

Experiência e autoria na escola em tempos de ruído

*Experience and authorship in the school in noise
times*

Debbie Mello Noble*

Resumo: Este artigo busca investigar as possibilidades de experiência e autoria na escola em “tempos de ruído”. Para tal objetivo, lançaremos um olhar para um projeto de estudo realizado com estudantes do 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 18 anos, e suas produções finais. O trabalho partiu da leitura de Olhos d’água, livro de contos de Conceição Evaristo. Como atividade de pré-leitura e introdução de alguns temas abordados no livro de Conceição Evaristo, foi realizada a leitura de um “microrrelato” de O livro dos abraços, de Eduardo Galeano, e a partir dela realizadas algumas produções textuais. Como fundamentação teórica, utilizamos os pressupostos de Han (2016a e b); Orlandi (2011 e 2012); Gallo (2008 e 2012) e Martins (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Autoria. Aprendizagem. Tempos de ruído.

Abstract: *This text intends to investigate the possibilities of experience and authorship in the school in “times of noise”. For this purpose, we will look to a study project carried out with students from the 3rd year of high school, aged between 16 and 18, and their final productions. The work began with the reading of Olhos d’água, a book of short stories by Conceição Evaristo. As a pre-reading activity and introduction to some topics covered in Conceição Evaristo’s book; one first reading was made of a “micro-narrative” from O livro dos abraços by Eduardo Galeano, and some*

* Universidade do Sul de Santa Catarina.

textual productions were produced from it. As a theoretical basis, we used the assumptions of Han (2016a e b); Orlandi (2011 e 2012); Gallo (2008 e 2012) and Martins (1997), among others.

Keywords: Authorship. Learning. Experience.

“Haveria um tempo outro amortecido no coração do tempo?”

(Olhos d’água - Conceição Evaristo)

Introdução

Vivemos o tempo da comunicação digital, das múltiplas informações, da rapidez, da aceleração. Tempos em que o silêncio, as narrativas e a experiência dão lugar ao ruído, às informações descartáveis e às imagens digitais. Segundo Han (2016a), as imagens digitais de nosso tempo carecem de silêncio, pois, devido à rapidez com que passam diante de nossos olhos, acabam tornando-se apenas ruídos. Frente a essa falta de silêncio, não se pode “fechar os olhos”, pois, para fazê-lo, é preciso uma demora contemplativa que não tem sido possível em nossos dias.

Assim, o que aqui denomino *tempo de ruído*, refere-se a um tempo em que as informações circulam rapidamente e acumulam-se, sem, no entanto, gerar narrativas ou experiências, uma vez que “carecem de história e de conclusão”, como afirma Han (2016b). As informações se distinguem, dessa maneira, do saber e do conhecimento. Essa aceleração e o acúmulo de informações, segundo o autor, têm causa na “incapacidade geral de concluir e terminar” (Han, 2016b, p. 11).

Nesse sentido, algumas das muitas questões que me circundam enquanto professora dialogam com a ideia de tempo proposta por Han, por exemplo: qual seria o tempo de uma “aprendizagem significativa”¹? Ou, antes, qual seria o tempo da *experiência* na escola? Que propostas dialogam com esse tempo?

¹ Bondía (2002) refere-se ao termo *aprendizagem significativa* como ligado ao par informação/opinião, onde a informação seria a parte objetiva/informativa da aprendizagem, enquanto a opinião seria a subjetividade, o que daria significado à prática. O autor critica essa

De imediato, posso dizer que acredito que uma aprendizagem significativa, na escola, voltada a adolescentes, seja aquela que proporcione uma *experiência*, no sentido proposto por Han, e não se limite à transmissão de informação descartável. Para que isso ocorra, é preciso transformar a relação do adolescente com o tempo, proporcionando não uma desaceleração somente, mas a experiência que leva a “*fechar os olhos*” (HAN, 2016, p. 16).

Ao mesmo tempo em que os adolescentes têm acesso a – e produzem – uma enxurrada de informações por meio das tecnologias digitais, o nível de argumentação e conclusão das produções textuais do Ensino Médio é cada vez pior, ao menos no que diz respeito ao Exame Nacional de Ensino Médio². Nesse sentido, a autoria, enquanto prática da subjetividade na relação com a escrita (Orlandi, 2012), não é experimentada.

A partir disso, me questiono: proporcionar uma *experiência* que leva ao “fechar de olhos”, conforme será discutido na próxima seção, nas aulas de Língua Portuguesa, levaria o aluno a produzir textos com autoria?

Caminhos Metodológicos

Diante desses questionamentos, o presente artigo se propõe a realizar uma reflexão filosófica acerca de um projeto de estudo realizado com estudantes do 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 18 anos, e suas produções finais, a fim de compreender o funcionamento da autoria nas escolas no que chamamos de *tempos de ruído*.

Tal projeto nasceu do desafio de realizar uma proposta que, ao mesmo tempo em que contemplasse os “conteúdos obrigatórios” dos vestibulares e do currículo escolar, proporcionasse aos alunos uma experiência significativa e produções textuais que experimentassem a autoria, pois, conforme afirma Orlandi: “a escola, enquanto lugar de reflexão, é fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”. (2012, p. 109-

concepção por considerar que ela produz um efeito de ação-reação, ou seja, uma injunção a opinar diante de qualquer informação.

² Segundo dados do INEP, na prova de redação do ENEM 2016, a maioria dos participantes (1.987.251) conseguiu notas entre 501 e 600. Apenas 77 tiraram nota mil. A nota zero ou a anulação da prova foi para 291.806 estudantes. Em comparação ao ano anterior, o desempenho em geral caiu. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111>>. Acesso em: 17 out. 2017.

110). O trabalho partiu da leitura de *Olhos d'água*, livro de contos de Conceição Evaristo, o qual consta na lista de leituras obrigatórias para o vestibular 2018 da UFSC. Como atividade de pré-leitura e introdução de alguns temas abordados no livro de Evaristo, foi realizada a leitura de um “microrrelato” de *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano.

Assim, para realizar a reflexão proposta, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, realizaremos uma reflexão teórica a fim de conceituar o que seria o “tempo de ruído”; em seguida, é realizada uma reflexão sobre a autoria; posteriormente, há um relato das duas propostas realizadas em sala de aula. Por fim, são eleitos alguns trechos exemplares que mostram algumas possibilidades de autoria em uma proposta que vá ao encontro da experiência.

Tempo de ruído x tempo da experiência

Para iniciar nossa reflexão acerca de um “tempo de ruído”, achamos necessário ressaltar de que forma entendemos não só o ruído, mas também o silêncio. É na proposta de Orlandi (1992) que nos baseamos para melhor compreender o silêncio, pois, conforme a autora, o silêncio é:

[...] a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça silêncio. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1992, p. 13).

Nesta proposta, o silêncio é entendido como um espaço de fôlego, um lugar de recuo, mas que não cessa de significar, pelo contrário, ele é carregado de sentidos. A autora aponta ainda que, na injunção de transparência e objetividade, acabamos por não nos permitir o tempo entre falar e significar.

Assim, se o silêncio é esse tempo de maturação dos significados, esse espaço carregado de sentidos, diremos que seu oposto é o ruído, o qual atende a uma “urgência de dizer”, sem o recuo necessário para significar.

Na sociedade ocidental atual, a multiplicidade de informações a que temos acesso, a enxurrada de dizeres desconstruídos, ao invés de nos levar a

interpretar e produzir sentido consegue, por vezes, fazer calar, embaralhando as interpretações.

É isso que Araújo (2017) denomina de *sociedade do ruído*, ou seja, aquela em que o sentido da compreensão, da explicação e da interpretação acaba atropelada pelo excesso da comunicação. Na *sociedade do ruído*, segundo ele, todos falam e ninguém se escuta, estando o sujeito quase sempre submerso em uma avalanche de informação e de dados, os quais acabam por aliená-lo. Nesse sentido, o autor destaca uma necessidade de parar diante desse abalroamento para dar lugar ao questionamento.

Também Han (2016a) apresenta essa necessidade de um outro tempo, que possibilite a contemplação. Nesse outro tempo, se colocam as narrativas e a cultura, as quais possuem um tempo distinto, necessário para que possuam conclusão. Para o autor, a aceleração das imagens digitais e das informações atuais carecem de silêncio e conclusão. Assim, afirma o autor que “*Las imágenes sin silencio no hablan o narran, sino que hacen ruído*”. (2016a, p. 08).

A cultura pressupõe um ambiente que propicie uma “atenção profunda, contemplativa” a qual está sendo substituída por uma “hiperatenção”, ou seja, uma atenção dispersa em que os sujeitos mudam rapidamente o foco entre “diversas atividades, fontes informativas e processos” (HAN, 2017, p. 33). Para o autor, a inquietação apenas acelera e reproduz o que já existe, não gerando nada de novo.

Se essas questões são observadas de modo geral em nossa sociedade, nos adolescentes, isso é ainda mais proeminente. A enxurrada de informações e a hiperatenção leva-os a produzirem interpretações superficiais e textos que carecem de “aroma e conclusão”, tomando de empréstimo as palavras de Han.

Diante desse tempo de ruído, podemos, enquanto professores, seguir com o turbilhão de informações, dando sequência a uma lista de conteúdos obrigatórios e sem relevância no contexto em que nos inserimos. Ou podemos tomar outra posição, auxiliando a proporcionar experiências.

Mas o que podemos chamar de experiência? Benjamin (2012) já distinguia a experiência do acontecimento, desmistificando que pessoas que haviam vivenciado fortes momentos teriam muita experiência, como veteranos

de guerra, que voltavam para casa mudos e incapazes de narrar, e a narrativa, no entender de Benjamin, é a faculdade de intercambiar experiências. Pobres de experiência, embora cheios de horror e barbárie. Assim, Benjamin opõe a questão da quantidade de vivências à possibilidade de experiência.

Movimento semelhante faz Bondía. A experiência, no entender do autor, “é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p. 21, grifos nossos).

Diante disso, olhamos para a escola como um lugar que tem se preocupado com o acúmulo de saberes de tal forma que quase nunca tem sido possível proporcionar a transformação do conhecimento em experiências. Isso se justifica, talvez, em uma priorização de certos saberes técnicos e cumulativos em detrimento a saberes relacionados às habilidades narrativas, por exemplo. Ao mesmo tempo, percebe-se um abismo entre o tempo da escola e a aceleração do cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, Orlandi (2011) entende a escola como uma instituição que atua por meio do prestígio de legitimidade que possui e por um discurso pedagógico que se dá como um discurso autoritário, ou seja, um discurso do poder, que se ocupa de inculcar. Nesse sentido, ensinar tem sido da ordem da inculcação, ou seja, da apresentação de um saber homogêneo, que acaba não gerando interesse ou utilidade para o aluno.

Tanto os objetos de estudo quanto o modo como se transmite o “saber sobre” esses objetos na escola reduzem-se ao que Orlandi (2011, p. 19) denominou de “é-porque-é”, ou seja, um tipo de saber que se aprende sem justificativa, sem interesse e com fim em si mesmo, utilizando-se da metalinguagem para estabelecer o “estatuto científico do saber”.

Nesse sentido, é preciso distinguir informação de experiência, uma vez que, para Bondía (2002), a informação não deixa lugar para a experiência, tornando-se quase uma antiexperiência. Isso porque, no entender do autor, há demasiada informação que o sujeito busca, recebe e repassa, o que leva a um apagamento/esquecimento da experiência:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (BONDÍA, 2002, p. 22).

E não é somente o excesso de informação que destrói a experiência. Para o autor, também a ânsia do sujeito de estar sempre em busca de algo, acreditando-se capaz de fazer e dar conta de inúmeras atividades impede a experiência.

Assim, atingir a experiência, em educação, tem a ver com uma recusa ao que é considerado obrigatório e necessário, bem como o deixar-se levar pela abertura que esta pode proporcionar.

Nesse sentido, analisamos algumas propostas no sentido de verificar o quanto se aproximam ou se afastam do propósito de transformar o ensino em uma possibilidade de experiência.

A autoria na escola em tempos de ruído

Como vimos anteriormente, em relação ao discurso pedagógico, Orlandi propõe um posicionamento crítico que questione os implícitos de um texto, sua unidade, para atingir seus efeitos de sentido, instaurando a possibilidade de transformação em um discurso polêmico. Como discurso polêmico, a autora entende aquele que está na contramão do discurso autoritário, em que há espaço para questionar o que aparece como dado. É o espaço da multiplicidade de sentidos. Assim, Orlandi propõe modos de transformação do Discurso Pedagógico e de suas práticas a partir de uma polemização, que seria o exercício da discordância, da abertura, do espaço para o outro, para a criticidade.

Nesse discurso pedagógico que é da ordem do autoritário, a escrita é também um meio de segregação, uma vez que aqueles que a “dominam” distinguem-se dos outros. No entender de Barthes, “saber escrever é um dos primeiros meios de seleção social” (1973, p. 116). Assim, tem-se construído, na escola, uma escrita burocrática, à qual está ligado um gênero discursivo que só tem sentido na escola: a redação escolar.

Segundo Gallo (2012, p. 03):

A Escola, por meio dos seus livros didáticos, dos seus métodos e do modo de funcionamento do seu discurso, apresenta textos inscritos no Discurso da Escrita aos alunos, mas não os leva a produzir esses textos. Em vez disso, leva os alunos a exercícios mecânicos de reprodução desses textos, por meio de paráfrases, e não de produção polissêmica. Assim fica garantido o conhecimento de que tal produção existe, mas não se autoriza sua produção na escola, o que demandaria uma outra forma de funcionamento. Nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação. E isso reforça as fronteiras simbólicas que tratamos aqui.

O que é produzido não só é da esfera da reprodução (ou da paráfrase, como trata Gallo), mas também não circula, encerra-se na entrega do texto ao professor. Nesse contexto, a assunção da autoria nos textos escolares torna-se quase impossível.

Se pensarmos nas discussões propostas sobre autoria por parte de Foucault (O que é um autor?) e Barthes (A morte do autor), compreendemos a função histórica dessa categoria. Em alguns momentos, o nome de autor bastava para garantir a legitimidade da escritura; em outros, já não importaria quem fala, o autor é dessacralizado e o texto torna-se um espaço de multiplicidade de sentidos, pois não há mais necessidade de saber quem escreve para atribuir-lhe sentidos. Não nos estenderemos aqui sobre essas concepções, apesar de reconhecermos a importância de seu debate.

Para pensarmos a autoria na escola, acreditamos ser mais profícua a discussão proposta por Klinger (2012), uma vez que sustenta um retorno do autor por conta da produção da subjetividade envolvida na escrita. Assim, não é mais o autor como função, como responsabilização pelo que escreve que nos interessa, nem seu “desaparecimento”, mas sim essa possibilidade de subjetividade do autor proporcionada pela escrita.

Nesse sentido, Foucault (1992) faz um apanhado de como a escrita tem importância na constituição do sujeito, na reflexão que este faz sobre si, comparando-a a outros exercícios de pensamento sobre si, como a meditação.

É no resgate da subjetividade pela escrita que se encontra também a proposta de Orlandi (2012), para a qual a autoria na escola surge quando é propiciado um espaço em que o sujeito possa experimentar a subjetividade na sua relação com a escrita.

Nessa esteira, Gallo (2008, p. 16) afirma que é necessário propiciar “condições para que os alunos possam se inscrever em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível, ou seja, em discursos que não sejam somente circulares e autoavaliativos”. Para ela, somente com a prática de transpor “fronteiras simbólicas” é que os alunos chegariam a “lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação”. Essa transposição de fronteiras simbólicas dialoga com a polemização de que fala Orlandi. Isso só seria possível através daquilo que fura, que irrompe como um acontecimento, que proporciona a polissemia, a ruptura, o novo sentido.

A questão que se impõe, neste artigo, é se seria possível, por meio de uma experiência, transpor essas barreiras, polemizar o discurso pedagógico a fim de chegar a textos escolares autorais.

Proposta 1 – Produzindo (ainda mais) ruído

As propostas aqui analisadas foram pensadas no âmbito de um projeto que contemplasse algumas das competências definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como a “aplicação de tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes” e que estivessem alinhadas com o projeto político pedagógico da Escola:

Nas diretrizes para o Ensino Médio, fica estabelecido como objetivo do ensino de Língua Portuguesa que não se dirija a atenção somente para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade (BRASIL, s/d, p. 70). Além disso, “a competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo”. (BRASIL, s/d, p. 62).

Tendo isso em vista, as propostas de atividades aqui relacionadas tiveram como ponto de partida a leitura de um “microrrelato” de Eduardo Galeano,

publicado em O Livro dos Abraços (2015). A ideia era que as atividades funcionassem como uma pré-leitura dentro de um projeto de leitura com o livro de contos Olhos D'água, de Conceição Evaristo, uma vez que ambos os autores se aproximam pelas temáticas abordadas: Galeano, uruguaio, registra a memória da América Latina através de pequenas histórias que retratam desigualdades sociais, reflexões sobre o mundo e narrativas que prendem o leitor. Conceição Evaristo, por sua vez, narra as agruras e reflexões de personagens geralmente mulheres e negras. Em comum, ambos possuem a universalidade que permeiam seus textos, ao mesmo tempo em que marcam a voz dos excluídos e marginalizados, denunciando questões de injustiça e desigualdade social.

As narrativas de Galeano, conforme afirma Lafin (2015), não possuem uma definição relativa ao gênero a que pertencem, motivo pelo qual a autora denomina alguns de seus textos de “microrrelatos”, denominação que tomaremos de empréstimo neste trabalho. A autora também afirma que ao longo de sua obra, mas especialmente nos microrrelatos de O livro dos abraços, Galeano tem como temática a denúncia de uma sociedade individualista e egocêntrica por meio de textos curtos e densos.

No que concerne ao microrrelato escolhido para ser trabalhado em aula, O sistema/1, percebe-se que texto inteiro é construído a partir de oposições entre instituições (escola, meios de informação) ou lugares sociais (políticos, juízes) e suas funções, as quais não são cumpridas, como podemos observar a seguir:

O sistema/1

Os funcionários não funcionam.
Os políticos falam mas não dizem.
Os votantes votam mas não escolhem.
Os meios de informação desinformam.
Os centros de ensino ensinam a ignorar.
Os juízes condenam as vítimas.
Os militares estão em guerra contra seus compatriotas.
Os policiais não combatem os crimes, porque estão ocupados cometendo-os.
As bancarrota são socializadas, os lucros são privatizados.
O dinheiro é mais livre que as pessoas.
As pessoas estão a serviço das coisas.

Foi realizada uma interpretação coletiva com os alunos, buscando compreender quais textos chamavam mais a atenção deles e que conexões conseguiam realizar com sua realidade. Após as reflexões acerca do texto, a

atividade proposta levava em conta a vontade dos alunos de estarem sempre conectados à internet. Assim, baseados no texto lido, os alunos deveriam escrever uma frase que servisse de legenda para uma foto postada por eles na rede social Instagram. Nesta rede social, o compartilhamento de vídeos e imagens funciona de duas maneiras: uma fixa, no formato de “linha do tempo” e outra provisória, que dura 24 horas. Ou seja, nesta última modalidade, denominada Instagram Stories, as imagens têm tempo determinado de expiração.

Uma vez iniciada a atividade, os alunos postavam muitas imagens com algumas frases aleatórias como legenda na modalidade Stories, lembrando à professora que deveria olhar rápido e, mais do que isso, avaliar rapidamente os conteúdos de suas postagens. Tal comportamento, observado a partir dessa proposta de atividade, nos leva a concordar com Han (2016a) uma vez mais, quando o autor afirma que:

A rede digital não é nenhuma forma de conclusão. E por isso a comunicação digital é incapaz de diálogo. Hoje se faz narcisista e se orienta a que o outro desapareça. O vazio de sentido faz com que a comunicação se produza sem pausa nem interrupção. (tradução minha³).

Acostumados com o vazio de sentido, com a vontade/necessidade de postar aleatoriamente, com o aval da própria rede social, que apaga suas histórias em 24 horas, os alunos sentem-se confortáveis para a realização deste tipo de atividade. Mas que histórias fugazes são essas, que não contam narrativas, que possuem por objetivo o desaparecimento em pouco tempo, que carecem de conclusão?

Como afirma Han (2017), a comunicação digital é incapaz de diálogo, o que fica ainda mais evidente com a modalidade stories da rede social Instagram, uma vez que o outro não importa, não sendo necessária nem mesmo a interação, pois o importante é a postagem e não o que ela comunica.

Podemos observar que a injunção à utilização da tecnologia digital atinge-nos mesmo no âmbito escolar, uma vez que “embriagamo-nos com a tecnologia

³ La red digital no es ninguna forma de conclusión. Y por eso la comunicación digital es incapaz de diálogo. Hoy se hace narcisista y se orienta a que el otro desaparezca. El vacío de sentido hace que la comunicación se produzca sin pausa ni interrupción. (Han, 2016a, p. 18).

digital, enquanto somos incapazes de avaliar plenamente as consequências da nossa embriaguez” (HAN, 2016b, p. 12).

Também percebemos que a atividade se deu de forma tão rápida, quase mecânica, pois realizar este exercício foi associado a algo da esfera do cotidiano dos adolescentes, impedindo um distanciamento contemplativo do que estavam realizando.

Ao mesmo tempo em que a proposta de postagem de uma imagem nos direcionou para certo “vazio de sentido”, foi interessante observar o olhar dos alunos na injunção à interpretação. Ou seja, não bastava tirar uma foto e escrever uma frase junto a ela, embora muitos tenham feito isso. Em uma das produções mais significativas dessa atividade, um aluno escolheu captar a imagem do olho de uma colega e junto à foto escreveu: “os olhos se abrem, mas não enxergam”, explicando, posteriormente, à turma que muitas vezes sentia que as pessoas não enxergavam umas às outras de maneira mais profunda, apenas superficialmente. Diante da simplicidade e ao mesmo tempo profundidade dessa “legenda”, foi desenvolvida uma nova proposta.

Buscando cerrar los ojos

A atividade a seguir, dentro da proposta de pré-leitura com o texto de Galeano, teve seu desenvolvimento encaminhado por meio de uma reflexão acerca da atividade anterior. É comum, nesta turma, haver um processo de autoavaliação conjunta entre alunos e professores acerca das atividades realizadas em aula. Nesse momento, houve então uma pausa e um questionamento: a leitura que fizemos de Eduardo Galeano provocou alguma mudança no modo como víamos as coisas?

O ato de refletir acerca do que se está fazendo em sala de aula, e mais do que isso, incluir os alunos nessa reflexão, nos leva, uma vez mais, a concordar com Bondía (2014, p. 75), quando este afirma que:

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do "pre-visto". Por isso a pergunta sobre "de que outro modo" não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber

nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez.

Diante de algumas provocações, os próprios estudantes deram-se conta da fugacidade do trabalho realizado anteriormente, propondo, então, que fossem feitos cartazes com as frases criadas. No entanto, a proposta foi além: seria preciso escrever um texto inspirado na estrutura de Galeano, baseada em oposições, mas trazendo essas oposições para o seu mundo, para suas histórias de vida.

O cartaz, que geralmente é um suporte deixado de lado no Ensino Médio, não deixa de ser uma opção rica diante do tempo de ruído, pois sua permanência e durabilidade contrastam com aquela do Instagram Stories. Nesse sentido, a visibilidade e circularidade também é direcionada: seu público-alvo não é qualquer um, como na rede social; o cartaz é dirigido ao público escolar, e o contato entre autor e público deixa de ser virtual. O cartaz pode ser visto, nesse sentido, como um resgate a um outro tempo na escola, é o antigo ressignificado, uma vez que os próprios alunos propuseram a pausa necessária para visualizar as produções de seus colegas.

Orlandi afirma que, em geral, a produção é o meio pelo qual temos acesso às leituras dos alunos, podendo verificar as significações, os modelos de que eles têm domínio (2012, p. 121). Assim, para que a leitura que cada um fez do microrrelato de Galeano fosse acessada, era preciso que eles produzissem uma nova significação a partir de seus textos. Vejamos, a seguir, algumas das produções realizadas pelos alunos:

A polícia defende, mas não protege As pessoas querem, mas não podem Os pais ensinam, mas não sabem Eles colhem os frutos, mas não plantam as árvores (PRODUÇÃO 3).

Na Produção 3, vemos que a estrutura ainda está bastante presa ao microrrelato de Galeano, ainda que buscando timidamente o contexto do sujeito que escreve. Poderíamos entender, com Orlandi (2012), que a produção 3 constitui-se em um processo parafrástico, ou seja, aquele que permite a produção do mesmo sentido sob várias formas. Isso se explica, talvez, pela

garantia que a paráfrase proporciona, uma vez que se apresenta como aquilo que já foi legitimado anteriormente. (ORLANDI, 2012, p. 25).

Indo um pouco além, temos a produção 5:

Eles me criticam, mas não fazem melhor Eles dizem que é som de preto e favelado mas toca na boate onde os preto é barrado Eles fazem as pessoas parecerem manequins Com olhar depressivo pagando mil reais em um jeans por isso prefiro comprar livros.

Eles têm mil curtidas nas fotos Mas são arrogantes e só olham pro próprio umbigo Na hora do enterro não vai restar nenhum amigo.

O trecho “Eles dizem que é som de preto e favelado” traça uma intertextualidade com um funk dos anos 2000, evidenciando a “própria história de leitura do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 48), sem no entanto, ficar restrito à paráfrase.

O restante da produção demonstra que o texto foi além da estrutura e dos sentidos mobilizados por Galeano, não ficando em um processo parafrástico com nenhum dos textos. Consegue ir além, aliando sua história, suas vivências com o estilo proposto na atividade, sem copiá-lo.

A autoria, no entender de Gallo (2012), seria da ordem da interpretação produzida por cada sujeito e do efeito de novidade que se dá a partir de um deslocamento de sentidos, como o que ocorreu no texto acima.

Movimento distinto é realizado na Produção 4:

Eles dizem, mas não são Eles tentam fazer a diferença, mas são o padrão Eles tentam me tratar, mas não se tratam O medicamento quer curar, mas destrói Eles querem me ver voar, mas cortam minhas asas Eles parecem perfeitos, mas são projetados.

Nessa produção, o sujeito deixa de ser mero enunciador para se colocar como autor. Ele assume responsabilidade pelo que diz, ele se mostra no texto, não só pelo uso da primeira pessoa, uma vez que não se trata do indivíduo que escreveu ou de sua história, mas também pela temática abordada, que remete a um processo bastante introspectivo de tratamento/cura. Aí percebemos a questão da subjetividade proporcionada pela escrita de si, uma reflexão do eu

que não precisa estar relacionada com um estatuto de verdade autobiográfica, podendo inclusive ser “uma ficção sobre o eu” (Klinger, 2012, p. 34).

Se para ser autor, segundo Orlandi, é preciso que o sujeito estabeleça uma “relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade” (2012, p. 105), vemos na produção 4 um movimento de autoria, uma vez que o sujeito “mobiliza saberes da memória discursiva” (GALLO, 2012, p. 62) e produz novos gestos de interpretação.

Proposta 2: cerrando los ojos

O conto O cooper de Cida foi eleito para dar início ao trabalho com Olhos d'água, livro de Conceição Evaristo que consta na lista de leituras obrigatórias do vestibular da UFSC 2018.

O conto trata de uma personagem que corre, não somente no seu cooper diário, mas em todos os âmbitos de sua vida. Um dia, a moça tem um momento de epifania e simplesmente para de frente ao mar, percebendo que nunca o havia contemplado, deixando as horas correrem sem perceber.

O maior desafio de trabalhar com essa leitura era justamente o fato de constar como obrigatória, por isso a necessidade de desmistificar o obrigatório como algo ruim, que povoa o imaginário dos adolescentes do ensino médio.

Para isso, foi preciso realizar as atividades prévias, debater suas temáticas, perceber o que era e o que não era relevante na história de leitura dos alunos, escutar o que eles têm a dizer. Assim, foi possível que escolhêssemos juntos o conto que seria lido pela turma, bem como a forma como seria lido e as combinações necessárias para que a proposta pudesse funcionar.

Demos início, então, à leitura em roda, em voz alta e alternada entre alunos e professora. As luzes foram apagadas, os olhos fechados. A leitura foi sensorial, como afirma que o é Martins (1997), ao destacar que um livro é mais do que a palavra escrita nele. Ele tem cheiro, som, cor. A leitura sensorial e coletiva provocou muito mais emoção nos alunos do que a fria leitura de uma obra obrigatória poderia proporcionar.

Dessa atividade, surgiram variadas interpretações e percepções sobre o conto. Dessas leituras, realizou-se uma escrita coletiva da adaptação teatral

(ANEXO) do conto, a qual foi interpretada na feira do conhecimento da escola por toda a turma.

A leitura do conto, realizada de forma sensorial, evidenciou-se no roteiro de sua adaptação, escrito pelos próprios alunos, como mostram as marcas das rubricas deste trecho:

[Os outros começam a acelerar os passos] (Heloisa, falando rapidamente)

- Fervia o leite, arrumava a mesa, voltava ao quarto, avançava sobre o guarda-roupa e atracava-se ao uniforme de trabalho, logo depois já estava na sala fechando a porta e indo. Voava pelas escadas, pois o elevador era lento e no constante *cooper* ganhava a rua. Corria sobre a corda bamba, invisível e opressora do tempo. Era preciso avançar sempre e sempre.

No roteiro, fica prevista uma marcação na voz do narrador e nos passos dos atores do ritmo com que a personagem levava a vida. Em outro trecho, fica marcada a desaceleração do tempo da personagem:

[Heloisa vai para o meio das pessoas e Guilherme vai para frente, e quando ele começa a declamar os garotos se abaixam e as garotas andam entre eles] (Guilherme, pausadamente) - Mas naquele dia, a semidesperta manhã inundava Cida com um sentimento pachorrento, de um desejo de querer parar, de não querer ir. Sem perceber, permitiu uma lentidão aos seus passos e pela primeira vez viu o mar.

A peça foi pensada de maneira muito simples, baseada apenas na escolha dos principais trechos e na marcação corporal da significação do texto. Para Martins (1997), na leitura emocional, emerge a empatia, como se experimentássemos o que o outro sentiu vivenciando aquela situação. Assim, podemos dizer que este projeto pensou “menos o texto como um objeto e mais como um acontecimento, algo que acontece ao leitor”, como o propõe Martins, e acabou tornando-se um acontecimento, uma pausa, uma oportunidade dos alunos “fecharem os olhos” na escola.

Porque é preciso concluir...

Este texto buscou analisar algumas propostas de um projeto de leitura muito simples e ao mesmo tempo carregado de significados. Não se pretende aqui traçar diretrizes para o trabalho de outros, mas refletir sobre e compartilhar os aprendizados da minha própria prática.

Alguns dos aprendizados relevantes têm a ver com a necessidade de abandonar as fórmulas do que é certo e errado em sala de aula. O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem diversos objetivos a cumprir, não pode apenas seguir uma lista prévia pensada por quem não está no convívio com cada turma. Isso não significa abandonar qualquer planejamento ou rasgar os pressupostos teóricos, pelo contrário: devemos nos basear nos pressupostos para fortalecer a prática, mas tendo em vista a multiplicidade de opções que contém neles.

Também não é possível alcançar um “saber de experiência” se só levarmos em conta o que o senso comum prega para determinadas faixas etárias e etapas da educação: o Ensino Médio não precisa ficar restrito às apostilas e aos exercícios de vestibulares para que o aprendizado se efetive, e mais ainda, para atingir um saber de experiência, é preciso de abertura. Para Bondía (2002, p. 26), “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, ou seja, aquilo que os alunos já sabem, suas leituras de mundo, são aliadas em prol de um novo conhecimento.

Tal proposição dialoga com o que afirma Rancière (2002):

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2002, p. 30).

Rancière destaca, assim, a necessidade de emancipação no processo de aprendizagem, contrariando, segundo o autor, o “mito pedagógico” que divide o mundo entre uma inteligência inferior – a das crianças e do homem do povo – e uma superior – a dos mestres. Diante disso, Rancière nega a necessidade de uma explicação para que a criança compreenda, apontando o compreender como uma palavra de ordem que causa o mal, qual seja, a percepção da criança de que necessita sempre alguém a lhe explicar, passando a não mais acreditar-se capaz de compreender sozinha.

Se, inicialmente, pensávamos que alguma das propostas planejadas levaria a uma possibilidade de experiência, que então auxiliaria na assunção da autoria dos alunos, podemos afirmar que nos enganamos. A experiência não

pode ser explicada, provocada, nem premeditada. Algo “nos toca ou não toca”. A autoria, por seu turno, não advém de uma experiência, não tem com ela relação de causa e consequência: ela é a grande experiência. O que é possível é a provocação, o convite ao silêncio, à contemplação.

Cabe ao professor, afirma Orlandi (2012, p. 110) – e com ela concordamos, propiciar a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe. *'Imperializante', sociedade da comunicação não deixa o silêncio existir e fragiliza a democracia, afirma pesquisador português.*

UFMG, 1º fev. 2017. Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/online/arquivos/046510.shtml>>. Acesso em: 16 out. 2017.

BARTHES, Roland. *Variaciones sobre la escritura.* 1973.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

_____. *Ferido de Realidade. Tremores: escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).*

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 20 out. 2017.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água.* Rio de Janeiro: Pallas – FBN, 2015.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços.* Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015.

GALLO, Solange. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva.* Blumenau: Nova Letra, 2008.

- _____. Novas fronteiras para a autoria. *Revista Organon*, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 53, 2012.
- HAN, Byung-Chul. *Por favor, cierra los ojos*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2016a.
- _____. *No exame*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2016b.
- _____. *Sociedade do Cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
- LAFIN, Gabrielle Carvalho. *Abraçando a escola do mundo ao avesso: aproximação entre a literatura de Eduardo Galeano e a aula de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131726>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* Brasiliense, 1997.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. *As formas do silêncio*. Campinas: Pontes, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Autêntica. Belo Horizonte. 2002.

Recebido em: 30-03-2018

Aprovado em: 03-06-2019

ANEXO – Adaptação teatral *Olhos d'água*, escrita coletiva

[Todos andando por um tempo até que os narradores (Fernanda, Guilherme e Heloisa) param na frente do “palco” e começam a falar]

(Guilherme, declamando) - O sol vinha nascendo molhado na praia de Copacabana. A indecisão do tempo, a manhã vagabunda nos olhos sonolentos dos moradores de rua, o trabalho inconsequente das ondas em seu fazer e desfazer, tudo isto comprometia o cooper de Cida. [Guilherme para de ler, e vai andar com os outros]

[Os que estão andando, começam a andar um pouco mais rápido]

(Fernanda, declamando) - A moça foi diminuindo o passo. Ela era uma desportista natural. Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo de viver. Era preciso buscar sempre. O que tinha ficado para trás, o agora e o que estava para vir. [Fernanda vai andar com os outros]

[Os outros começam a acelerar os passo]

(Heloisa, falando rapidamente) - Fervia o leite, arrumava a mesa, voltava ao quarto, avançava sobre o guarda-roupa e atracava-se ao uniforme de trabalho, logo depois já estava na sala fechando a porta e indo. Voava pelas escadas, pois o elevador era lento e no constante cooper ganhava a rua. Corria sobre a corda bamba, invisível e opressora do tempo. Era preciso avançar sempre e sempre.

[Os outros começam a parar um a frente do outro se olhar por alguns instantes e continuar andando]

(Heloisa, falando mais devagar) - Todas as manhãs, os pés de Cida pisavam rápido o calçadão da praia. Iam e vinham em toques rápidos e furtivos, como se tivessem envergonhados dos carinhos que o solo pudesse lhes insinuar no decorrer da marcha. A moça imprimia mais e mais velocidade a sua louca e solitária maratona. Corria contra ela própria, não perdendo e não ganhando nunca.

[Heloisa vai para o meio das pessoas e Guilherme vai para frente, e quando ele começa a declamar os garotos se abaixam e as garotas andam entre eles]

(Guilherme, declamando)- Mas naquele dia, a semidesperta manhã inundava Cida com um sentimento pachorrento, de um desejo de querer parar,

de não querer ir. Sem perceber, permitiu uma lentidão aos seus passos e pela primeira vez viu o mar.

[Os garotos continuam abaixados e as garotas olham contemplativamente]

A princípio experimentou uma profunda monotonia observando os movimentos repetidos e maníaco das ondas. Como a natureza repetia séculos e séculos, por todo o sempre, os mesmos atos? O raiar do dia, a noite cair, o sol, a lua... O mar magnânimo lavando repetidamente, a curtos intervalos a areia circundante. Tudo monótono, certo e previsível.

[Guilherme volta para o meio dos outros, se agacha e Fernanda vai falar]

(Fernanda, declamando) - Lembrou-se então que era uma mulher e não uma máquina desenfreada, louca, programada para correr e correr. A corda bamba do tempo, varal no qual estava estendida a vida, era frágil, podendo se romper a qualquer hora.

(Fernanda continua)- Ou o tempo não se media com moeda, ou as horas, os dias, os anos não seriam medidas justas do tempo. Ela estava com vinte e nove anos. Pouco? Muito? Medir, comparar, aquilatar os anos em relação a quê?

[Todos se levantam, se postam em um círculo e declamam juntos]

TODOS -“Haveria um tempo outro amortecido no coração do tempo?”