge Wanderley, grande tradutor de poesia; o *Purgatório* é traduzido por Henriqueta Lisboa, poetisa mineira; e o *Paraíso* é do Haroldo de Campos, poeta, tradutor estudioso de literatura. O fato de serem poetas é muito importante, porque eles têm a sensibilidade de trazer para dentro do texto em português a marca poética que está no texto original. E é em quadrinhos, o que reforça a importância das ilustrações.

Por fim, o caso de Dom Quixote:

Quixote => quixotesco. Que diz respeito a Dom Quixote; próprio de Dom Quixote. Diz-se do que ou de quem é generosamente impulsivo. Sonhador, romântico, nobre, mas um pouco desligado da realidade.

Recebem este adjetivo pessoas impulsivas, mas sonhadoras; românticas; desligadas da realidade, “nas nuvens”. Aquela pessoa que traça planos mirabolantes que nunca serão concretizados, porque são impossíveis de realizar. Enfim, esta é a principal marca de quem é quixotesco. Eis que parti para a referência mais óbvia em língua portuguesa: Monteiro Lobato. Sim, sou a favor da leitura de sua obra por crianças e adultos. Principalmente porque ele é um autor que traz para dentro do seu texto uma quantidade de textos literários impressionante. Ele é um autor de autores, um escritor que presta tributo à literatura. É um escritor que deixa subentendido para o leitor: “O que escrevo é um grão de areia no universo da Literatura. Vai atrás porque tem muita coisa!”

Monteiro Lobato (1985) tem um *Dom Quixote das Crianças*, que é de 1936. Emília resolve mexer na estante; puxa um livro, com aquele jeitinho dela, que cai no chão: *Dom Quixote de La Mancha*. Ela não conhecia. Então Vó Benta começa a ler o livro, exatamente como está escrito: “Nasce na Mancha o herói...”. As crianças não entendem nada, acham a linguagem muito rebuscada, não conseguem entender, principalmente as inversões sintáticas que são próprias daquele período literário. Eis que nos deparamos com a genialidade de Lobato: dona Benta abandona o livro e começa a contar a história para os netos e Emília, ganhando, assim, sua plateia, porque todos passam a adorar a figura do Dom Quixote e do Sancho Pança. Emília inclusive inventa uma brincadeira, fazendo com que Dom Quixote e Sancho Pança passem a morar no Sítio do Pica-pau Amarelo.

Monteiro Lobato transforma, pois, vó Benta em mediadora astuta, que não quer perder seu público, reproduzindo, de certa forma, a figura do professor de literatura, que não deve perder a oportunidade de mostrar para seus alunos a existência literária de Dom Quixote. Pensa: “Eles não entenderão este? Sem problema! O próximo livro entenderão.” Lobato traz as ilustrações de Gustave Doré, que, em 1863, ilustra o livro Dom Quixote e, a partir daí, fica cristalizada, em nossas mentes, a ilustração do Cavaleiro da Triste Figura, que perdura em diversos itens até hoje, o que é importante para situar aos alunos. Vale a pena, inclusive, estabelecer a relação com a figura de Charlie Chaplin, já que as duas personagens têm muito em comum tanto física quanto psicologicamente.

Para finalizar, gostaria de trazer algumas reflexões. Em função do fato de estarmos lidando com o público de Ensino Fundamental, que hoje vai do 6º ao 9º ano, para não perder este público e não tirar-lhe a chance de conhecer de onde saem as palavras que ele fala no seu cotidiano, eu apelaria para a adaptação, que é uma forma de tradução. No fundo, no fundo, nós, leitores adultos e qualificados, que não sabemos grego, não sabemos italiano, não sabemos espanhol, quando lemos uma tradução, lemos uma adaptação, mas em menor grau. Por quê? A adaptação é uma forma de tradução, mas com muito mais liberdade, porque, normalmente, na adaptação a ênfase recai sobre o público, enquanto na tradução a ênfase recai sobre o texto. Este seria um item crucial para se pensar na diferença entre adaptação e tradução. Ou seja, a tradução estaria mais próxima do texto, enquanto a adaptação estaria mais próxima do público. Isto posto, é possível dizer que a adaptação é uma forma de tradução, que condensa o texto original, porque tenta se aproximar da linguagem do leitor, tenta se adequar a esse leitor. Justamente porque sua preocupação é o público, ela amplia sua abrangência. O público restrito que chega à *Odisseia* ou ao Dante ou ao Quixote se amplia enormemente diante da adaptação, tornando-se também responsável pela sobrevivência dos clássicos tanto quanto a tradução.

Se pensarmos a história da literatura brasileira, trazendo um pouco para nossa realidade, deveríamos contá-la incluindo certas traduções que aqui chegaram e que foram fundamentais para conformar certo estilo da nossa literatura, inclusive um gênero, como o romance. A tradução não é, pois, uma mera transposição de uma história de lá para cá, mas acaba

por afetar um código, um projeto estético. Além disso, se os editores convidam “aquele time” para o trabalho, é porque fazem uma homenagem ao texto adaptado. É uma honra chamar Ruth Rocha, Haroldo de Campos e Henriqueta Lisboa para participar do projeto.

Claro que existe uma polêmica enorme em relação à adaptação. Alguns dizem que empobrece, justamente porque simplifica, porque o alvo é o público. Outros, lugar em que me encontro, acreditam que enriquece. Enriquece justamente porque ganhamos leitores. Sou a favor de qualquer coisa que faça as pessoas lerem. Eu topo pensar em cinema, TV, rádio, internet, qualquer veículo que divulgue a literatura e a leitura. Poderíamos pensar assim: precisa adaptar? Será que é uma inadequação dos clássicos? Se precisa adaptar, significa que não são mais representativos? Significa que eles se esgotaram de alguma forma ou estão fora do tempo? Inadequados? Então a adaptação seria a única forma de trazê-los para esse público menos, digamos assim, aparelhado? Eu acho que temos que pensar na mesma estratégia da Dona Benta. Eu me colocaria ao lado dela. Porque a adaptação acaba sendo contar a história, privilegiar o enredo. Quando vó Benta se dá conta de que eles querem saber a história, mas há um empecilho, ela dá um jeito de transpor tal empecilho temporário, com a certeza de que, no futuro, eles serão capazes de ler. A adaptação torna-se, assim, uma estratégia para superar essa fase transitória, porque eu acredito que um leitor é capaz de crescer na sua capacidade de leitura.

Seu aluno pode ler os clássicos, através de adaptações, ferramenta legítima para superar a transitória incapacidade das crianças e dos jovens de entenderem um clássico na íntegra, ou seja, forma e conteúdo. Por isso reforço a noção de contar a história, porque geralmente a adaptação dá ênfase ao enredo. Assim, não perdemos a história; não perdemos a razão substantiva da qual deriva aquele adjetivo. No futuro, aquele leitor da adaptação será capaz de entender o clássico na íntegra, em sua forma e em seu conteúdo. A adaptação também é uma estratégia de aproximação entre texto e público, no sentido de criar um leitor que sempre quer mais, que, o mais cedo possível, poderá ler os clássicos em uma boa e integral tradução. Valendo-me da metáfora de Dante, seria chegar ao “Paraíso”.

Qual seria, então, a resposta para a pergunta sobre a inadequação dos clássicos? Não. Um redondo não. Nem dos clássicos nem dos leitores.

Concluo, retomando Calvino: a adaptação garante a “aquisição das referências úteis à produção cultural contemporânea”, que é baseada nessa produção dos clássicos. Porque, afinal de contas, todos esses elementos (homérico, dantesco, épico e quixotesco) são constitutivos da nossa cultura, mesmo que esses textos não tenham sido escritos em nossa língua. A leitura desses clássicos recupera os substantivos para esses adjetivos, ou seja, transforma o adjetivo em substantivo e, ao mesmo tempo, transforma o leitor em sujeito, capaz de apreender aquele universo. Tal movimento emparelha o leitor atual brasileiro com toda a cultura que nos cerca, com toda a cultura do passado e do presente, do Brasil e do exterior, em que está imerso e que, hoje, lhe é totalmente acessível através da internet.

Referências

ALIGUIERI, Dante. *A divina comédia em quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis. [2011]. Aquarelas de Piero Bagnariol (Bottitelli, Doré (1861-68) e Dalí). Roteiros de passagem Giuseppe Bagnariol. Tradução de Inferno: Jorge Wanderley; Purgatório: Henriqueta Lisboa; Paraíso: Haroldo de Campos.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Ars Poética; 1992. (Coleção Texto & Arte, 5).

HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2000. Adaptado por Ruth Rocha.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

Leituras Sugeridas

A DIVINA comédia em quadrinhos: blog. [S. l.]: [s. n., 2011]. Disponível em: <<http://divinacomediahq.blogspot.com/>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

Livros que seu aluno pode ler

Filosofia

Diálogos que nossos alunos podem ler

PROFA. DRA. GISELE DALVA SECCO¹

Início agradecendo o convite por parte do pessoal do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras, que gentilmente aceitou as indicações do meu nome como o de alguém que poderia contribuir para essa belíssima iniciativa, *Livros que seu aluno pode ler*. Convidar para conversar sobre esse tema pessoas que se preocupam ou que se dedicam a pensar ocasiões alternativas às leituras proporcionadas pelos livros didáticos merece reconhecimento por si mesmo. No caso específico da Filosofia, entretanto, considero que esta iniciativa merece um louvor ainda maior, dada a necessidade que temos não

¹ Licenciada e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período de doutoramento sanduíche na Universidade de Paris I – Panthéon Sorbonne. Sua tese de doutorado recebeu o Prêmio Capes de Tese 2014 da área de Filosofia. Atualmente é professora adjunta do departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvendo pesquisas em Filosofia das Ciências Formais e Ensino de Filosofia. É coordenadora do subprojeto Pibid Interdisciplinar UFRGS – Campus do Vale.

só de pensar em alternativas, mas também de *complementar* o conteúdo dos livros didáticos de Filosofia disponíveis nas escolas do Ensino Médio, em razão de algumas inadequações e irregularidades que eles possuem. É importante que fique claro desde o começo que vou me referir somente ao contexto do Ensino Médio, no qual a Filosofia voltou a ser curricularmente obrigatória em 2008.

Ora, uma vez que a Filosofia é há pouco uma disciplina obrigatória no currículo básico brasileiro, a agenda de debates sobre seu ensino está relativamente assoberbada, quer dizer, ainda temos muito a discutir. Debate-se “de um tudo”. E como talvez não pudesse deixar de ser, em se tratando de filósofos, nós mesmos, às vezes, não nos entendemos muito bem sobre as coisas mais fundamentais. Uma delas, inclusive, é a própria possibilidade de ensinar filosofia. Outras são questões mais pedestres, como discussões em torno de exemplos concretos de práticas didáticas potencialmente frutíferas ou sobre como e por que incorporar ou ignorar a dimensão textual tradicional (quais critérios para a escolha de autores, estilos de texto, quais áreas da filosofia privilegiar – se é que se deve privilegiar alguma). Então, como se vê, a variação é bastante ampla entre os temas que se discutem quando o assunto é o ensino de filosofia.

O trabalho de escrutínio dos vícios e virtudes de cada um dos três livros que hoje estão disponíveis para o trabalho didático com Filosofia nas escolas ainda está para ser bem feito – e felizmente novas atualizações destes manuais, bem como novos livros selecionados no último edital do PNLD/EM,² estão para chegar em breve (no ano de 2015) às escolas brasileiras. Tudo isso para dizer que para nós, da Filosofia, é importante pensar em alternativas de leitura aos materiais didáticos, talvez de maneira um pouco diferente das outras disciplinas, porque nossa tradição de elaboração de livros didáticos tem um caráter menos maduro do que no caso das demais disciplinas do currículo.

Sobre a aposta de fundo do que eu vou apresentar aqui, composta de ideias bem recentes, devo logo dizer que nenhuma “novidade virá dar à nossa praia”, no fim das contas. E isso porque pode parecer trivial defender

² Pode-se com proveito recorrer ao *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: Ensino Médio (BRASIL, 2014)*, produzido pela comissão de avaliação do MEC e publicado ainda em 2014.

que, nas aprendizagens filosóficas dos adolescentes, possamos – não sem uma cuidadosa atenção – ler Platão. Talvez o mais importante não seja o tipo de texto que estou sugerindo que leiamos, mas o tipo de preparação que nós, professores, precisamos realizar para contribuir, para enriquecer essas leituras, a fim de que elas façam sentido para os nossos alunos. Então, mais do que sustentar a tese de que “devemos ler Platão”, quero mostrar o que me parece razoável fazer para preparar a leitura de Platão no Ensino Médio, caso se reconheça a potência didático-filosófica de seus diálogos.

Dividi esta apresentação em três momentos. O primeiro é super-rápido, destinado a explicitar dois de meus pressupostos fundamentais: por um lado, a compreensão da aula de filosofia como ocasião na qual se articulam três eixos ou núcleos conceituais; por outro, mencionarei a questão da multiplicidade de estilos literários da filosofia, sem a colocação da qual a escolha dos diálogos platônicos como forma didaticamente privilegiada de leitura filosófica carece de justificação. A parte mais relevante talvez seja a segunda, na qual vou falar um pouco sobre os aspectos que considero ser relevantemente didáticos do texto do Platão, destacando suas feições de jogo argumentativo. Gostaria então de enfatizar o tipo de preparação que o professor precisa realizar para o cumprimento de sua principal função na empreitada de leitura dessa modalidade de texto filosófico – ou, mais precisamente, da inaugural modalidade platônica, pois se sabe que muitos outros filósofos escolheram diálogos como forma literária (menciono Hume e Wittgenstein, para citar apenas dois). Por fim, trabalharemos *in concreto* com um trecho de diálogo, a fim de oferecer uma amostra de uso possível destes textos em sala de aula, destacando a importância dos seus aspectos narrativos dramáticos, associados aos aspectos lógicos, para a boa compreensão dos mesmos.

1 Dois pressupostos

1.1 Das formas literárias da Filosofia

Quando estudamos Filosofia, nos deparamos com uma considerável variedade de estilos de texto, produzidos e acumulados ao longo de mais

de dois mil anos de história. E não se trata meramente de uma grande quantidade, mas de uma variação estilística, literária mesmo, muito grande. Apesar de não haver muitas coisas publicadas sobre esse tópico, há ao menos dois textos disponíveis em língua portuguesa em que o tema da variedade de estilos literários da Filosofia ocorre e nos quais vou me basear aqui. Menciono esta discussão como pano de fundo para a tentativa de justificar por que ler os diálogos platônicos em sala de aula. Você pode, por exemplo, visualizar um cenário desta riqueza a partir do elenco que os professores Danilo Marcondes e Irley Franco, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), fornecem em um capítulo de *A filosofia: o que é? Para que serve?* (MARCONDES; FRANCO, 2011), no qual encontramos os seguintes sete estilos (Figura 1):

Figura 1 - Esquema da variedade das formas da escrita filosófica inspirado na discussão de Marcondes e Franco (2011).



Fonte: Do autor.

O que justifica a escolha dos diálogos de Platão diante dessa variação? Aos que respondem que “nem são tantos estilos assim”, eu trouxe uma citação de um filósofo americano, o Arthur Danto. Em uma resenha de um livro do Stanley Cavell,³ ele diz o seguinte:

A história da literatura filosófica é a história dos diálogos, notas de conferência, fragmentos, poemas, exames, ensaios, meditações, discursos, críticas, cartas, *summae*, enciclopédias, testamentos, comentários, investigações, *Vorlesungen*, *Aufbauen*, *prolegomena*, *parerga*, *pensées*, *tractati*, confissões, *sententiae*, *inquiries*, aforismos, *commonplace books*, e um turbilhão de outras formas mais sutis, nunca nomeadas. A *Phenomenologie des Geistes* especifica um gênero que só ela ocupa, cujo parente mais próximo é o *Bildungsroman*, e nada é comparável a *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Derrida inventou tantas formas, abrigando o sabe-se lá o quê, que há uma forte probabilidade de que cada uma seja seu próprio conteúdo, permitindo-lhe ser a um tempo criativo e vazio. A classe dos textos filosóficos, em suma, resiste a qualquer generalização fácil, e a *questão mais profunda de saber o que é a filosofia* talvez devesse ser diferida até que estivesse claro *por que essa extraordinária profusão grafomórfica é necessária*. Em todo caso, devemos considerar a possibilidade de que, a menos que um filósofo tenha sido compelido a encontrar uma nova forma de apresentação, ele não tem nada de novo a dizer em filosofia (DANTO, 1982, p. 7-8, grifos meus).

Essa última parte da citação não importa muito aqui (de qualquer maneira, é provocativa a ideia de que enquanto não decidirmos por que é assim, quer dizer, por que existem tantos tipos literários na Filosofia, talvez não seja possível responder o que é a própria Filosofia). Assim, o esquema que apresentei na figura acima talvez não seja o mais feliz para mostrar o que Danto chama de “profusão grafomórfica da Filosofia”, e que nos importa, porque ela de fato põe um problema para o professor de Filosofia, sobre os critérios de escolha dos textos a serem trabalhados com seus alunos.

Trago ainda outro trecho, de uma das publicações às quais me referi há pouco. O texto é da professora Jeanne-Marie Gagnebin, da Unicamp,

³ A tradução é do professor Paulo Faria, colega do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

e se chama *As formas literárias da filosofia*. É o último capítulo do livro *Lembrar, escrever, esquecer* (GAGNEBIN, 2006). O tema do texto é o mesmo, a profusão grafomórfica da Filosofia, sua variedade de estilos literários:

Não há o mesmo tipo de argumentação nas *Confissões* de Santo Agostinho, na *Crítica da razão pura* ou em *Além do bem e do mal* – e isso não só porque Agostinho, Kant e Nietzsche são três pensadores individuais diferentes, mas também porque *as formas literárias confessional, sistemática e aforística implicam exigências específicas*. Como entender, por exemplo, o florescimento do gênero “diálogo” ou “carta” na Antiguidade, sua transformação no Renascimento e seu quase completo desaparecimento na filosofia contemporânea? Podemos observar igualmente que, *no interior da obra de um mesmo filósofo, a passagem de uma forma para outra também assinala transformações nada acidentais do pensamento*: o Wittgenstein do *Tractatus* e o Wittgenstein das *Investigações filosóficas* é o mesmo pensador em termos de pessoa individual, mas não é o mesmo pensador em termos de concepção filosófica. Enfim, uma reflexão mais apurada sobre a historicidade das formas literárias da filosofia nos ajuda a compreender melhor a historicidade da própria filosofia, *este estranho exercício em torno de algumas questões e de alguns conceitos, sempre retomados e recolocados, sempre deslocados e reinventados* (GAGNEBIN, 2006, p. 207-208, grifos meus).

O que gostaria de destacar aqui é a ideia de que *cada forma literária acarreta exigências específicas* – evidentemente tanto para quem escreve quanto para quem lê. É disso que vou tratar: quais são as exigências específicas para a leitura dos diálogos platônicos em contextos do Ensino Médio. Deixo, portanto, deliberadamente de lado a discussão acerca das notas distintivas de um ensino de filosofia para adolescentes com relação ao público dos níveis Fundamental e Superior. O que há de relevantemente similar em todo e qualquer nível de ensino e aprendizagem filosófico é que se trata de uma atividade a ser realizada *junto* com os alunos. Há que se fazer, ao menos um pouco de, Filosofia na sala de aula. O que estou dizendo pode parecer muito trivial, muito simples: é como em qualquer outra arte. Ernst Tugendhat sugere, por exemplo, uma comparação com o professor de violino tocando o instrumento com seu aprendiz para ensiná-lo. Podemos pensar no professor de Matemática, que ensina

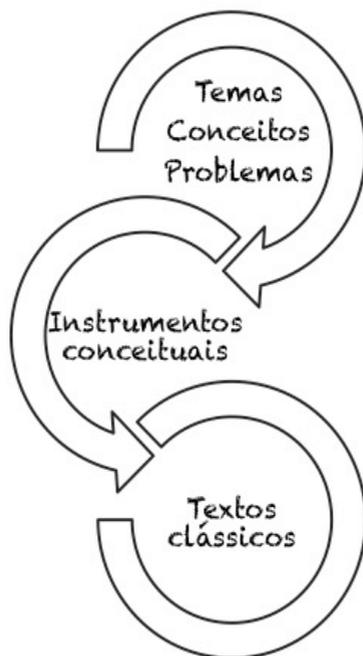
fazendo as operações matemáticas, ou no professor de Dança realizando movimentos. O professor de Filosofia ensina fazendo filosofia.

Mas como assim, *fazer filosofia* com uma turma de trinta adolescentes de 14 anos? Bom, apesar de singelo, quando eu digo “fazer um pouco de filosofia”, quero me contrapor à ideia de que apenas podemos “simular” o pensamento filosófico nas salas de aula do Ensino Médio. Fazemos (ou deveríamos fazer) exercícios de pensamento filosófico, colocando em jogo suas variadas formas, embora primando (ou devendo primar) por formas mais adequadas ao contexto de ensino em questão. Quero dizer, você não faz como no Ensino Superior, muitas vezes, iniciando suas sequências didáticas diretamente com análise dos textos. E isso porque nesse caso os alunos já escolheram se envolver com questões filosóficas, cujas respostas são consideradas bem elaboradas quando colocadas contra o pano de fundo dos textos da tradição. Os alunos do ensino superior, supostamente, já estão dispostos a ler buscando maneiras de resolvê-las com apoio nos textos. Aposto, portanto, na ideia de que nós temos que praticar, fazer exercícios de filosofia junto com nossos alunos do Ensino Médio, e os diálogos platônicos são uma boa maneira de iniciá-los nesta prática, por serem um gênero literário no qual ela é instanciada – podendo então servir como modelo.

1.2 Dos núcleos de uma aula de Filosofia

Uma das coisas nas quais tenho me baseado para pensar esses assuntos é a ideia de articulação entre três eixos, ou três núcleos conceituais, que uma boa aula de Filosofia para o Ensino Médio deve comportar. Ela vem do trabalho do professor Ronai Pires da Rocha, da Universidade Federal de Santa Maria. Em uma imagem sinóptica, a tríade se apresenta assim:

Figura 2 – Os núcleos conceituais de uma aula de Filosofia inspirada em Rocha (2008).



Fonte: Do autor.

Mesmo correndo o risco de fazer “chover no molhado”, afirmo que para uma aula (qualquer) fazer sentido para os estudantes, ela precisa ter alguma conexão com problemas típicos de suas vidas e seus mundos. E nós estamos falando de estudantes que têm entre 14 e 18 anos, provavelmente. Então uma aula de Filosofia tem mais chances de fazer sentido para eles quando esses núcleos são articulados entre si, sendo o primeiro deles bem importante.

Temos, assim, um núcleo problemático ou temático, que diz respeito a determinados problemas de natureza conceitual que concernem de alguma maneira, que preocupam ou que tocam os estudantes – temas como a natureza do amor ou da amizade, perguntas sobre a legitimidade das relações de poder na família e na sociedade, questões relacionadas

à diversidade das visões estéticas e éticas do mundo etc. Este eixo contempla a pretensão de universalidade que a Filosofia carrega consigo, de tratamento de questões e problemas que em alguma medida tocam a todos – o que Kant chama de “dimensão cosmopolítica da filosofia” – e é conceitual na medida em que não se trata de pesquisar empiricamente o mundo para descobrir maneiras de resolver tais problemas e questões (embora seja importante levar em conta resultados de pesquisas empíricas!), mas, sim, de refletir sobre como pensamos nas coisas.

O segundo é um núcleo metodológico, por assim dizer, composto de certos instrumentos conceituais, lógicos e argumentativos, cujo uso o professor de Filosofia pode, como nenhum outro, exercitar com os seus alunos para enfrentar os problemas e conceitos tematizados no primeiro núcleo. E ele faz isso tentando abordá-los de maneira um pouco mais clara do que comumente se faz na vida cotidiana. Para resolver certos problemas (filosóficos, conceituais, lógicos), muitas vezes distinções precisam ser feitas: é necessário prestar atenção em como nós usamos a linguagem na enunciação de certas opiniões ou em determinados argumentos; é preciso atentar para algumas diferenças entre discursos mera ou predominantemente retóricos e discursos mais logicamente construídos, entre estar de posse de opiniões e de justificativas para as mesmas, entre tipos de normas às quais as ações humanas estão sujeitas e, inclusive, precisamos da distinção entre problemas propriamente conceituais e empíricos, da qual falei há pouco.

Por fim, mas não menos importante (não estou prescrevendo uma ordem para acionar os núcleos em sequências didáticas específicas), temos a dimensão histórica – que é a dimensão vasta e rica que constitui a literatura filosófica herdada de nossa tradição, e já mencionada no tópico anterior.

Os diálogos platônicos são evidentemente constitutivos deste núcleo ou eixo histórico, dos textos clássicos. Gostaria de mostrar, entretanto, que eles podem compor de maneira muito feliz os outros dois eixos, especialmente por contemplarem uma diversidade bastante atual de temas, problemas e conceitos. Já dei exemplos de temas, como o que é a amizade, o que é o amor, mas pensemos em questões como *se é possível ser uma boa pessoa, como é possível ser uma boa pessoa, qual é a melhor*

maneira de se organizar para viver junto, em sociedade, o que é ter corpo e ter alma e quais as relações entre ambos (são coisas separadas?), qual é o destino da alma depois que morremos etc. São problemas constantemente tematizados pelos personagens platônicos, e que constantemente se reatualizam para boa parte dos seres humanos. E a adolescência é uma fase em que algumas dessas questões se destacam ou, por assim dizer, se potencializam. Gostaria de defender a ideia de que nós podemos introduzir os diálogos como um mundo no universo de questões vivido pelos adolescentes e jovens em contato com a disciplina, uma vez que seu escopo temático é vasto e rico, colocando-os, então, como excelentes figurantes do núcleo ou eixo conceitual, temático, problemático de uma aula de filosofia.

Ocorre que os diálogos platônicos também podem figurar no eixo ou núcleo instrumental da aula de filosofia na medida em que neles vemos operar certas metodologias de investigação filosófica, sobre as quais logo discorrerei. Gostaria de mostrar como isso é possível, dadas certas *condições de dedicação* por parte dos professores, sendo a primeira delas o reconhecimento de que os jogos dialéticos encenados pelos personagens platônicos tem um potencial didático-filosófico maior do que meramente servir como ilustração da variedade de textos da tradição. Assim, diálogos platônicos são, desde de uma perspectiva como esta, aqui apresentada, textos didaticamente completos para aulas de Filosofia no Ensino Médio, pois figuram em todos os eixos preconizados desde esta perspectiva.

2 Da potência pedagógica dos diálogos platônicos

Como dito, o foco desta apresentação está nas exigências específicas para a leitura dos diálogos de Platão com alunos do Ensino Médio. E o que encontramos nos diálogos? Bom, em geral, um personagem principal, e em muitos deles se trata de Sócrates – que sabe-se ter sido um personagem histórico, que viveu em Atenas por volta do século IV a.c., que lutou na guerra do Peloponeso e que tinha o hábito de questionar, de peculiar

maneira, os rapazes, os filhos da aristocracia ateniense com quem ele convivia em sua *pólis*.

O que interessa aqui é que como personagem dos diálogos, desses dramas filosóficos, Sócrates se engaja com os demais em um tipo de exame, de inquérito, que por vezes tem sido chamado de “jogo dialético”. Para contextualizar a discussão acerca deste tópico, há um quadro de reflexões especializadas sobre a melhor maneira de se interpretar o assim chamado “método dos elencos”. De acordo com uma determinada e tradicional interpretação da obra de Platão, trata-se do procedimento através do qual a personagem de Sócrates, em alguns mais do que em outros dos diálogos,⁴ submete seus interlocutores a uma série de questionamentos que, invariavelmente, os acaba constringendo a reconhecer que aquilo que supunham saber – e que se manifesta em uma tese qualquer sobre, digamos, a natureza da justiça ou da coragem ou da amizade – não é objeto de conhecimento genuíno. Sócrates procede de modo a mostrar a falsidade da tese inicialmente assumida e a verdade da tese contraditória àquela. (Outra coisa que pode acontecer é o interlocutor se reservar o direito de abandonar a discussão sem o reconhecimento da falsidade de sua tese.) Tradicionalmente, portanto, compreende-se o que faz Sócrates como a aplicação de um método de refutação de seus oponentes.

Quando faz isso, quando refuta o oponente, quando mostra ao interlocutor, pelo inquérito, que a tese que ele sustentara é uma tese falsa, Sócrates de imediato também acaba forçando o interlocutor a reconhecer que aquilo que julgava correto, ou dizia saber, não é objeto de

⁴ Disse “em alguns mais do que em outros dos diálogos” porque também é uma tese comumente aceita a de que se pode distinguir os diálogos em três grandes grupos, cronologicamente seriados – os diálogos socráticos ou “de juventude” (como a famosa *Apologia*; diz-se ainda da possibilidade de identificar um subgrupo de diálogos ditos “em busca de uma definição” – como o *Eutífron*, sobre o que é a piedade, ou o *Lísias*, sobre a natureza da amizade); os diálogos do período intermediário ou maduro de Platão, no qual aos poucos a influência de Sócrates vai sendo mitigada (fariam parte desse grupo diálogos como o *Mênon*, o *Banquete* e o monumental *República*); por fim, defende-se que na fase final da vida filosófica de Platão, a personagem de Sócrates perde significativamente seu *status* anterior, sendo inclusive o principal interlocutor dos diálogos não mais nomeado Sócrates, senão apenas chamado de “o ateniense”. Seriam parte desta leva de diálogos obras complexas como o *Político*, o *Sofista*, o *Timeu*, isso sem contar a famosa *Carta VII* e o que se considera sem muita dúvida como último dos diálogos, *Leis*. Vale notar, entretanto, que mesmo este tipo de classificação dos diálogos é fonte de discórdia, havendo aqueles que sustentam ser a ordem dramática dos diálogos a mais adequada para sua compreensão conjunta.

conhecimento genuíno. Quando refuta, Sócrates acaba fazendo a pessoa reconhecer que era ignorante em relação àquilo que julgava saber, mas que se mostrou falso.

Agora, independentemente de se essa é a maneira correta de ser interpretado o “método dos elencos”, o que me interessa deste quadro de discussões é que se a interpretação do objetivo de Sócrates nos diálogos em que ele opera por elencos – e, como disse, ele o faz em alguns mais do que em outros –; se for assim que nós interpretamos o método dos elencos, então o que se pode chamar de potência pedagógica ou didático-filosófica dos diálogos fica um tanto esvaziado de sentido. Se o que o Sócrates faz nos diálogos, sobretudo nos que nos interessam (que são esses dos elencos), se o que ele faz é simplesmente refutar o interlocutor, esses textos não teriam, digamos, *graça didática* nenhuma. Porque, afinal de contas – outra coisa pressuposta – é que, ao menos às vezes, há um paralelo entre o professor de Filosofia e Sócrates, certo? Ao menos alguns de nós gostaríamos de nos entender um pouco como aquele que pretende fazer com seus alunos o que Sócrates fazia com seus interlocutores, ou seja, submetê-los com algum sucesso ao exame dos pressupostos conceituais, sejam teóricos ou práticos, das próprias vidas.

Então, que sentido didático tem imaginar que o professor de Filosofia quer refutar os alunos e, portanto, mostrar que o que eles acham que sabem, eles de fato não sabem? O que sai, didaticamente falando, disso? O que nós ganharíamos em termos de aprendizagem filosófica, de exercício introdutório à prática filosófica, se fosse só refutar o adversário? O ponto, portanto, é que, com base na interpretação tradicional, pode haver uma tendência a desconsiderar a relevância didática e filosófica da dialética socrática. Imaginem que alguém sustenta que a coragem é tal coisa (digamos, não ter medo de nada). Nós vamos conversar sobre isso, o professor faz um monte de perguntas e leva o interlocutor a ver que não é bem assim, que há outras manifestações consideradas corajosas, mas que incluem a possibilidade de ter medo etc., com isso o oponente reconhece que não sabia o que achava que sabia e..., como se encaminha isso?

Vejamos o que pode acontecer desde outra perspectiva. Recentes pesquisas empreendidas por especialistas em lógica e em filosofia antiga têm mostrado que a tradução mesma da expressão grega para “elenco”

(*elenchus*) como “refutação” não é adequada, na medida em que quando observados de modo cuidadoso (ou seja, levando-se em conta não apenas o que Sócrates de fato faz com seus parceiros de conversa, mas também os sentidos da evolução filológica da expressão *elenchus* no grego antigo), os diálogos platônicos mostram um Sócrates muito mais preocupado com uma espécie de *teste de consistência* de um determinado conjunto de crenças dos interlocutores sobre um assunto – a coragem, a amizade, o amor, dentre tantos outros – do que com a mera refutação de suas teses (crenças ou opiniões, não os distingo aqui).

Preciso dizer ainda que, em termos estritamente lógicos, uma refutação consiste num raciocínio através do qual fica estabelecida a negação de uma tese. Se defendo, por exemplo, que os homens são moralmente superiores às mulheres, uma refutação desta tese consiste em mostrar “por $A + B$ ”, como se diz, apresentando razões, que ela é falsa. A questão que se coloca para os especialistas que mencionei é, portanto, se ao inquirir aqueles que com ele se dispunham a conversar, Sócrates tinha como objetivo refutá-los ou operar ainda outro procedimento. Como já disse, as respostas a esta questão apontam com relativa força para a tese de que o que está em jogo nos interrogatórios socráticos é um *teste de consistência* de crenças. Mas o que isso quer dizer?

Consistência é uma noção lógica fundamental, relacionada com um princípio cardinal do pensamento, o princípio da não contradição. Ele reza que *uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo sob os mesmos aspectos*. Um exemplo: se digo, por exemplo, que “não tenho nada contra” um determinado tipo de pessoa (gremistas, digamos), não posso ao mesmo tempo afirmar que “só não quero que cheguem perto de mim”, pois ao dizer que não quero que um determinado tipo de pessoa chegue perto de mim, estou afirmando que algo nelas me incomoda (do contrário, por que diabos não quero que cheguem perto de mim?) e, portanto, tenho “alguma coisa contra” esse tipo de pessoa. Quem afirma “não tenho nada contra x , só não quero que chegue perto de mim” está, dizemos, enunciando proferimentos logicamente inconsistentes, e que no limite nem sequer fazem sentido conjuntamente.

Assim, de acordo com a interpretação dos pesquisadores que mencionei há pouco, Sócrates não buscava refutar os oponentes, não se trata de

dizer “você está dizendo A, eu vou te provar que não-A”. Começa-se com “você está dizendo A” e aí aplica-se as regras do jogo das perguntas e das respostas. Vou mostrar algumas regras daqui a pouco. Entra-se no jogo, de modo que você não só afirma que acredita na verdade de A, como ao afirmar isso você também acaba assumindo a verdade de B, C, D..., o interlocutor vai concedendo estas coisas como consequência “lógica” da primeira assunção e das perguntas de Sócrates, e, depois de alguns desses passos, Sócrates sugere: “Então agora vamos ‘silogizar’ sobre isso o que dissemos? Vamos raciocinar? Vamos ver se tudo junto faz sentido?” “Opa... parece que não dá...!” E por quê? Porque aparece uma inconsistência, uma contradição.

Alguém poderia perguntar: qual o problema com a inconsistência? O que dizer dos adolescentes com os quais trabalhamos nas salas de aula do Ensino Médio: não estariam eles vivendo justamente uma fase psicológica e socialmente cheia de naturais contradições? (O que, portanto, faria das tentativas de realizar com eles os tais testes de consistência socráticos uma tarefa com poucas chances de sucesso.) O problema principal é que, apesar de que, sim, a adolescência é um momento no qual a vida das pessoas se encontra em constante mutação (de ordem biológica, psicológica, social, e todas elas em relação umas com as outras), contradições engendram confusões que podem gerar incômodos ou mesmo sofrimentos desnecessários. E quem gosta de conviver com eles?

Caso queiram procurar, o título de um dos textos relacionados às pesquisas que mencionei é *Dialectical games in the academy*, facilmente acessível na rede. No texto se explica a motivação do projeto de pesquisa dos autores sobre este ponto e se explicitam as regras do jogo dialético. Uma das coisas interessantes a observar é que, nos diálogos platônicos, o jogo não começa com um interlocutor convidando explicitamente o outro para jogar. Há todo um contexto dramático importante a ser observado. E isso é interessante porque pode indicar ao professor que também ele não precisa começar protocolarmente, mas envolvendo seus alunos em situações nas quais uma discussão ou debate faça sentido.

Vejam o caso de *República*, por exemplo. Na cena inicial, Sócrates está com Glauco voltando do porto, do Pireu, onde eles tinham ido dirigir preces a uma deusa e assistir à festa em sua homenagem, quando são vistos por

alguns concidadãos que os interpelam (não desconsiderem que o que se segue é uma glosa, por favor): “Ô, Sócrates, já está voltando para a cidade?” “É, já estou indo para casa.” “Que é isso?! Não, fiquem conosco. Afinal nós somos maioria e queremos que vocês fiquem.” Então Sócrates sugere: “E se eu convencer vocês de que devem nos deixar ir?”, ou seja, ele sugere que os demais o escutem, para que ele tente persuadi-los a ir embora, mas eles respondem que não, não vão nem sequer ouvi-lo. Dizem ainda que logo mais, à noite, vai ter uma corrida de cavalos, seguida de uma festa cheia de jovens a conversar, e Sócrates e Glauco acabam vencidos, indo, então, até a casa de Polemarco (o personagem que havia mandado seu escravo fazer Sócrates interromper seu retorno à cidade), onde encontrarão os demais personagens do diálogo. A casa de Polemarco é também o local onde todo o diálogo se passa. *República* é o maior diálogo de Platão, o mais rico tematicamente, repleto de complexidades interpretativas, de imagens maravilhosas, alegorias, mitos, sutilezas históricas. Do ponto de vista dramático, entretanto, não é nada mais do que uma conversa entre certos homens atenienses que durou... uma noite!

No início desta conversa, ao se falar sobre os prazeres de se conversar com pessoas de mais idade, surge a questão sobre o que é a justiça, tema dos quatro primeiros livros (capítulos) da obra. Esta questão passa, no diálogo platônico, pela discussão sobre o que é ter uma alma justa até chegar na discussão sobre a cidade justa, idealmente justa. A conversa começa dramaticamente “como quem não quer nada”, as pessoas não estão ali para fazer aquilo – discutir o que é a justiça –, estão ali para conversar umas com as outras sobre qualquer coisa, e quando você vê, já estão, sob a batuta de Sócrates, jogando o jogo dialético – e daqui a pouco um se chateia e vai embora, volta o outro, joga mais um pouco. Note-se, ainda, que as primeiras palavras trocadas pelas personagens no diálogo envolvem a imposição da vontade de uma maioria, justamente em um texto no qual se elabora uma forte crítica à democracia vigente na Atenas de então. Esse tipo de detalhe dramático me parece bastante relevante a ser considerado quando se opta pelo trabalho com este gênero ou forma literária nas aulas de filosofia.

Mas vamos lá, quais são as regras desses jogos? Vejamos algumas delas (valendo observar que nem todos os exemplos de jogos dialéticos nos diálogos de Platão as seguem exatamente):

(i) Os jogos envolvem sempre dois jogadores: um proponente *P* e um oponente *O*, diante de uma audiência – em geral o oponente é Sócrates, mas os papéis podem ser trocados ao longo da conversa;

(ii) Um jogo começa com *O* extraindo de *P* seu comprometimento com uma asserção ou tese *A* – uma tese sobre qualquer assunto, mas em geral se trata de opiniões aceitas por todos, ou a maioria, ou por entendidos, que são chamadas de *endoxas*.

(iii) O jogo segue com uma série de perguntas e repostas alternadas. *O* pergunta de modo que *P* possa dar “repostas curtas”, “sim” ou “não”;

(iv) Assim procedendo, *O* extrai de *P* o comprometimento com outras asserções, *B*, *C*, etc., que podem ser consideradas como acréscimos a seu “fundo de comprometimentos” – com esta regra se forma o “conjunto” de opiniões ou teses que vão passar pelo “teste de consistência” (CASTELNÉRAC; MARION, 2009, p. 54 e 56, tradução minha).

Só com estas primeiras regras já se pode perceber que há um potencial didático bem interessante nos textos em que esses jogos ocorrem, não é mesmo? Tomemos a regra (ii), por exemplo, que vemos ser executada a partir de teses que são mais ou menos o que chamaríamos de “senso comum”: quando trabalhamos com adolescentes, podemos pensar em acionar o eixo conceitual, temático ou problemático de que falei acima justamente a partir do que eles consideram ser verdades admitidas, asserções que operam cotidianamente em suas vidas, mas que podem muito bem ser “testadas” por jogos dialéticos (“cada um tem a sua verdade”, “gosto não se discute”, “o futuro a Deus pertence” ou “o que acontece ‘era para ser assim’” são exemplos típicos). Além disso, é possível compreender melhor por que razão muitas vezes as personagens com quem a de Sócrates está conversando só concordam ou discordam dele, sem dizer muito mais (cf. regra iii). Ou qual o objetivo de Sócrates quando vai adicionando asserções àquela inicialmente proposta por seu interlocutor (regra iv).

Há, ainda, algumas regras para permitir que o proponente da tese ajuste ou esclareça concessões feitas, que ele possa protestar contra as perguntas formulando objeções (às quais o oponente responde, abrindo-se um “subjogo” dentro do jogo, no qual os papéis são invertidos temporariamente), e ainda uma regra que exige que ele responda as questões do oponente caso sejam admissíveis. Quero destacar ainda duas

regras importantes e que foram formalizadas por Castelnérac e Marion (2009, p. 60, tradução minha):

(viii) *O* não pode introduzir qualquer tese que não seja aceita explicitamente por *P*;

(ix) Tendo extraído de *P* o comprometimento com, digamos, *B* e *C*, *O* pode propor que eles raciocinem sobre a consistência do conjunto formado por *A*, *B* e *C*.

Essa é uma regra importante. O oponente (Sócrates) não pode introduzir uma tese que o interlocutor não aceita. É proibido, por assim dizer, que posteriormente, no raciocínio que se elabora para testar a consistência das crenças do indivíduo – ou das asserções correspondentes ao que diz acreditar – seja inserida uma premissa que o oponente não aceitou. Então só vale incluir teses que são aceitas explicitamente pelo oponente. Cada passo do diálogo, avançado pela pergunta do oponente, tem que ser um passo assentido pelo proponente.

Creio que já é possível sublinhar o que chamei de potência pedagógica dos diálogos que incluem estes jogos. Boas aprendizagens surgem do gosto que temos em sermos de algum modo ativos, e jogos como esses, ou inspirados nesses, podem ser ferramentas didáticas cuja utilização impõe dinâmicas, aprendizagens ativas em aulas de Filosofia. Parece bom um projeto de trabalho inventar jogos similares, diferentes versões, para serem jogados na sala de aula, e não somente em aulas de Filosofia.

Como, então, a gente faz para ler os diálogos platônicos com nossos alunos? Uma vez que se trata de um gênero literário que é dramático, precisamos deixar claro, de algum modo, quem são as personagens e em que contexto suas ações se desenvolvem. Quem são as personagens dos diálogos? De um modo geral, se pode dizer que não são representações fiéis de personagens históricas, mas “versões platonizadas” dessas personagens. A ideia é que, já que se trata de um drama, temos que montar o cenário. E não apenas montá-lo uma vez e começar a leitura, como constantemente lembrar de quem se trata quando algo curioso ou intrigante sai da boca de uma personagem. E suponha que você já está lendo o segundo diálogo com os seus alunos, quando, digamos, Sócrates afirma algo, e o aluno consegue perceber que a personagem está dizendo

uma coisa que, no outro diálogo, disse diferente. Isso pode acontecer, isso de fato acontece. “E agora? O Sócrates está dizendo coisas completamente diferentes, professora!” Ao que podemos responder que sim, está, mas agora ele está dizendo isso porque está conversando com outra pessoa, em outra ocasião, e que talvez haja uma razão não negligenciável para este tipo de diferença.

Muitas vezes se procura nos diálogos essas “inconsistências”, para tentar mostrar que Platão mudou de ideia com relação a algum tema ou mesmo que ele (via a personagem socrática) se contradiz. Não considero que este tipo de estratégia seja relevante para fins de didática filosófica no nível médio de ensino. Se o que você está procurando no texto são teses platônicas e se quer ler um texto do Platão buscando fazer uma formalização de um argumento, talvez realmente as personagens, Sócrates sobretudo, se contradigam, porque em um lugar dizem uma coisa e no outro dizem outra, inconsistente com aquela primeira. Mas aí você não está lendo o diálogo *como drama*, você não está levando em conta o cenário, os personagens, suas ações ou discursos, você não está levando em conta nuances importantes para a compreensão do texto. Existem muitas formalizações, ao estilo da lógica simbólica, de raciocínios desenvolvidos em diálogos platônicos. Não me oponho à estratégia, em princípio. Apenas gostaria de destacar que, ao adotá-la, está-se deliberadamente deixando de lado aspectos literários que são muito importantes para a interpretação desses textos, fechando-se, como consequência, a porta para trabalhos interdisciplinares com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Então, retomando: do ponto de vista didático, a primeira coisa a ser feita é montar o cenário, apresentar as personagens e recorrentemente fazer o aluno lembrar quem está dizendo o que, por que aquilo está sendo dito por aquela personagem, percebendo que este, quando diz essa palavra, não a está usando com o mesmo sentido que a outra.⁵

⁵ Pode-se aprofundar um pouco esta discussão com a leitura de Cornelli (2010) e Scolnicov (2003).

3 Uma amostra

Finalmente, um exemplo. Vamos ler um trechinho do diálogo *Mênon*, utilizando a tradução da professora Maura Iglésias, da PUC-Rio. Existem, evidentemente, muitas traduções, é possível encontrar quase todos os diálogos no *Domínio Público* ([site](#)). Estou usando a tradução da professora Iglésias em primeiro lugar porque é bilíngue, e a tradução é direta do grego – o que pode incitar as curiosidades das pessoas pela língua de Platão. Esta edição do *Mênon* está publicada pela série Biblioteca Antiqua, uma série de traduções feitas por uma equipe da PUC-Rio e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Depois, há notas explicativas bastante úteis, porque em algum momento Sócrates elabora um raciocínio matemático com o escravo da personagem Mênon, desenhando na areia as figuras geométricas, e as notas ajudam a “ver” o que ele está mostrando matematicamente. Vamos tentar fazer o que eu estou sugerindo de maneira notavelmente muito reduzida, só para “dar um gostinho”.

De acordo com o texto, a conversa ocorre na casa de Ânito, uma das personagens, onde Mênon, a personagem do título, está hospedado. E sobre o que se conversa? Em princípio, sobre se é possível ensinar alguém a ser bom. Dizemos, normalmente, que o *Mênon* é um diálogo sobre a virtude. O que Mênon inicia perguntando é sobre a possibilidade de a virtude ser ensinada.

Agora, a palavra “virtude” não é muito utilizada hoje em dia, não é mesmo? Isso é tão trivial, mas não irrelevante: alguns professores parecem não ser sensíveis ao fato de que em Filosofia, no mais das vezes, utilizamos um vocabulário não muito comum para tratar de coisas que são comuns, como a pergunta sobre como ensinar alguém a ser uma boa pessoa (embora se deva observar que, na época de Platão, a palavra que ele usou, *areté*, era de uso comum!). Nesses casos, de início, os professores já não conseguem se conectar com os adolescentes porque utilizam o vocabulário mais técnico – mesmo que sejam palavras do comércio comum, cotidiano, elas são usadas em sentidos específicos e incomuns – muitas vezes optando por definir os termos da discussão antes do seu início, enquanto poderiam partir de uma compreensão cotidiana das palavras para construir os sentidos mais precisos em um processo. Este é um ponto muito importante para a

didática da Filosofia, e talvez para as demais didáticas específicas: começar com definições, sem levar em conta os sentidos comuns que as palavras possuem, o modo como transitam pelos discursos da vida cotidiana, é uma estratégia bastante artificial e, conseqüentemente, tende a não fazer efeito do ponto de vista das aprendizagens significativas que buscamos. Começar definindo os termos é coisa que fazem os matemáticos (não necessariamente os professores de Matemática, vale notar), pois seu modo de proceder é inteiramente peculiar e depende disso. Mas em Filosofia as coisas não funcionam assim, e essa é inclusive uma das razões pelas quais ela é uma empreitada intelectual das mais fascinantes: buscamos esclarecer, ou às vezes criar, sentidos para coisas que já conhecemos, ideias encorpadas em palavras que usamos para entender e viver o mundo, não palavras artificialmente definidas para fins de homogeneização de sentidos e raciocínios matematicamente construídos.

Mas voltemos à virtude: até se usa, às vezes, uma palavra relacionada, para falar de alguém que é excelente em alguma coisa: do Yamandu Costa não se diz que é um *virtuoso* no violão? Ele é excelente! A pergunta do Mênon, entretanto, é: a virtude “em geral”, no sentido de “ser uma boa pessoa” pode ser ensinada? Dá para ensinar alguém a ser uma boa pessoa? Sim ou não? Muitas vezes essa pergunta é respondida: “Sim, através do exemplo.” Outras vezes se diz “Não, a gente tem uma índole, é o que é, como era para ser.” Se a aula começa com esta discussão, com os alunos fornecendo respostas diferentes, o ambiente está pronto para o jogo. O professor pode optar por realizar primeiro uma prévia, fazendo perguntas e colocando os alunos em *estado de contestação* (uns para com os outros), para depois mostrar como a conversa sobre o tema abordado se dá no diálogo, ou ler primeiro e depois discutir. Não quero propor um roteiro, apenas sugerir abordagens possíveis de serem testadas. Deixem-me mostrar como começa o diálogo, com Mênon perguntando: “Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira?” (PLATÃO, 2001, 70a).

Vejam que riqueza: as perguntas que Mênon coloca na abertura do diálogo já contêm muitas das posições que as pessoas comuns fornecem

quando se pergunta “É possível ensinar alguém a ser uma boa pessoa?” É a isso que, no capítulo *Do substantivo ao adjetivo: os clássicos que nos cercam*, a professora Márcia Ivana se refere quando diz que ser bom é algo que se ensina pelo exemplo. Imagina se não é possível realizar ótimas aulas sobre este tema com uma turma de adolescentes – que certamente terão posições distintas das personagens, o que é outra fonte de riqueza didático-filosófica, pois podemos engendrar situações de confronto de suas posições com as das personagens, comparações, justificativas distintas para as posições etc. Infelizmente, para encurtar nossa conversa, vou ter que contar o final do diálogo (desculpem o *spoiler!*): a “resposta” de Sócrates ao interrogatório de Mênon não é bem uma resposta. Isso porque se trata, como muitos outros, de um diálogo *aporético*, vocês já ouviram falar disso? Os aporéticos são os diálogos que terminam em *aporia*, como que sem saída, numa situação de incerteza ou hesitação, de não saber. Eles terminam no mesmo espírito que se impõe inúmeras vezes às personagens em diálogo com Sócrates (no caso de *Mênon*, tanto a personagem título quanto a personagem do escravo “caem” em *aporia*), que é o de sentir-se, ao final da jornada, novamente no ponto de partida: sem saber o que se julgava saber, com as mesmas perguntas (embora, claro – e isso é importantíssimo para a didática da filosofia – o processo tenha modificado mais ou menos os participantes da jornada), sem uma conclusão estabelecida. O reconhecimento, em virtude das inconsistências encontradas, de que não se sabe o que se julgava saber é crucial. E a ele se chega justamente através do “jogo” de perguntas e respostas há pouco apresentado.

A última fala de Sócrates no diálogo, enfim, é esta: “Assim sendo, Mênon, é por concessão divina que a virtude nos aparece como advindo, àqueles a quem advenha.” Atenção ao “assim sendo”: se tudo que se disse há pouco está OK, quer dizer, que não se ensina pelo exemplo porque mesmo quando se dá o exemplo não necessariamente se aprende, ou que não se ensina por ter crenças verdadeiras acerca das coisas em questão (a serem ensinadas), ou qualquer uma das outras alternativas que foram exploradas ao longo do diálogo, então é-se virtuoso porque os deuses nos dão a virtude. Assim, então, segue Sócrates:

o que é certo sobre isso saberemos quando, antes de “emprendermos saber” de que maneira a virtude advém aos homens, primeiro emprendermos pesquisar o que afinal é a virtude em si e por si mesma. Mas agora é hora para mim de ir a outra parte. Tu, porém, dessas coisas de que estás persuadido persuade também o teu anfitrião Ânito para que fiques bem calmo, pois se o persuadires, terá prestado também um grande serviço aos atenienses [...] (PLATÃO, 2001, 100 b-c).

O diálogo termina com Sócrates afirmando que é preciso investigar mais sobre a natureza da virtude (e que consiste ser uma boa pessoa?). Mas não apenas isto. Do ponto de vista dramático ele nos diz mais: que Mênon – que parece ter se convencido de que muitas das suas opiniões sobre conhecimento e sobre ética não eram adequadas – tente convencer seu anfitrião, Ânito, das coisas de que ele foi convencido, porque com isso ele estará praticando um bem a seus concidadãos. Comentando esta passagem final eu pretendo concluir estas breves e preliminares observações.

Lembremos que Platão era um crítico radical da democracia vigente em Atenas, dentre outras coisas, porque sob este regime o Sócrates real foi condenado à morte depois de julgado culpado de perverter a juventude e desrespeitar os deuses da cidade. Ânito, tanto quanto Sócrates e Mênon, é uma personagem “baseada em fatos reais”, um dos acusadores de Sócrates. Além disso, Ânito é um dos membros do grupo que destituiu o governo dos trinta tiranos, ele é um dos *novos políticos* da cidade, é um dos que ficava irritado porque Sócrates pervertia a juventude e era ímpio, falava mal dos deuses. Essa era a acusação que, dentre outros, Ânito direcionou a Sócrates. Então, ao final do diálogo, você tem Sócrates dizendo a Mênon que convença um dos governantes não somente de tudo o que foi posto em jogo ao longo da conversa, mas também da importância deste tipo de conversa, ela mesma, do jogo dialético como algo que tem a capacidade de fazer bem aos cidadãos – não podemos interpretar assim?

Creio ser possível perceber, então, a variedade de sutilezas que acabam sendo muitas vezes aplainadas no trabalho com este tipo de texto em sala de aula. Não poderei entrar em muitos detalhes, mas vejam: a escolha mesma de Mênon, personagem histórica, como personagem de um diálogo sobre a virtude, não é um acaso. Mênon pertencia a uma

família da nobreza, teve importantes ligações com a Pérsia e também com Atenas, e alguns registros o pintam como alguém “inescrupuloso, desleal, interesseiro e ambicioso” (cf. a nota da tradutora em Platão, 2001, p. 15). Não é relevante que a mesma pessoa que questiona a possibilidade de a virtude ser ensinada seja um conhecido patife? O que isso representa em termos dramáticos? Mênon representa o grupo das pessoas que acredita que a virtude pode ser ensinada e, mais do que isso, que ela é ensinada pelos sofistas, os famosos “mestres da Grécia”. Mênon acredita que a virtude pode ser ensinada, que faz sentido você pagar uma grana para o Górgias, por exemplo, ensinar você a ser bom. Ele representa, então, essa associação entre virtude e poder, um poder de persuasão, de convencimento das pessoas que, certamente, se reflete na vida política. Além disso, e passando para uma outra perspectiva do diálogo (não ética, mas epistemológica), o Mênon, como personagem do diálogo, parece ter dificuldades de aprendizagem. Sócrates vai e volta, o jogo com ele é meio truncado, porque ele não entende as coisas, então Sócrates dá muitos exemplos, chega a ser engraçado em alguns momentos.

Assim, em algum momento, da pergunta sobre se a virtude pode ser ensinada passa-se ao questionamento acerca da natureza da virtude, o que é ser uma boa pessoa. De novo, o Mênon vai dando respostas, e Sócrates vai dizendo: “Não, mas essa resposta não dá. Primeira coisa: o que é a virtude?”, “Ah, virtude é o seguinte: a virtude é, a mulher é virtuosa quando cuida bem da casa, o escravo é virtuoso quando obedece ao patrão”, e o Sócrates: “Não, mas espera aí, você está me dando um monte de exemplos, não quero exemplos, eu quero saber o que é a virtude, não adianta ficar me dando exemplo.” Aí ele volta e tenta: “Não, a virtude é você comandar os outros.” “Não, espera aí, virtude é comandar os outros... Mas a mulher pode ser virtuosa ou não pode?”, “Pode.”, “E ela comanda os outros?”, “Não.”, “Então...”, e ele vai dando exemplos para mostrar que a ideia de que a virtude é saber comandar não é adequada. Ao longo da conversa, o tema passa a ser a possibilidade de ensinar, não somente a virtude, mas qualquer coisa, e aí você tem uma mudança importante, que nos força a rever a ideia de que o *Mênon* é um diálogo sobre a virtude e que, portanto, ele é um diálogo a ser trabalhado somente em aulas de ética.

A questão é que, se você vai lendo e vai vendo tudo que acontece ali, o escopo do diálogo é muito rico, não é somente para ser trabalhado em

aulas de ética. Você tem a questão ética, que é trata da possibilidade de ensinar alguém a ser bom. Você tem uma questão metodológica, porque o *Mênon* é um diálogo “de transição” em comparação com aqueles que são considerados os primeiros que Platão escreveu, e nos quais o método de interrogação era o método dos elencos mais “puro e simples”, por assim dizer. Sócrates, nestes diálogos, passa o tempo inteiro mostrando a inconsistência dos conjuntos de crença dos seus interlocutores. Nesse diálogo, *Mênon*, ele começa a mudar um pouco de método. Ele faz elencos com a personagem de Mênon, mas ele também introduz o assim chamado método das hipóteses, que basicamente consiste na utilização de formulações condicionais, do tipo “Se isso, então isto.” Ele começa a usar esse método, que é “importado” da prática geométrica, da prática dos matemáticos da Grécia Antiga. Então esse seria uma espécie de escopo metodológico do diálogo. Você tem também um escopo epistemológico, e por quê? Nessa coisa de tentar buscar uma definição do que é a virtude, eles começam a discutir sobre o que é conhecer, o que é *saber* o que é a virtude, o que é o conhecimento. Então você tem toda uma seção do diálogo sobre o que é e como se adquire conhecimento, independentemente do objeto a ser conhecido. É esse o contexto da famosa passagem em que Sócrates chama um escravo, personagem que não tem nome, é apenas “um escravo”, ele é simplesmente alguém que fala grego – que é o *minimum minimorum* para jogar o jogo, dominar a própria língua. Sócrates chama o escravo para mostrar para o Mênon que conhecer é rememorar coisas que estão “guardadas na nossa alma”, introduz-se aqui a famosa doutrina da reminiscência.

Outro dos aspectos interessantes do *Mênon*, conectado com o que acabei de dizer, é que ele é o primeiro diálogo em que começam a aparecer teses que não são teses socráticas, advindas do pitagorismo, como a tese da imortalidade da alma, que por sua vez implica a possibilidade de você falar que o conhecimento é rememoração: é porque a alma já viveu em outro plano que há coisas “guardadas” nela para serem rememoradas. É claro que com alunos do Ensino Médio você não precisa (embora possa, se quiser, se julgar que faz sentido para a aprendizagem) entrar nesses detalhes. Você pode, por exemplo, ler a doutrina da reminiscência de uma maneira “não pitagórica”, como uma espécie de explicação da tese de

que as coisas estão em potencial na alma, e conversando, jogando o jogo dialético, os alunos vão se despertando.

Então, quando ele chama o escravo e propõe um problema matemático para o escravo, que é o problema da duplicação da área de um quadrado dado, Sócrates desenha o quadrado para o escravo e diz: "Se esse quadrado aqui tiver um lado medindo dois e outro lado medindo dois, que tamanho tem que ter a figura que vai ser o dobro desse quadrado? Tu sabes a resposta, rapaz?"; ele diz "Sei."; "Qual é o tamanho da área desse quadrado?"; "Dois vezes dois é quatro."; "Certo. Então o quadrado que tem o dobro desse quadrado tem qual área?"; "Ah, oito."; "E em cima de qual dessas linhas do quadrado tu vais construir o quadrado que tem o dobro da área?"; e aí ele responde: "Ah, em cima desse lado aqui."; "Tem certeza?"; "Tenho"; aí o Sócrates constrói o quadrado em cima do dobro da linha, mas como o dobro de dois é quatro, e quatro vezes quatro é dezesseis... "Ah, então não pode ser em cima dessa linha que se constrói o quadrado que tem a área o dobro dessa." E Sócrates vai, por perguntas e respostas, mostrando que as alternativas que o escravo tem não são certas, até que o escravo consegue descobrir que é em cima da diagonal que se constrói o quadrado com área que mede o dobro da área do original. E aí ele diz: "Ah, estás vendo, Mênon? Conhecer é algo desse tipo, é uma lembrança." E, além disso, ele ainda sublinha o quão importante é, para o aprendizado do escravo, que ele reconheça que não sabe, que a aporia é constitutiva do processo de aprendizagem. Depois dessa volta, Sócrates propõe: "Então agora vamos voltar para a questão da virtude?", "Vamos.", aceita Mênon, e segue o diálogo. Então, além do escopo ético e metodológico, tem todo esse escopo epistemológico, essa discussão sobre o que é conhecer, se conhecer é rememorar ou não.

Por fim, ainda se pode observar um escopo político, que é justamente aquela fase final do diálogo, da qual li apenas o último trecho, mas onde o que está em jogo é se seriam os políticos os mestres da virtude, se poderiam ser os homens que governam as cidades aqueles que ensinam os outros a serem bons. Nesse trecho o que está em jogo é se os sofistas seriam os mestres da virtude. Eles estão conversando novamente – depois da apresentação da doutrina da reminiscência com o escravo, da discussão epistemológica sobre a possibilidade de ensinar – sobre a questão de ser ou não possível ensinar a virtude, e aí se perguntam: "Ah, será que não

seriam os sofistas esses professores a que se dá dinheiro para ensinar coisas? Será que não seriam eles os mestres da virtude?" Então o Ânito, lembrem-se de que ele é o dono da casa, diz "Não, não poderiam ser eles."; "Ah, por que não? Será que quando eles dizem que podem ensinar, eles são loucos?"; "Não, eles não são loucos, imagina, loucos eles não são."; "Como tu sabes que eles não são loucos?", pergunta o Sócrates, "Tu já chegaste perto de algum?", ele falou "Não! Por Zeus Sócrates." Sócrates está perguntando para ele assim: "Tu estás dizendo que eles não são os mestres da virtude, mas tu conheces algum sofista?"; ele: "Eu não, nunca cheguei perto."; "E como tu podes conhecer alguma coisa da qual tu nunca chegaste perto?" E aí eles vão conversando para testar a hipótese de que são os sofistas os mestres da virtude. E depois partem para o teste da hipótese de que são os homens virtuosos os próprios mestres da virtude, ensinando através do exemplo. Mas elas se mostram falsas, ambas as hipóteses. "O Temístocles não é um homem bom?"; "É."; "Temístocles conseguiu ensinar os filhos a serem bons?"; "Não."; "O Péricles não é um homem bom?"; "É."; "O Péricles conseguiu ensinar..."; "Não." Eles dão quatro ou cinco exemplos de homens que são considerados pelo Ânito, pelo interlocutor, homens bons, e Sócrates mostra com os exemplos que eles não são bons. E qual é a conclusão no final desse trecho todo? O Ânito fica irritado e vai embora. Na última vez em que ele aparece, diz a Sócrates que tome cuidado pois "parece-me que levemente fala mal das pessoas", e isso, claro, não pega bem. O que ocorre é que Ânito não entende que o Sócrates está simplesmente dizendo "Olha só, eu não estou dizendo que eles, esses homens que citamos, não são bons. Eu estou dizendo que eles são bons, *mas que eles não conseguem ensinar os filhos a serem bons.*" O Ânito fica brabo e diz: "Ai, tu estás falando mal deles." Ele não estava denegrindo, ele estava simplesmente dizendo que apesar de eles serem bons, não conseguiam ensinar os filhos a serem bons. "Em segundo lugar, ele está irritado porque julga que também é um desses homens. Mas", diz o Sócrates, "se algum dia souber (o Ânito) o que é falar mal de alguém, ele não vai mais ficar irritado. Agora, porém, ele o ignora." Estão vendo o que ele está dizendo? Ele está dizendo "O meu interlocutor acha que sabe o que é falar mal de alguém e além de tudo acha que eu estou falando mal de homens como ele. Se algum dia ele descobrir o que é falar mal de alguém, ele não vai mais ficar irritado." É meio assim: vai lá na fonte

do problema e elimina-o. Então isso é o que eu gostaria de mostrar para vocês: o método de Sócrates, das perguntas e das respostas, pode irritar e incomodar, mas quando bem jogado, pode ser o maior barato filosófico.

Para terminar, eu gostaria de dizer o que fica na agenda, o que precisa ser feito em termos de construção de estratégias didáticas para trabalhar com diálogos platônicos no Ensino Médio. Tudo aqui são meras ideias, nunca as coloquei em prática em sala de aula de Ensino Médio. Nem tampouco falei desde o lugar de especialista na obra de Platão. Mas posso imaginar uma série de tarefas que, caso se pense em colocar alguma dessas ideias em prática, a gente poderia realizar. Por exemplo: temos que pensar em como introduzir o jogo, se primeiro colocando problemas conceituais ou criando situações que conduzam a problemas conceituais e a discussões subsequentes, para que a necessidade de regras para a discussão apareça *na situação didática*. Depois pensar em como apresentar as regras, se as construiremos junto com os alunos, com base nos exemplos extraídos dos diálogos, ou se criaremos regras distintas que depois serão comparadas com as que saem dos diálogos (tais como formalizadas por Castelnérac e Marion). É preciso, ainda, pensar nas dinâmicas em sala de aula: os alunos vão conversar entre si sobre os temas escolhidos? Ou com o professor? Quem realizará o papel de Sócrates? Qual o melhor momento para a introdução do texto? Podemos trabalhar interdisciplinarmente com quais outros colegas? Quer dizer, são muito mais perguntas para serem respondidas com a auxílio de experiências efetivas de leitura e trabalho com esses textos do que qualquer prescrição acerca de como fazer. A aposta é a de que é possível trabalhar com diálogos platônicos em sala de aula, desde que se prepare de modo adequado essas leituras, combinando elementos de lógica (especialmente de dialógica) e de, digamos, retórica literária (a dimensão da consideração dos aspectos dramáticos dos textos, suas nuances) e teoria da argumentação.

Parece-me, por fim, que Nietzsche tem uma intuição a ser levada em conta nesse contexto, quando afirma que

O diálogo é a conversa perfeita, porque tudo o que uma pessoa diz recebe sua cor definida, seu tom, seu gesto de acompanhamento, *em estrita referência* àquele com quem fala, ou seja, tal como sucede na troca epistolar, em que a mesma

peessoa tem dez maneiras de exprimir sua alma, conforme escreva a este ou àquele indivíduo. No diálogo há uma única refração do pensamento: ela é produzida pelo interlocutor como o espelho no qual desejamos ver nossos pensamentos refletidos do modo mais belo possível. Mas como se dá com dois, três ou mais interlocutores? Então a conversa perde necessariamente em finura individualizadora, as várias referências se cruzam e se anulam; a locução que agrada a um não satisfaz a índole de outro. Por isso o indivíduo é forçado, lidando com muitos, a se recolher em si mesmo, a apresentar os fatos como são, mas tira dos assuntos o lúdico ar de humanidade que faz da conversa uma das coisas mais agradáveis do mundo. Ouça-se o tom em que homens que lidam com grupos inteiros de homens costumam falar, é como se o baixo-contínuo de todo o discurso fosse: “este sou *eu*, isto sou *eu* que digo, pensem disso o que quiserem!” (NIETZSCHE, 2005, p. 196).

Que os diálogos escritos por Platão possam nos servir como instrumentos didáticos frutíferos em situações de ensino e aprendizagem filosófica no nível médio, quer me parecer, depende de algumas das coisas de que falei acima, em termos de condições de dedicação por parte do professor, tanto no que se refere à abertura para a leitura atenta destes dramas filosóficos originários quando para a incorporação de seus melhores elementos pedagógicos ao cotidiano da sala de aula.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CASTELNÉRAC, B.; MARION, M. Arguing for inconsistency: dialectical games in the academy. In: PRIMIERO, G.; RAHMAN, S. (Eds.). *Acts of knowledge: history, philosophy and logic. essays dedicated to Göran Sundholm*. London: College Publications, 2009. p. 37-76.
- CORNELLI, Gabriele. História da filosofia antiga: começar pelo diálogo. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DABELON, M. (Coords.). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 45-58.
- DANTO, Arthur. Review: Philosophy and/as film and/as if philosophy. *October*, v. 23, p. 4-14, winter 1982.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. As formas literárias da filosofia. In: _____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 201-210.

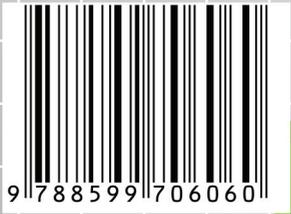
MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. Os estilos literários da filosofia. In: _____. *A filosofia: o que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar: PUC-Rio, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

PLATÃO. *Mênon*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de filosofia e currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOLNICOV, Samuel. Como ler um diálogo platônico. *Hypnos*, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 49-59, 2003.



9 788599 706060