

O ENSINO DE LITERATURA NA ERA DOS EXTREMOS

Patrícia Colavitti Braga¹

colaviti@terra.com.br

Resumo: Em nossas pesquisas e em nosso trabalho enquanto professora da área de Linguagens, pudemos observar que o ensino da Literatura está tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, de outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo (ou não) benefícios. Diante dessa constatação, buscamos a compreensão da crise da Literatura na “era dos extremos”, no mundo globalizado e digital. E, no início desse percurso, ressaltamos que toda crise aponta para dois caminhos: um é do perigo e o outro, o da oportunidade. Sendo assim, nesse artigo, procuramos pontuar os perigos e as oportunidades, para o ensino da arte literária, que esse novo tempo, conduzido pela globalização, pelas evoluções tecnológicas e pelas mudanças sociais e comportamentais, gera. Enfocaremos a importância da assunção da Literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral, pois é importante pontuar que o texto literário dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz fielmente. Sendo assim, é preciso promover o ensino da Literatura focalizando-a enquanto produção estética, e não enquanto retratos históricos articulados por uma linguagem bem elaborada; e, ainda evidenciar que sua função é promover, antes da formação moral, a experiência estética. Além disso, refletiremos como a literatura dialoga com outras linguagens, mas não pode ser substituída por elas. Finalmente, o texto se volta para uma reflexão sobre a relação entre a Literatura e a Internet, pois como aludiu Chartier, somos nós, educadores, os responsáveis por situar o livro eletrônico na história da Leitura.

Palavras-chave: Ensino Literatura Crise

Abstract: In our research and in our work as teachers in the field of Languages, we were able to observe that the teaching of Literature is tangent to a crisis, which is occasioned on one side by inadequate teaching strategies and, on the other, by the advent of mass culture and its pseudo (or not) benefits. Notwithstanding this statement, we seek to understand the crisis in Literature in the “age of extremes”, in the globalized digital

¹ Mestrado em Teoria Literatura pela Unesp. Doutoranda em Linguagem e Educação pela USP – São Paulo. Professora e Coordenadora de Extensão Universitária na Uniceres – São José do Rio Preto.

world. And, at the start of this pathway, we highlight that every crisis points two ways: one is the way of danger, and the other, of opportunity. Thus, in this paper, we have tried to point out the dangers and opportunities for the teaching of the literary art in this new era, produced and guided by globalization, technological evolution and social and behavioral changes. We will focus on the importance of Literature as an aesthetic object and not as a historical or moral object, for it is important to point out that the literary text dialogues and poetizes social history, but never reproduces it faithfully. Because of this, it is necessary to focus the teaching of Literature as an aesthetic production and not as a series of articulated historical portraits written in elaborate language; and, it is also important to demonstrate that, prior to its moral education, its function is to promote an aesthetic experience. Besides this, we will look at how literature speaks other languages, but cannot be substituted by them. Finally, the text will reflect on the relationship of Literature and the Internet, since, as Chartier alluded, we are educators and the ones responsible for establishing a place for the e-book in the history of Reading.

Key-Words: Teaching Literature Crisis

1-As possíveis pedras da estrada do sertão dos enigmas



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

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

² DALI, S. The Road of the Enigma, 1981.

2.1 Assunção da literatura enquanto objeto estético e não histórico ou moral

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

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

Subtende-se que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno para seu significado moral (2003:221).

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

Até mesmo a literatura, cuja origem é oral e, hoje, encontramos transcrita, não foi criada para um objetivo essencial ou meramente moral (embora muitos entendam os mitos, as lendas, as fábulas, os contos de fadas, os romances de cavalaria como pretextos para instituição de leis morais e não pela possibilidade de compreensão cultural de um povo) seu objetivo maior era a explicação do real, a sublimação das emoções não realizadas na vida, a orientação imagética para o futuro, por meio de imagens alegóricas, de ensinamentos universais que poderiam ou não estar diluídos nas metáforas e, por ser assim, se apresentariam mediante a pluralidade de significados. Dizer que as histórias míticas, os desenhos nas cavernas, as esculturas, a música antiga foram criadas com uma função moral seria minimizar a função social da arte e olhar de forma ingênua para objetos que transcendem a significação moral.

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

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

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

O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. Muitos dos que são partidários da exclusão da literatura como disciplina de ensino escolar assumem esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de inspirar aversão a qualquer escritor e impedir sua leitura é introduzi-lo no curso escolar (Vigotski, 2003:227).

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

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

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

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

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

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entre no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja espetacular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime _ uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo (...) o filme, imagem em movimento, teria tornado supérflua, para não dizer indigesta, a descrição miúda (...) Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor (1994:109-110).

A reflexão sobre o estudo atenta para o fato de que não se pode ignorar o advento dessa “cultura de massa”, produtora de adaptações e *best sellers*; é essa linguagem que, se por um lado, afasta nossos alunos da profundidade literária, por outro, é uma forma de representação que mimetiza a história social, que produz a arte catártica do homem contemporâneo e, por ser a linguagem que o representa é com ela que, primordialmente, estabelecerá diálogos e será nela reconhecerá a presença do que satisfaz seus interesses e necessidades.

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

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

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

atual. Portanto, acreditamos pertinente, utilizarmos as reflexões até agora percorridas, para elaborar práticas de leitura que aliem o a cultura escolar e a cultura de massa.

2.3 Pela sétima arte: um duelo ou um dueto entre imagens

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

Segundo o estudioso da arte cinematográfica Prof. Dr. Amaury C. Moraes³, o cinema pode ser compreendido como objetivo de arte, à medida que possibilita uma “experiência estética”, entendendo-se como tal, tudo aquilo que modifica o foco e a maneira como concebemos o nosso olhar para a realidade; dessa maneira, a partir do contato com o objeto artístico, nossa percepção de mundo é transformada, o que modifica também a forma de se relacionar com ele.

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

Dessa forma, ao olharmos de maneira investigativa para o objeto “cinema”, podemos observar que, em uma sociedade, sua manifestação desencadeia-se de maneiras distintas, dependendo da situação em que está inserido, ou que pretende representar ou refletir, possibilitando visões didáticas, informativas e

³ MORAES, A.C. Anotações da aula do curso Linguagem, Cultura e Educação. São Paulo: USP, 2003.

epistemológicas, as quais se constituem como possibilidades de produção de conhecimento e sabedoria, a partir de uma experiência oferecida pelas imagens.

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

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

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

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

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

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

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

VI- Comparação: educação comparada.

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

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

Há, portanto, professores que, por falta de informação, empregam o filme em sala de aula apenas como entretenimento, causando a impressão de que a escola se propõe a estender a diversão e o entretenimento proporcionados, para o aluno, pela sua casa, para a sala de aula; assim, a ausência de um planejamento pedagógico em que se inclui o filme, exclui a função didática ou epistemológica do diálogo que esse propõe com o real, gerando a insatisfação dos pais e o prejuízo do processo educacional. A exibição de filmes sem intuito educacional esclarecido, em um primeiro momento é bem aceita pelos alunos, pois eles sentem a aula como uma espécie de extensão de suas casas _ como algo prazeroso, em um segundo momento, surte o efeito contrário, pois se começa a questionar a indecisão da escola em desempenhar factualmente seu papel, que é ensinar, utilizando as várias linguagens e recursos comunicativos.

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

Para Moraes, os filmes inicialmente se configuram como “reflexo” da visão que a sociedade tem de si mesma, sobre o que ela é, ou deveria ser, e em um segundo momento, eles podem também propor “influências”, e, a partir daí, mudam a concepção, a percepção do receptor, possibilitam a “experiência estética”. Há construções cinematográficas que pretendem ser mais reflexo e outras apresentam mais

possibilidades de influência, cabe ao professor analisar seus objetivos (levando em consideração as necessidades da transferência de sua cultura letrada e o universo do aluno) e o (s) filme (s) eleitos para seu trabalho e, somente a partir daí, propor uma relação dialética entre conteúdo teórico e o filme.

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

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

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

É importante lembrar que como o filme se oferece enquanto recurso, cabe ao educador eleger a melhor forma de exibi-lo: se na íntegra ou apenas fragmentos, pois não podemos nos deixar cerceados pelo recurso, nós o dominamos e não o contrário; é comum o professor deixar de utiliza-lo por falta de tempo para exibir o

filme na íntegra, e, assim perde um importante aliado na didática da ilustração. Não existe a obrigatoriedade de se exibir um filme inteiro se o objetivo é focar um determinado aspecto presente, em uma ou outra cena; pode-se travar o diálogo por meio da exibição de cenas previamente escolhidas e sugerir que se assista ao filme em casa, ou ainda, organizar a projeção em outro período, se os alunos assim desejarem, ou em finais de semana nas escolas em que se desenvolvem projetos.

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

Ao se introduzir o cinema na sala de aula é importante, procurar, sempre que possível, nos filmes que fazem parte da cultura cinematográfica do aluno a relação com os conhecimentos curriculares; pois, assim podemos ensinar por meio de um dueto entre linguagens e eles vão aprendendo a desenvolver leituras mais profundas daquilo que assistem cotidianamente, o que não acontece somente ao utilizar filmes do universo cultural do adulto professor _ o qual eles chamam de filme da escola, assim como o fazem com as obras literárias consagradas; pois, ao exibirmos somente filmes classificados como elevados pertencentes a uma cultura erudita, o aluno, possivelmente, entenderá que só pode aprender, investigar, enfim, construir conhecimento a partir de filmes que o professor escolhe, os filmes do quais gosta só entretém, não são fonte de aprendizagem, são sim fontes de prazer.

2.4 Leitura na internet

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

No universo da comunicação à distância que a telemática e a numerização autorizam, os textos não são mais prisioneiros da sua materialidade original. Separados dos objetos sobre os quais estamos habituados a encontrá-los, eles podem ser transmitidos sem que o lugar de sua conservação e o de sua leitura sejam necessariamente idênticos. A

oposição tida por intransponível entre o mundo fechado de toda coleção _ por maior que ela seja – e o universo infinito de todos os textos já escritos, fica, assim, possivelmente anulada; pois ao catálogo de todos os catálogos pode corresponder - depois de inventariada idealmente a totalidade da produção escrita _ a universal disponibilidade dos textos consultáveis pelo leitor onde ele estiver (1999:91).

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

Vale observar que se, por um lado, a internet possibilitou a realização do sonho da “biblioteca sem muros”, ela também possibilita que o leitor manipule o livro eletrônico a ponto de se tornar um co-autor, o que, por um lado, é interessante, pois aguça o sentimento de proximidade com o universo literário, a criatividade e a imaginação, por outro lado, pode significar também uma “forma de violência contra os textos”, como diz Chartier, e mais uma forma da ausência de limites, tão comum ao nosso tempo, que projeta drásticas conseqüências psicológicas, morais e sociais.

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

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

durante o desenvolvimento de outras atividades. Abaixo, citaremos, a título de exemplo, algumas atividades desenvolvidas a partir da leitura na internet:

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

Bibliografia

- BOSI, A. *Os Estudos Literários na Era dos Extremos*. Rio de Janeiro: São Paulo, 1994.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- _____. (dir.) *Práticas de Leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. Estação Liberdade.
- _____. R. CAVALLLO, G. (org.) *História da Leitura no Mundo Ocidental I*. Trad. Fulvia M.L. Moretto (italiano); Guaciara Marcondes Machado (francês); José Antônio de Macedo Soares (inglês). Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. 1e da 2ª reimpressão.
- FABRIS, D. O Livro e sua Magia. IN: *Práticas de Leitura*.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.
- _____. *lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg,
- MARTINS, M.H. *Encruzilhada de Leituras*. In: *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- MORAES, A.C. Anotações de Aula do Curso Linguagem, Cultura e Educação. São Paulo: USP, 2003.
- VYGOTSKI, L.S. *Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *La imaginación y el Arte em la infancia*. Madri, Akal, bolsillo, 1982.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed, 2003)