

Dos amores difíceis: uma leitura compartilhada na aula de Língua Portuguesa

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Não têm sido fáceis os motivos pelos quais se justificam a antiga presença e aliança da literatura na e com a escola. Para alguns, a literatura tem lugar e significado no currículo escolar porque ela matiza com singularidade e propriedade um uso da linguagem instauradora de um certo modo de interlocução que aproxima e afasta diferentes imaginários, sensibilidades, subjetividades. Para outros, justifica-se pela tradição já constituída em oferecer aos nossos alunos um conjunto de autores e de obras clássicas que deveriam compor a cultura humanística de todo e qualquer cidadão. Para ainda outros, é o lugar de pretexto para se ensinar boas maneiras de escrever, de se conhecer valores éticos e morais, tópicos e regras gramaticais.

Assim também não têm sido fáceis os caminhos buscados para se pensar e exercitar literatura na escola na questão da educação do leitor. Por vezes, essa educação do aluno enquanto leitor é entendida como aquela direcionada pela escolha exclusiva e a priori do professor de obras e autores a serem lidos, num prazo pré-determinado. Some-se a isso o controle da leitura através de propostas orientadas pela interpretação legitimada, geralmente, pelas teorias literárias, a questão do estilo, os elementos estruturais do texto (personagens, local, figuras de linguagem), o desvendamento das marcas textuais deixadas pelo autor no texto.

Outras vezes, essa educação do leitor é deslocada para aquele que, enquanto sujeito que age sobre o objeto de seu conhecimento, aquele que tem escolhas, preferências, ritmos e histórias diferentes, deve ser respeitado no direito de optar por aquilo que deseja ler. Na liberdade da escolha, a descoberta do "prazer" de ler, não mais submissão à imposição de obras tidas como "chatas", não mais a submissão à obrigatoriedade de apenas uma leitura única que busca-se correta, mas o entendimento marcado pelas leituras com outros textos, com suas experiências, com seu mundo (significativo). A aposta, aqui, é na construção, feita a partir das escolhas do aluno, diante de um repertório de obras e de autores organizado pela quantidade que o levará a tornar-se um leitor também fora da escola.

Há, ainda, iniciativas que tentam (re) discutir essas duas perspectivas, pensando na questão da leitura de literatura na escola, como uma educação que se constrói, que se faz na relação com os outros, mediada, compartilhada, ensinada e aprendida quer na construção do gosto, quer na maneira de se ler, quer na escolha do que se lê, mas sempre histórica e socialmente datada. Na dicotomia entre ler por obrigação e ler por prazer situa-se a construção do gostar de ler por obrigação, ou de se ter o hábito de ler por prazer, ou ainda, de fazer do trabalho de ler o prazer que o constitui.

De qualquer maneira, a educação do leitor na escola tem sido comandada por um conjunto de orientações, convenções que são pensadas, alimentadas e sustentadas num certo acordo regulado pela escola e por outras instituições além dela, como o mercado editorial, a mídia, o discurso acadêmico que emana das universidades, congressos e revistas especializadas.

Entre uma ou outra justificativa para a inclusão da leitura da literatura na escola, entre um ou outro caminho perseguido no cotidiano escolar, constroem-se diferentes maneiras de ler. Maneiras que se dão no encontro entre leitor e texto em múltiplas configurações outras que não essas traçadas (de maneira um tanto caricatural) até aqui. Pode-se obrigar a ler, estabelecer prazos e fixar abordagens e mesmo assim, não fazer deste momento uma "camisa de força". Pode-se deixar que o aluno leia a partir de obra escolhida por ele (ainda que dentro de um universo que lhe é oferecido pelo mercado editorial) e apesar da escolha ver a experiência reduzida em seu significado. Pode-se (desejar) ler por diferentes motivos não previstos, de diferentes maneiras, tomando diferentes objetos ou suportes de textos...

(...) pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas. (Chartier, 1996:78).

Ou seja, por entre os esforços de regulamentação da prática, podem surgir práticas diversas e outras de leitura, das quais a escola não dá conta. Ainda que ela (a escola) busque ditar posturas, normatizar usos e interesses, ensinar técnicas e competências, formar e conformar uma certa comunidade de leitores, esse encontro entre leitores e textos sempre poderá ser visto como efêmero, variável, singular porque inscrito em

diferentes circunstâncias e porque entendido diferentemente por aqueles que nele estão envolvidos.

Leitura programada: uma modalidade de leitura

No desejo de sugerir, de convocar, de promover encontro, aproximando leitores e obras é que desenvolvemos no interior da pesquisa Na sala de aula, entre leitores, um certo jeito para aquilo que estamos pensando por educação de leitores.

Colocando-me em um lugar que ao mesmo tempo expõe e compartilha um trabalho que se configura de maneira concreta porque datado e situado tento, neste artigo, contar em palavras um pouco do que temos arquitetado como uma, entre outras possibilidades, de imaginar esse espaço capaz de favorecer gestos, atitudes, formas em que a pesquisa se desenvolveu de trabalho com a literatura, no interior da Sala Ambiente de Língua Portuguesa da unidade escolar e no espaço disciplinar de Língua Portuguesa.

Tentarei, aqui, narrar um pouco do que fizemos, principalmente nos anos de 1998 a 2000, centrando minha atenção em uma das frentes de ação e de pesquisa desenvolvidas por nós, aquela que intitulamos de Leitura Programada.

Nesta frente, a da Leitura Programada, a educação de leitores se dá pela via de uma leitura "animada" e de uma educação visual, que estamos entendendo como um desejo de animar a escrita e suas imagens no movimento com outras formas de linguagens (audio)visuais.

O desafio imposto e proposto é o trabalho de construção de uma aproximação, uma relação entre alunos e a cultura escrita, não só a da tradição científica e literária, transformada em cultura escolar, mas também daquela que se realiza no cotidiano dos alunos, numa pluralidade de outras práticas e finalidades e sobre as quais na escola se pode refletir.

Trazer o desafio é importante para mostrar a arquitetura da resposta produzida, que nos pareceu concebida sob o princípio da aliança entre linguagens, tecnologias e sentidos. Como as alianças que, no mundo da cultura e do mercado, se fazem entre livros, cinema, televisão, informática, música etc. São livros que viram filmes, CDs que trazem poemas, contos, crônicas, programas de TV que tratam de livros e de literatura, músicas que se inspiram em obras literárias, quadros. Esculturas que retratam cenas do mundo da ficção e/ou episódios da

história, objetos que estampam e multiplicam trabalhos de artistas, um mundo nutrindo-se do outro, um contaminando o outro. (SILVA,2001:57)

Para tanto, as aulas de Leitura Programada iniciam-se com a escolha de uma mesma obra para toda a classe. Essa obra inscreve-se e preside uma unidade temática de trabalho. A ela agregam-se outros textos em geral mais curtos a serem trabalhados, de forma dinâmica e interativa, com a pintura, a música, a fotografia, o cinema, o vídeo, a televisão, as histórias em quadrinhos etc. O desejo é no entrecruzamento de linguagens, "animar" a leitura, ao mesmo tempo fixá-la e também buscar educar visualmente.

Quais são os critérios utilizados na escolha das obras a serem lidas como Leitura Programada?

A escolha não é feita pelos critérios normalmente conhecidos, como o de apresentar aos alunos obras pela ordem cronológica, seguindo a história da literatura; pela autoria já (re) conhecida; nem pelo gosto do aluno; ou pela adequação à faixa etária, ou ainda, pelo tema que a obra oferece. Na experiência que tivemos, selecionamos um determinado livro pelo entusiasmo de alguém (do nosso grupo) para com esse livro; pelo relato de alguma situação do grupo de alunos, que de alguma forma repercutia em alguma obra, seus interesses e indagações do momento; por uma possibilidade de abordagem interdisciplinar que certa obra guardava.

De qualquer maneira, porém, a obra prevista para esse trabalho é em geral distinta daquelas que habitualmente os alunos selecionam e lêem com autonomia.

Uma obra é, assim, "programada" para leitura de todos. O professor a inscreve numa unidade temática de trabalho (projeto temático) cujo sentido é pôr em movimento em torno do texto principal - que exige um maior fôlego de leitura por parte dos alunos (algumas vezes, considerado muito longo, chato ou difícil) - outros textos curtos de diferentes gêneros, épocas, estilos; e também imagens pictográficas, fotográficas, áudio-visuais para que os sentidos se façam no diálogo e aproximação das imagens textuais/escritas do texto escrito com as das imagens visuais. A leitura programada apoia-se assim na idéia de que hoje, cultura escrita e cultura visual dividem espaço na formação de uma inteligibilidade de mundo, formando e alterando nossa percepção de mundo (Scorsi, 2001).

Dos amores difíceis

Dentre as oito unidades temáticas concebidas e trabalhadas no sub-projeto de Língua Portuguesa, no período de 98-2000 (Vira-vira, vira homem, vira-vira Lobisomem, Entre bichos e meninos; A beleza física não é tudo; Dos amores difíceis; O nascimento do amor; O mito da criação: o surgimento do fogo; Mulheres e homens em movimento; Ritos de passagem: infância e adolescência) elejo, neste artigo para apresentação e comentário, a unidade Dos amores difíceis. Trata-se aqui da leitura de Amor de Capitu, de Fernando Sabino (1999), obra sugerida pela professora da 8ª série que reconta a história de Machado de Assis numa linguagem mais contemporânea do aluno, e que na unidade foi planejada, "animada" por uma polifonia de vozes trazidas de outros textos, também literários ou não, e mais, de imagens pictóricas, da música e do cinema, com a intenção de provocar, desafiar, educar o leitor para um certo jeito de ler e apreciar a literatura.

Para essa unidade montou-se uma espécie de "espetáculo" que conjugou uma seleção de textos escritos e de imagens que conversam com o livro gerador (Amor de Capitu). A ele, agregaram-se Dom Casmurro, de Machado de Assis (1999); o roteiro para o cinema de Lygia F. Telles e de Paulo E. Salles Gomes (1993); o filme de Paulo César Saraceno (1970); reproduções das pinturas: Portrait of a Lady (Roger Van Der, 1435-1440); Mona Lisa (Leonardo da Vinci, 1503-05); The Portrait (Norbert Schneider); Lady in a Red Dress (Jacopo Pontormo, 1523-33); Laura Battiferri (Agnolo Bronzino, 1555-60); Boy with a Drawing (Caroto, séc. XV); textos curtos: Uma surpresa para Daphne (Veríssimo, 1997) As cerejas (Telles, 1992); Lição de amor para iniciantes (Botton, 1999); Andrógino - mito grego do amor (Brandão, 1989), Julgamento de Capitu (Botton, 1999); e letras de música: Faltando um pedaço (Djavan), Monte Castelo (Legião Urbana). Textos e imagens produzidos em diferentes suportes, técnicas, linguagens e épocas.

Como achamos um caminho para ler essas obras selecionadas por nós e a serem lidas por todos? Como buscamos um caminho na Leitura Programada que pudesse levar a um entendimento dessa aula como um espaço de convivência de experiências culturais diversas? Como imaginamos um caminho que fosse capaz de animar a leitura, ao mesmo tempo, que pudesse "fixa-la" na memória do aluno, educando-o na leitura da escrita e da imagem?

Se do ponto de vista da escola parece ser importante manipular ou tentar controlar o entendimento da obra literária, dos textos em geral, ou de imagens extraídas das pinturas

através de uma leitura restrita ao levantamento de questões de forma e conteúdo, denotações e conotações, ou ainda como ilustração, de uma linguagem pela outra (a pintura, filme ilustrando a escrita), muitas vezes seguindo um roteiro inspirado na teoria literária (características de personagens, narrador, elementos da narrativa),\ do nosso ponto de vista a interpretação de uma obra literária faz-se no conhecimento do significado que cada linguagem busca dar às realidades mostradas, através da montagem e da remontagem, da construção de uma significação alegórica de cada texto, em sua inteireza com tudo que carrega de suas coerências e contradições.

Assim é que, na leitura do livro de literatura selecionado procuramos colaborar com os alunos na procura de idéias aglomeradas, imagens, formas, representações, sinais que são lidos e percebidos a partir de qualquer ponto da obra, no movimento, no jogo da imaginação. Nos diferentes caminhos que podem ir e vir de qualquer lugar (não na seqüência linear dos fatos) para quem lê e imagina, rastreamos uma significação alegórica do texto escrito, e elegemos imagens despertadas em nossa memória, capazes de ir produzindo uma (re) significação poética da obra que está sendo lida. As imagens (quer as da escrita, quer as do cinema, da pintura ou da música) uma vez escolhidas por nós para serem "inesquecíveis", "surpreendentes" são oferecidas à apreciação, à leitura, para agirem no entrelaçamento de emoções, conhecimento, realidade e imaginação. São imagens que "animam" a leitura da obra literária, não no sentido de uma motivação ou tentativa de promover maior participação, mas no sentimento de movimentação do repertório memorial já construído pelos alunos, ou na sua ampliação.

Para nós, a obra literária é lida como um mosaico. Cada peça que permite o movimento de entrada e nos leva ao todo, também nos leva a outros todos e outra partes. Se pensarmos, por exemplo, que uma peça desse mosaico nesta obra escrita é a temática do amor, seus caminhos e descaminhos, podemos "ver" nela (concentrada, constelada, colada), outras histórias de amor, também escritas (outros livros) ou textos e ainda, outras histórias pintadas em telas ou musicadas. Imagens visuais – estáticas ou em movimento – que habitam em nós, comunicando-se e provocando o nosso envolvimento, o nosso entendimento do que seja, por exemplo, um amor difícil, a energia de um certo amor. Imagens que por sua persistência e repetição, foram e vão, pouco a pouco, infiltrando-se e fixando-se na memória de cada um de nós, leitores, de cada um de nós, telespectadores.

Na leitura, pousamos o nosso olhar sobre uma certa expressão, uma certa cena ou um certo movimento que nos chama atenção pela repetição com que aparece no texto; pela linguagem com que se anuncia; ou por qualquer outro motivo que, habitando em nossa memória cultural literária, se apresente.

Qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros.(...). Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. (Goulemot, 1996: 113).

Daí, penetramos na obra, fazendo determinados recortes, fragmentando-a em partes que denominamos de seqüências. Cada fragmento é recolhido nas palavras literais, aquelas que o autor usou para pintar a trama.

Na obra em questão, Amor de Capitu, selecionamos três seqüências. Uma, denominada A inscrição, o momento em que Bentinho surpreende Capitu e antes que ela raspasse o que havia escrito no muro com um prego, ele lê: Bentinho e Capitu.

Voltou-se para ela. Capitu tinha os olhos no chão. Ergueu-os logo, devagar, e ficaram a olhar um para o outro... Não falaram nada. Não se moveram – as mãos é que se estenderam pouco a pouco, as quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se. Não soltaram as mãos, nem elas se deixaram cair de cansada ou esquecidas. Os olhos fitavam e desfitavam-se, e depois de vagar por perto, tornavam a meter-se uns pelos outros...(...)As mãos unidas faziam das duas criaturas uma só, e os olhos continuavam a dizer coisas infinitas, mas as palavras nem tentavam sair da boca, tornavam ao coração como vinham...(Sabino, 1999:25).

Uma outra seqüência, a do Penteado, é aquela em que Bentinho, após ter penteado, vagarosamente, os cabelos de Capitu, inclina-se sobre a sua cabeça derreada, e acontece o beijo.

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu descí os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam, vi que Capitu tinha os olhos no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... (Sabino, 1999:220).

Quantas vezes cenas como essas, em que os personagens estão visivelmente tomados pelo amor foram pintadas, filmadas, faladas, vividas no encontro de mãos, de olhares, bocas que se unem e se afastam? Quantas vezes esse momento não foi revisitado por nós em nossas lembranças? Em quantos filmes, novelas, propagandas, não vimos esse jeito de amar, de olhar cabisbaixo, de fugir e querer ficar, de mãos que se buscam e se fundem? Momentos em que se diz /mostra a força do amor, no silêncio que quer falar, que quer saltar pela boca?

A última e terceira seqüência, selecionada por nós, foi a do olhar. Nela pretendo me alongar um pouco mais, num esforço maior de "ilustração" do trabalho que fizemos.

Numa das possíveis entradas na obra escolhida, selecionamos a expressão olhos de cigana oblíqua e dissimulada, e, assim, recolhemos do texto em estudo as palavras de Sabino e delas aproximamos outras palavras, aquelas com as quais outros autores procuram dizer esse olhar.

Projetamos, então, em transparência, um fragmento do texto, deslocado do seu lugar original. Fragmento ampliado, iluminado pelo retroprojetor, projetado sobre uma tela, podendo ser visto à distância em uma outra configuração material e visual. O texto tornou-se, assim, ampliado, através de letras digitadas, em tamanho maior, com espaços também maiores entre cada linha e parágrafo, diferentemente do modo que se encontra no livro. O novo contato com o texto, foi também sustentado pela voz da professora que leu o trecho, ao mesmo tempo, que todos alunos também puderam fazê-lo seguindo a voz e a letra. Imagens sonoras e visuais se "imprimem" nos alunos e na professora pelos órgãos dos sentidos (visão, audição) possivelmente produzindo efeitos, sentidos, entendimentos, diferentes daqueles produzidos na leitura individual e silenciosa do texto.

Bento se lembrara da definição que José Dias dera a eles, "olhos de cigana oblíqua e dissimulada". Não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam ser chamados assim. (..)

Não, ele não sabia a que comparar aqueles olhos de Capitu. Olhos de ressaca? Isso mesmo, de ressaca: é o que lhe dava idéia aquela feição nova. Traziam não sabia que fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a onda que se retira da praia, nos dias de ressaca. (Sabino, 1999:53).

Projetadas na tela e lidas em voz alta, as palavras recolhidas do texto de Sabino se refazem na leitura compartilhada. Usando um narrador em 3ª pessoa, fala de Bentinho, do momento em que ele busca a definição do olhar de Capitu, esse olhar enigmático, esse olhar dissimulado, esse jeito de amar vertiginoso. Como alcançar melhor o sentido, a força, dessa idéia?

Quais são as palavras tomadas por Lygia Fagundes Telles para dizer a mesma cena, no seu livro-roteiro *Capitu*? E, então, buscamos a passagem na obra de Telles e aproximamos um fragmento do outro.

Bentinho, aproximando-se: - Olhos de cigana oblíqua e dissimulada...

Capitu: - Isso é o que José Dias achava. E você? Quero sua opinião!

Bentinho: - Acho que são olhos de mar na ressaca... Aquele mar que vem e me arrasta e me puxa para dentro de você. (Telles, 1993:37)

Nessa seqüência, em que o narrador dá a palavra aos seus personagens (discurso direto), em que há a câmera a orientar o olhar do espectador revelando que Bentinho se aproxima, lemos/ouvimos o personagem falar do olhar como aquele que o arrasta, que o puxa, agora instigado pela personagem Capitu: quero sua opinião!

Esses fragmentos foram assim lidos e relidos: vistos à distância, ampliados e iluminados, ouvidos. Portanto, (re) contextualizados, comentados, compartilhados, compreendidos, possivelmente não apenas pelo que dizem, mas pelo que puderam dizer a cada um, no encontro com cada leitor e com todos, nas "ligações" que permitiram que fossem feitas. Nem um, nem outro texto, mas um terceiro, resultante do encontro dos dois. A leitura da obra passou a ser realizada em condições que favoreceram a intertextualidade:

assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. (Goulemot, 1996: 113).

Essa mesma passagem em Machado produz novas mudanças:

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, "olhos de cigana oblíqua e dissimulada". Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim (...) Olhos de

ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. (ASSIS, 1999:52).

Aqui, o narrador de primeira pessoa revela em uma linguagem não mais tão próxima do aluno-leitor, a imagem do olhar: que é força que arrasta, que leva tudo. O que seria para os nossos alunos, o olhar de cigana oblíqua e dissimulada? O que é novo neste olhar de Machado, que se cola no de Sabino, no de Lygia e em todos os outros olhares misteriosos e profundos que habitam o nosso repertório cultural? O que é novo que não é tão novo, o já visto, onde, quando, esse olhar dissimulado?

Esses adolescentes, quase crianças, quase amantes buscam conjuntamente um entendimento desse olhar. Leitores que, na busca, tornam-se autores, produtores de sentidos. Novos, outros, singulares.

O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Ele se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz "golpes", ou então, como jogador, deixa-se prender por aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. Quem lê com efeito? Sou eu o quê de mim? Não sou "eu" como uma verdade mas eu como a incerteza do eu, lendo esses textos da perdição. Quanto mais os leio, tanto menos os compreendo, tanto mais ele deixa de ser evidente. (Certeau, 1996: 269).

Selecionando da obra escolhida e lida trecho relativo ao "olhar de Capitu" e aproximando dele dois momentos de outras duas obras voltadas à mesma idéia; colando-os, explorando-os em suas diferenças (de foco narrativo, de construção sintática das frases e expressões, de uso da pontuação, de substituição de termos e palavras, de gênero discursivo - narrativo para o roteiro de cinema -, de suportes de textos dados a ler - nos livros, nas transparências, na voz); penetramos na escrita e nas representações que estão lá em nosso repertório cultural, que participam de um vocabulário comum de expressões, gestos e sentimentos, que pintam uma certa maneira de amar já conhecida ou a se dar a conhecer.

Assim, os personagens (Capitu e Bentinho) nesta história não são lidos por nós apenas como dois personagens que se conhecem desde a infância e que na adolescência descobrem o amor; como personagens para serem interpretados por suas características

físicas e psicológicas ou ainda buscando indícios de uma possível traição. O olhar, nas seqüências: texto de Sabino, texto de Lygia, texto de Machado, aciona outras imagens de olhares que habitam em nós por força de uma educação visual e de sensibilidade construída em nosso encontro cultural com o cinema, a pintura e a fotografia.

Então, buscamos olhares em outras linguagens que não mais a escrita. Não para ilustrar o que seria para nós o sentido dos olhos dissimulados atribuídos pelo narrador (na fala de José Dias) à Capitu, nem como fora interpretado por Lygia: olhos de ressaca que me arrastam para dentro de você. Mas para despertar em nossa memória os olhares nela inscritos, lidos, vividos e armazenados em nós, olhares que pudessem ajudar a produzir os sentidos para tal expressão. Buscamos "animar" com imagens visuais a expressão que procura sugerir também uma imagem: olhos dissimulados.

Uma a uma, cada pintura reproduzida em transparência colorida, foi cuidadosamente projetada (tal como fizemos com as imagens escritas) na tela, em frente à classe. As falas da professora e dos alunos vão "traduzindo" o olhar que vêem. Olhares cabisbaixos, olhares de lado, olhos grandes, claros ou escuros, amendoados, marotos, maliciosos, misteriosos. Olhares que combinam, contrapõem, desobedecem, alinham-se a um sorriso (não) estampado no rosto que compõe o quadro. Tudo aquilo que vem de si mesmo, de cada um dos leitores, na rede de textos – medo, insegurança, mistério, desconfiança, certeza, busca, sonho, presença, ausência.

As personificações do olhar migram de um texto para outro, de uma imagem iconográfica para outra, oferecendo-nos cenários, locais, expressões, formas, ordens, cuidadosamente pensados, tanto na escrita, quanto plasticamente, capazes de produzir a visualidade de um discurso que vai informando e conformando nossa consciência, mas que também vai criando nossos devaneios, fantasias, excitando emoções e sentimentos, liberando desejos.

A cena do olhar no filme produzido por Saraceno (1970) foi então posta em movimento. Diferentemente dos livros, o diálogo entre Bentinho e Capitu não se dá no quarto, em ambiente fechado. No filme, em preto e branco, visto na tela da televisão que está colocada à frente da classe, o casal caminha por um jardim quando Capitu interpela Bentinho.

O olhar, no filme, não é mais destacado apenas em um rosto. Ele ganha corpo, que anda, que tem voz própria, que se movimenta. A imagem repetidamente vista, lida e

ouvida, é aqui, tomada por uma representação de atores de cinema. A câmera guiada pelo diretor focaliza, detém-se e destaca esse olhar?

Ao agenciarmos imagens de olhares que são projetadas aos alunos, tentamos pesquisar jeitos de, na parceria das linguagens da arte, das cores e das formas, das imagens e de sons em movimento, elevar o aluno a muitos planos de leitura que o delicado tecido poético das imagens do texto de Machado, de Sabino, de Lygia oferecem.

Em palavras, cores, formas, movimento, cada cena (cada peça daquele mosaico – da obra) é transformada em alegoria porque tem vida própria e tem em si todas as outras ao mesmo tempo. Mudança e permanência, ao longo do tempo, em diferentes lugares e linguagens. Criam e recriam a memória daquilo que entendemos por um certo jeito de olhar e de sentir o amor, daquilo que, enquanto pertencentes a uma mesma comunidade cultural, reconhecemos como realidade.

É o olhar personificado, eternizado a cada instante que se torna visível, (re) significado em cada leitura porque presente na história do leitor, daquele que a vê repassada pela memória de outras imagens, de outras alegorias do olhar, reconstituída num repertório com o qual o leitor pode opinar, pode sentir. Cenas que são celebrações visuais de modo de ver, pensar, imaginar um modo de olhar. Cenas transformadas, transfiguradas porque deslocadas do seu lugar original, porque compartilhadas e tornadas singulares. Cenas em que me reconheço e reconheço nelas a minha coletividade. Acreditamos que a experiência daqueles alunos com a obra de Fernando Sabino tomada por este ponto e não outro, pode tornar-se uma experiência inesquecível, única, incomparável e, ao mesmo tempo, coletiva, partilhada.

E, se estamos entendendo que em um país como o nosso, com diferentes níveis de letramento vivido pela população; e se estamos entendendo que a leitura e, aqui, a leitura de obras literárias e de imagens é mais do que uma atitude para formar o gosto pela leitura, o prazer de ler, o hábito de ler; é mais do que uma forma de conhecimento e de entendimento fácil, com associações unívocas; se estamos entendendo que somos esteticamente educados por imagens, formas, volumes, cores, luminosidades, sonoridades das quais nem sempre tomamos consciência, acreditamos que um projeto como o nosso intenciona uma educação cultural, estética e política. Uma educação do leitor configurada como letramento literário/cultural do aluno.

Talvez seja certa a entrada do uso de filmes e de imagens na educação junto à leitura da literatura intercambiando no interior da escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em lugar de produção e consumo de cultura para aqueles que deveriam tê-la, por direito (independentemente da classe sócio-econômica dos alunos). O estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder. (Almeida, 1994:50).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. Imagens e Sons. A nova Cultura Oral. São Paulo, SP, Cortez, 1994.
- ASSIS, M. Dom Casmurro. São Paulo, SP, Ática, 1999.
- BOTTON, A. Julgamento de Capitu. In Folha de São Paulo, 14.02.1999.
- _____. Lição de amor para iniciantes. In Folha de São Paulo, 14.02.1999.
- BRANDÃO, J. S. Andrógino, mito grego do amor. In Mitologia grega. Petrópolis, RJ, Vozes, vol. III, 1989.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo, SP, Estação Liberdade, 1996.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In Chartier, R. Práticas de leitura. São Paulo, SP, Estação Liberdade, 1996
- SABINO, F. Amor de Capitu. São Paulo, SP, Ática, 1999.
- SCORSI, R. Na sala de aula, entre leitores: a sala-ambiente como local de cultura e memória. In Leitura: Teoria & Prática, Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil/ Porto Alegre, Mercado Aberto, junho de 2001, nº 37.
- SILVA, L. L. Martin da. Notas para uma educação do leitor. In Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, área de Língua Portuguesa, ano 1, número 2, junho de 2001.
- TELLES, L. F. e GOMES, P.E. Salles. Capitu. São Paulo, SP, Siciliano, 1993.
- TELLES, L. F. As cerejas. São Paulo, SP, Atual, 1992.

VERÍSSIMO, L. F. Uma surpresa para Daphne. In Para Gostar de ler, São Paulo, SP, Ática, vol.22, 1997.