



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LANA JENNYFFER SANTOS NAZARETH

**A DIALÉTICA DA LITERATURA E AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA
LEITURA LITERÁRIA**

**UFPA
Belém
2020**

LANA JENNYFFER SANTOS NAZARETH

**A DIALÉTICA DA LITERATURA E AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA
LEITURA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, como
requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientação: Nilo Carlos Pereira de Souza

Coorientação: Luciana Dadico

UFPA

Belém

2020

LANA JENNYFFER SANTOS NAZARETH

**A DIALÉTICA DA LITERATURA E AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA
LEITURA LITERÁRIA**

COMISSÃO AVALIADORA

Professor doutor: Nilo Carlos Pereira de Souza – PPGED/UFPA (Orientação)

Professora doutora: Luciana Dadico – PPEC-USP (membro)

Professor doutor: Damião Bezerra Oliveira – PPGED – UFPA (membro)

Professor doutor: Gunter Karl Pressler – PPGL- UFPA (membro)

Professor doutora: Rosely Cabral Giordano – ICED – UFPA (membro)

UFPA
Belém
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237d Santos Nazareth, Lana Jennyffer
A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura
literária / Lana Jennyffer Santos Nazareth. — 2020.
192 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza
Coorientação: Prof. Dra. Luciana Dadico
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal
do Pará, Belém, 2020.

1. Teoria Crítica da Sociedade. 2. Literatura, Filosofia e
Formação. 3. Escola, Educação e Biblioteca Escolar. 4.
Estereotipia e Experiência em Walter Benjamin, Theodor
Adorno e Max Horkheimer. I. Título.

CDD 370

O mundo e o eu, a luz e o fogo distinguem-se nitidamente e, apesar disso, nunca se tornam definitivamente alheios um ao outro. Porque o fogo é a alma de toda a luz e todo o fogo se veste de luz. Assim não há um único ato da alma que não adquira plena significação e não venha a finalizar nesta dualidade: perfeito no seu sentido e perfeito para os sentidos: perfeito porque o seu agir se destaca dela e porque, tornado autônomo, encontra o seu próprio sentido e o traça como que em círculos à sua volta. [...] É por isso que a filosofia, enquanto forma de vida assim como enquanto determina a forma e o conteúdo da criação literária, é sempre o sintoma de uma laceração entre o interior e o exterior, significativa de uma diferença essencial entre o eu e o mundo, de uma não adequação entre alma e ação. (LUKÁCS, 2000, p. 25).

As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis. ‘Mas onde há perigo, cresce também o que salva’: o saber em que consiste sua identidade e que lhe possibilita sobreviver tira sua substância da experiência de tudo aquilo que é múltiplo, que desvia, que dissolve e o sobrevivente sábio é ao mesmo tempo aquele que se expõe mais audaciosamente à ameaça da morte, na qual se torna duro e forte para a vida. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 50).

[...] Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade a barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente e muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, esta em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (ADORNO, 1995, pp. 116-117).

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que lutaram para que pudéssemos viver tempos de educação superior pública. Assim, agradeço a todos que conseguiram garantir esse direito a nós.

A Capes, pela disponibilidade de bolsas a estudantes de mestrado, sem a qual não teria conseguido me dedicar ao mestrado e cursar disciplinas na USP e PUC. A bolsa garantiu e contribuiu, também, para minha sobrevivência e a manutenção dos meus estudos para que pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, mais especificamente, aos professores da linha Educação, Cultura e Sociedade, pela oportunidade de cursar o mestrado no programa.

Ao professor e orientador Nilo Carlos pela oportunidade de troca de experiências com a leitura literária por meio da participação em seu grupo, o GELAFOL. Sem sua contribuição, não teria compreendido a carência e a necessidade da literatura na vida das crianças e jovens que estudam em escolas públicas de Belém,

À professora Luciana Dadico, a qual aceitou ser minha coorientadora e fez o convite para ida à São Paulo. Sem ela, esse trabalho dificilmente teria conseguido se constituir. Sou grata imensamente por seu convite à participação em sua disciplina na USP, pois, nessa disciplina ideias foram se constituindo a partir das discussões dos textos. Sem suas preciosas contribuições não teria compreendido a importância da relação entre filosofia e literatura para a função formativa da literatura.

Ao professor José Leon Crochík por aceitar ler meu projeto e me permitir participar de sua disciplina na PUC. Suas primeiras contribuições vieram com a leitura do projeto. Nas aulas que se seguiram e nas poucas conversas, suas contribuições foram muito preciosas e significativas. O trabalho não teria enveredado tão profundamente no caminho histórico do esclarecimento sem suas contribuições. Sem suas contribuições, também, possivelmente me faltariam, ainda, os aspectos histórico-filosóficos da literatura que constam nesse trabalho.

À professora Rosely Giordano, por me permitir conhecer a teoria crítica no ano de 2010 e por me permitir participar das pesquisas que desenvolveu e desenvolve ao longo dos anos. As experiências no grupo FHIMCA, com os membros da escola e os autores da Teoria Crítica me ensinam a ter esperança na educação e a sonhar com uma vida menos injusta. Agradeço pela amizade, paciência e pela contribuição que pôde dar a alguém em desespero. Ainda que meu objeto seja um pouco obscuro para ela, nunca

se opôs a me escutar e tentar ajudar. Assim, por me escutar, ajudar a pensar e mais, muito obrigada.

Ao professor Damião Bezerra que pode estar presente na qualificação e na defesa, contribuindo muito gentilmente com o trabalho final que se constituiu. Agradeço o imensamente o respeito e a generosidade que demonstrou na leitura do meu trabalho e em suas ponderações.

Ao professor Gunter Karl Pressler que me permitiu acompanhar suas aulas em disciplina ministrada no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Uma pena nosso encontro ter se dado tardiamente, digo já próximo da finalização da dissertação. Contudo, a discussão de textos e suas contribuições foram importantes. Inclusive as contribuições que puderam ser dadas com sua participação na banca de defesa. O trabalho final melhorou consideravelmente com sua ajuda. Por isso e mais, agradeço.

À coordenadora, funcionários, pais, voluntários e alunos da escola Amorim Lima que me acolheram e me permitiram participar do cotidiano da biblioteca e da escola com cuidado e carinho. Os dias em que passei na escola foram maravilhosos. Os professores, coordenadoras e demais membros da escola parecem, de fato, estar empenhados em conservar e nutrir uma humanidade melhor; em ajudar a constituir crianças com alguma autonomia. Isso é de uma importância e beleza enorme. Sou grata a cada mãe e voluntário da biblioteca e aos outros funcionários por me permitirem vivenciar dias de dedicação e empenho na formação humana. A experiência foi incrível.

Ao Robson Medeiros com quem também pude contar nos momentos de conflito entre meu objeto e nos demais momentos de ansiedade e preocupação que a vida organizada e estabelecida nos impõe. E que, ainda, me auxiliava a pensar em questões complexas desse trabalho que são perpassadas por conceitos trabalhados por Karl Marx. Ainda que esteja citado diretamente somente uma vez, os autores presentes nesse trabalho só puderam avançar em seus estudos e análises devido às contribuições que Marx pode dar à compreensão da sociedade e da vida. Assim, agradeço pelo companheirismo, carinho e pelas discussões que pudemos ter ao longo da constituição desse trabalho.

Aos autores da teoria crítica, à primeira geração que pude conhecer um pouco no caminho percorrido, pelos conhecimentos desenvolvidos e escritos; por compartilharem suas experiências de pesquisas e registrarem seus pensamentos e ideias para que possamos, hoje, ler e tentar entender melhor a vida e sua condição na organização social

vigente. Agradeço por poder acessar um pouco da tradição do conhecimento da humanidade, para poder pensar a condição em que nos encontramos agora, por meio dos escritos deles.

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que acreditam que a vida ainda vive e que pretendem lutar por ela ajudando na constituição de obstáculos às manifestações da dominação cega na escola.

RESUMO

NAZARETH, Lana Jennyffer Santos. **A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura literária**. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pará, 2020.

Partindo de algumas das experiências deixadas por Benjamin, Adorno e Horkheimer, sobre literatura, formação e experiência, o presente trabalho objetiva pensar de que maneira a leitura literária pode contribuir no processo de educação e formação das crianças de modo a constituir-se como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola. A estereotipia é a cicatriz que remete à violência social, imposta desde a infância, à dominação cega, à barbárie que nos é infligida visando fins particulares e dificultando o pensar fora dos esquemas pré-fabricados pela cultura administrada como indústria. À medida que ocorre o avanço da tecnologia, a sociedade tem aumentado, na mesma proporção, a necessidade de padronização do comportamento e a estereotipia do pensamento. Assim, o objetivo geral desse trabalho é compreender de que maneira a leitura literária pode contribuir para o processo de educação e formação das crianças na escola, é dizer, de que maneira a literatura pode se constituir como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola. No esforço de pensar a leitura literária na escola como obstáculo à estereotipia delinee os seguintes objetivos específicos: **(a)** compreender a posição da literatura no tocante às relações de mercado; **(b)** verificar por qual obra literária as crianças demonstram interesse na biblioteca da escola Amorim Lima; **(c)** saber se as obras literárias pelas quais as crianças demonstram interesse são trabalhadas na escola; e **(d)** analisar como os constitutivos das obras mais emprestadas na biblioteca escolar podem implicar obstáculos à estereotipia. Para tanto, participei do cotidiano da biblioteca da escola pública Amorim Lima e acessei os dados de empréstimos de livros realizados pelos alunos. Além disso, entrevistei a coordenadora, a assistente de direção e a professora mediadora da biblioteca. O objetivo principal dos roteiros de entrevistas é pensar como a escola insere a literatura nos processos formativos das crianças. A partir do entrelaçamento entre empiria e as referências teórico-metodológicas apreendidas nas leituras dos autores da Teoria Crítica, compreendo que, para que se torne um obstáculo à estereotipia do pensamento, a literatura precisa constituir-se como possibilidade de autorreflexão. Se os esquemas pré-fabricados pela indústria cultural são interpostos em nosso processo de formação, Adorno (2009; 2014; 1975) destaca que a esperança de a leitura literária contribuir com uma formação que ultrapasse o pensar estereotipado depende de seu entrelaçamento à filosofia. Esse entrelaçamento entre a experiência literária e a experiência filosófica permitiria a relação entre a unidade e a multiplicidade, restituindo ao pensamento um movimento de pensar que ultrapassa o método autocrático e, portanto, a estereotipia.

Palavras-Chave: Teoria Crítica da Sociedade. Literatura, Filosofia e Formação. Escola, Educação e Biblioteca Escolar. Estereotipia e Experiência em Walter Benjamin, Theodor Adorno e Max Horkheimer.

ABSTRACT

Nazareth, Lana J. Santos. The dialectic of literature and the formative possibilities of literary reading. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pará, 2020.

Based on some experiences left by Benjamin, Adorno and Horkheimer on literature, training and experience, the present work aims to think about how literary reading can contribute to the education and training of children, to be an obstacle to stereotyping of thought at school. Stereotyping is the scar that refers to social violence, imposed since childhood, to blind domination and the barbarism that is inflicted on us, with particular goals and making it difficult to think beyond the prefabricated schemes by the culture administered as an industry. As technology advances, society has proportionally increased the need to standardize behavior and the stereotype of thinking. Thus, the general objective of this work is to understand how literary reading can contribute to the process of education and training of children at school, and how literature can constitute an obstacle to the stereotyping of thinking at school. In an effort to think of literary reading at school as an obstacle to stereotyping, I outlined the following specific objectives: (a) to understand the position of literature in market relations; (b) verify which literary works the children show interest in in the Amorim Lima school library; (c) whether the literary works in which children show interest are worked on at school; and (d) to analyze how the constituents of these works can be obstacles to stereotype. To this end, I participated in the daily life of the public school library Amorim Lima and accessed data on book loans made by students. In addition, I interviewed the coordinator, the assistant director and the library's mediating teacher. The main objective of the interview scripts is to think about how the school inserts literature into the children's training processes. From the intertwining between empiricism and the theoretical-methodological references apprehended in the readings of the authors of Critical Theory, I understand that, in order to become an obstacle to the stereotype of thought, literature needs to be constituted as a possibility of self-reflection. If the prefabricated schemes by the cultural industry are interposed in our formation process, Adorno (1975; 2009; 2014) highlights that the hope that literary reading will contribute to a formation that goes beyond stereotyped thinking depends on its intertwining with philosophy. This intertwining between the literary experience and the philosophical experience would allow the relationship between unity and multiplicity, re-establishing a movement of thinking that goes beyond the autocratic method and, therefore, stereotyping.

Keywords: Critical Theory of Society. Literature, Philosophy and Education. School, education and School Library. Stereotyping and Experience in Walter Benjamin, Theodor Adorno and Max Horkheimer.

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
SUMÁRIO	11
1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: LITERATURA E FORMAÇÃO	12
1.1. Da constituição da pesquisa	13
1.2. O pensamento como dominação e liberdade: notas marginais	26
1.2.1. Sobre literatura e leitura literária	27
1.2.2. Apontamentos sobre o livro literário	37
2. A LITERATURA COMO IMAGEM DA HISTÓRIA	44
2.1. Sobre o contexto: a escola pública Amorim Lima e sua biblioteca	47
2.2. As obras preferidas para empréstimos na biblioteca da escola Amorim Lima	57
2.3. Das implicações da estereotipia na substituição da cultura de rastro pela cultura de vidro	64
2.4. Fragmentos artístico-filosóficos de literatura	69
3. LITERATURA E FORMAÇÃO NA ESCOLA: EM BUSCA DA COESÃO ENTRE ESPERANÇA E DESILUSÃO	77
3.1. Relação entre literatura e formação na escola Amorim Lima	79
3.1.1. Sobre as concepções das entrevistadas	81
3.2. Possibilidades do pensar mediado pelas obras preferidas na biblioteca da escola	98
4. A LITERATURA COMO MEDITAÇÃO SOBRE A MULTIPLICIDADE	107
4.1. O esclarecimento como ideologia: a dialética da cultura	109
4.2. O esclarecimento como dominação na linguagem: a dialética do conceito	118
4.3. A dialética da literatura	125
5. DAS (IM)POSSIBILIDADES À IMPORTÂNCIA DO PENSAR LIVRE DA DOMINAÇÃO CEGA NA ESCOLA	131
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	152

1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE LITERATURA E FORMAÇÃO

Nas anteriores tentativas de escrita, deixei à margem muitos dos aspectos que constituem o caminho percorrido por mim e por essa pesquisa até o presente momento. Entretanto, é como se me sentisse com a responsabilidade de não perder de vista as memórias que me constituem e que devem aqui aparecer. É preciso pensar acerca do vivido e recorrer às memórias registradas para poder esquecer, para que não se favoreça um esquecimento ideológico, segundo Benjamin (1940). Assim, nessa primeira seção trago aspectos que entrelaçam minhas experiências de docente e pesquisadora com os escritos deixados por Benjamin e Adorno como memória e rastros: seus escritos sobre a relação entre literatura, formação e experiência no interior de uma organização social que dá ênfase ao progresso como dominação da natureza, sem refletir sobre os aspectos de regressão dessa dominação.

1.1. Da constituição da pesquisa

Das experiências que me constituem, é difícil escolher uma que sirva à pretensão desse trabalho. Opto, assim, por discorrer acerca do trajeto percorrido por mim, como pesquisadora, e por essa pesquisa de mestrado – o que era e o que se tornou, ainda que, em essência, o objetivo principal não tenha se modificado de todo, como veremos a seguir. Meu interesse de pesquisa esteve sempre perpassado pela questão formativa na sociedade. Inicialmente, minha proposta de pesquisa de mestrado visava identificar se a produção literária de autores paraenses faz parte do processo educativo e formativo das crianças que frequentam as escolas de educação básica em Belém. Isto é, se as crianças têm acesso e leem literatura paraense na biblioteca ou na sala de aula da escola. O interesse e preocupação em discutir acerca da formação humana na sociedade de troca e a necessidade de construir obstáculos a algumas de suas finalidades na escola, entrelaçados à proposta de pesquisa, são decorrentes da participação, por quatro anos, da pesquisa *Educação e Políticas Públicas: exclusão social e educação inclusiva em escolas da região Norte (PA/BR)*¹. Ao longo da realização da pesquisa, compreendi a história das pessoas com deficiência(s) nessa sociedade e identifiquei que a mesma é marcada por concepções e ideias que motivam atitudes de segregação, marginalização e

¹ Ao longo do desenvolvimento de tal pesquisa – coordenada pela professora Rosi Giordano, da Universidade Federal do Pará – uma replicação do projeto *Preconceito em relação aos 'incluídos' na educação inclusiva*, este coordenado, em nível (inter) nacional (2009-2013), pelo professor e pesquisador doutor José Leon Crochík (do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

discriminação. O preconceito, o qual perpassa essas ações, é historicamente reproduzido pela sociedade e interposto na relação entre as pessoas, como uma atitude cujas raízes encontram-se no pensamento estereotipado. O pensamento estereotipado aparece na organização da escola e na forma como os professores e alunos concebem e agem em relação a colegas com deficiência ou que não se encaixem em suas expectativas. Se a escola se mostra como inadequada quanto às diferenças em sua estrutura física e organizacional, a concepção e atitudes dos professores e alunos também se mostram prontas a rejeitar o que aparece como diferente e diverso daquilo que é compreendido como norma de comportamento, resposta ou ideal de aluno/pessoa. A minha participação na pesquisa ficou, em parte, registrada no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (2014): *Relações entre educação inclusiva, formação e preconceito em escolas da região norte (PA/BR): a vida ainda vive?*

A questão se a *vida ainda vive* – diante de uma configuração do pensamento esclarecido que, segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 13), “perde seu caráter superador, e também sua relação com a verdade” – havia ficado em aberto para mim desde o trabalho final da graduação. Se, por um lado, compreendi que o modo como a sociedade se organiza implica diretamente na relação entre educação inclusiva, formação e preconceito, ao identificar, a partir dos autores da Escola de Frankfurt, que essa mesma organização, portanto, é responsável por menos vida em nossa constituição, a questão não foi tratada dialeticamente de modo a me fazer compreender que a *viva ainda vive*, devido a uma limitação no meu pensar. A questão tem, assim, relação com as possibilidades de modificação da organização social injusta que se sobrepõe a todos nós de maneira demasiadamente violenta. A dúvida caminhou comigo e a leitura, que amplia o mundo para nós, prosseguiu.

Em *Mínima Moralía*, Adorno (1951, p. 4) já anunciara a dialética no pensamento esclarecido que perpassa a organização da sociedade configurando suas ideias em pessoas e instituições:

[...] a relação entre a vida e a produção, que degrada efetivamente aquela a um fenómeno efêmero desta, é de todo absurda. Invertem-se entre si o meio e o fim. Ainda não se eliminou totalmente da vida a suspeita do inconsequente *quid pro quo*. A essência reduzida e degradada luta tenazmente contra o seu encantamento de fachada. A alteração das próprias relações de produção depende em grande medida do que ocorre na ‘esfera do consumo’, na simples forma reflexa da produção e na caricatura da verdadeira vida: na consciência e inconsciência dos indivíduos. Só em virtude da oposição à produção, enquanto não de todo assimilada pela ordem, podem os homens suscitar uma produção mais dignamente humana.

A produção com fins ao progresso e a substituição de um viver com fins à vida para uma vida que se torna meio de desenvolvimento do progresso e da sobrevivência da ordem violenta, significou menos vida em nossa constituição e o mundo foi encantado por uma fachada. O encantamento da vida por uma fachada significa que a redução do pensar o mundo foi reduzida ao imediato, a vida imediata, ou seja, o pensamento estereotipado. Desse modo, a questão se *a vive ainda vive* remete diretamente à relação entre sociedade e sujeito e, como destacado por Adorno (1985; 1995), entre sociedade e escola. Horkheimer e Adorno (1985, p. 13) complementam:

Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva. O medo que o bom filho da civilização moderna tem de afastar-se dos fatos – fatos esses que, no entanto, já estão pré-moldados como clichês na própria percepção pelas usanças dominantes na ciência, nos negócios e na política – é exatamente o mesmo medo do desvio social. Essas usanças também definem o conceito de clareza na linguagem e no pensamento a que a arte, a literatura e a filosofia devem conformar-se hoje.

Assim, esta pesquisa, desde o início, era perpassada pela necessidade de lutar contra a conversão da vida em um fenômeno efêmero da produção e, portanto, tinha o objetivo de criar obstáculos à imposição da heteronomia, da estereotipia, de um universal que pretende liquidar o particular. Além disso, identificar se a produção literária de autores paraenses faz parte do processo educativo e formativo das crianças era importante, pois repousava na ideia de que os autores locais remetem à sua localidade na produção literária. Isso possibilitaria tematizar a cultura local e trazer, possivelmente, a tradição como elemento necessário à formação das crianças que estão na escola. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985, p. 30):

A dominação confere maior consistência e força ao todo social no qual se estabelece. A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular.

Quijano (2018) traz contribuições importantes para pensar a constituição de nossa identidade enquanto latinoamericanos, a qual ainda está fragilizada devido à nossa constituição histórica como colônia e a globalidade que, junto com o sistema de exploração social, orientado pelo modo de produção capitalista, trouxe a dominação social hierarquizada pela categoria da raça, por exemplo. De acordo com Fernandes

(2017), a globalização econômica e a mundialização das culturas podem silenciar a cultura nativa para substituí-la por uma cultura à qual se atribui a característica de universal. Ou seja, a cultura nativa, de um lugar transformado em colônia ou de um espaço invadido, juntamente à sua tradição, é eliminada e substituída pela cultura do invasor. Tal processo de colonialidade foi violando a diversidade de identidades existentes na América Latina.

Somente na atualidade a força política dos movimentos sociais tem fortalecido a luta para a constituição de identidades mais próximas da originária e distantes da imposta pela concepção do dominador, vencedor ou colonizador. Ao estudar uma cultura é necessário trazer à tona tais aspectos para que não se contribua com compreensões parciais desse processo de constituição histórica.

Para Benjamin (1940), quando se abandona a história do vencido e se impõe a do vencedor, se substitui a história como construção por uma história como repetição. Tal substituição ocorre em virtude de o passado ser contado pela identificação com o vencedor e pelo abandono da tradição dos vencidos. Esse abandono da tradição e da história do vencido seria, segundo Benjamin (1940), um esquecimento ideológico, porque lembrar aspectos de regressão e retrocessos atrapalharia os objetivos do progresso e a manutenção do poder pelos dominadores. O autor nos diz, ainda, que a sociedade organizou os acontecimentos de forma a contar o passado cronologicamente, acumulando fatos e construindo momentos que são pensados na perspectiva do vencedor. Nesse processo, a tradição do vencido é esquecida com o objetivo ideológico de preservar a empatia e a identificação com os heróis dos dominadores ou dos vencedores para manter o poder e ordem estabelecida.

Escrever enquanto nativo não garante a apropriação adequada dos elementos da cultura regional e a implicação da universal nela. Contudo, como demonstrado e analisado por Benedito Nunes (2012, p. 65) em *Universidade e Regionalismo*: os contos e romances de José Veríssimo e Inglês de Souza – exemplos de principais escritores de literatura nativos no Pará – são narrativas ficcionais que “constituem um painel sociopolítico” de nossa região, ainda que perpassadas pelas ‘ideias novas’ (concepções positivista, evolucionista ou naturalista). Nesse sentido, ler autores paraenses permite tematizar a nós mesmos e à região em que vivemos.

Fernandes (2017) destaca que, no estudo ou na produção literária, é necessário encontrar o entremeio que representa, ao mesmo tempo, o particular e o universal. O *entremeio*, expressão utilizada por ribeirinhos e caboclos na Amazônia para referirem-se

àquilo que é misturado, garantiria a manifestação de autores nascidos no Pará e, também, a manifestação de autores nacional ou internacionalmente conhecidos que compõem o caráter universal da cultura. Outra maneira de encontrar o *entremeio* seria aproximando a produção literária, qualquer que seja o autor ou o conteúdo, dos alunos. Como isso poderia se dar? Atribuindo à obra de arte a função de contribuir no processo de formação e, portanto, do conhecimento de si mesmo e do mundo no intuito de que esse conhecimento ultrapasse o imediatamente dado. Isto é: um esforço de experiência com a leitura literária para a constituição de um pensar em menor medida refém da dominação.

Meu objetivo, nessa proposta inicial, era verificar se existe um espaço para a leitura literária de autores paraenses nas escolas localizadas no município de Belém; pensar, a partir de Benjamin e Adorno, sobre de que maneira as experiências com essas obras literárias poderiam contribuir para a formação dos alunos; fazer o esforço, aos alunos, de tentar ter uma experiência com a obra literária que favorecesse o pensamento dos sujeitos sobre si mesmos e os fenômenos, de modo a fazer com que os alunos pensem além do imediatamente dado, possibilitando um pensar de distinção entre o que pensamos e o que de fato as coisas são. Para além disso, um esforço que intenta pensar sobre o que nos constitui e as implicações sociais e históricas da organização social para isso. Entretanto, o direcionamento da pesquisa foi se modificando; em parte, possivelmente, pela minha pouca compreensão acerca desse objeto. Assim, o atributo de literatura regional e as questões relacionadas a esse aspecto foram, também em parte, abandonadas da discussão do novo projeto que se erigiu e que se estrutura nesse trabalho, conservando, contudo, a necessidade de pensar a literatura na escola como um obstáculo à heteronomia, à estereotipia e a um universal que tem como finalidade liquidar o particular.

Orientada pela curiosidade de pensar os processos educativos e formativos, as leituras teórico-metodológicas que me orientaram em *direção à substância da experiência da multiplicidade*, conduziram-me a analisar a leitura literária na educação das crianças, tema que assim delimiti: *a leitura literária e sua contribuição no processo de educação e formação das crianças na escola*. Deste modo, prossegui com um projeto que propõe *compreender as contribuições da leitura literária, independentemente se regional ou não, para uma formação contrária à estereotipia do pensamento das crianças na escola*, pensando, especificamente: *de que maneira a leitura literária pode contribuir no processo de educação e formação das crianças e,*

portanto, de que maneira pode se constituir como obstáculo à estereotipia do pensamento?

O objetivo primeiro dessa pesquisa que se constitui como dissertação é pensar, a partir dos escritos de Benjamin e Adorno, de que maneira a literatura pode contribuir com processos que criem obstáculos à estereotipia do pensar na escola. Lutando e favorecendo processos que, mesmo no interior da escola, possibilitem a expressão, a representação e a construção de ideias e pensamentos menos submissos à dominação e a administração, ou seja: a um pensar *livre*. Assim, o **objetivo geral** desse trabalho é *compreender de que maneira a leitura literária pode contribuir no processo de educação e formação das crianças que estão na escola e, portanto, de que maneira a literatura pode se constituir como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola*. Nesse esforço de pensar a leitura literária na escola como um obstáculo à estereotipia, são traçados os seguintes **objetivos específicos**: *a. entender a posição da literatura no tocante às relações de mercado; b. verificar por qual obra literária as crianças demonstram interesse na biblioteca da escola pública Amorim Lima (SP); c. saber se as obras literárias pelas quais as crianças demonstram interesse são trabalhadas na escola d. analisar como os constitutivos da obra mais emprestadas na biblioteca da escola podem se tornar obstáculo à estereotipia*.

A hipótese, pensada a partir dos escritos de Benjamin e Adorno, é que as obras literárias mais emprestadas pelos alunos são perpassadas pelas relações de mercado e pelos problemas correlatos à formação do indivíduo. Ou seja, que a literatura evidencia o processo de reificação da vida. A reificação da vida restringe o mundo e nos faz ver e pensar somente o imediato, o mundo de fachada. Isso porque, para Benjamin, (1987; 1989), estamos pobres em experiência e ricos em vivência e, portanto, agregar saberes se tornou difícil. A vivência, conforme Benjamin, não deixa margens para rastro do que foi vivido. Rastro, para o autor, é aquele elemento que nos remete ao passado ou a nossa tradição. Seu abandono é indício de menos vida em nossa constituição.

Para verificar como a literatura é inserida pelos organizadores da escola no processo educativo e formativo das crianças – saber o que as crianças estão lendo e quais suas preferências – e levantar os dados de leitura na biblioteca, frequentei a biblioteca da Escola pública Amorim Lima em São Paulo². Escola esta que se difere da

² A escola pesquisada se localiza em São Paulo porque aí estive ao longo do primeiro semestre de 2019 para cursar duas disciplinas – **A experiência na Era digital: arte, educação e política** e **Formas de violência, Educação e Sociedade** – ministradas, respectivamente, pela professora Luciana Dadico, na

maioria das escolas no Brasil, em vista de sua proposta pedagógica ser orientada pela proposta da *Escola da Ponte* em Portugal e permitir uma relação mais dialética entre escola e comunidade escolar. Essa escola, na qual me foi permitido adentrar, é uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, que existe desde 1956. A escola, que atende do 1º ao 9º ano, atualmente (ano de 2019), tem 842 alunos matriculados.

Organizada por ciclos, a escola reúne alunos de distintas séries em salões de aula, onde um colabora com o outro no processo de ensino-aprendizagem com orientações de professores. Somente os alunos dos 1º e 2º anos ficam em salas exclusivas pois, segundo a coordenadora e a assistente de direção, o processo de leitura e autonomia ainda está em construção. Nessa escola, a avaliação não ocorre por meio de prova, realizando-se, pois, por meio de roteiros de pesquisas organizados por área de saber. Os roteiros são construídos pelos professores e coordenadores com base nos livros didáticos e literários que são enviados à escola pela prefeitura do Estado de São Paulo.

Coletar os dados dessa escola é importante porque sua proposta de trabalho é diferenciada em relação à grande maioria: a escola tem salões, e não salas de aula; distintas séries estudam nos salões e são acompanhadas pelos professores; a escola tem diversos ambientes, como horta, sala de computação, teatro e oficinas musicais; e as avaliações não são semestrais, não há provas. Os alunos são incentivados a um comportamento que a coordenação e os professores entendem como autonomia: geralmente, dá-se espaço para que o aluno escolha quais atividades almeja realizar; que escolha o livro que queira ler; que se integre nos grupos de cuidados dos espaços da escola que considerar mais interessante para si; que participe das decisões na organização do que acontece na escola; que escolha como pretende cumprir com o roteiro de pesquisa que é seu trabalho anual e sua avaliação escrita final. A seguir podemos visualizar a biblioteca da escola, que aparece vazia, contudo, em horário de aula está sempre cheia de crianças lendo livros ou conversando entre si.

Imagem I: Biblioteca da escola Amorim Lima

Universidade de São Paulo, e pelo professor José Leon Crochík na Pontifícia Universidade Católica. Nesse momento, coletei os referidos dados. Tendo sido difícil encontrar uma escola que me permitisse participar de seu cotidiano, a escola que permitiu foi encontrada em Maio de 2019. Assim, frequentei a escola por dois meses antes do final do semestre letivo.



Fonte: acervo da autora

Após o levantamento dos dados de empréstimos, dentre as obras preferidas (mais retiradas para leitura) na biblioteca da escola, elegi duas que aparecem nos dados como as *mais emprestadas* pelas crianças. Para intentar tal análise, poderia ter escolhido qualquer obra literária em uma livraria ou biblioteca, mas foi minha opção escolher analisar as obras que as crianças mais buscaram para ler no período de um ano na biblioteca dessa escola pública. Para saber acerca das obras mais emprestadas, entendidas, aqui, como as preferidas dentre as demais da biblioteca para levarem consigo para casa, participei do cotidiano da escola, no qual tive acesso aos títulos mais procurados pelas crianças para empréstimo na biblioteca.

Nas análises dessas duas obras *mais emprestadas* (o que não significa, necessariamente, *mais lidas*) pelas crianças na biblioteca da escola em São Paulo, faz-se uso das indicações de análises, tal como propostas por Benjamin (1985) e Adorno (1975). Parte-se, desse modo, das particularidades encontradas nas obras literárias para acessar a totalidade social, entrelaçando, assim, empiria e teoria. Em termos benjaminianos, é como se as obras literárias servissem, aqui, como imagem histórica para que possamos pensar o passado a partir do presente, ao considerá-las no contexto social vivo. Segundo Benjamin (2016), a literatura dedica-se à sua função didática – a

de contribuir com a formação humana – quando não perde de vista sua constituição sociohistórica:

[...] não se trata de apresentar as obras das Letras no contexto de seu tempo, mas no tempo em que elas surgiram, e fazer uma apresentação do tempo que as reconhece, sendo que este é o nosso próprio tempo. Assim, a Literatura torna-se um *órganon* da História. (p. 35).

Assim, parto do que Benjamin e Adorno escrevem sobre a relação entre sociedade, formação e literatura para pensar as obras literárias e suas possíveis contribuições à formação das crianças que estão na escola. Benjamin (1987) compreendeu que a organização social implica modificações nas formas literárias. As modificações nas formas literárias, por sua vez, estão relacionadas, também, às modificações dos leitores que estão mais impacientes.

O jornal foi dado como exemplo por Benjamin ao referir-se às fusões das formas literárias e às modificações nos leitores que estão impacientes à espera de informações novas para que possam assimilar os fatos de forma indiscriminada. Adorno (1995) contribui com as palavras de Benjamin ao afirmar que as obras de arte, a literatura, os programas de televisão e outros são somente um momento no sistema conjunto da cultura de massa, e que todos nós estamos permanentemente submetidos à modelagem do pensamento por inúmeros canais. As obras literárias estão, desse modo, reificadas, porque a experiência de constituição humana na sociedade está reificada em decorrência das relações de troca. A reificação da literatura decorre, também, de sua conversão em mercadoria na sociedade de troca. A reificação da vida significa a perda de elementos da natureza que foram dominados visando o poder, a colocação dos homens na posição de senhores de si e dos outros.

Para saber como a escola tem se relacionado com a biblioteca para agregar a literatura no processo educativo e formativo das crianças, a coordenadora, a assistente de direção da escola e a professora mediadora da biblioteca foram entrevistadas. As entrevistas foram construídas de modo a fazermos compreender como a leitura literária participa do cotidiano formativo das crianças e qual importância os membros organizadores e planejadores com autoridade na escola atribuem à literatura e à sua presença na escola. Utilizaremos roteiros para entrevistas semiestruturadas, os quais, segundo Robson (2002), permite espaço para questões não previamente pensadas. Assim, tal estrutura tem a vantagem, também, de ser flexível por permitir ao

pesquisador a inclusão de novas (ou a retirada) de questões, dependendo das respostas dos entrevistados.

Para a coordenação e assistente de direção, o roteiro tem, previamente, as seguintes questões: 1. *Como funciona a relação da direção e da coordenação com a biblioteca?* 2. *O que a coordenação faz para a criança ter acesso ao acervo e de fato ter acesso à literatura, como é que isso acontece?* 3. *Qual seria a concepção de leitura literária que perpassa a coordenação?* 4. *A leitura literária é importante no processo formativo das crianças? Por quê?* 5. *Qual a relação da escola com a mediação da leitura? A escola desenvolve trabalhos com a literatura?*

Para a professora mediadora de biblioteca as questões foram: 1. *Qual sua concepção sobre a leitura literária?* 2. *Como trabalha com a literatura na biblioteca?* 3. *Como se dão as escolhas das obras literárias trabalhadas na biblioteca?* 4. *Quais expectativas têm em relação à literatura na vida dos alunos?* 5. *Percebe os alunos interessados em leitura? E em leitura literária?* O objetivo principal dos roteiros é pensar como a escola se relaciona com a biblioteca e, por sua vez, com a literatura. Ou seja, como a escola, em seu planejamento e organização, pensa a literatura e como a insere nos processos formativos e educativos das crianças. Mais ainda: se a leitura literária é favorecida e quais perspectivas esses educadores têm em relação à leitura literária no que tange à formação das crianças.

A partir do entrelaçamento entre empiria e as referências teórico-metodológicas apreendidas nas leituras dos autores da Teoria Crítica, pressuponho que as obras literárias são constituídas por ambiguidades em virtude de estarem inseridas em uma sociedade que se ergue sobre a troca: assim, como um bem cultural, a obra literária vai contribuir à dominação, à barbárie, e como traz elementos da cultura e da realidade, a mesma pode criar obstáculo à dominação cega. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985, p. 130-131):

O princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado. Para concluir, na exigência de entretenimento e relaxamento, o fim absorveu o reino da falta de finalidade. Mas, na medida em que a pretensão de utilizar a arte se torna total, começa a se delinear um deslocamento na estrutura econômica interna das mercadorias culturais. Pois a utilidade que os homens aguardam da obra de arte na sociedade antagonística é justamente, em larga medida, a existência do inútil, que no entanto é abolido pela subsunção à utilidade. Assimilando-se totalmente à necessidade, a obra de arte defrauda de antemão os homens justamente da liberação do princípio da utilidade, liberação essa que a ela incumbia realizar. O que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos

bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor[...]. Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. E assim que o carácter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. Ela é um género de mercadorias, preparadas, computadas, assimiladas à produção industrial, compráveis e fungíveis, mas a arte como um género de mercadorias, que vivia de ser vendida e, no entanto, de ser invendível, torna-se algo hipocritamente invendível, tão logo o negócio deixa de ser meramente sua intenção e passa a ser seu único princípio.

Outras ambiguidades da literatura podem ser pensadas a partir dos aspectos apontados por Candido (2017, p. 177), relacionados à comunicabilidade e à explicação de mundo que, na literatura, podem confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater valores, ideias ou normas preconizados pela sociedade como sendo positivos ou prejudiciais. Por isso, os livros interpõem-se entre nós e o mundo e, portanto, com os outros indivíduos. Compostos somente por texto escrito, por texto e imagem, ou somente por imagens, os livros podem ler, ouvir, ver, sentir e explicar o mundo a nós, partindo da concepção ou leitura de mundo de quem escreve. Ou seja, os livros são formas criadas pelo homem para expressar e compartilhar o mundo e a vida apropriada por meio da experiência com a cultura, não sendo, pois, a vida mesma em sua totalidade.

Ante o exposto, o presente trabalho se debruçou à compreensão da literatura e das implicações da sociedade de troca na representação contida nela para pensar nas possibilidades de liberdade que pode advir em uma leitura literária a partir da constituição da obra literária. Posso dizer que considerei nesse trabalho os atributos da literatura e sua função na sociedade de troca. Completaria dizendo: uma função que não reduza a literatura a um meio de adaptação do pensamento à realidade. Assim, considero que na literatura, conforme Adorno (2003), é a subjetividade individual que está presente na arte literária, porém, é uma subjetividade objetiva e que, por isso mesmo, vai expressar os valores, ideias e normas sociais relacionadas à sociedade do consumo e de instituição de padrões.

A arte literária expressa, ainda, modos de perceber e pensar sobre o mundo e as coisas. A expressão de emoções, de experiência ou de vivência contida na literatura só ganha o atributo de arte, segundo o autor, quando nos permite alcançar o universal a partir de suas particularidades. Assim, como afirma Adorno (2003) e Benjamin (2017),

não cabe trabalhar com as categorias rígidas e isoladas das obras. Precisamos analisá-las em seu contexto social, considerando a obra literária no interior das relações de produção.

As obras literárias têm sempre aspectos subjetivos e objetivos ao mesmo tempo. *Subjetivos* porque expressam o mundo por meio da concepção de alguém, e *objetivos* porque quem escreve formou sua subjetividade por meio da incorporação do mundo objetivo. Ainda, porque os livros literários, e todos os demais, estão inseridos em diversas relações objetivas na sociedade de troca na qual vivemos. Como mediação entre sujeito e sociedade ou entre um indivíduo e outro(s), os livros literários têm o papel importante de contribuir para a apropriação da cultura e para a formação humana. A obra literária tem, pois, implicações objetivas e subjetivas nessa mediação. Ao ler, nos relacionamos com a obra também para ler o mundo. Desse modo, a literatura pode contribuir para que mais vida participe da nossa formação humana.

Uma forma de contribuir para que mais vida participe de nossa constituição é compreender a natureza dialética da literatura, que é história e natureza. Essa **primeira seção** se dedica um pouco a essa discussão, considerando aspectos históricos sociais que determinam a literatura e a obra literária, indicando, também, sua constituição conceitual e o que se compreende como leitura literária. A **segunda seção** desenvolve mais um pouco disso, pensando *a literatura como imagem histórica*, para que a função didática da literatura – a de nos fazer compreender ao mesmo tempo a história do mundo e da literatura – não seja perdida. Isto é, que um dos atributos formativos do trabalho com a literatura não se perca. Ao analisar uma obra literária, consideramos a relação histórica entre literatura e sociedade, e a obra literária é uma imagem histórica ou um *órganon* da história. Benjamin (1940 – tese 9) nos explica como essa imagem se constituiria como o anjo da história a partir da análise do quadro de Klee:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

A cisão colocada pela administração da vida entre arte e ciência, segundo Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (1994), e a nossa dificuldade em ter e compartilhar experiências, conforme Benjamin (1987) e Adorno (1995; 2003), não eliminou o conhecimento que podemos ter da vida por mediação da literatura. A distinção agora é que a literatura expressa, em grande medida, a não vida, pois o elemento da memória tão necessário à sua constituição está obstado pela pressão da organização social. Nas palavras de Adorno (1995, p. 33):

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma ideia objetiva de desenvolvimento.

Assim, constituir a literatura como imagem histórica é, em Benjamin (1940; 2016), restituir à literatura sua tarefa educativa. É desse modo que penso o contexto histórico e pedagógico que orienta a organização da escola e as obras mais procuradas para empréstimos na biblioteca da escola Amorim Lima, analisando-as a partir dos escritos de Benjamin, Adorno, Horkheimer e de outros autores da educação, como Saviani.

A narração mito-poética transmitia e expressava os fatos humanos, com expressão real e válida, com autoridade de conhecimento. O narrador em sua origem transmitia aspectos da vida social, assim, narração e história remetiam uma à outra. A separação entre arte e ciência afastou a tradição da história e significou a eliminação de elementos históricos da nossa constituição enquanto indivíduos em sociedade. Uma ação do elemento regressivo do esclarecimento para separar indivíduo e sociedade visando, de certo modo, também, controlar o que era transmitido por meio da experiência do narrador aos outros. Isso porque os aspectos de tradição, contidos na narração, deixaram de corresponder às necessidades da sociedade que se organizava, e a narração literária foi perdendo sua autoridade de sabedoria, tornando-se uma arte de contar ou escrever história com pouco valor de conhecimento.

Se na tradição grega os poetas tinham autoridade e seus escritos contribuía na formação humana, por meio de uma literatura mito-poética, no projeto platônico era necessário destituí-los dessa autoridade em vista de seus escritos serem cópia de um mundo que já cópia. Entretanto, segundo Adorno (2009, p. 53), ainda que a crítica à

autoridade desse conhecimento tenha validade, é ilusória na medida em que “a tradição é ela mesma imanente ao próprio conhecimento enquanto momento mediador de seus objetos”.

Na **terceira seção**, trago as proposições de Benjamin e Adorno para que a literatura e a leitura literária das obras mais lidas alcancem a dimensão formativa proposta diante do quadro de reificação. Inicialmente teço considerações sobre as concepções da assistente de coordenação e da coordenadora no intuito de pensar em como a escola se organiza para inserir a literatura e a leitura literária no processo formativo das crianças. Por isso, a nomeio de *Literatura e Formação na escola: em busca da coesão entre esperança e desilusão*.

Após as considerações sobre as entrevistas, objetivo pensar, mediada pelos escritos de Benjamin e Adorno, como as características imanentes das obras mais procuradas para empréstimos na biblioteca da escola podem contribuir com a formação das crianças, favorecendo formas de pensamento menos submissos à dominação e criando, assim, obstáculos ao pensar estereotipado. É como se os autores nos oferecessem formas de análises de obras literárias que nos fazem pensar em modelo de leitura ou em sugestão de como nós professores podemos trabalhar a obra literária na escola com o intuito devolver ao pensamento algum movimento de reflexão, de pensar. Faço a proposição desse exemplo ou modelo de leitura analisando as duas das obras mais emprestadas pelas crianças na biblioteca para pensar acerca de seu conteúdo de verdade, que seria o que pode ser agregado à formação das crianças.

A **quarta seção**, intitulada de *A literatura como meditação sobre a multiplicidade*, visa responder se a literatura pode se constituir como brecha ao pensar estereotipado e à autorreflexão, servindo como obstáculo à rigidez do pensamento. Se na seção anterior demonstra como a estereotipia se encontra na literatura, nas obras mais emprestadas pelas crianças na biblioteca de uma escola pública em São Paulo, nesta destaco a importância do exercício do pensar quando encontramos evidências da manifestação da estereotipia (significando menos vida), para que possamos meditar sobre a multiplicidade da vida. Os escritos destacadamente de Horkheimer e Adorno (1985) e Adorno (2009) nos auxiliam a pensar a dimensão formativa conservada na literatura: especificamente, de que modo sua dialética nos permite pensá-la como um constitutivo contrário à estereotipia do pensamento.

Na **quinta** e última seção, *Das (im)possibilidades à importância do pensar livre da dominação cega na escola*, faço o esforço de refletir as possibilidades do pensar

livre, considerando o que enrijece o pensamento, seus objetivos socialmente necessários à dominação cega, à destruição da vida e, do mesmo modo, tento demonstrar a importância de constituir um obstáculo à estereotipia na escola. A literatura contém elementos que permitem criar resistência à estereotipia, devolver movimento ao pensamento já orientado pelo pensar estereotipado, quando não nega a expressão e a possibilidade de pensar a leitura literária mediada pela fantasia que entrelaça o universal e o particular.

1.2. O pensamento como dominação e liberdade: notas marginais

Como modo de intitular a discussão sobre a dominação, que perpassa a constituição de nossas ideias a partir da incorporação da cultura e sua configuração na realidade, faço uso do termo adorniano “notas marginais” – termo que compõe o título do ensaio *Notas marginais sobre teoria e práxis* presente na obra *Palavras e Sinais*, de Adorno (1995) – em vista de nossa discussão ser perpassada, de certo modo, pela problemática encontrada pelo autor. No ensaio supracitado, o autor afirma que os problemas em torno da questão entre teoria e práxis relacionam-se à questão entre sujeito e objeto. O esforço burguês de reduzir o pensamento ao pragmatismo e de compreender como conhecimento somente o pensamento pragmático separou a práxis da teoria ou o pensamento da realidade. E o que alcançamos da realidade para formar nossa consciência seria uma práxis ilusória ou destituída de teoria. Ao pensar o mundo orientado pelo pragmatismo, a burguesia tornou a teoria impotente e a práxis arbitrária. Ou, ainda, destruiu a teoria e deu primazia à práxis. É isso que realiza o pragmatismo. A exigência do pragmatismo imposta ao pensamento empobrece a experiência com a realidade. A perda da experiência ocasiona problema na práxis e, portanto, remete à questão entre teoria e práxis. Se a experiência é bloqueada, a práxis é danificada.

Até que ponto a questão relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto, evidencia-se por uma simples reflexão histórica. Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificava a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez, na poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão. A razão pura e prática, como todo realismo zeloso, é tão desprovida de objeto quando o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria que o reduzem a material de elaboração e eu, por sua vez, não pode legitimar-se senão no mercado. (ADORNO, 1995, p. 202).

O pensar pragmático que move e direciona a forma social burguesa considera que o pensar e a práxis são uma coisa só, e que o pensar deve ter caráter único de

utilidade para a sociedade burguesa. Adorno afirma que “pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis” (p. 204). Assim, podemos compreender que nem todo pensamento é teoria e que toda práxis está perpassada por uma teoria. Diz mais:

O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide sobre o objeto, ele é, de antemão, também prático (ADORNO, 1995, p. 205).

Os escritos no ensaio, cujo trecho anterior nos remete, faz-nos pensar que o problema em torno da questão relativa à teoria e práxis se dá em vista da exigência de utilidade ao que pensamos sobre o mundo, isto é: ao mundo e ao pensamento é imposta a exigência de utilidade prática. Dito de outro modo, a todo pensar teórico aplica-se o critério do pragmatismo norte-americano. Assim, só é válido o conhecimento que demonstra possuir efeito prático na situação existente. Daí pairar dúvidas acerca da função da literatura: qual a utilidade da literatura para a sociedade burguesa? O que a literatura nos ajuda a pegar na realidade? Se a reflexão na sociedade burguesa se direciona a pensar, qual a utilidade do conhecimento para a situação existente, e qual seria a utilidade prática da literatura? Eis algumas das questões que pairam sobre o pensamento que se orienta pelo pragmatismo. Então, como compensar a não utilidade da literatura? Como a sociedade burguesa prima pela utilidade, deu dois destinos à literatura: era necessário desfigurar a literatura de seu aspecto não utilitário, para que fosse considerada uma forma de conhecimento; ou amputá-la de seu aspecto de conhecimento com validade científica, de um pensar teórico sobre a realidade.

1.2.1. Sobre literatura e leitura literária

Jouve (2012) intitula um de seus livros de *Pourquoi étudier la littérature?*, que traduzido para nosso idioma é: *Por que estudar literatura?* Neste, o autor traz no prefácio o questionamento acerca da serventia da literatura – entendida ali, como o ensino das Letras. Pensar acerca da utilidade da literatura seria pensar pragmaticamente. Como uma das respostas, o autor nos diz que, embora não tenha utilidade prática, a literatura enquanto arte nos interrogaria sobre a realidade. A literatura constitui uma das formas de manifestação e expressão da vida humana. Nesse sentido é, também, uma das formas de compartilhamento de experiência, do expressar e conhecer o mundo a partir da perspectiva de quem escreve.

Literatura, a exemplo do verbete que integra o *Dicionário inFORMAL da Língua Portuguesa* (2020)³, define-se como sendo uma “atividade humana, criadora, que utiliza a linguagem e a língua para fins não somente de comunicação, mas também para fins estéticos e de cultura” e “*A literatura é uma das principais expressões humanas e de cultura*”. No verbete *Literatura Brasileira* (2020), encontra-se: “É buscar as raízes culturais de nosso povo e de nossa língua. E compreender aquilo que somos hoje e por que somos assim⁴”.

Jouve (2012) demonstra como a literatura foi perdendo seu atributo de conhecimento científico devido à pressão do pensamento pragmático. Se no século XVIII o termo *literatura* englobava o campo literário, histórico e filosófico, com o fortalecimento do positivismo na ciência o conceito de literatura passa a ser limitado: um conhecimento relacionado à criação estética e ao prazer. Tais características retiravam da literatura seus atributos científicos. Assim, a partir do século XIX, Jouve (2012, p. 30) aponta que a literatura adquiriu seu conceito moderno e atual compreendido como o “uso estético da linguagem escrita”.

A limitação dada ao conceito de literatura é dialética, pois, ainda que tenha perdido sua validação de conhecimento científico, o pensar na literatura não foi limitado pela dominação da ciência orientada pelo pensar positivista e pragmático. Na literatura é permitido imaginar e fantasiar. Quando analisa a questão entre literatura e ensino, considerando, assim, a leitura literária na escola, Jouve (2012) nos diz que a literatura tem relação com a realidade, por isso, vai significá-la e representá-la em sua dimensão estética para o leitor. Cabe dizer que, desse modo, a leitura literária se difere das outras, pois nela é permitida a experiência estética com o mundo, com uma cultura ou com um pensamento mediado pelo prazer e pela fantasia. Se à ciência foi dada a restrição de pensar orientada pelos conceitos, na literatura podemos ter a liberdade de pensar com os conceitos e sem eles – podemos, assim, fantasiar ou imaginar. Isso possibilitou mais liberdade ao pensar mediado pela literatura.

Lajolo (1986) nos auxilia a pensar acerca da constituição do conceito de literatura e tece alguns apontamentos advindos da problemática dessa construção conceitual. Segundo a autora, dois considerados estudiosos da *Teoria Literária*, McLuhan e Victor Manuel, assumem posições relacionadas à tradição cultural

³ Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/literatura/>>. Acesso em: 04 Jan 2020.

⁴ Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/literatura+brasileira/3253/>>. Acesso em: 04 Jan 2020.

intelectual ou científica para tecerem seus conceitos de literatura. E essa tradição está perpassada por concepções intelectuais que “tem o respaldo de muitos séculos, tem também a civilização burguesa como horizonte” (LAJOLO, 1986, p. 8), tendo, assim, relação com seu significado de “atividade intelectual superior” (p. 30). Ainda que tenha se modificado, o conceito de literatura conservaria o atributo de “altos saberes e elevada ciência” (p. 30) e rechaçaria obras que não são classificadas com tal atributo. Orientado por tal concepção, o conceito de literatura seria atribuído à obras produzidas por intelectuais ou por escritores que produzem obras consideradas com qualidade literária por determinado grupo que tem ou adquire poder na sociedade de mercado. As qualidades literárias seriam, geralmente, aquelas relacionadas à cultura culta. Nas palavras de Lajolo (1986, p. 18):

É necessário, portanto, para que uma obra seja considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, que ela tenha o endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário ou não literário.

As obras classificadas com qualidade literária por esses grupos serão indicadas à leitura, enquanto a produção literária escrita por autores localistas ou considerados não intelectuais ficaria anônima, em vista de representarem uma cultura particular e pouco valorizada. A autora reconhece o caráter de mercadoria do livro literário na sociedade de troca e afirma que na sociedade de mercado “literatura iguala-se a qualquer produto produzido e consumido em moldes capitalistas” (p. 17). Aponta, inclusive, a existência de pesquisa prévia para pré-organização do literário, isto é, indica a escrita de romances, por exemplo, escritos sob medida para determinado consumidor.

Nesse sentido, podemos entender que na sociedade de troca o leitor de livro literário é, também, um consumidor em busca de satisfazer suas necessidades e, ao mesmo tempo, alimentar o mercado. O livro literário, assim, não se reduz a somente um espaço de interação estética entre dois sujeitos, isolado das relações da sociedade de mercado. Se é pensado como mercadoria, como tudo na sociedade burguesa, é um meio de troca e visa, ainda, a satisfação de necessidades, e uma dessas necessidades advém da instituição social escolar. Segundo Lajolo (1986, p. 18), a escola é uma das instituições mais consideradas na atribuição de qualidade literária aos livros e que, inclusive, “vem cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literário dos livros em circulação”.

A autora desenvolve uma ideia histórica de construção do conceito de literatura, na obra referida, e reconhece o entrelaçamento desse conceito a diversos elementos da sociedade – como, por exemplo, a cultura e a educação. Identifica que na sociedade de mercado tudo é convertido à mercadoria. Entretanto, afirma que a “literatura não transmite nada. Cria” (LAJOLO, 1986, p. 42). Ou seja, ao dizer que a literatura não transmite nada, a autora abandona os constitutivos históricos e sociais da literatura; e ao dizer que ela não transmite, cria, é como se a leitura da literatura, para a autora, fizesse surgir elementos sem relação com a sociedade. Além disso, ao trazer a importância do particular na construção conceitual, a autora acaba por abandonar a tradição do conhecimento ao dizer que o esforço de definir alguma coisa não vale a pena, reduzindo a problemática a uma questão subjetivista, pois, segundo a mesma, qualquer produção pode ser literatura, sendo definida, pois, unicamente pelo particular. Assim responde à questão do que seja literatura: “A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 1986, p. 15).

A preocupação com o particular e individual da autora é completamente compreensível e relevante; é importante que todos aqueles que vivem a vida possam escrever, como dito pelo próprio Benjamin (1987). Da mesma forma, é importante que o particular expresse o que pensa ser literatura, contudo, ela [a literatura] não pode ser reduzida ao universal ou ao particular. Entretanto, ao que parece, a análise de Lajolo acaba por querer substituir o universal pelo particular, isto é, um movimento semelhante ao pensamento que objetiva eliminar um ou outro; que se move em noções de isto ou aquilo, sem dialética ou sem considerar as contradições existentes.

Se a literatura escrita por intelectuais considerava a ciência e a filosofia, mas deixava à margem os elementos da vida diária, a possibilidade de a literatura ser escrita por qualquer pessoa trouxe os elementos da vida diária, entretanto, abandonou o conhecimento sobre esses elementos que poderiam advir da ciência e da filosofia. Ou seja, ambas abandonam a tradição e, portanto, permanecem parciais. Uma análise dialética deve considerar o particular e o universal, e não objetivar suprimir um ou outro como se isso fosse possível completamente e sem violência.

Benjamin (1987) denominou de elemento dialético da produção literária a possibilidade de qualquer pessoa poder escrever literatura: se a literatura, por um lado, ganha em extensão, por outro perde em profundidade em vista de o escrito se fixar como descrição. Abandonou-se a exigência de formação especializada na produção de

literatura e “o leitor está sempre pronto a transformar-se em alguém que escreve, isto é, que descreve ou mesmo prescreve”. Esse elemento foi identificado pelo autor no início do século XX: a exigência de qualificações para tornar-se produtor de literatura decaiu, fazendo com que a distinção entre autor e público desapareça. Isso torna a produção literária um direito de todos. A possibilidade de todos terem o direito a tornarem-se autor é um elemento dialético em vista deste contribuir com a superação de algumas contradições da produção literária – já que esta passou a trazer elementos da vida diária. Essa questão é dialética, pois, ao mesmo tempo que esse processo fez com que os elementos da vida diária adentrassem a literatura, abandonou-se a exigência de escrever com conhecimento sobre o que se escreve. Segundo Benjamin, isso é decorrente da própria sociedade burguesa.

Benjamin compreendeu, também, que a organização social implica em modificações nas formas literárias. As modificações nas formas literárias estão relacionadas, também, às modificações dos leitores que estão mais impacientes. O jornal foi dado como exemplo por Benjamin para falar das fusões das formas literárias, da substituição do saber pela informação e das modificações nos leitores que estão impacientes à espera de informações novas, para que possam assimilar os fatos de forma indiscriminada. Dito de outro modo, a disposição e o tempo necessários para se dedicar a uma leitura têm relação com o que ocorre entre sujeito e sociedade.

Adorno (1995) contribui com as palavras de Benjamin afirmando que as obras de arte, a literatura, os programas de televisão, dentre outros, são somente um momento no sistema conjunto da cultura de massa, e que todos nós estamos permanentemente submetidos à modelagem do pensamento por inúmeros canais, que são os elementos da cultura.

Em tempos de *administração da cultura*, torna-se complexo discorrer sobre a literatura, pois, tendo em vista a mercantilização e o conseqüente empobrecimento da cultura, os constitutivos formativos e a produção literária foram reificadas e, dessa forma, a literatura, como compartilhamento da vida, também. Contudo, ainda que a administração da cultura tenha implicado modificações na literatura, problematizamos, aqui, as possibilidades de *formação* que dela podem advir, pois a literatura expressa, ainda assim, o mundo, o sujeito ou aquilo em que a vida humana foi convertida. Podemos, pois, compreender e pensar o(s) homem(ns), sua realidade e relações a partir dela, mesmo sob sua forma reificada.

A imitação está proscrita tanto em Homero como entre os judeus. A razão e a religião declaram anátema o princípio da magia [...]. A natureza não deve mais ser influenciada pela assimilação, mas deve ser assimilada pelo trabalho. [...] Pertence ao sentido da obra de arte, da aparência estética, ser aquilo em que se converteu, na magia do primitivo, o novo e terrível: a manifestação do todo no particular. Na obra de arte volta sempre a realizar-se a duplicação pela qual a coisa se manifestava como algo de espiritual, como exteriorização do mana. É isto que constitui sua aura. Enquanto expressão da totalidade, a arte reclama a dignidade do absoluto. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28).

Nos escritos de Benjamin (1987) e Adorno (2003), encontramos muitas análises de obras literárias. Na *Dialética do Esclarecimento* (1985), por exemplo, Adorno e Horkheimer fazem uso da epopeia de Homero para explicar o conceito do *esclarecimento* e a dialética contida nele. Em outras produções, nas quais escrevem acerca da literatura e sua relação com a sociedade, os autores analisam obras de Thomas Mann, Charles Baudelaire, Dilthey, Marcel Proust, Hauser, Joyce, Kafka, Samuel Beckett, Flaubert, Doblin, Gide, Leskov, Hebel, Gotthelf, Nodier e outros, para ressaltarem a importância de a literatura agregar saber ao leitor, não sendo reduzida, assim, a um meio de manutenção da sociedade de mercado, cuja troca alcança objetos e sujeitos. À época dos autores, já era necessário que se considerasse a reificação do processo formativo e da produção literária imposta pelas relações mercadológicas. Assim, as análises realizadas pelos autores convêm à análise do social e das implicações de sua organização na formação humana.

Em *Mínima Moralia*, por exemplo, Adorno (1951, p. 37) remete-se a algumas experiências da infância com a arte e com livros literários para mencionar as decorrências do progresso e da barbárie emaranhadas à cultura de massa, atribuindo ao livro a função de manutenção do *status quo*. Ainda segundo Adorno (1951), os livros têm uma fisionomia que lhes confere um “carácter de reclame da cultura [administrada]” (p. 37) e que, no mundo do *trust* e da técnica, “[...] há muito livros que já não parecem livros, só valem como tais os que o não são” (p. 42). Quem busca analisar uma obra literária deve considerar, desse modo, sua inserção no interior desse contexto social vivo.

Assim, uma análise não pode ser realizada considerando as obras isoladamente de seu contexto social e político ou reduzindo-a a estereótipos de relação entre forma e conteúdo, tendência e qualidade literária ou de gêneros. De acordo com Benjamin (1987, p. 122), o debate em torno dessas relações é estéril porque pretende “abordar fenômenos literários de modo antidialéticos, através de estereótipos. O tratamento

dialético não pode de maneira alguma operar com essa coisa rígida e isolada: obra, romance, livro. Ela deve situar os objetos nos contextos sociais vivos”. A abordagem de uma obra deve situá-la dentro das relações de produção da época para considerar a técnica da obra. Segundo Benjamin (1987, p. 123-124):

[...] temos que repensar ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias do nosso tempo [...] estamos no centro de um grande processo de fusão de formas literárias, no qual muitas oposições habituais poderiam perder sua força. [...] O jornal é o cenário dessa confusão literária. Seu conteúdo é a matéria, alheia a qualquer forma de organização que não lhe seja imposta pela impaciência do leitor.

O afastamento da representação da vida e a divisão do trabalho são as evidências da reificação, de um pensamento esclarecido que “se comporta como um processo de liquidação” da vida em vista de estar orientado pelo desejo de controle, dominação e pelo aumento de poder e força (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24). Liquidando a vida, o pensamento se enrijece, pois, se nos primórdios o pensar esclarecido relacionava-se com aquilo com o que pensava, com o erijecimento do pensamento esclarecido o pensar perdeu o movimento de ida e vinda, reduzindo-se ao pensar estereotipado e pragmático. Nesse processo, cujo conhecimento significa manipulação e utilidade, as representações difusas foram substituídas pela unidade conceitual, pelo cálculo, pela cópia e, por fim, pelo culto à imediatidade racional e à liberdade soberana. A estereotipia do pensamento significa o abandono de um pensar livre da reificação por parte do esclarecimento e a redução do processo de pensar a um método autocrático. Isso nos faz pensar que o saber configurado na técnica significou uma perda da humanidade naquilo que nos mesmos criamos.

Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam a urgência de uma autorreflexão para que possamos encontrar uma dialética no *esclarecimento*, isto é, que precisamos pensar na dialética contida no pensamento esclarecido, para que possamos criar obstáculos a seu elemento regressivo (a necessidade de dominação) que se torna verdadeiro, por exemplo, no pensar estereotipado. Nesse trabalho, esse exercício é realizado com a literatura, pensando as possibilidades de a mesma constituir-se como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola.

As duas obras *mais preferidas* nos empréstimos pelas crianças serão analisadas a partir dos escritos Benjamin e Adorno. Se “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), qual a

contribuição da literatura à formação humana diante das tendências objetiva e subjetiva vigentes, que convertem o pensar esclarecido em refém da necessidade de dominação? A literatura pode constituir-se como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola? De que maneira a literatura pode se constituir como elemento que contribui a um pensar *livre* na escola?

Na perspectiva de Benjamin (1987) e Adorno e Horkheimer (1985), a relação entre literatura e sociedade é perpassada pelo desejo de dominação que permeia o pensamento esclarecido. Ainda, que, como esse desejo não tem sua dialética identificada, tem nos encaminhado à barbárie de regredir na formação do indivíduo e avançar com um saber que tem a técnica como *essência*. A organização social e histórica que, configurada no saber técnico, desvinculou os homens da cultura por meio de sua administração, também implicou modificações na arte e na literatura, segundo Benjamin (1987; 1989) e Adorno (2003; 2009).

Sobre as modificações na reprodução da arte, os escritos de Benjamin (1987) nos fazem pensar que a reprodutibilidade técnica da arte distancia as obras da realidade e, conseqüentemente, implica modificações em sua aura e em nossa experiência com ela. Isso originou, segundo o autor, uma nova forma de miséria e de barbárie. Ao analisar as condições da obra de arte, mediante a inserção da técnica em sua reprodução, Benjamin (1987) afirma que a vida humana (ou o que os homens fazem) sempre pode ser imitada por outros homens. Cada técnica ou cada aspecto do saber humano, transfigurado em técnica de reprodução, confere à arte uma característica específica.

Quando a reprodução ocorria sem a mediação da técnica avançada, a obra de arte conservava características que não a distanciavam dos seus constitutivos históricos relacionados à sua quintessência⁵. Com a reprodutibilidade técnica da arte, isso se perde. A mimese, expressada pela arte, passou a ter sua representação modificada devido a mudanças na experiência. Além disso, o saber técnico, ao administrar a cultura, implicou transformações na mimese, e esta – da mesma forma que a reprodução técnica da obra de arte – distanciou-se, de certa forma, da representação da realidade, ou reduziu-se à cópia do factual. Adorno e Horkheimer (1985), ao apontar a existência do saber técnico na arte e na ciência, convergem com o indicado por Benjamin:

⁵ *Quintessência* (BENJAMIN, 1987, p. 168) relaciona-se à autenticidade de uma coisa, que corresponde a tudo de tradição que é transmitido por ela desde sua origem, seu material, seu testemunho. Em suma, seu peso histórico e tradicional.

Com o progresso do esclarecimento, só as obras de arte autênticas conseguiram escapar à mera imitação daquilo que, de um modo qualquer, já é. A antítese corrente da arte e da ciência, que as separa como domínios culturais, a fim de torná-las administráveis conjuntamente como domínios culturais, faz com que elas acabem por se confundirem como opostos exactos graças às suas próprias tendências. A ciência em sua interpretação neopositivista torna-se esteticismo, sistema de signos desligados, destituídos de toda intenção transcendendo o sistema: ela se torna aquele jogo que os matemáticos há muito orgulhosamente declararam assunto deles. A arte da copiabilidade integral, porém, entregou-se até mesmo em suas técnicas à ciência positivista. De fato, ela retorna mais uma vez ao mundo, na duplicação ideológica, na reprodução dócil. A separação do signo e da imagem é inevitável. Contudo, se ela é, uma vez mais, hipostasiada numa atitude ao mesmo tempo inconsciente e autocomplacente, então cada um dos dois princípios isolados tende para a destruição da verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 28).

Na leitura da *Dialética do Esclarecimento* (1985) compreendemos que a reificação só foi possível porque o esclarecimento não reflete sobre sua constituição. Dito de outro modo, a reificação é um processo decorrente da não elaboração do elemento regressivo do esclarecimento. *Esclarecimento*, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 17), está orientado pelo programa de desencantar o mundo, objetivando “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores [...] para dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” ou, como diz Freud (2010, p. 25), “pelo medo ante o superior poder do destino”.

Como não reflete a dialética contida em sua natureza, no medo que sente diante de sua fraqueza, o pensamento do homem esclarecido fortalece o desejo de dominação e não cria resistência a ele. Sem considerar a dialética em seu desejo de dominação, o pensamento se enrijece. A reificação da vida é, assim, a mutilação da natureza humana e seu controle em prol dos objetivos da dominação; uma evidência da conversão da vida à mercadoria. Por isso as relações de troca do mercado foram interpostas nas relações formativas humanas: para que o todo não compreendido servisse ao aumento da dominação. Nesse contexto social, o poder de mediação do mercado é aumentado visando dissolver as qualidades individuais para que as pessoas passem a serem vistas unicamente como uma força de trabalho que pode aumentar a dominação. Assim, a economia burguesa multiplica sua força, seus objetos e sua administração. A força de trabalho se tornou mercadoria e a vida é trocada no mercado por bens de consumo, como se essa troca fosse justa.

Não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é

pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24)

Ainda que a literatura seja perpassada pelo desejo de dominação, segundo Adorno (1975; 2009), pode ter implicações formativas. E se, como diz Benjamin (2017), a situação social nos obriga a decidir a serviço de quem colocamos nossa atividade, destaco que o esforço desse trabalho se alinha à posição que objetiva criar obstáculos aos mecanismos objetivos e subjetivos da tendência social que exerce pressão sobre nós desde a infância, visando construir a heteronomia e o pensar estereotipado. É no sentido da cultura como possibilidade de experiência, formação e obstáculo à estereotipia do pensamento que se pensa a literatura na escola.

Considerar as possibilidades de a literatura contribuir com um pensar *livre* na educação das crianças que estão neste local é, também, falar da dominação que perpassa os processos educativos como, por exemplo, o fato de a organização escolar oportunizar espaço para expressão e representação do que não é planejado ou previamente esperado. Segundo Benjamin (1987b, p. 69):

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação das relações entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidades.

Não há ilusões quanto às limitações da cultura e, conseqüentemente, da literatura, na organização social em que vivemos. O exercício de pensar tem o intuito de encontrar resíduos de liberdade ainda existentes e tomar partido pelas tendências a ela, de modo a possibilitar a autorreflexão e a compreensão das condições sociais que reduzem a vida a relações mercantis. Tal possibilidade é vislumbrada, nesse trabalho, com a mediação de um elemento de cultura – a literatura – para que sua dialética não seja abandonada.

A dialética da leitura literária aqui é pensada partindo dos escritos de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2009; 2014). Dada a condição da literatura reificada e do pensamento estereotipado, para que a experiência com a leitura literária ganhe atributos de formativa, precisa possibilitar a expressão, a compreensão e a interpretação não reduzidas à dominação cega, ultrapassando, assim, os processos de adaptação. Assim,

para que se configure como um obstáculo à estereotipia, a experiência literária deve ser perpassada pela experiência filosófica. Nesse sentido, a possibilidade de a literatura se constituir como contribuição à formação, obstando a conservação do pensamento estereotipado nas crianças, é dependente da relação que ela [a literatura] estabelece com a filosofia.

O entrelaçamento das discussões realizadas por Benjamin e Adorno sobre a relação entre sociedade, formação e literatura – que ora convergem, ora divergem – nos ajuda a pensar nas possibilidades de a leitura literária alcançar o sentido formativo proposto pelos autores. Isto é, uma leitura literária como experiência, como processo de conhecimento que nos aproxima de nós mesmos e do mundo. Benjamin (1987), ao anunciar a destruição da aura das obras de arte por motivos políticos e a pobreza de experiência que afeta, também, as obras literárias, dialoga com Adorno (1951) na afirmação de que a vida foi reduzida à caricatura, à apêndice do processo material de produção. Assim, os autores convergem ao alegarem que menos vida tem participado de nossa constituição e que, portanto, é preciso resistir a isso.

1.2.2. Apontamentos sobre o livro literário

A presença dos estereótipos como constitutivos dos livros corresponde, também, ao fato de os livros explicarem o mundo a partir da perspectiva dos adultos, segundo Benjamin (1986). Ao falar do livro infantil alemão, o autor afirma como sua construção era perpassada pelo esforço de invenção que distancia o escrito do mundo empírico e fazia uso de uma técnica que buscava influenciar por meio dos fatos.

Benjamin (1987), Zilberman (1987) e Lajolo (2011, 2018) escrevem sobre como o livro literário infantil surge para corresponder à necessidade de modelar a criança com finalidades pedagógicas, caráter edificante e moralista. Em sua dissertação acerca da imagem e do pensamento, Queiroz (2007) destaca como as imagens participam da construção conceitual das crianças em processo de alfabetização. A autora traz apontamentos importantes acerca dos objetivos sociais que perpassam a construção dos livros que eram percebidos como uma linguagem que ajudava a imprimir coisas no pensamento das crianças – isso pode ser percebido desde a *Didática Magna* de Comenius.

Ao se consolidar, a sociedade burguesa passou a direcionar a formação e a criar ideais de modo a conservar a ordem e seu poder. Um dos meios utilizados para tal finalidade foi o livro para crianças. Segundo Benjamin (1987), isso ocorre no contexto

de ascensão e consolidação da burguesia, tal qual o romance que encontra nessa época as condições para sua ascensão e, segundo Adorno (2003), para violação de sua forma e objeto. Benjamin nos diz que os contos de fadas, as canções, os livros populares e as fábulas constituíram fontes para a escrita dos livros infantis, contudo, os elementos do mundo das coisas foram sendo modificados.

A construção da literatura para crianças e os romances juvenis nascem a partir do preconceito de que é necessário ser inventivo para distraí-las, distanciando, dessa maneira, o conteúdo do livro do mundo das coisas – mundo que, segundo o autor, é o que mais de interessante há para a criança. Assim, os livros literários para as crianças continham a projeção do adulto manifestado naquilo que consideravam interessante para à criança ou que pensavam corresponder ao que ela queria, sem nunca lhe perguntar de fato.

Benjamin (1987) nos diz que por meio da literatura infantil visavam modelar as crianças, entretanto, os livros não servem para inserir imediatamente as crianças no mundo dos objetos, animais e homens. A inserção ganha aspectos distintos quando a imagem e a cor passaram a constituir os livros e a terem mais caráter de interioridade. As crianças passam a aprender e a contemplar as imagens com cor. A partir das imagens com cores a imprensa passou a interferir na construção dos livros com seus estereótipos, e o livro literário para as crianças passou a conter em sua forma conteúdos objetivos de escritores e ilustradores que se dirigiam a estas, mediadas por suas próprias preocupações e modas vigentes – é a projeção já mencionada anteriormente.

O problema da projeção dos adultos e de seu ideal de modelação na criança por meio da atuação na constituição dos livros literários também é apontado por Zilberman (1987). A constituição do livro literário para as crianças corresponde ao período de constituição da família burguesa. Antes, crianças e adultos compartilhavam dos mesmos eventos, sem distinção. Nesse contexto é que a infância passa a ser valorizada e os adultos passam a projetar sobre ela seu ideal de permanência primitivo, de realização de ideal e a fortalecer a hierarquia. A criança passou a ser olhada como um ser puro que precisava ser distanciada dos meios de produção, das ocorrências da sociedade e protegida do mundo o máximo de tempo possível, fechando um círculo em torno da criança.

A escola também se estrutura e organiza nesse contexto como uma instituição responsável pela transmissão das normas e valores sociais à criança e como um espaço de acesso à cultura como um todo. Escola e livro literário compartilham o aspecto

comum de participarem da formação da criança. A entrada do livro literário na escola sujeita-o às demandas do ensino, fazendo com que o livro ganhe mais aspectos pedagógicos correlatos à modelagem das ideias, e seu caráter de arte formativa fica como secundário. A partir de então, os livros literários passam a sugerir uma visão de mundo e de pessoas, ganhando aspectos de dominação da infância. Segundo a autora “os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio pelo qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir ideologia” (p. 20). Assim, escola e literatura passam a ser instrumento e instituições de transmissão da cultura à criança ou um meio de acesso à cultura, ainda que parcial.

Os fatores históricos correlatos à origem da escola e da literatura para criança podem denunciar o caráter ideológico que compõem sua constituição. Entretanto, não podemos esquecer dos aspectos dialéticos que a escola e o livro literário ganham a partir dessa possibilidade de acesso e de democratização. A escola e o livro literário podem ter se constituído como meios de controle, entretanto, isso não quer dizer que permaneçam unicamente nisso ou que só alcancem isso. Sem dúvida, ao longo do percurso da sociedade e em diversos momentos, escola e livro literário se libertam dessa inclinação, e isso ocorre quando ambos ultrapassam os obstáculos que os reduzem à adaptação.

No caso do livro literário para as crianças, isso está garantido quando o a literatura mantém seu caráter de arte. Nas palavras da autora: “[...] a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética pela superação dos fatores que intervieram na sua geração” (ZILBERMAN, 1987, p. 40). Fatores estes que objetivam a modelação das crianças.

A ascensão e consolidação da burguesia organizou de forma diferente e específica a sociedade, distinguindo, inclusive, vida privada de vida pública, assim como outras separações já especificadas anteriormente, como trabalho do corpo e trabalho da mente. A burguesia organizou as classes e administrou a cultura, atribuindo hierarquias relacionadas às classes e ao conhecimento. Os contos folclóricos e contos de fadas que pertenciam a classes mais baixas foram adaptados pelos Irmãos Grimm, conforme afirma Zilberman (1987), para que transmitissem valores éticos e religiosos burgueses e para que demonstrassem rejeição ao camponês e suas condições de trabalho.

Os contos perdem o caráter de tradição que tinham nas classes mais pobres, como de marinheiros, pequenos arrendatários, pescadores, lavradores, artífices e outros trabalhadores. Os contos de fadas passam a ter o caráter de compensatório, sendo um

modo maravilhoso de contribuir com a inserção da criança nas ideias, normas e valores da sociedade em consolidação. Os contos folclóricos, como narração, continham um maravilhoso e outros elementos da tradição e da experiência que permitiam, de algum modo, a elaboração da sociedade ou que remetiam à organização social. O conto de fadas, com suas modificações e na forma de relato, tem os personagens como símbolos do bem e do mal, e não como seres vivos, distanciando o escrito do conhecimento do real ou o leitor do conhecimento do real. A magia e a fantasia são utilizadas para distanciar a criança do mundo humano e das coisas humanas, e não para aproximá-las. Nisto, o processo pelo qual passou o relato e que perpassa a construção dos contos de fadas se estruturou em três momentos básicos:

[...] um conflito ou situação de dano ou carência, usando a terminologia da morfologia do conto; uma ação saneadora, através de um herói que recebe a colaboração de uma entidade mágica; e o sucesso da empresa, que culmina num casamento real. Os figurantes se dividem em dois grupos: humanos e mágicos, sendo que cada um desses biparte-se em bons e maus – há o herói, que representa o positivo, e o vilão, sinal do negativo; e existem fadas ou velhos bondosos, em contraposição a bruxa, duendes, anões ou gigantes maus. A realidade é dicotômica, mas marcha inevitavelmente para a imposição do bem sobre o mal, instaurando uma ordem que deve permanecer imutável. (ZILBERMAN, 1987, p. 71).

Além disso, segundo Zilberman (1987, p. 52), “o lugar da adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural, na medida em que atinge todos os aspectos e determina o tratamento do enredo, estilo, aparência do livro e etc”.

Ao analisar alguns autores brasileiros, Zilberman afirma que Monteiro Lobato rompe com a visão europeia que havia se colocado nos livros por intermédio de Carl Jansen. Ainda que Jansen tenha contribuído com o desenvolvimento da cultura nacional, deixou de lado a tradição folclórica – aspecto muito trabalhado por Monteiro Lobato em suas histórias e personagens. Analisando os personagens do autor, Zilberman identifica o caráter de inferioridade atribuído à Tia Nastácia, indicando que nos escritos de Lobato esta aparece, às vezes, inferior às crianças e sem qualquer autoridade. A autora identifica tal aspecto como positivo, como um adulto que não objetiva ou não se mostra como superior às crianças. Em nenhum outro personagem é apontado tal aspecto. Entretanto, a autora não exclui críticas ao caráter adaptativo das obras de Monteiro Lobato, que pretendeu introduzir seu leitor à realidade moderna industrial, colocando em seu herói o burguês com atributos de empreendedor, esperto, astucioso e que não conhece limites em contraposição ao pequeno lavrador estagnado.

Pedrinho e Emília representam indivíduos desrespeitadores e inconformados com o ócio, e que, por isso, precisam sempre transformar essa inquietude em ação. A autora nos diz que eles remetem ao indivíduo produtivo, correspondendo ao ideal da sociedade industrial. Entretanto, ressalta que o inconformismo pode enveredar pelo lado da resistência, e esse é um elemento dialético importante nas obras.

Lajolo (2018) também teceu alguns apontamentos acerca das obras de Monteiro Lobato, atentando à imagem configurada do negro por seus escritos. Em diversas obras, o lugar reservado à Tia Anastácia é a cozinha ou os trabalhos domésticos, ainda que ora ou outra ela faça incursões pela sala e varanda. Isto, segundo a autora, mostra um confinamento e desqualificação social. Nos momentos em que conta narrções às crianças brancas, Tia Anastácia tem seus contos destituídos de créditos por estas, que a consideram boba e afirmam que o narrado não aconteceu assim como a mesma relata. Assim, suas narrções aparecem sem autoridade, contrariamente ao que ocorre com as narrções de Dona Benta, mulher branca que teve acesso aos livros da cidade, com valores culturais preteridos. O narrado por ela é acolhido com autoridade e conhecimento e não aspira desconfiança por parte das crianças. Outros personagens negros em raros momentos são identificados com alguma autoridade de conhecimento. Geralmente, aparecem em papéis secundários. Entretanto, a ambiguidade presente na obra do autor torna-se relevante para discutir questões sociais importantes e necessárias.

Zilberman (1987) analisou algumas obras literárias de Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Eliane Ganem e outros, e pôde identificar duas tendências presentes nas obras: uma pedagógica e uma doutrinária. As duas tendências contribuem no processo de formação da criança, segundo a autora.

Tecendo considerações sobre as obras, a autora afirma que a literatura infantil tende a se inclinar mais para a tendência de ser arte e com característica de experiência, autonomia e liberdade, que a de tornar-se veículo de modelação de pessoas – com características de vivência e heteronomia – ainda que nela estejam em conflito objetivos sociais modeladores e de arte.

No início do século XX, Benjamin (1987) identificou como as formas literárias entraram em um processo de fusão, exigindo que as ideias acerca de forma e gênero fossem repensadas. Para o autor, o jornal é o cenário dessa fusão. O autor literário vai se transformando de participante ativo e combatente da organização injusta, para um expectador que relata os acontecimentos, como se não lhe coubesse nenhuma missão enquanto autor em uma sociedade que realiza barbáries. As histórias em quadrinhos,

muitos procuradas pelas crianças, podem ser compreendidas como decorrente, também, dessa fusão das formas literárias. Antes de se constituírem como histórias para crianças e jovens, as tirinhas compunham os jornais e eram direcionadas aos adultos (MARTINS, 2010; DUTRA, 2019).

Em outra obra, Benjamin (1989) traz alguns fragmentos sobre as modificações nas formas de comunicação em decorrência da atrofia ou da pobreza de experiência. Nessa fusão e transformação, os acontecimentos e fatos exteriores foram tendo menos chances de se integrarem à nossa experiência, haja vista que o objetivo da imprensa é isolar cada vez mais os acontecimentos do âmbito em que pudessem afetar a experiência do leitor.

Se na experiência existem dados acumulados e, com frequência, inconscientes, a informação, contrariamente, não se integra à tradição e seus dados são isolados e rigorosamente fixados. Assim, afastar os dados da experiência do leitor não foi difícil, isso é, os fatos não levavam o leitor a compreender melhor a si mesmo, ao outro e ao mundo. O afastamento tornava tudo cada vez mais obscuro.

A partir dos escritos do Benjamin (1989), podemos compreender que a forma narrativa objetivava agregar e compartilhar saberes. Entretanto, esta foi transformada na forma de informação que objetiva transmitir os acontecimentos, simplesmente, e posteriormente, temos a forma da sensação que modifica o sistema sensorial, submetendo-o a um treinamento que causa transformações na percepção e recepção.

Quanto maior é a participação do fator choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto mais essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (BENJAMIN, 1989, p. 111).

Essa transformação substitui o processo de experiência formativa pelo processo de vivência, que é decorrência de uma experiência de choque com a vida. Benjamin constrói suas ideias partindo das contribuições ao pensar de Freud, entendendo que, como vivemos em uma sociedade cheia de estímulos, a consequência é a destruição da proteção contra ele. Contudo, sua análise não abandona as contribuições ao pensar de Marx. Assim, destaca que a própria modificação nas formas e processo de trabalho implica em modificações na experiência humana: se as etapas do processo de trabalho artesanal demandavam mais tempo e eram contínuas, a manufatura e maquinofatura distanciam o trabalhador da etapa do trabalho, e ao invés do trabalho contribuir com a

formação humana, o distancia cada vez mais desse processo. Se no artesanato se constituía a experiência, a técnica e as máquinas inversamente contribuem ao que Benjamin denomina de vivência ou a pobreza na experiência em nossa constituição.

Adorno (1995, p. 31-32) contribui com a discussão remetendo aos princípios burgueses da sociedade burguesa:

Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente a progressividade dos princípios burgueses. A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal a lei da troca, do 'igual por igual' de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada.

2. A LITERATURA COMO IMAGEM DA HISTÓRICA

No início do ano de 2019 fui passar um tempo em São Paulo, por convite da professora Luciana Dadico, para que pudesse cursar algumas disciplinas necessárias à compreensão do meu objeto de pesquisa – como já mencionado na seção anterior. Andando pela cidade era comum a imagem de pessoas lendo ou ouvindo música com o fone no ouvido.

Nas inúmeras vezes que andei de metrô ou de ônibus, sempre havia um ou mais leitores de literatura. O título mais frequente nas mãos das pessoas era *A Sutil Arte de Ligar o Foda-se*, de Mark Manson, com o subtítulo “uma estratégia inusitada para uma vida melhor”. O livro indica que a ação de *ligar o foda-se* é uma estratégia para ter uma vida melhor. Dito de outro modo: que viver-se-ia melhor deixando de atribuir importância qualquer a certas coisas. No ano de 2018 essa obra foi a mais vendida, e em 2019 ocupou o segundo lugar⁶.

Quando observava as pessoas lendo esse livro, ficava pensando o que seria ligar o foda-se e por que isso parecia ser tão almejado pelas pessoas. Por que as pessoas estão sentindo a necessidade de ligar o foda-se?

Essas são questões que não podem ser respondidas aqui, contudo, posso imaginar que a escolha pelo título pode ter relação com o fato de sentirmos dor e insatisfação, diante da vida que vivemos, e de que queremos sentir menos dor. Mas será que os leitores que procuram essa obra buscam por isso? Não temos como afirmar isso sem uma pesquisa com os leitores dessa obra. Entretanto, fazer uma escolha pode dizer algo sobre nós e a sociedade na qual estamos.

Comumente, *ligar o foda-se* é uma expressão que significa se importar menos, por exemplo, com a organização e as ocorrências da vida. Assim, o subtítulo da obra nos leva a quase formar a ideia de que sua construção tenha sido perpassada com o objetivo de fazer o leitor importar-se menos com as ocorrências da vida. Mas se assim for, por que será que as pessoas querem se importar menos com as ocorrências da vida? O que está acontecendo na vida das pessoas que faz com que busquem ajuda em um livro que lhe oferece a aprendizagem de tornarem-se menos sensíveis ou dedicarem menos atenção a algo? Será que um livro tem o poder de modificar ou interferir em

⁶ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/os-livros-mais-vendidos-de-2019-quais-voce-leu/>

nosso comportamento e em nosso sentir? E se importar menos pode significar sentir menos?

Adorno e colaboradores (1985, p. 6) afirmam que todo comportamento é perpassado por três aspectos: 1º- o mundo sociocultural; 2º - a fase subjetiva ou motivação; 3º - a definição da situação. Da mesma forma, dizem que as opiniões, atitudes e valores dependem das necessidades humanas. Estas, por sua vez, quando organizadas, formam nossa personalidade.

A personalidade pode se manifestar mais ou menos por meio das palavras, de nossas atitudes e nossos comportamentos. O que os autores nos dizem é que as ações humanas sempre se desenvolvem dentro de determinados contextos e são dependentes da situação social, econômica e política do momento. E é, destacadamente, essa relação histórica entre sujeito e sociedade que a literatura nos permitir conhecer, o foco desta seção – ou pelo menos uma parte dessa relação, já que outras serão vistas nas demais seções.

Pensar e fazer o esforço de compreender as questões do presente trabalho exigiu a leitura mais atenciosa dos escritos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Lukács sobre literatura e formação. Benjamin (1940) nos diz que acessar as ruínas do passado é condição para a transição e compreensão do presente e construção do futuro. Assim, a leitura desses autores parte do esforço de pensar a literatura presente considerando sua relação com o passado, a fim de fazermos o esforço de compreender a situação da literatura e a nossa, para pensar nas possibilidades do pensar *livre* ou menos submetido à dominação.

A literatura, segundo o autor, tem sido tratada como se sua matéria fosse as Letras e não tivesse relação com a história da vida em geral. Desse modo, é preciso perceber a literatura como imagem histórica e tratá-la não como àquela disciplina isolada – a qual a administração da vida, assim, limitou, mas sim, como um momento do percurso social geral e, portanto, da História Geral. Quando a literatura é pensada como imagem histórica, propicia-se a formação humana. Desse modo, constituir a literatura como imagem história seria, em termos adornianos, possibilitar a elaboração do passado por meio da literatura, perpassando o tempo concreto que foi substituído pelo tempo do relógio (ADORNO, 1995, p. 33)⁷. O intuito, alinhado às palavras de Adorno, é tentar não abandonar a constelação na qual o objeto está inserido.

⁷ Não se trata meramente de um produto da decadência da forma de reagir da humanidade sobrecarregada de estímulo e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo

O objeto abre-se para uma insistência monadológica que é consciência da constelação na qual ele se encontra: a possibilidade de uma imersão no interior necessita desse exterior. No entanto, uma tal universalidade imanente do singular é objetiva como história sedimentada. Essa história está nele e fora dele, ela é algo que o engloba e em que ele tem seu lugar. Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta em si enquanto algo que veio a ser. Por sua vez, o *chorismo* entre fora e dentro é condicionado historicamente. Somente um saber que tem presente o valor histórico conjuntural do objeto em sua relação com os outros objetos consegue liberar a história no objeto; atualização e concentração de algo já sabido que transforma o saber. O conhecimento do objeto em sua constelação é o conhecimento do processo que ele acumula em si. (ADORNO, 2009, p. 141)⁸.

Para isso, faço uso dos escritos de Benjamin (1940) sobre História para articular o presente encontrado nas duas obras literárias mais procuradas pelas crianças na biblioteca e o passado que as constituíram tal e qual. Segundo Benjamin (1940, p. 2) “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo exatamente ‘como ele foi de fato’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Ballester e Colom (2016) nos auxiliam a pensar essa questão ressaltando que o futuro só poderá ser pensado como outro quando o encontramos no passado. O resgate do passado que é nosso e do qual fomos privados é a condição para redenção e felicidade. Em Benjamin:

Es necesario reencontrar el futuro en el pasado, transformar la distancia en proximidade. Por eso, la felicidad no puede albergarse en el progreso lineal del tiempo, que suprime y olvida las etapas precedentes, que no tiene memoria y desprecia el pasado; tampoco puede hallarse en el eterno retorno, si bien este em intento de fundir juntos los dos principios antinómicos de la felicidad: el de la eternidade y el de ‘una vez más’. La idea del eterno retorno puede, a lo sumo, crear la ‘fantasmagoria’ de la felicidad, no la felicidad mesma. (BALLESTER; COLOM, 2016, p. 64).

Nesse intuito, vamos partir para a compreensão do contexto social vivo no qual a escola Amorim Lima está inserida e compreender a organização da biblioteca, considerando, também, as duas obras mais preferidas para empréstimos pelas crianças, sendo este: a biblioteca, a escola e a sociedade de modo geral. As contribuições de

vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses. A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do ‘igual por igual’ de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações matemáticas excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Este procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada (ADORNO, 1995, p. 33).

⁸ O grifo na citação é uma palavra em grego contida no texto original que significa separação, cisão.

Horkheimer e Adorno (1985) acerca da dialética contida no esclarecimento, e demonstrada com o auxílio da epopeia de Homero, são determinantes para a compreensão da dialética da literatura e sua função didática.

2.1. Sobre o contexto: a escola Amorim Lima e sua biblioteca

A distinta organização da escola Amorim Lima em São Paulo, local onde os dados sobre a leitura literária foram coletados, se deu porque direção e coordenação trabalharam junto aos professores, pais, comunidades e colaboradores na implementação de uma proposta pedagógica diferenciada e baseada na *Escola da Ponte*, em Portugal. A partir do diálogo com interlocutores, construíram um novo projeto político pedagógico fundamentado na mencionada proposta.

A proposta pedagógica que determina a organização e as práticas da *Escola da Ponte* é fundamentada em Freinet e no Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo Pacheco e Pacheco (2020). Lendo o Projeto Político Pedagógico da *Escola Amorim Lima* e o Projeto Educativo da *Escola da Ponte*, não encontramos a orientação teórica de Freinet e ou do MEM, ainda que o escrito nos dois documentos expresse ideias coerentes e alinhadas a tais.

Saviani (2012) explica que as ideias de Freinet se assemelham a de Freire, portanto, quem se orienta pela pedagogia desses autores acredita na proposta de uma escola nova popular que teria muitas virtudes e nenhum vício, já que, para esses autores – contrários a uma pedagogia tradicional que valoriza o professor, o conteúdo e concebe o aluno como um elemento secundário – a pedagogia nova reconhece a especificidade de cada aluno e se centra nele, assim como nos interesses e espontaneidade de cada um.

A pedagogia tradicional se organizava em classes, com “cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (p. 6), objetivando transmitir conhecimentos, difundir a instrução para humanizar e reduzir a marginalidade na sociedade, tendo o professor como central nesse processo. Já a pedagogia nova, inversamente, centra-se no aluno e em suas características individuais e, por isso, deve organizá-los segundo suas áreas de interesses. Daí a escola nova dedicar uma atenção especial ao interesse de cada aluno:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o

psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do direitivismo para o não direitivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2012, pp. 8-9).

A proposta pedagógica que direciona as práticas formativas da escola na qual os dados foram coletados é, assim, muito semelhante à encontrada na pedagogia nova.

Como podemos ler no trecho anterior, de Saviani, se a pedagogia tradicional dá primazia a uma organização centrada no conteúdo e no professor, a pedagogia nova organiza-se centrada no aluno e em seus interesses particulares. Qualquer uma das duas perde a dialética que deve perpassar a pedagogia ao escolher centrar-se em um ou em outro. A organização da escola deve considerar o conteúdo, o professor, o aluno, os interesses do aluno e o processo de formação de forma dialética, e isso acontece quando não é dada primazia somente a alguns dos aspectos que constituem o processo formativo, e sim, no reconhecimento da importância de cada um dos elementos.

Para construir um projeto pedagógico pautado na proposta da *Escola da Ponte*, a escola *Amorim Lima* pôde contar com o apoio de interlocutores que conhecem de perto o desenvolvimento desse projeto. Assim, após a aprovação da *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, o projeto foi implantado na escola, no período de 2004 a 2005. Mas como as mudanças eram permitidas pela legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as modificações foram ocorrendo mesmo antes da aprovação do projeto pelo município.

No ano de 1996, ocorreram mudanças na escola com vistas à redução de evasão, melhoria no ensino e aprendizagem dos alunos. O objetivo das mudanças também foi o de contribuir com processos denominados pela coordenação de autonomia dos alunos e melhoria da relação entre funcionários da escola, alunos, pais, responsáveis e com a comunidade de modo geral. As informações, a partir do site da escola e da entrevista com a assistente de direção, indicam que a entrada da diretora foi determinante nesse processo de mudança e na dedicação de esforços dos membros e familiares para melhorar a escola nos aspectos indicados. Nas palavras da assistente de direção:

A diretora já está aqui um tempão, isso é um diferencial mesmo, porque nas outras escolas têm muita mudança de diretor, então não dá uma continuidade do trabalho. O projeto aprovado ele tem onze anos, mas ela já está a 25 anos. Ela começou o projeto mesmo sem ser aprovado. Ela iniciou com a

comunidade, com o conselho de escolas e isso faz uma diferença porque ela deu continuidade nesse processo desde o começo e cada ano tem uma novidade. Então, o projeto como ele é orgânico, cada ano tem uma cara e é bem um propósito de um projeto de uma escola ser revisitado todo ano e a gente na verdade modifica porque, por exemplo, esse ano a gente colocou e incluiu no nosso projeto pedagógico a horta punk. Mas a gente incluiu porque ano passado a gente já desenvolveu esse trabalho e a achou bom incluir como uma das propostas da escola. Então, as coisas elas acontecem antes e a gente coloca no projeto. É diferente de algumas escolas que projetam e acabam não dando continuidade para isso. (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

A organização da escola foi modificada de modo a ser vista como um local de experiências mais propícias à formação das crianças e dos adolescentes, considerando todos que estão, de algum modo, inseridos em suas vidas – na escola, na família ou na comunidade – e, portanto, têm um papel que deve ser considerado, cuidado e cumprido com certa noção de que se está participando da formação de seres humanos e de que é necessário ter consciência da importância disso. Para isso, direção e coordenação trabalharam de modo a modificar a organização da escola, contando, inclusive, com instituições, grupos e pessoas interessadas em desenvolver oficinas e outras atividades no interior da escola.

Direção e coordenação contaram, também, com a ajuda dos membros da escola, da comunidade e de outras pessoas que conhecem a importância que os processos educativos que ocorrem na escola têm na vida das crianças e dos adolescentes. Foi construído um Conselho de Escola que desempenhou a função de investigar as condições quantitativas e qualitativas em que a escola se encontrava, a fim de pensar na melhor forma de enfrentar os problemas, contando com a ajuda de pais, alunos, comunidade e demais funcionários da escola. Um dos problemas encontrados pela comissão do conselho responsável por investigar as condições e os problemas da escola foi identificado no *Projeto Político Pedagógico* da escola, que precisava ser modificado de acordo com o que estabelecia a nova proposta pedagógica.

Analisando o projeto da escola, podemos compreender que o projeto político pedagógico está orientado por valores e objetivos que demandam o envolvimento entre escola e comunidade, entre família e professores. O aluno é denominado de educando e pensado como “o agente principal do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre homem e sociedade”. A autonomia, a solidariedade, a democracia participativa e a responsabilidade são os valores que devem ter primazia no funcionamento e organização das atividades na escola. O professor, denominado

educador, não é considerado como central no processo formativo e nem detentor de saber.

No projeto, documentado analisado, o professor é compreendido como colaborador na construção de saber do educando, e a exposição do conteúdo é substituída pelo incentivo à pesquisa (ver Anexo I). Além do trabalho de colaborador nos salões e nas oficinas, o professor é responsável por um grupo de alunos. Os estudantes são divididos em grupo de no máximo 20 cada, e acompanhados pelo professor tutor, responsável pela avaliação e progresso destes ao longo do ano. Tais aspectos, que evidenciam a concepção de professor que permeia a proposta da escola, são apontados por Saviani (2012, p. 9) como característicos da pedagogia nova:

O professor agiria como estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos.

Muitas mudanças ocorreram na escola em sua estrutura física e funcional para adequação à proposta da *Escola da Ponte*. Na estrutura não foi considerada a sala de aula, havendo o que a coordenação denomina de salões com mesa e cadeiras para grupo, nos quais os alunos se reúnem para estudar e pesquisar em computadores ou livros, com auxílio do professor colaborador. Os outros espaços da escola são para o desenvolvimento de oficinas, nas quais as crianças têm a oportunidade de criar ou plantar, como podemos ver nas imagens a seguir

Imagem II: Salão de estudos dos alunos



Fonte: acervo da autora

Imagem III: Laboratório de criações



Fonte: acervo da autora

Imagem IV: Sala de Atendimento Especializado



Fonte: acervo da autora

Imagem V: Horta



Fonte: acervo da autora

No *Projeto Político Pedagógico* (Anexo I), podemos compreender um pouco melhor a organização e os objetivos desses espaços apresentados na imagem, que contemplam os estudos nos salões e as oficinas. Há muitos outros espaços na escola, como a sala de reunião dos alunos e dos professores, a cozinha onde as crianças ajudam a criar o cardápio, uma área com forno à lenha para os alunos e os membros da comunidade possam fazer churrasco e pizza, e outros, como quadras. Para cuidar de cada espaço foram formadas várias comissões para desempenhar a função de investigar e pensar em modos de cuidar e resolver os problemas que surgem. Atualmente, são nove comissões compostas por professores, alunos e familiares dos alunos.

A avaliação dos alunos é realizada cotidianamente, considerando sua autonomia na realização de suas pesquisas e na responsabilidade que apresenta nos grupos de cuidados com a escola. Os alunos são avaliados, também, por meio de roteiros de pesquisas construídos a partir dos livros didáticos e literários:

Uma vez por semana paramos para as tutorias. Na terça o ciclo um e na quinta o ciclo dois. Nesse dia que a gente para, eu (e os demais tutores com seus respectivos grupos) fico com eles ajudando a verificar o trabalho de cada um; a continuidade; o planejamento; como que eles estão em relação ao trabalho. E eu também faço a articulação do estudante da escola e da família na tutoria. Eu tenho um grupo que acompanho que está se formando esse ano. Em média, uma tutoria tem 20 alunos. Tem tutoria que é maior e outras que são menores. Isso é um apoio, porque tem diferentes dispositivos do projeto. Então, como que eu vou ver individualmente o aluno? Na tutoria a gente para ver cada um: suas potencialidades, seus desafios, como é que está se desenvolvendo, se está planejando e organizando suas responsabilidades, se está conseguindo cumprir os seus planejamentos, como que está essa conquista da autonomia dos diferentes saberes. (LISE, COORDENADORA).

Para responderem aos questionários temáticos, é necessário que os alunos recorram aos livros didáticos, literários e a outros livros que podem, inclusive, ser encontrados na biblioteca.

A biblioteca da escola tem dez anos e a partir de 2015 passou a ser aberta à comunidade. A mesma conta com mais de 10.000 exemplares e, além do acervo recebido do município, recebe muitas doações de funcionários ou de parceiros. As turmas do 1º e 2º anos dispõem, ainda, de um pequeno acervo de obras literárias em sala de aula. A biblioteca dispõe de um sistema *online* que organiza o processo de empréstimos dos alunos e permite criar relatórios com base nesses empréstimos,

chamado *Alexandria*⁹, o mesmo que gerencia os dados de algumas outras bibliotecas na cidade de São Paulo.

Imagem VI: Biblioteca



Fonte: Acervo da autora

Imagem VII: Biblioteca

⁹ Sobre o sistema de organização de dados de biblioteca Alexandria.
<http://novoalexandria.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2018/06/Alexandria_Online-1.pdf.



Fonte: Acervo da autora

Imagem VIII: Biblioteca



Fonte: Acervo da autora

Atualmente, a biblioteca da escola funciona devido ao esforço e dedicação dos funcionários da escola e dos responsáveis dos alunos que se empenharam para evitar seu

fechamento. Desde o dia em que cheguei à escola e passei frequentar a biblioteca e acompanhar as atividades, fiquei encantada com as relações estabelecidas entre as crianças e os funcionários e pelo modo como as crianças se relacionavam com a biblioteca. Os membros da escola demonstram-se efetivamente interessados em contribuir com a formação humana dos alunos.

Na biblioteca, os alunos são livres para entrar, pegar livros e ler, ou sentar nas mesas para desenhar ou folhear algum livro. São *livres* para pegar o livro que quiserem e também emprestar para levar para casa. Para a coordenação e professora mediadora, isso é a possibilidade do que chamam de autonomia aos alunos. O local é um espaço vivo e os livros são folheados com frequência, sem a necessidade de autorização. Algumas vezes, os alunos não querem sair da biblioteca e lhes é recomendado irem para sala, pois está tendo aula.

A *Secretaria Municipal de Educação de São Paulo* não havia disponibilizado funcionário para a biblioteca e seu fechamento era quase inevitável. Para que isso não acontecesse, foi necessário que os pais e outros voluntários da comunidade se disponibilizassem a ficar na biblioteca. Além do apoio de voluntários, para o funcionamento diário da biblioteca, estantes e livros também foram doados.

Como a escola organiza comissões para cuidar dos espaços e atividades desenvolvidas na escola, para a biblioteca existe a Comissão da Biblioteca, que é responsável pela limpeza do espaço, organização e cuidado com o acervo e organização da programação de atividades na biblioteca. A comissão organiza os voluntários em uma escala para que a biblioteca sempre tenha alguém. No espaço sempre há uma ou duas pessoas para disponibilizar os empréstimos no horário da manhã e da tarde. Às vezes, pode ocorrer de ter até mais pessoas, pois a escola fez muitas parcerias com grupos, como por exemplo, as voluntárias da Rede Literasampa¹⁰ e do Programa Myra¹¹, que auxiliam nos processos de mediação de leitura na biblioteca.

¹⁰ A LiteraSampa é uma rede formada por quatorze bibliotecas comunitárias espalhadas pelas periferias de São Paulo, Guarulhos e Mauá. Tal unificação nasceu do incômodo com a distribuição desigual dos equipamentos culturais e com o objetivo de criar espaços para circulação de livros, com o propósito de defender a democratização do acesso à leitura e à escrita. A rede tem grande participação na elaboração da Política Municipal do Livro, Leitura e Bibliotecas (PMLLLB) de São Paulo, fortalecendo a atuação da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC) e realiza diversas atividades de modo a levar literatura de qualidade há milhares de leitores. Mais informações no site: <<https://www.rnbc.org.br/p/sp.html>>.

¹¹ O programa Myra, juntos pela leitura, é um resultado da parceria entre a **Fundação SM** e a **Comunidade Educativa (CEDAC)** com objetivos de contribuir para a melhoria da leitura de alunos do 4º ao 6º ano, junto às escolas públicas brasileiras. , do ensino fundamental, de escolas públicas brasileiras. Mais informações no site do programa <<http://www.programamyra.org/>>.

Por meio do acesso ao banco de dados da biblioteca, pudemos saber que no último ano foram emprestados 2.362; os alunos entre sete e 14 anos foram os que mais realizaram empréstimos. Analisando os dados de 2018 e 2019, referentes aos empréstimos, verificamos que o número de leitores tem aumentado. Esse dado é muito importante e indica que os esforços dedicados pelos membros da escola junto aos parceiros na organização de atividades que favoreçam à leitura têm tido uma consequência positiva: fazer com que mais crianças adentrem a biblioteca e leiam livros. Os dados disponibilizados no *Sistema Alexandria* apontam que a escola tem conseguido formar leitores, uma vez que o número de busca por empréstimos no 1º semestre de 2019 já quase corresponde ao total de empréstimos do ano de 2018, como vemos:

Gráfico I- Número total de empréstimos de livros



Fonte: Sistema Alexandria

2.2. As obras preferidas para empréstimos na biblioteca da escola

O levantamento dos dados referentes aos empréstimos realizados pelos alunos junto à biblioteca da escola me foi repassado sem nenhum problema. Por meio deste ficou demonstrado que a preferência das crianças recai sobre Maurício de Souza e Dav Pilkey.

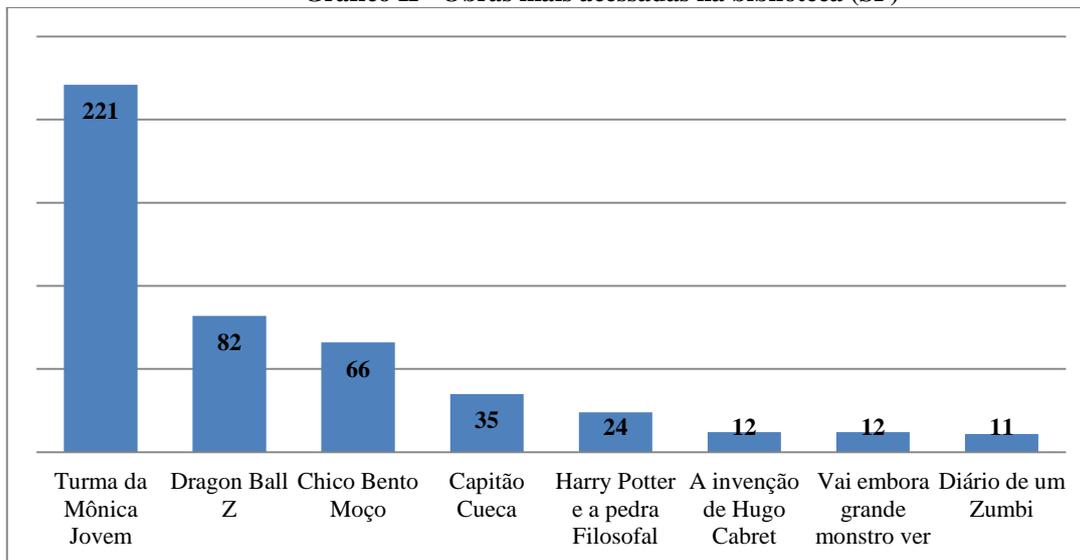
As histórias em quadrinhos com estilo de mangá aparecem como as três primeiras colocadas na escolha das mais procuradas pelos alunos. Em seguida, temos as obras de Dav Pilkey. No gráfico II podemos observar os títulos mais emprestados no período compreendido entre junho de 2018 e junho de 2019.

Os subtítulos do *Capitão Cueca* (Dav Pilkey) aparecem três vezes – *Capitão Cueca e a invasão das incrivelmente malvadas garotas da cantina do outro planeta e o ataque subsequente dos igualmente perversos zumbis nerds* (12 vezes); *As aventuras do*

capitão cueca (12 vezes); *Capitão Cueca e o ataque das privadas falantes* (11 vezes).

Os subtítulos foram somados para fins de inclusão no gráfico II.

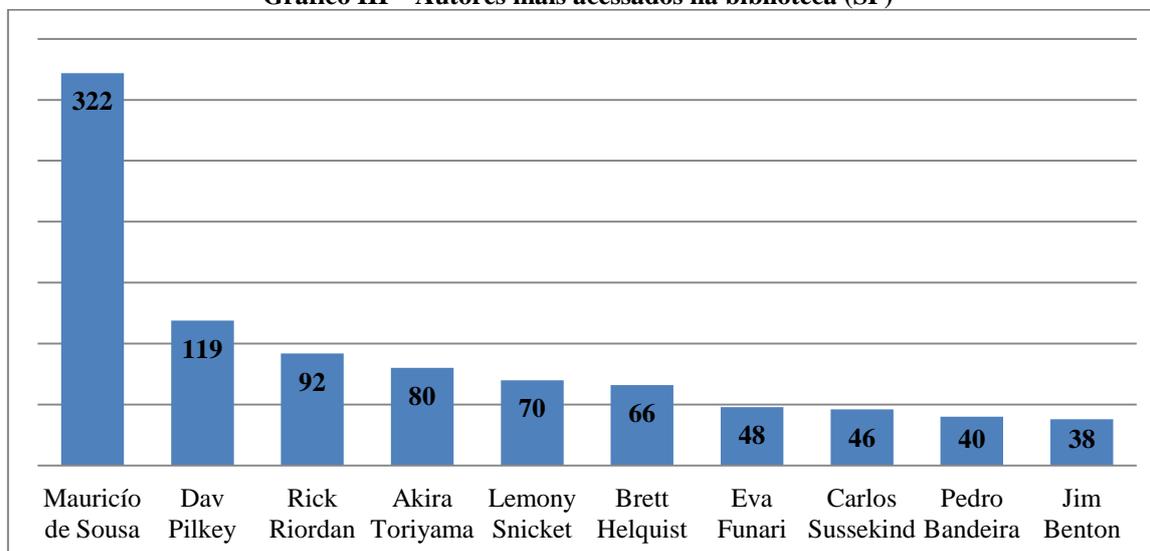
Gráfico II - Obras mais acessadas na biblioteca (SP)



Dav Pilkey possui três obras denominadas romances épicos logo na capa, que são as preferidas dos alunos. Como vemos, seria uma das ‘obras literárias’ mais acessadas pelos alunos. Ao final da obra consta um texto explicativo de que o autor criou o personagem. Na capa de todos aparece um menino que remete a um bebê de cueca, com um pano como capa e com balões anunciando risadas, emoção e ação. O título do livro remete a um super-herói criado por dois grandes amigos de escola e de vizinhança: Jorge e Haroldo, estudantes da quarta série. Os amigos criaram história em quadrinhos com o super-herói *Capitão Cueca* e vendem na escola.

Quando consideramos os dados de empréstimos por autores, as Histórias em Quadrinhos ainda permanecem em primeiro lugar como as mais acessadas. Vejamos:

Gráfico III – Autores mais acessados na biblioteca (SP)



As Histórias em Quadrinhos acessadas mais vezes pelos alunos na escola são a de Maurício de Sousa: a *Turma da Mônica Jovem* e *Chico Bento Moço*. Como o *Sistema Alexandria* não especifica o número ou edição mais lida da Turma da Mônica Jovem ou do Chico Bento Moço, elegi uma obra de Maurício de Souza e uma de Dav Pilkey para uma breve análise que nos permita pensar um pouco sobre o que as crianças encontram nela.

Quadro I: Dados das obras analisadas

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	Nº DE EMPRESTIMOS
Turma da Mônica Jovem: Herdeiros da Terra	Maurício de Sousa	Nº 83 de 2015	221
As aventuras do Capitão Cueca	Dav Pilkey	2017	12

As Histórias em Quadrinhos em que os personagens se tornaram adolescentes são em versão de mangá; não há cores e todo o conteúdo e ilustrações são em preto e branco, exceto a capa. As imagens são colocadas e lidas por quem narra o que acontece nas imagens, atribuindo um significado. O leitor não precisa refletir acerca das imagens, pois elas já chegam lidas a ele, ou seja, o texto atribui significado às imagens. Contudo, sem uma pesquisa, não podemos afirmar se a criança sente-se inclinada a ler distintamente a imagem do texto posto, ou se se restringe a pensar a imagem pela tradução contida no texto.

De modo geral e evidente, os personagens que foram criados como crianças, cresceram e estão na adolescência. A líder da turma continua sendo Mônica, a mais forte (força física); Cebolinha fala corretamente na maioria das vezes; Cascão superou a natureza reprimindo-a e adequando-se às noções de civilidade higiênica exigida para convivência com os demais, ainda que em um processo mais longo que seus colegas; e Magali ainda é colocada como a *menina gulosa* que passou a ter mais cuidado com o que come porque agora se preocupa com o corpo – vale destacar que essas características estereotipadas ou a redução dos personagens a essas características rígidas são anunciadas pelo próprio autor no início da História em Quadrinho.

Como vemos, há uma redução dos personagens da turma da Mônica a estereótipos¹² – podendo favorecer a identificação positiva (aproximação/preferência) ou uma identificação negativa (distanciamento/rejeição) com o imediato que aquele nome representa. Isso é favorável à estereotipia do pensamento, segundo Crochík

¹² A descrição dos personagens é feita pelo autor na parte interna da capa na seguinte edição: *Turma da Mônica Jovem 4 Dimensões Mágicas - A aventura continua*.

(2006), pois nos faz pensar um sujeito ou um objeto antes de ter uma experiência propriamente com ele, posto que podemos nos aproximar ou distanciar dependendo do conteúdo contido no nome ou no conceito. Ou seja, passamos a nos relacionar com os estereótipos como se as pessoas ou os objetos não existissem, e os estereótipos passam a representá-los antes mesmo da experiência ou da convivência.

Ao falar da origem do mundo, Galeano (1995, p. 14) remete-se à situação de um filho que contava a ele sobre o pai: um operário anarquista que compunha o grupo que perdera na guerra civil da Espanha e que, após ser liberado da prisão, procurava trabalho para sustentar a si mesmo, o filho e a mulher. Em várias tentativas, o atributo de comunista eliminava o pai de qualquer chance de emprego – o nome *comunista* passou a representar o homem. Tal como o operário do texto de Galeano, muitas pessoas são rejeitadas ou preteridas ao serem reduzidas a atributos formados pelo juízo estereotipado. Isso porque o atributo conferido às pessoas passa a substituí-las, reduzindo a diversidade de suas características e sendo fator de preferência ou rejeição nas relações sociais.

Esse esquema de pensar que transformar as pessoas em coisa foi e ainda é uma forma de controlar a emoção de medo diante de nossa fragilidade e desamparo, fazendo-nos controlar a natureza interna e externa de modo a sentirmo-nos forte. Contudo, a permanência desse esquema e de outros tantos, estendida para a administração do homem, da cultura e da sociedade, indica que o conflito que o origina não foi elaborado adequadamente. Esse esquema, segundo Kant (1999), tem origem na lógica que julga e compreende o objeto ou fenômeno partindo do conceito que o subsumi para criar categorias. Para Kant, esse procedimento é próprio da capacidade de julgar que faz uso dos esquemas para realizar esse esquematismo.

O esquematismo seria, para o autor, o procedimento de conhecer que a lógica realizaria sem a interferência da experiência. A faculdade das regras e a faculdade de subsumir são inatas, para o autor. A lógica geral teria a função de elucidar analiticamente a simples forma de conhecer na forma de conceitos, juízos e inferências, de modo a constituir regras gerais formais para abastecer e instruir o entendimento. A lógica transcendental prescreveria à capacidade de julgar para que compreenda a regra geral sem a necessidade de experiência, habituando o pensamento a fazer uso das regras como fórmulas no processo de conhecer.

Dadico (2018) faz uso dos escritos de Adorno para explicar a distinção de esquema como síntese de experiência no idealismo de Kant e o caráter parcial e

ideológico que ela adquire em uma cultura administrada que não permite mais a síntese da cultura por meio da experiência, mas, ao contrário: provê esquemas pré-fabricados aos indivíduos. Para Kant, a intuição sensível e o conceito nutrem o entendimento que, por sua vez, se assentam sobre esquemas. Esse processo se torna ideológico em vista de considerar uma cultura de homens livres e, no caso da crítica de Adorno a Kant, de ele [Kant] não considerar a administração da cultura e o não vinculamento do sujeito a uma cultura não administrada por via da experiência. A cultura administrada também interfere na produção e consumo, inclusive, de obras literária.

Esse esquema, que corresponde ao juízo estereotipado e que perpassa a produção dos quadrinhos de Maurício de Sousa, é uma herança humana arcaica, da mesma forma que a mimeses, a projeção e o desejo de dominação que é respondido com o medo diante de nossa fragilidade, segundo Adorno e Horkheimer (1985). Ao estereotipo corresponde esse desejo de dominação e de poder, e tem como ação o preconceito. A ele [preconceito], corresponde tanto a projeção quanto a outros elementos correlatos à cultura, como, por exemplo, o esquema do juízo estereotipado. A projeção caracteriza o familiar como hostil: são atributos nossos que precisamos negar, os quais, às vezes, podemos projetar sobre os outros. Qualquer objeto que remeta a essa fragilidade será alvo de hostilidade, pois o objeto carrega algo que o sujeito precisa combater nele mesmo, devido a pressões da realidade.

Nós pensamos o mundo a partir dos vestígios e dos rastros que o mundo deixa em nossos sentidos. Desse processo de formação de ideias acerca do mundo participam a mimeses e a projeção, as quais podem ser mediadas pela experiência e pela reflexão controladora. Contudo, a projeção em uma cultura administrada é controlada a favor da ordem estabelecida; no caso, a sociedade burguesa de capitalismo de monopólios em que vivemos. Da mesma forma, a mimeses, em que o indivíduo que pretende integrar-se no grupo escolhe imitar os comportamentos e ações. Sem a experiência e com a estereotipia orientando a percepção do mundo, o que ele projeta nos objetos ou no mundo é uma falsa projeção, pelo fato de sua constituição corresponder à proliferação dos meios, de manobras sociais e de relações alienadas. Segundo Horkheimer (1971, p. 124), a estereotipia no pensamento preordena a concepção acerca do mundo e torna a percepção e a opinião conhecimentos a priori ou anteriores à experiência com os objetos:

Es evidente que las abreviaturas de las propias vivencias de lo que se adquiere de oídas desempeñan un papel en cumplimiento efectivo de la vida se acumula en presentaciones generales lo que ha aprendido asumido

singularmente, y todo objeto nuevo se aprecia, consciente o semiconscientemente, automáticamente o de propósito, por del arsenal a só adquirido. Lasmeneras de conducirse de los individuos en las situaciones de la vida cotidiana se han pulido a base de uno saber fragmentado triturado, son reacciones a partir de prejuicios.

Ou seja, as pré-concepções são utilizadas para orientação no mundo como se de fato representassem o mundo, quando o que representam é a vida em sua caricatura – a vida desfigurada. Os preconceitos, apontados por Adorno (1971), correspondem tanto ao instinto de conservação como ao egoísmo e à necessidade de prestígio, que a serviço do poder objetivam a redução do pensar para a manutenção da ordem. Se se pretende integrar um grupo, é necessário negar qualquer atributo considerado negativo por ele, assim, a debilidade que impede lograr no grupo se converte em inimigo. Nesse processo contribui a projeção: projetamos em outro a debilidade que é nossa e que precisa ser golpeada. A pressão que o social exerce sobre o indivíduo, ele exerce uma parte no outro e outra parte em si mesmo, para que possa se integrar. Como exemplo, o autor cita uma criança que, ao sair da proteção dos pais e chegar à escola, precisa se proteger, e para isso, nega suas debilidades projetando-as sobre outros e direcionando hostilidade a qualquer um alvo da projeção ou que tenha o atributo que precisa ser negado.

A escola, em grande medida, está organizada para exercer pressão sobre aquilo que considerada debilidade em nós. Nenhuma criança nasce odiando outra ou considerando determinado atributo positivo ou negativo. Um atributo como a cor da pele não se torna uma coisa essencial entre crianças que crescem em condições favoráveis. Se os pais demonstram ódio em relação a determinado grupo, a criança tende a imitar tal comportamento. Nesse caso, outro exemplo é dado por Horkheimer (1971). Segundo observações do autor com pais e crianças de grandes cidades, ao sair da escola mista as crianças não demonstravam preconceito ou ódio em relação a crianças negras. Mary e Lucy, cita, eram muito amigas, mas o pai da criança branca está sempre atento para que sua filha não brinque com crianças negras e impõe isso à filha. Até que ela perde a despreocupação e desenvolve um sentido aguçado, como uma repugnância a crianças negras, e passa a rechaçá-las como modo de proteger-se das agressões ou ameaças dos pais. A cor da pele passou a ser um atributo essencial nas suas relações posteriores, passando a ter produzir hostilidade com quem antes tinha vínculos de amizade.

El prejuicio negativo el positivo formam uno solo: son las dos caras de una cosa. El que el negro se a peor por esencia significa que el blanco es por esencia mejor, y que no necessita hacer nada para selor; si basta saber cuál es su cor de piel para descargar sobre o primero la vara de la justicia, indiferentemente a lo como individuo singular piensa o haga, entonces es que los blancos autactonos tienen garantizadas sus propias cualidades Morales; su o fincha, puespertenece a lar aza debida, y en lugar de los méritos propios aparece la qualidad de membro de una coletividade. (HORKHEIMER, 1971, p. 127).

Em Crochík e colaboradores (2016), o preconceito também foi visto como um obstáculo interposto na relação entre as crianças nas escolas de diversos Estados brasileiros. Da mesma forma em Dias (2019), que menciona que o preconceito surge como um conflito que se resolve com hostilidade nas relações entre os pares. A criança com atributo ou característica não compreendida como positiva pelo grupo que se pretende ingressar ou pelas aspirações dos professores é mantida distante. Segundo os autores, o pensamento categorizante foi encontrado ao longo das pesquisas.

Dias (2019) ressalta que o atributo ao qual se direciona hostilidade ou indiferença é projetado no outro, mas corresponde a uma característica que o preconceituoso precisa negar em si mesmo – como, por exemplo, a fragilidade ou aspectos que remetam à natureza não dominada. Nesse processo contribuem, também, os estereótipos: conteúdos da cultura administrada que atuam na mobilização do preconceito.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), em circunstâncias conflituosas, nossa atitude e ação estão grandemente relacionadas ao modo como nosso sistema de crenças e valores se constitui na sociedade e, também, a qual grupo pertencemos. A família, os meios de comunicação em massa e a escola têm implicações no processo de constituição de crenças, valores e ideias. O preconceito, por exemplo, é um tipo de generalização direcionado a integrantes de exogrupos, se negativo, e ao endogrupo, quando positivo. Segundo os autores, os grupos favorecem e promulgam diferentes padrões de ideias por questões históricas e sociológicas. De modo a se ajustarem ao grupo, os indivíduos agem de forma mimética, imitando e acomodando as opiniões, as atitudes e os valores considerados positivos característicos do grupo em que se pretende integrar (ou que integra), estabelecendo como negativos os dos demais grupos.

A segunda obra preferida é de Dav Pilkey, intitulada *As aventuras do Capitão Cueca*. A obra retrata o dia a dia de duas crianças, vizinhas, que frequentam o quarto ano em uma escola nos Estados Unidos: Jorge e Haroldo. Pilkey, o autor, cria esses personagens e começa a construir quadrinhos ainda na infância. Segundo seu relato da

vida pessoal no livro, no 2º ano era aluno de uma escola nos Estados Unidos, tendo o atributo de ardeiro, e era frequentemente colocado para fora da sala de aula pela professora. A partir do relato do autor, podemos especular que o mesmo se assemelhava às crianças que apresentam dificuldade em se adaptar às normas rígidas que muitas escolas apresentam: uma organização que impede expressões ou representações não esperadas.

Pilkey cresceu e continuou escrevendo história com o personagem que criou na infância: o *Capitão Cueca*. Assim, seus escritos perpassam o desejo de liberdade sem limites das crianças e a organização escolar (instituições sociais/agência de sociabilidade) que se impõe sobre as estas, inclusive, por meio das práticas dos professores.

Tudo que expressamos tem relação com a organização da sociedade burguesa, segundo Adorno e colaboradores (1965). Assim, os autores dessas obras expressam a situação na qual nos encontramos: que nosso pensar e expressão estão grandemente perpassados pelo pensar estereotipado e por noções do mundo imediato e de fachada. Se por um lado os personagens de Mauricio de Sousa são reduzidos a estereótipos, por outro, vemos crianças que agem sem o mínimo de cuidado ou empatia com seus pares e professores. Os adultos, por sua vez, ao invés de discutirem e trabalharem os aspectos de não identificação e de pouca preocupação com a dor que as crianças sentem ou causam nos outros, realizam mais violência sobre as crianças mediante chantagens e trocas.

2.3. Das implicações da estereotipia na substituição da cultura de rastro pela cultura de vidro

Adorno e Horkheimer (1985) explicam que simultaneamente ao avanço com vistas ao progresso social e à produtividade econômica, regredimos nos aspectos de formação do indivíduo. Segundo os autores, existe uma dissociação no próprio *esclarecimento* que decorre da não elaboração do desejo de dominação. Esse desejo de dominação é considerado como o elemento regressivo que compõe o esclarecimento e que o faz se autodestruir. Ao não refletir sobre esse elemento regressivo, o *esclarecimento* recai na mitologia, se configura como ideologia e enrijece o pensamento, fazendo com que sejamos orientados por um pensar estereotipado. A estereotipia é a cicatriz que remete à violência social imposta desde a infância: a dominação cega e a barbárie que se impõe a nós, visando fins particulares.

A estereotipia do pensamento decorre, também, da pobreza de imagens com a qual crescemos, pois a riqueza de imagens que nos cerca são imagens mudas em virtude de não estarem perpassadas pela história ou pela nossa tradição, remetendo, pois, ao que está morto, e não à vida. Ao debater com Becker sobre a necessidade de se questionar sobre quais as finalidades da educação, Adorno (1995) ressalta a importância de se considerar os ideais educacionais e de formação que permeiam os processos educativos.

Essa necessidade de pensar para quais fins a educação se coloca surge da problemática que permeia a educação e a formação em vista dos objetivos de modelagem de pessoas, constitutiva da sociedade regida pelas regras do mercado e que tem implicações no que ocorre nas diversas instituições de socialização. E, ainda, da palavra educação ter perdido sua extensão, compreensão e sua dimensão conceitual.

Como exemplificação dessa problemática, o autor menciona a pobreza de imagens, de linguagem e de formas de expressão com a qual muitas crianças crescem, em vista de a organização da educação estar pautada em uma ordenação rígida dos processos educativos que reduz consideravelmente o espaço para aquilo que é espontâneo. Ou seja, à criança não é dado espaço para expressão do que não teria sido previamente planejado, reduzindo ou eliminando o espaço de expressões *livres*, fora do roteiro ou não planejadas.

Neste sentido, Adorno (1995) e Alves (2006) ressaltam a importância da democratização da escola, em vistas de essa ampliar o número de pessoas com acesso à educação. Entretanto, ambos destacam que isso favorece também a atuação da administração de quem tem o poder e domina na sociedade. Alves (2006) nos explica o processo de produção da escola pública e de como ela se origina com o intuito de responder às demandas sociais, e não de formação humana. Adorno e Alves ressaltam que ter sua gênese no processo de adaptação não implica que a escola se reduza a isso. Assim, é preciso reconhecer a dialética que permeia a educação escolar e a formação que é dada nessa instituição. Se o processo de adaptação é uma função importante atribuída à escola, esse processo, como colocado por Adorno (1995, p. 143) “não deve conduzir à perda da individualidade, em um conformismo uniformizador”. A educação precisa, portanto, reunir adaptação e resistência. Portanto, pensamos a literatura como: um elemento de cultura que pode fortalecer a resistência criando obstáculos à estereotipia nas crianças que estão na escola.

A vida foi organizada segundo as relações de troca de mercado e, devido a isso, o processo de formação que, para os autores é a apropriação da cultura pela via da

experiência, foi modificado. Ao que parece, estamos perdendo a disposição de nos relacionarmos uns com os outros para além da falsa projeção.

O que outrora para os filósofos se chamou vida converteu-se na esfera do privado e, em seguida, apenas do consumo, a qual, como apêndice do processo material da produção, se arrasta com este sem autonomia e sem substância própria. Quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada, os poderes objetivos que determinam, até ao mais recôndito, a existência individual. Falar com imediatidade do imediato dificilmente é comportar-se de modo diverso dos escritores de novelas que enfeitam as suas marionetes com as imitações da paixão de outrora quais adornos baratos e que deixam atuar personagens que nada mais são do que peças da maquinaria, como se ainda pudessem agir enquanto sujeitos e algo dependesse da sua ação. (ADORNO, 1951, p. 4).

Segundo Benjamin (1987; 1989; 2009), ter experiência é como que se dispor a conhecer, como um contato imediato com as coisas, de modo a entrelaçar a experiência particular à coletiva. Mais que isso, é conseguir compartilhar o que vivemos¹³. Para Adorno (1995a; 1995b; 1956; 2009), ter experiência é conhecer sem considerar que as nossas pré-concepções ou pré-conceitos definam previamente aquilo que estamos a conhecer. Experiência, para ambos os autores, é aquilo que agrega saber a nós ou que, ao ser compartilhada, consegue agregar saber a alguém. Seria assim, algo que permite alcançar o conhecimento de nós mesmos e da sociedade.

Para Adorno, diante da reificação da experiência, esse processo se dá por meio de uma experiência filosófica que ultrapassa o imediato. No caso de Benjamin (2009), é um processo que permite tomar consciência de si e do mundo por meio de uma experiência filosófica com um imediato que, ao remeter ao passado, nos desperta do sonho. Podemos entender, em Benjamin (1987), que nos encontramos pobres em experiência porque nos mantemos isolados da convivência com os outros; porque não nos possibilitamos sair às ruas e viver a vida fora de nossa solidão; porque não nos possibilitamos, assim, ter experiências. Já para Adorno (1951), nos encontramos isolados ainda que vivamos a vida entrelaçados uns aos outros, pois, para ele, a experiência que constitui o pensamento é substituída por um pensar de esquemas pré-

¹³ A experiência repousaria sobre o dom de produzir e de perceber semelhanças; um dom que sofreu profundas modificações ao longo da história da espécie humana. Originalmente um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas, transformou-se do ponto de vista filogenético cada vez mais na faculdade de perceber semelhanças não-sensíveis que consistiam para Benjamin na capacidade da linguagem e da escrita. Diante do conhecimento que se baseia na abstração, a experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético. Ele se preocupava com um 'saber sensível' 'que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos seus olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes como de algo experienciado e vivido' (TIEDEMANN, 2009, p. 18).

fabricados. Por isso, nos diz que a experiência de todos nós está reificada, e o que vivemos e apreendemos é o que o autor denomina de a vida em caricatura em decorrência da administração da cultura.

A estereotipia, segundo Crochík (2006), é como uma fixidez do pensamento fortalecida pela realidade social que administrou a cultura e se constitui, também, devido ao impedimento da experiência. Em tempos de administração da cultura, Adorno (1971; 1995a) afirma que a experiência não mais corresponde à formação como autonomia e no sentido de emancipação da autoridade. Ou, no sentido desenvolvido por Kant (1985, p. 100) de autonomia como esclarecimento, em que: “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

Com a organização social burguesa, a vida foi administrada em função do mercado e a experiência foi reificada, obstando, assim, a apropriação de uma cultura não administrada. No sentido desenvolvido por Horkheimer e Adorno (1985, p. 44), o esclarecimento é a saída do homem da menoridade, e mais: “o esclarecimento é mais que esclarecimento: natureza que se torna perceptível em sua alienação”. À medida que ocorre o avanço da tecnologia, a sociedade tem aumentado, na mesma proporção, a necessidade de padronização do comportamento e a estereotipia do pensamento. Sobre a fixidez do nosso pensamento, Crochík (2006, p. 13) nos diz que:

[...] aprendemos a desenvolver um tipo de pensamento que exclui a reflexão sobre outras possibilidades de vida, o que o torna reacionário, isto é, repetitivo quanto aos seus procedimentos, deixando de lado a reflexão sobre os objetos para os quais ele se destina. Assim a estereotipia do pensamento não diz respeito somente aos conteúdos que envolve, mas também à forma de pensar que nos é exigida.

A partir dos escritos de Horkheimer e Adorno (1985), compreendemos que, para que se torne um obstáculo à estereotipia do pensamento, a literatura precisa constituir-se como possibilidade de autorreflexão. E sendo um elemento da cultura, a análise da literatura na escola não pode abandonar a da cultura. Segundo Adorno (1971), há uma dialética no pensamento esclarecido sob a cultura administrada que precisa ser considerada para que a cultura não seja reduzida a um todo falseado, ou afirmar que sua finalidade seja a liberdade em vista de vivermos em uma sociedade em que não somos livres. Nesse sentido, subjacente aos escritos de Benjamin (1986), Adorno (2003; 2009) e Horkheimer e Adorno (1985) sobre a arte literária, está a concepção de que a produção

literária não pode ser considerada *pura*, haja vista nela existir em objetividade e função social e, dessa forma, a arte literária como elemento de cultura não é a manifestação de uma suposta essência humana pura. Conforme Adorno (2003, p. 75),

Não apenas o indivíduo é socialmente mediado em si mesmo, não apenas seus conteúdos são sempre, ao mesmo tempo, também sociais, mas, inversamente, também a sociedade configura-se e vive apenas em virtude dos indivíduos, dos quais ela é a quintessência.

É reconhecendo seu elemento dialético que a cultura ganha força para lutar e tornar-se o local em que podemos criar obstáculos aos aspectos regressivos dessa administração nefasta da vida. Segundo Adorno:

Identificar a cultura unicamente com a mentira é, neste momento, uma das coisas mais funestas, porque a primeira está realmente a converter-se na segunda e desafia zelosamente tal identificação para comprometer toda a ideia antagônica. Se se chamar à realidade material o mundo do valor de troca, e à cultura aquilo que sempre se nega a aceitar a sua dominação, tal recusa é enganosa, enquanto persistir o existente. Mas como a própria troca livre e legal é a mentira, então aquilo que a nega alinha ao mesmo tempo pela verdade: perante a mentira do mundo da mercadoria, a própria mentira transforma-se em corretivo que denuncia aquela. Que até agora a cultura tenha fracassado não é uma justificação para fomentar o seu fiasco. (ADORNO, 1971, pp. 33-34).

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a questão não é tratar a cultura como valor, e sim, resgatar a esperança de que, por meio da apropriação da cultura, possamos alcançar um pensar autônomo e *livre*, criando, pois, obstáculos às pressões e realizações da organização social injusta na qual vivemos, e que utiliza a cultura como meio de conservação da destruição de nossa humanidade. É necessário, assim, que a experiência com a cultura confronte a formação realizada – propiciada no interior dos processos formativos de uma sociedade organizada em função da troca – com a ‘ideia’ ou o conceito de formação como esclarecimento e autonomia (formação negada). Conforme Adorno (1995a), isso seria um esforço para permitir que a cultura possibilite pensar o que somos e nos dê condições de nos tornarmos o que não somos, identificando nossas limitações.

O que está em questão não é a cultura como valor, como pensam os críticos da civilização Huxley, Jaspers, Ortega y Gasset e outros. A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada. Hoje, porém, o passado prolonga-se como destruição do passado. Se a cultura respeitável constituiu até ao século dezanove um privilégio, cujo preço era o aumento do sofrimento dos incultos, no século vinte o espaço higiênico da fábrica teve por preço a fusão

de todos os elementos da cultura num cadinho gigantesco. Talvez isso não fosse um preço tão alto, como acreditam aqueles defensores da cultura, se a venda em liquidação da cultura não contribuísse para a conversão das conquistas económicas em seu contrário. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

2.4. Fragmentos artístico-filosóficos de literatura

A não necessidade da experiência acumulada pela sociedade burguesa implica em transformações no processo formativo e, conseqüentemente, no processo de fusão das formas literárias anteriormente apontadas e nas transformações em algumas formas literárias, como veremos a seguir. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), as modificações históricas nas formas literárias demonstram o percurso do *esclarecimento* do homem que tem utilizado diversos meios para dominação e exploração.

Benjamin (1987) também identifica, em parte, o entrelaçamento da literatura à razão, e nos diz que o primeiro narrador verdadeiro foi o de contos de fadas, pois trazia elementos históricos. Neles, constam a relação entre homem e mito, e quais medidas foram tomadas para que a humanidade se liberasse do medo mítico. O medo, como aparece nos contos de fadas, era um obstáculo ao avanço da humanidade, por isso era necessário o afastamento do mundo do mito por meio do controle ou devastação desse mundo: “o conto de fadas ensinou há muitos séculos a humanidade e continua ensinando hoje às crianças que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (p. 215). O entrelaçamento do mito à forma epopeia foi uma maneira de administração do pensamento que viola sua forma originária e a transforma, primeiramente, em romance e, posteriormente, em conto de fadas. Violação de forma indica também violação de conteúdo em decorrência da organização social. Benjamin, em alguns textos, parece olhar com esperança para o conto de fadas e afirma, na obra supracitada, que em sua origem está o verdadeiro narrador. Adorno, por outro lado, não demonstra tanta esperança ao afirmar que o conto de fadas surge de uma forma que já fora violada.

Ao falar da posição do narrador no romance de sua época, Adorno (2003b) nos diz que o realismo era um aspecto imanente ao romance. Ou seja, que o narrador do romance tentava apresentar seu conteúdo realístico de modo a sugerir o real. Entretanto, desde o século XIX esse procedimento tornou-se questionável, porque surgem problemas correlatos à: dificuldade do narrador em ter experiência; ausência da ingenuidade épica no narrador contemporâneo; e ausência do anacronismo ou do aspecto de objetividade épica. Tudo isso ocasionou o fortalecimento do subjetivismo na

escrita da obra literária, que a tudo pretende transformar; ocasionou uma crise objetiva na literatura.

O que o romance hoje conta é, em grande medida, a vida em sua fachada ou em sua caricatura. O mundo administrado interpõe diversos obstáculos entre indivíduo e o processo de individuação advindo da experiência – daí nossa dificuldade em nos dispormos à experiência e, conseqüentemente, a dificuldade em narrar. Se antes a estética era imanente à experiência do conflito e das relações entre os homens vivos, agora, a estética que surge transcende essa experiência e se relaciona à alienação e às relações petrificadas.

[...] as modificações históricas da forma acabam se convertendo em suscetibilidade idiossincrática dos autores, e o alcance de sua atuação como instrumentos capazes de registrar o que é reivindicado ou repelido é um componente essencial para a determinação de seu nível artístico. Em matéria de suscetibilidade contra a forma do relato ninguém superou Marcel Proust. Sua obra pertence à tradição do romance realista e psicológico, na linha da extrema dissolução subjetivista do romance. (ADORNO, 2003a, p. 58).

Segundo Benjamin (1987), quem escreve romance é alguém solitário e mudo, porque se separou do povo e do que este cultivava. Isolado do convívio entre os outros e da vida viva, o romancista – conforme a tendência que se impõe sobre os homens – sente dificuldade de falar de si mesmo, de compartilhar experiências e de transmitir ensinamentos de experiência, porque o que o constitui já não advém propriamente da experiência viva. O romancista é, assim, alguém sem condições de aconselhar. Por isso o autor é duro e diz que a leitura de romance mata o espírito da narração e emudece o homem.

Muitos defensores da configuração que o romance adquire devido às condições burguesas são citados por Benjamin como, por exemplo, André Gide. Este defendia o romance puro e construído com procedimentos engenhosos e puramente romanescos, sem qualquer traço da narração linear e simples. Para Gide, segundo o autor, o romance deve reduzir-se à pura interioridade, demonstrando a posição do narrador em relação aos personagens e a posição dos personagens em relação à ação. Assim, Benjamin nos diz que escrever um romance é levar o incomensurável às últimas conseqüências na apresentação da existência humana. Na medida em que objetiva a pura interioridade e o abandono da dimensão exterior, o romance é o polo antagônico da postura épica contida na narrativa.

O romance foi a forma literária específica da era burguesa que se emancipou de seu objeto, pois a experiência do narrador com a vida fora danificada. Os homens não conseguem mais ter experiência e, com isso, também apresentam dificuldade em contar o que vivem ou em transmitir algum ensinamento. Quando contam, os narradores não contam mais como alguém que narra, porque expressam algo especial, que precisa ser dito e que advém da experiência. A experiência perdeu sua identidade, e o romance o seu lugar, sendo este ocupado pela reportagem e outros meios de comunicação da cultura administrada. De acordo com Adorno, a narrativa que tentasse apresentar-se como se o narrador ainda fosse capaz de ter alguma experiência e tentasse emitir alguma mensagem, seria recebida com impaciência e ceticismo.

O sujeito literário, quando se declara livre das convenções da representação do objeto, reconhece ao mesmo tempo a própria impotência, a supremacia do mundo das coisas, que reaparece em meio ao monólogo. É assim que se prepara uma segunda linguagem, destilada de várias maneiras do refúgio da primeira, uma linguagem de coisa, deterioradamente associativa, como a que entremeia o monólogo não apenas do romancista, mas também dos inúmeros alienados da linguagem primeira, que constituem a massa. (ADORNO, 2003, p. 62).

Benjamin (1987) também discute as implicações das tendências sócio-históricas na pobreza de experiência em nossa constituição e, também, como isso acarreta em modificações no narrador. Se antes a experiência fora comunicada com a autoridade da velhice em narrativas contadas a pais e netos, em provérbios ou em histórias, agora se tornou difícil, pois as ações da experiência estão em baixa devido a acontecimentos sociais. A experiência que permitia a narração e o compartilhamento era digna de atenção e ensinamentos. Havia algo de importante advindo da experiência a ser transmitido pelo compartilhamento dela com os outros. Contudo, algumas experiências emudeceram os homens como, por exemplo, as advindas da guerra – quer por aqueles que se organizaram estrategicamente nas trincheiras, quer pelos que sentiram a dor e a miséria que a guerra pode trazer para ambos os lados. As ideias que se difundiram pela cultura após a ocorrência da guerra, segundo o autor, em grande parte, não eram mais autênticas porque não haviam atentado ou elaborado com devido cuidado e atenção às experiências vividas e também porque

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, *sobre* as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da Christian Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose,

da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização. Pensemos nos esplêndidos quadros de Ensor, nos quais uma grande fantasmagoria enche as ruas das metrópoles: pequenos-burgueses com fantasias carnavalescas, máscaras disformes brancas de farinha, coroas de folha de estanho, rodopiam imprevisivelmente ao longo das ruas. Esses quadros são talvez a cópia da Renascença terrível e caótica na qual tantos depositam suas esperanças. (BENJAMIN, 1987, p. 115 *Grifo do autor*).

A riqueza de ideias difundidas a partir de então objetivou negar as experiências, pois eram desmoralizadas pela organização social. O ocorreu a partir de então foi se desvencilhando da história, da memória e, conseqüentemente, o que era transmitido pouco tinha relação com os fatores correlatos às experiências abandonadas.

Noutro texto, Benjamin (1986) destaca a importância da reminiscência na constituição da forma epopeia e afirma que esta, numa análise historiográfica, continha a narração e o romance ainda indiferenciados. A reminiscência aparece de forma distinta na narração da epopeia e no romance. Na narração da epopeia, habita a reminiscência caracterizada pela memória épica breve que se movimenta em diversos fatos difusos. Enquanto o romance é caracterizado pela rememoração, que tem em seus elementos a memória perpetuadora consagrada a um herói, uma peregrinação e um fato ou um combate. O autor nos diz que a rememoração é a musa do romance e a memória a musa da narrativa. Ambas foram desagregadas de sua unidade: a reminiscência. Somente uma memória abrangente permite ora se aproximar ora se distanciar do curso das coisas e com seu desaparecimento. E nisso tem implicações a experiência, pois a esta corresponde a memória.

Benjamin (1987) nos diz que as diversas formas de expressão da vida pela cultura artística não pretendiam se remeter às experiências desmoralizadas, e sim, às experiências não relacionadas à guerra, por exemplo, ou que distanciasse as pessoas cada vez mais da compreensão dos acontecimentos violentos da organização social. Quando remetia, de alguma maneira, às experiências, era de forma a não as tornar, de fato, compreensivas. Ou seja, a cultura passou a ser subsumida à administração da organização social de modo a torná-la independente de sua relação com *práxis*, para ser pensada como pura e sem relação com a organização social.

Tal administração, segundo Adorno (1971) é orientada por uma racionalidade técnica que objetiva uma dominação progressiva da natureza humana por meio da cultura. Devido a esse objetivo, ao invés de reclamar o particular frente ao geral, a

cultura administrada impõe o geral frente ao particular e institui padrões trazidos de fora.

Quanto aos acontecimentos que a organização social realizara em nome dos seus objetivos, e que são desmoralizados – como, por exemplo, a guerra, que é a luta pelo poder, Hobsbawm (1995) nos explica em parte: não devem deixar rastros, por isso é necessário impedir sua compreensão por parte dos homens que não estão no poder e que podem derrubá-lo em caso da reflexão sobre esses acontecimentos. Devido a isso, a organização social burguesa passou a criar obstáculo à compreensão, impedido que os acontecimentos fossem vinculados a nós por meio da experiência com a cultura não administrada. Segundo, Adorno (1971, p. 80), qualquer pensamento que busque fixar a cultura em uma unidade ou medi-la por meio de um conceito rígido, sacrifica a relação que essa cultura tem com sua *práxis*, distanciando-a de seus fins e das pessoas que a compõe. Entretanto, a minoria no poder administrou a cultura, organizando-a a partir de perspectivas de valor. Em decorrência disso, alguns aspectos da tradição e a narração foram perdendo espaços enquanto conhecimento. Nas palavras do autor:

[...] nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje mais preferível confessar que nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Benjamin (1987) nos diz que para narrar é necessário ter tido experiências, pois a natureza da narrativa é de ensinar ou sugerir algo moral relacionado à vida. Na ausência de experiência, a verdadeira narrativa perde sua característica primordial: a sabedoria contida no conselho originado da substância da experiência viva. A sabedoria é denominada de o lado épico da verdade. Como, por exemplo, a que ainda pode ser encontrada em um narrador como Leskov. Tal sabedoria é inerente à narrativa que está inserida na esfera do discurso vivo. A perda dessa característica decorre, segundo o autor, do desenvolvimento histórico das forças produtivas, que culmina na morte da narrativa e no surgimento do romance.

Enquanto o narrador conta suas experiências, constituídas em coletividade e individuais, e consegue incorporar suas experiências às dos ouvintes, o romancista não

consegue fazer isso. A prosa contida na narrativa, na epopeia, lendas ou contos de fadas procedem da tradição oral e as alimenta. A distinção essencial entre o romance, a narrativa e a epopeia é que ele [o romance] está essencialmente vinculado ao livro, e que quem o escreve é um indivíduo isolado, segregado e que não sabe receber ou dar conselhos. Este se encontra isolado, ainda que esteja entre as pessoas, justamente pelo fato de não se dispor mais a ter experiência. Ainda que os primórdios do romance remontem à Antiguidade, é na burguesia ascendente que a forma encontra condições favoráveis a seu florescimento.

As condições sociais foram transformando a forma do romance. Uma das modificações em decorrência da violação da forma é a dissolução do preceito épico de objetividade, que passa a ser chamado de elemento de estupidez no estado de consciência esclarecido, que objetiva dissolver o particular no universal por meio dos conceitos. Outro elemento importante no romance que foi pouco valorizado e, em muitos casos, abandonado, é a dialética existente na distância estética entre obra e leitor.

Proust e Thomas Mann são autores citados em diversos momentos nos escritos de Adorno (2003) e de Benjamin (1989) como aqueles que levam em consideração a dialética contida na distância estética. Se o primeiro mantém a distância estética ao entrelaçar de tal modo a ação e o comentário, a ponto de tornar a distinção entre ambos imperceptível, o segundo demonstra o caráter ilusório que alguns acontecimentos podem adquirir na narrativa. Ambos brincam com a distância estética entre obra e autor, variando: ora aproximando-os, ora distanciando-os.

No romance tradicional, a distância estética entre narrador e leitor era fixa. Em Flaubert, por exemplo, o narrador dispunha de uma técnica que objetivava afastar a linguagem do empírico para criar uma ilusão, como se a linguagem fosse neutra e não estivesse comprometida com a realidade empírica que a originou. Kafka, que compõe o romance contemporâneo, é compreendido por Adorno (2003) como um escritor que encolhe completamente a distância estética entre leitor e narração – destruindo a tranquilidade contemplativa por meio da narração de acontecimentos que chegam ao leitor em forma de choque, como que antecipando a constituição de um mundo que, por viver sempre com o medo de catástrofes, não permite mais a observação imparcial. Segundo Adorno, a abolição da distância estética passa a ser uma exigência que a própria forma romanesca adquire para cancelar a diferença entre o real e o *imago*, demonstrando o trajeto que a linguagem percorreu desde sua constituição como expressão da vida viva, até sua transfiguração em linguagem de coisa morta.

Outro aspecto a qual Adorno (2003) e Benjamin (1987; 1986) atentam é para a preocupação e compromisso que qualquer autor deve ter ao escrever. Ambos concordam que os escritos devem possibilitar, no mínimo, a reflexão. Adorno (1975) acresce, ainda, que uma análise de obra literária deve descrevê-la, compreendê-la e encontrar seu conteúdo de verdade por meio de uma análise imanente. Ao citarem algumas produções, os autores nos dizem que nos escritos de Flaubert o narrador opta pela reflexão moral, tomando partido contra ou a favor de algum personagem – ao invés de posicionar-se contra o caráter ilusório que a reflexão adquire no romance e contra a mentira da representação que reduz o narrador a um tipo de comentador do acontecimento.

Adorno nos diz que a forma do romance foi violada e isso é inerente ao sentido que adquire: representar a aparência como algo rigorosamente verdadeiro. Se a narração deixava espaço para a reflexão acerca dos fatos ao não objetivar explicá-los completamente, o romance realiza o inverso. Se a narração contém a liberdade para a reflexão e de saber o que ocorre depois, o romance já nos direciona ao fim, a uma única maneira de pensar como ele acaba. Segundo Benjamin, os personagens vão responder às necessidades do leitor de, por exemplo, atribuir um sentido a sua vida a partir do sentido da vida do personagem, ou de satisfazer a necessidade do leitor de um destino melhor por meio de um destino alheio, que é a da personagem. Para Adorno (2003, p. 58)

O impulso característico do romance, a tentativa de decifrar a enigma da vida exterior, converte-se no esforço de captar a essência, que por sua vez aparece como algo assustador e duplamente estranho no contexto do estranhamento cotidiano imposto pelas convenções sociais. O momento antirrealista do romance moderno, sua dimensão metafísica, amadurece em si mesmo pelo objeto real, uma sociedade em que os homens estão apartados uns dos outros e de si mesmos. Na transcendência estética reflete-se o desencantamento do mundo. (ADORNO, 2003a, p. 58).

O romance moderno, segundo Adorno (2003a), adquire fortes aspectos antirrealistas e metafísicos – justamente pelo próprio modo como a sociedade foi organizada pelas tendências sociais objetivas e subjetivas, que mantém os indivíduos apartados uns dos outros e de si mesmos, impedidos, assim, de terem e constituírem suas impressões e percepções a partir de suas próprias experiências. Impedida a experiência e não eliminada a necessidade de dominar o desconhecido, o esquema oferecido pela cultura administrada passa a mediar as relações dos homens entre si e com os outros.

A epopeia enquanto explicação mito-poética é uma evidência de um momento em que a literatura teve função educativa didática. O narrador, em sua origem, transmitia aspectos da vida social e agregava saber, assim, narração e história remediavam uma à outra. A narração mito-poética transmitia e expressava os fatos humanos com autoridade de conhecimento. A separação entre arte, ciência e a tradição na história significou o abandono de elementos históricos da nossa constituição enquanto indivíduos em sociedade. Uma ação do pensamento esclarecido para separar indivíduo e sociedade visando, de certo modo, também, controlar o que era transmitido por meio da experiência do narrador aos outros.

À narração literária foi atribuído o caráter de *opinião* ou um produto sem finalidade, o que se torna contrário em vista de vivermos em sua sociedade que tem a troca como base. Tornar menor as possibilidades de a literatura e a narração agregarem saber ao serem compartilhadas é manifestação do desejo de dominação e de administração. Isso porque os aspectos de tradição, contidos na narração ou na literatura deixaram de corresponder às necessidades da sociedade que se organizava, e a narração literária foi perdendo sua autoridade de sabedoria, tornando-se uma arte de contar ou escrever história com pouco valor de conhecimento. Entretanto, segundo Adorno (2009, p. 53), ainda que a crítica à autoridade desse conhecimento tenha validade, é ilusória na medida em que “a tradição é ela mesma imanente ao próprio conhecimento enquanto momento mediador de seus objetos”.

A vivência tende a nos formar para a adaptação conservadora, enquanto na experiência podemos vislumbrar a esperança de superar a conservação daquilo que nos destrói. E é por meio da arte, devido seu caráter de expressão não plenamente controlada, a qual possibilita a percepção das contradições, que os autores enxergam um possível caminho. O processo de transformação nas formas que perpassam a literatura objetivou criar a ilusão de que nela, enquanto arte, não há conhecimento. O abismo que se abriu entre poesia e ciência também teve o intuito de nos fazer pensar que na arte não há conhecimento; que nela não há esclarecimento ou juízo, e que no processo do conhecimento não pode haver prazer, isto é, o sujeito e sua relação com o mundo sem administração.

Se na arte pode haver algum momento de finalidade, que seja a finalidade da reflexão não afirmativa da ordem existente, e que seu conteúdo de não-identidade como identidade nos permita alcançar uma que seja não confirmadora da sociedade injusta em que vivemos.

3. LITERATURA E FORMAÇÃO NA ESCOLA: EM BUSCA DA COESÃO ENTRE A ESPERANÇA E A DESILUSÃO

A leitura, segundo Freire (1995), é um ato político que só cumpre sua função política quando o texto lido se relaciona ao contexto social geral, sendo, pois, um tipo de experiência com o mundo. À leitura, considerando os escritos de Freire, está intrínseco o exercício de pensar e, portanto, é uma possibilidade de experiência quando o texto se insere no contexto social. A leitura literária pode, assim, ser um modo de obstáculo à estereotipia se possibilitar o que nos é negado pela organização social: a reflexão não confirmadora.

Os dados nacionais sobre educação e leitura mostram que a leitura não se configura como prioridade e, portanto, como necessidade em nossa sociedade, assim como a dificuldade das escolas em constituir a leitura como uma necessidade. Inclusive, que ela mesma tem se mostrado carente em realização de leitura.

De acordo com o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2018), 8,8 milhões de crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas, quilombolas ou com algum tipo de deficiência não têm acesso à educação¹⁴ no Brasil. Se não tem acesso à educação, dificilmente terão acesso à leitura.

Da mesma forma, os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2018)¹⁵ constata que três em cada dez brasileiros são analfabetos funcionais, 13% concluem o ensino médio e somente 34% daqueles que estão no ensino superior são considerados proficientes na língua materna, comprovando a pouca atenção que o Estado tem atribuído à garantia desse direito.

A 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2018)¹⁶, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, mostra que, no Brasil, lê-se em média 2,43 livros por ano, e a principal forma de acesso a livros é pela rede de oferta pública, mediado pela escola, enquanto 9% dos sujeitos têm acesso à leitura por intermédio das bibliotecas comunitárias. Ainda que o acesso às obras literárias e à leitura literária seja assegurado por diversas políticas públicas, a literatura, ao que parece, ainda não alcança nem a metade da população brasileira e nem se faz presente na escola.

¹⁴ Segundo o Documento “20,3% das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos têm o direito à educação violado; 13,8% estão na escola, mas são analfabetos ou estão atrasados (privação intermediária). E 6,5% estão fora da escola (privação extrema)” (PNAD, 2015). Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 7 set 2018.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em:

¹⁶ Retratos da Leitura no Brasil de 2015. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em:

Os principais documentos que instituem o direito à cultura, educação e leitura são: a Constituição Federal do Brasil; o Programa Nacional Sala de Leitura, criado em 1984 e encerrado em 1987, cujo objetivo era repassar recursos às salas de leitura; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), instituído pelo Decreto n. 519; e a Lei 10.753, que institui a Política Nacional do Livro. Além dessas, outras políticas públicas asseguram o direito à literatura.

Em 1997, por exemplo, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pela Portaria nº 652 de 16 de setembro de 1997. O objetivo principal do programa é democratizar o acesso a obras de literatura para crianças e jovens das escolas públicas brasileiras, por meio de distribuição de textos, como: poemas, contos, crônicas, tradição popular, memória, diário, biografias, histórias em quadrinhos, romances e clássicos da literatura. Entretanto, o programa não repassa livros literários às bibliotecas das escolas desde 2015, tendo sua última remessa enviada em 2014; sua extinção foi decretada em 2017.

No mesmo ano, o PNLD passou a distribuir obras literárias junto às didáticas para as escolas, abrangendo assim, por meio do Decreto 9.099 de 2017, ações de aquisição e distribuição dos materiais anteriormente vinculados ao âmbito do PNBE (BRASIL, 2019). O documento, além de dispor vários textos literários (a. poema; b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. romance; d. memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. obras clássicas da literatura universal; f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; e g. livro-brinquedo), sugere temas para cada categoria – que corresponde às séries.

As editoras inscrevem os livros com os critérios estabelecidos pelo edital do MEC e estes, por sua vez, são avaliados por uma equipe especializada da área de letras e educação para, posteriormente, constarem no *Guia Literário*, serem escolhidos pelos diretores e enviados para as bibliotecas das escolas. Mais recentemente, o Congresso Nacional decretou e sancionou a Lei 13.696 de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, com o intuito de universalizar o direito de acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas em cooperação com Estados, o Distrito Federal, os Municípios, instituições privadas e sociedade civil (BRASIL, 2018e).

A democratização do acesso ao livro e à leitura literária está contida entre os objetivos de diversas legislações mencionadas, e isso é importante, pois nos permite lutar e exigir seu cumprimento e valorização, assim como, a qualificação profissional de mediadores de leitura e bibliotecários. Contudo, um obstáculo se interpõe: ainda que a

legislação 12.244/2010 proponha que até 2020 todas as escolas possuam biblioteca, muitas ainda não dispõem de espaços como Sala de Leitura ou Biblioteca. O prazo foi, inclusive, prorrogado para 2024¹⁷.

De acordo com o Censo 2018¹⁸, 45,7% das instituições públicas brasileiras dispõem de bibliotecas, sendo que, conseqüentemente, mais da metade destas escolas não possui esse espaço. A não existência de biblioteca nas escolas se torna um obstáculo ao acesso à leitura de forma geral, inclusive, a literária.

Destaco que não é objetivo, nesse trabalho, fazer um apanhado histórico dessas políticas. Contudo, sua menção é importante para destacar que tanto os espaços direcionados à leitura literária, quanto o envio de livros literários a estes locais estão garantidos por lei, ainda que não estejam, de fato, sendo estabelecidos de forma significativa. Na cidade de São Paulo, por exemplo, busquei por muitas escolas estaduais e municipais até encontrar uma na qual houvesse sala de leitura ou biblioteca. A escola em que coletei os dados para essa pesquisa somente conseguiu a biblioteca devido ao apoio da comunidade escolar e de parceiros que contribuem com a doação de acervo e no funcionamento da biblioteca, já que o Estado não disponibilizou funcionários.

A questão é que a leitura, de modo geral, não é prioridade em nossa sociedade. Isso porque a leitura pode tornar o pensamento menos submisso à dominação, daí a necessidade de a escola, enquanto instituição social com responsabilidade formativa, favorecer a leitura e inseri-la no processo educativo. Entretanto, é importante que esta não seja uma prática meramente mecânica ou com objetivos restritos à adaptação, mas sim, como possibilidade de ampliação de mundo e de reflexão sobre si mesmo e o mundo: possibilidade de liberdade.

3.1. A relação entre literatura e formação na escola Amorim Lima

Como mostrado na seção segunda desse trabalho, entre os mais de 10 mil títulos literários dispostos no acervo da biblioteca da escola Amorim Lima, nos anos 2018 e 2019, os alunos demonstraram preferência pelas obras de Maurício de Souza, Rick

¹⁷ CÂMARA DOS DEPUTADOS: NOTÍCIAS ON LINE. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/561159-PROPOSTA-AMPLIA-O-CONCEITO-DE-BIBLIOTECA-ESCOLAR-E-PRORROGA-PRAZO-PARA-ESCOLAS-PUBLICAS-CONSTITUIREM-ACERVO.html>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

¹⁸ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

Riordan, Dav Pilkey, Jim Benton, Jeff Kinney, Lemony Snicket, Eva Furnari, Brett Helquist e J.K. Rowling para levarem consigo para casa. Esses são os dez autores com os títulos mais procurados na biblioteca. No período delimitado, os três primeiros autores são os que têm suas obras preferidas para empréstimos.

No período de julho de 2018 a julho de 2019, 2.362 obras foram emprestadas, sendo que deste total, 533 dos empréstimos correspondem a obras desses autores.

Não consta no roteiro de entrevistas uma questão sobre o uso dos relatórios do sistema *Alexandria* pela escola com o objetivo de desenvolver trabalhos, como, por exemplo, utilizando as obras mais procuradas. Contudo, durante a entrevista a coordenadora fala sobre isso, comentando que acessa os dados do sistema para saber sobre o acervo, pensando em desenvolver algum trabalho com as obras, e não para saber dos empréstimos realizados pelos alunos.

Sabendo que nossas escolhas de preferências ou rejeições estão relacionadas diretamente à organização social, não podemos compreender que essas escolhas expressam uma vontade simplesmente e sem relação com a sociedade. Nossas escolhas são perpassadas por nossas necessidades que, por sua vez, têm implicações da ideologia. Adorno e colaboradores (1965) e Adorno (2014) afirmam que as necessidades¹⁹ expressam as forças da natureza interna, organizadas conforme a organização social e, por tal, os fatores econômicos e sociais têm implicações em sua constituição. Existe, por exemplo, a necessidade emocional primitiva, a de evitar castigo, a de preservação e a de manter a harmonia do grupo. Elas interagem entre si de forma harmônica ou conflituosa.

Assim, as necessidades são instintos, desejos e impulsos emocionais – organizados socialmente numa estrutura mais ou menos fixa denominada de personalidade, que pode manifestar-se por meio dos comportamentos, opiniões, atitudes e valores – podendo ter direções, intensidades, objeto de apego e satisfação distintos para cada indivíduo. Ideologia também é, conforme Horkheimer e Adorno (1978), o movimento de justificar como natural aquilo que é histórico, inclusive ela mesma. Desse modo, a preferência por possuir ou ler as obras de Mauricio de Souza e de Dav Pilkey que as demais obras que compõem o acervo da biblioteca tem relação com a organização social. Essas escolhas também estão relacionadas à ideologia: um modo de

¹⁹ Marcuse (1973) faz a distinção entre necessidade falsa e verdadeira. Adorno (2015), entretanto, afirma que esta diferenciação é uma ilusão em decorrência da monopolização da necessidade humana pela totalidade. Dessa forma, a mediação social da necessidade, seja ela superficial ou profunda, deve ser considerada posto que ela expressa traços humanos e de consequência da repressão social.

pensar sobre o mundo e as pessoas que, segundo os autores, existe independentemente de nós, em vista de serem resultados de processos ou acontecimentos históricos do momento.

Assim, é necessário reconhecer que as necessidades subsistentes atuais são produtos da sociedade administrada, e que a totalidade estabelecida tem uma tendência real de instalar-se nos homens por meio das necessidades administradas ou monopolizadas, segundo Adorno (2015). É certo que determinadas modificações instintivas no indivíduo são necessárias à civilização, entretanto, a hipótese é de que tais transformações deveriam ter objetivos claros, o encaminhando para uma vida humana digna de ser vivida – já que existem possibilidades específicas de melhora – e não ao seu inverso. Nesse sentido, ao considerar a relação entre necessidade e satisfação, é necessário considerar, também, as contradições de sua constituição na formação da personalidade ou do pensamento, e seu nexos com a totalidade do processo social (ADORNO, 2015).

3.1.1. Sobre as concepções das entrevistadas

As duas professoras entrevistadas já tinham experiências com a escola antes de estarem no cargo que estão. Daniela desenvolvia trabalho como professora voluntária na biblioteca realizando saraus uma vez por mês quando recebeu o convite da diretora Ana para trabalhar como assistente de direção. Lise é coordenadora da prefeitura há 11 anos e escolheu trabalhar na escola devido ao projeto pedagógico diferencial. Lise tem dois filhos que estudam na escola, sendo que um já frequentava a mesma antes mesmo de ela começar a trabalhar.

Quadro II: Sujeitos entrevistados

Nome	Função	Tempo de trabalho na escola
		Amorim Lima
Daniela	Assistente de direção	4 anos
Lise	Coordenadora Pedagógica	5 anos
Clarissa	Professora mediadora da Biblioteca	2 anos

Ao entrevistar a coordenação para saber sobre a relação entre a coordenação e a biblioteca da escola, e também, como a coordenação pensa junto aos professores sobre a participação da literatura nos processos educativo e formativo das crianças, Lise demonstra que a biblioteca é considerada um espaço para socialização e interação dos alunos. E, por isso, são permitidos diálogos, jogos e leitura nesse espaço. Ou seja, o

aluno pode ficar na biblioteca e fazer o que tiver interesse, não precisando, obrigatoriamente, realizar leitura literária, como vemos:

A biblioteca não é uma coisa que tem em todas as escolas. Na verdade, as escolas públicas têm sala de leitura. Quando o Amorim Lima escolhe ter uma biblioteca, ele escolhe um desafio que é a manutenção e organização da biblioteca. E isso só acontece porque a gente tem uma equipe de pais que compram a ideia da biblioteca. Uma parceria também externa que nos ajuda desde o começo com a organização. Então, desde o início, quando a biblioteca foi organizada, os pais sempre estiveram presentes e a gente foi tendo parceria de diversos órgãos para que a gente pudesse montar. Todas as escolas têm um acervo grande de livros, mas eles são organizados como sala de leitura. A gente organiza como biblioteca. E a biblioteca, como é pensado hoje esse espaço, não é só aquele espaço que você tem que ficar quietinho, mas como um espaço dialógico; onde estão os jogos e os livros; onde tem um saber circulando. Ela é muito importante! Então a conversa da coordenação com a biblioteca está muito relacionada com o grupo de pais, com as possibilidades, pensando esse lugar de aprendizagem e saber. Em algum lugar da cidade porque como a gente pensa em um território de aprendizagem, a biblioteca está dentro desse território. A biblioteca também pensa nesse espaço que é do lazer, que é a possibilidade da leitura da fruição: eu estou no meu intervalo e eu quero ler! Eu estou nesse espaço, isso é muito legal! Eu escolho estar nesse espaço! Escolho levar um livro pra casa. Então, conhecer esse acervo para poder escolher, precisa acontecer com a gente durante o percurso, mas ele precisa ser também o espaço da fruição e do desejo. (LISE, COORDENADORA).

Durante os dias em que estive na biblioteca, foi possível compreender que esta é um espaço importante na escola, assim como os demais espaços. Sua importância se dá não somente por ser lugar de acesso aos livros e à literatura, mas também, por ser um espaço que favorece a interação entre os alunos. A coordenadora acredita que a presença da biblioteca e a leitura dos livros podem exercer influência na vida das crianças. O fato de o aluno estar na biblioteca e se relacionar com outros colegas é compreendido como algo positivo, ainda que ele não leia nenhum livro. Dificilmente a leitura literária é colocada como uma atividade diária por professores ou pela coordenação.

Para a escola, a biblioteca é compreendida como um espaço vivo no qual crianças e comunidade podem transitar para emprestar livros ou para interagir com os colegas. Nas palavras da assistente de direção:

Antes no Amorim Lima tinha salas de leitura. Nessa sala, tinha um professor especialista. Essa sala servia para as crianças irem lá realizarem uma leitura direcionada como se fosse uma aula de leitura e isso não combina muito com a nossa proposta. A nossa proposta é que estimulem as crianças, mas não nesse formato, tendo regras, tem que pegar livros, tais livros, tem que ser essa quantidade de livros, uma coisa muito formatada. Então, aí se viu a necessidade, para quebrar essa lógica, de acabar com a sala de leitura. Porque todo mundo que pensa em sala de leitura vem com esse pensamento, com essa lógica do que é a sala de leitura – mesmo que você proponha outra

coisa, um outro formato do que é a sala de leitura. Então, a biblioteca surge em uma necessidade de *vamos mudar* esse conceito porque não combina com nosso projeto e aí rola uma parceria com uma pessoa que é do sistema Alexandria e a gente tem. Tanto é que essas pessoas que são lá de fora podem vim, entrar na escola e pegar livros. Nossa biblioteca é uma biblioteca mais acessível porque é importante às pessoas virem, conhecerem a escola, conhecerem o projeto a partir de um livro. De repente o cara vem, conhece o projeto e vira parceiro. Ou se é um professor da rede que vem e não conhecia o projeto diferenciado, vem para cá. Então, a biblioteca serve de um elo para as pessoas vislumbrarem uma coisa a mais. E aí surge essa parceria com Alexandria e a gente não paga nada para o sistema e começa a receber doações, bastante doações. No começo eram doações de pais. Agora já vem da prefeitura porque agora ela tem o projeto *Minha Biblioteca* que ela manda para todas as escolas e usa sim a biblioteca desse jeito e a gente não deixa. Tem uma proposta de deixar todos os livros com os estudantes lá em cima. A gente não quer um controle sobre o acesso aos livros. A gente acha que quando tem um local específico as crianças valorizam mais do que largar. Tem os livros, tem o repertório lá em cima também de livros bacanas. (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

Daniela destaca que a biblioteca é compreendida como um espaço vivo na escola, acessível aos alunos e à comunidade, e que serve de elo entre o aluno e uma possibilidade de sonho. Contudo, como pudemos ler anteriormente, a biblioteca não é vista como um espaço para leitura direcionada pelo professor, pois, assim como afirma a assistente de direção, a leitura direcionada é contrária à proposta pedagógica da escola. O que propõe a escola é que o aluno leia na biblioteca se assim desejar, e que, da mesma forma, leia o livro que for de seu interesse.

Tal posicionamento é coerente com o apontado anteriormente por Saviani (2012), com a proposta escolanovista. Isso nos faz pensar que a proposta pedagógica da Amorim Lima tem aspectos correlatos ao proposto pela pedagogia nova, porque o interesse do aluno deve ter primazia sobre outros aspectos quando se organiza e planeja o que se passa na escola; atribuindo, desse modo, pouca importância ao processo de transmissão de conhecimento pela via do professor.

De acordo com Arce (2002), como a pedagogia nova ou o escolanovismo atribui suma importância à liberdade de expressão e à busca do conhecimento do indivíduo dentro de si mesmo, podemos dizer que seus princípios partem de Pestalozzi e Froebel. O escolanovismo, por sua vez, tem relação com o construtivismo, segundo Rossler (2005). O construtivismo, segundo o autor, é um “ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais” (p. 7), que tem ganhado adeptos desde a segunda metade da década de 1980, por ampliar e ter ressonância com as ideias do interacionismo-construtivista.

Segundo a coordenadora e a assistente de direção, a escola trabalha para que o aluno sinta vontade de ler, sem que haja uma orientação direta por parte dos professores. Isso seria, segundo as coordenadoras, incentivar a autonomia nos alunos, uma vez que contribuir com a autonomia é um dos pilares do projeto da escola, como pode ser visto no Anexo I. Assim, existe sempre um diálogo com o intuito de possibilitar escutar o aluno, dando-lhe espaço para a realização e concretização de suas ideias. Quando questionada acerca da importância da autonomia para escola, a coordenadora diz que:

A autonomia é uma coisa que não vem pronta, ela precisa ser construída e o processo de construção é muito importante. Quando a gente constrói o projeto, nos diferentes dispositivos, vemos como possibilidade de processo de saberes de maneira autônoma. Um exemplo são os Roteiros de Pesquisa. Então, cada estudante tem seu o roteiro de pesquisa e tem que passar por todos os roteiros, 3º, 4º, 5º e 6º anos/9. O estudante vai fazer todos esses roteiros, mas a ordem e tempo são muito individuais, pois, o aluno escolhe. Se ele está no sexto ano e quer começar pela origem do ser humano e o outro quer começar por água, ao mesmo tempo, na mesma série, mas fazendo coisas diferentes, pode! A construção dessa autonomia está em diversos dispositivos. Ele [dispositivo da autonomia] é um dos pilares do projeto e vem muito desenvolvido através da pesquisa, do protagonismo dos estudantes e, também, nas assembleias. O estudante que protagoniza, ele vai falar e vai trazer os assuntos ou vamos trazer os assuntos e ele vai debater. O aluno que vai debater na assembleia e na roda de conversa. A roda de conversa é muito trazida pelos interesses dos estudantes, então, pensando nisso também, a construção da escuta, construção da fala, através de uma autonomia desse grupo. O professor entra muito como mediador nesses espaços de salão que é o momento de pesquisa, de tutoria. Que é o momento de ajudá-lo a se organizar nas rodas. O professor vai mediar às conversas, os conflitos que acontecem e, com isso, vai apoiando os diferentes saberes com mais autonomia para o estudante, com mais protagonismo e com o estudante mais à frente de seus estudos e do que ele tem interesse porque cada um tem um interesse específico. E se tem aquilo que você não tem interesse, como que você vai lidar com isso? Então, é um trabalho do cotidiano mesmo, de diferentes dispositivos. (LISE, COORDENADORA).

A autonomia parece ser compreendida como a manifestação do interesse do aluno, sendo, pois, como algo que surge naturalmente, cabendo à escola dar espaço para a autonomia e expressão. Assim, a autonomia seria a ação que corresponde à escolha e interesse individual do aluno.

Segundo Adorno (1995), na autonomia há implicações da formação cultural, ou seja, a formação cultural deve possibilitar a constituição da autonomia e da emancipação, contudo, essa formação cultural também pode nos encaminhar à barbárie. Autonomia, na concepção desenvolvida por Kant (1985), é a possibilidade de o pensamento orientar-se por si mesmo e não se submeter ao comando cego; é a reflexão crítica, a autodeterminação, a não participação na conservação da ordem injusta.

Autonomia não significava simplesmente fazer escolhas ou ter a liberdade para estas, entretanto, o fato de os alunos da escola poderem ter voz, escolha e participarem da organização escolar é importante e necessário na escola.

Assim, a escola é uma estrutura construída historicamente por meio da ação humana em um contexto de estruturas, de situações e de organizações sociais históricas. Ao longo da pesquisa sobre inclusão escolar e preconceito, da qual participei por quatro anos, os autores que discutiam sobre a inclusão demonstravam como o aluno era visto como um *item secundário* na organização e planejamento escolar. Essa ideia pode ser pensada pelo fato de a organização escolar se impor ao aluno e realizar a exclusão daqueles que não adentram em determinada ordem ou na organização planejada pela escola e, ainda, pelo fato de tudo na escola já estar pronto quando as crianças nela chegam.

Nas 18 escolas²⁰ em que pudemos participar, a organização e estrutura exerciam pressão sobre as crianças e professores, contribuindo para práticas de violência na relação entre os alunos e entre estes e os professores. Vale o destaque para as ideias de Booth e Ainscow (2010), ao escreverem um Índice para inclusão, que ressaltam como a organização e o planejamento escolar precisam tornar o aluno um elemento mais participativo. Entretanto, a partir dos escritos de Horkheimer e Adorno (1956; 1968), compreendemos que é necessário, também, reconhecer a dialética que perpassa a organização da escola quando não se opta por centrar-se unicamente em um elemento da formação, mas sim, por reconhecer a importância dos diversos elementos na formação humana. Da mesma forma ocorre com a questão da autonomia em uma sociedade em que não somos livres: não devemos acreditar em uma autonomia natural e pura, como se o indivíduo tivesse primado sobre a sociedade e não fosse determinado por ela.

Horkheimer e Adorno (1978) falam acerca do *Indivíduo* e de como ele foi pensado pelos filósofos do século XIX. Descartes, Kant, Fichte e Husserl, dizem os autores, pareciam erguer um conceito idealista de homem. Passando por Boécio e Duns Escoto, os autores chegam à concepção de indivíduo como mônade em Leibniz – que afirma ser o indivíduo unidade de espírito e produto de um princípio interno. À filosofia especulativa da sociedade de Hegel, devemos ultrapassar essas noções de

²⁰ A pesquisa foi desenvolvida em 18 (dezoito) escolas, 11 (onze) estão localizadas na Região Metropolitana de Belém, sendo que, entre essas, 01(uma) localiza-se no Distrito de Outeiro e 01 (uma) no Distrito de Santa Bárbara. As demais escolas estão assim localizadas: 05 (cinco) no município de Ananindeua; 02 (duas) no município de Santarém e 01 (uma) no município de Colares.

individualidades isoladas da sociedade, e à sociologia de Comte, a identificação de outros determinantes na relação dinâmica histórica entre indivíduo, sociedade e natureza.

Considerações dialéticas feitas, os autores afirmam que a sociologia clássica – com Platão e Aristóteles – já identificara o primado do todo sobre a parte, expressando a natureza social do homem que só se realiza na polis, pois “o homem não social só poderá ser um animal ou um Deus” (1978, p. 49). Assim, Horkheimer e Adorno (1978) afirmam, ainda, que “a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é, por sua vez, do que uma aparência” (1978, p.52), posto que:

A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual se encontram sujeitos econômicos livres e independentes. [...] O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está, desde o princípio, referido à sociedade de um modo específico que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio ser. (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 53).

O homem se realiza na sociedade e, portanto, a autonomia só se constitui quando é permitido que compreendamos a sociedade como totalidade e a nós como uma constituição mediada e determinada por esse social. Tal como o homem de Platão, que só se realizaria na república, somente uma sociedade justa e humana pode nos fazer atingir a existência própria como indivíduo (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Daí sua impossibilidade na sociedade vigente. Se a sociedade em que vivemos não é justa e nem humana, acaba afastando o indivíduo de si e, portanto, dele mesmo e de sua individuação. O reconhecimento dessa tensão e interação entre indivíduo e sociedade permite que modifiquemos a estrutura e planejamento rígido da escola.

Podemos entender, a partir dos escritos de Adorno (1995), que uma proposta pedagógica que defende a autonomia, mas por todos os lados demonstra-se contrária à manifestação de autoridade por parte do professor, dificilmente tende a constituir autonomia nos alunos. Isso porque, para a constituição da autonomia são necessários momentos de autoridade, contudo, não devemos confundir autoridade com autoritarismo. O professor, pelo fato de passar por uma formação acadêmica, detém uma autoridade técnica, já que conhece mais sobre determinado assunto, que o aluno. Isso não nos deve fazer pensar que o professor é superior ao aluno, mas sim, que possui um conhecimento técnico a mais que o aluno sobre determinado conteúdo.

A questão da autoridade dos professores e a organização da escola são dialéticas porque têm contribuído com “a perpetuação da barbárie na educação”, em vista de essa educação, em grande medida, ser “mediada essencialmente pelo princípio da autoridade, que se encontra nesta cultura ela própria” (ADORNO, 1995, p. 166). O princípio da autoridade está relacionado ao desejo de dominação, discutido em alguns de seus aspectos nas seções anteriores deste trabalho, a partir da *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (1985). Se a autoridade e a organização não são compreendidas como dialéticas pelos membros organizadores da escola, sendo, pois, imposta de forma autoritária objetivando domínio cego sobre as crianças, ambas perdem sua possibilidade de formação e contribuem à alienação, regressão e deformidades. Nas palavras de Adorno (1995, p. 157):

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente e a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Mas se ocorre o contrário, em que o potencial dialético da autoridade e da organização da escola é compreendido como necessário no processo educativo e formativo das crianças, então ambas contribuem à constituição da autonomia e à formação das crianças. É necessário sermos conscientes dessa dialética para que a autoridade e a administração não se tornem rígidas e nem descartáveis (ausentes) na escola e na formação das crianças.

Assim, determinadas manifestações de autoridade são necessárias à formação e constituição da autonomia, pois,

[...] determinadas manifestações de autoridade, que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio de violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança. (ADORNO, 1995, p. 167).

O ego e o superego, que correspondem à constituição da autonomia, somente têm possibilidade de se constituírem de forma adequada mediante, também, a existência da autoridade. Se na infância a autoridade não é realizada dialeticamente, essas estruturas não se constituem adequadamente e, ao invés de nos tornarmos donos de nós mesmos, com autoridade interna sobre nós, tornarmo-nos submissos às autoridades externas.

Sobre como a escola faz para que as crianças tenham acesso ao seu acervo literário, Lise comenta que no ano de 2018 a escola conseguiu organizar a primeira feira literária. Nesse ano, a coordenação e os professores, segundo a coordenadora, estão mais empenhados em leitura compartilhada e em proporem livros para exposição em seminário, pretendendo construir livros com produções dos alunos, logicamente, partindo sempre do interesse dos mesmos.

A assistente de direção destaca que o acervo da biblioteca é considerado na construção dos roteiros de pesquisa, entregue a todos os alunos, e que na tutoria pode ocorrer de o professor tutor trabalhar com as obras literárias do acervo. Podemos verificar algumas imagens dos roteiros de pesquisas que constam no Anexo I. Daniela diz ainda que:

Essa biblioteca que ser uma biblioteca ativa, orgânica e a gente tem que cuidar. Ela tem que ser utilizada de uma maneira atrativa para as crianças. Tem uma preocupação dos livros que estão nessa biblioteca que sejam livros para diversão, livros que despertem uma leitura mais apurada e mais fina. Então, a gente cuida disso. A coordenação monta os nossos roteiros a gente sempre inclui o que está na bibliografia da própria biblioteca, além de usar na hora do intervalo. [...] Então, a coordenação e professores olham para isso também. No roteiro eles têm que responder uma pergunta de um livro tal que está na biblioteca. Não é uma coisa só direcionada, é uma coisa para eles frequentarem esse espaço [...] O livro te leva para outros lugares; te traz outras possibilidades. Se consegue enxergar isso e de repente você consegue sonhar? Será que eles estão sonhando? Será que não é resultado da leitura do livro? O que que a gente vai fazer com esse sonho? A gente não pode matar. Se o livro que a gente tem nessa biblioteca vai mudar a maneira desse estudante pensar a vida, mudar a escola, então, a gente pensou na relação do objetivo, então esse é o cuidado que a gente tem que ter sempre em relação a biblioteca sobre o que ela tem influenciado nas vida das pessoas que a frequentam – que seja para brincar, para estar perto. O importante é que ela proporciona. Tem gente que vai na biblioteca para jogar e tem gente que fala ‘ah, ele não tá lendo’. Mas sim, ele está se relacionando e se não tivesse essa biblioteca talvez ele não tivesse se relacionando com as outras pessoas. (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

Na infância, nos diz Benjamin (2009), no aforismo *Criança lendo*, a literatura auxilia a criança a sonhar o mundo de maneira muito mais íntima que o adulto. O autor fala do sonho vindo de uma obra dada pelo professor, e não de uma obra escolhida por si mesmo, e não diminui a importância nem de uma e nem de outra. Falando de uma experiência estética literária na infância, Benjamin diz que, lendo, a criança pensa o mundo em que vive e outros mais, entrelaçando realidade e fantasia:

Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo.

Frequentemente veem-se com inveja livros almeçados caírem em outras mãos. Por fim, recebeu-se o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro que atraía mais e mais. Cujo conteúdo não era assim tão importante. Pois a leitura ainda caiu naquela época em que se inventam com calma as próprias histórias. A criança vai rastejando esses caminhos semicobertos. Durante a leitura ela tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. (BENJAMIN, 2002, p. 104).

A experiência que Benjamin (2002) revela nesse aforismo e no ensaio *Experiência*, certamente não foi totalmente retirada das crianças, mas, diversos obstáculos foram alocados para impedir uma experiência estética com o livro literário. Para o adulto, Benjamin diz que essa experiência se modificou porque este pensa já ter vivido de tudo, considerando-o, pois, como experiente e fechado a outras experiências, uma vez que pensa conhecer tudo. Olha, assim, o futuro como um passado. Olha o que desconhece sempre encaixando-o naquilo que já conhece. A criança, inversamente, se abriria mais à experiência pelo fato de, para ela, ainda poder ser atribuído sentindo inverso ao mundo – o que lhe convém.

Ballester e Colom (2016) destacam que a experiência em Benjamin tem um aspecto bem peculiar e envolve aspectos trabalhados em Kant. Abarcando aspectos não tangíveis, mas reais, Benjamin proporia uma experiência com a história, mediado pela arte ou pela religião, que mostraria o passado caduco e um futuro possível: um outro futuro que seria possível mediante a reconstrução da nossa experiência. Benjamin envolveria, assim, em seu conceito de experiência, aspectos da experiência empírica, proposta por Kant, e aspectos de uma experiência metafísica.

O entrelaçamento desses dois aspectos possibilita a reconstrução da experiência, o que nos é impedido ter na realidade em que vivemos, pois: “La experiencia auténtica se basaría en una consciencia transcendental conceptual-cognitiva; lo que implicaría que la experiencia se desplega a partir de la estructura cognitiva, superando con ello el mero conocimiento direct de la naturaliza” (BALLESTER; COLOM, 2016, p. 61).

Dando prosseguimento à análise de como a literatura e a leitura literária é inserida no processo formativo das crianças da escola Amorim, ao longo das observações fica claro que a biblioteca é um espaço onde a criança tem a liberdade de entrar, sair e levar consigo o livro que preferir, se assim escolher. Nos 60 dias em que estive frequentando a biblioteca, não foi observado nenhuma atividade de mediação de

leitura literária ou a visita de alguma turma à biblioteca, ainda que haja horários de visita para todas as turmas à biblioteca no projeto da escola (Anexo I).

Algumas atividades de leitura foram observadas sendo realizadas individualmente pelos alunos, com exceção dos dias em que o(a) voluntário(a) do projeto *Myra* estava presente realizando leitura com alunos que estão precisando de apoio nesta. Na biblioteca também foi observado encontro de professores com a finalidade de discutir sobre o andamento das tutorias. Contudo, a professora mediadora Clarissa disse que os alunos têm muito interesse em leitura, principalmente na leitura literária, e que a literatura é trabalhada em saraus, em mediações de leitura, contações de história e em exposições do acervo da biblioteca. Afirma, ainda, que a literatura trabalhada junto aos alunos advém do consenso entre coordenação, professores e pais.

Segundo Daniela, a relação entre coordenação e biblioteca precisa ser perpassada pelo objetivo de agregar saber ou contribuir à formação humana das crianças: “se o livro que tem nessa biblioteca vai mudar a maneira desse estudante pensar a vida, mudar a escola, então, a gente pensa na relação do objetivo. Esse é o cuidado que temos na relação com a biblioteca: sobre o que ela influencia”.

Petit (2010; 2013) destaca a importância da leitura literária na vida de jovens de áreas rurais e de bairros de periferia na França e em outros cantos do mundo. De acordo com a autora, ao longo das leituras de textos literários os jovens conseguiram construir identificações e fantasiar outros locais. Assim, segundo a autora, devido a vivermos em um mundo de crises e de violências de diversos tipos, a leitura das obras literárias acaba por implicar positivamente em suas subjetividades, tornando-os, de alguma forma, mais proprietários de si mesmos. Segundo os dados da autora, os relatos dos jovens e adultos demonstram que a experiência com a leitura literária servia ao conhecimento sobre si mesmos e a sociedade, tendo função de resistência. Como podemos ver:

[...] a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem. [...] Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além, a contribuição única da literatura e da arte para atividade psíquica. Para a vida, em suma. (PETIT, 2010, p. 21-22).

Não temos como mensurar o que pode ocorrer na leitura literária, mas Petit nos traz algumas ideias do que a leitura literária causou nos leitores. Não temos dúvida que, de fato, a leitura causou as sensações indicadas pela autora nos leitores de literatura. Contudo, indica-se que essas leituras têm, em certa medida, a função de cumprir com o conformismo e com processos de adaptação. Essas hipóteses surgem porque parece que a leitura literária realizada ajuda os leitores a conviver com a dor e o sofrimento imposto pelos objetivos da organização social, mas não a elaborá-los –, isso é, não compreendem as implicações sociais nesse sofrimento.

Algumas vezes, uma página ou uma frase que leram e que falaram algo sobre eles. Essas frases, esses fragmentos, funcionam como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimento sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida. Isso permite a eles decifram sua própria experiência. (PETIT, 2013, p. 46).

Queiroz (2007), Spengler (2017) e Philadelfio (2019) destacam a importância da leitura literária, indicando seu uso e importância na aprendizagem de conceitos e como conselheira. Queiroz verifica a relação entre as imagens contidas nos livros e a formação do pensamento na forma de conceitos científicos, além de demonstrar como as imagens foram usadas para fins de modelagem das crianças de modo a imprimir, em seus pensamentos, as ideias dos adultos. Ou seja, as relações entre meios verbais e visuais nos livros atuavam junto ao desejo de dominação para exercitar os sentidos das crianças, e na compreensão do mundo conceitualmente. Para Spengler, as imagens que compõe os acervos do PNBE de 2008, 2010, 2012 e 2014 auxiliam as crianças a construir sentidos e sensibilizam o olhar, sendo um meio de acessar a realidade.

Partindo dos escritos de Lajolo, Zilberman e outros autores, Spengler ressalta que a leitura literária pode possibilitar a autonomia. Philadelfio (2019) também contribui com a discussão trazendo um estudo que demonstra como as criações literárias atuam nas camadas profundas da personalidade, podendo ampliar o conhecimento do mundo e a experiência humana, contribuindo com a expressão e o senso crítico, ao mesmo tempo em que também podem contribuir com a alienação e o conformismo devido à indústria cultural.

Quando questionadas sobre a concepção de leitura literária, Daniela e Lise, assistente de direção e coordenadora da escola Amorim Lima, relatam que a literatura tem relação com o desejo. Para ambas, a leitura literária não precisa necessariamente ter relação com as obras literárias canônicas ou obrigatórias. Lise remete-se aos clássicos

da literatura, como Machado de Assis, Cecília Meireles e Carlos Drummond, e também a autores mais atuais, como Breno Ilan que, inclusive visitou a escola e pôde dialogar com os alunos devido a um trabalho desenvolvido pelos professores junto às turmas do 3º ano/9 pelos professores. Diz, ainda, que “a literatura ela não pode ser esse fim, ela não pode ser um meio para esse fim, ela tem que ser um desejo para as possibilidades”. Para Daniela, a leitura literária não pode ser pensada como a leitura dos clássicos da literatura.

Ainda que a biblioteca disponha de alguns clássicos no acervo, a assistente de direção diz que eles não são colocados como uma leitura obrigatória, como era, por exemplo, na época em que era estudante da educação básica. A mesma considera que qualquer leitura realizada por escolha do aluno é mais importante que uma direcionada, não importando, para elas, a qualidade literária da obra escolhida. Para Daniela, o importante é estimular que a criança leia, independentemente de ser obra de literatura clássica ou não. O professor, segundo a assistente de direção, pode fazer o gancho de indicar obras clássicas da literatura enquanto estão no salão de aula, mas não podem obrigar, pois, o aluno precisa sentir vontade de ler obras desse quesito. Nas palavras de Daniela:

A gente não tem isso dos livros literários: que tem que ler Jorge Amado. A gente tem isso na biblioteca, mas não é uma obrigatoriedade. Tenho uma questão: acho que a gente tem que estimular de algum jeito para que o estudante leia. Seria bom se ele quisesse pegar sem ninguém obrigar. Eu acho que isso é uma questão e quem faria esse gancho deveria ser os professores que deveriam dizer dentro do salão no seu momento de oficina de leitura escrita, citar algum cara; trazer alguma coisa; trazer a vontade. Essa leitura e o porquê que ela é importante. Então, eu acho que a relação com os livros literários tem que melhorar. Como gente pode fazer isso? Acho que isso é um grande desafio. O menino, você não pode tirar o direito dele de ler. Ele tem o direito! Porque lá para frente, quando ele for prestar vestibular, vai ser pedido para ele. É complicado! Mas fácil a gente mandar ler, mas o que que a gente forma, não é? Eu acho que o grande diferencial do Amorim é esse: a gente tá preocupado com as crianças. O povo fala “ah, mas vocês não estão preocupados com o conteúdo”. A gente está, sim! De alguma maneira a gente está, a gente só não usa o conteúdo com uma obrigação. O cara tem que sentir a vontade de ler, não ler porque está sendo obrigado. Ele tem que sentir as necessidades desses conteúdos, então, a escola tem que ser o ambiente que a gente proporcione a escolha. Quando a gente fala que é uma escola democrática, um projeto democrático, isso é poder de escolha. (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

A leitura literária demanda que o aluno tenha desejo de literatura, e não que isso seja algo obrigatório e imposto pela escola. Ou seja, de modo distinto, as coordenadoras remetem à questão de a leitura literária precisar se configurar como necessidade, para que os alunos busquem por ela, sem que seja necessária a determinação pela escola. Por

isso, os professores e a coordenação deixam, em grande medida, as escolhas de leitura por conta dos próprios alunos: pois acreditam que o fato de o aluno escolher por si próprio os livros que quer ler na escola ou emprestar para levar para casa, significa que estão sendo autônomos e tendo liberdade de escolha. Entretanto, como apontado, há toda uma dominação imposta por meio da cultura administrada e de uma organização social que quer integrar a todos, fazendo com que a escolha tenha um aspecto particular, mas também há um social.

Questionadas sobre como concebem a literatura e da importância desta na formação dos alunos, a coordenadora e a assistente de direção afirmam que os professores inserem a literatura no processo educativo das crianças por meio dos roteiros de pesquisa e das tutorias. Nas rodas de conversa as obras literárias também são trabalhadas com o intuito de propiciar o debate e o diálogo entre os alunos. Contudo, não para torná-la obrigatória, e sim, com o objetivo de que a literatura indicada agregue saberes aos alunos e os prepare para outras demandas que o ensino superior, caso o aluno opte por isso, exige.

Já a professora mediadora da biblioteca diz que leitura literária é aquela que nos permite viajar, e também o encontro do leitor com o livro. Por isso, ressalta a importância de trabalhar autores obrigatórios como, por exemplo, Cecília Meireles, Carlos Drummond, Jorge Amado e Machado de Assis. Da mesma forma, trabalhar variedades de autores nacionais, internacionais e locais, que escrevem enquanto habitantes do território da cidade de São Paulo.

Segundo as coordenadoras Daniela e Lise, devido à configuração e organização da escola, todos os professores são polivalentes, e a consequência disso é que todos os professores podem trabalhar com a literatura na tutoria ou em outras atividades, não ficando a cargo da professora de Língua Portuguesa ou de Literatura. Disso decorre que, geralmente, a literatura será inserida no contexto de tutoria ou de outras atividades se os professores optarem por ela.

O trabalho com a literatura não é inserido no processo formativo das crianças em decorrência da exigência da coordenação aos professores e, sim, depende da escolha do professor em trabalhar ou não com a literatura: “Depende do tutor, tem tutor que gosta mais de trabalhar com a literatura. Por exemplo, a professora de português, então, ela pega livros literários e trabalha com eles na tutoria” (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

Daniela e Lise destacam que os professores têm a função de fazer com que o aluno sinta vontade de ler obras literárias, contudo, ao mesmo tempo, destacam a importância de que o aluno faça a escolha de leitura, sem que lhe seja indicada qual deve ler. Quando questionadas sobre como a coordenação e a direção trabalham junto aos professores para pensar em maneiras de inserir a literatura no processo formativo das crianças, as entrevistadas afirmam que todos os professores devem trabalhar com a literatura, pois, na escola, os professores são polivalentes e, por isso, devem auxiliar em todas as áreas do saber com os alunos. Nas palavras de Daniela:

Todos os professores têm que formar porque aqui o professor tem que ser polivalente. Não existe o professor de literatura. Todo mundo tem que ser polivalente. Na escola não tem aula de literatura. Ela está no meio do roteiro. A gente tem professor de letras, mas ele não fica dando aula de português. Ele vai ter que ajudar na geografia, nas ciências e nas outras questões. Quem é de matemática vai ter que, também, auxiliar com a leitura literária dentro da sua tutoria porque eles são tutores. Isso é uma coisa bacana. Então, o grande papel desses professores, além de ajudar no salão, é ajudar na pesquisa. É na tutoria que eles vão acompanhar esse menino durante o ciclo. É durante o ciclo que o professor vai ter que olhar o aluno e pensar se precisa de um apoio maior ou onde ele precisa melhorar: se é em matemática, em geografia ou história. Ele vai vendo a necessidade, então, não tem como dizer "agora vamos trabalhar a literatura". Todo mundo tem que trabalhar a literatura. (ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

As coordenadoras não concebem o livro a partir de estereótipos de gênero ou com o que é sancionado como literatura. É importante ressaltar, também, que as coordenadoras reconhecem que a literatura tem um potencial formativo e que deve ter o objetivo de agregar saberes aos alunos. Essa concepção se aproxima da que Adorno e Benjamin identificam, em seus diversos escritos sobre literatura, como experiência. Assim, é importante ressaltar que a literatura e, por conseguinte, a leitura literária, não pode abdicar do seu potencial formativo.

Ainda que nenhuma atividade com a literatura tenha sido verificada na biblioteca ao longo dos 60 dias em que estive na escola, Lise ressalta que todo ano são desenvolvidas feiras literárias, oficinas e Slam para que a literatura seja inserida no processo formativo das crianças. No ano de 2019, a feira literária anual estava programada para o segundo semestre e foi realizada. Daniela e Lise destacam que a literatura está presente nas diversas atividades que os alunos realizam:

A mediação acontece no cotidiano, nas oficinas e nas tutorias. A mediação acontece até pelos pais na biblioteca que propõe alguns contos de histórias, leituras compartilhadas. Além disso, tem o projeto Myra também que faz

isso. A escola desenvolve trabalhos com a literatura por meio das oficinas, das tutorias e nos roteiros que, também, desenvolvem literatura. As rodas de conversa acabam utilizando temas que precisam ser tratados na literatura como um meio. (DANIELA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO).

Como as atividades com as histórias em quadrinhos foram desenvolvidas em um período anterior a minha adentrada à escola, e a professora mediadora não parecia muito disposta a conversar sobre as atividades que desenvolvia na biblioteca, não podemos falar acerca desse trabalho. Entretanto, o fato de a escola ter desenvolvido trabalhos com histórias em quadrinhos já é interessante em vista de elas serem preferidas para empréstimos na escola.

Ao serem questionadas sobre se e por que a leitura literária é importante no processo formativo das crianças, Lise afirma ser importante devido ao conhecimento de mundo e ampliação das possibilidades que propicia ao aluno:

A literatura é importante. Não pontualmente, mas sim no cotidiano uma vez, e pela obrigação ela deixa de ter importância, mas no cotidiano e no processo ela é importante. Pelo conhecimento de mundo, de vínculo, de interação de necessidades da viagem, do desejo de se ver. Eu vejo também que em todas as idades tem a faixa etária do desejo, de se deslumbrar na literatura ou ver possibilidades que não viam antes ou ratificar algumas coisas, algum sentimento, então, desde os contos de fadas até nos livros de sexto ano. Uma vez a gente leu isso na minha tutoria, Lígya Bojunga que chama *Bolsa Amarela* e eles se viam muito e diziam: "olha eu tô nessa fase", "olha eu também brigo em casa". Essa possibilidade de se encontrar na literatura também ela é muito rica. Os aprendizados são importantes, são consequências. São saberes. Produzir os desejos, ter a vontade de ler. Não são todos que têm como seu grande interesse a literatura, mas passar por esse conhecimento e ter a oportunidade de escolha, não só com literatura, mas com a matemática e artes, é importante. (LISE, COORDENADORA).

Daniela contribui destacando que a literatura é importante, também, porque “tem a ver com a nossa história e com a nossa vida”.

Como as histórias em quadrinhos foram identificadas como muito procuradas pelas crianças na biblioteca, perguntei às coordenadoras e à professora mediadora se foi desenvolvida ou estava sendo planejada alguma atividade com as histórias em quadrinhos. Daniela afirma que sim, relatando que as histórias em quadrinhos são trabalhadas para leitura e expressão. A professora mediadora da biblioteca, Clarissa, também afirmou a existência de trabalhos com as Histórias em Quadrinhos: “No ano passado os alunos fizeram parte de um concurso literário chamado Literasampinha, fazendo uso das histórias em quadrinho. Para isso foi trabalhado esse gênero literário”.

Uma questão que por enquanto nos ultrapassa é pensar o quanto as Histórias em Quadrinhos podem ser, de fato, denominadas de literatura. Se partirmos do que já foi exposto por Candido (2017) sobre literatura – que esta pode ser minimamente definida como algo que tem aspectos de humanização e de agregar conhecimento e saberes, podemos dizer que as Histórias em Quadrinhos, assim como as obras literárias de modo geral na sociedade que a tudo reifica, tende pouco a ser literatura no conceito tradicional constituído. Essa questão carece de um cuidado e atenção, aos quais esse trabalho não se dedicou. Entretanto, cabe adentrar mais um pouco às antinomias que as fusões literárias, mencionadas por Benjamin (1987, p. 123) e já apontadas em outro momento nesse trabalho, exigem para que a literatura não perca suas energias formativas:

[...] é vasto o horizonte a partir do qual temos que repensar a ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequada às energias literárias do nosso tempo. Nem sempre houve romances no passado, e eles não precisarão existir sempre, o mesmo ocorrendo com as tragédias e as grandes epopeias. Nem sempre as formas do comentário, da tradução e mesmo da falsificação tiveram um caráter literário marginal [...]. Nem sempre a retórica foi uma forma insignificante: ela imprimiu um grande selo em grandes províncias da literatura antiga.

Se o jornal é colocado por Benjamin como cenário do entrelaçamento entre as novas formas literárias, seu conteúdo e a impaciência do leitor, podemos compreender que as histórias em quadrinhos são a atualidade dessa fusão literária: a metamorfose do conhecimento em informação, transformação do objetivo de agregar saber para o objetivo de não agregar nada. Uma evidência da nossa pobreza de experiência que nos mantém reféns do pensar estereotipado e da dominação cega, e que, ao mesmo tempo, abastece o aparelho produtivo sem modificá-lo. No quadro de transfiguração da literatura é difícil encontrar obras literárias que ainda se configurem plenamente como literatura, segundo o autor, em seu conceito tradicional; isso é, que tenham sido pensadas e construídas sem o objetivo da dominação cega.

Xavier (2019) traz alguns elementos para pensarmos um pouco nos constitutivos históricos das Histórias em Quadrinhos, que se tornaram mais fortemente presentes nas escolas a partir de disposições do Ministério da Educação, que possibilitou esse espaço em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas Histórias em Quadrinhos, a relação palavra-imagem é explorada ao máximo: a palavra significa a imagem. Segundo a autora, as histórias em quadrinhos que conhecemos hoje em dia têm grande influência jornalística em decorrência de fatos históricos datados do século XIX. De 1900 a 1920,

os quadrinhos eram essencialmente humorísticos e continham a preocupação de as imagens retratarem de maneira mais próxima possível o real, e o cenário remetia às classes altas. No pós-guerra, a corrente humorística e a corrente intelectual puderam ser vistas, e o conteúdo nas histórias começou a passar por censura. A organização das histórias parece partir inicialmente do realismo.

A partir de 1930, os quadrinhos passam a abordar histórias policiais, de ficção científica, de guerra de cavalaria, faroeste e outras. As imagens eram predominantemente em preto e branco e remetiam ao neoclassicismo. Nesse período, aparecem personagens como Tarzan, Batman e Super Homem. O Capitão América e a Mulher Maravilha surgem no contexto de entrada dos Estados Unidos na segunda guerra mundial, sendo personagens colocados como super heróis e com super poderes, que objetivam salvar as pessoas de forças contrárias, consideradas malvadas. Esses personagens simbolizavam o poder norte americano.

Nos anos 50, as histórias em quadrinhos passam a conter elementos filosóficos e sociológicos, pois os personagens demonstravam preocupação com alguns aspectos da vida ou da organização da sociedade, como a Turma do Charlie Brown, assim como uma tendência a misturar arte e publicidade. Pererê, de Ziraldo, e a Mafalda, de Quino, surgem nos anos 60, mediante uma reflexão que objetiva empoderar a mulher e questionar alguns valores e costumes tradicionais. Maurício de Sousa aparece na década de 70, com a Mônica.

Xavier (2019) e Cunha (2019) nos trazem alguns elementos para pensar alguns constitutivos históricos das Histórias em Quadrinhos. Estas passam a fazer parte dos parâmetros curriculares nacionais em 1997. Cunha destaca que os quadrinhos passaram a ser um meio de, em termos adornianos, administrar a cultura que chega até as crianças e jovens. Ou seja, que nos quadrinhos constavam elementos ideológicos, tal como em programas jornalísticos, revistas e jornais impressos.

Não podemos negar que as histórias em quadrinhos fazem a leitura do mundo para as crianças e jovens, podendo, de algum modo, interferir na percepção destes, contudo, não é um fator determinante. O determinante é o modo de pensar anterior que está presente em muitas instituições, o qual nos faz pensar e compreender a partir de uma única perspectiva, e não de diversas. A consideração de Cunha é importante para pensarmos que a arte contida nos quadrinhos está relacionada aos juízos sociais; isto é, que nela constam tendências sociais como, por exemplo, a que nos faz reduzir a arte à

função de fruição, como se nela não existissem juízos colocados, quando, na verdade existem, ainda que não claramente (ADORNO, 1970).

Muito daquilo que Adorno, Benjamin e Horkheimer e outros puderam apontar acerca da pobreza de experiência e da riqueza de vivência contidas na literatura, já pode ser encontrado nas histórias em quadrinhos e nas obras literárias que são preferidas para empréstimos na biblioteca da escola pelos alunos. Se a identidade com o estabelecido foi encontrada, nos possibilita, agora, caminhar em reflexões para a não identidade, de modo a ultrapassar a lei da troca, a qual a obra literária está submetida. Daí a importância de a escola olhar com mais cuidado para os dados que a biblioteca lhe proporciona, de modo a trabalhar com a mediação entre alunos e mundo por meio também das histórias em quadrinhos, considerando seus aspectos de identidade e não identidade, ou formativos e semiformativos.

3.2. Possibilidades do pensar com as obras preferidas na biblioteca da escola

Benjamin (1987) nos diz que a qualidade de uma obra literária está relacionada à sua técnica literária e esta, por sua vez, corresponde a atributos da produção literária que podem permitir uma análise imediatamente social. Ainda que de outra maneira, Adorno (1975) propõe uma análise da obra literária que relacione os atributos da produção literária e da organização social, perpassados pela dialética hegeliana e pela dialética negativa. A dialética hegeliana e a dialética adorniana entrelaçadas nos permitem pensar e restituir importância à tradição do pensamento e à atualidade do pensamento.

Mais detalhadamente, Adorno (1975) propõe uma análise que perpassa alguns níveis de compreensão das ideias, considerando os elementos da obra como algo constituído no contexto sócio-histórico em que vivemos, e também, por um sujeito inserido no interior desses processos. As análises das duas obras mais procuradas pelos alunos na biblioteca da escola em São Paulo seriam perpassadas, assim, pelos aspectos mencionados até aqui e pelo que Adorno e Benjamin indicam como análise de obra literária: que esta seja uma análise filosófica em vista dos problemas que a obra literária adquire em uma organização social centrada em relações mercadológicas.

A análise indicada pelos autores exige a crítica dialética das obras literárias e, portanto, da própria constituição do pensamento. A análise das obras precisa, assim, do entrelaçamento entre pensamento e objeto. Se o objeto não pode se sobrepor ao pensamento e anulá-lo, tampouco pode o pensamento se impor ao objeto para sua liquidação. Se o pensar tem relação com o que é pensado, o exercício de pensar não

pode se autonomizar e abandonar o objeto, pois isso ocasionaria ausência de pensamento:

A objetividade, a verdade dos pensamentos, liga-se à sua relação com a coisa. [...] O pensar depende da coisa mesmo onde o conceito de uma coisa lhe é problemático, onde se empenha em instituí-la primeiramente. Dificilmente se oferece um argumento mais forte em favor da frágil – e compreensível somente na mediação recíproca de sujeito e objeto – primazia do objeto do que o de que o pensar tem de se amoldar a um objeto, mesmo se ainda não o possui de modo algum, mesmo se visa engendrá-lo. (ADORNO, 2014, p. 203).

Assim, no caso da interpretação filosófica de obras literárias, o autor propõe alguns procedimentos não rígidos que perpassam níveis de análise e de compreensão das ideias, os quais consideram os elementos da obra como algo constituído no contexto sócio-histórico em que vivemos e por um indivíduo inserido nesse. O modelo de leitura aqui proposto foi pensado para análise da obra literária destacada pelo autor.

Se compartilhamos da ideia discutida por Adorno (2014), de que o pensar não pode se configurar em um método autocrático que se impõe a todo e qualquer objeto, independentemente de suas qualidades, cada obra literária vai demandar que o sujeito pense em uma melhor forma de analisá-la. Seria, então, uma forma que considere os constitutivos do objeto e do sujeito, e não que imponha um sobre o outro, de modo que “o pensar não se pode reduzir a método, a verdade não é o resto que sobra após o extermínio do sujeito. Ele tem antes de colocar todo nervo e experiência na consideração da coisa para, idealmente nela desaparecer” (ADORNO, 2014, p. 2005).

Levando em conta a organização social na qual estamos, são necessárias algumas ressalvas apontadas pelo autor acerca do método que orienta uma pesquisa. Ao indicar um modo de análise para uma interpretação filosófica de obras literárias, Adorno (1975, p. 33), considerando a prioridade do objeto, afirma que o método deve ser uma função do objeto, não podendo anteceder-lo. Do mesmo modo, em outra obra, Adorno (1995, p. 182-183) nos diz que ao objeto e ao sujeito não cabe pré-definição, pois, enquanto escrevo sobre meu objeto de pesquisa, o objeto ora é ele, ora sou eu, em vista de sermos mediados socialmente. Entretanto, devido à dificuldade que temos de pensar os objetos na atual configuração social, a reflexão acerca do método antes da análise propriamente do objeto se faz necessária, tanto como modo de pensar, quanto a este como constituído historicamente em determinada forma de organização social e histórica.

Ao indicar que a descrição de uma obra literária é intrínseca à sua compreensão, Adorno (1975, p. 34) afirma que o momento da crítica é constitutivo dessas duas categorias fundamentais. Ao pensar a peça *O Pato Selvagem*, o autor propõe níveis de análise e os exemplifica. O primeiro nível seria a compreensão do fato e de tudo que está ligado a esse nível factual: os elementos da ação e a motivação dos comportamentos dos distintos personagens. Tais elementos ou aspectos podem não ser compreensíveis imediatamente, podendo ser expressos semanticamente ou deduzidos pelo leitor. O segundo nível é o do significado, que intenta encontrar a intenção do autor ao escrever a obra e emprestar suas ideias, características ou comportamento aos personagens.

Na peça analisada como exemplo, Adorno nos diz que o fato da personagem M. Ekdal esquecer de trazer o que havia prometido à sua filha, pode indicar aspectos de autista e incapacidade de amar. No próximo nível, que também perpassa diversos momentos, o autor propõe a compreensão da ideia. No exemplo da peça, a análise surge a partir do desenvolvimento das ideias em torno da mentira que, para compreensão, são considerados seu contexto de uso e seu conceito.

Segundo Adorno (1975, p. 35), esse momento evidencia a dialética contida na peça, na medida em que a mentira permite, por um lado, nossa convivência com os demais e, por outro, pode trazer dor. No caso da peça, o autor nos diz que a mentira causou dor à pessoa mais inocente da peça – a criança; ao mesmo tempo em que deixou M. Ekdal com a sensação de culpa. O quarto nível de compreensão é indicado como o que busca o conteúdo de verdade contido na obra literária. Tal aspecto não pode ser considerado a partir de uma análise transcendente, que intenta buscar o conteúdo de verdade por meio de uma abstração fora da obra ou da sociedade/realidade na qual estamos, mas é expresso pela configuração dos elementos contidos na própria obra e que, para pensá-los, precisamos recorrer aos conceitos.

O conteúdo de verdade de uma obra de arte ou obra literária é alcançado por mediação de suas configurações e dos conceitos, e é nessa convergência que filosofia e arte se entrelaçam. Não para subordinar a arte à verdade, mas para identificar o sentido da arte, inclusive, na arte cujo sentido é negado em uma sociedade de troca. Nesse sentido, a análise por meio do comentário e do conteúdo de verdade da obra compõe o momento da crítica.

O momento de crítica é importante em vista de não abandonar o paradoxo e a ambiguidade que perpassam a obra de arte e obra literária. Ambos são perpassados por

aspectos imanentes à obra e por aspectos pré-imanentes que expressam o apontado. Ou seja, aquilo que advém da nossa experiência com a teoria, cujo trabalho está fundamentado, e da nossa experiência com o objeto, além de outras mais que nos formam enquanto sujeito.

Ao analisar o conteúdo de verdade da peça utilizada com exemplo, Adorno (1975, p. 36) compreende a representação do mundo burguês como algo sempre mítico e que pode ser identificado em dois momentos na obra *O Pato Selvagem*: a partir do nó de culpa que permeia as relações na sociedade burguesa, e na figura da criança que se torna vítima desse nó de culpa. Tais fatos aparecem como se um destino cego reinasse sobre a vida dessas pessoas e o que ocorre, não fosse, de fato, em decorrência da organização social burguesa. A partir disso, o autor desenvolve os conceitos filosóficos, configurados na obra, de mito, culpa, destino e reconciliação.

Ao falar da importância de o pensar o objeto não se tornar um método autocrático, Adorno (2014) ressalta que não devemos substituir os meios (o pensar) pelos fins (conhecer o objeto). Porém, com o intuito, ainda que inocente, de tentar superar o caráter de mercadoria que nos perpassa e os objetos que tentamos nos apropriar e compreender, como o próprio autor diz “la réflexion ne peut pas contourner la méthode” (ADORNO, 1975, p. 34), nossa análise não pode desconsiderar alguns aspectos do procedimento em níveis utilizados por Adorno para a compreensão de obras literárias em uma análise imanente que envolve a descrição e a compreensão da obra para encontrar seu conteúdo de verdade. Este, entendido aqui a partir dos escritos de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1957; 2009) como algo que é temporal e que não se volatiliza, sendo, pois, a consciência racional entrelaçada à figura que assume na realidade efetiva. Perpassa nossa análise, assim, uma tentativa de autorreflexão sobre nós mesmos e sobre o objeto a qual nos propomos compreender: as duas obras preferidas para empréstimos.

A história em quadrinhos de Maurício de Sousa que elegi para a tentativa de realização da análise trata sobre a relação entre o homem e o planeta Terra. Intitulada de *Turma da Monica Jovem: Herdeiros da Terra* (2015), a história traz uma lição ao final por ser estilo *mangá*. Inicia falando do planeta Terra: um planeta exuberante habitado pelos *orgulhosos e prepotentes seres humanos*. Indica a civilização moderna como arrogante, a qual caminha para o futuro sem pensar no misterioso passado, e os Incas como um povo bom que foi dizimado pelos espanhóis.

Com essa questão inicial, o autor nos leva a um passeio ao passado a partir de situações que envolvem esse povo. Os alienígenas são colocados como os Deuses dos Incas. Os Incas teriam realizado construções subterrâneas para fugir da violência que a *realidade miserável* impunha a eles. As construções teriam sido realizadas sob orientação dos deuses engenheiros alienígenas. Os deuses são colocados como os primeiros habitantes do planeta. A questão que guia a história é: *Quem são os herdeiros da Terra?* O espaço da história é a fazenda de Nhô Lau. Chico Bento, que estuda na cidade, está de férias na casa de sua família no interior. Nhô Lau comprou uma fazenda em cuja terra nenhuma planta consegue sobreviver. Tal fato o faz pedir ajuda a Chico. Este, por sua vez, pede ajuda a seu amigo cientista: Franjinha.

Toda a turma decide aproveitar as férias e se reunir na fazenda. Contudo, vamos nos guiar pelos personagens nos quais a história é centrada e que participam diretamente dos fatos nos quais a história foca: Chico Bento, Franjinha e Deus Alienígena. Chico Bento parece interessado em descobrir a causa do problema da terra da fazenda para ajudar Nhô Lau, sendo o único com quem Nhô Lau conversa. Não parece existir indiferença entre ambos.

Franjinha atende ao pedido de Chico e chega à fazenda. Sua motivação parece ser o desejo de entender o problema e o mistério que acabam envolvendo a situação a partir dos vestígios que aparecem. O Deus alienígena parece ser motivado pelo desejo de destruição dos seres humanos em vista de estes estarem destruindo a Terra. Em alguns momentos, o autor dedica-se a explicar que os seres humanos não são os verdadeiros herdeiros da Terra, pois são primitivos e estão destruindo o planeta. Os vestígios que os meninos vão encontrando pelo caminho os levam até o suposto esconderijo subterrâneo Inca.

Os outros personagens aparecem como secundários e, geralmente, são reduzidos à caricatura: Nhô Lau aparece como o tradicional habitante do campo que mora na fazenda e não gosta das pessoas da cidade porque as considera baderneiras; os colegas da turma aparecem preocupados em ganhar dinheiro com a descoberta de vestígios Incas e em bater fotos para postar no *Instagram* e ganhar *likes*.

A ideia imediata gira em torno do problema da terra da fazenda de Nhô Lau e, mais especificamente, centra-se na destruição do planeta, ocasionada pelos seres humanos que exercem violência uns sobre outros como modo de alcançar seus

objetivos²¹. É necessária a importância atribuída à história para a compreensão do presente dada pelo autor, da mesma forma que ressalta como a violência tem perpassado as ações do homem sobre a natureza. Se, por um lado, remete a uma tradição que precisa ser lembrada como a dos Incas, remete também a do camponês como uma que precisa ser superada pelo seu aspecto bruto.

As pré-concepções também se interpõe na relação entre os personagens; o que não recebe muita atenção é a violência que os homens exercem sobre si mesmos, sobre sua natureza interna. Entretanto, a questão da violência gira em origens idealistas, pois a violência é mostrada sem relação com a organização social. Podemos pensar que os conceitos de vida, violência e memória podem ser trabalhados como os verdadeiros conteúdos dessa obra.

A segunda obra preferida para empréstimos na biblioteca da escola é de Dav Pilkey, intitulada *As aventuras do Capitão Cueca* (2017). O fato inicial da obra escolhida para análise se refere às ações de Jorge e Haroldo para atrapalhar o Campeonato de Futebol Americano da escola. Os meninos colocam pimenta nos pompons das animadoras de torcida, espuma de banho nos instrumentos musicais da banda, gás na bola de futebol, pó de mico nas roupas dos jogadores, girinos na limonada que seus colegas iriam beber e cola na porta dos vestiários e banheiros. A motivação dos meninos parece ser atrapalhar o campeonato e se divertir com isso.

Atrapalhar o campeonato e fazer tudo o que foi mencionado parece trazer prazer aos meninos, pois eles riem quando veem as animadoras espirrando, os atletas se coçando, as bolhas saindo dos instrumentos da banda e os atletas escorregando e caindo. Não demonstram sentir culpa ou remorso pelo feito, pois riem e se divertem com o caos que causam no campeonato da escola. Sentem prazer após seus atos e ficam satisfeitos com os resultados de suas ações, sem demonstrar preocupação com os prejuízos ocasionados a cada colega da escola.

Os meninos fizeram tudo às escondidas e nenhum colega sabe que foram eles os causadores dos problemas. Mas o que os meninos não imaginavam é que o diretor havia colocado câmeras na escola depois de alguns episódios desagradáveis como esses, também realizados pelos garotos. É o único momento em que eles demonstram preocupação: quando são chamados na diretoria e descobrem que o diretor tem conhecimento do que fizeram.

²¹ Essa História em Quadrinho continua na edição seguinte não mencionada aqui.

Somente quando o diretor diz que vai mostrar a gravação ao time de futebol, os meninos apresentam algum receio e dizem “ – Não! O senhor não pode fazer isso. Eles nos *matariam!* Tenha piedade, por favor, faremos qualquer coisa” (p. 41). O diretor, então, usa a gravação para ameaçar os meninos, dizendo que caso não façam o que ele pedir, todos da escola e suas famílias iriam saber o que fizeram. Os meninos acordam com o diretor, que lhes mostra a lista de afazeres. Entre as regras e afazeres da lista estão: não fazer artes ou estripulias; não rir ou sorrir; lavar o carro do diretor; cortar a grama; não atrapalhar os professores nas aulas; não conversar nas aulas; cortar as unhas do diretor; limpar a sala do diretor; engraxar os sapatos do diretor; polir a mesa do diretor; estudar e fazer as tarefas da escola.

Os meninos se esforçam para seguir as regras e o diretor parece satisfeito e feliz. Os professores e colegas da escola estranham o comportamento dos meninos que passaram a não xingar, não jogar papel no professor e a não incomodar algum colega. Os meninos se submetem à situação até encontrarem uma forma de, no caso deles, inverterem a situação.

Descobrem um anel hipnotizador e conseguem hipnotizar o diretor para que este faça a vontade deles. Ao hipnotizar o diretor, os meninos riem e se divertem fazendo-o imitar animais como galinha e macaco. Os meninos aproveitam a situação e pegam a fita do cofre da escola e fazem o diretor pensar que é o Capitão Cueca²². O diretor pula a janela da diretoria e sai para “lutar contra o crime”. Segue o diálogo:

- E temos que impedi-lo, acrescentou Jorge.
 - Oh, Não! – Exclamou Haroldo. – TÔ FORA!
 - Olha – argumentou Jorge –, ele pode ser assassinado por aí. Haroldo não se comoveu. – Ou pior – continuou Jorge –, nós é que podemos nos meter em uma GRANDE confusão! (PILKEY, 2017, p. 62)

Vamos tentar pensar acerca da motivação dos distintos personagens nos distintos momentos em torno dos dois atos destacados: a ação dos meninos no campeonato e a ação dos meninos e do diretor mediante a fita que comprova os atos dos meninos. Como os meninos realizam suas ações sem pensar ou avaliar o que causam, não sentem culpa. Após verem as consequências de seus atos, não se preocupam com os prejuízos causados aos colegas – pelo contrário: riem e se satisfazem com as consequências dos atos que prejudicam seus pares. A partir dos comportamentos dos meninos, podemos

²² Capitão Cueca é um personagem criado por Jorge e Haroldo. O personagem é um adulto com características de bebê – usa cueca e atira cuecas como armas – que objetiva lutar contra o crime. Os meninos escrevem diversas Histórias em Quadrinhos com o personagem e distribuem na escola.

identificar duas características importantes nos personagens: uma é a existência de um supereu agressivo e instável em constituição; a outra é que seus comportamentos parecem ter características de sadismo.

Os personagens de Pilkel agem motivados pelo desejo de ‘vingança’ ou de sentirem prazer pelo incômodo que causam aos colegas ou professores. Dito de outro modo: o sofrimento dos outros é identificado como fator de alegria aos personagens de Pilkey. Os personagens se satisfazem ao perceberem que causaram algum tipo de dano aos seus pares ou ao se vingarem do diretor, considerando, inclusive, que esse merece morrer. O riso de ambos os personagens pode ser compreendido como vestígios da violência e a nossa servidão ao desejo de dominação ou, nas palavras de Horkheimer e Adorno (1985, p. 17), como evidência de que “hoje, apenas presumimos dominar a natureza, mas, de fato, estamos submetidos a sua necessidade”. Como conteúdo de verdade dessa obra, podemos pensar os conceitos de infância, autoridade e educação escolar.

Adorno (2003b) e Machado e Assis (1994) demonstram como os personagens da literatura têm se modificado. Adorno, em *Intento de entender Fim de partida*, afirma que Beckett realiza um procedimento poético de total abandono dos elementos da cultura e da história, indicando que o pensamento se converteu em um meio para reproduzir o sensível, o imediatamente dado como uma expressão da vida em fachada. Sua imanência corta sua relação com a sociedade, reduzindo a sua relação com seu pensamento mesmo, eliminando sua relação com a história e com a experiência humana:

[...] la historia se ahorra porque la fuerza de la consciencia para pensar la historia, la fuerza de la memoria, se ha agotado. El drama se convierte em gesto mudo, congelado em médio del diálogo. De la historia meramente aparece todavia su resultado como sedimento. (ADORNO, 2003b, p. 277).

Assis (2019) também analisa as obras literárias de forma semelhante a Adorno. Se o padre de *O crime do Padre Amaro* demonstra um supereu instável, pois mesmo agindo contrário ao que é imposto pelo sacerdócio, ainda sente terror da opinião alheia, Luísa de *O Primo Basílio* também demonstra caráter negativo. Para Assis, são personagens sem consciência, remorsos ou paixões com força para modificar efetivamente as pessoas ou suas vidas. Isso faz o autor pensar que não há nada de essencialmente positivo entre o fato inicial e a essência das ações dos personagens em *O primo Basílio*. Nas duas obras os personagens são vencidos pelo medo do julgo dos

outros, e não por pensarem e terem consciência de suas ações. Não há lição ou moral encontrada por Assis nessas obras de Eça de Queirós.

Não se conhecia no nosso idioma aquela reprodução fotográfica e servil das coisas mínimas e ignóbeis. Pela primeira vez, aparecia um livro em que o escuso e o — digamos o próprio termo, pois tratamos de repelir a doutrina, não o talento, e menos o homem, — em que o escuso e o torpe eram tratados com um carinho minucioso e relacionados com uma exaço de inventário. A gente de gosto leu com prazer alguns quadros, excelentemente acabados, em que o Sr. Eça de Queirós esquecia por minutos as preocupações da escola; e, ainda nos quadros que lhe destoavam, achou mais de um rasgo feliz, mais de uma expressão verdadeira; a maioria, porém, atirou-se ao inventário. Pois que havia de fazer a maioria, senão admirar a fidelidade de um autor, que não esquece nada, e não oculta nada? Porque a nova poética é isto, e só chegará à perfeição no dia em que nos disser o número exato dos fios de que se compõe um lenço de cambraia ou um esfregão de cozinha. (ASSIS, 2019, p. 2).

Ao trazer alguns fragmentos de leitura das obras preferidas pelas crianças para levarem consigo para casa e indicar que a mediação dessa leitura pode ser os conceitos indicados, não quero dizer que a leitura e interpretação dessas obras, ou de qualquer outra obra literária na escola, abandonem o que as crianças e os professores vão ver, sentir e pensar ao realizarem a leitura. Quero dizer que é importante que a tradição e a história do conhecimento e do pensamento perpassem essa experiência de leitura literária na escola. E também, que os conceitos encontrados nas obras preferidas [e em quaisquer outras] podem ser diversos. Os quais indiquei anteriormente são apenas alguns.

É importante lembrar que a leitura literária, como qualquer outra, deve conduzir à ampliação do mundo e ao movimento do pensamento dos professores e das crianças, e não reduzir e restringir. Se uma parte do conteúdo de verdade de uma obra literária pode ser pensada pelos conceitos, uma outra parte do conteúdo de verdade pode ser pensada pelo intercâmbio de ideais e pensamentos entre os alunos e professores diante dessa experiência.

4. A LITERATURA COMO MEDITAÇÃO SOBRE A MULTIPLICIDADE

Ao tecerem considerações acerca da dialética do *esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985, p. 11) perpassam os aspectos que nos constituem e que se entrelaçam às nossas distintas formas de representações e expressão do pensamento como, por exemplo, a ciência, a arte e a literatura. Os autores denunciam, também, a conversão do pensamento em mercadoria e da “linguagem em seu encarecimento” como consequência do mundo administrado que caminha para a integração total:

Progresso e barbárie estão hoje tão emaranhados na cultura de massas que só uma ascese bárbara contrária a esta e ao progresso dos meios pode restabelecer a ausência da barbárie. Nenhuma obra de arte, nenhum pensamento tem a possibilidade de sobreviver e que não implique a renúncia à falsa riqueza e à produção de primeira qualidade, ao cinema a cores e à televisão, às revistas milionárias e a Toscanini. Os meios mais antigos, os que não se medem pela produção em massa, ganham nova atualidade: a do inapreendido e da improvisação. Só eles poderiam esquivar-se à frente única do *trust* e da técnica. No mundo em que há muito os livros já não parecem livros, só valem como tais os que o não são. Se no início da era burguesa teve lugar a invenção da imprensa, depressa chegaria a sua revogação pela mimeografia, o único meio adequado, discreto, de difusão (ADORNO, 1971, p. 40)

Para realizar a integração total, que significa o controle da totalidade sobre o homem, Horkheimer e Adorno (1985, p. 14) demonstram que o *esclarecimento* regride à ideologia ao administrar a cultura: “[...] no século vinte o espaço higiênico da fábrica teve por preço a fusão de todos os elementos da cultura num cadinho gigantesco”.

No intuito de integrar para dominar, o esclarecimento se esforçar para eliminar as múltiplas qualidades; neutralizar as criações espirituais; transformar a espontaneidade da fantasia subjetiva em ciência; influenciar a natureza pela dominação do trabalho e não pela assimilação; substituir a imaginação pelo saber que tem a técnica como essência; fazer com que os objetos somente possuam o sentido que lhe foi atribuído pelo sujeito; “a multiplicidade das figuras” deve ser reduzida “à posição e à ordem, a história ao fato, as coisas à matéria” (p. 20); o entrelaçamento dialético entre o “conhecimento humano com a natureza das coisas” substituído por “conceitos vãos e experimentos erráticos” (p. 17); a certeza, ocupar o lugar da dúvida; o animado pelo inanimado e o inanimado pelo animado; o conceito deve ser substituído pela fórmula; “a causa pela regra e pela probabilidade” (p. 18); a superstição substituída pelo entendimento para formar unidades coletivas e, posteriormente, um sistema; o prazer do discernimento

deve ser substituído pela técnica de dominação; a verdade, pelo procedimento mais eficaz; a concepção teórica substituída pela crença; a linguagem, que nasce como onomatopeia e mimese, deve tornar-se desgastada para ser científica; o diferente deve ser desqualificado para tornar-se igual; a constituição do indivíduo deve dar lugar a igualdade repressiva; a vida deve ser constituída por menos vida; a cultura substituída pela indústria cultural; a formação pela semiformação; a autonomia pela heteronomia; a emancipação pela adaptação cega.

A integração total é indicativa de que o poder e a dominação se tornaram mais importantes do que nós: o particular ou individual. Dito de outro modo, uma *ideia* de universalidade que impõe um único modo de ser, de se comportar e agir sobre todos os particulares em busca de uma unidade, é a evidência de que a dominação como integração total caminha. Nesse encaminhamento à integração total, o *esclarecimento* liquida a multiplicidade, seu constitutivo, e por isso, regride e torna-se destrutivo. O processo de administração da vida como manifestação do desejo de dominação, como evidência do elemento regressivo e a não consciência desse elemento pelo *esclarecimento*, converte-o em “um mero instrumento a serviço da ordem existente” (p. 12).

A própria separação do conhecimento entre Arte e Ciência é uma evidência da administração, entretanto, essa *administração do conhecimento* é dialética: se por um lado essa administração resguardou a arte por considerá-la como irracional, por outro, acentuou mais a administração, organização e planejamento na ciência para que ela se distanciasse da *irracionalidade e impureza* que o *esclarecimento* encontrava na arte. Assim, as ideias que estavam relacionadas à arte foram abandonadas como formas de conhecimento e expressão da vida, sendo substituídas pela filosofia e pela ciência.

Os elementos da expressão e da representação nos quais ainda era possível identificar a mediação por forças imanentes ou ilusórias, foram considerados como não científicos e, portanto, sem validade de conhecimento. O surgimento da filosofia e sua regressão a uma ciência particular significou o início de uma forte luta para instauração de um saber livre de aspectos da fantasia e da imaginação e, com isso, criou-se a ideia de ruptura entre *esclarecimento* e arte, ou conhecimento e artes, como, por exemplo, a valorização da ideia de que na literária não há conhecimento. Entretanto, os escritos de Benjamin, Adorno, Horkheimer, Lukács e outros nos mostram que a literatura nunca deixou de representar o percurso do *esclarecimento* e de sua relação com a natureza. Assim, a literatura também contribui para o conhecimento. Resta-nos agora, pensar,

quais as possibilidades de a literatura criar obstáculo à estereotipia e contribuir para o pensar *livre* ou menos submisso à dominação que se impõe também às crianças que estão na escola.

4.1. O esclarecimento como ideologia: a dialética da cultura

O desencantamento do mundo, pelo esclarecimento visando instaurar um saber que liquida a explicação em decorrência do medo, significou menos vida em nossa constituição, na medida em que eliminou a distância dialética necessária na relação entre sujeito e objeto. Por exemplo, quando mencionamos o texto de Galeano (1995) para dizer que o nome *comunista* passou a representar o homem, como se ele tivesse deixado de existir e seu lugar tivesse sido tomado unicamente pelo nome, indicamos que a mediação do pensamento pelo deus pai foi substituída pelo deus filho.

Os personagens das histórias em quadrinhos do Mauricio de Souza, segunda obra mais preferida para empréstimos na escola em que coletamos os dados, também são representados unicamente por seus estereótipos: gorda, comilona, sujo e etc. É como se as pessoas e a multiplicidade de características que as constituem deixassem de existir e passassem a ser representadas unicamente pelo nome.

O filho que contou que o pai fora rechaçado por ser comunista em uma comunidade muito religiosa, do texto de Galeano (1995), conta ainda que: quando pequeno, só queria salvar o pai da condenação eterna a qual qualquer ateu, segundo o menino, está condenado: “— Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo? — Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando. — Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros”. Os escritos do autor nos remetem a diversos aspectos que constituem o homem e a sociedade organizada, sendo assim, uma forma de acesso ao conhecimento.

Além dos diversos aspectos históricos que esse texto do Galeano pode nos trazer, para o que pretendemos agora ele nos ajuda a pensar o *esclarecimento* em sua relação com a ciência, arte e a religião: se para o filho, o pensar era mediado pela religião, para o pai, o pensar era mediado pelos conceitos. Mas se qualquer uma dessas mediações entre homem e natureza são hipostasiadas, perdemos seus elementos dialéticos.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), a religião e a ciência são formas distintas de respostas que fomos dando diante do nosso medo do desconhecido ou, como diz Freud (2010, p. 25), “pelo medo ante o superior poder do destino”. Se na

religião do pai um Deus, uma força imanente ao pensamento ou ilusória, medeia a relação entre o homem e a natureza, na religião do filho não há mediação ou distância entre homem e natureza, e o próprio homem é ou pode ser deus.

Se na religião do pai a salvação advém da relação entre homem e natureza por meio do trabalho, em vista da distância dialética, na religião do filho a salvação é uma questão individual e advém da fé, e não da relação entre homem e natureza.

Perante os deuses, só consegue se afirmar quem se submete sem restrições. O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como o princípio de todas as relações. Em face da unidade de tal razão, a separação de Deus e do homem reduz-se àquela irrelevância que, inabalável, a razão assinalava desde a mais antiga crítica de Homero. Enquanto soberanos da natureza, o deus criador e o espírito ordenador se igualam. A imagem e semelhança divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando. O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. *O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las*. É assim que seu *em-si torna para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21. *Grifos meus*).

A separação dos deuses dos elementos materiais significa a eliminação da fantasia que nos permitiria pensar além do imediato. Sem a mediação da fantasia, o pensamento restringe-se ao fato rigorosamente, ao imediatamente dado, tornando-se um pensar estereotipado. O pensar estereotipado é aquele que também se orienta na perspectiva pragmática, daí Adorno e Horkheimer afirmarem, como já mencionado, a submissão da ciência ao fazer, ao tocar, à utilidade e às necessidades do poder social dominante burguês.

A consequência da eliminação da fantasia e da imaginação no pensar é a redução do pensar, pois a realidade passa a ser concebida somente sob uma perspectiva e dimensão. Por exemplo, se o mundo é mostrado e concebido de uma forma, a eliminação dessa mediação não nos permite pensar em um mundo de outra forma. E se o nome substitui um objeto no processo de conhecer o mundo, não conseguimos pensar que o nome não é o objeto. Isto é: a multiplicidade é substituída pela unidade.

O *esclarecimento* nos permitiu transitar da religião à ciência. Entretanto, devido ao temor da verdade – sua fragilidade e desamparo diante do mundo – o *esclarecimento* regride novamente a um tipo de mito: à ciência, a qual, convertida em saber técnico de dominação, avança à custa da destruição da vida. Se o mito que aparece na epopeia

inicialmente correspondia ao movimento do *esclarecimento* para controlar a força soberana – não controlável e na qual o ser se resolvia – como ciência, a dominação se fortalece. Com a ciência positiva convertida em mito, o ser passou a se resolver unicamente no *logos*. A substituição do símbolo figurativo pelo matemático priva o saber da esperança de um viver para além da autoconservação, pois,

O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital [...] O que os homens querem aprender da natureza é como emprega-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 8).

A esperança advém da possibilidade de pensar com mediação da fantasia. O mito, segundo os autores, já era o próprio pensamento esclarecido com seus elementos de reflexão e de regressão. Uma forma de explicação e expressão que objetivava relatar, denominar, dizer a origem e, também, fixar, expor e explicar. Ao se transformar em ciência, a tendência presente no mito, além de registrar, construiu coleção, fazendo desse procedimento de tratar o *mana*²³ uma doutrina no conhecimento:

No autoconhecimento do espírito como natureza em desunião consigo mesma, a natureza se chama a si mesma como antigamente, mas não mais imediatamente com seu nome presumido, que significa onipotência, isto é, como “mana”, mas como algo de cego, mutilado. A dominação da natureza, sem o que o espírito não existe, consiste em sucumbir à natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44).

Não importavam mais as características contidas a tudo que compunha o *mana* e o que sentia o sujeito diante dele. Seus objetos eram submetidos a um único procedimento para registrá-los em categorias e “o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível” (p. 23). Nesse procedimento de substituição da lógica dialética para à formal no conhecer, qualquer elemento considerado subjetivo era anulado, como, por exemplo, os correlatos ao prazer e fantasia:

²³No mundo luminoso da religião grega perdura a obscura indivisão do princípio religioso venerado sob o nome de ‘mana’ nos mais antigos estágios que se conhecem da humanidade. Primário, indiferenciado, ele é tudo o que é desconhecido, estranho: aquilo que transcende o âmbito da experiência, aquilo que nas coisas é mais do que sua realidade já conhecida. O que o primitivo aí sente como algo de sobrenatural não é nenhuma substância espiritual oposta à substância material, mas o emaranhado da natureza em face do elemento individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 25).

A lógica formal era a grande escola da unificação. Ela oferecia aos esclarecedores o esquema da calculabilidade do mundo. O equacionamento mitologizante das Ideias com os números nos últimos escritos de Platão exprime o anseio de toda desmitologização: o número tomou-se o cânon do esclarecimento. As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil. ‘Não é a regra: ‘se adicionares o desigual ao igual obterás algo de desigual’ (*Si inaequalibusaequaliaaddas, omniaeruntinaequalia*) um princípio tanto da justiça quanto da matemática? [...] A sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogéneo comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21. *Grifos dos autores*).

O conhecimento é fruto da objetividade porque nos objetivamos por meio da incorporação da cultura. A cultura, por sua vez, é o fator responsável por nos formar em uma sociedade verdadeiramente livre, para que superemos o conflito entre a razão pura e a razão empírica e consigamos nos tornar utônomo, como aponta Kant (1985). Entretanto, a sociedade industrial transforma a cultura em indústria e censura as imagens e conceitos que representam a vida para nós. A cultura administrada também interfere na produção e consumo, inclusive, de obras literária. A censura é a redução da multiplicidade à unidade, que vai do exercício do pensar à estereotipia. Na literatura, a censura e outras formas de limitação são impostas:

O processo a que se submete um texto literário, se não na previsão automática do seu produtor, pelo menos pelo corpo de leitores, editores, redatores e *ghost-writers* dentro e fora do escritório da editora, é muito mais minucioso que qualquer censura. Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12).

Se com o exercício do pensar podemos encontrar ou atribuir múltiplas qualidades aos objetos, com a estereotipia orientando o pensamento ele somente percebe o nome, uma única dimensão do objeto. O entrelaçamento do esclarecimento à dominação e à administração é necessário, pois, segundo Adorno (1971, p. 69), quem fala de cultura também fala de administração, haja vista a palavra *cultura* indicar o pensamento administrativo de reunir coisas distintas – ou qualquer coisa que seja contrária ao entretenimento e que “corresponda a una representación más o menos exacta de certo nível calidad” – em uma única palavra. Nas palavras do autor:

El reunir bajo la palabra única de cultura cosas con denominador tan distinto como filosofía y religión, arte, ciencia, formas del modo de vivir y moralidad y, finalmente, el espíritu objetivo de una época, traciona de antemano la

mirada administrativa, que, desde lo alto, acumula, reparte, pondera, organiza.

Mais adiante, o autor nos diz que a administração do cultural é heterônoma em vista de vislumbrar medir, qualificar seus elementos e estabelecer padrões a partir de fora, não tendo relação, pois, com os objetos mesmos. Se pensarmos, por exemplo, em uma escola que se organiza rigidamente antes de alguma participação da comunidade e dos alunos, também podemos compreender uma das formas dessa administração que se torna presente na instituição escolar. Por isso a constituição da cultura se torna antagônica ao mundo: antagonismo, esse, manifesto no desejo da unificação como consequência da destruição da multiplicidade. Assim, conceituar cultura pode significar o sacrifício de sua relação com a práxis e convertê-la unicamente em um momento da organização.

À cultura não deveria ser atribuído o caráter de utilidade, entretanto, na sociedade burguesa esta é pensada como algo que carece de utilidade para os consumidores. Assim, é pensada como utilidade e procede como necessidade. Segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 119):

Quanto mais firmes se tornam as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive suspendendo a diversão: nenhuma barreira se eleva contra o progresso cultural. Mas essa tendência já é imanente ao próprio princípio da diversão enquanto princípio burguês esclarecido. Se a necessidade de diversão foi em larga medida produzida pela indústria, que às massas recomendava a obra por seu tema, a oleogravura pela iguaria representada e, inversamente, o pudim em pó pela imagem do pudim, foi sempre possível notar na diversão a tentativa de impingir mercadorias.

Os títulos mais preferidos na biblioteca da escola pelas crianças os são porquê, de algum modo, podem corresponder às necessidades que aquelas crianças possuem. Suas escolhas não podem ser compreendidas como pureza e espontaneidade – ou pelo menos não reduzida à espontaneidade. Ou então, como pura autonomia, como dito pelas coordenadoras da escola.

As obras devem satisfazer a necessidade de diversão, por exemplo, na medida em que as crianças percebem o livro inicialmente como brinquedo, segundo Benjamin (1987), e as duas obras mais procuradas pelas crianças são coloridas e compostas por muitas imagens e pouco texto escrito. E, como vimos na seção anterior, as imagens e textos contidos nestas correspondem-se rigorosamente: isso é evidência da dominação.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a cultura procede com as necessidades e, por isso, a dominação realiza a harmonização ou um tipo de identidade entre indústria cultural e necessidades. É por este motivo que a sociedade atua no processo formativo – para que possa influenciar ou determinar as necessidades existentes. A concepção de que a criança percebe o livro como brinquedo pode perpassar o planejamento dos autores e das editoras ao construírem e produzirem livros para as crianças. O mercado visa satisfazer necessidades socialmente criadas e, estas, por suas, também decorrem do interesse da monopolização e dominação.

Por que será, por exemplo, que as histórias em quadrinhos do Maurício de Souza e o *Romance épico* de David Pilkey, diversos com o subtítulo *Capitão Cueca*, são os preferidos para as crianças levarem consigo para casa? De algum modo, essas obras podem satisfazer alguma(s) necessidade(s) das crianças e, do mesmo modo, ao consumir esse produto, se está satisfazendo a necessidade do mercado, da produção.

Os autores nos dizem que a norma da produção é reproduzir rigorosamente o mundo da percepção cotidiana nos bens e produtos culturais, justamente para evitar atividades intelectuais. E é esse mundo de fachada que compõe as obras preferidas pelas crianças da escola Amorim Lima. Por isso, os elementos da cultura, como a arte e, por sua vez, a literatura, serão sempre ao mesmo tempo ideológicos. Entretanto, se, conforme Adorno (1995; 1995b), nossa emancipação decorre da libertação do imediatismo e da liberação de uma percepção de dimensão unitária e vazia, é importante favorecer possibilidades com a distância dialética e a mediação entre homem e natureza, para que possamos tentar alcançar ou nos aproximar de alguma multiplicidade. A arte, e por sua extensão, a literatura, conservaram o direito de pensar mediado pela fantasia e imaginação. Nelas, o medo e o horror reais não conseguem ser totalmente controlados. Na arte e na literatura, também, ainda é permitido o não saber, ou a expressão daquilo que causa medo, e dos conflitos entre o que é subjetivo e a objetividade.

Cabe ressaltar que, para que a literatura alcance a multiplicidade, é necessário, antes, que tenhamos necessidade de ler, assim como, que a leitura faça parte da infância das crianças. A leitura precisa, assim, constituir-se como necessidade em nós. É importante, ainda, que a literatura esteja na escola e que, conseqüentemente, nós, enquanto professores, trabalhemos com a leitura literária na escola, principalmente na infância.

A partir de Adorno (2015), podemos pensar que a dominação se instala em nós por meio da monopolização de nossas necessidades. Elas [nossas necessidades] não

podem ser separadas como humanas e monopolizadas em vistas das necessidades serem perpassadas pela mediação social. Assim o autor diz na oitava tese sobre a necessidade:

A exigência de produção apenas para satisfazer a necessidade pertence ela mesma à pré-história, a um mundo em que se produz não para as necessidades, mas pra o lucro e para o estabelecimento da dominação, e onde vigora, por isso, a escassez. Se esta desaparecer, logo a relação entre necessidade e satisfação se alterará. Na sociedade capitalista, produzir para a necessidade em sua forma mediada e, assim, fixada pelo mercado é um dos principais meios de forçar os seres humanos a fazer o que lhe é imposto. (ADORNO, 2015, p. 234).

A *cultura* e seus elementos podem aparecer como manifestação da essência humana pura, contrapostos aos constitutivos sociais ou separados do processo material de produção, para que suas contradições não sejam percebidas. Isso permite manejá-los melhor para a administração e dominação cegas. Contudo, ela também não pode ser reduzida à identidade com a dominação, com a objetividade da barbárie. A cultura é administração e mais que administração; é dominação e mais que dominação; é natureza e mais que natureza. Pensando e considerando a dialética da *cultura* e de seus elementos, podemos vislumbrar a crítica e, por isso, conseguir um pensar que ultrapasse o da conservação da ordem. Diz-nos Adorno (1971, p. 80):

La cultura, como aquello que apunta más allá del sistema de la conservación de la especie, incluye un momento de crítica frente a todo lo existente, todas las instituciones; no es, de modo alguno, la mera tendencia según la cual se encarnan diversas imágenes culturales, sino que protesta contra la integración que sobrevive por toda la partes con brutalidade a lo cualitativamente diferente; em cierto modo, contra la idea misma de unificación.

O saber como dominação visa justamente reduzir a tensão na *cultura* e em seus elementos. A técnica suprime a contradição entre forças produtivas e relações de produção, e dissolve a experiência formativa a partir da formação do trabalho social vigente. Por isso, o trabalho está prejudicado nos aspectos vigentes, pois só existe enquanto objetivo de dominação: “o patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40). A natureza não deve ser influenciada pela assimilação, mas sim, dominada pelo trabalho, para que a mimeses (como imitação) esteja a serviço da dominação.

Dessa forma, em nossa formação humana e educacional passam a ser aprendidos os conteúdos que objetivam a conservação da ordem, e não a formação humana,

reproduzindo, pois, o mundo da percepção cotidiana rigorosamente. Adorno (2013, p. 2) contribui com a discussão falando da importância de conservar a dialética da formação e da semiformação diante da cultura administrada:

E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem. A filosofia de Schiller, dos kantianos e de seus críticos foi a expressão mais preta da tensão entre esses dois momentos, enquanto que na teoria hegeliana da formação — e na do Goethe tardio — triunfou, dentro do mesmo humanismo, sob o nome de desprendimento, o *desideratum* da acomodação. Mas se esta tensão se desfaz instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão.

O impedimento da experiência deve-se, também, à repressão do diferenciado em prol da uniformização e da sociedade administrada. Sua substituição por uma reflexão afirmativa autoconservadora da situação vigente deriva do curso do desenvolvimento e de como se organizou a sociedade fundamentada na lei da troca. A experiência ou o modo de apreender o mundo passa a ser mediado pelo consumo que satisfaz os sentidos, por meio de bens culturais. A transformação da multiplicidade em unidade rígida e dos elementos da cultura em bens de consumo correspondem à transformação da cultura em semicultura e da formação em semiformação, segundo Adorno (2013). À ideia filosófica de formação estavam atreladas ideias de adaptação e resguardo, contudo, a integração progressiva restringe-a à adaptação.

A transformação da formação em semiformação não corresponde unicamente à cultura como valor ou a métodos educacionais. A semiformação não é, também, um processo a qual os chamados de incultos estão submetidos. Ela tem relação com a não compreensão da mediação e da determinação da sociedade em nossa constituição e, ainda, com a não compreensão do *esclarecimento* de seu elemento regressivo que o submete ao desejo de dominação. Essa não compreensão e consciência alcançam a todos nós: dominados e dominadores, vencidos e vencedores. A formação transformar-se em semiformação porque a administração da cultura não permitiu mais que compartilhássemos experiências e que nos educássemos uns aos outros.

Experiência e memória têm relação com a formação humana, e se elas correspondem à formação humana, a ausência delas também corresponde ao que Adorno (2013, p. 1) denomina de semiformação. A semiformação é a dissociação das

coisas humanas do nosso processo de constituição, visando substituir as coisas humanas por bens culturais isolados que servem à conservação:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Na semiformação ressoam os momentos de finalidades de uma sociedade com *status*, exploração e uma cultura administrada que visa modelar as pessoas desde a infância. A experiência com a cultura em sentido formativo de autonomia só foi necessária até o momento de ascensão e consolidação da burguesia no poder. De acordo com o autor, “o mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional se rompe ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa” (ADORNO, 2013, p. 4). A partir de, então, ao conceito de formação passou-se a atrelar finalidades correlatas aos interesses da minoria que estava no poder e que atuou para conservá-lo. Nas palavras do autor:

Entre as condições sociais para a formação se encontrava, entre outras, de um modo essencial, a tradição, que, segundo a doutrina de Sombart e Max Weber, é uma tradição pré-burguesa inconciliável com a racionalidade burguesa. No entanto, a perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que de antemão, incompatível com a formação. Nada retém o espírito, então, para um contato corporal com as ideias. (ADORNO, 1995, p. 8).

Adorno (2013) afirma que a semicultura é defensiva, pois exclui contatos ou experiências que poderiam iluminar algo do caráter suspeito dessa semiformação. Daí Adorno e Horkheimer (1985, p. 73) apontarem a ambiguidade de Kant em seu conceito de razão universal, espontânea e livre. Uma sociedade não livre dificilmente forma homens livres.

Os autores explicam a existência de uma razão socialmente monopolizada que constitui o pensamento calculável do indivíduo na ordem organizada. Discorrem sobre como na relação com o mundo, o *esclarecimento* orientado por seu desejo de dominação tem mantido o indivíduo em processos de socialização, os quais, ao invés de possibilitá-lo constituir estruturas internas em condições de mediar o mundo psíquico e social,

dificultam esse processo, deixando-o frágil. Sem condições de mediação, o indivíduo se torna manipulável e com poucas condições de agir com autonomia, suscetível, desse modo, à dominação da integração progressiva. Sobre a progressiva integração, Horkheimer e Adorno (1956, p. 39) destacam:

[...] o aumento da socialização manifesta-se, mesmo na fase atual, em dois aspectos, um qualitativo e outro quantitativo. Por um lado, ‘a socialização’ de mais indivíduos, grupos humanos, povos, arrasta-os para o contexto funcional da sociedade. Essa tendência socializante já se intensificara de tal modo no século XIX que mesmo os países que se tinham mantido na retaguarda do pleno desenvolvimento capitalista viam-se, apensar disso, envolvidos na socialização, no sentido de que ‘não ser ainda’ capitalista ou ‘não estar ainda totalmente’ capitalizado constituía uma das fontes de multiplicação do capital nos países dominantes e dava lugar, justamente por isso, a lutas políticas e sociais. Hoje, em virtude do progresso dos meios de transporte e das técnicas de comunicação, à descentralização industrial e tecnológica previsível, entre outras coisas, a socialização da humanidade já está se aproximando de um novo ponto culminante; e o que parece estar ‘de fora’ mantém-se nessa extraterritorialidade, mais como algo que é tolerado ou que se situa num plano mais amplo, do que em virtude de uma autêntica e indiscutível manutenção do ‘exótico’.

4.2.O esclarecimento como dominação na linguagem: a dialética do conceito

Ao discorrerem sobre o conceito do *esclarecimento*, de *cultura*, *autonomia* e de outras categorias aqui trabalhadas, Adorno e Horkheimer (1985; 1956) e Adorno (1995; 2003; 2009) destacam a importância de se constituir um conceito positivo de tais categorias. Para os autores, isso é possível se não abandonarmos a compreensão de que o *esclarecimento* e as demais categorias são natureza e mais que natureza. E quando um conceito remete à coisa que o originou, conservando-a, ele conserva, também, a dialética do pensamento. Se objetiva ocupar o lugar da coisa, o conceito abandona a dialética em vista de eliminá-la, como, por exemplo, o feiticeiro que se assemelhava aos demônios para combatê-los. Ao querer se assemelhar, o primitivo conservava as distinções e se assemelhava ao mundo. O civilizado tem a pretensão de se igualar ao poder invisível, destruindo as distinções entre deuses (natureza) e homem, para melhor submeter o mundo ao domínio dos homens.

O *esclarecimento* fortaleceu seu elemento crítico, na medida em que se relacionou com o mundo por meio de uma projeção e imitação mediadas pela fantasia e imaginação figurada na forma de um Deus externo. Superou seu aspecto de tautologia, originando a linguagem como forma de expressão dessa experiência. Por outro, o enfraqueceu: *primeiro*, por limitar essa expressão a uma sistematização da experiência “livre” de aspectos da fantasia ou da imaginação – além de faz uso de um único

procedimento como forma de explicação do mundo e das relações dos homens entre si e com o mundo; *segundo*, por desconsiderar essa sistematização que ele mesmo conseguiu alcançar.

Mediado pelo recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes ao pensamento, ele [esclarecimento] imaginava qualidades ocultas, além das visíveis e imediatas contidas nos objetos, podendo, assim, pensar distintas formas de expressá-las. Havia distinções e qualidades pensadas para além do imediatamente dado. Com a negação a esses recursos, as qualidades e distinções dos objetos foram destruídas. Nas palavras dos autores:

Quando uma árvore é considerada não mais simplesmente como árvore, mas como testemunho de uma outra coisa, como sede do mana, a linguagem exprime a contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica. Através da divindade, a linguagem passa da tautologia à linguagem. O conceito, que se costuma definir como a unidade característica do que está nele subsumido, já era desde o início o produto do pensamento dialético, no qual cada coisa só é o que ela é tornando-se aquilo que ela não é. Eis aí a forma primitiva da determinação objetivadora na qual se separavam o conceito e a coisa, determinação essa que já está amplamente desenvolvida na epopeia homérica e que se acelera na ciência positiva moderna. Mas essa dialética permanece impotente na medida em que se desenvolve a partir do grito de terror que é a própria duplicação, a tautologia do terror. (ADORNO; HORKHIEMER, 1985, p. 26).

A explicação que visa responder ao medo surgido na relação do homem com a natureza de modo a superar a tautologia por meio na linguagem é convertida novamente em tautologia, pois, diante do que considera horror o pensamento, ao invés de fazer uso da linguagem para mediar esse conflito entre o homem e a natureza, ele reage com medo ao perceber sua fragilidade e desamparo diante do mundo. O problema não é a relação entre o homem e a natureza ser mediada por um deus transcendental, ou pelo conceito formado de suas características imanentes – haja vista estes serem momentos necessários do esclarecimento. A questão é essa mediação ser apagada no pensamento que passa a pensar a natureza por meio unicamente da linguagem que manifesta o conceito ou do imediatamente dado, e não mais a partir da própria natureza. O fato de não expressar e elaborar seu sofrimento diante do mundo, faz o esclarecimento regredir.

A linguagem, ao invés de expressar a vida, pode, em alguns casos, expressar menos vida, na medida em que reduz um sujeito ou um objeto a um atributo socialmente criado e com finalidades sociais, como no caso dos estereótipos. A mesma, que antes expressava a vida, foi tornada uma linguagem de coisa morta, deteriorada e

afastada do empírico, com o objetivo de criar ilusões, não advindo, assim, da experiência.

Adorno e Horkheimer (1985) nos explicam um pouco desse percurso da linguagem. Na experiência com o mundo, fomos animando e dando sentido ao que nos constitui e cerca. Isso nos permitiu pensar o mundo além do imediatamente dado, atribuindo qualidades e atributos múltiplos e heterogêneos. Múltiplas imagens explicavam e representavam o mundo para nós. A linguagem nos permitiu avançar nesse aspecto: pensar e expressar que as coisas podem ser mais do que parecem ser, podendo ter múltiplas qualidades. Ligada aos objetos por uma relação de parentesco, a linguagem tentava explicá-los e os representava por meio da mimese. No estágio mágico, a linguagem explica o mundo com a mediação da imaginação e identifica o natural, por exemplo, como deuses mitológicos.

Com a instauração de um pensar que elimina o recurso a forças imanentes, o mundo foi tendo suas múltiplas qualidades retiradas e a linguagem distanciando-se dos objetos como condição para que o conhecesse. A linguagem – que se constituía de som, imagem, palavra, adição e sinestesia – foi tendo que se afastar da vida, tornando-se empobrecida para que pudesse ser considerada linguagem científica ou conhecimento com validade e autoridade. A linguagem que se origina como onomatopeia e mimese foi reduzida a signo. Nas palavras dos autores:

Com a nítida separação da ciência e da poesia, a divisão de trabalho já efetuada com sua ajuda estende-se à linguagem. É enquanto signo que a palavra chega à ciência. Enquanto som, enquanto imagem, enquanto palavra propriamente dita, ela se vê dividida entre as diferentes artes, sem jamais deixar-se reconstituir através de sua adição, através da sinestesia ou da arte total. Enquanto signo, a linguagem deve resignar-se ao cálculo; para conhecer a natureza, deve renunciar à pretensão de ser semelhante a ela. Enquanto imagem, deve resignar-se à cópia; para ser totalmente natureza, deve renunciar à pretensão de conhecê-la. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Como mimese da vida, do que está vivo, a linguagem se assemelhava aos objetos, e estes, de certa forma, a determinava. Isto é, a linguagem como mimese da vida correspondia aos objetos, tornando-se eles. Segundo Benjamin (1987, p. 112), as forças miméticas e as coisas miméticas se modificaram ao longo do tempo e, por isso, é necessário nos questionarmos se se trata da extinção ou da transformação da faculdade mimética:

[...] a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *medium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram completamente, que ela se converteu no *medium* em que as coisas se encontram coisas se encontram e se relacionam, não diretamente.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 55), o esclarecimento como dominação transforma a linguagem de coisa viva em linguagem de coisa morta. Dito de outro modo, a mimese da vida se transforma na mimese do que está morto.

Todo esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser o pai do pensamento. Mas isso deriva do fato de que, na sociedade de classes, todo poderio está ligado à consciência incômoda da própria impotência diante da natureza física e de seus herdeiros sociais, a maioria. Só a adaptação conscientemente controlada à natureza a coloca sob o poder dos fisicamente mais fracos. A *ratio*, que recalca a mimese, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é mimese: a mimese do que está morto. O espírito subjetivo que exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista. A imitação se põe ao serviço da dominação na medida em que até o homem se transforma num antropomorfismo para o homem. O esquema da astúcia ulissiana é a dominação da natureza mediante essa assimilação.

A redução dos personagens das histórias em quadrinhos do Mauricio de Sousa é exemplo da linguagem representando o que está morto: a multiplicidade, o indivíduo. A obra de Dav Pilkey retrata, por outro lado, a falência da formação na sociedade de troca e sua conversão em um meio da manutenção da ordem estabelecida, podendo ser vista na organização escolar que exerce pressão sobre as crianças – e que elimina suas qualidades em prol de uma heteronomia – e no modo como os adultos se comportam diante das crianças e dos conflitos que surgem no cotidiano escolar.

A obra de Pilkey nos mostra uma educação que sente dificuldade em lidar com as expressões e representações não planejadas das crianças. É como se a linguagem fosse empobrecida e reduzia ao aspecto de afirmação da ordem. A linguagem se torna a vida, e não mais uma forma de explicação e de expressão da vida. Assim, a vida, que podia ser experienciada, é tornada caricatura e reduzida ao que os conceitos ou os esquemas expressam já de antemão a qualquer um, devido ao desejo de dominação e às relações de troca e de tudo conhecer, sem a possibilidade do contado ou da experiência. Exemplo disso é o modo pelo qual os indivíduos são reduzidos a atributos criados socialmente, como visto nas duas obras preferidas para empréstimos na biblioteca da escola pública pesquisada.

Nomear e atribuir conceitos significou que pensávamos e identificávamos o mundo. O *esclarecimento* avança ao nomear o que nos cerca, pois a constituição do conceito tem o momento de identidade e de multiplicidade. Mas o *esclarecimento* regride ao se enganar que o todo pode ser alocado em edifícios conceituais – isto é, que sua natureza pode ser reduzida à identidade, e o aspecto de não identidade ser abandonado, como modo de unificar o que é múltiplo no cálculo.

O *esclarecimento* expressa a duplicidade das coisas por meio da linguagem, segundo Adorno e Horkheimer (1985). Ou seja, expressa a contradição de que uma coisa pode ser idêntica (unidade) e não idêntica (multiplicidade). Esse movimento é realizado pelo elemento reflexivo do *esclarecimento*. Porém, devido à necessidade de dominar, de aliviar o medo diante do mundo na relação com a natureza, o *esclarecimento* se esforça em aprisiona-lo por meio do conceito rígido. Esse movimento lhe possibilita a ilusão de controle sobre o desconhecido. O fetichismo verbal, indicado pelos autores, seria: a dominação de todos nós efetuada por meio da linguagem; a representação ou redução do objeto unicamente pelo nome ou conceito; e a ausência de reflexão acerca dos constitutivos históricos e sociais da linguagem.

O conceito é analisado de forma dialética pelos autores, considerando a dialética de Hegel e a de Adorno. A dialética de Hegel se difere de outras dialéticas na medida em que objetiva a síntese dos opostos: do racional e do real. Segundo Adorno (2009, p. 13), a dialética de Hegel permite a identidade entre fenômeno e conceito, ou entre objetos e conceito.

A crítica de Adorno a Hegel advém do fato dessa dialética se orientar por uma lógica que visa à imposição de unidade e que, por isso, abandona aquilo que o fenômeno e o objeto têm de heterogêneo, pelo fato de este ser visto como algo de negativo. Se a dialética de Hegel visa abandonar a multiplicidade/diferença contida no particular em prol de uma universalidade de interesse particular, a dialética negativa de Adorno (2009) desdobra essa diferença para liberar a multiplicidade, aspecto não-idêntico, que reconciliaria o sujeito ao objeto.

A reflexão filosófica da arte, da literatura, por exemplo, tem a função de destrinçar esse paradoxo entre identidade (unidade) e não identidade (multiplicidade) que os conceitos universais impõem, para que possa, por meio do conceito (unidade), ultrapassar o conceito – encontrar a multiplicidade.

A dialética negativa não visa a negação do conceito, o que a nova configuração do esclarecimento quer impor, mas sim, o contrário. Ela identifica sua importância e

relevância para o conhecimento, reconhecendo, justamente, que o conceito se origina como identidade (unidade) na relação com o não-idêntico (múltiplo). Conforme ao autor, “a filosofia quer mergulhar muito mais literalmente no que lhe é heterogêneo, sem reduzir a categorias pré-fabricadas” (p. 19).

O conceito atribui uma identidade ao objeto ou ao fenômeno, mas não pode reduzi-los a isso, pois, os objetos e os fenômenos são mais do que os conceitos podem dizer deles: são identidades (unidade) e não identidades (multiplicidade). Daí a proposição de Adorno (2009), em sua dialética negativa, de afirmar que diante do quadro de reificação é necessário compreender a identidade e buscar a multiplicidade que o desejo de dominação, como objetividade científica, quer eliminar. Assim, diz em *Teoria Estética*:

O entrelaçamento do uno e do múltiplo nas obras de arte pode apreender-se na pergunta sobre a sua intensidade. A intensidade é a mimese realizada pela unidade, cedida pela multiplicidade à totalidade, embora esta não esteja imediatamente presente a ponto de ser possível percebê-la como grandeza intensiva; a força nela acumulada é por assim dizer restituída por ela ao pormenor. (ADORNO, 1970, p. 212).

O elemento do *esclarecimento* que origina e faz uso dos conceitos para conhecer os objetos e os fenômenos é reflexivo e contribui com o conhecimento, pois nos permite pensar que neles há identidade (unidade), e não identidade (multiplicidade). O elemento que pensa os objetos e os fenômenos destituídos de conceito ou aprisionando-os nos conceitos é regressivo, porque, no primeiro caso, nos afasta do conhecimento e, no segundo, é um conhecimento parcial. No primeiro movimento ele anima o inanimado, e no segundo ele retira a vida dos seres animados porque silencia o eco dos objetos.

Ao nomear e atribuir vida aos seres inanimados, o *esclarecimento* avançou, pois no pensamento ainda não era proibida a fantasia ou imaginação. Ao transformar esse procedimento de relatar e nomear em um processo rígido, por meio de categorias ou conceitos que visaram aprisionar os seres e as coisas, originou-se uma ciência muito orientada em abandonar o elemento não-idêntico contido neles, reduzindo-os ao idêntico que os conceitos permitem elucidar. Justifico, assim, o fato de os autores afirmarem que é por meio da linguagem que o esclarecimento avança e, também, tem regredido.

A fetichização das palavras e a reificação dos conceitos surgem a partir do esquematismo realizado pela racionalidade da sociedade industrial, segundo Adorno e

Horkheimer (1985). Um esquematismo pré-fabricado que, mediante a administração da cultura, atua no processo de integração total como um instrumento que deve alcançar e se deixar alcançar por todos.

Como a razão erige por meio de mecanismo de manipulação e administração do mundo sócio-histórico, em grande parte não é autônoma e tem finalidades correlatas à autoconservação da sociedade altamente organizada em função do mercado, do capital. Por isso, quando os autores Adorno e Horkheimer (1956; 1985) e Adorno (1995; 2003; 2009), discorrem sobre *esclarecimento*, cultura, autonomia e formação, por exemplo, destacam a importância de remeter e confrontar o conceito construído dessas categorias à situação social em que essas categorias se encontram ou são realizadas na sociedade de mercado vigente.

A própria linguagem conferia ao que era dito, isto é, às relações da dominação, aquela universalidade que ela tinha assumido como veículo de uma sociedade civil. A ênfase metafísica, a sanção através de ideias e normas, nada mais era senão a hipostasiação da dureza e da exclusividade que os conceitos tinham que assumir onde quer que a linguagem reunisse a comunidade dos dominantes para o exercício do comando. Na medida em que constituíam semelhante reforço do poder social da linguagem, as ideias se tornavam tanto mais supérfluas quanto mais crescia esse poder, e a linguagem da ciência preparou-lhes o fim. Não era à justificação consciente que se ligava a sugestão que ainda conserva algo do terror do fetiche. A unidade de coletividade e dominação mostra-se antes de tudo na universalidade que o mau conteúdo necessariamente assume na linguagem, tanto metafísica quanto científica. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31).

O *esclarecimento* que caminhou na dominação do objeto por meio do conceito se transforma em um esclarecimento nominalista que percebe o objeto unicamente por meio do nome, do conceito sem extensão. Isso já demonstra a regressão do *esclarecimento* que se manifesta no positivismo etnológico que anula o objeto completamente, dando primazia à crença particular e à opinião. Nas palavras dos autores:

Na imparcialidade da linguagem científica, o impotente perdeu inteiramente a força para se exprimir, e só o existente encontra aí seu signo neutro. Tal neutralidade é mais metafísica do que a metafísica. O esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos mas também seus sucessores, os conceitos universais, e da metafísica não deixou nada senão o medo abstrato frente à coletividade da qual surgira. Diante do esclarecimento, os conceitos estão na mesma situação que os aposentados diante dos *trusts* industriais: ninguém pode sentir-se seguro. Se o positivismo lógico ainda deu uma chance à probabilidade, o positivismo etnológico equipara-a já à essência. (ADORNO; HORKHEIMER; 1985, p. 31).

Os conceitos não expressam os fenômenos ou os objetos completamente, da mesma forma que o conhecimento que podemos alcançar não consegue administrar a vida por completo. Por isso, a dialética de Hegel e a dialética negativa de Adorno não podem possuir os objetos completamente por meio do conhecimento que podem proporcionar. E nem devem objetivar isso, pois já seria um indicativo contrário a uma filosofia transformada, que se configura mais na disposição de experiência com o objeto, que em fixar ou enquadrá-lo em algum esquema. Nesse sentido, por exemplo, “a interpretação filosófica de obras de arte não pode ser produzir a identidade dessas obras com o conceito, consumi-las nesse conceito; não obstante, a obra desdobra-se em sua verdade por meio dessa identidade” (ADORNO, 2009, p. 20).

4.3. A dialética do livro literário

Ao colocar a literatura como um direito humano, Candido (2017, p. 174) nos diz que o pressuposto é de que “aquilo que consideramos indispensável para nós também é indispensável para o próximo”. Direitos humanos, para o autor, não são somente aqueles elementos que nos permitem satisfazer as necessidades básicas de moradia, fome e vestimenta, mas também, aqueles capazes de nutrir os sonhos, possibilitando outras e novas perspectivas sobre a vida e sobre a si mesmo. Marx e Engels (2007) destacam, em *Ideologia Alemã*, que é necessário que a realidade possibilite condições dignas de viver para que os homens façam história para além de reproduzir a ordem. Segundo Candido (2017), a literatura tem uma função que não se reduz simplesmente a existir como expressão pura e simplesmente. Sua função está relacionada à humanização do homem por via da expressão e do conhecimento. Nas palavras do autor:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (2017, p. 178).

A literatura é a possibilidade de expressar nossa relação com o mundo por meio da linguagem e construção de imagens. Essa possibilidade de expressão da experiência é um pouco demonstrada por Eagleton (2006) ao discorrer sobre a teoria literária. O

autor discorre sobre como a possibilidade de a linguagem expressar os fatos e objetos além do imediatamente dado causou estranhamento em meados do século XX. Os formalistas russos, segundo análise do autor, concebiam a linguagem literária como arbitrária, em vista de esta modificar o que chamavam de linguagem comum. Para os formalistas, a linguagem literária contém artifícios que transformam o familiar em estranho. Nas palavras do autor:

A especificidade da linguagem literária, aquilo que a distingue de outras formas de discurso, era o fato de ela 'deformar' a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão dos artifícios literários, a linguagem comum era intensificada, condensada, torcida, reduzida, ampliada, invertida. Era uma linguagem que se 'tornara estranha', e, graças a este estranhamento, todo o mundo cotidiano transformava-se subitamente em algo não familiar. (EAGLETON, 2006, p. 17).

Partindo dos escritos de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a linguagem, podemos dizer que aquilo que os formalistas russos denominavam de *deformação da linguagem* era a retribuição da vida à linguagem, que a linguagem literária ainda conservava ao refletir, expressar ou representar a realidade.

Lukács (2010) compreende a arte como uma forma objetivamente particular de reflexo da realidade, a qual pode refletir o movimento dessa realidade quando se trata de um artista autêntico. Contudo, isso não quer dizer que a autenticidade do artista livre a obra dos aspectos de reificação que perpassam a sociedade de troca. O autor nos diz que, nos primórdios, o capitalismo lançou sua dominação sobretudo na literatura, mediante o favorecimento de obras com a característica que o autor denomina de baixo nível, e não só essas. Na sociedade capitalista, todas as obras de artes são subordinadas a funções de dominação.

Esta situação determina o caráter de liberdade da arte no sentido moderno, seu conteúdo verdadeiro e as ilusões que necessariamente a acompanham. É inútil descrever aqui os fatos universalmente conhecidos. Todos sabem como a produção capitalista de massa criou as formas especificamente modernas das mais diversas variedades de obras sem nenhum valor artísticos, desde *best-seller* sofisticado e as múltiplas formas do romance de amenidades produzidas em serie. Todos sabem como grande capital criou neste domínio modas tão irresistíveis quanto aquelas criadas pela indústria de calçados e roupas. (LUKÁCS, 2010, p. 274).

Diante do quadro de regressão do *esclarecimento*, as obras literárias estão reificadas porque a experiência de constituição humana na sociedade está reificada e empobrecida em decorrência das relações de troca. Se a exigência de objetividade

científica e a retirada da mediação no pensar restringe a linguagem a signo, a literatura, enquanto arte, ainda pode conservar a possibilidade de a linguagem expressar algo além do imediatamente dado, ou pode ser um meio de expressão do medo e do sofrimento diante do mundo. Entretanto, para isso, é necessário que o pensamento esclarecido tome consciência de seu elemento regressivo.

Ao analisar os escritos de Adorno sobre a experiência e a compreensão de obras de arte e literárias nas condições de reificação vigentes, Dadico (2018) nos diz que a proposição de autor é que, diante do quadro de reificação, a análise transcendente seja substituída pela análise imanente. Haja vista a experiência contida na obra ultrapassar a do artista e, ainda, nem aquela e nem esse serem reduzidos ao caráter de mercadoria, a autonomização da obra propicia a crítica imanente. Assim,

O caráter ambíguo da arte enquanto autônoma e *comofait social* faz-se sentir sem cessar na esfera da sua autonomia. Nesta relação à empiria, as forças produtivas salvaguardam, neutralizado, o que outrora os homens experimentaram literal e inseparavelmente no existente e o que o espírito dele bania. Participam na *Aufklärung* porque não mentem: não simulam a literalidade do que elas exprimem. Mas são reais enquanto respostas à forma interrogativa do que lhes vem ao encontro a partir do exterior. A sua própria tensão é significativa na relação com a tensão externa. Os estratos fundamentais da experiência, - que motivam a arte, aparentam-se com o mundo objetivo, perante o qual retrocedem. Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma. É isto, e não a trama dos momentos objetivos, que define a relação da arte à sociedade. (ADORNO, 1970, p. 16).

O autor aponta, ainda, uma afinidade entre filosofia e arte, indicando que em ambas podemos encontrar certa forma de mimeses. Na arte, a mimese está mais próxima da vida porque nela a dominação é mais difícil, contendo, assim, os elementos de tensão e antagônicos da realidade. A filosofia, em decorrência de sua regressão a uma disciplina particular, passa a sofrer forte repressão em vista do objetivo de ultrapassar o não idêntico para a constituição conceitual, que é a construção da identidade, de unidade. Nas palavras do autor:

Arte e filosofia não têm o seu elemento comum na forma ou no procedimento configurador, mas em um modo de comportamento que proíbe a pseudomorfose. As duas permanecem incessantemente fieis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte, na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atem a nenhuma imediatidade. O conceito filosófico não renuncia à nostalgia que anima a arte como algo não conceitual e cujo preenchimento escapa de sua imediatidade como de uma aparência. *Organon* do pensamento e, não obstante, o muro entre este e aquilo que há para pensar, o conceito nega a nostalgia. A filosofia não pode nem contornar uma tal negação, nem se curvar a ela. Nela reside o

esforço de ir além do conceito por meio do conceito (ADORNO, 2009, p. 21-22).

Na sociedade de troca que converte tudo em mercadoria, o atributo particular de não conhecimento científico, de irracionalidade e debilidade resguarda possibilidades formativas na arte e na literatura e, conseqüentemente, na linguagem literária. Na linguagem literária não se exige a objetividade científica posta ao que se pretende ciência. Se à ciência coube manter-se presa à linguagem literal, à literatura é permitido o uso de metáforas e outros artifícios. Entretanto, ainda que à literatura seja permitido que a linguagem esteja entrelaçada à vida, devido aos problemas de viver em uma sociedade que transforma a vida em apêndice do processo material de produção, os obstáculos interpostos à formação também implicaram na linguagem literária. Ainda que lhe seja permitida expressar e representar sem muita dominação na subjetividade objetiva, devido sua finalidade de troca e a reificação da experiência, a linguagem literária também ganha aspectos de mimese da coisa morta, do mundo imediata. Segundo Adorno (2003, p. 53),

Enquanto a linguagem, para continuar sendo de fato linguagem, ainda pretende nessas expressões [poema *Na die Hoffnung* de Hölderlin] ser a síntese judiciosa dos nexos entre as coisas, ela renuncia ao juízo, embora ao mesmo tempo continue sendo, inevitavelmente, juízo. O fluxo de pensamento, no qual se configura o sacrifício do discurso, é a fuga da linguagem de sua prisão. Se em Homero, como ressalta Thomson, a metáfora ganha autonomia diante do conteúdo e da trama, então nela também se expressa a mesma hostilidade em relação ao comprometimento da linguagem no contexto das intenções. A imagem desenvolvida pela linguagem acaba esquecendo seu próprio significado, para incorporar na imagem a própria linguagem, em vez de tornar a imagem transparente ao sentido lógico no contexto.

Candido (2017) ressalta sobre como as obras literárias confirmam e negam a organização social burguesa, pois são constituídas por ambigüidades devido estarem inseridas em uma sociedade organizada em função da troca. Duas de suas ambigüidades podem ser pensadas a partir dos aspectos que estão relacionados à comunicabilidade e a explicação de mundo que, na literatura, podem confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater os valores, ideias ou normas que a sociedade preconiza como positivos ou que considera prejudiciais. Adorno (1970) nos diz que a criação artística, como resultado do trabalho social, apresenta um *conteúdo social sedimentado*. Dado (2018) nos ajuda nessa discussão e, analisando os escritos de Adorno, a autora aponta, a

partir dele, que a arte espelha a realidade, porém, não como mera reprodução, pois também realiza a negação.

Diante do quadro de reificação, Adorno (2009) destaca que a leitura de uma obra de arte, no caso aqui, a obra literária, precisa ser perpassada por uma experiência filosófica para que alcance a multiplicidade. Se a dialética hegeliana abandona a multiplicidade visando o estabelecimento da unidade, a dialética negativa adorniana propõe que a unidade se relacione com a multiplicidade que o pensamento orientado pela rigidez quer abandonar.

À consciência do caráter de aparência inerente à totalidade conceitual não resta outra coisa senão romper de maneira imanente, isto é, segundo seu próprio critério, a ilusão de uma identidade total. [...] A contradição é o não idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade. Chocando-se com seus limites o pensamento ultrapassa a si mesmo. [...] Identidade e a contradição do pensamento são fundidas uma à outra. A totalidade da contradição não é outra coisa senão a não-verdade da identificação total, tal como ela se manifesta nessa identificação. (ADORNO, 2009, p. 13).

Assim, para que a leitura literária alcance a multiplicidade é, necessário que seja perpassada pelos conceitos (conteúdo unitário) que a tradição do conhecimento pode constituir, e que exercite o pensamento a encontrar o conteúdo da multiplicidade, não reduzindo a leitura literária a uma experiência com a imediatidade irracional. A leitura de uma obra literária deve conter a experiência da tradição acumulada nos conceitos, e também, a experiência particular dos que leem a obra literária. Isso seria uma experiência filosófica que visa justamente impedir o esquema de calculabilidade como um procedimento no processo de conhecer, ultrapassando a estereotipia. Se a dialética hegeliana encurtou a distância dialética visando à unidade, a dialética negativa adorniana luta pelo restabelecimento dessa distância para que o pensamento encontre a multiplicidade sem que seja necessário se perder da unidade. Nas palavras de Adorno (2009, p. 14):

A dialética desdobra a diferença entre o particular e o universal que é ditada pelo universal. Apesar de toda essa diferença –, ou seja, a ruptura entre sujeito e objeto intrínseca à consciência – ser inevitável para o sujeito, e apesar de ela penetrar tudo aquilo que ele pensa, mesmo o que é objetivo, ela sempre acabaria na reconciliação. Essa reconciliação liberaria o não-idêntico, desprendendo-o por fim da compulsão intelectualizada; ela abriria pela primeira vez a pluralidade do diverso sobre o qual a dialética não teria mais poder algum. Reconciliação seria então a meditação sobre a multiplicidade que não se mostraria mais como hostil, algo como anátema para a razão subjetiva

Se a experiência do pensar os objetos com os objetos está, em grande medida, impedida na constituição social histórica, a experiência do pensar na atualidade precisa recorrer aos conceitos constituídos como nossa tradição científica e filosófica, de modo a manter um pensar que ainda se refere aos objetos.

5. DAS (IM)POSSIBILIDADES À IMPORTÂNCIA DO PENSAR LIVRE DA DOMINAÇÃO CEGA NA ESCOLA

Como nota preliminar, o tradutor de *Dialética do esclarecimento*, Guido Almeida (1985, p. 7), explica que a palavra alemã *Aufklärung* corresponde exatamente à nossa palavra *esclarecimento* e designam ambas como “o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática”. Guido (1985, p. 8) diz aos autores da obra, Adorno e Horkheimer, que *esclarecimento* representa “o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência”. Se por um lado o *esclarecimento* se origina no mito (símbolo figurativo), sua continuidade se faz presente na ciência positiva (símbolo matemático). Transfigurado na ciência positiva, o *esclarecimento* pensa estar livre do mito quando, na verdade, é seu refém, em vista de o pensamento se orientar pela dominação da natureza e, conseqüentemente, ter naturalizado o homem civilizado – isso em vista do *esclarecimento* ainda se manter preso à dominação cega que contém o símbolo figurativo ou matemático. Assim, o *esclarecimento* designa o processo de desencantamento do mundo, confundindo a atividade esclarecedora com o processo civilizatório.

O *esclarecimento* tem sua racionalidade entrelaçada à realidade social, assim, o movimento da sociedade burguesa corresponde ao movimento do *esclarecimento* e de sua racionalidade entrelaçadas à natureza e à dominação. A natureza e dominação da sociedade burguesa estão configuradas em pessoas e em instituições. Assim, o *esclarecimento* é paradoxal e nele podem estar em confronto “uma parte de um sentido objetivo, o esboço de uma ordem, o medo de potências maléficas ou a esperança da redenção” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Os autores dizem que a *Odisseia* é “um dos mais precoces e representativos testemunhos da civilização burguesa ocidental” (p. 15). No episódio da Sereia pode ser visto o trabalho racional como dominação, e Homero seria o protótipo do herói burguês. “O discurso homérico produz a universalidade da linguagem, se já não a pressupõe” (p. 47). Ainda, “Cantar a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já é uma estilização nostálgica daquilo que não se deixa mais cantar” (p. 47).

Nos poemas épicos, segundo Adorno (2003), já é possível observar uma tendência histórica exercendo forte pressão sobre a linguagem e o assunto na narração.

A *Odisseia* já continha o esboço da dominação que o *esclarecimento*, configurado na organização burguesa, poria sobre aos dominados para se manter dominador. Hoje, a literatura evidencia a consequência dessa dominação: o mundo de fachada e imediato, a perda dos elementos humanos, nossa destruição.

Mediante a pressão dessa tendência, a linguagem vai se tornando novamente tautologia, de modo que a relação entre subjetividade e mito se torna secundária e a exposição ocorre de maneira a transformar os homens e as coisas em mero cenário para a disputa de ideias – deixando de lado a importância do que de fato os homens e as coisas são, e centrando-se no que cada um percebe desses objetos. Essa tendência histórica sobre a linguagem visa distanciá-la do seu significado ou de sua imagem.

De acordo com Pires (2019), as epopeias foram umas das primeiras formas de explicação do mundo por meio da literatura no ocidente, e também eram utilizadas como instrumento para formação e educação do povo grego. Adorno (2003, p. 48) afirma que “as epopeias desejavam relatar algo digno de ser relatado, algo que não se equipara a todo o resto, algo inconfundível e que merece ser transmitido em seu próprio nome”. Elas expressam poeticamente o modo como os gregos viviam e apreendiam a realidade por meio de uma visão mito-poética (PIRES, 2019, p. 101).

Na explicação mito-poética misturam-se o mundo natural e humano, o mundo superior, o mistério e o divino. A epopeia estava ligada ao mito e tem em comum a dominação e a exploração. Os deuses míticos são humanizados em suas características de forma e sentimentos, perdendo aspectos incontroláveis, monstruosos e forças obscuras, passando ter características mais compreensíveis e controláveis:

Os deuses homéricos, apresentados em suas epopeias, são dotados de particularidades. Eles são revestidos de forma humana, afastando de si aspectos monstruosos, de forças obscuras e incontroláveis. Além da forma, eram dotados, ainda, das paixões e sentimentos humanos. Ao humanizar os deuses, o universo, cuja elaboração é atribuída a Homero, está mais próximo da compreensão dos homens e, ao mesmo tempo, condicionado à intervenção e à vontade dos deuses — estes, por sua vez, como estão próximos dos humanos, são passíveis de tomar decisões baseadas em comportamentos irracionais e a arbitrar de forma a produzir alterações no curso normal do mundo. (PIRES, 2019, p. 101-102).

Na epopeia, o narrador encara o mito como sua matéria e apropria-se dele de modo a amenizar seu fascínio. O *telos* da narrativa é o diferente, e a essência do mito é a repetição. O narrador da epopeia deseja relatar algo digno de ser relatado: o diferente, o novo. Como encara o mundo do mito como matéria, sua abordagem sempre foi

contraditória. De acordo com Adorno (2003), o narrador era aquele que resistia à fungibilidade universal, contudo, o que tinha de relatar tinha característica fungível historicamente e, por isso, em toda épica residem elementos anacrônicos e contraditórios em que confluem, por exemplo, arcaísmo e relações burguesas.

Na epopeia homérica, o elemento anacrônico e contraditório pode ser visto na proclamação do extraordinário e no esforço para disfarçar as relações burguesas existentes. Tal elemento, segundo o autor, evidencia o aspecto de objetividade contido na epopeia de Homero. A ingenuidade épica é demonstrada na ação de Homero ao esforçar-se na atenção ao acontecido, de modo a fixar seu relato no fato, sem distorções ou ilusões. O objetivo do narrador era que, ao manter seu relato livre do que considera fantasia ou ilusão, pudesse romper o poder de intimidação ou controlar o medo do desconhecido. Esse esforço do narrador já indica, para Adorno, que seu pensamento está orientado também por aspectos da razão dominadora.

Por outro lado, atrelada a esse esforço está a ingenuidade épica de Homero que, ao apropriar-se da memória da tradição e da explicação contida no mito, narra os primórdios do capitalismo. Na epopeia homérica, o narrador passa a controlar o gesto do medo para romper o poder de intimidação que o desconhecido exerce sobre aquele que desconhece.

Os elementos da forma epopeica, segundo Horkheimer e Adorno (1985), estão ligados ao conteúdo mitológico e evidenciam o entrelaçamento entre mito e trabalho racional, já que originam suas aventuras na tradição popular, apoderando-se dos mitos para organizá-los, como pode ser visto nas obras de Homero.

Se a epopeia originariamente não refletia uma razão ordenadora e o mito, em sua origem, já continha aspectos correlatos a esta, em Homero, a forma epopeica se entrelaça ao conteúdo do mito para ora se separarem, ora se confrontarem e elucidarem-se. Por exemplo, na obra de Homero, a universalidade da linguagem é vista, a ordem hierárquica da sociedade da época é dissolvida, e o protótipo do indivíduo burguês é encontrado no herói que se assemelha aos dos romances posteriores. Isto é, o controle da linguagem e aspectos do conceito de burguês já podiam ser identificados em Ulisses muito antes do fim do feudalismo medieval.

Nas obras de Homero já estavam contidas a dominação e a exploração a qual corpo e alma seriam submetidos com cada vez mais intensidade pelo elemento regressivo do esclarecimento, que se fortalece com a organização social burguesa que se seguiu. Isso pode ser visto no episódio em que Ulisses, como um proprietário de terra e

de grande riqueza, descansa sossegado porque sabe que seus servidores vigiam e protegem sua terra, seus bois, ovelhas e porcos.

A razão calculadora também já pode ser vista no episódio em que Ulisses tapa os ouvidos de seus servidores e pede que o amarrem forte ao mastro para que em nenhuma hipótese ele consiga soltar-se diante do canto sedutor da sereia. Assim, ele logra sem sucumbir ao prazer do canto das Sereias, fazendo uso do trabalho de seus servidores. Senhor de terras e servidores devem resistir a qualquer prazer para manutenção dos seus papéis sociais de opressor e oprimido. Ulisses faz uso da astúcia para realizar trocas e sacrificar-se, saindo vitorioso na relação com os deuses mitológicos.

Ainda que soubesse do perigo no caminho das ilhas das Sereias, Ulisses não tentou tomar um caminho diverso ou teve a presunção de escutar, acreditando que seu eu tivesse força para não sucumbir. Ao invés disso, seu navio toma a rota predeterminada no contrato e cumpre-o, escapando às suas normas obscuras. Ou seja, o pensamento arranjou uma forma de burlar o trajeto histórico percorrido pela linguagem que, até então, confluía expressão e intenção e, no caso, destino mítico e palavra falada. O mito e a epopeia representavam o exercício do pensamento para expressar a vida, e ao fazer isso, demonstravam o trajeto da organização do pensamento e seus aspectos reflexivos e regressivos. Nas palavras dos autores:

Assim como o episódio das sereias mostra o entrelaçamento do mito e do trabalho racional, assim também a *Odisseia* em seu todo dá testemunho da dialética do esclarecimento. Sobretudo em seus elementos mais antigos, a epopeia mostra-se ligada ao mito: as aventuras têm origem na tradição popular. Mas, ao se apoderar dos mitos, ao 'organizá-los', o espírito homérico entra em contradição com eles. A assimilação habitual da epopeia ao mito – que a moderna filologia clássica, aliás, desfez – mostra-se à crítica filosófica como uma perfeita ilusão. São dois conceitos distintos, que marcam duas fases de um processo histórico nos pontos de sutura da própria narrativa homérica. O discurso homérico produz a universalidade da linguagem, se já não a pressupõe. Ele dissolve a ordem hierárquica da sociedade pela forma exotérica de sua exposição, mesmo e justamente onde ele a glorifica. Cantar a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já é uma estilização nostálgica daquilo que não se deixa mais cantar, e o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês, cujo conceito tem origem naquela auto-afirmação unitária que encontra seu modelo mais antigo no herói errante. Na epopeia, que é o oposto histórico-filosófico do romance, acabam por surgir traços que a assemelham ao romance, e o cosmo venerável do mundo homérico pleno de sentido revela-se como obra da razão ordenadora, que destrói o mito graças precisamente à ordem racional na qual ela o reflete. (HORKHIEMER; ADORNO, 1985, p. 47).

O entrelaçamento entre mito e trabalho racional sedimenta a experiência formativa, e a consequência disso é que o processo de incorporação da cultura não

advém mais da experiência entre indivíduo e cultura, mas entre indivíduo e cultura administrada. Benjamin (1989) identificou a interferência ideológica da organização social em nossa experiência formativa, ocasionando a pobreza de experiência e dificuldades do narrador em narrar. Quando se origina, o romance não se diferenciava tão fortemente da epopeia como na atualidade. Impedidas as condições e disposições para a experiência, passamos a incorporar o mundo por meio de choques de vivências, os quais são registrados como experiência em sentido estrito.

Por meio da experiência com a cultura, conseguiríamos ter nossas impressões e sensações da vida e armazená-las, conforme a atuação conjunta do inconsciente e do consciente e suas atuações na memória voluntária e involuntária – além de constituir estruturas internas em condições de mediar esses processos. Como pretende a eliminação da experiência, que adapta e forma o indivíduo, mas, ao mesmo tempo, sem este não há como conservar a ordem, a organização histórica estabelecida cria mecanismos e instituições para substituir a experiência com a cultura. Assim, substitui alguns e administra outros elementos da cultura para que possa formar um ser em condições de ser dominado e controlado com o mínimo de barreiras possíveis, retirando as barreiras favoráveis à vida.

Retiradas as barreiras contrárias à dominação cega e favoráveis à vida, entram em ação as barreiras contrárias à vida e favoráveis à dominação: os estereótipos e as classificações rígidas – correspondentes da estereotipia. Nossas concepções do mundo eram formadas a partir da elaboração das impressões e sensações humanas vindas da experiência individual e coletiva no momento. Esse processo demanda tempo e a existência da memória. Entretanto, devido ao processo histórico constituído pela sociedade, a experiência foi substituída e a memória danificada.

Para além dos estímulos considerados necessários, para o desenvolvimento do indivíduo e de uma vida humana verdadeiramente digna, a sociedade criou mecanismos e instituições que passam a atuar no processo de elaboração das impressões e de sensações humanas de modo a manejá-las com pouca resistência. Se antes o sujeito era constituído por meio da experiência, agora passa a ser mais constituído por meio de vivências e de eventos que ganham o caráter de experiência estritamente vivida, de experiência mesma. Para a ocorrência da experiência são necessários o compartilhamento e o entrelaçamento dos conteúdos da vida particular e da vida coletiva. Também, conteúdos com vestígios de experiência com a vida não administrada ou que não acontece como vivência.

A memória tem seu lugar no inconsciente, protegida contra estímulos e energias destrutivas do mundo externo, pelo consciente. Nela, registra-se o que foi experienciado pelo sujeito para compor a memória e os traços permanentes do vivido na experiência. Nosso organismo é dotado de energia própria, usada para investir, converter ou proteger o mundo interno da pressão do mundo externo que pode visar uniformizar ou destruir essas energias. As energias destrutivas chegam ao sujeito por meio de choques, os quais passam a atuar nas impressões e sensações humanas. Os choques destroem a proteção existente no consciente contra os estímulos do mundo externo, tornando sua recepção mais atenuada.

A consequência da perda da proteção é que o consciente passa a mediar com muita dificuldade as impressões e sensações do sujeito. Esse, por sua vez, passa a não distinguir experiência de vivência e atribui a todos os eventos que chegam até ele o caráter de experiência vivida em sentido estrito e real. Isto é, o que chega ao indivíduo é reconhecido como sua própria experiência, e assim, o que temos é uma vida mais constituída por vivências, que propriamente por experiências e, conseqüentemente, sem ou com muita dificuldade de constituir memórias.

Pensar dialeticamente o esclarecimento deve possibilitar a identificação de sua não verdade e, por isso, não reduzir sua racionalidade à finalidade de dominação e de aumento de poder de uns sobre outros. É importante identificar o quanto essa dominação cega nos faz regredir, mas é igualmente importante pensar que a dominação concebida dialeticamente pode permitir avançar – como discutirei mais adiante.

Se a racionalidade orienta o pensar mediando-o por uma abstração que procede distanciando completamente o pensamento do objeto a ser pensado, a mesma se torna uma racionalidade técnica, em vista de esse processo ser ideológico e transformar tudo em objeto, em algo de reproduzível para dominação. Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2009; 2014) nos mostram como o pensar foi transformado em um procedimento rígido e reduzido a um método autocrático pela racionalidade técnica que objetiva unicamente a dominação e o aumento de poder. Assim, a racionalidade do *esclarecimento* também tem seu elemento de irrazão e de irracionalidade, indicando, desta forma, a transformação do pensamento em um aparato da organização social, que tem a estereotipia como orientação.

Ao tecer algumas considerações sobre o pensar filosófico, Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2014; 2009) destacam como o pensar e a razão podem ser compreendidos restritamente. Por exemplo, ao contribuir com o pensar do pensamento e

da razão, Kant os considerou algo subjetivo, sem ponderar a objetividade. Para ele, a consciência se forma antes da experiência com o mundo. Na compreensão de Adorno, Kant não iguala espontaneidade com atividade consciente, ainda que considere ambas como pensamento. Os escritos de Kant sobre transcendental, atividade e passividade não se separam e, portanto, Adorno compreende que Kant considerava que as formas do sujeito são dependentes da objetividade, ainda que não tenha tematizado sobre isso.

Sobre Hegel, os autores consideram que a ideia de sujeito absoluto é limitada e parcial, pois identifica uma cisão entre o que e o como se pensa. A limitação se dá porque *o como se pensa* perderia sua relação com *o que é pensado*. De acordo com os escritos de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2009; 2014), uma cisão – socialmente criada e que implica na sedimentação da nossa experiência com o mundo – foi colocada ao pensamento com o objetivo de distanciar o pensar do objeto que se pensa. Assim, pensar é, agora, confundido com uma abstração que distancia o sujeito do mundo ou do objeto a ser pensado.

Ao pensamento está entrelaçada a autonomização, fazendo o pensamento ser presa da reificação, transformando-o em um método autocrático ao qual todos os objetos, independentemente de suas características, devem se submeter. Isto é, o pensar é transformado em um método, em um procedimento único, ao qual tudo o que se pretende conhecer deve ser submetido: um único método para a multiplicidade de objetos; uma única forma de pensar aplicada a todos e quaisquer objetos. Essa é a redução do pensamento: uma limitação imposta ao pensar; cujo limite é imposto socialmente com fins à autoconservação da ordem social vigente.

Desta forma, o pensar do sujeito é que deveria fazer o movimento de se aproximar e se afastar do objeto que pensa, para poder pensá-lo, transformar-se em um pensar que se afasta por completo do objeto, pois somente assim considera poder pensá-lo e conhecê-lo. Isso demonstra que para o *esclarecimento*, conhecer é o mesmo que dominar. Sua consciência e sua razão são de quem pensa e conhece, na medida em que pode manipulá-los, confundindo conhecimento com dominação e poder.

O pensamento pode ser pensado, a partir de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (2009; 2014), como tendo relação com a coisa que pensa e o como se pensa, necessitando ter relação com o que é pensado. Isto é: a cisão entre o como se pensa e o que se pensa é falsa, em vista de essa cisão ser contrária ao pensar. Também é falsa por ter sido criada e imposta socialmente com finalidades ideológicas de dominação e

exploração. Contudo, se torna verdadeira porque é real e se impõe entre nós e a realidade.

A cisão entre *o como* e *o que* se pensa é condição para a estereotipia e, conseqüentemente, para a dominação cega. A consequência disso é que temos dificuldade em pensar sobre nós mesmos e sobre a realidade em que vivemos. A sedimentação da experiência formativa e a conseqüente estereotipia do pensamento são os meios que os dominadores encontraram para se manterem como tal, da mesma forma que nos mantém como vencidos, submissos e suscetíveis à dominação cega. Pensar corresponde a impressões, a ver, ler ou sentir com nossos próprios sentidos, e alcançar o conteúdo de verdade que perpassa, também, a experiência coletiva.

Pensar demanda concentração, paciência com a coisa, tempo e um olhar demorado e desprovido de violência sobre o que é pensado. A substituição da experiência formativa pelo processo de assimilação para o trabalho dificulta e impede a realização do pensar. A divisão do trabalho é a administração da experiência formativa, da práxis, com o objetivo de autoconservação do todo dominado. Pensar é ter experiência: quanto menos experiência, menos pensamento, quanto mais experiência mais pensamento.

Se orientado pela dominação cega, o *esclarecimento* se transfigura em um conhecimento que, na forma de poder, não vê barreiras e tende à autodestruição:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema económico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

O abandono do recurso a forças soberanas ou imanentes ao pensamento no pensar corresponde à destruição das qualidades e à limitação da experiência com o objetivo de igualar o que é diferente para facilitar a troca no mercado. A destruição das qualidades tem o objetivo de tornar a todos iguais para dominação. As distinções ainda aceitáveis são fluidas, a fim de alcançar as múltiplas afinidades existentes, e a relação de parentesco que existia entre sujeito e objeto é substituída pela relação de intenção. O poder e a força da dominação cega aumentam com a destruição dos deuses e das qualidades.

Desqualificada, a natureza pode ser classificada, e o eu é reduzido a mero ter, à identidade abstrata. A fantasia é eliminada e se atrofia para fixar o pensamento no imediatamente dado: seja na forma de mimese da coisa viva (conceito), ou na mimese de coisa morta (signo sem extensão, o estereotipo, o fetichismo verbal), e “o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). Eliminar os deuses que encantavam o mundo permitiu que o *esclarecimento* pudesse encantá-lo da forma que preferir.

Os conceitos são a forma burguesa de dominação que se perde, pois neles o *esclarecimento* ainda enxerga o que lhe traz medo e o faz sentir frágil: o desamparo e a identificação de sua fragilidade diante da natureza. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o esclarecimento é autoritário porque viveu/vive com medo da experiência de fragilidade, de desamparo diante do mundo. Na fragilidade e no desamparo, o *esclarecimento* vê o horror; na dominação e na exploração, a salvação.

A dominação, se concebida dialeticamente, pode colocar barreiras à dominação cega. Os conceitos podem ser compreendidos como uma barreira à dominação cega na medida que podem ser tornar uma coerção externa para o *esclarecimento*, um obstáculo a seu desejo cego de dominação. Assim, o mesmo é um instrumento de dominação da burguesia, mas também é visto como uma coerção externa para o *esclarecimento*: uma barreira à necessidade de dominação e de sentir-se forte e protegido. Deste modo, toda barreira que encontra, derruba, pois as percebe como a projeção do seu medo e, portanto, remetendo à sua fraqueza e fragilidade, ele elimina os conceitos do pensamento, pois, considera a autoridade do conceito uma limitação ao seu poder.

O não saber também é percebido como fraqueza pelo esclarecimento. Como pensa que conhece à medida em que pode manipular o conceito, que inicialmente servia à dominação do *esclarecimento*, posteriormente, se tornou um obstáculo, pois os conceitos eram a evidência de que o conhecimento do todo não pode ser representado unicamente por sua verdade particular. Se na universalidade do conceito à verdade dos universais se impõe sobre a verdade particular para conservar alguma ordem, a imposição da verdade particular sobre a universal é a destruição de qualquer ordem construída. Os conceitos que legitimam a dominação e a ordem burguesa estão sendo abandonados pela dominação cega, pois nele [no *esclarecimento*] a intenção é dominar, mas o sentido é aumentar o poder. Assim, as barreiras encontradas só o fazem sentir a necessidade de tornar-se mais forte e deixar permanecer somente o que pode aumentar

seu poder. Por isso, as teorias que se constituíram por meio do conceito passam a ser concebidas como crenças, remetendo à magia e aos demônios.

Ao pensar mediado pelos conceitos, os sujeitos produziram uma ordem científica que funciona por uma lógica que visa formar unidades e derivar sistemas. Esse é o princípio da razão que consiste em subsumir o particular ao universal e em derivar o particular do universal, e não em encontrar no particular aquilo que é universal. A derivação do conhecimento dos fatos a partir dos princípios nega que os fatos estão relacionados à práxis. O pensamento reduz-se ao processo de conseguir harmonizar o universal e o particular, o conceito e a instância singular.

A ordem conceitual formada passa a se colocar à frente do que se quer conhecer, e o todo é pensado para ser idêntico a essa ordem conceitual. Se ao serem representadas pelas figuras míticas palavra e imagem não se distinguem, com o positivismo nominalista ou etnológico elas se distanciam e a astúcia dos sujeitos consiste em explorar ao máximo a distância entre palavra e imagem ou entre palavra e coisa, de forma que, ao agarrar-se à palavra, consegue modificar a coisa. Essa é a astúcia da dominação, a qual usa o conceito para dominar, e depois suspende-o para abrir caminho à mentira.

Se o conceito serve à ordem e à dominação quando hipostasiado, pois sua unidade coletiva manipulada deixa suas possibilidades serem modeladas pelo mercado, sua suspensão nos encaminha à destruição; e ambos nos encaminham à barbárie. Daí a importância de considerá-los dialeticamente.

O processo de desmitologização da linguagem é indicio de que a linguagem e a percepção foram degradadas para servirem como instrumento dessa dominação cega, a qual deve se permitir alcançar a todos. A distância entre linguagem e imagem consegue contribuir à dominação, porque a cultura administrada impede a experiência com a cultura não administrada. E a experiência que permitia o esquematismo que Kant atribui ao sujeito, é tomada pela cultura, quando administrada e tornada indústria.

A cultura administrada objetiva harmonizar o particular e o universal, o conceito e a instância singular, para tornar a todos nós um membro útil, um representante geográfico ou antropológico, reduzindo as possibilidades do pensar. Ninguém pode ser diferente da classificação imposta e todos devem ser reduzidos a esta; pensamos a nós e aos outros mediados por essa classificação, como por exemplo, pelos estereótipos. E a cultura, que tinha como objetivo a formação humana, se torna a unidade manipulada que prepara a todos por meio das necessidades para que possamos nos satisfazer com os

bens padronizados. Esta tem, em grande medida, a finalidade de favorecer a troca, em vista de sua administração; e a vida humana verdadeiramente digna e justa para todos é tornada secundária.

Com a administração da cultura o mundo já chega classificado a nós, consumidores, e nenhuma outra é pensada ou aceita como necessária. A racionalidade técnica, utilizada e presente na administração da cultura, tem a função de padronizar os sujeitos e os objetos, deixando-os com menos resistência à dominação, rompendo os laços existentes entre sujeito e realidade. Os estereótipos, a estereotipia tomada pela industrial cultural, rompem os laços entre a experiência e a linguagem. Estes conseguem sucesso porque nossa consciência está impelida a ver identidade entre as pessoas e os estereótipos.

Essa nossa tendência a ver identidade entre o sujeito e o todo administrado não é algo próprio ao pensamento: é uma lei real imposta a nós pela sociedade organizada, que sacrificou a multiplicidade qualitativa da experiência para empobrecê-la devido suas finalidades particulares. A indústria cultural torna a todos iguais para melhor nos manipular. Essa igualdade é a falsa identidade. A eliminação do recurso a forças soberanas ou imanentes no pensar, assim como a administração da cultura e o empobrecimento da experiência, atrofiam a imaginação e a espontaneidade e enrijecem o pensamento. Além disso, a compreensão do mundo é limitada e a esperança de uma vida verdadeiramente digna se torna cada vez mais distante, fazendo com que sentamos dificuldade em nos ver e ver aos outros de forma a ultrapassar os estereótipos. Nas palavras de Adorno (2009, p. 17):

O que resta do idealismo é o fato de a determinante objetiva do espírito, a sociedade, ser tanto um conjunto de sujeitos quanto sua negação. Na sociedade, esses sujeitos são irreconhecíveis e permanecem impotentes; daí ela ser tão desesperadamente objetiva e conceitual, o que o idealismo vai passar por algo de positivo. O sistema não é nesse caso aquele do espírito absoluto, mas aquele maximamente condicionado dos que dispõe dele e não podem nem mesmo saber até que ponto ele lhes é próprio. A pré-formação subjetiva do processo de produção material da sociedade, radicalmente diversa de uma constituição teórica, é o seu elemento irresoluto, irreconciliável com os sujeitos. A sua própria razão que, inconsciente como sujeito transcendental, funda a identidade por meio da troca, permanece incomensurável para os sujeitos que ela reduz ao mesmo denominador comum: sujeito como inimigo do sujeito. A universidade estabelecida é tanto verdadeira quanto não-verdadeira: verdadeira, porque forma aquele 'eter' que Hegel chama de espírito; não-verdadeira, porque sua razão ainda não é razão alguma, sua universalidade é o produto de um interesse particular.

Uma das causas do encantamento do mundo pelo conceito decorre, segundo o autor, do fato de termos abandonado a ideia de infinito. O pensar deveria ser perpassado pela ideia de infinito: de que podemos pensar com os conceitos e, também, desenvolver outras ideias particulares. Diante dessa situação, aprender a pensar com os conceitos sem abandonar o que é múltiplo se torna de suma importância. O pensar precisa da unidade e da multiplicidade para compreender o todo administrado que se impõe a nós. O pensamento precisa ser perpassado pela unidade e pela multiplicidade, e não ser enquadrado em algum esquema imposto ao pensamento pela indústria cultural.

Quando penso e proponho a literatura como um obstáculo à estereotipia na escola – e, portanto, como uma possibilidade de nós, professores, e as crianças termos a chance de constituir algum pensar livre da dominação cega – não estou dizendo que a leitura literária e sua interpretação devam ter sua compreensão reduzida aos conceitos ou a somente o que sentem e pensam os leitores. O objetivo é entrelaçar os dois aspectos.

A proposição é de que a leitura literária seja mediada pela unidade conceitual e pela multiplicidade de pensamentos e ideias que cada leitor participante dessa leitura possa pensar. Essa seria a possibilidade do pensar livre da dominação cega. O pensar *livre* da dominação cega depende do entrelaçamento entre a unidade do conceito em extensão e a multiplicidade – o entrelaçamento do particular e do universal.

Pensar a leitura literária entrelaçando a experiência particular e a experiência universal, a unidade e a multiplicidade de pensamentos, de forma que os leitores da leitura literária coletiva na escola possam pensar, pode trazer um fio de esperança quanto ao que nos é recusado em termos de pensamento e de uma vida verdadeiramente digna, justa ou menos injusta para todos. Isso se faz necessário para superar os aspectos de reificação.

O processo a que se submete um texto literário, se não na previsão automática do seu produtor, pelo menos pelo corpo de leitores, editores, redatores e *ghost-writers* dentro e fora do escritório da editora, é muito mais minucioso que qualquer censura. Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional. Na crença de que ficaria excessivamente susceptível à charlatanice e à superstição, se não se restringisse à constatação de fatos e ao cálculo de probabilidades, o espírito conhecedor prepara um chão suficientemente ressequido para acolher com avidez a charlatanice e a superstição. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

A importância de, na atualidade, a experiência estética literária ser entrelaçada à experiência estética filosófica, constituída no conceito e no pensar, reside no fato de que

somente esse entrelaçamento permite criar obstáculos ao existente e furar suas fachadas, dando voz a não-liberdade do existente que se impõe sobre a nós. A possibilidade de expressão é objetividade, pois toda nossa expressão é mediada.

Contudo, a expressão também é cerceada em nossa sociedade. Temos poucas chances em expressar, por exemplo, nosso sofrimento e as distintas situações que vivemos. Uma parte da experiência com a sociedade é impedida de ser compreendida devido aos objetivos da organização social, e outras correspondem à experiência de sofrimento. Nas minhas experiências em escola, é rara uma organização que permite à criança falar e se expressar sem medo da autoridade.

A escola Amorim Lima, onde os dados sobre leitura foram coletados, é uma escola que escuta e permite que os alunos participem da organização e cuidado da escola, e isso ficou transparente ao longo dos dias em que estive presente, assim como, nas entrevistas com as coordenadoras. Além disso, a escola desenvolve distintas atividades artísticas, o que se torna muito interessante e importante à expressão e representação por parte das crianças: às mesmas são dadas mais condições de expressões e representações menos submissas à dominação.

Ainda não tinha conhecido e visitado uma escola com uma organização distinta, pois as escolas públicas e privadas nas quais pude estar trabalhando ou estagiando eram muito rígidas e sem a participação das crianças em sua organização ou o cuidado. As escolas que adentrei anteriormente a essa estavam organizadas da mesma forma – sem participação do aluno na organização e nos cuidados dos espaços – e a biblioteca, quando existente, era um espaço que somente poderia ser adentrado com autorização, e os livros folheados somente mediante pedido.

Nesse início de 2020 vivi uma experiência em escola que me mostrou algo correlato à administração rígida que ainda não havia atentado, envolvendo crianças entre cinco e seis anos de idade: o medo e o sofrimento causados pelo não saber. Ao que parece, as crianças com essa idade já se sentem envergonhadas e tristes por não saberem algo. Não saber ou não conseguir fazer algo é doloroso. Na mesma escola, vivi uma experiência que me paralisou: a produção de história em quadrinhos por uma criança de nove anos de idade (Anexo III).

Essa experiência se torna importante porque é perpassada pelo que Benjamin (1987) denominou de elemento dialético da produção literária: possibilidade de todos terem o direito a tornarem-se autor, contribuindo com a superação de algumas contradições da produção literária e originando outras. A menina era estudante do 3º

ano do ensino fundamental I em uma escola privada de Belém-PA, e criou uma história em quadrinhos intitulada de *A garota que mata sua melhor amiga* (ver anexos), dividida em cinco partes.

Na primeira, a personagem chama sua amiga ao banheiro e a mata. Em seguida, chama mais duas amigas ao banheiro e realiza a mesma ação. A personagem e as meninas estudam juntas e o local da história é o banheiro dessa escola. Logo no primeiro quadrinho aparece a personagem chegando à escola e dizendo “É hoje que mato ela”. Ao pedir que a criança contasse a história, a mesma diz que a personagem matou as amigas porque essas ficaram falando mal dela.

No último quadro dessa primeira parte, ela aparece feliz e dizendo que vai matar mais pessoas. Na segunda parte da história em quadrinhos, a personagem convida os pais para irem ao sótão e os enforca. Quando questionada sobre o que poderia justificar a personagem agir desse modo, a aluna responde que é provavelmente porque a personagem queria algo que os pais não deram. Se perguntando quem mais irá matar, ainda na segunda parte, a personagem mata a diretora da escola em que estuda. A explicação dada é que a personagem fez algo de errado em sala de aula e foi mandada para a diretoria pela professora. A insatisfação com o fato de a diretora ter chamado sua atenção pelos seus feitos é indicada como motivação.

Na parte terceira, a personagem decidiu matar a tia e o primo (menor que ela). A aluna optou por não explicar essa parte ou não lembrava de qualquer explicação da situação, dizendo que não sabia. A quarta parte da história é iniciada com a personagem mostrando estar arrependida dos atos realizados nas partes 1, 2 e 3. Contudo, ao visitar um amigo, descobre a existência de uma fita cujo conteúdo é a gravação das mortes que realizou. Assim, acaba por matar o amigo. Nas cenas anteriores a personagem usava uma faca, nessa, faz uso de um revolver.

Na quinta e última parte da história em quadrinhos a personagem começa dizendo que não queria cometer o assassinato, mas que o amigo mereceu. No quadrinho seguinte um policial surge e pede à personagem que largue a arma, e como isso não ocorre, o policial atira na personagem, que morre. As partes 4 e 5 me foram entregues uma semana após a descoberta²⁴ das partes 1, 2 e 3.

²⁴ Descoberta porque a aluna não me mostrou os primeiros quadrinhos. Soube da criação pela mãe de outra aluna que chegou contando que achou estranha e violenta a história que a amiga tinha construído e mostrado a ela no dia anterior, na escola. No dia seguinte pedi para que a aluna me mostrasse e contasse a história. Ela assim o fez.

A situação familiar dessa criança é bem delicada. Ao ler essa construção, fiquei assustada e sem saber ao certo como agir. A ocasião era nova para mim e tentei conversar com a criança e buscar ajudar, se necessário, de modo a não obstar essa expressão pela via da criação de desenhos e textos pela criança.

Noutros dias, no livro da Paula Ramos de Oliveira (2004, p. 3) sobre *Filosofia para a Formação das Crianças*, li a escrita de uma cena em que uma criança causou alvoroço na escola ao desenhar uma flor e pintá-la com a cor preta. Esse fato causou preocupação à coordenação e direção, que comunicaram aos pais e chamaram especialistas para verificar se a criança tinha algum problema. Na descrição da cena, a autora do livro diz que ninguém perguntou à criança o motivo de ela ter pintado a flor da cor preta. A criança só foi ouvida quando os responsáveis e adultos já haviam sido acionados. Sua justificativa foi: “Ué, e se era noite?!”.

No caso da experiência que vivi, a indicação da coordenação foi a sugestão de verificar a mochila da criança para o caso de ela trazer para a escola a arma presente na história. A expressão não idêntica causa estranheza a professores e a coordenadores.

A mímica indisciplinada é o ferrete da antiga dominação, impresso na substância viva dos dominados e, graças a um inconsciente processo de imitação, transmitida na mais tenra infância de geração em geração, do belchior judeu ao banqueiro. Essa mímica provoca a fúria porque, em face das novas relações de produção, ela põe à mostra o antigo medo que foi preciso esquecer para nelas poder sobreviver. É ao elemento compulsivo, à fúria do verdugo e à fúria do torturado, que reaparecem indiferenciadas na careta, que reage à fúria do civilizado. A aparência impotente responde a realidade letal; ao fingimento, a seriedade.

Mais que evidenciar possíveis problemas de conflitos com os afetos da aluna, seus desenhos da construção da história em quadrinhos trazem à tona o elemento da vida diária de muitas crianças: a violência social que nos cerca e que perpassa nossa constituição enquanto ser social e histórico, a qual pode aparecer em distintas formas de expressão. Não raro as crianças chegam em sala de aula contando episódios de violência que viveram ou assistiram: episódios reais e não fictícios – ainda que, às vezes, mencionem episódios de novelas.

Outro aspecto importante é a expressão e a representação que a criança conseguiu fazer por meio dos quadrinhos. Podemos imaginar a importância de a criança conseguir expressar seus pensamentos, sentimentos ou ideias por meio dessa criação da história em quadrinhos na escola. Este local, por sua vez, precisa refletir sobre sua função na sociedade de troca, para não reproduzir a vida de opressão, a dominação. A

escola, em grande medida, dedica pouco espaço à expressão *livre* da criança, contribuindo para que o processo educativo se reduza à adaptação. Sobre a dialética que perpassa a configuração da escola, a Adorno (1995, p. 116-117) nos diz que:

[...] Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade a barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, esta em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

A escola, a arte e a literatura têm uma função na realidade que não se reduz à adaptação. Nelas habita a possibilidade de retratação com o que é heterogêneo e múltiplo. Se a dominação se impõe na cultura, administrando-a, cabe a nós, enquanto professores, pensarmos em como construir obstáculos à dominação cega na escola. A literatura, como vimos ao longo do trabalho, é perpassada pela dominação cega e, assim como os diversos produtos fornecidos pela indústria cultural, também visa a harmonização da palavra e da imagem, pois sua construção já vislumbra controle e modelagem dos sentidos, inclusive com o entrelaçamento entre literatura e cinema. Além disso, sua configuração corresponde, em grande medida, ao mundo imediato. É preciso, assim, compreender as contradições que perpassam a literatura e a escola, e buscar formas de fazê-la cumprir a função de conhecimento da realidade não reduzida ao mundo imediato.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. Cultura y Administración. *In: Sociologica/* Max Horkheimer e Theodor Adorno, Segunda Edición, Taurus Ediciones, Madrid, 1971.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Nobre, M., & Januário, A. (2014). Anotações ao pensar filosófico. **Cadernos De Filosofia Alemã: Crítica E Modernidade**, 19(2), 199-209. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v19i2p199-209>. Acesso em: 20 dez 2014.

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Editora 34, São Paulo, 2003a.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em: 24 Jun 2013.

ADORNO, Theodor, W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2009.

ADORNO, Theodor. W. et al. **La Personalidad Autoritaria**. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ADORNO, Theodor. W. **Minima Moralia. Arte e Comunicação**. Lisboa: Edições 70. 1951.

ADORNO, Theodor. W. **Notas sobre Literatura**. Obra completa. 11ª kal /Básica de Bolsillo. De la edición de bolsillo, Ediciones Akal, S. A., 2003.

ADORNO, Theodor. W. O ensaio como forma. *In: COHN, Gabriel (Org.) Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1994, pp. 166-187. (Grandes Cientistas Sociais, 54, 1994).

ADORNO, Theodor. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995b.

ALMEIDA, Guido Antônio. Sobre a edição alemã. *In: HORKHEIMER, Max; ADORNO. Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*; Tradução, Guido Antônio Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas – São Paulo, Editora Autores Associados, 2002, (1ª edição).

ASSIS, Machado de. **Eça de Queirós: O primo Basílio**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, Vol. III, 1994. Publicado em O cruzeiro, 16 e 30/ 04/ 1878.

BENJAMIN, Walter. **As Teses sobre o Conceito de História**. *In: Obras Escolhidas*, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** (Obras Escolhidas III). Editora Brasiliense, São Paulo, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Documento de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos/** seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa et al – São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BENJAMIN, Walter. **História da literatura & Ciência da literatura/Walter Benjamin;** tradução Helano Ribeiro; Manoel Ricardo de Lima. – 1º Edição. Rio de Janeiro; 7 Letras, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** (Obras Escolhidas I). Editora Brasiliense, 3º edição, São Paulo, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (2ª edição).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** (Obras Escolhidas I). Editora Brasiliense, 3º edição, São Paulo, 1987b.

BOOTH, T. e AINSCOW, M. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, FE-UFRJ: 2002. Disponível em http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf. Acesso em: 10 Dez. 2010.

CANDIDO, Antônio. Direito a literatura. In: **Vários Escritos/ Antônio Candido.** 6º Edição, Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

COLOM, Antonio J. BALLESTER, Lluís. **Walter Benjamin: filosofia pedagogía.** São Paulo: Cortez, 2016.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva. In: CROCHÍK, J. L. e SASS, O. **Teoria Crítica, Formação e Indivíduo:** Projeto Temático. São Paulo, 2008 (impresso).

CUNHA, R. M. História em quadrinho: um olhar histórico. In: **Semana acadêmica da Faculdade Porto-Alegrense FAPA.** Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/historiaemquadrinhomolharhistorico.pdf>. Acesso em:

DADICO, Luciana. (2017). Leitura literária, experiência e formação do indivíduo: reflexões a partir da crítica de Adorno. *Psicologia USP*, 28(2), 179-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160015> . Acesso em: 25 Mai. 2018.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** uma introdução / Terry Eagleton i tradução Waltensir Outra ; [revisão da tradução João Azenha Jr_] - 6" ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. –

FARES, J.A. O Não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. In: **Revista Cocar.** Belém. Vol.7, N.13, p. 82-90/ jan-jun 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/244/211>. Acesso em 24 Ago 2017.

FERNANDES, J.G dos S. A literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da

Amazônia ou Literatura Amazônica? In: **Revista de Pós-Graduação em Letras – UFPB**, João Pessoa Vol 6. ,N. 2/1, 2004 – 111-116. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/9540/5188>. Acesso em: 24 Ago 2017.

FHILADELFIO, Joana Alves. **Literatura Indústria Cultural e Formação Humana**. Cadernos de pesquisa, n. 120, p. 203-219, novembro/2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire**. – 30. Ed. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção Questões da nossa época; v. 13).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**; São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GOLDMAN, Lucien.; ADORNO, Th. W. Discussion extraite des actes du Second Colloque International sur la Sociologie de la Littérature tenue à Royaumont. In: GOLDMAN, Lucien. **Lucien Goldmann et la Sociologie de la Littérature: Hommage à Lucien Goldman**. Bruxelles: Éditions de L'Université de Bruxelles, 1975, pp. 33-50.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M. Sobre los prejuicios. In: **Sociologica/ Max Horkheimer e Theodor Adorno**, Segunda Edición, Taurus Ediciones, Madrid, 1971.

HORKHEIMER, Max. e ADORNO, T. W. (1956). **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

HORKHEIMER, Max; ADORNO. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**; Tradução, Guido Antônio Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?**/ Vicente Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábolo, 2012.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Os pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? (Aufklärung). In: **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985 – 2ª edição.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** – 1ª edição. – São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, M. Negros e negras em Monteiro Lobato . In;_. **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.65-82. Disponível em: < > Acesso em: 27 de outubro de 2018.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** / Maria Lajolo. – São Paulo: Nova Cultural : Brasiliense, 986.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: em ensaio histórico-filosófico sobre as formas de grande épica/ Georg Lukács; tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. – São Paulo; Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

NAZARETH, Lana J. Santos. **Relações entre educação inclusiva, formação e preconceito em escolas da região norte (PA/BR): a vida ainda vive?** 2014 (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Pará.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a formação da criança**/Paula Ramos de Oliveira. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PACHECO, Jose; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte: Uma escola pública em debate**. Editora Cortez. Disponível em: http://www.cortezeditora.com/news/Lancamento/Educacao/Escola_da_ponte/Escola_da_ponte.pdf . Acesso em: 23 nov 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**/ Michèle Petit; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini – São Paulo: Editora 34, 2010 (2ª Edição). 304 p.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**/ Michèle Petit; tradução de Celina Olga de Souza- São Paulo: Editora 34, 2013 (1ª Edição). 168p.

QUEIROZ, Nádia M. de. **Imagem e Pensamento: da atração do olhar à significação do conceito**. Brasília, 2007. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55), 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 23 set 2018.

ROBSON, Colin. (2002) **Real world research: a resource for social scientist and practitioner –researches**. Massachusetts: Blackell Publisher.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**/ Newton Duarte (org). – 2ª edição. – Campinas, SP; Autores associados, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**/ Dermeval Saviani. – 42 dição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando Voos Entre Livros De Imagem: O Acervo do Pnbe para a Educação Infantil** / Maria Laura Pozzobon Spengler; orientadora, Eliane Santana Dias Debus - Sc, 2017. 213 P.

TIEDEMANN, R. Introdução à edição alemã. In: **Passagens/Walter Benjamin** - Belo Horizonte; Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

XAVIER, G.K.R da S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. In: **Dandara Revista eletrônica/ Programa de Pós-Graduação em**

Letras: Estudos Literários. UFJF. Vol. 10; Nº 2. Disponível em: <
<http://www.ufjf.br>>. Acesso em:

ZILBERMAN, R. **A literatura na escola.** 6ª Edição. – São Paulo: Global Ed., 1987.

ANEXOS I

Projeto Político Pedagógico da escola

final de 2003, à Secretaria Municipal de Educação essa proposta de transformação, formalizada no pedido de aprovação da assessoria externa.

A assessoria foi aprovada pela SME, e realizou-se na escola de janeiro de 2004 a maio de 2005.

A história e o percurso acima descritos, o trabalho da direção, professores comprometidos e demais educadores e funcionários administrativos, os arte-educadores convidados e voluntários, os pais, mães, a comunidade, os alunos, a assessoria externa e as demais forças que ajudaram a construir o que é hoje a escola são, pois, os responsáveis pela elaboração dos parâmetros que, consubstanciados no Projeto Pedagógico a seguir formalizado, e após a apreciação e aprovação pelo Conselho de Escola, deverão reger e iluminar, doravante, o funcionamento da EMEF Desembargador Amorim Lima.

2. Dos valores que fundamentam o projeto

Ascendermos todos - estudantes, educadores, pais e comunidade - a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o *Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima*.

Para tanto, a prática diária deve apontar para os seguintes valores e objetivos:

A. Objetivo geral

- Formar a consciência social, crítica, solidária e democrática, na qual o educando vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática.
- Assegurar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, priorizado a alfabetização nos 3 primeiros anos de escolaridade, visando a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

B. Objetivos específicos

- Elevar o grau de compromisso com a realização do Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima, por parte de todos os segmentos da Escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regimento Educacional que o integra e dele é parte.
- Aprimorar cultural e pessoalmente todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.
- Enfatizar uma intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democracia participativa e responsabilidade que devem ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola.
- Reconhecer o papel de educador nas atividades realizadas por todos, os trabalhadores e as trabalhadoras da Escola, no âmbito de suas funções.

- Garantir a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições funcionais e profissionais elencadas no PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESPECIAL AMORIM LIMA, em consonância com as leis que regem o trabalho na Secretaria Municipal de Educação.
- Elevar os graus de autonomia de todos os envolvidos neste Projeto, especialmente nos seguintes aspectos:
 - **Autonomia intelectual:** outorgando sempre mais ao educando o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio;
 - **Autonomia no Projeto:** aprimorando-se os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos estudantes, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da Escola e da eficaz implementação do *Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima*.
 - **Autonomia para a vida:** possibilitar ao estudante o conhecimento para participar ativamente de sua história, influenciando a História de sua comunidade.

Se antes cabia ao educador formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os estudantes, o funcionamento do PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESPECIAL AMORIM LIMA passa a exigir:

- a. uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intramuros, solitariamente e com uma turma específica;
- b. uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a interdisciplinaridade curricular pretendida, sem, contudo, abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica;
- c. a mudança de foco na relação com os estudantes, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos roteiros temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares;
- d. a descentralização do papel do educador como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe caberá, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar, mais provocar e problematizar do que simplesmente responder.
- e. uma atitude de respeito, com vistas à valorização, para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos.
- f. a compreensão do ser humano como ser integral.

3. Organização da escola e do Currículo

3.1. Ciclos

Na EMEF Amorim Lima, o Ensino Fundamental regular tem duração de 9 anos e contempla três ciclos, atendendo ao art. 5º, inciso II, da Portaria 5.930/13, da Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta o Decreto que institui o Programa "Mais Educação São Paulo" (Dec. 54.452/13 SME), a saber:

- a. ciclo de alfabetização;
- b. ciclo interdisciplinar; e
- c. ciclo autoral

3.2. Áreas do conhecimento

As grandes linhas pedagógicas do **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESPECIAL AMORIM LIMA** em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) trazem os seguintes objetivos para os estudantes do Ensino Fundamental:

- a. Compreender a "cidadania ativa" (Maria Vitória Benevides, Escola de Governo) como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- b. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c. Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- d. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- e. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as suas interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente, tanto histórico quanto geográfico;
- f. Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania ativa;
- g. Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- h. Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- i. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- j. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade

de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

3.3. Rotina da Escola

A rotina escolar dos estudantes é composta por horários de pesquisa nos salões, horários de oficinas, tutorias, aulas expositivas e recreio, perfazendo um total de 5 horas diárias de trabalho, de acordo com o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Projeto está apto a funcionar em período integral.

A rotina semanal dos estudantes é organizada a partir dos agrupamentos em que os estudantes são divididos (A, B, C, D, E). Por exemplo, na quinta-feira das 7h00 às 8h00, os estudantes do agrupamento A participarão da oficina de Ed. Física, o B da oficina de Leitura e Escrita, os agrupamentos C e D da oficina de Pesquisa (momento em que eles realizam as atividades do roteiro) e o A e E participará da oficina de Artes.

No caso das oficinas de Matemática, os estudantes são divididos por nível de aprendizagem, que são: Iniciação, Intermediário e Aprofundamento, dessa forma, é possível aplicar atividades adequadas à necessidade do grupo.

3.4. Tempo e espaço escolar

A Escola dispõe de diversos momentos e espaços de aprendizagem, em que o projeto se realiza:

A. Salões³

A Escola dispõe de 3 Salões, sendo um para cada Ciclo – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, nos quais estudantes organizam-se em grupos de 5 para a realização dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, sob a orientação de educadores que devem ser proporcionalmente distribuídos de acordo com o número de estudantes em cada salão, o que corresponde em média a 3 a 4 educadores para cerca de cem estudantes.

B. Oficinas

O Projeto contempla:

1. Oficinas permanentes de matemática, leitura e escrita, educação física, inglês, artes plásticas e informática, brincadeiras, entre outras. São ministradas pelos professores efetivos da unidade escolar.

2. Oficinas culturais como dança, música, capoeira, entre outras. Essas oficinas se dão com oficinheiros, a partir de parcerias mantidas pela escola com diferentes instituições e organizações.

C. Tutorias

As tutorias consistem em um encontro semanal no qual um educador acompanha um grupo de, idealmente, quinze a vinte estudantes, durante todo o período (5h). Valoriza-se, assim, o tempo destinado à orientação dos Roteiros Temáticos de Pesquisa, promovendo a integração das áreas de conhecimento (art. 9º da Portaria 5.930/13 – Mais Educação São Paulo).

Ao ater-se a um grupo menor de estudantes, o tutor deverá orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos.

³ Originados da remoção de paredes de três ou quatro salas de aula, cada um.

Durante o trabalho de tutoria, o tutor responsável pelo grupo ajuda seus tutorandos a se organizar e realizar suas atividades pessoais, seus registros e suas tarefas. Este também é um momento privilegiado de trabalho grupal, quando se constroem vínculos profundos tanto com a aprendizagem, quanto com as responsabilidades pessoais e coletivas.

D. Recreio

Consiste no intervalo de 30 minutos diários, onde o estudante faz sua refeição e brinca. Cumpre destacar o recreio como atividade educativa que integra o efetivo trabalho escolar (art. 12, III da LDB) e é essencial para a plenitude da formação de cada estudante.

E. Roda de conversa

Dispositivo pedagógico que figura como atividade permanente diária com duração de 30 minutos após o intervalo.

São constituídos a cada dia da semana agrupamentos com cerca de 20 a 25 estudantes, aos quais, em sistema de rodízio, são atribuídas a 4 membros do grupo, as funções de: redator, auxiliar de redação, secretário, auxiliar de secretário. Ao primeiro cabe registrar os temas e as falas da Roda; ao segundo, acompanhar o registro e apoiar nessa ação; ao terceiro fazer as inscrições de fala na ordem em que as crianças manifestam-se levantando a mão; e ao quarto, apoiar a identificação da ordem de manifestação, garantindo a anotação dos nomes. A Roda tem sempre um adulto educador de referência, a quem cabe mediar as discussões, esclarecer, no que couber, dúvidas apresentadas, controlar o tempo de fala dos inscitos, adequando os minutos possíveis aos temas elencados no início da Roda, como "pauta do dia", composta coletivamente, e o número de inscitos para falar.

A vivência continuada e orgânica desse dispositivo possibilita o exercício diário de um aprendizado político essencial a uma pedagogia emancipatória, crítico-reflexiva, a partir de atitudes de posicionamento pessoal e coletivo, defesa de pontos de vista, com argumentação e contra argumentação, debate de ideias, elaboração de sínteses provisórias, reflexão e análise coletiva de situações reais vividas que implicam e interessam os estudantes, sendo, por isso, trazidas como pauta para a Roda de Conversa.

F. Oficinas Permanentes

É um momento de interação entre os estudantes das diferentes tutorias e possibilita a realização de diversas estratégias de aula. Neste caso, a aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente, quando necessário aos objetivos do Projeto.

No caso da rotina do Ciclo Interdisciplinar apresentada, além das oficinas de Leitura e Escrita, Matemática, Artes, Educação Física, Inglês, há também a oficina de Brincadeiras, que é um momento em que os estudantes interagem entre si, lidar com as vitórias e principalmente com as derrotas e também com o cumprimento de regras. Já na oficina de Parque, os estudantes podem brincar sem a mediação do educador.

3.5. Roteiros Temáticos de pesquisa

Dispositivo pedagógico de autoria para este *Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima* do Prof. Dr. Geraldo Tadeu de Souza, da Universidade Federal de São

Carlos. Atualmente, todos os Roteiros Temáticos de Pesquisa de todos os Ciclos são elaborados pelos professores em trabalho coordenado pelas Coordenadoras Pedagógicas da Unidade e supervisionado pelo Conselho Pedagógico.

O trabalho de pesquisa é realizado num contexto predominantemente grupal, a partir de Roteiros Temáticos de Pesquisa, que funcionam como marcadores curriculares do Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima, no qual temas geradores são organizados de forma interdisciplinar, contemplando as diferentes áreas de conhecimento, conforme citado no item 2. Esses roteiros são apoiados nos livros didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), escolhidos pelo grupo de professores a cada triênio. Na elaboração dos roteiros outras fontes de pesquisa como Internet, livros paradidáticos, visitas a museus, estudos de meio, entrevistas e etc são também utilizadas.

É importante ressaltar que os livros didáticos funcionam como uma das fontes de referência para a pesquisa e realização das atividades propostas nos referidos roteiros, sendo utilizados de forma particular, ou seja, não sequencial, privilegiando o entendimento amplo e interdisciplinar do tema gerador. Eles traduzem às especificidades da Língua Portuguesa, da Língua Estrangeira Moderna, da Matemática, do Conhecimento do Mundo Físico e Natural, da Realidade Social e Política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena, da Arte nas suas diferentes formas de expressão e Educação Física.

Dessa forma, apontamos os roteiros de pesquisa como um meio de problematizar o próprio uso livro didático, de forma crítica e reflexiva, garantindo a base nacional curricular comum, complementada de acordo com as características regionais e locais do nosso território, nos termos do art. 26 da LDB.

A progressão do estudante ao longo do currículo está atrelada à avaliação dos conhecimentos apreendidos. Nesse sentido, o estudante é estimulado a realizar atividades de acordo com suas necessidades e as propostas, com base nessas, dos educadores.

À guisa de exemplo, abaixo, um Roteiro de cada um dos Ciclos de Aprendizagem, a saber, Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

3.6 Planos de estudos

Dispositivo pedagógico que possibilita ao estudante planejar e avaliar seu trabalho e seus estudos quinzenalmente, com o acompanhamento do tutor e pais/responsáveis.

3.7 Atividades culturais e festas

Nossas festas são estruturantes do fazer pedagógico porque elas trazem as questões genuínas da cultura e da formação do povo brasileiro, sendo um dos principais pilares curriculares dentro do Projeto Político Pedagógico Amorim Lima. São elas: Carnaval, Festa Junina, Festa da Cultura (é temática anual, cuja escolha do tema ocorre por meio de assembleias e discussões por todos os segmentos da Comunidade Escolar) e o Auto de Natal. Estas atividades não se esgotam no momento de sua realização, integrando o currículo da escola durante todo o ano letivo. "Tem-se em vista que a

liberdade de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber é um dos princípios que devem sustentar o ensino" (art. 206 da Constituição Federal e art. 3º, inciso II da LDB).
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

o currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (2013, p. 116).

Todas as festas e atividades contam com grande apoio e participação da comunidade, desde o planejamento e organização até a preparação e execução, sendo um importante momento de integração da sociedade com a escola (art. 12, inciso VI da LDB).

É possível, ainda, a criação de grupos de trabalho voluntário e participação de institutos convidados para realizar intervenções e outras atividades culturais na Escola.

3.8 Grupos de responsabilidade

Como forma de organização, reflexão e participação, os estudantes realizam atividades de cuidado com a escola, tanto na perspectiva da instituição, quanto na dos diferentes sujeitos que a constituem, sempre com vistas ao fortalecimento da cidadania ativa. São exemplos de grupos de responsabilidade: cuidado com a biblioteca, recreio, salões, etc. Esses grupos são formados a partir da escolha dos estudantes segundo seus interesses.

3.9 Horta Pedagógica e Sustentabilidade

Horta pedagógica tem a função de mostrar aos estudantes que é possível cultivar alimentos de forma natural e sem agrotóxicos. Este trabalho tem o objetivo de incentivar os estudantes a experimentarem novos tipos de alimentos, por meio da inserção das plantas cultivadas na horta nas refeições servidas pela escola.

Plantamos principalmente Plantas Alimentícias Não Convencionais – PANCs – pois são diferentes das que encontramos nos supermercados e feiras. Elas são espécies nativas do Brasil, que eram cultivadas nos quintais de nossos avós. Elas são muito resistentes e saborosas.

Como não é possível separar a questão da alimentação da questão dos resíduos e do ciclo virtuoso da sustentabilidade, entendemos que é importante promover sustentabilidade na escola, por meio do trabalhando com o plantio, a alimentação, a compostagem e a separação dos resíduos.

3.10 Avaliação

A avaliação visa ao aprimoramento do processo educativo. É realizada de forma contínua e global durante o desenvolvimento do estudante na relação com os educadores.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizadas de acordo com regras comuns a essas duas etapas (DCN, 2013, p. 76)

A. São os objetivos da avaliação:

- diagnosticar a situação de aprendizagem dos estudantes para nortear a ação pedagógica;
- realizar atividades avaliativas para a aprendizagem;
- verificar avanços e dificuldades do estudante no processo de apropriação e construção do conhecimento para a tomada de decisões por parte dos educadores, seja do ponto de vista da recuperação paralela, contínua ou outras estratégias pedagógicas;
- possibilitar que os estudantes tomem consciência de seus avanços e dificuldades.

B. São as avaliações:

- pontuais: ao final de cada roteiro ou projeto temático.
- processuais e contínuas: durante todo o trabalho do estudante através de um processo de auto-avaliação; análise dos roteiros e das atividades; ficha de finalização dos roteiros; portfólio; plano de estudos; roda de conversa.
- auto-avaliação: realizada preferencialmente no espaço da tutoria, numa gradual tomada de consciência, por parte dos estudantes e educadores, de suas potencialidades e dificuldades.
- trabalho de conclusão de curso (TCC): trabalho de pesquisa e produção de texto autoral realizado pelos estudantes do 9º ano, com apresentação pública sob orientação dos educadores da escola.
- avaliações externas: Mais Educação São Paulo bimestral, Prova Brasil, participação na Olimpíada Brasileira de Matemática e Olimpíada Brasileira de Física, Vestibulinho das Etecs.

C. São os instrumentos da avaliação:

- Portfólio: Trabalhos elaborados pelo próprio estudante compreendendo a síntese do seu aprendizado após a conclusão dos roteiros;
- Roda de Conversa: A aprendizagem se dá o tempo todo no grupo, na qual é valorizada a convivência coletiva e o respeito ao processo de aprendizagem pessoal. Todos os dias são organizadas rodas de conversa, na qual se discute o trabalho realizado. Essas rodas são momentos exemplares de análise do caminho percorrido, em um exercício diário de reflexão sobre as atividades da escola.
- Ficha de finalização: Documento com questões a serem respondidas pelos estudantes, após a conclusão de cada roteiro, para que o tutor acompanhe seu aprendizado. Essa atividade avaliativa é desenvolvida pelos professores e realizada individualmente pelo estudante, devendo ser acompanhada pelo estudante, pelo tutor e pela família.

D. Dos resultados da avaliação

Os resultados do processo de avaliação são expressos por meio de conceitos (no ciclo de alfabetização e interdisciplinar) ou notas (no ciclo autoral) ao final de cada bimestre, acompanhada por uma avaliação descritiva do tutor a cada semestre, apresentando uma de análise do processo de aprendizagem educativo. "Valoriza-se, com isso, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período ao invés daqueles obtidos com provas finais", nos termos do art. 24, V, "a" da LDB, conjugado com a Nota Técnica 22 do Programa Mais Educação São Paulo.

- As famílias acompanham o desempenho dos estudantes mediante:
- Devolutivas bimestrais e semestrais por meio de reunião das famílias com tutores.
- Plantões de atendimento particular à família, mediante solicitação da família ou do tutor.
- Plataforma digital Amorim Lima

E. Plataforma digital Amorim Lima

Trata-se de um instrumento tecnológico de registro digital desenvolvido especialmente para o Projeto, que concentra a produção dos estudantes e lhes permite organizar sua rotina escolar, mediante ações como a elaboração de planos de estudos, apresentação das fichas de finalização dos roteiros e acesso aos livros didáticos. Cada tutor tem acesso aos dados dos estudantes que acompanha e pode com eles interagir a qualquer momento; também é permitida a comunicação entre os estudantes, em grupos.

Vale destacar que as avaliações e autoavaliações estarão organizadas, registradas e disponíveis para consulta pelos estudantes, educadores e familiares/responsáveis.

Salientamos que esta plataforma equivale ao SGP, pois responde às necessidades específicas do *Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima*.

4. Gestão escolar participativa

A gestão escolar é realizada sempre nas instâncias participativas. São mantidas as demais funções previstas no Regimento Educacional, porém amplia-se qualitativa e quantitativamente os espaços de participação e deliberação.

Entendemos que a gestão democrática

constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas, também, propõe, fortalecendo a ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola. (DCN, 2013, 56)

São instâncias de gestão participativa no Projeto: Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, Assembleia de Pais, Assembleia de Estudantes e Associação de Pais e Mestres (APM). Os estudantes fazem a gestão do Grêmio Escolar. Outras formas de

participação na gestão democrática são os Grupos de Trabalho assim como a construção de parcerias com Universidades, Fundações e outras instituições no sentido do desenvolvimento contínuo do projeto e seu compromisso com a Educação Pública de Qualidade.

4.1. Conselho de Escola

Nos termos do Regimento Educacional, o Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, constituído pelo Diretor, membro nato, representantes eleitos das categorias de servidores em exercício nas Unidades Educacionais, dos pais e dos educandos nos termos da legislação em vigor (diretrizes e metas da política educacional e demais diretrizes contidas na Portaria n. 5941/13).

Trata-se de centro permanente de debate e articulação entre os vários segmentos da Escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns, a solução de conflitos atinentes ao funcionamento da Unidade e o constante aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da Escola, dentre outras atribuições previstas no Regimento Educacional (Art. 40).

Na Escola as reuniões ordinárias do Conselho Escola ocorrem mensalmente, podendo convocar-se a qualquer momento reuniões extraordinárias.

4.2. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico responde ao Conselho da Escola e é responsável pela formulação e implementação das práticas pedagógicas que sustentam o *Projeto Político Pedagógico Especial Amorim Lima*.

4.3. Assembleia de Pais

A Assembleia de Pais se reúne mensalmente, discute assuntos pertinentes ao dia a dia da escola e elege os representantes do segmento de pais para a participação no Conselho da Escola e Conselho Pedagógico, organiza os grupos de trabalho e comissões.

4.4. Associação de Pais e Mestres (APM)

Trata-se de instituição auxiliar de caráter privado que tem por finalidade, nos termos do Regimento Educacional (art. 47):

- a. promover integração entre todos os segmentos da escola em busca da melhoria da qualidade do ensino;
- b. articular a participação de pais, professores e educandos nas ações de natureza educativa, cultural, comunitária, artística, assistencial, recreativa, desportiva, científica e outras;
- c. estabelecer parcerias e gerir recursos advindos da própria comunidade, de órgãos governamentais de diferentes esferas e entidades civis, de acordo com o projeto político-pedagógico e pertinente legislação em vigor.

4.5. Assembleia dos Estudantes e Grêmio Escolar

Os estudantes se organizam através de grêmios e Assembleias e elegem seus representantes para o Conselho de Escola, no qual apresentam suas reivindicações.

As assembleias de estudantes acontecem sistematicamente a medida que os temas polêmicos surgem ou nos momentos de socialização dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos grupos de responsabilidade.

4.6. Comissões e grupos de trabalho

Formados pelo Conselho da Escola, compostos por membros da comunidade e organizados conforme as demandas da Escola, tais como comunicação, biblioteca, alimentação e quaisquer outras questões específicas que se fizerem necessárias, atuando em complemento ao Conselho Escolar, nos termos do Art. 42 do Regimento Educacional.

4.7. Parcerias

Reconhece-se a importância do trabalho com diversos parceiros, com objetivos de melhoria das práticas da Escola, tais como Fundação Telefônica e Instituto Natura (Projeto *Inova Escola* e Plataforma Digital), Instituto Pólen (atividades diversificadas na própria escola, após as aulas), empresa Alexandria On Line (assessoramento ao desenvolvimento da biblioteca) e Rhyzos para o desenvolvimento da cultura "make".

PLANOS DE GESTÃO

1. Direção

Percebo a necessidade de um Projeto que possibilite a construção coletiva de um marco referencial que sirva para que possamos fazer a partir dele uma leitura da realidade com vistas a uma problematização permanente do currículo, da função da escola e das suas ações.

Para tanto tenho investido tempo e esforço:

Em reuniões semanais com a Equipe Gestora e quinzenais Equipe Gestora e Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) para refletir sobre a escola, nossas ações e atuações. Como fazer melhor;

Participando, organizando, auxiliando e apoiando os eventos e atividades;

Participando das reuniões do Conselho de Escola;

Presidindo as reuniões da APM e juntamente com o tesoureiro fazendo balancetes, prestando contas e controle bancário;

Na APM também, tenho me dedicado à organização de festas e eventos culturais e esportivos;

Participando do PEA: elaboração, encaminhamento e avaliação;

Participando, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos do preparo e realização das reuniões pedagógicas;

Desenvolvendo, semanalmente, juntamente com mais três professores, um Projeto para melhorar o trabalho de leitura e escrita de alunos com mais dificuldades;

Atendendo a comunidade em geral, alunos, professores e funcionários;

Priorizando a demanda para a melhor utilização da verba de escalão e sua prestação de conta.

2. Coordenação Pedagógica

O Plano de GESTÃO da Coordenação Pedagógica está organizado a partir de três ações, a saber: ações de **formar**, ações de **acompanhar** e de ações **estudar** o trabalho pedagógico da escola.

Ações de formar

Dentre as ações de **formar** está previsto o planejamento das reuniões de organização escolar e reuniões pedagógicas, feito junto com a Direção da Escola, a partir de discussão prévia no Conselho Pedagógico. Estas reuniões serão organizadas tendo como referência as demandas surgidas na avaliação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, na perspectiva da construção do projeto da escola. Dentre as ações, estão previstas a apresentação e análise de dispositivos estruturantes do projeto, tais como tutoria, salão de pesquisa, papel do educador, docência solidária, roda de conversa, instrumentos de avaliação (plano de estudos, roteiros de pesquisa, fichas de finalização, portfólio), parceria com as famílias.

O horário coletivo (reuniões de JEIF) é um importante momento de formação. Estão previstas as seguintes ações:

- 2 horas-aula para estudo e reflexões dialogadas sobre o papel do tutor e o trabalho na tutoria;
- 2 horas-aula para os estudo e reflexões dialogadas sobre os dispositivos do projeto da escola, a saber: salão de pesquisa, docência solidária, papel do educador, construção de autonomia, rodas de conversa, instrumentos de avaliação (roteiros de pesquisa, portfólios, fichas de finalização, planos de estudo), reuniões de pais;
- 4 horas-aula na orientação, estudo e construção do currículo, com elaboração de roteiros de pesquisa e fichas de finalização na perspectiva da interdisciplinaridade; orientação aos planos de ensino; estudos de caso para planejar o acompanhamento dos estudantes, realizando encaminhamentos quando necessário; orientação e problematização do trabalho realizado nas oficinas (ministradas pelo quadro docente da UE) a partir das especificidades dos diferentes ciclos; construção do ambiente de pesquisa no salão, selecionando materiais e bibliografia de apoio à pesquisa; planejamento de atividades extraescolares; planejamento da participação nas festas junina e da cultura, com levantamento de bibliografia; orientação à realização do trabalho de conclusão do ciclo autoral.

Ações de acompanhar

Dentre as ações de **acompanhar**, estão previstas as seguintes ações:

- Acompanhamento do trabalho dos tutores, orientando, analisando práticas e registro de acompanhamento dos estudantes. Orientação aos tutores quanto à escrita dos relatórios dos estudantes. Está previsto, ao final de cada bimestre, a escrita de um relatório geral sobre o trabalho desenvolvido pelo tutor, que contemple a apresentação do projeto didático desenvolvido na tutoria, as ações realizadas para a constituição do grupo no que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes e com o tutor e à carta de princípios de convivência, a apresentação do trabalho realizado com os dispositivos do projeto, o projeto de leitura desenvolvido na tutoria, o acompanhamento e a orientação dada a cada estudante quanto ao planejamento do trabalho. Além deste relatório Geral, a cada final de semestre está previsto também um relatório individual, que contemple o desenvolvimento escolar de cada estudante considerando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- Atendimento individualizado aos professores em Jornada Básica Docente (JBD) em suas horas-atividade. Este atendimento visa orientar estes professores quanto aos dispositivos do projeto da escola e quanto à organização da rotina de trabalho;
- Acolhimento dos professores novos com orientações quanto à rotina da escola;
- Orientação e acompanhamento das sondagens, com análise dos resultados e propostas de intervenção;
- Análise do processo de rendimento escolar juntamente com os professores (comissão de classe);

- Observação dos salões de pesquisa para recolher informação e refletir sobre a mediação do educador no processo de aprendizagem do estudante na perspectiva da construção da autonomia intelectual e da docência solidária;
- Observação das rodas de conversa para recolher informação e problematizar com os professores a mediação das rodas, visando garantir o diálogo e a construção da autonomia moral;
- Organização da rotina da escola, nos diferentes ciclos, com elaboração dos horários de atividades junto com os professores de cada ciclo. Organização da rotina diária, a partir da frequência dos professores;
- Acompanhamento do Projeto de Recuperação Paralela;
- Acompanhamento de SAAL com orientações ao planejamento do trabalho com os estudantes com deficiência;
- Orientação e acompanhamento dos estagiários do CEFAL e aluno-pesquisador;
- Atendimento às famílias, preferencialmente junto com o(a) tutor(a) visando construir uma parceria no acompanhamento da vida escolar dos estudantes;
- Controle e organização dos livros de registro do Projeto Especial de Ação (horário coletivo); Registro das atas de reuniões pedagógicas e reuniões de organização da escola, assim como outros registros diversos; visto no Diário de Classe (considerando a especificidade dos grupos e agrupamentos de estudantes na organização da escola).

Ações do estudar

Dentre as ações do **estudar**, estão previstos 1) momentos de estudos teóricos para o aprofundamento de conceitos importantes para a construção do projeto da escola, tais como: o papel do tutor, o papel do educador na construção da autonomia moral e intelectual, a docência solidária, a polivalência, a construção do currículo, a interdisciplinaridade, a alfabetização, a participação, a mediação de conflitos; e 2) momentos de estudo para planejar as reuniões pedagógicas, as reuniões de organização da escola e do horário coletivo, recuperando conceitos e práticas observadas.

Todas estas ações visam consolidar o Projeto Político Pedagógico desta Unidade Escolar, que tem como objetivo fundamental *“que possamos todos ascender a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural, autonomia intelectual e autonomia moral, num ambiente de respeito e solidariedade”*.

Coordenadoras:

Lis Paglione Bonadio - RF: 730.163.4-3

Renata Camargo Cortese – RF 680.449.7 - 1

PLANO DE AÇÃO – SALA DE LEITURAS

BIBLIOTECA ESCOLAR⁷

- Proporcionar vivências lúdicas, desafiadoras e diversificadas, utilizando diferentes fontes de leitura e formas de linguagem que despertem a sensibilidade e o prazer para que o educando possa descobrir-se enquanto ser-leitor-autor-produtor e ampliar seus referenciais e suas possibilidades de representação e compreensão da leitura do mundo, através do contato com produções literárias e artísticas significativas da cultura universal e popular.
- Provocar a necessidade e o desejo de leitura/escrita, fazendo com que os educandos se mantenham ativos, interessados e entusiasmados por serem capazes de desfrutar desses atos e prazerosamente ascenderem a novos conhecimentos.
- Atender todos os estudantes da Unidade, ampliar e catalisar as possibilidades culturais da Comunidade.

ATIVIDADES

- Catalogação do acervo
- Empréstimo de livros
- Pesquisa
- Leitura
- Atividades Culturais: Sarau
- Consulta Bibliográfica

PROFESSOR RESPONSÁVEL

Nome: Vilma Cristiane da Silva Petrin
 Cargo: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
 Função: Professor Orientador da Sala de Leitura
 Jornada de Opção e Exercício: JEIF.

HORÁRIOS

HORÁRIO	MANHÃ				
	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07:00 – 07:45		3A	1A		
07:45 – 08:30	1B	3B			9A
08:30 – 09:15	2A	4A			
09:45 – 10:30					
10:30 – 11:15	2B	5A			8A
11:15 – 12:00	4B	6A			8B

⁷ Blog: <https://bibliotecaamorimlima.wordpress.com/>

HORÁRIO	TARDE				
	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:00 – 13:45	5 B	1 C	3 C		9A
13:45 – 14:30	6 B	2 C	7 A		8B
14:30 – 15:15	HA		4 C		
15:45 – 16:30					
16:30 – 17:15		HA	5 C		
17:15 – 18:00			HA		
18:05 – 18:50	HC	HC	HC	HC	
18:50 – 19:35	HC	HC	HC	HC	

ROTEIRO DE PESQUISA: HORA DA HISTÓRIA
 OBJETIVO GERAL: CONHECER ESTÓRIAS DE DIFERENTES GÊNEROS E CULTURAS

AMORIM LIMA

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1. CONHECER E RELEMBRAR DIFERENTES CONTO DE FADAS	FAZER UMA LISTA COLETIVA DE ALGUNS CONTO DE FADAS CONHECIDOS PELO GRUPO (CONTO DE GRIMM)	TODOS NÓS	
	LEITURA DE UM CONTO DE GRIMM ESCOLHIDO PELO GRUPO	RODA DE LEITURA	
	ESCREVER UMA LISTA COM PALAVRAS-CHAVE DO CONTO LIDO	REGISTRO NO CADERNO	
	ILUSTRAÇÃO DO CONTO	REGISTRO DE CADERNO	
	LEITURA DO CONTO "O PRINCEPE E O SAPO"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG. 12 A 15	
	ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG. 16 E 17	
	LEITURA DE UM CONTO DE FADAS DE ANDERSEN ESCOLHIDO PELO GRUPO	RODA DE LEITURA	
	FAÇA UMA PESQUISA EM DUPLA SOBRE UM CONTO DE FADAS DIFERENTE, DESCONHECIDO	BIBLIOTECA	
	ESCRITA COLETIVA DE UM CONTO DE FADAS ESCOLHIDO PELO GRUPO	TODOS NÓS	
2. OUVIR E CONHECER FÁBULAS	APRESENTAÇÃO DA BIOGRAFIA DE ESOPHO	RODA DE LEITURA	
	CONSTRUÇÃO DE TEXTO COLETIVO A PARTIR DA ANÁLISE DA ILUSTRAÇÃO DA FÁBULA "O LEÃO E O RATINHO"	LIVRO FÁBULAS DE ESOPHO Ed. Companhia das Letrinhas PÁG. 39	
	LEITURA DA FÁBULA "O LEÃO E O RATINHO"	LIVRO FÁBULAS DE ESOPHO Ed. Companhia das Letrinhas PÁG. 38	
	LEITURA DA FÁBULA "O GALO E A RAPOSA"	FÁBULAS DE ESOPHO	
	LEITURA DA FÁBULA "A CIGARRA E AS FORMIGAS"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG. 182 E 183	
	ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG. 184	
CONTRUÇÃO DE FANTOCHES COM OS PERSONAGENS DAS FÁBULAS TRABALHADAS	TODOS NÓS		

ROTEIRO DE PESQUISA: BRINCADEIRAS E FOLGUEDOS
 OBJETIVO GERAL: CONHECER JOGOS E BRINCADEIRAS DE DIFERENTES CULTURAS



OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1. BRINCADEIRAS DA TURMA MAPEAR AS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS ALUNOS	RESPONDER A FICHA DE ENTREVISTA JOGOS E BRINCADEIRAS QUE AS FAMÍLIAS CONHECEM	LIÇÃO DE CASA	
	COMPARTILHAR AS PRÁTICAS LEVANTADAS PELO GRUPO	RODA DE CONVERSA	
	LOCALIZAR NO MAPA DO BRASIL A ORIGEM DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS	MAPA DO BRASIL	
	FAZER UM CARTAZ COM UMA LISTA DE NOMES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS TRAZIDOS PELO GRUPO	TODOS NÓS	
	ESCOLHER UM DOS JOGOS E/OU BRINCADEIRAS PARA VIVENCIAR	TODOS NÓS	
	LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO SOBRE A DIFERENÇA ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS	PESQUISA COM AS FAMÍLIAS	
	CARTAZ CLASSIFICANDO JOGOS E BRINCADEIRAS DA TURMA	TODOS NÓS	
	BRINCADEIRA ESCRAVOS DE JÓ	TODOS NÓS	
2. BRINCADEIRAS INDÍGENAS	VIVENCIAR A BRINCADEIRA CAMA DE GATO	NOSSA MEMÓRIA E LIVRO JOGOS E BRINCADEIRAS NA CULTURA KALAPALO PÁGINA 172	
	REGISTRAR O DESENHO DAS TRAMAS REALIZADAS NA BRINCADEIRA	CADERNO CARTAZES COLETIVOS	
	VIVENCIAR A BRINCADEIRA PULA SELA	LIVRO JOGOS E BRINCADEIRAS NA CULTURA KALAPALO PÁGINA 137	
	VIVENCIAR CANTIGAS DE RODA INDÍGENAS *ANEXO LETRA DAS CANTIGAS VÍDEOS	TODOS NÓS	
	PINTURA CORPORAL COM GRAFISMOS INDÍGENAS	LIVRO "GRAFISMOS INDÍGENAS" LUX VIDAL	
	COMPARAR O JOGO HUKA-HUKA COM PRÁTICAS DE OUTRAS CULTURAS	RODA DE CONVERSA	
3. BRINCADEIRAS AFRICANAS	VIVENCIAR A BRINCADEIRA TEKA-TEKA	TODOS NÓS	
	APRESENTAR A ORIGEM E O CONTEXTO DO JOGO "MANCALA"	RODA DE CONVERSA	

3. OUVIR E BRINCAR COM CONTOS DE REPETIÇÃO	APRESENTAÇÃO E LEITURA DO CONTO "O GRUFALO"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 38 A 41 OU LIVRO "O GRUFALO" Ed. Brinque-Book	
	REALIZAR ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 42, 43, 44 E PÁG. 45 EXERCÍCIO 2	
	LEITURA DO LIVRO "A CASA SONOLENTA"	LIVRO "A CASA SONOLENTA" Ed. Ática	
	CONSTRUIR PERSONAGENS DA HISTÓRIA PARA BRINCAR	TODOS NÓS	
	LEITURA DA HISTÓRIA "BRUXA, BRUXA, VENHA À MINHA FESTA"	LIVRO "BRUXA, BRUXA, VENHA À MINHA FESTA" Ed. Brique-Book	
	CONSTRUÇÃO DE LIVRO DE IMAGENS E PALAVRAS DA HISTÓRIA NA SEQUÊNCIA EM QUE OS PERSONAGENS APARECEM NO TEXTO.	TODOS NÓS	
	LEITURA DO CONTO "A GALINHA RUÍVA"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 30 A 32	
	ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	LIVRO DE PORT. PÁG 34 A 37	
	LEITURA DO LIVRO "O CASO DO BOLINHO"	LIVRO "O CASO DO BOLINHO" Callis Editora VÍDEO DE MÚSICA DA HISTÓRIA https://www.youtube.com/watch?v=FOhCBZvuG_c	
	CONSTRUIR BOLINHOS COM MASSINHA DE MODELAR	TODOS NÓS	
PESQUISAR RECEITAS DE BOLO PARA COMPARTILHAR COM O GRUPO	LIÇÃO DE CASA		
LEITURA DAS RECEITAS TRAZIDAS PELO GRUPO E ESCOLHA DE UMA DELAS PARA FAZER NA ESCOLA	RODA DE CONVERSA		
PESQUISA DE PREÇO DOS INGREDIENTES PARA O BOLO ESCOVIDO	VISITA AO SUPERMERCADO		
REGISTRAR OS PREÇOS DOS INGREDIENTES	REGISTRO NO CADERNO		
ANALISAR AS QUANTIDADES DE INGREDIENTES NECESSÁRIOS PARA FAZER A RECEITA DO BOLINHO	TODOS NÓS		
FAZER O BOLO	TODOS NÓS		
4. CONHECER A LITERATURA DE CORDEL	LEITURA DO CONTO: "A FESTA NO CÉU"	LIVRO "A FESTA NO CÉU" Ed. Melhoramentos	
	LEITURA DO TEXTO "A FESTA DA GALINHA"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG. 217 A 219	
	ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	LIVRO DE PORT. PÁG. 220 E 221	

	LEITURA "A FESTA DA GALINHA II"	LIVRO DE PORT. PÁG 224 A 227
	ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	LIVRO DE PORT. PÁG 228 E 229
	OFICINA DE XILOGRAVURA	TODOS NÓS
	LEITURA DE TEXTOS DO AUTO DE NATAL	TEXTOS DO AUTO DE NATAL QUE REPRESENTAMOS NO FINAL DO ANO
5. CONHECER E RELEMBRAR CANTIGAS	LEITURA DA CANTIGA "FUI NO ITORORÓ"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 74
	ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 75
	CONHECER A HISTÓRIA DA VILA ITORORÓ QUE FICA EM SÃO PAULO	PESQUISA DO GRUPO
	LEITURA DA CANTIGA "O TREM MALUCO"	LIVRO DE PORTUGUÊS PÁG 76
	BRINCADEIRAS DE BATE MÃO	TODOS NÓS
	PESQUISA SOBRE CANTIGAS COM A FAMÍLIA PARA APRESENTAR NA RODA DE CONVERSA	TODOS NÓS
6. CONHECER CONTOS DE OUTRAS CULTURAS	LEITURA DO LIVRO: "RAPUNZEL E O QUIBUNGO"	LIVRO "RAPUNZEL E O QUIBUNGO" Ed. Mazza Edições
	LEITURA DO LIVRO: "A MULHER QUE VIROU URUTAU"	LIVRO: "A MULHER QUE VIROU URUTAU" De Olivio Jukupe e Maria Kerexu
	LEITURA DO LIVRO "AS SERPENTES QUE ROUBARAM A NOITE E OUTROS MITOS"	LIVRO: "AS SERPENTES QUE ROUBARAM A NOITE E OUTROS MITOS" Ed. Peirópolis
	LEITURA: "CURUPIRA" "O GUARDIÃO DA FLORESTA"	LIVRO: CURUPIRA O GUARDIÃO DA FLORESTA Ed. Peirópolis
	LEITURA DE UM CONTO DO LIVRO: "O BIGODE DO LEÃO"	LIVRO: "O BIGODE DO LEÃO" Ed. Pallas
	LEITURA "CONTOS DO BAOBÁ"	LIVRO: "CONTOS DO BAOBÁ" Ed. Noovha America
	LEITURA DE CONTOS SOBRE CRIAÇÃO DO MUNDO	LIVRO "A CRIAÇÃO DO MUNDO" Ed. Wmf Martins Fontes
	LEITURA: "MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA"	Ed. Ática

ANEXO II

Entrevista coordenadora I

Meu nome é Lise; eu sou coordenadora pedagógica; esse é meu quinto ano na coordenação aqui no Amorim Lima; já estou como coordenadora na prefeitura a onze anos e escolhi vim para escola pela escola e pelo projeto; meu filho já estudava aqui desde o primeiro ano e agora está no sétimo; minha filha está no quarto e está desde o primeiro também. Aqui trabalho na coordenação. Além da coordenação eu sou tutora de uma turma e esse é o quarto ano com eles. Eu os acompanho desde o sexto ano e agora eles estão no nono ano se formando.

1. Como funciona a relação da direção e da coordenação com a biblioteca?

A biblioteca não é uma coisa que tem em todas as escolas, na verdade as escolas públicas têm sala de leitura. Quando o Amorim Lima escolhe ter uma biblioteca, ele escolhe um desafio, que é a organização da biblioteca e manutenção da biblioteca. Isso só acontece porque a gente tem uma equipe de pais que compram a ideia da biblioteca. Uma parceria externa, também, que nos ajuda desde o começo com a organização. Então, desde o início, quando a biblioteca foi organizada, os pais sempre estiveram presentes e a gente foi tendo parceria de diversos órgãos para que pudéssemos montar a biblioteca. Todas as escolas tem um acervo grande de livros, mas eles são organizados como sala de leitura. A gente, aqui, do Amorim Lima, organiza como biblioteca. E a biblioteca não é pensada como aquele espaço que você tem que ficar quietinho. É como um espaço dialógico onde estão os jogos, os livros e onde tem um saber circulando. Ela é muito importante, então a conversa da coordenação com a biblioteca está muito relacionada com o grupo de pais e com as possibilidades de pensar a biblioteca como um lugar de aprendizagem e de saber. Um lugar inserido na cidade. Porque, como a gente pensa em um território de aprendizagem, a biblioteca está dentro desse território. A biblioteca também pensa nesse espaço que é do lazer, que é a possibilidade da leitura de fruição. Se, por exemplo, eu estou no meu intervalo e quero ler, tenho esse espaço. Isso é muito legal. Eu escolho estar nesse espaço e posso escolher levar um livro para casa. Conhecer esse acervo para poder escolher, precisa acontecer com a gente durante o percurso. Mas ele precisa ser também o espaço da fruição e do desejo. Então, para isso a gente pensa nas tutorias com leitura, nas oficinas ação com leitura; nas rodas e ações com leitura. E a biblioteca propõem coisas legais. Por exemplo, esse ano teve um *Slam* que a biblioteca propôs. A biblioteca propõe contação de histórias, às vezes, no próprio intervalo. Propõe sarau e, também, é legal ver que esse público que está indo, sente-se estimulado e o público que não está, tem na tutoria, nas oficinas e nesses outros momentos mais obrigatórios a possibilidade de leitura. Claro que a leitura não acontece só na biblioteca, elas acontecem no salão, na sala de aula e, além disso, tem um espaço perto da horta que eles que construíram. Lá tem uma mesa em volta de uma árvore, isso foi o projeto de bio-construção. Às vezes eles ficam ali sentados, escrevendo ou lendo. A gente às vezes faz rodas com a tutoria e leitura nesse espaço.

Uma vez por semana a escola para para as tutorias. Na terça o ciclo um e na quinta o ciclo dois. Nesse dia que a gente para, eu (e os demais tutores com seus respectivos grupos) fico com eles ajudando a verificar o trabalho de cada um; a continuidade; o planejamento; como que eles estão em relação ao trabalho. E eu também faço a articulação do estudante da escola e da família na tutoria. Eu tenho um grupo que acompanho que está se formando esse ano. Em média, uma tutoria tem 20 alunos. Tem tutoria que é maior e outras que são menores. Isso é um apoio, porque tem diferentes dispositivos do projeto. Então, como que eu vou ver individualmente o aluno? Na

tutoria a gente para para ver cada um: suas potencialidades, seus desafios, como é que está se desenvolvendo, se está planejando e organizando suas responsabilidades, se está conseguindo cumprir os seus planejamentos, como que está essa conquista da autonomia dos diferentes saberes.

2. Qual importância a escola atribui a autonomia?

A autonomia é uma coisa que não vem pronta, ela precisa ser construída e o processo de construção ele é muito importante, então a gente pensa no projeto, nos diferentes dispositivos e ver como possibilidades de processo de saberes de maneira autônoma. Um exemplo é os roteiros de pesquisa, então o **roteiro de pesquisa**, cada estudante tem e ele tem que passar por todos os roteiros de pesquisa, terceiro, quarto, quinto, sexto. O estudante, ele vai fazer todos esses roteiros, mas a ordem e tempo, ele é muito individual, então o aluno escolhe. Se ele está no sexto ano e quer começar pelas origens do ser humano e o outro quer começar por água ao mesmo tempo, na mesma série, mas fazendo coisas diferentes. A construção dessa autonomia está em diversos dispositivos, então ele é um dos pilares do projeto e ela vem muito através da pesquisa, do protagonismo dos estudantes e também, nas assembleias o estudante ele que protagoniza, ele vai falar, ele que vai trazer os assuntos ou a gente vai trazer os assuntos e a ele vai debater. Ele que vai debater na assembleia, na roda de conversa é uma roda muito trazida pelos interesses dos estudantes, então, pensando nisso também, a construção da escuta, construção da fala, através de uma autonomia desse grupo. O professor ele entra muito como mediado, nesses espaços de salão que é o momento de pesquisa, de tutoria que é o momento de ajuda-lo, se organizar nas rodas, ele vai mediar as conversas conflitos que acontecem e com isso vai apoiando os diferentes saberes com mais autonomia para o estudante, com mais protagonismo, estudante mais a frente de seus estudos, do que ele tem interesse, porque cada um tem um interesse específico e aí você também pode, a e aquilo que você não tem interesse, como que você vai lidar com isso? Então é um trabalho do cotidiano mesmo, de diferentes dispositivos.

3. O que a coordenação faz para criança ter acesso ao acervo e de fato ter acesso a literatura, como é que isso acontece?

Bom, tem a medição dos trabalhos, a vontade e tem a divulgação que é um trabalho muito forte dessa equipe da biblioteca, por exemplo, esse ano, desde o ano passado eles conseguiram fazer a primeira feira literária no Morim Lima, e aí então vieram autores da escola, os próprios estudantes que são desenhistas também participaram. Esse ano a gente quer tá mais próximo dos professores, dos estudantes eles estão mais animados com a ação da tutoria de leitura, ou de escrita, ou das duas coisas juntas, então tem tutoria que faz leitura compartilhada no mesmo livro durante um semestre, propondo livros diferentes e depois faz seminários para apresentação, tem tutoria que propõe algumas escritas juntas, forma livros, histórias em quadrinhos, vai pensando junto com os estudantes, poemas, livros de poemas. Quais são os interesses desses né desse grupo? Acho que isso é muito importante. No primeiro e no segundo ano tem uma ação muito comum que é a apresentação. O professor vai com o grupo, apresenta, apresenta quais são as normas combinadas no espaço, o que que pode fazer, o que que não pode, como faz pra fazer a carteirinha, tirar livros e todos tem acesso a essas coisas de levar livros pra casa, pras famílias também, é aberta para as famílias.

4. Qual seria a concepção de leitura literária que perpassa a coordenação?

Tem que ter o interesse, o desejo tem que tá presente em uma leitura literária. Tem também os saberes acadêmicos que são construídos nessas ações que eu falei da tutoria que estão em ações que a gente pensa, nos nossos roteiros, muitos roteiros no final isso é uma coisa que os professores construíram, eu acho que de dois anos ou três para cá, algumas indicações de livros, nesse ideia é não da obrigatoriedade de que isso vai poder

te informar mais e vai ser uma possibilidade. Têm alguns textos, alguns contos que são obrigatórios, tanto no nosso roteiro quanto na ficha de finalização. Então, alguns autores Cecília Meireles, Carlos Drummond, Machado de Assis, estão, trechos, ou alguns contos inteiros para os alunos irem ao também ao longo desse processo todo tendo um contato, primeiro e segundo ano tem um acervo literário na própria sala, livros para manusear e ter esse contato que o professor tem na rotina, contação de histórias, essa literatura tem que tá fluta, tem que tá nessa campo do desejo, tem que ser uma coisa gostosa, cuidado dos espaços, outras possibilidades de espaços, cuidar do desejo de acordo com a faixa etária, o que que esse grupo pensa, o que que ele deseja e acessível. Por exemplo, ano passado os professores do terceiro ano leram alguns livros do Ilan Breno, ele veio aqui na escola e ela falaram desse livro que leram, então, conversa com autor não ser mito ser uma pessoa, essa possibilidade de pode fazer, encontrar e poder saber do ilustrador que vieram aqui, então eu acho que a literatura precisa contar com esse universo dos autores, dos ilustradores e da mediação o projeto mira que é um projeto que vem na escola e com alguns estudantes com necessidade da interpretação, eles lêem uma hora em um dia da semana e é individual e os estudantes tem melhorado, avançado em vários aspectos de saberes comportamentais, até aspecto de escrita, de leitura. Então a literatura ela não pode ser esse fim, ela não pode ser um meio para esse fim, ela tem que ser um desejo para as possibilidades. Tem um grupo de pais grande que leem para os filhos. Mas a gente também tem um grupo de pais que não lê, que as crianças não têm esse acesso em casa, então, tem que lhe da com essa heterogeneidade.

5. A leitura literária é importante no processo formativo das crianças? Por quê?

Sim, ela é importante. Não pontualmente, mas sim no cotidiano uma vez, e pela obrigação ela deixa de ter importância, mas no cotidiano e no processo ela é importante. Pelo conhecimento de mundo, de vínculo, de interação de necessidades da viagem, do desejo de se ver. Eu vejo também que em todas as idades tem a faixa etária do desejo, de se deslumbrar na literatura ou ver possibilidades que não viam antes ou ratificar algumas coisas, algum sentimento, então, desde os contos de fadas até nos livros de sexto ano. Uma vez a gente leu isso na minha tutoria, Lígia Bojunga que chama *Bolsa Amarela* e eles se viam muito e diziam: "olha eu tô nessa fase", "olha eu também brigo em casa". Essa possibilidade de se encontrar na literatura também ela é muito rica. Os aprendizados são importantes, são consequências. São saberes. Produzir os desejos, ter a vontade de ler. Não são todos que têm como seu grande interesse a literatura, mas passar por esse conhecimento e ter a oportunidade de escolha, não só com literatura, mas com a matemática e artes, é importante.

6. Qual a relação da escola com a mediação da leitura? A escola desenvolve trabalhos com a literatura?

Mediação acontece no cotidiano, das oficinas, das tutorias a mediação acontece até pelos pais na biblioteca que propõe alguns contação de histórias, leituras compartilhadas. Além disso, tem o projeto mito também que faz isso. Sim, a escola desenvolve trabalho com a literatura por meio das oficinas desenvolvem, das tutorias e nos roteiros também desenvolvem literatura, as rodas, muitas rodas acabam utilizando temas que precisam ser tratados na literatura como um meio. Temos também a Flau que é essa feira literária que esse ano terá a segunda e tem algumas saídas pedagógicas pensando nisso também algumas saídas para espaços públicos.

7. O que é a Flau?

A Flau é uma feira literária, ligada à um grupo de responsabilidade, mas, mais autônoma com as famílias. Esse ano as famílias estão tentando se vincular aos trabalhos que a escola já produz, principalmente que os tutora já produzem para ter outra consistência no dia da feira literária. A Blau acontece em meados de

outubro/novembro. Algumas tutorias já estão fazendo blogs com escrita dos estudantes, pensando em algumas leituras ou na feira literária. Tem tutores que já estão lendo Livros pensando nesses autores virão aqui para uma conversa, uma roda com a tutoria.

8. Então eles estão lendo autores daqui?

Não necessariamente, tem tutorias que não, tem tutorias que está fazendo um trabalho dos contos de mil e uma noites, então é de acordo com interesse e necessidades daquele grupo, daquele aprendizado ou uma que o professor trás para uma possibilidade de integração do grupo ou até de traze - los para a próxima literatura, com algo que ele já conheça ou já se interessou e se interessa. Tem grupo que se interessa muito pelas histórias em quadrinhos, então ... tá trazendo autores de história em quadrinhos, possibilidades de história em quadrinhos e esse grupo da flauta trazendo a possibilidade de conhecer esse alto rola, se não rola outra atividade, uma oficina de escrita ou de uma apresentação que esse grupo conseguiu ler, então são muitas as possibilidades.

9. Tem uma organização ou trabalhos com Histórias em Quadrinhos?

Sim, tem grupos que fazem, tem grupos que faz com poemas, tem grupo que faz com contos, história de romances e tem a literatura infantil que vai muito bem no ciclo um, livros bons, mesmo infantil. Aqui na biblioteca, nas salas, autores nossos, autores que não são nossos.

Entrevista Coordenadora II -

Eu sou Daniela Sano, assistente de direção. Na prefeitura a gente tem essa nomenclatura que é a mesma no Estado. No estado que a gente fala que eu sou diretora e na prefeitura assistente de direção. A nomenclatura muda, mas a função é a mesma, então, quando a Ana não está presente ou mesmo quando ela está faço eu parte desse grupo da gestão e a gente responde juntas todas às questões da escola. Eu estou aqui a quatro anos, passei um ano trabalhando voluntariamente juntando eu trabalho aqui a cinco anos, quando era voluntario eu trabalhava com sarau uma vez por mês na biblioteca e disso ela fez o convite, eu não imaginava e a gente está juntas nessa questão. Eu adoro essa escola, porque eu super me identifiquei. Recebi outros convites de outras diretoras, mas eu nunca quis. Ser assistente da Ana Elise Sequeira é outra coisa, aprende muito, é uma mulher maravilhosa. Ela já está aqui um tempão, isso é um diferencial mesmo, porque nas outras escolas têm muita mudança de diretor, então não dá uma continuidade do trabalho. O projeto aprovado ele tem onze anos, mas ela já está a 25 anos. Ela começou o projeto mesmo sem ser aprovado. Ela iniciou com a comunidade, com o conselho de escolas e isso faz uma diferença porque ela deu continuidade nesse processo desde o começo e cada ano tem uma novidade. Então, o projeto como ele é orgânico, cada ano tem uma cara e é bem um propósito de um projeto de uma escola ser revisitado todo ano e a gente na verdade modifica porque, por exemplo, esse ano a gente colocou e incluiu no nosso projeto pedagógico a horta punk. Mas a gente incluiu porque ano passado a gente já desenvolveu esse trabalho e a achou bom incluir como uma das propostas da escola. Então, as coisas elas acontecem antes e a gente coloca no projeto. É diferente de algumas escolas que projetam e acabam não dando continuidade para isso.

1. Como funciona a relação da direção e da coordenação com a biblioteca? Vocês pensam juntos? E de que modo?

A biblioteca tem um contexto nesses documentos que você pesquisou sobre o Amorim. Antes no Amorim tinha salas de leitura. Nessa sala, tinha um professor especialista. Essa sala servia para as crianças irem lá realizarem uma leitura direcionada como se fosse uma aula de leitura e isso não combina muito com a nossa proposta. A nossa proposta é que estimulem as crianças, mas não nesse formato, tendo regras, tem que pegar livros, tais livros, tem que ser essa quantidade de livros, uma coisa muito formatada. Então, aí se viu a necessidade, para quebrar essa lógica, de acabar com a sala de leitura. Porque todo mundo que pensa em sala de leitura vem com esse pensamento, com essa lógica do que é a sala de leitura – mesmo que você proponha outra coisa, um outro formato do que é a sala de leitura. Então, a biblioteca surge em uma necessidade de *vamos mudar* esse conceito porque não combina com nosso projeto e aí rola uma parceria com uma pessoa que é do sistema Alexandria e a gente tem. Tanto é que essas pessoas que são lá de fora podem vim, entrar na escola e pegar livros. Nossa biblioteca é uma biblioteca mais acessível porque é importante às pessoas virem, conhecerem a escola, conhecerem o projeto a partir de um livro. De repente o cara vem, conhece o projeto e vira parceiro. Ou se é um professor da rede que vem e não conhecia o projeto diferenciado, vem para cá. Então, a biblioteca serve de um elo para as pessoas vislumbrarem uma coisa a mais. E aí surge essa parceria com Alexandria e a gente não paga nada para o sistema e começa a receber doações, bastante doações. No começo eram doações de pais. Agora já vem da prefeitura porque agora ela tem o projeto *Minha*

Biblioteca que ela manda para todas as escolas e usa sim a biblioteca desse jeito e a gente não deixa. Tem uma proposta de deixar todos os livros com os estudantes lá em cima. A gente não quer um controle sobre o acesso aos livros. A gente acha que quando tem um local específico as crianças valorizam mais do que largar. Tem os livros, tem o repertório lá em cima também de livros bacanas. Essa biblioteca ela que ser uma biblioteca ativa, orgânica e a gente tem que cuidar. Ela tem que ser utilizada de uma maneira atrativa para as crianças. Tem uma preocupação dos livros que estão nessa biblioteca que sejam livros para diversão, livros que despertem uma leitura mais apurada e mais fina. Então, a gente cuida disso. A coordenação, quando a gente monta os nossos roteiros a gente sempre inclui o que está na bibliografia da própria biblioteca, além de usar na hora do intervalo. Você vê que é super disputado, as crianças gostam, os leitores gostam e a gente procura colocar dentro do roteiro para despertar uma leitura com eles. Então, a coordenação junto dos professores e a gente olha para isso também. Então, no roteiro eles têm que responder uma pergunta de um livro tal que está na biblioteca. Não é uma coisa só direcionada, é uma coisa para eles frequentarem esse espaço. Tem um grupo de responsabilidade da biblioteca. Quem foi para esse grupo é o pessoal que adora ler, então uma das questões que colocaram agora para quem gosta. É super fácil e agora como a gente pode se mobilizar para que a gente desperte a vontade das outras pessoas que não tem interesse na biblioteca? Então, esse é um cuidado que a gente tem que fazer junto com o professor responsável desse grupo. Ver as possibilidades que as crianças estão trazendo; ampliar um pouquinho mais isso, por exemplo, veio uma pessoa e comentou – que é uma das pessoas responsáveis desse grupo de responsabilidade biblioteca – "ah, eles vieram com uma viagem, uma estratégia que eles usaram para a leitura dos livros, mas a gente não tem pernas, já falei para eles e eu falei pra eles, gente tem que ter o pé no chão". Eu falei que não acho que é isso. A gente não pode por a galera de pé no chão porque enquanto a gente sonha a gente caminha. Então, tem que deixar as crianças sonharem. Agora nós, escola o que podemos fazer pra esse sonho virar realidade, precisa de quê? De mais pessoas? Então, vamos envolver mais grupos! A gente chama as famílias. Esse sonho não pode morrer, a gente tem que ajudar nesse processo. Então, assim, a nossa relação com a biblioteca é isso, como é que eles estão usando os livros? Não é a questão só de cuidado com a biblioteca. Tem exemplares, você viu o que ela falou? "Quando estragar..". Então, a gente já prever que vai estragar; que vai acabar o livro; o que tá usando o que não está usando. Livro muito arrumadinho você tem que começar a questionar que biblioteca é essa, impecável? Os livros não estragam? Então, está tendo pouco uso, a gente sabe. Fora isso tem os livros que as pessoas levam, a gente sabe que pelo menos, 20% do acervo vai embora e aí vai virar um pânico? Eu já frequentei biblioteca que você ficava dois meses de "castigo" porque você não trouxe o livro, então que prazer é esse? O que que é isso (risos), o cara levou, ele vai ler, ele vai emprestar pra alguém e alguém vai pegar de também, o livro vai rodar e é isso, o livro não é pra ficar na prateleira e a gente já prever essas coisas. Então a questão não é só isso, é que o livro... o que a gente nota de mudança nesse estudante. Por exemplo, eu falei isso para a professora, se o grupo ama ler, o grupo de responsabilidade adora ler, foi por isso que se enfiaram nessa responsabilidade. O que que os livros têm mudado na vida deles? É uma questão também. Se o livro não muda seu jeito tem alguma coisa errada. O livro te leva para outros lugares; te traz outras possibilidades. Se consegue enxergar isso e de repente você consegue sonhar? Será que eles estão sonhando? Será que não é resultado da leitura do livro? O que que a gente vai fazer com esse sonho? A gente não pode matar. Se o livro que a gente tem nessa biblioteca vai mudar a maneira desse estudante pensar a vida, mudar a escola, então, a gente pensou na relação do objetivo né, então esse é o

cuidado que a gente tem que ter sempre em relação a biblioteca sobre o que ela tem influenciado nas vida das pessoas que a frequentam – que seja para brincar, para estar perto. O importante é que ela proporciona. Tem gente que vai na biblioteca para jogar e tem gente que fala "ah, ele não tá lendo". Mas sim, ele está se relacionando e se não tivesse essa biblioteca talvez ele não tivesse se relacionando com as outras pessoas. E aí a biblioteca proporciona isso e o jogo também, de repente o jogo é de aventura e o jogo ele vai ter que fazer uma leitura, e vai que o jogo te leva para um livro de aventura então eu acho que isso que importa.

2. Qual seria sua concepção de leitura literária?

Leitura literária, eu penso, assim não só eu, mas a gente da gestão, tem o outro lado, por exemplo, que a gente não tem muito nos roteiros da nossa época que a gente tinha que ler aqueles livros obrigatórios, não é? A gente não tem isso: dos livros literários que tem que ler Jorge Amado. A gente tem isso na biblioteca, mas não é uma obrigatoriedade. Tenho uma questão que eu acho que a gente tem que estimular de algum jeito para que o estudante leia. Seria bom se ele quisesse pegar sem ninguém obrigar. Eu acho que isso é uma questão e quem faria esse gancho deveria ser os professores que deveriam dizer dentro do salão no seu momento de oficina de leitura escrita, citar algum cara; trazer alguma coisa; trazer a vontade. Essa leitura e o porque que ela é importante? Por que eu tenho que ler Guarani? Por que que eu tenho que ler esses livros? Porque que é importante? Isso é uma coisa da nossa escola, da nossa cultura? Isso me melhora como gente? Então, eu acho que a relação com os livros literários tem que melhorar. Como gente pode fazer isso? Acho que isso é um grande desafio. O menino, você não pode tirar o direito dele de ler. Ele tem o direito! Porque lá para frente, quando ele for prestar vestibular, vai ser pedido para ele. É complicado! Mas fácil a gente mandar ler, mas o que que a gente forma, não é? Eu acho que o grande diferencial do Amorim é esse: a gente tá preocupado com as crianças. O povo fala “ah, mas vocês não estão preocupados com o conteúdo”. A gente está, sim! De alguma maneira a gente está, a gente só não usa o conteúdo com uma obrigação. O cara tem que sentir a vontade de ler, não ler porque está sendo obrigado. Ele tem que sentir as necessidades desses conteúdos, então, a escola tem que ser o ambiente que a gente proporcione a escolha. Quando a gente fala que é uma escola democrática, um projeto democrático, isso é poder de escolha. As pessoas têm um pouco de problema com a definição do que é democrático. Muitas vezes o democrático quer dizer, não! Isso é super democrático também dizer não, então eu acho isso.

3. Como vocês se relacionam ou conversam com os professores? É só a professora de literatura ou português que favorecem? Ou isso faz parte de vocês conversar com outros professores para que eles de alguma forma contribuam para esse processo de formar leitores de literatura?

Todos os professores têm que formar porque aqui o professor tem que ser polivalente. Não existe o professor de literatura. Todo mundo tem que ser polivalente. A gente não tem aula de literatura dentro do roteiro. Ela está no meio do roteiro, ela passa lá. A gente tem professor de letras, mas ele não fica dando aula de português. Ele vai ter que ajudar na geografia, nas ciências e nas outras questões. Quem é de matemática vai ter que, também, auxiliar com a leitura literária dentro da sua tutoria porque eles são tutores. Isso é uma coisa bacana. Então, esses professores, o grande papel deles, além

de ajudar no salão, vão ajudar na pesquisa. É na tutoria que eles vão acompanhar esse menino durante o ciclo. É durante o ciclo que ele vai ter que olhar esse menino e pensar se o aluno precisa de uma maior na leitura disso; em que ele tem que melhorar, se é em matemática ou em geografia ou história. Ele vai vendo a necessidade, então, não tem como dizer "agora vamos trabalhar a literatura! Todo mundo tem que trabalhar a literatura. É lógico, se precisa a gente pode procurar uma formação. Se acharem que tem uma questão muito importante e que precisa ser estudada pelos professores, vamos estudar. Olhar os livros, olhar para a biblioteca. Isso já aconteceu! Vamos olhar o livro que tem; vamos olhar a relação da Alexandria. O que que de repente é importante para relação da sua tutoria. Todos os professores realizam tutoria. Tem professore que faz em cada tutoria a leitura de um capítulo de livro. E o cara não é da área de literatura. Tem uma outra professora que faz, ela pegou um autor e ela dividiu o grupo em três e cada grupo ler um livro desses três grupos e depois vão trocar ideias. Eles leem dentro de um horário que a professora estabelece um capítulo e eles discutem o que vai acontecer depois. Eles não podem ler depois porque tem que esperar a próxima semana para ler também. Então, de alguma maneira eles vão trabalhando essa vontade de ler, e é bem legal também tem alguns vídeos dessa professora, da curiosidade das crianças e ela filmou conversa, fazendo uma roda conversando. Porque eles acabam de fazer um capítulo e quem ler melhor é quem pega o livro pra ler e todo mundo escuta, então, você tá trabalhando o ler alto para as pessoas e aí eles fazem uma roda de conversa disso para discutirem sobre o que que eles acharam disso; o que vai acontecer. Eles já estabeleceram, isso, as regras. Eles que fizeram isso e ela filmou. Então, eu acho que são ações dos professores que fazem a diferença.

4. A leitura literária é importante? Por quê?

É importante! Eu penso que é importante por essas questões: porque tem a ver com nossa história e com a nossa vida. Tem a ver mais com o que era e tem uma coisa que ainda estamos presos a essa questão do vestibular. Lógico que a gente não libera essa questão, foca nisso pelo vestibular. Porque se esse cara escolher fazer vestibular a gente não pode ter privado ele desse conhecimento. As crianças precisam saber disso. A gente não pode ter privar o aluno do que é exigido no vestibular, temos sim de disponibilizar. A gente sabe que lá na frente vão pedir, então, temos que ter pelo menos exemplares na biblioteca. Tem que ter para eles poderem ter acesso, acho que é importante sim.

5. Como é a relação da escola com a mediação de leitura literária? A escola desenvolve trabalhos com a literatura?

É isso que eu falei, acho que já respondi essa questão. Depende do tutor, tem tutor que gostam mais de trabalhar com a literatura. Por exemplo, a professora de português, então, ela pega livros literários, trabalha com eles tutoria, mas não igual na nossa época onde era obrigado a ler e tinha uma prova. Então, ela trabalha e fica nesse esquema de roda de conversa. Uma forma muito mais rica do que a gente tinha na nossa época. Tem horas que não tem sentido nenhum aquelas perguntas, não é? Não te muda em nada.

6. Esses roteiros de vocês é semestral ou anual? São quantos roteiros?

No 1º ano não tem roteiro e no 2º ano já começa roteiro. E vai até o 9º ano. Cada ano tem o seu roteiro e esse roteiro está muito ligado aos livros que vem da prefeitura. Por exemplo, agora a gente vai mudar os livros do ciclo intermediário, então, se a gente vai

mudar de livros tem que mudar o roteiro também porque o roteiro a gente não tira da cabeça. Tem coisas que a gente acrescenta, mas tem muita coisa a ver com que com o que recomenda o MEC. Pensa que se você olhar os roteiros, todos têm o que o MEC pensa de currículo. Agora a gente escolhe algumas coisas dos livros, o que a gente considera mais importante. Então, esses roteiros eles mudam conforme os livros. Agora vai ter de 3º o 5º ano, então, a gente muda. Então, vão ser três anos só que isso não quer dizer que a gente não acrescente, não coloque um anexo, coloque uma coisa complementar. A gente pode fazer isso no roteiro de querer colocar uma coisa diferente como, por exemplo, o professor falou "ah, vamos colocar uma oficina de GIF, vamos incluir isso no roteiro?". Incluíram! Acabamos revisitando o roteiro de três anos, quando termina esses três anos não é um roteiro igual a do primeiro ano que teve, então é isso.

7. O roteiro é anual ou semestral? O aluno tem o ano todo pra fazer?

Sim, anual. O aluno tem o ano todo pra fazer. Ele tem que fazer um planejamento de estudo porque tem que dar conta. Ele escolhe por onde quer começar, mas tem que dar conta. Se ele não terminar no 3º ano ele não repete, vai para o 4º ano, mas vai terminar no quarto, porque a gente pensa ciclo e não seriado e ele vai pro quarto ano porque está no mesmo salão; porque está no ciclo intermediário. E ele termina nesse quarto ano o roteiro do terceiro que não conseguiu dar conta no ano anterior. Isso porque cada um tem o seu tempo. Também. E normalmente quando isso acontece eles dão um gás assim para terminar porque está todo mundo com roteiro novo e eles querem o roteiro novo.

Mediadora de sala de Leitura

Clarissa Roberta, mediadora de leitura desde 2017 na biblioteca escolar Amorim Lima

1. Qual sua concepção sobre leitura literária?

Leitura literária é aquela que nos permite viajar e conhecer, possibilitando o encontro com o leitor e o livro.

2. Como trabalha com a literatura na biblioteca?

A literatura é trabalhada através de saraus, mediações de leitura, contações de história e exposição de obras do acervo.

3. Como se dá as escolhas das obras literárias trabalhadas na biblioteca?

A escolha das obras trabalhadas na escola é feita a partir de conversas entre professores, coordenadores e pais.

4. Quais expectativas têm em relação à literatura na vida dos alunos?

Que a literatura possa ser não só algo prazeroso como um agente de mudança, expansão de ideias, criatividade e conhecimento.

5. Percebe os alunos interessados em leitura? E em leitura literária?

Os alunos têm muito interesse em leitura, ainda mais quando é literária.

6. A biblioteca já desenvolveu algum trabalho relacionado às Histórias em Quadrinhos no estilo mangá?

No ano passado os alunos do Amorim Lima fizeram parte de um concurso literário chamado Literasampinha, fazendo uso das histórias em quadrinho. Para isso foi trabalhado esse gênero literário.

7. Você pode nos dar exemplo de alguma atividades desenvolvida na biblioteca – caso ainda não tenha mencionado?

Tertúlia literária, que é um momento de leitura de literaturas em grupo e slam de poesia

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MEDIADORA DA BIBLIOTECA

1. Qual sua concepção sobre leitura literária?

2. Como trabalha com a literatura na biblioteca?
3. Como se dá as escolhas das obras literárias trabalhadas na biblioteca?
4. Quais expectativas têm em relação à literatura na vida dos alunos?
5. Percebe os alunos interessados em leitura? E em leitura literária?
6. A biblioteca já desenvolveu algum trabalho relacionado às Histórias em Quadrinhos?
7. Quais atividades têm sido desenvolvidas na biblioteca com a literatura?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. A leitura literária é importante? Por quê?
2. Qual a relação da escola com a mediação de leitura literária?
3. A escola desenvolve trabalhos com a literatura? Quais e por quê?
4. Como a coordenação envolve a literatura ou a biblioteca no processo de formação dos alunos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA AUXILIAR

1. Como funciona a relação da direção e da coordenação com a biblioteca? Vocês pensam juntas? Se sim, de que modo?
2. Qual sua concepção sobre leitura? E a leitura literária?
3. A leitura literária é importante? Por quê?
4. Qual a relação da escola com a mediação de leitura literária?
5. A escola desenvolve trabalhos com a literatura? Quais e por quê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O objetivo da presente pesquisa é investigar a experiência nas obras literárias mais acessadas pelos alunos na biblioteca na escola pública brasileira.

A participação na pesquisa é absolutamente voluntária, sendo que qualquer participante pode decidir por se retirar dela a qualquer momento, não acarretando qualquer consequência, penalizações ou prejuízos.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto a suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes. Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível um endereço para contato.

Tendo _____ ciência disso, eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

Anexo III

Produção de História em Quadrinhos de uma criança de 9 anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental.





Pode ser que ela mate mais ALGUÉM

