

Histórias de Professores

Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (orgs.)



LEITURA, ESCRITA E PESQUISA
EM EDUCAÇÃO

SÉRIE EDUCAÇÃO EM AÇÃO

Volume 10



Editor
Fernando Paixão

Editor assistente
Otacílio Nunes

Preparação de texto
Cyntia Maria Maso Panzani

Capa
Silvia Massaro

Projeto gráfico
Claudia Warrak

Impresso pela Gráfica VIDA & CONSCIÊNCIA ©: (11) 6161-2739

ISBN 85 08 06088 2

2003

Todos os direitos reservados pela Editora Ática
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900
Caixa Postal 2937 – CEP 01065-970
São Paulo – SP
Tel.: 0XX 11 3346-3000 – Fax: 0XX 11 3277-4146
Internet: <http://www.atica.com.br>
e-mail: editora@atica.com.br

S U M Á R I O

- 7 Apresentação
Professores:
Sujeitos na história e sujeitos da história
Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer
- 13 Experiência humana, história de vida e pesquisa:
Um estudo da narrativa,
leitura e escrita de professores
Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer
- 43 Buscando o mito nas malhas da razão:
Uma conversa sobre educação e teoria crítica
*Maria Fernanda Rezende Nunes e
Rita Marisa Ribes Pereira*
- 55 Por uma leitura estética do cotidiano
ou a ética do olhar
Solange Jobim e Souza
- 72 Afinando a orquestra:
Concepções de linguagem e diálogo na escola
*Ana Cristina das Chagas Meireles,
Georgina Maria Charpinel Gama Ramalho
e Maria Fernanda Rezende Nunes*

- 87 O prazer do encontro
*Maria Masello Leta,
Marília Bonfim Jerônimo
e Tania Barra*
- 97 Vida de professor:
Uma breve história do nosso tempo
*Daniela de Oliveira Guimarães,
Eliane Fazolo Spalding,
Isabel Cristina Santos Lima,
Maria Angélica Pamplona Algebaile
e Rita Marisa Ribes Pereira*
- 118 Vem, que no caminho eu te conto
*Daniela de Oliveira Guimarães,
Eliane Fazolo Spalding,
Isabel Cristina Santos Lima,
Maria Angélica Pamplona Algebaile
e Rita Marisa Ribes Pereira*
- 147 A título de conclusão:
Voz, palavra e escrita: Direito de todos
Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer

Apresentação

Professores: Sujeitos na história e sujeitos da história

A área da educação é um campo minado de dicotomias. São caras e coroas que facilmente envolvem professores e professoras em disputas férreas (“Você é construtivista ou conteudista?”) e em análises parciais (“Na teoria isso é muito bonito, mas na prática...”). Com frequência, ainda, tais dicotomias colocam professores e professoras diante de opções ilusórias, como se precisassem e pudessem decidir por um entre dois pólos pretensamente opostos. Cria-se, assim, a necessidade fictícia de fazer escolhas em um contexto de dimensões indissociáveis. Vejamos algumas: a educação é comprometida com a busca da verdade ou com sua utilidade e sua aplicação? O objetivo mais importante da ação educativa é o desenvolvimento da criança ou a aquisição de conhecimento? A criança é pura ingenuidade ou só perversão? O que enfatizar na escola: razão, cognição, ciência, ou sentimento, paixão, prazer? Dever, obrigatoriedade, hábito, ou gosto, escolha, fruição? O currículo deve centrar seu eixo no conteúdo ou na forma? Quer dizer, no produto ou no processo? Ou, dito de outra maneira, no conteúdo ou no método? É o melhor método? É o analítico ou o sintético? E nós: somos sujeito ou objeto? E o que prevalece: o indivíduo ou a coletividade? A totalidade ou a singularidade? O cotidiano ou a História?

De um tênue ponto da ação pedagógica cotidiana à mais elaborada discussão paradigmática, parece mesmo que o professor que pesquisamos, com quem agimos e de quem falamos é um sujeito tornado objeto, cindido do seu tempo, fragmentado na sua humanidade. Retalhados são professor e o conhecimento de que fazemos uso para estudá-lo e, claro, retalhados somos também nós,

casados, solteiros, descasados, com filhos pequenos, adolescentes ou adultos, fomos nos (trans)formando em pesquisadores, não sem muito esforço, sufoco, energia gasta, dedicação, mas sempre com entusiasmo, curiosidade, prazer, paixão. Enfim, nosso trabalho adentrou nossa vida e mudou a cara das quintas-feiras. A coletividade e o espaço de narrativa tornaram-se, além de conteúdo, forma da prática de pesquisar.

Os autores da pesquisa — *Alice Gomes Campos, Ana Cristina das Chagas Meireles, Andrea Gomes Natividade, Daniela de Oliveira Guimarães, Eliane Fazolo Spalding, Giorgina Maria Ramalho, Isabel Cristina Santos Lima, Ivani Vasconcelos Veiga, Leonardo Vilela de Castro, Maria Angélica Pamplona Algebaile, Maria Fernanda Rezende Nunes, Maria Masello Leta, Marília Bonfim Jerônimo, Tania Regina da Silva Barra, Rita Marisa Ribes Pereira, Vanda Lia Santos, Vânia Cristina Menezes, Elisangela Kelly de Oliveira, Mara Regina da Silva* — são também produtores dos textos aqui reunidos. Nosso agradecimento especial a todos aqui presentes, tanto como interlocutores quanto como críticos atuantes desta coletânea. Nosso agradecimento também a tantos colaboradores anônimos que têm discutido essas idéias conosco e, principalmente, nosso sincero muito obrigada a todas as professoras entrevistadas que nos concederam seu tempo, permitindo que — por causa da linguagem — penetrássemos em suas histórias que, assim, passaram a fazer parte da nossa. A sua colaboração foi — e continuará sendo — fundamental.

Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer

Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores¹

*Solange Jobim e Souza*²

*Sonia Kramer*³

Torso. Somente quem soubesse considerar o próprio passado como fruto da coação e da necessidade seria capaz de fazê-lo, em cada presente, valioso ao máximo para si. Pois aquilo que alguém viveu é, no melhor dos casos, comparável à bela figura à qual, em transportes, foram quebrados todos os membros, e que agora nada mais oferece a não ser o bloco precioso a partir do qual ele tem de esculpir a imagem de seu futuro. (Walter Benjamin)

Reflexões teórico-metodológicas no ponto de partida: História, subjetividade e linguagem

Entre os graves problemas historicamente enfrentados pela escola brasileira coloca-se o do fracasso na alfabetização e no acesso à leitura/escrita. Apesar dos esforços, seja a nível da pesquisa, seja a nível da intervenção educacional, é fato inegável que nossa população não tem garantia de acesso à leitura e à escrita. É no interior dessa problemática que se situa esta pesquisa.

Mas cabe dizer que “Cultura, modernidade e linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores” segue o movimento desencadeado por diversas *perguntas ou inquietações que impuseram a*

¹ Texto elaborado em maio de 1994 para ser apresentado na XVII Reunião Anual da Anped.

² Professora do Departamento de Psicologia da PUC-RJ e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ.

³ Professora da Faculdade de Educação da UERJ-Maracanã e da PUC-RJ.

necessidade de uma revisão teórica, um repensar dos estudos sobre a prática pedagógica. Vejamos algumas: como romper a defasagem, a distância, entre a realidade da escola e do trabalho com a linguagem que é nela desenvolvida e o que se produz, se pesquisa, se conhece sobre linguagem e sobre linguagem escrita? Temos dito aos professores que o objetivo do trabalho escolar nas séries iniciais é tornar as crianças autoras, leitoras e escritoras. Mas são hoje os professores de pré e 1º Grau autores? São falantes, leitores e escritores vivos de uma linguagem viva? Para abordar essas questões, outras se fizeram necessárias.

Como entendemos as ciências humanas e, nessa discussão, como situamos a educação? Contra as ilusões ou as seduções da neutralidade e da racionalidade científicas, como equacionar a tensão entre subjetividade e objetividade? Onde encontrar subsídios para compreender o campo do social em que esteja presente o sujeito ativo e criativo? Ora, concebemos o conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade (Japiassu, 1982, 1991), percebendo as ciências no seu processo, sempre em vias de se fazerem. Nesse sentido, no ponto de partida dos fundamentos teóricos está a historicidade; no ponto de chegada, interdisciplinaridade e centralidade da linguagem.

Por outro lado, concebemos a educação a partir de uma abordagem que amplia o próprio espaço da interdisciplinaridade e procura compreendê-la no bojo de uma crítica da cultura. Assumimos, então, a educação como prática social e questionamos tantas correntes consagradas na nossa área que tipificam ou classificam os professores, porque cada vez que se classifica a prática do professor, se destrói a heterogeneidade, se apagam as dimensões ética e estética do fazer educativo. Essa concepção implica entender o ato de educar de uma forma tão viva como vivo é o seu acontecer, superando as abordagens que dicotomizam trabalho e vida, tomando assim o trabalho como vida e vice-versa.

A fim de compreender o trabalho dos professores, não abrimos mão da singularidade, de heterogeneidade, mas precisamos de uma formulação que dê conta, simultaneamente, da totalidade. E como enfrentar essa suposta dicotomia entre totalidade e singularidade? Como inter-relacionar estudos que visam uma compreensão filosófica, histórica, política, econômica da totalidade do fazer pedagógi-

co com estudos de base antropológica preocupados com o relativo, o pontual, com as diferenças? Como superar a parcialidade de ambas abordagens? O trabalho dos professores precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade. E, nessa discussão, Walter Benjamin se revela ímpar: trabalhando os fragmentos, as ruínas, nele essa tensão se dissolve e se resolve fundamentalmente na linguagem (Benjamin, 1984).

Entendendo a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade.

Mas como entendemos a História e, com ela, a linguagem? Tomamos o tempo no seu entrecruzamento: contra a crença em um passado imutável, em um presente imutável, em um futuro imutável. Com Benjamin (1987a, 1987b) criticamos um progresso medido pelo avanço da ciência e da tecnologia, mas que não gera mudanças sociais qualitativas para a humanidade. Com base na crítica que faz Benjamin do capitalismo, questionamos uma concepção de modernidade que torna a experiência humana medíocre; que a transforma em vivência a reação a choques; que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiências desse homem coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria arte de narrar (já que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que foi aprendido na vida social).

Por compreender que o declínio da narrativa se vincula à perda gradativa de memória e se liga, pois, ao fato de o homem não se ver como parte da História, Benjamin destaca a necessidade da rememoração e do estabelecimento de uma relação outra com a tradição. Assim, a tarefa da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, no qual a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a História a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem em suas metamorfoses, nos quais se tecem novas

histórias (Palumbo-Liou, 1981). A tarefa implica, ainda, o fato de ser naquele que escuta que a experiência deve se enraizar. É preciso, portanto, ouvir e reinterpretar os sentidos esquecidos daqueles que em tantas lutas fizeram e têm feito a História, escovando *a história a contrapelo* (Benjamin, 1987a).

Fundamentadas nessas reflexões, perguntamos: que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar “na linha de montagem” da escola, não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo? É possível, apesar de tudo, construir com os alunos uma prática social comum? As diferentes estratégias de formação têm favorecido aos professores falar de suas vidas e ampliar seus conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações parceladas desvinculadas de seu saber, de sua prática, de sua história?

Professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. E como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou, ainda, de serem autores? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história?

E o que acontece nos textos que pretendem orientar as práticas dos professores? Os sujeitos são arremessados para fora. Quais sujeitos? Professores e Professoras, escritores e poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História (Kramer, 1993).

E como concebemos a linguagem? Bakhtin diz que “não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (1981, p. 95). A palavra é polissêmica, ela tem franjas. Muitas são as vozes que falam em um texto. E os diálogos que se

consolidam não são apenas os que se dão imediatamente, como ainda aqueles que remetem às massas enormes de sentidos esquecidos. História e linguagem se interpenetram. A palavra é arena das contradições e sua compreensão é sempre ativa e fruto da coletividade. Há sempre uma réplica, uma contrapalavra por parte daquele que ouve ou lê (Bakhtin, 1981).

Por fim, há outro conjunto de questionamentos que se impõe: *na História, pela linguagem, como percebemos o sujeito?* Na sua dimensão estética. Benjamin (1987a) diz que a vivência dos choques e a vida das pessoas imersas na repetitividade do mesmo acabam diminuindo a faculdade de trocar experiências e de narrar, esterilizando sua face estética. Para Bakhtin (1976), o criador retira sua matéria da vida comum, pois ao lado dos artistas e dos gênios consagrados há uma imensa criação anônima de inventores desconhecidos, insignificantes, comuns. A arte é produto da atividade humana. Não é adorno da vida, como enfatiza Vygotsky ao dizer que, penetrando toda a vida pessoal e social, a imaginação criadora é ubíqua (1987b). O princípio da regulação psíquica da atividade humana é a linguagem, a expressão de signos, não enquanto tais, mas na medida em que encarnam o sentido como elemento da cultura, exprimindo a experiência vivida nas relações sociais.

É urgente agir na escola com linguagem e na linguagem, rompendo com uma concepção de linguagem como “meio de”, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado. O que se tem dito e escrito para professores e professoras não desprezaria o fato de eles e elas serem sujeitos ativos criadores e recriadores de sentidos? Os textos pedagógicos, pretendendo se aproximar de uma fala científica, abolem a poesia, o humor, o riso, as emoções, a ironia. Será que, em geral, não matam a linguagem ao falar de linguagem?

Ora, a linguagem é produção humana acontecida na história; produção que — construída nas interações sociais, nos diálogos vivos — permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência. E mais: se o homem se faz fazendo o mundo e se se faz como homem se fazendo na linguagem, esse processo só é possível graças a nós, ao auditório social presente fora e dentro de cada um. Para tanto nada mais urgente do que uma política cultural e uma política de língua. Só no seu interior acreditamos que é possível

gerar, implementar, consolidar políticas de formação efetiva de professores.

Trata-se — nessa pesquisa — de ouvir as histórias de professoras e professores, com a narrativa, a leitura e a escrita.

Essas (e outras) análises fazem emergir as indagações centrais do nosso estudo. São elas: *como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou a professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, lêem, escrevem? Como ocorreu esta relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida, entendidas como histórias construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho?*

Opções teórico-metodológicas ao longo do caminho: Histórias de vida e pesquisa em Educação

Uma necessidade metodológica vem se impondo no contexto da pesquisa em educação: a de rediscuti-la. Para isso, devemos, por um lado, encontrar uma solução para as inadequações das investigações organizadas em torno da rigidez dos métodos quantitativos e, por outro, ultrapassar a compreensão dos métodos qualitativos como meros instrumentos que permitem uma abordagem mais flexível daquela quantitativa.

É bem verdade que as abordagens qualitativas vêm ganhando credibilidade e *status* cada vez maiores nas pesquisas em Educação, Psicologia ou Sociologia. Contudo é importante constatar também que a utilização das abordagens qualitativas, na maioria das vezes, não ultrapassa o simples uso de uma estratégia ou técnica que supostamente irá enriquecer a análise geral dos dados coletados pela pesquisa, sem que com isto se tenha operado, efetivamente, um rompimento teórico-metodológico mais fundamental no contexto das abordagens quantitativas. Esse tipo de recorte metodológico

(pesquisa qualitativa), embora tenha sido importante para fazer avançar a crítica aos modelos lógico-formais e mecanicistas em Ciências Sociais, não possibilitou que os trabalhos na área da educação realizassem um rompimento mais radical que os projetassem diretamente para fora e além das abordagens epistemológicas clássicas.

Podemos enfocar criticamente os caminhos que a pesquisa qualitativa percorreu e, até mesmo, duvidar se ela detém o privilégio de ir além do método quantitativo, ou não. O que está em jogo na realização de qualquer investigação não é a técnica ou a estratégia em si de coleta de dados, mas o conjunto das práticas ditas “científicas” e os interesses sociais e políticos que a dirigem. No atual ambiente institucional da análise dita “científica”, tanto a quantitativa como a qualitativa têm reproduzido o mesmo monopólio do saber pelo poder e a mesma incapacidade real de articulação com o próprio contexto no qual se realizam. O que tem dificultado o surgimento de novas perspectivas de investigação é a própria fragilidade conceitual que predomina no âmbito da pesquisa em educação, a qual provoca, em certo sentido, uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes. Apesar de um panorama tão controverso, Nóvoa (1992) nos assegura, com uma certa dose de otimismo, que “[...] encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p. 18).

Buscando encontrar soluções para as muitas questões e problemas teórico-metodológicos colocados pela própria experiência em pesquisa sociológica (Ferrarotti, 1983; Bertaux, 1982, 1984) e preocupados em produzir um outro conhecimento nos professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais, nos deparamos com autores — (Nóvoa, 1992; Huberman, 1992; Goodson, 1992) — que vêm trabalhando a partir de um enfoque teórico-metodológico que pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional — as narrativas/entrevistas autobiográficas ou também chamadas “histórias de vida”.

Refletindo nas pesquisas realizadas a partir da prática docente, Goodson (1992) assinala que, na sua grande maioria, investigações destacam a prática docente percebendo o professor enquanto

“prático”, cindindo sua vida de sua profissão, como se esses dois aspectos presentes no cotidiano de cada um configurassem duas realidades distintas e sem qualquer ligação possível.

Goodson (1992) assegura que, ao entrevistar os professores sobre suas atuações docentes, se deparou constantemente com relatos que diziam respeito a suas próprias vidas, o que vinha provar que consideravam as questões pessoais como tendo maior relevância para uma compreensão do cotidiano de sua prática docente. No entanto, quando as entrevistas eram analisadas pelos pesquisadores, os acontecimentos relatados pelos professores como elementos da experiência viravam “lixo”, ou seja, a conversa que se desenrolava a partir de histórias que não diziam respeito diretamente à prática docente era considerada um desvio no procedimento da entrevista, o qual deveria, a todo custo, ser evitado, só permanecendo os chamados “dados objetivos”. Ora, tal análise seletiva corre o risco de impor uma categorização, antecipando, deste modo, uma leitura da realidade com um viés específico de interpretação, destituindo a narrativa de toda sua riqueza e pluralidade de intenções. Assim, Goodson nos leva a perceber que “o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor e que o respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um dos aspectos duma relação que permite fazer ouvir a voz do professor” (p. 71). Consciente do perigo inerente a este tipo de material, considerado por certos pesquisadores como sendo demasiado “pessoais”, “idiossincráticos” ou “flexíveis”, Goodson (ibid.) quer provocar uma reflexão que permita compreender que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (1992, p. 75).

Um primeiro desafio que encontramos ao utilizar as histórias de vida em pesquisa educacional é o de produzir um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes, quer dizer um conhecimento compartilhado dialogicamente que requer, sobretudo, uma compreensão da narrativa como espaço de produção de linguagem entre entrevistador e entrevistado; um segundo desafio diz respeito à articulação de história e memória redefinindo esses conceitos.

Para Ferrarotti (1983), a acepção da “história de vida”, como método autônomo no âmbito da pesquisa em educação, implica uma ruptura com a concepção de História enquanto sucessão diacrônica, ou seja, como avanço uniforme, linear e automático do desenvolvimento histórico escolasticamente ditado por uma metodologia historiográfica. Em outros termos, a metodologia de pesquisa que tem como referência a “história de vida” envolve, necessariamente, uma historicidade “não-historicista”, nos termos da concepção de história desenvolvida por Walter Benjamin (1987a).

O importante a destacar nessa abordagem é a compreensão da história enquanto memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (Ferrarotti, 1982). Ou, em termos benjaminianos, história que se faz no entrecruzamento de passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e homogêneo que flui numa direção única e preestabelecida. Pois, segundo Benjamin, o historiador “renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso ele funda um conceito do presente como um ‘agora’ na qual se infiltraram estilhaços do messiânico” (1987a, p. 232).

No contexto das narrativas dos professores desta pesquisa, é necessário, pois, destacar as temáticas que surgem nas narrativas de vida singulares, no interior de um horizonte histórico dado que é também memória coletiva da cotidianidade. Trata-se, portanto, de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras. História essa não mais construída a partir somente dos grandes acontecimentos e movimentos das elites, mas das pessoas que foram destinadas a permanecer desconhecidas e constituem, em seu conjunto, a substância viva do processo histórico real (Ferrarotti, 1983).

Thompson (1992) observou que o pesquisador que trabalha com história oral, ao fazer com que as pessoas confiassem nas lembranças e interpretações particulares do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita que os entrevistados, com frequência ignorados e economicamente fragilizados, adquiram dignidade e sentido de finalidade ao rememorar a própria

vida e fornecer informações valiosas a uma geração mais jovem. Além disso, constatou que os mais idosos, ao entregarem-se às reminiscências, recuperam o sentimento de sua identidade, um sentimento de pertencer a um determinado lugar e a uma determinada época, em um mundo que se caracteriza por mudanças aceleradas e vertiginosas. O mérito maior da história oral, revela Thompson, é o de ser construída em torno de indivíduos que lançam vida para dentro da própria história e com isso alargam seu campo de ação.

A questão da identidade nos parece fundamental quando indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, ou seja, quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é. A identidade, esclarece Nóvoa (1992), não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Assim sendo, faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino. Em vista disso, o autor se indaga: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Nóvoa, 1992, p. 17). Em uma carta endereçada a umas das pesquisadoras, Rosana, professora de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, responde-nos esta questão com clareza e sensibilidade:

[...] Agora, neste momento, está acontecendo algo importante que é falar de mim, da minha vida, refletir, em muitos momentos, sobre coisas corriqueiras, mas que fazem diferença se forem feitas desta ou de outra maneira. Estou pensando em tantas vezes que não ligamos, ou não demos atenção suficiente para que o aluno possa nos comunicar algo, seja escrevendo, lendo sua redação, pedindo ajuda ou quando faz um carinho, todas as formas que ele tem de comunicar-se às quais, muitas vezes, não damos este espaço. Você, Angélica, enquanto professora/estudante, está proporcionando a mim, aprendiz sempre, o espaço de me ouvir, falar da minha vida, dos meus sentimentos, da minha história. Obrigada por me ouvir, me deixar falar, valorizar, sentir prazer em ouvir. Agora sei também que isto é bom para meus alunos. Sempre é tempo de começar, de continuar, se surpreender. Obrigada, sua danada! (Rosana)

Esse depoimento nos permite compreender que trabalhar na perspectiva da “história de vida” é resgatar a dimensão de que o “professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, J. citada por Nóvoa, 1992). Além disso, é também propor um desafio aos mitos consagrados da historiografia tradicional, é questionar o juízo autoritário inerente à tradição historiográfica, é, enfim, oferecer os meios para uma transformação radical do sentido social e político da história e da educação. Por tudo isso, a história oral pode nos proporcionar um método para uma compreensão mais justa dessa crise de identidade, forjada pelo implemento do tecnicismo na educação, e que vem impondo uma separação radical entre a pessoa e o profissional.

Fundamentos epistemológicos do método autobiográfico/histórias de vida

A opção pelo método autobiográfico ou da “história de vida” na pesquisa em educação requer o enfrentamento de problemas teórico-metodológicos básicos que, de acordo com Ferrarotti (1983), podem ser explicitados através das seguintes questões: como a subjetividade inerente ao método da “história de vida” ou autobiográfico pode tornar-se um conhecimento científico? Se o método autobiográfico optou por não mais renegar a subjetividade e a historicidade absoluta de seus conteúdos, de que modo poderá fundar a “validade” dos conhecimentos construídos a partir destes elementos? Quantas “histórias de vida” são necessárias para atingirmos uma “verdade” mais geral do fenômeno estudado? Que material biográfico será o mais representativo e nos permitirá ter acesso à primeira das verdades gerais?

Tais questões, centradas no campo da história de vida, só podem ser devidamente superadas quando ultrapassamos os quadros epistemológicos clássicos e procuramos os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa autobiográfica em outro lugar, quer dizer, em uma razão dialética capaz de regular a práxis recíproca entre indivíduo e sociedade. Essa perspectiva propõe que a construção do conhecimento não se apóie em “verdades” fixas, imutáveis, definitivas e imobilizadoras, mas que seja um risco per-

manente, sempre em via de fazer-se e reformular-se, questionando-se a si própria, infinitamente.

A razão dialética é, primeiramente, uma razão histórica. Somente a razão dialética permitirá a compreensão de um ato em sua totalidade, ou melhor, possibilitará a reconstrução do processo que faz de um comportamento específico a síntese ativa de um sistema social. Apenas a razão dialética nos dá acesso ao universal e ao geral (sociedade), partindo do individual e do singular (o sujeito) (Ferrarotti, 1983).

Essa tensão entre o singular e o universal coloca em questão a visão aristotélica de construção do conhecimento científico, fragilizando a lógica formal discursiva que modela o pensamento ocidental a partir da ciência do geral. Paradoxalmente, a tensão entre o particular e o universal nos remete para a possibilidade de uma “ciência” do particular e do subjetivo. Nesse sentido, a história de vida de um dado professor ou professora não se esgota em seus aspectos idiossincráticos ou únicos, mas permanece em estado tensional com os fatos ou acontecimentos que encontram eco no “outro” e em suas possíveis histórias. Trata-se, portanto, de encontrar, nas narrativas tiradas das entrevistas, as ressonâncias ou o eco de uma vida em outras vidas, recuperando sempre nas diferentes falas dos professores aquilo que diz respeito a um tempo saturado de “agoras” (Benjamin, 1987a, p. 229).

Na *VI Tese sobre Feuerbach*, Marx nos oferece elementos para uma reflexão teórica mais profunda sobre essa questão quando diz “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais. [...] Por isso, a essência só pode ser apreendida como ‘gênero’, como generalidade interna, muda, que liga de modo natural os múltiplos indivíduos” (Marx, 1986, p. 13). Trazendo esta discussão para o âmbito da presente pesquisa, o que importa é apreender simultaneamente a universalidade e a singularidade, ou melhor, o indivíduo precisa ser estudado a partir de um método que dê conta dessa simultaneidade. Desse modo, o esforço para tentar compreender uma biografia na sua qualidade única (*VI Tese sobre Feuerbach*) torna-se o esforço para interpretar o sistema social.

Ao desenvolver suas entrevistas com camponeses, Ferrarotti (1983) destaca o caráter sintético do relato autobiográfico. Além

disso, revela que o método autobiográfico permite atingir camadas sociais e estruturas de comportamento que, por sua característica de marginalidade e de exclusão social, fogem irremediavelmente aos dados adquiridos e elaborados de maneira formal através das abordagens clássicas de pesquisa experimental. Conclui, assim, que, se a essência do homem é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo um contexto social. Cada comportamento e cada ato individual surgem em suas formas mais únicas e se oferecem como a síntese horizontal de uma estrutura social. Uma vida, diz Ferrarotti, é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas. Nosso sistema social está presente em nossos atos, em nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos; portanto a História do sistema social pode ser apreendida na história; de nossa vida individual. Contudo vale ressaltar que a relação estrita existente entre uma história social e uma vida não é certamente a de um determinismo mecânico. Longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele, o mediatiza, o filtra e o retraduz, projetando-o numa outra dimensão, àquela que diz respeito a sua subjetividade. Através de sua práxis, singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social. Se cada sujeito representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o envolve, podemos ter a pretensão de conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual (Ferrarotti, 1983).

Faz-se necessário deixar claro que o compromisso desta investigação não é com a busca de informações que possam ser generalizadas. Isto porque buscar a mesma referência histórico-cultural na vida dos professores não é sinônimo de generalizar — generalização aqui entendida como pasteurização, significando homogeneizar ou unificar as trajetórias, as experiências e as narrativas de cada um. Nosso desafio é, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas dos professores. Quando uma entrevista traz conteúdos que podem ser reconhecidos em outras histórias

contadas por pessoas que não se conhecem, estamos diante de um material que legitima uma experiência coletiva, algo que atravessa, percorre várias vidas e condensa aspectos que dizem respeito não só a uma época, como também a todo um sistema de relações sócio-culturais.

Mas o que rege este duplo movimento entre o pólo individual e o pólo coletivo de um campo social qualquer? Através de quais mediações um indivíduo específico totaliza uma sociedade e um sistema social se projeta sobre o indivíduo?

Para Ferrarotti (1983), cada sujeito totaliza a sociedade através da mediação de seu contexto social mais próximo, isto é, dos grupos específicos do qual faz parte no seu dia-a-dia. A família, os vizinhos, os colegas de trabalho, os lugares que frequenta participam ao mesmo tempo da dimensão psicológica de seus membros e da dimensão estrutural do sistema social. As práticas sociais que ocorrem no interior do grupo são mediadoras e reprodutoras ativas da totalidade social em suas microestruturas formais e informais, em suas linhas de poder e de comunicação, em suas normas e proibições, em suas redes de interações afetivas. O grupo torna-se, ele próprio, o espaço onde ocorre a síntese das práticas sociais de seus membros.

Bakhtin (1981) nos permite ir além na medida em que, para ele, essa mediação se dá na linguagem e através da linguagem, pois ela é, ainda segundo Bakhtin, a arena onde os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Desse modo, a palavra, signo ideológico por excelência, é mediadora do processo dialético entre o individual e o social. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano das relações sociais. Quando os falantes pertencem a uma mesma família, mesma profissão, mesma classe ou mesmo grupo social, existe um conjunto de valores compartilhados ou presumidos que, embora permanecendo inarticulado nas trocas verbais propriamente ditas, se integra ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação. Qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante. A mediação, entendida na perspectiva bakhtiniana, enfatiza a centralidade da palavra, ou do signo

lingüístico, e seu papel na constituição do sujeito e das ideologias. Tal recorte, que traz a narrativa para o centro de nossas atenções, permite um entendimento dos relatos autobiográficos, como mediação ou como estratégia metodológica, para a compreensão da relação recíproca entre indivíduo e contexto social.

Mais do que entrevistas... construção de entrefalas e entretextos

Nossa preocupação aqui é demarcar uma diferença entre a compreensão de entrevista que está presente nesta investigação e outras formas de entrevista bastante comuns no âmbito da pesquisa educacional. Consideramos que as entrevistas, quer sejam rigidamente estruturadas ou semi-estruturadas, podem, mesmo que em níveis diferentes, inibir a memória e o fluir das idéias do entrevistado. Quando isto acontece, as falas ficam, muitas vezes, reduzidas a respostas monossilábicas, sem continuidade e sem eco no interlocutor.

Questionando os fundamentos desses modelos correntes de entrevista, o aporte metodológico desta investigação é, mais do que a utilização dela própria, a construção de “entrefalas”, “entretextos”, “conversas”, em que a professora ou o professor é convidado a falar de um assunto de interesse comum: o relato de suas trajetórias com a leitura/escrita. A investigação, assim formulada, traz, de forma implícita, uma determinada concepção de linguagem e de sujeito que requer uma abordagem da construção do conhecimento na sua dimensão polissêmica, graças à qual o professor se descobre como produtor histórico, cultural e social de suas ações. O ato humano é um texto em potencial; contudo, sua mais profunda compreensão depende da interação que o texto estabelece com o contexto dialógico de seu tempo (Jobim e Souza, 1994).

Assim sendo, nesta pesquisa, as entrevistas individuais ou coletivas procuram fomentar que o relato da trajetória com leitura/escrita se manifeste em suas contradições, desvios e rupturas, configurando um contar-a-história, no sentido que lhe dá Benjamin; as entrevistas são tomadas, pois, no sentido dialógico (Bakhtin, 1982), visando mais a construção e a reconstrução de sentidos do que a aplicação de perguntas. Do ponto de vista metodológico, isso significa romper com uma pretensa cientifi-

cidade que buscaria respostas exatas para indagações diretas; significa ultrapassar tanto uma abordagem generalista, teoricista, que se satisfaz com abstrações descoladas do real, quanto uma abordagem empiricista, colada no real, dependente da coisa vista, retratada, presa a ela, fotografada.

Vale ressaltar que os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. Tal ocorre porque a palavra não pertence unicamente ao falante, uma vez que o ouvinte também está presente de algum modo no enunciado, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra daquele que conta sua história. A linguagem é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado (Bakhtin, 1982).

Outro aspecto importante é entender a narração mais como uma reinterpretação do que propriamente um relato. O narrador reconta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo. Não existe nada morto de maneira absoluta: cada sentido terá sua festa de ressurreição (Bakhtin, 1985).

Fundamental nas entrefalas e nos entretextos é deixar a conversa fluir, dar todo o tempo necessário para que o professor ou professora possa ir em qualquer direção; além disso, o pesquisador deve deixar-se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas e, ao mesmo tempo, permitir emergir o que é importante do ponto de vista do autor/ator principal — o professor. Em outras palavras, tal atitude significa acompanhar os caminhos e os meandros do discurso do outro, ir por onde a narrativa nos levar e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso — não perder de vista o tema maior da conversa —, a experiência com a leitura/escrita. Argumentar a favor da expressão no contexto das entrefalas e entretextos é possível

quando o objetivo da entrevista não é a busca de informações, evidências verificáveis ou que valham por si mesmas, mas registrar o modo como o professor ou a professora olha para si e enxerga a própria vida na memória. É exatamente o modo como fala de sua vida, como ordena os fatos, ao que dá destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhe que nos interessa sobremaneira.

Na vida, como nas situações de narrativas autobiográficas, o discurso verbal não é auto-suficiente, uma vez que todas as avaliações dos enunciados, qualquer que seja o critério (ético, político, cognitivo, moral etc.), levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais (lingüísticos) do enunciado. Juntamente com estes, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Os julgamentos de valor presentes em um dado ato de fala compõem aquilo que é presumido pelos interlocutores, embora permaneça, em algumas situações, sem uma articulação verbal explícita. A entoação exerce um papel fundamental na constituição dos sentidos que envolvem atos de fala e dão forma a eles. É essencialmente sensível a todas as vibrações do ambiente social que envolve o falante (Bakhtin, 1982). Daí a importância de o pesquisador registrar a atmosfera afetiva que envolve as entrefalas e os entretextos, os não-ditos que estão presentes no gesto, no olhar, na entoação e no corpo, pois tudo isto é parte integrante do sentido do diálogo.

Cada ato de fala cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não-repetitivo que se revela na entoação. Esta é testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo. A experiência passada de cada um é vivida como algo único, portanto que se expressa no tom emocional-volitivo, e traz consigo a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito que se exprime.

Pesquisa como produção coletiva de conhecimento

De posse das questões teóricas que analisamos ao longo desses catorze meses de trabalho para fundamentar a investigação do que narram, lêem e escrevem os professores, delineamos os eixos do

trabalho de campo. O momento de construção teórica continua, permeando todo o desenvolvimento da pesquisa; o estudo exploratório (entrevistas feitas em novembro de 1993) forneceu-nos algumas direções práticas interessantes a ser explanadas, voltando-se também, por sua vez, à reflexão teórica. Consideramos essas bases não só como orientadoras das entrevistas (trabalho de campo⁴ mais sistemático que agora iniciamos) e das perguntas que temos, mas também como organizadoras dos achados do estudo.

Nesse processo, Bakhtin, Benjamin, Vygotsky, Pasolini, Frago, tantos autores, obras, vozes que escutamos têm nos fornecido alicerces. Entre eles, um é central: mais do que falar sobre linguagem, trata-se de entender as práticas sociais (humanas, porque sociais) como *espaços de produção de linguagem*. Isso se refere, de um lado, a nós mesmos, ao nosso envolvimento com a leitura e à nossa confecção de escrita, na e para a coletividade.

Em nossa prática de pesquisa, construímos um conhecimento compartilhado tanto na experiência de leitura e discussão crítica, quanto na produção, individual ou coletiva, de textos, artigos, relatos. Tendo clareza de que os professores e as professoras precisam se tornar narradores, leitores e produtores reais de escrita, entendemos que os pesquisadores que compõem a equipe⁵ precisam, da mesma maneira, se tornar narradores, leitores, escritores. E, entre as diversas atividades que realizamos no sentido de consolidar essa prática, destacamos as que são um exemplo vivo desse processo.

Presente desde o primeiro encontro semanal, a elaboração das atas de reunião tem como objetivo não apenas o registro e a memória do trabalho de pesquisa, mas principalmente criar no grupo a prática de uma escrita partilhada e coletiva, cujo conteúdo revele a riqueza das discussões, o clima de envolvimento dos participantes e a circulação das informações, bibliografia etc. A cada encontro é escolhido um integrante da equipe para escrevê-la; na

⁴ A investigação será desenvolvida com professores de pré-escolas e do 1º Grau de escolas públicas situadas nos municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Caxias, Paraíba do Sul e Pirai.

⁵ A equipe reúne sete mestrandos, três graduados, sete graduandos e dois professores da UERJ.

reunião subsequente a ata é lida para o grupo, permitindo que os comentários e as críticas contribuam não só para o aprofundamento das idéias discutidas, como também para o aprimoramento da escrita individual e a criação de novas formas de escrever. Hoje, refletindo criticamente sobre essa dinâmica, podemos dizer que as atas são um exemplo vivo de uma escrita viva, porque os textos se enriquecem progressivamente em narratividade, na qual aquele que escreve manifesta suas inquietações, preocupações, questões de vida, entremeando-as com a análise dos temas teóricos, com as sínteses pertinentes à investigação e com os debates que ocorreram na reunião, como observamos a seguir:

[...] Solange fala um pouco sobre o romance polifônico — o que contém muitas vozes: o autor é solitário ao compor sua obra, mas ele vai orquestrando (achei isso lindo) as personagens. Os diálogos vão chegando das experiências da vida e assim as personagens vão adquirindo vozes. Existem várias vozes dentro do romance — há uma autoria coletiva. Estou me lembrando de Pirandello em uma de suas peças chamada Seis personagens à procura de um autor; acho que de alguma forma ela se encaixa aqui, mesmo que de cabeça para baixo. Não vou dizer nada agora pois não me lembro exatamente do texto, vou pesquisar em casa.[...].

[...] Os enredos se multiplicam, se diversificam a partir de uma única história. Somos autores da nossa história e temos plenas condições de conduzi-la da forma que acharmos mais conveniente. Penso que o que vamos buscar nas professoras é justamente esse fio condutor que vai resgatar a história de vida delas, fazendo com que, como hoje, elas contem o que lhes passa por dentro.

(Ata da reunião de 29-4-1993, escrita por Eliane Fazolo Spalding.)

[...] Vivo uma situação no mínimo inusitada. Esclareço: descobri o computador (ou ele me descobriu, não sei bem) por volta do início do ano passado. Tentando reviver o começo dessa relação, lembro-me principalmente do medo diante do desconhecido que parecia dizer-me: Você tem duas opções: ou me domina, ou cairá nas malhas do velho, do antiquado. Não é que eu escolhi a primeira! Evidentemente, sem ter a consciência de que o caminho escolhido me levaria à servidão. Diante daquela maquineta as idéias fluíam, iam e vinham, como em uma mágica, e o fascinante é que comandava,

dominava a memória invisível. Fui ousando, experimentando e, como se fosse algo particular — que engano! — escondia e apressadamente apertava os botões da engenhoca, conseguindo proezas... Era mito, magia, brinquedo.

A Rita, na reunião passada, nos contou sobre a viagem de Ulisses à ilha dos gigantes ciclopes — aqueles que têm um olho só. Com sua ousadia, Ulisses ordenou aos marinheiros que ficassem em terra esperando os monstros acordarem. Deu-se a batalha entre Polifeno e Ulisses que furou o olho do gigante e astutamente disse que seu nome era “Ninguém”. Portanto, quando os gigantes tentaram caçar aquele que destituiu o líder da sua capacidade de enxergar, não puderam fazê-lo, pois fora “Ninguém”.

Por que conto isso? Porque percebo que a modernidade nos impõe, pela astúcia, a perda da identidade traduzida na história de Ulisses, para podermos ser “alguém”, ou melhor, “ninguém” diante da multidão que caminha para um futuro que pretende despir-se de passado.

E o computador? No início ele representava o mito, a magia; pouco a pouco, com a nossa astúcia, ele nos destituía da capacidade de lembrar e relembrar, de memorizar, e até de repetir, como fazia o mito. É a razão rompendo e irrompendo a minha relação com a escrita, mudando a minha forma de escrever, como afirma António Viñao Frago. Mas será que foi prevista a quebra de minha impressora? Foi este fato que me levou a repensar minha relação com a escrita. Aconteceu. Vou percebendo os traços que denunciam a dificuldade que apresento em pegar um papel e construir um texto que marca minha relação com o assunto: os rabiscos, os borrões deixados pela borracha e as eternas dúvidas com as vírgulas que me acompanham há tempos, mas que, pelo computador, pelo domínio da técnica, não se deixam transparecer, não deixam marcas. Aliás, venho sendo treinada — é treinada mesmo — pela vida escolar a apagar minhas marcas. Tem de ser tudo bem limpinho e arrumadinho, e de preferência sem dar muitos vôos, pois é necessário seguir o texto do autor; afinal, ele se pauta na teoria!

E a escola que ainda não tem computador ensina a escrever em uma linguagem que não diz respeito ao aluno e a sua história, que, de tão desapropriado que foi da sua individualidade (como Ulisses), também não a percebe como sua. A conversa passa a ser uma transgressão consentida na escola, como quando ocorre falta de luz.

Ora, se a escrita tem sido instrumental, se estamos perdendo a capacidade de narrar, como poderemos aproveitar o espaço da entrevista para reunir algo que está historicamente fragmentado, ou seja, a ciência com a vida, ou o cotidiano escolar com a história de vida do professor? Esta é uma das principais questões que surgiram na reunião passada, e que devemos retomar na construção de nosso roteiro. [...]

(Ata da reunião de 7-4-1994, escrita por Maria Fernanda Rezende Nunes.)

[...] Desfiro o pontapé inicial desta ata perguntando-me, exatamente, por onde começá-la. Decerto, apesar das tantas idéias que se movem em mim, eu não posso, neste momento, escrever um livro. Este registro pretende ser uma ata que relate e, especialmente, resgate o conteúdo da nossa última reunião da pesquisa. No entanto angustia-me muito que esse objetivo só seja alcançado com êxito se a minha escrita for capaz de capturar o enlace apaixonante que se dá em todos os encontros deste grupo, e não só no último. Enlace das histórias individuais com nossa história coletiva. Enlace que nos permite confirmar a cada discussão que, ao mesmo tempo que somos sujeitos individuais e particulares, somos coletividade e refletimos grupo, o seu processo de construção.

Talvez eu possa dizer que o laço que nos reúne e nos envolve nessa roda, nesse campo de forças das palavras, torna presente o que somos, pensamos, desejamos, e na última reunião permitiu enlaçar, junto com tudo isto, conhecimentos já enraizados, produção do novo, risos, paixão pela investigação, rigor com os dados, organização/sistematização das entrevistas, respeito pelos entrevistados, novas elaborações sobre a metodologia da pesquisa etc.

Na verdade é como se viesse à tona, em cada momento que nos colocamos todos olho no olho (e não só no último encontro), o desenrolar das histórias de cada um, o processo de produção/construção de cada minigrupo, a ponderação/coordenação majestosas das mestras, que, com os toques de suas varas de condão, ou eu poderia dizer que, com suas palavras, vão ao mesmo tempo lançando definições e decisões que nos colocam em movimento, costurando as falas, dando-nos suporte e valorizando nossa produção. Coloca-se tudo no caldeirão dos diálogos e cada informe, depoimento, contribuição ou pergunta que emerge vêm cheios de paixão, interesse, vida, dando

consistência e coesão à pesquisa, que vai se definindo, redefinindo, rumando para frente, sempre avante.

Realmente algumas linhas atrás era difícil saber por onde começar. Só agora percebo que já comecei, e me dou conta de que a dificuldade me vem da seguinte constatação: somente há cinco semanas sento-me com vocês aqui na UERJ e já me sinto tão íntima, com tanto para dizer. Por um lado, é como se os nossos caminhos já se entrelaçassem há muito mais do que 40, 45 dias. Por outro lado, só neste exato momento me vejo podendo expor um pouco do que sou e de como penso. É como se esta escrita me permitisse tomar o lugar de pesquisadora que traz marcas de outros trabalhos, mas que agora se sente podendo contribuir desvendando-se neste trabalho [...]

(Ata da reunião de 19-5-1994, escrita por Daniela de Oliveira Guimarães.)

Essas e muitas outras atas realizadas⁶ expressam como temos conseguido nos construir narradores e escritores, e também como temos superado a dicotomia entre falar das coisas da vida e do trabalho. Nelas a vida penetra no trabalho e vice-versa. O prazer está presente e se manifesta, bem como as torturas da criação (Vygotsky, 1984).

Nesse sentido, não nos parece exagerado dizer que, ao longo do nosso trabalho de pesquisa, tornamo-nos narradores: o objetivo, o conteúdo e a forma desse estudo fazem com que nos debrucemos na questão da narrativa, da leitura e da escrita nas nossas trajetórias de professores, mulheres e homens, cidadãos, pessoas; os textos nos permitem um aprofundamento crítico desses aspectos e um pensar/indagar dinamicamente as histórias vividas e a nossa própria linguagem. Por outro lado, esse caminho continua no estudo exploratório e no trabalho de campo. Continua, porque a perspectiva de desenvolver uma pesquisa entrevistando professores sobre sua experiência de narrativa, leitura, escrita não pode prescindir desse olhar e desse falar teórico. Assim, se nosso estudo e os diálogos que temos criado nos encontros, seminários, discussões, constituem em

⁶ Um artigo específico sobre o processo de feitura das atas, contendo uma análise dos textos produzidos, seus estilos e a superação progressiva do medo de escrever, da busca de novas alternativas de escrita etc., encontra-se atualmente em elaboração.

uma vertente da própria investigação, *as entrevistas e o trabalho de campo são, da mesma maneira, entendidos como espaços de criação de linguagem; mais do que isso: precisam assegurar momentos de narrativa.*

As entrevistas já realizadas: uma leitura preliminar

Diversos depoimentos suscitam análises e sugerem temas para aprofundamento. E entre os inúmeros aspectos que merecem estudo, cabe ressaltar alguns pontos que — em uma leitura preliminar — se mostram centrais. Assim, alguns entrevistados confessam que têm *paixão pelos livros*, dizendo: “Gosto de ler porque me transporto para o livro, viro personagem. Eu choro quando leio um livro. Eu me identifico. Eu vivo os desejos e as fantasias” (Rosana).

Muitos relatam que a presença de uma pessoa da família influenciou no gosto pela leitura, positiva ou negativamente. Nesse sentido, uma das entrevistadas conta que — como sua irmã — estudava declamação, piano e teatro. Como ainda não era alfabetizada, sua mãe tinha de ficar lendo para que ela decorasse os textos. Até que, certo dia, a mãe disse: “Marta, desse jeito não dá! Eu não posso ficar lendo as poesias a vida toda para que você as decore! Você precisa aprender a ler!”. Começou a aprender com a irmã — tinha seis anos e a irmã, sete. Tomou consciência de que era uma necessidade aprender a ler... Mas, “na escola, não lia quase nada” (Marta). Outras narram que:

Aprendi a ler vendo meu pai ler o jornal e a Bíblia [...] Minha mãe era uma devoradora de livros (Ana Lúcia);

Eu estava na turma de alfabetização e meu irmão, nove anos mais velho do que eu, pegou catapora. Ele ficava em casa e eu ficava na cama com ele e lhe mostrava meus cadernos [...]. Ele lia tudo para mim. Eu estava em pleno processo de alfabetização na escola, mas o estalo tive em casa com meu irmão. De repente, comecei a ler tudo (a professora sorriu, demonstrou muita alegria, seus olhos brilharam) (Maria Luisa);

Ficou um trauma [...]. Lembro que minha mãe me fazia estudar muito. Eu ficava sentada e tinha de ler pra ela, ela me fazia decorar as coisas. Eu fui assim até entrar para o Instituto. Aí, lá, fui vendo

outras coisas. Comecei a me envolver com o grêmio, com o jornal da escola que foi fundamental para a minha reviravolta... Hoje sou apaixonada por livros, não vivo sem um livro perto, não fico mais de quinze dias sem ler um livro (Marta);

Minha avó ajudava muito, inclusive na hora de desenhar as letras, punha um prato de farinha e executava os movimentos junto comigo, até que eu aprendia a fazer sozinha (Fernanda).

*A figura de uma professora em especial aparece também como provocadora ou incentivadora da leitura como quando a entrevistada diz que “eu adorei a D. Dalva, a minha alfabetizadora [...]. Eu não queria ter outra professora” (Rosana). Ou, ainda: *Sempre estudei em escolas públicas e devo dizer que não me frustrei diante da implacável figura da professora, pois esta sempre se apresentou de forma terna e calorosa. Minha professora alfabetizadora foi a D. Iara, que conheço até hoje. Ela era muito bonita, nunca esqueci dela, pois foi quem me ensinou os primeiros caminhos da leitura (Rosemary).**

Ao contrário, porém, há professoras que são lembradas por ter pressionado e cerceado: uma entrevistada conta que repetiu a primeira série e sua professora um dia jogou seu caderno, com textos, “no lixo” (Bárbara).

Por outro lado, muitas professoras entrevistadas falam da *obrigatoriedade de ler* que esteve presente, nas suas trajetórias, forjando seja a aversão pelos livros, seja a interrupção da prática de leitura:

Quando garota, li Clarissa, do Érico Veríssimo — não gostei, não entendi por que e pra que ler aquele livro [...]. A escola faz uma pasteurização dos textos; tudo que se lê para a escola fica como se fosse chato — não há prazer, é só obrigação (Marta);

Lia apenas o que era recomendado pelos professores (Ciléia);

Não gosto de ler por obrigação (Fernanda);

A importância da leitura [...]. Acho que passa muito pelo professor: aqueles que não gostam de ler, não passam para os alunos esse interesse (Ana Lúcia).

Quanto à escrita, diversas professoras lembram de situações traumáticas vividas durante o período escolar, que geraram negação da prática de escrever:

Gosto muito de escrever, conversar comigo mesma. Sempre escrevi, escrevo até hoje. Meu diário chama-se Eu. Sempre encontro um tempinho para conversar com ele [...]. Tenho algo que marcou a

minha adolescência. Aos quinze anos, escrevi muito [...]. Anos mais tarde resolvi reler aquilo tudo e percebi que na minha escrita havia muita dor, frustrações; juntei tudo e queimei. Hoje não me perdôo por ter feito isso (Ana Lúcia);

Eu escrevo sim, mas tenho muita vergonha, dificilmente mostro para alguém o que escrevo. Guardo tudo para mim, o que nem dá muito prazer (Marta);

Sempre fui muito poética, muito romântica. Eu passava para o papel e chorava. Eu tinha cadernos. Eles tinham desenhos ao lado. Até hoje tenho muita coisa guardada [...]. Eu tirei o primeiro lugar em um concurso de contos em Friburgo. Eu tinha 11-12 anos. O título era: As cinco montanhas. Era uma montanha triste que a menina não sabia por que ela era triste. Ela não tinha companhia, então arrumou as outras montanhas. Essa montanha chorava e alagava o vale. Quanto mais triste mais coisa linda saía [...]. Eu estando triste era a minha inspiração [...]. Uma vez, mostrei para um professor, no Científico, uma redação sobre o Carnaval (eu não gosto de Carnaval), sobre a tristeza da Quarta-Feira de Cinzas e o professor fez um sambão. Eu não gostei disso: um samba. Nunca mais mostrei nada. Mas tinha vergonha também (Rosana);

Eu lembro que gostava de escrever. Escrevia muito e guardava. Tinha uma pastinha. Eram temas de cunho existencial, mas, a partir do momento que comecei a ter na faculdade aula de Teoria Literária, peguei aquela pasta e joguei tudo fora [...]. Eu achava que, ao entrar no curso de Letras, eu me formaria poeta [...]. De vez em quando pinta uma determinada idéia, paro, escrevo e deixo pra lá. Depois de algum tempo leio e me surpreendo, me pergunto como pude escrever aquilo. Parece que não é meu [...]. De vez em quando sai alguma coisa. Outro dia bateu uma vontade de manhã, levantei e coloquei no papel. Se ficou bom não sei. A faculdade cortou; é, cortou (Maria Luíza).

Essas análises preliminares, feitas a partir das leituras das entrevistas do estudo exploratório, permitem dizer que a escola, mais do que formar o leitor, parece exercer um papel crucial na *formação do não-leitor*. Muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita, no momento em que os livros se tornam obrigatórios, únicos (um livro para toda a turma e um tipo de livro para cada série). Estará isso relacionado ao ensino dos clás-

sicos e da gramática/análise sintática de forma não-contextualizada e meramente formal? Transformando a leitura na escola em leitura da escola, quer dizer, didatizando o ato da leitura e da escrita e insistindo na leitura obrigatória de textos tidos como obrigatórios, acaba-se por afastar os alunos do ato de ler, embora sua insistência se dê em nome da formação do hábito da leitura. Se esse fato se relaciona à ênfase do conhecimento de livros e autores em detrimento do prazer e do gosto — da fruição do texto escrito, cabe lembrar que a leitura obrigatória é acompanhada, via de regra, de exercícios de interpretação (na busca de um suposto sentido único do texto, dado pelo autor, e que deveria ser identificado pelo leitor), de provas e tarefas específicas voltadas mais ao conhecimento *sobre* os livros do que à experiência *de* leitura propriamente dita, que é necessariamente marcada pelo gosto estético, pelas preferências pessoais, pelos estilos etc. Sem mencionar que a escolha dos livros que devem ser lidos se pauta, quase sempre, em critérios pedagógicos (!) Que norteiam qual o exemplar certo para a idade certa, acreditando-se ainda que determinados títulos são imprescindíveis.

Mais algumas palavras sobre a pesquisa

De tudo o que dissemos, uma palavra de síntese: a investigação tem seu eixo na narrativa. Essa sua marca fundamental pode ser desdobrada em diversos aspectos: trata-se de bordar mais do que abordar o tema; a fala é produzida no presente (que condensa passado e futuro); apresentação mais do que representação; procuramos gerar entrefalas e entretextos mais do que entrevistas.

Investigamos, portanto, as trajetórias de vida de professores com a leitura e a escrita, trajetórias e experiências entendidas a partir de uma concepção de história que supera a cronologia e as armadilhas do “era uma vez” e que estão baseadas, ainda, em um referencial de cultura que ultrapassa o contexto imediato. Crítica da cultura calcada no resgate e no estabelecimento de uma relação outra com a tradição. Concepção de história a contrapelo, em que o cotidiano é visto como a “história ao vivo”, condensando passado, presente e futuro, abrindo-se, pois, à possibilidade de transfor-

mação. A linguagem é por nós concebida não apenas como meio de comunicar o pensamento, não só como reflexo indireto do vivido, mas também como experiência humana, como expressão e produção de sentidos.

Por diferentes caminhos, seja pela perspectiva benjaminiana da relação singularidade-totalidade, na qual o todo se revela na parte; seja pela perspectiva de Agnes Heller (1985) na análise das relações entre o cotidiano e a história; seja na concepção bakhtiniana de que a palavra é arena das contradições e ponte entre os sistemas ideológicos mais amplos e a ideologia do cotidiano; seja ainda pelo rompimento contracientífico que faz a psicanálise no campo das ciências humanas, seja por outras vertentes teóricas que questionam a verdade da ciência, que estamos *bordando* uma perspectiva teórico-metodológica que mina as dimensões dicotômicas, mecanicistas, causais do conhecimento, tomando-o em sua historicidade, contraditoriedade, provisoriedade. Essa nova perspectiva metodológica só pode se dar, na prática, como produção *de* linguagem. Por isso dizemos “bordando”, e não “abordando” ou “contornando” por fora. Podemos encontrar a referência central da investigação, do ponto de vista teórico-metodológico, em Benjamin, na bela síntese que faz Rouanet, quando diz:

A visão desarmada, prisioneira do fluxo dos fenômenos, é incapaz de aceder a um segundo nível da realidade, atrás da pura faticidade dos fatos [...]. A visão filosófica dissolve o sensível no inteligível e o particular num universal abstrato (prisioneira do fluxo, a visão desarmada não consegue extrair desse fluxo, salvando-o, o objeto que poderia revelar as leis do processo; obcecada pela totalidade, a visão filosófica sacrifica, em sua singularidade, o objeto que poderia revelar a lei do todo). Em ambos os casos, o objeto se perde (Rouanet, 1981, p. 12).

Essa é também a concepção implícita na análise de Benjamin quando afirma que é preciso “descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto” (Benjamin, 1987a). Para a nossa pesquisa, isso significa ir além do contexto imediato, dos elos causais diretos que se prendem a explicações do tipo “a professora não lê porque não tem dinheiro para comprar livros”, “porque não tem

tempo”, “porque não aprendeu a gostar de ler”. Descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto se apresenta como o nosso desafio metodológico, pois implica procurar *compreender* os professores em uma perspectiva crítica da cultura, capaz de nos levar a percebê-los a partir das interações dinâmicas e contraditórias de suas histórias, fragmentos, ruínas, estilhaços da vida contemporânea, que revelam o que o chamado “mundo moderno” tem feito de suas (e nossas) histórias, e como a escola tem contribuído para essa fragmentação, desprazer, didatização do real.

Como enfrentar esse desafio? Reconhecendo nossos próprios limites e os limites da linguagem que nos é imposta; buscando tecer — nas entrevistas/entrefalas, nos relatórios de campo, nos textos — uma linguagem feita de muitos fios: linguagem científica, sistematizada; linguagem poética, literária. Para além da fotografia, do retrato do real, da “apreensão das coisas tais como são” e para além da visão abstrata, amorfa, esterilizada, a riqueza da palavra e da forma de dizê-la. A palavra dos professores, o seu depoimento não são exemplo ou ilustração de uma idéia, mas a sua concretização. Se a linguagem é polissêmica, polifônica, e as muitas vozes (nossas e deles) revelam que a autoria é sempre social e coletiva, mais do que somente escrever relatórios fiéis ou sínteses dos textos precisamos — além desses relatórios e dessas sínteses e a partir deles — escrever outros textos.

B I B L I O G R A F I A

- BAKHTIN, Mikhail & VOLOSHINOV, V. N. "Discourse in life and a discourse in art: concerning sociological poetics". In: _____. *Freudism; a marxist critique*. New York, Academic Press, 1976.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética de la creación verbal*. Santiago, Siglo Veintiuno, 1982.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987a, v. 1.
- _____. "Rua de mão única". In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987b, v. 2.
- BERTAUX, Daniel. "The life course approach as a challenge to the social sciences". In: HOREVEN, T. K. & ADAMS, K. J. *Ageing & life course transitions; an interdisciplinary perspective*. London, Tavistock, 1982.
- BERTAUX, Daniel & KOHLI, M. "The life approach"; a continental view. *Annual Review of Sociology*, (10): 215-37, 1984.
- FERRAROTTI, Franco. *Histoire et histoires de vie*. Paris, Des Méridiens, 1983.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FRAGO, António Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história; vozes, palavras e textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, Papyrus, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

- GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor; as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In: NÓVOA, A., org. *Vidas de professores*. Porto, Porto Ed., 1992.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 1985.
- HUBERMAN, Michael. "O ciclo da vida profissional dos professores". In: NÓVOA, António A., org. *Vidas de professores*. Porto, Porto Ed., 1992.
- JUPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- _____. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- _____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem; Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papyrus, 1994.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- MARX, Karl. "Teses sobre Feuerbach". In: _____. *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1986.
- NÓVOA, António. "Os professores e as histórias da sua vida." In: _____. org. *Vidas de professores*. Porto, Porto Ed., 1992.
- _____. org. *Profissão: professor*. Porto, Porto Ed., 1991.
- PALUMBO-LIOU, Ernestina. "Le narrateur: expérience, médiation et vêtement". *Revue d'Esthétique*, Paris, (1): 163-70, 1981. Nouvelle Série.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *O Édipo e o anjo; itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

Buscando o mito nas malhas da razão: Uma conversa sobre educação e teoria crítica¹

Maria Fernanda Rezende Nunes²

Rita Marisa Ribes Pereira³

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesanato — no campo, no mar e na cidade —, é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Walter Benjamin)

Com Ulisses, saindo de Ítaca

No princípio era o uno, o indivisível. Homem e universo eram um só. Homem-natureza, pura harmonia. O pensamento, porém,

¹ Agradecemos à professora Lúcia Rabello pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

² Técnica em Assuntos Educacionais do MEC/RJ e mestranda em Educação pela UERJ.

³ Licenciada em Filosofia pela EFPEL e mestranda em Educação pela UERJ.

B I B L I O G R A F I A

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*; fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1993, v. 1.

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

HOMERO. *Odisséia*.

MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. "A melancolia de Ulisses"; a dialética do Iluminismo e o canto das sereias. In: CARDOSO et alii. *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro, Record, 1978.

Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar¹

*Solange Jobim e Souza*²

Uma das questões que permeiam as inquietações presentes no mundo moderno é a constatação de que o homem cada vez mais se afasta de suas necessidades essenciais em troca das “fabricadas” pela sociedade de consumo. Ao longo de sua obra, Walter Benjamin estimula nossa reflexão sobre o empobrecimento da experiência na época em que vivemos, permitindo uma discussão crítica sobre as múltiplas conseqüências do capitalismo na vida do homem contemporâneo. A mesma preocupação reaparece nos trabalhos de Pier Paolo Pasolini, que denuncia, de modo peremptório, o confinamento da espécie humana a um mundo repetitivo e banalizado pelo “fascismo do consumo”. Ambos encontram na linguagem um caminho para a construção de uma reflexão profunda sobre a crítica do progresso. Este texto é uma tentativa de delinear as afinidades que emergem dos escritos de Benjamin e Pasolini na busca da recuperação de um outro lugar para a linguagem na construção do conhecimento e na crítica da cultura. Começamos nossa discussão apresentando as idéias de Benjamin sobre a gênese da linguagem e sua dimensão metafísica. Em seguida, recorremos a Pasolini e Clarice Lispector para falar sobre o contexto semântico do mundo dos objetos. Tanto Benjamin como Pasolini e Clarice vão ao encon-

¹ Este texto foi elaborado a partir de algumas reflexões desenvolvidas no livro *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papiros, 1994. Foi também enviado para publicação em *Leitura, Teoria e Prática*, n. 24, Campinas, Associação Brasileira de Literatura/Faculdade de Educação da Unicamp, 1994.

² Professora do Departamento de Psicologia da PUC-RJ e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ.

tro do invisível que se esconde e se presentifica na linguagem-imagem das coisas.

Rumo à utopia revolucionária

Se buscarmos em Walter Benjamin uma teoria coerente, argumentada e didática sobre a linguagem, certamente não a encontraremos. No entanto sua obra nos oferece uma reflexão profunda concernente ao papel e ao uso da linguagem no mundo moderno e uma intuição essencial quanto à sua natureza. Mas, se quisermos realmente compreender suas idéias originais e contestatórias sobre as questões do progresso e da civilização, é preciso estarmos preparados para ir ao encontro de uma construção teórica extremamente ousada. Isso porque Benjamin irá se interrogar sobre a essência da linguagem recorrendo à teologia e à mística judaicas. Surpreendentemente, são esses aspectos aparentemente anacrônicos de seu pensamento que fazem dele um autor atual, responsável pela elaboração de uma utopia revolucionária.

Entre as inúmeras questões que as idéias de Benjamin suscitam, destacamos uma discussão que se distingue por ser premonitória, na qual o autor busca revelar os fundamentos da alienação pela perversão contida no uso da linguagem no mundo atual. Nessa sua reflexão, Benjamin diz que o homem no mundo moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida. Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se dêem conta do processo aprisionador do qual são vítimas. Assim, para se escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expulso de seu domínio. Para tanto, Benjamin recorre às raízes messiânicas de uma linguagem original que se perdeu na corrente do “progresso”, mas que precisa ser resgatada para que o reencontro do homem com sua própria liberdade se torne uma realidade possível. O amor pela tradição e pelo passado revela a intuição profunda de que nessa

paixão está a força subversiva de fato, capaz de colocar em crise o presente.

Para Löwy (1989), utopia, anarquismo, revolução e messianismo estão em Benjamin alquimicamente combinados e articulados com uma crítica neo-romântica do “progresso” e do conhecimento puramente técnico-científico. Löwy diz ainda que “[...] é preciso aplicar ao estudo da obra de Benjamin a distinção que ele próprio estabelece entre o químico/comentador e o alquimista/crítico, pois, ao olhar para além da ‘madeira’ e das ‘cinzas’ de seus escritos, o alquimista deve concentrar sua atenção sobre a chama espiritual que arde em sua obra: a redenção revolucionária da humanidade”.

Tendo como guia esse olhar sugerido por Löwy, faremos uma viagem pelos meandros do pensamento de Benjamin, que nos surpreende por ser tão místico quanto materialista, tão esotérico quanto saturado de realismo. Dessa forma, deteremos nossa análise no tema que nos parece fundamental, ou seja, desvendar as razões que sustentam tal simultaneidade³.

A dimensão mimética da linguagem

A ênfase que Walter Benjamin dá aos motivos teológicos e místicos desemboca em uma compreensão do desenvolvimento da linguagem a partir de uma capacidade mimética original pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências. Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, de início, um simples acompanhamento do gesto, uma duplicação fonética da mimese do corpo.

³ As preocupações espiritualistas e místicas que encontramos em Benjamin são assimiladas, por mais paradoxal que possa parecer, à sua perspectiva marxista. Löwy (1989) assinala que é a partir de 1924 que o marxismo se torna, cada vez mais, um componente crucial de sua visão de mundo. Entretanto este autor acrescenta que o materialismo histórico não substituiu suas antigas convicções românticas, espiritualistas e libertárias, mas que se amalgamou com elas, constituindo uma figura de pensamento singular e única. Para Löwy, a consequência profana do messianismo de Benjamin é ter conseguido conferir uma qualidade subversiva singular a seus escritos sobre linguagem. Nesse sentido, ele considera que a dimensão religiosa de Benjamin não é uma fuga do político para o místico, mas uma forma de buscar um desvio absoluto que permitirá à utopia subverter os jogos políticos clássicos.

Com o passar do tempo, esse gesto sonoro se emancipou do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante devido ao caráter mais econômico da linguagem fonética. A partir dessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam simplesmente transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. Assim sendo, a fala imitaria o gesto, e este corresponderia a um instinto animal fundamental — o movimento mimético e expressivo por meio do corpo (Rouanet, 1981).

No ensaio “A doutrina das semelhanças”, escrito em 1933, Benjamin (1987) afirma que esse dom mimético da linguagem não desapareceu de todo, mas modificou-se no curso da história da espécie. Para ele, essa faculdade mimética tem uma história tanto no sentido filogenético quanto no ontogenético. Ontogeneticamente, a faculdade mimética pode ser observada no jogo infantil. Este é impregnado de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, como também se transforma em moinho de vento ou trem, cavalo ou gato, ou seja, a criança, através da mimese, imita o real sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja — pessoas, animais ou coisas⁴. A compreensão do significado filogenético do comportamento mimético pressupõe a onipresença do elemento mimético no universo primitivo, permitindo estabelecer correspondências múltiplas entre o microcosmo e o macrocosmo.

⁴ Vygotsky (1984), discutindo a ontogênese da linguagem a partir do aparecimento da função simbólica na criança, nos permite uma compreensão análoga. Isso porque encontra no gesto de apontar um movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita. A criança, desde o início, busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e nesses movimentos corporais — sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas lhes conferem — está contido o germen da constituição simbólica da realidade. Vygotsky acrescenta que os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados; melhor dizendo, o gesto se constitui, para ele, no signo visual inicial que contém o futuro da escrita do homem. O que significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente do sujeito social e seu contexto cultural. A abordagem psicogenética de Vygotsky sobre as transformações da função simbólica na história de vida do sujeito confere à linguagem uma dimensão dinâmica indispensável para a compreensão de suas transformações mais lentas, porém não menos significativas, ao longo da história da humanidade. É exatamente esse último aspecto que constitui o cerne das preocupações da teoria da linguagem de Benjamin.

Benjamin quer encontrar a compreensão das transformações da função simbólica buscando traçar a história das mesmas, pois sua crença é a de que as forças miméticas não permaneceram iguais, se modificaram no curso do tempo. Com a passagem dos séculos, comenta ele, a energia mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros. Indagando-se sobre a extinção ou a transformação da faculdade mimética, Benjamin admite que o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade do que o dos povos antigos ou primitivos. Entretanto, o que nos interessa especialmente é que, segundo ele, essas antigas correspondências, não tendo desaparecido de todo, preservaram-se na linguagem falada, nos símbolos da escrita e nas artes, estando, portanto, contidas na dimensão semiótica da linguagem. Assim, a possibilidade dessa primeira leitura não desapareceu de todo e, portanto, o extraordinário duplo sentido da palavra “leitura” pode ser resgatado em seu significado profano e mágico.

O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino (Benjamin, W., 1987, p. 112).

Inspirado no modelo de leitura dos textos sagrados, Benjamin quer resgatar a dimensão polissêmica da linguagem, que, segundo ele, se deteriorou e perdeu seu espaço através do predomínio do uso monológico da linguagem tecnocrática que se estabeleceu nas relações entre os homens no mundo moderno. Tendo por base a tradição teológico-judaica, e especialmente a tradição mística da Cabala, Benjamin irá enfatizar não os preceitos e os dogmas da religião judaica, mas um modo de leitura herdado da leitura dos textos sagrados. Ocorre que nestes a interpretação não busca delimitar um sentido unívoco e definitivo; ao contrário, revela a profundidade ilimitada da Palavra Divina, o que impede a cristalização e a redução das palavras do texto, qualquer que ele seja, a um único significado.

Não havendo fronteiras no contexto dialógico do mundo das idéias, Benjamin pode ser revisitado pelas palavras de Clarice Lispector. Falando sobre tais questões no contexto da produção da escrita, ela observa:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler “distraidamente” (Lispector, Clarice, 1989, p. 3).

A dimensão metafísica da linguagem

A abordagem místico-teológica da linguagem⁵ surge nos escritos de Benjamin desde 1916, quando, no ensaio “Sur le langage en général et sur le langage humain”, ele propõe um alargamento da dimensão da linguagem a partir de um enfoque metafísico em que esta — a linguagem — não aparece referida a qualquer subjetividade.

Para explicar a dimensão metafísica da linguagem, Benjamin recorre a sua origem bíblica. No início, a palavra não se destinava à comunicação entre os homens, e constituía-se na revelação da essência de um saber que dispensava todas as mediações. Já no nome, a linguagem se comunicava a si própria e de maneira absoluta. Com o pecado original, o homem é condenado a usar a palavra como instrumento de comunicação. A consequência imediata disso

⁵ Para Gagnebin (1982), é absolutamente notável o fato de Benjamin passar do registro teológico ao materialista e vice-versa, considerando difícil aceitar qualquer interpretação que tente escamotear uma corrente de pensamento em proveito de outra. As teses sobre o conceito de história, última obra deixada por Benjamin, confirmam essa análise de Gagnebin. Nelas, Benjamin recorre deliberadamente tanto à tradição messiânica judaica, como à historiografia materialista e marxista, tornando, portanto, ilegítima qualquer separação arbitrária entre sua trajetória espiritual e um suposto momento posterior, em que suas posições marxistas seriam desvinculadas e desarticuladas de sua intuição mística. É exatamente essa aparente contradição que irá conferir aos escritos de Benjamin um registro crítico extremamente original, inaugurando, desse modo, uma nova forma de discutir os problemas teóricos e práticos que o marxismo enfrentava e ainda enfrenta.

é a extinção da linguagem adamítica, ao mesmo tempo em que surge o verbo propriamente humano. O verbo divino é substituído pela proposição, graças à qual os homens falam sobre as coisas, atribuindo-lhes, abstratamente, propriedades através de atos de julgamento. A queda do homem do Paraíso é concomitante ao exílio das coisas, submetidas, assim, à linguagem abstrata humana. A profunda tristeza da natureza se revela no divórcio, instituído a partir deste momento, entre as palavras e as coisas. Para Benjamin (1971), o saber mediado por abstrações proposicionais inaugura uma espécie de conhecimento do mundo através da conversa vazia ou, como ele propriamente denominou, da “tagarelice”.

O castigo a que o homem é submetido através do pecado original pode ser compreendido como a própria maldição semântica, ou seja, o homem se vê condenado a dar sempre um sentido às coisas. A perda da linguagem pura simboliza a perda do saber perfeito. O abandono do nome é concomitante ao surgimento da necessidade de comunicar algo exterior ao próprio nome. Com isso, a palavra deixa de ser absoluta, não expressa mais, não é mais o lugar da emergência da essência espiritual, mas meio de comunicar conteúdos e transmitir informações, ou seja, comunicar algo exterior à própria linguagem, articulando símbolos e conceitos. Nesse momento, deparamos com os primórdios da constituição da *cultura*.

Para que a teoria ontoteológica de Benjamin seja plenamente compreendida, é fundamental termos em mente que é uma crítica às teorias formalistas e positivistas, que privilegiam a dimensão utilitarista e instrumental da linguagem, isto é, seu papel de transmissora de conteúdos⁶. Na visão do autor, existe algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com seus conteúdos, mas *nela* se manifesta. Benjamin (1971) afirma que tudo o que existe, de natureza animada ou inanimada, acontecimen-

⁶ O ponto fundamental que essa concepção de linguagem permite retomar é o questionamento das teorias da linguagem que, calcadas na fragmentação saussuriana língua/fala, justificam o isolamento da linguagem com o mundo e com a vida, reduzindo-a a um simples veículo da razão instrumental. Tais questões, embora tenham sido também abordadas criticamente por outros autores, são ampliadas de forma original e instigante pela teoria místico-teológica de Benjamin. Para este, longe de ser um sistema convencional de signos, a linguagem guarda com as coisas uma relação não-arbitrária, ou seja, é o *médium* em que se refletem processos reais.

to ou coisa, comunica e expressa sua essência espiritual. Assim, com base em uma abordagem metafísica da linguagem, propõe sua extensão para além dos limites do propriamente humano, para assim fundamentar a existência de uma essência espiritual que se manifesta *na* linguagem. Desse modo, a grande questão metafísica que a teoria da linguagem de Benjamin nos coloca é que, *se no homem a essência espiritual é igual à essência lingüística, toda essência espiritual é lingüística*. Essa é uma questão primeira para uma filosofia da linguagem, cujo conceito-chave está na noção de revelação, para a qual a plena expressão é igual à plena espiritualidade. A metafísica da linguagem de Benjamin é a tentativa de uma compreensão do mundo físico em sua dimensão semântica do mundo dos objetos, ilustrada também por Pasolini através do poder da imagem em encarnar a presença do invisível e que encontra nas palavras de Clarice sua revelação, quando esta traduz em palavras o indizível, ou seja, incorpora em palavras o sentido que emana do mundo dos objetos:

Não posso ficar olhando demais o objeto senão ele me deflagra. Mais misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que o pensamento é a “coisa”. A coisa que está às mãos milagrosamente concreta. Inclusive, a coisa é uma grande prova do espírito. Palavra também é coisa — coisa volátil que eu pego no ar com a boca quando falo. Eu a concretizo. A coisa é a materialização da aérea energia. Eu sou um objeto que o tempo e a energia reuniram no espaço. As leis da física regem meu espírito e reúnem em bloco visível o meu corpo de carne (Lispector, Clarice, 1978, p. 101).

O contexto semântico do mundo dos objetos

Pasolini (1990), cineasta, artesão da imagem e, por isso mesmo, capaz de perceber o poder sutil da lente de uma câmara em realizar o desvelamento da face oculta da realidade, nos oferece uma análise semiótico-ideológica dos objetos criados pelo homem no mundo moderno, que se identifica profundamente com a concepção de linguagem que Benjamin desenvolve. Ao se observar atentamente a

realidade, diz Pasolini, é possível ler e decifrar, nas próprias coisas, objetos, paisagens, gestos, atos, palavras e imagens, os códigos da cultura. A questão consiste em fazer falar o mundo das coisas que age sobre a pessoa, em poder descobrir o contexto semântico que existe nos objetos. Para atuar sobre as pessoas, as coisas devem revelar seu potencial de sentido, quer dizer, devem iniciar-se em um contexto verbal e semântico possível. Com base nessa idéia, Pasolini desenvolve seu pensamento sobre como se dá a leitura da realidade através da linguagem das coisas e dos comportamentos, com grande propriedade e beleza. O texto a seguir, embora longo, merece uma atenção especial pelo caráter elucidativo que proporciona ao tema:

As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que é a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo lingüístico. Portanto, se é um signo lingüístico, comunica ou expressa alguma coisa.

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparente, que pende — imóvel, creio — de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha.

O que aquela cortina me disse e me ensinou não admitia (e não admite) réplicas. Não era possível nem admissível nenhum diálogo, nenhum ato educativo. Eis por que acreditei que o mundo todo fosse o mundo que aquela cortina me tinha ensinado: ou seja, que o mundo fosse bem-educado, idealista, triste e cético, um tanto vulgar; pequeno-burguês, em suma...

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma de seu espírito (Pasolini, 1990, pp. 125-7).

Conversando com Pasolini, Benjamin acrescentaria:

Em primeiro lugar a pedagogia proletária não parte de duas datas abstratas, mas de uma concreta. A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Desde o início ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas pela situação da classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, com a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se, então, em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu puído casaco de verão contra o cortante vento invernal (Benjamin, 1984, pp. 89-90).

Tanto para Benjamin como para Pasolini, a realidade, no seu fazer-se imediato, no seu presente, está na linguagem das coisas e não pode ser senão vivida nessa experiência existencial direta, concreta, dramática e corpórea.

A atenção ao particular como forma de apreensão do real

Direcionando sua atenção para as particularidades dos fenômenos cotidianos, Benjamin pretende encontrar nelas um modo de acercar e compreender os fenômenos universais. Tal método de apreensão do real encontra sua expressão mais original e fecunda na relação que estabelece entre a psicanálise e o cinema. Fazendo uma analogia do olhar clínico do analista com o olhar cinematográfico, Benjamin (1980) ressalta que ambos constituem o protótipo de uma certa visibilidade. Assim, encontra uma ressonância peculiar entre os dois:

O que caracteriza o cinema não é apenas o modo pelo qual o homem se apresenta ao aparelho, é também a maneira pela qual, graças a esse aparelho, ele representa para si o mundo que o rodeia. Um exame da psicologia da performance mostrou-nos que o aparelho pode desempenhar um papel de teste. Um olhar sobre a psicanálise nos fornecerá um outro exemplo. De fato, o

cinema enriqueceu a nossa atenção através de métodos que vêm esclarecer a análise freudiana. Há cinqüenta anos, não se prestava quase atenção a um lapso ocorrido no desenrolar de uma conversa. A capacidade desse lapso de, em um só lance, abrir perspectivas profundas sobre uma conversa que parecia decorrer de modo mais normal, era encarada, talvez, como uma simples anomalia. Porém, depois de Psychopathologie des Alltagslebens (Psicopatologia da vida cotidiana), as coisas mudaram muito. Ao mesmo tempo que as isolava, o método de Freud facultava a análise de realidades, até então, inadvertidamente perdidas no vasto fluxo das coisas percebidas. Alargando o mundo dos objetos dos quais tomamos conhecimento, tanto no sentido visual como no auditivo, o cinema acarretou, em conseqüência, um aprofundamento da percepção (Benjamin, 1980, p. 22).

O olhar do analista e o da câmara estão sempre atentos aos objetos. Se, por um lado, ambos percebem, em sua facticidade, o mundo sensível, por outro sabem que a realidade não se esgota naquilo que é imediatamente oferecido ao olhar. Nessa relação, fica evidenciada a capacidade de os fenômenos particulares revelarem uma forma de compreensão dos fenômenos universais. O objeto como fragmento do real se caracteriza como mônada⁷, pois através dele se abre uma perspectiva para o mundo (Rouanet, 1981).

Ao aproximarmos as idéias de Benjamin sobre a relação cinema-psicanálise com o pensamento de Pasolini, quando este ressalta a percepção sensível que as lentes da câmara nos revelam, percebemos que este último, ao comparar o cineasta ao literato, esclarece ainda mais a premissa de que objetos se constituem em signos lingüísticos capazes de expressar uma outra dimensão da realidade, ao dizer:

Nada como fazer um filme obriga a olhar as coisas. O olhar de um literato sobre uma paisagem, campestre ou urbana, pode excluir uma infinidade de coisas, recortando do conjunto só as que o emocionam ou lhe servem. O olhar de um cineasta —

⁷ Termo utilizado para designar os elementos simples de que o universo é composto. Aqui se refere ao modo como a verdade é apreendida no reino das idéias, permitindo que um fragmento da realidade seja a expressão do particular no âmbito universal.

sobre a mesma paisagem — não pode deixar, pelo contrário, de tomar consciência de todas as coisas que ali se encontram, quase enumerando-as. De fato, enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os “signos” do sistema verbal são, portanto, simbólicos e convencionais, ao passo que os “signos” do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade. É verdade que essas coisas se tornam “signos”, mas são “signos”, por assim dizer vivos, de si próprias (Pasolini, 1990, p. 128).

Tanto Benjamin quanto Pasolini percebem o quanto a imagem é capaz de exercitar no homem um outro modo de olhar e prestar atenção ao mundo que o rodeia. Esse interesse marcado e intenso pelo mundo das coisas é o paradigma que orienta as reflexões de ambos em direção a uma crítica da cultura. Pasolini (1990) mostra como se utiliza da câmara para retirar os objetos do mundo em que permanecem mudos. A câmara, ao captar as dimensões que transcendem os objetos, devolve a eles o poder de expressar seu lado invisível, exatamente aquele que nos permite ir ao encontro de uma outra forma de penetrarmos na realidade do mundo atual. Essas mesmas questões são retomadas por Benjamin, que traz à tona a experiência do inconsciente visual:

Fica bem claro, em consequência, que a natureza que fala à câmara é completamente diversa da que fala aos olhos, mormente porque ela substitui o espaço onde o homem age conscientemente por um outro onde sua ação é inconsciente. Se é banal analisar, pelo menos globalmente, a maneira de andar dos homens, nada se sabe com certeza de seu estar durante a fração de segundo em que estica o passo. Conhecemos em bruto o gesto que fazemos para apanhar um fuzil ou uma colher, mas ignoramos quase todo o jogo que se desenrola realmente entre a mão e o metal, e com mais forte razão ainda devido às alterações introduzidas nesses gestos pelas flutuações de nossos diversos estados de espírito. É nesse terreno que penetra a câmara, com todos os seus recursos auxiliares de imergir e de emergir, seus cortes e seus isolamentos, suas extensões do campo e suas acelerações, seus engrandecimentos e suas

reduções. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual, assim como a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente instintivo (Benjamin, W., 1980, p. 23).

Pasolini (idem), relatando a experiência de uma viagem ao Iêmen, ilustra e confirma a atitude revolucionária que a percepção cinematográfica proporciona, explicitando, através da sua sensibilidade de cineasta, a dimensão do inconsciente visual de Benjamin:

Enquanto cineasta, ao contrário, vi no meio de tudo isso a presença “expressiva”, horrível, da modernidade: uma praga de postes de luz plantados caoticamente; casebres de cimento e latão construídos com insensatez ali onde antes ficavam os muros da cidade; edifícios públicos em um estilo árabe novecentesco pavoroso etc. E, naturalmente, meus olhos tiveram que se fixar em outras coisas, menores ou até mesmo ínfimas: objetos de plástico, caixotes, sapatos, artefatos de algodão miseráveis, peras em lata (procedentes da China), rádios portáteis.

Vi, em suma, a coexistência de dois mundos semanticamente diversos, unidos em um só e babélico sistema expressivo.

Pasolini e Benjamin apresentam a versão política do olhar sobre os objetos; este olhar expulsa os objetos de sua contextualidade cotidiana, tornando visível sua essência de ruína. A realidade se expressa na linguagem das coisas e estas podem ser tomadas e observadas a partir de uma outra dimensão que possibilita uma avaliação mais crítica e fecunda dos efeitos desastrosos do “facismo do consumo” na vida contemporânea.

Assim sendo, o conteúdo ideológico da realidade se expressa nas próprias coisas, objetos, palavras, gestos etc. e tudo isso se constitui em signos de uma situação histórica e cultural precisa (Lahud, 1991). Dessa forma podemos concluir que em todo o signo se confrontam índices de valor contraditórios e que, portanto, a pluralidade do signo é seu traço fundamental. Assim, é exatamente o entrecruzamento dos índices de valor do signo que o torna vivo, móvel e capaz de evoluir.

Porém o que torna o signo ideológico vivo e dinâmico pode também transformá-lo em instrumento de refração e deformação do ser.

Pasolini e Benjamin atentam para isso ao sugerir que o signo é também o espaço em que se desenvolve a luta de classes. Entretanto ressaltam que a classe dominante exerce o papel de ocultar a luta dos índices sociais de valor dos signos, tornando-os monovalentes, ou seja, imprimindo e privilegiando um sentido único para coisas, gestos, atos, palavras... Desse modo, a plurivalência social, inerente ao signo lingüístico é abafada pela tendência que tem essa classe de dar um sentido único tanto ao discurso verbal quanto à leitura da realidade expressa pela linguagem das coisas. Afirmar o conteúdo monovalente dos signos é eliminar as contradições sociais pela imposição de um só sentido para a realidade, ou seja, aquele mais adequado aos interesses e às necessidades da classe dominante. Não havendo contradição não há evolução, não há movimento nem possibilidade de superação do processo de alienação imposto pelas regras do consumo na sociedade de classes.

Em um momento histórico em que a linguagem verbal é inteiramente esterilizada e tecnocrática, a linguagem das coisas e dos comportamentos assume uma importância decisiva na plena expressão da realidade. Realidade, para Pasolini (1990), é tudo aquilo que não esteja impregnado de “artificialismo”, valores “falsos” e “irreais” difundidos pela civilização burguesa e que condicionam os indivíduos a responder de acordo com o padrão imposto pelo novo poder industrial. Ele acrescenta que a cultura de uma nação se exprime, hoje, sobretudo através da linguagem física, pois a verbal, ao ter se transformado completamente em convencional, sofreu um vertiginoso empobrecimento, tornando inútil o seu potencial em sua essência expressivo face à avassaladora hegemonia da linguagem puramente comunicativa e instrumental. A cada dia o mundo vai ficando mais e mais inexpressivo, sem particularidades, sem diversidade cultural, enfim, perfeitamente padronizado e aculturado. A civilização imposta pelo poder industrial e pela ideologia do consumo está conseguindo deformar e remodelar a consciência das pessoas de uma forma brutal. Um verdadeiro genocídio, nos diz Pasolini (*idem*), está sendo cometido pela civilização industrial do consumo, que, aniquilando o pluralismo cultural, o substitui por uma cultura monolítica de massa.

Refletindo sobre as idéias até aqui apresentadas, parece-nos que a proposta que emerge dessa concepção ampliada de linguagem é a aprendizagem de uma linguagem pedagógica das coisas que nos per-

mita resgatar a compreensão crítica da realidade contemporânea; só de posse de tal linguagem, seria então possível recuperarmos um olhar sensível sobre o mundo, procurando o lugar de refúgio do sagrado, ou seja, aquilo que faz um rosto, uma paisagem ou um objeto nos falar. Ir em busca do invisível que se esconde e se presentifica na linguagem-imagem das coisas. É com tal olhar que Clarice nos permite entender a sua “caixa de prata”.

Nunca lhe ocorreu ter pena de um objeto? Tenho uma caixa de prata de tamanho médio e sinto por ela piedade. Não sei o que nesse silente objeto imóvel me faz entender-lhe a solidão e o castigo da eternidade. Não ponho nada dentro da caixa para que ela não tenha carga.

E a tampa pesada encerra o vazio. Eu sempre ponho flores nas suas vizinhanças para que elas suavizem a vida-morte da caixa — as flores são também uma homenagem ao artesão anônimo que esculpiu em pesada prata de lei uma obra de arte (Lispector, Clarice, 1978, p. 112).

Tanto para Clarice quanto para Pasolini e Benjamin perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar. Mas, para isso, é preciso dedicar um olhar às coisas do mundo que evidencie a força e a atmosfera que deles emanam. No capitalismo, contudo, não há espaço para esse tipo de experiência sensível — aprender a ver o que não se estampa de imediato. Em nosso entender, no entanto, será essa atitude, esse respeito pelas coisas, que nos permitirá desenvolver uma nova *ética do olhar* que penetre o fetichismo da realidade no mundo moderno. A linguagem pedagógica das coisas nos ensina um novo modo de acercar-nos da verdade que se refugia nos objetos, nas paisagens, nos rostos das pessoas; faz ainda com que recuperemos um modo arguto de apreender e interpretar as consequências positivas e as negativas do progresso e da civilização na vida do homem contemporâneo. Este olhar ético — o despertar da linguagem — é que poderá fundar uma ciência verdadeiramente constituída pelos valores da expressão (ou da recreação das emoções) na construção crítica do conhecimento.

B I B L I O G R A F I A

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987a, v. I.

_____. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: _____. *Textos escolhidos/Walter Benjamin*. São Paulo, Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores.)

_____. *Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

_____. “Sur le langage en général et sur le langage humain”. In: _____. *L’homme, le langage et la culture*. Paris, Denoël-Gonthier, 1971a.

_____. “Problèmes de sociologie du langage”. In: _____. *Poésie et révolution*. Paris, Denoël-Lettres Nouvelles, 1971b.

_____. “Rua de mão única”. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1987b, v. II.

_____. “Sur le programme de la philosophie qui vient”. In: _____. *Mythe et violence*. Paris, Denoël-Lettres Nouvelles, 1977.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papyrus, 1994.

KOBRY, Yves. “Benjamin et le langage”. *Revue d’Esthétique*. Paris, n. 1, 1981.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin; o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.

LAHUD, Michel. *A vida clara; linguagem e realidade segundo Pasolini*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

_____. “Pasolini: paixão e ideologia”. In: NOVAES, Adauto, org.

Os sentidos da paixão. São Paulo, Companhia das Letras/Funarte, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

_____. *A legião estrangeira.* São Paulo, Ática, 1989.

_____. *A hora da estrela.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen.* Rio de Janeiro, Busca Vida, 1987.

_____. *Redenção e utopia.* São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

_____. "Walter Benjamin critique du progrès: à la recherche de l'expérience perdue". In: _____. *Walter Benjamin et Paris.* Paris, Cerf, 1986.

MURICY, Kátia. *Tradição e barbárie em Walter Benjamin.* Gávea, n. 3, jun. 1986. Rio de Janeiro (69-77).

_____. "Benjamin: política e paixão". In: NOVAES, Aduato, org. *Os sentidos da paixão.* São Paulo, Companhia das Letras/Funarte, 1991.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes.* São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *Caos; crônicas políticas.* São Paulo, Brasiliense, 1982.

_____. *As últimas palavras do herege.* São Paulo, Brasiliense, 1983.

PEIXOTO, Nelson B. "Ver o invisível: a ética das imagens". In: _____. *Ética.* São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

ROUANET, Sérgio Paulo. *O Édipo e o anjo; itinerários freudianos em Walter Benjamin.* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.