

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Débora Paz Menezes

FENÔMENO DA LEITURA E DIMENSÃO EDUCATIVA
DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Santa Cruz do Sul

2017

Débora Paz Menezes

**FENÔMENO DA LEITURA E DIMENSÃO EDUCATIVA
DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e doutorado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Sandra Regina Simonis Richter.

Santa Cruz do Sul
2017

M543f Menezes, Débora Paz

Fenômeno da leitura e dimensão educativa das histórias em quadrinhos / Débora Paz Menezes. – 2017.

86 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Literatura comparada. 2. História em quadrinhos. 3. Educação. 4. Linguagem. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

CDD: 869.09

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares

Prof^ª. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Orientadora

Prof^ª. Dra. Nádia da Cruz Senna

UFPel

Prof. Dr. Felipe Gustsack

UNISC

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Sandra Richter pela confiança neste estudo pleno de desvios de aprendizagens. Pelo acolhimento carinhoso com que conduziu nossa convivência, por sua cumplicidade em acolher meus devaneios e interrogações. Pela presença constante, pelos livros, pelos telefonemas, pelas mensagens, pelos e-mails, por discutir e compartilhar ideias, pela dedicação e paciência em suas orientações, por ser essa pessoa tão especial.

Ao professor Felipe Gustsack por permitir com sua escrita que meu pensamento ficasse em suspensão, pelas conversas, pelos questionamentos que suscitaram em mim inquietações, pela forma carinhosa como me acolheu.

À professora Nádia Senna pela disponibilidade à leitura de minhas palavras.

A todos os professores do mestrado pelo carinho, pelas conversas.

Ao professor e amigo Rafael Hoff pelas aprendizagens, pelas trocas de ideias, pelas palavras de incentivo.

Ao ilustrador e designer gráfico Thiago Krening pela atenção, pela confiança, pela parceria e pelos belos traços.

Ao colega de mestrado, Elton Petry, pelo carinho, pelos diálogos, pela escuta e pela companhia que tornaram minhas viagens mais alegres.

Stéla, amiga de escrita, de escuta, de conversa. Agradeço pelas risadas, pelas trocas de ideias e pela amizade.

Ao Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias.

Aos pesquisadores e as “super” secretárias Mari e Daiane do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC.

A Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação- PROPPG da Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC e o Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação stricto sensus- BIPPS.

A minha mãe, por demonstrar seu amor em pequenos atos, pela força, pelo carinho, pelas palavras de incentivo.

A minha irmã, Simone, pela disposição empenhada em ler minha escrita, pela escuta, pela alegria em compartilhar devaneios e pensamentos.

Ao meu amor, Luciano, pela cumplicidade, carinho, ajuda e paciência.

Aos amigos que compreenderam minha ausência durante esta travessia.

As amigas, Marta e Kendy, pela escuta carinhosa, pela paciência em ouvir meus devaneios e pelas muitas risadas.

RESUMO

Nesta dissertação a sustentação para abordar o fenômeno da leitura a partir da leitura das histórias em quadrinhos (HQs) emerge dos estudos em torno da imaginação criadora e da dimensão poética da linguagem realizados no grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação (PPGEdu/UNISC). O estudo do fenômeno da leitura aprofunda estudos acerca da concepção de imaginação poética como experiência de linguagem realizados no grupo e tem por objetivo contribuir com outras interrogações no campo da pesquisa educacional. O debate em torno do ato de ler é recorrente na educação, pois ler é da dimensão existencial do humano, todos lemos. Porém, e em especial na educação escolar, é generalizada a concepção de leitura como leitura da palavra que explica o mundo em decorrência da histórica opção por uma racionalidade que polariza razão e imaginação, aquela que considera marginal e negativa a linguagem das HQs. Para resistir ao mundo plena e previamente explicado, interrogo que modo encantador de narrar é esse das HQs que favorece uma leitura que nos coloca no acontecimento narrado, na qual sentidos, intelecto e emoção emergem simultaneamente em um jogo dramático que suscita a compreensão no leitor como presença que se consuma em sentido. A intenção do estudo não é buscar respostas, mas circunscrever um campo de pensamento que permita interrogar a relação entre educação e experiência de linguagem a partir da aproximação entre a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer para sustentar a concepção de linguagem como experiência existencial de mundo, aquela na qual o sentido emerge quando constitui situação para o leitor. Uma linguagem viva que torna possível a compreensão que nos orienta nas interações e no real, nos situa entre as coisas e no mundo. Tal aproximação exigiu considerar a composição narrativa entre palavra e imagem desenhada como dimensão lúdica da linguagem que, pela imaginação poética como produção de presença no mundo, nos coloca no acontecimento narrado e contribui para interrogar o pensamento educacional sustentado na explicação de um mundo previamente definido.

Palavras-chave: Educação, Leitura, História em Quadrinhos, Experiência de linguagem, Imaginação poética.

RESUMEN

En esta tesis de maestría, la intención y la sustentación para abordar el fenómeno de la lectura a partir de la lectura de comics emerge de los estudios en torno de la imaginación creadora y de la dimensión poética del lenguaje realizados en el grupo de investigación LinCE - Lenguaje, Cultura y Educación (PPGEdu/UNISC). El estudio del fenómeno de la lectura profundiza estudios acerca de la concepción de imaginación poética como experiencia de lenguaje realizados en el grupo y pretende contribuir con otras interrogaciones en el campo de la investigación educativa. El debate en torno del acto de leer es recurrente en la educación, pues leer es de la dimensión existencial del humano, todos leemos. Sin embargo, sobre todo en la educación escolar, es generalizada la concepción de lectura como lectura de la palabra que explica el mundo debido a la histórica opción por una racionalidad que polariza razón e imaginación, aquella que considera el lenguaje de los cómics como marginal y negativo. Para resistir al mundo pleno y previamente explicado, interrogo qué encantadora manera de narrar es la de los cómics, que favorece una lectura que nos sitúa en el acontecimiento narrado, en el que los sentidos, el intelecto y la emoción surgen simultáneamente en un juego dramático que suscita la comprensión del lector como presencia que se consume en sentido. La intención del estudio no es buscar respuestas, sino circunscribir un campo de pensamiento que permita interrogar la relación entre educación y experiencia de lenguaje acercándose a la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y a la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer para apoyar la concepción del lenguaje como experiencia existencial del mundo, aquella en la cual el sentido emerge cuando se constituye situación para el lector. Un lenguaje vivo que hace posible el entendimiento que nos guía en las interacciones y en lo real, nos sitúa entre las cosas y en el mundo. Tal aproximación exigió considerar la composición narrativa entre palabra e imagen dibujada como dimensión lúdica del lenguaje que, a través de la imaginación poética como producción de presencia en el mundo, nos sitúa en el acontecimiento narrado y contribuye a interrogar el pensamiento educacional sustentado en la explicación de un mundo previamente definido.

Palabras-clave: Educación. Lectura. Comics. Experiencia de lenguaje. Imaginación Poética.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Cartoon produzido por Sahar Ajami	10
FIGURA 2- Quadrinho produzido para reportagem <i>Inside the Favelas</i>	13
FIGURA 3- Quadrinho de <i>Palestina</i>	14
FIGURA 4- Estandarte de UR.....	44
FIGURA 5- Tapaçaria de Bayeux	45
FIGURA 6- Obra <i>Orbis Pictus</i>	76

*Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em
minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio
da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia
dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe:
a gente quer passar um rio a nado; e passa; mas vai dar
na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem
diverso do que primeiro se pensou.*

Viver nem não é muito perigoso?

Guimarães Rosa
(2001, p. 26).

SUMÁRIO

1 HORIZONTE DAS LEITURAS	11
2 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM	19
2.1 Educação e cuidado com a linguagem.....	24
2.2 Experiência de linguagem como experiência transformativa.....	27
3 ARTE E HQs: OUTRO MODO DE LER O MUNDO	36
3.1 Experiência da arte como interpretação e compreensão.....	44
3.2 HQs: composição lúdica de linguagem	47
3.3 Desenho e jogo	50
4 LEITURA E LEITOR	57
4.1 Leitura e mundo.....	58
4.2 Texto e leitor.....	68
5 DIMENSÃO EDUCATIVA DO ATO DE LER	75
REFERÊNCIAS	81



Sahar Ajami

FIGURA 1: “This cartoon is about love, challenges, mysteries, and long distance relationships. Tell me about your interpretation”. Cartoon produzido em aquarela pela designer gráfica e ilustradora Sahar Ajami em homenagem ao dia dos namorados (Valentine's Day Cartoon), publicado em 14 Feb 2017 no site *Cartoon Movement* Disponível em <<http://www.saharajami.com/single-post/2017/02/14/Featured-Valentines-Day-Cartoon>> Acesso 20 fev. 2017.

1 HORIZONTE DAS LEITURAS

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto.

Vocês são bondosos de me ouvir.

Guimarães Rosa
(2001, p. 114-115)

Desenhos e palavras. Duas grandes paixões que foram constituindo minha história, mostrando-se quotidianamente através da intensidade de aprender a conviver entre contradições e complementaridades, entre frustrações e maravilhamentos, tristezas e alegrias, encanto e desencanto: ideias e devaneios. Na obra do filósofo francês Gaston Bachelard (RICHTER, 2005; 2015), a ambivalência entre ideias e devaneios¹ configuram dois universos simultaneamente contrários e complementares. Ao voltar-se tanto para os conceitos como para a leitura poética assume a complexidade da conjunção “e” para acolher a imaginação poética e a ciência como dois fenômenos diferentes que se definem, por isso mesmo, pelo que “diferem” entre si.

Desde a infância, vivi uma relação muito próxima com as imagens, principalmente através da ação de desenhar e dos desenhos nas histórias em quadrinhos. No entanto, essa relação tornou-se mais forte através da escrita da palavra, pois “a escrita nasceu da imagem e, seja qual for o sistema escolhido, o do ideograma ou do alfabeto, sua eficácia procede unicamente dela” (ARBEX, 2006, p.17). Como afirmava o poeta, dramaturgo e cineasta Jean Cocteau, ao abordar seu percurso criador, “escrever, para mim, é desenhar, entrelaçar as linhas de maneira que se façam escritura, ou desentrelaçá-las de um jeito que a escritura vire desenho”². Porém, não foi a partir dessa relação de proximidade que aprendi a compreender as ações de escrever e de desenhar. Pelo contrário, a relação foi de oposição entre ambas: *ou*

¹ Cf. Richter (2005), a fenomenologia bachelardiana voltada para a imaginação poética distingue devaneio e sonho. Se o sonho dorme, o devaneio permanece acordado – vigilante. Assim, o sonho pode ser contado, o devaneio não. Para compartilhá-lo é preciso escrevê-lo, desenhá-lo, cantá-lo.

² Cf. artigo da crítica de arte Maria Hirszman: “Escrever, para mim, é desenhar”. In: O Estado de São Paulo, Caderno 2, p. 93, São Paulo, 11/02/2001. Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/onde/JeanCocteau.htm>> Acesso 4 mar. 2017.

desenhamos *ou* escrevemos. O prazer de desenhar foi aos poucos subsumido pela escrita e só gradualmente estou compreendendo que tanto a ação de escrever como a de desenhar implicam a potência gestual de rabiscar, de produzir traços e marcas e, nesse ato linguageiro, procurar e encontrar significados.

As palavras assumiram maior relevância no meu percurso de formação quando decidi pelo Jornalismo no curso de Comunicação Social. Assim como na literatura ou na pesquisa acadêmica, na comunicação jornalística as palavras também são estudadas e selecionadas minuciosamente no intuito de promover informação de forma clara, objetiva e precisa. Desse modo, fui aprendendo em minha formação de jornalista não apenas a importância social da dimensão comunicativa da linguagem, mas a importância comunicativa de considerar uma escrita simples e coloquial para o leitor. Mais, que essa palavra clara, objetiva e precisa exigida pela escrita jornalística consistia na condição de imparcialidade da linguagem como garantia de confiabilidade da informação. Concluí o curso concebendo que a objetividade das palavras garantia a “imparcialidade” da informação jornalística.

Como jornalista, aprendi a priorizar a dimensão comunicativa da linguagem como característica entre os que convivem em coletividades, trocam informações e mensagens produzidas por sistemas de signos, uma língua, distintas dimensões da linguagem, com diferentes finalidades que visam informar. A comunicação implica estar em relação com outros, interagir e colocar-se em comum, compartilhar ideias, sentimentos e atitudes. É transmissão de informações, ideias, emoções, habilidades, que exigem aprender a operar símbolos, palavras, imagens, figuras.

O tema que escolhi para abordar no trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC foi o jornalismo em quadrinhos. A sugestão veio de uma reportagem realizada na periferia carioca após o processo de pacificação de favelas, em 2010 no Rio de Janeiro. Em outubro de 2011, o jornalista Augusto Paim em parceria com o ilustrador e quadrinista Maumau (Maurício Gonçalves), ambos gaúchos, publicaram no portal internacional *Cartoon Movement* (<http://www.cartoonmovement.com/>) uma reportagem em quadrinhos a partir da ocupação da favela do Morro do Alemão (RJ) intitulada *Inside the Favelas*.

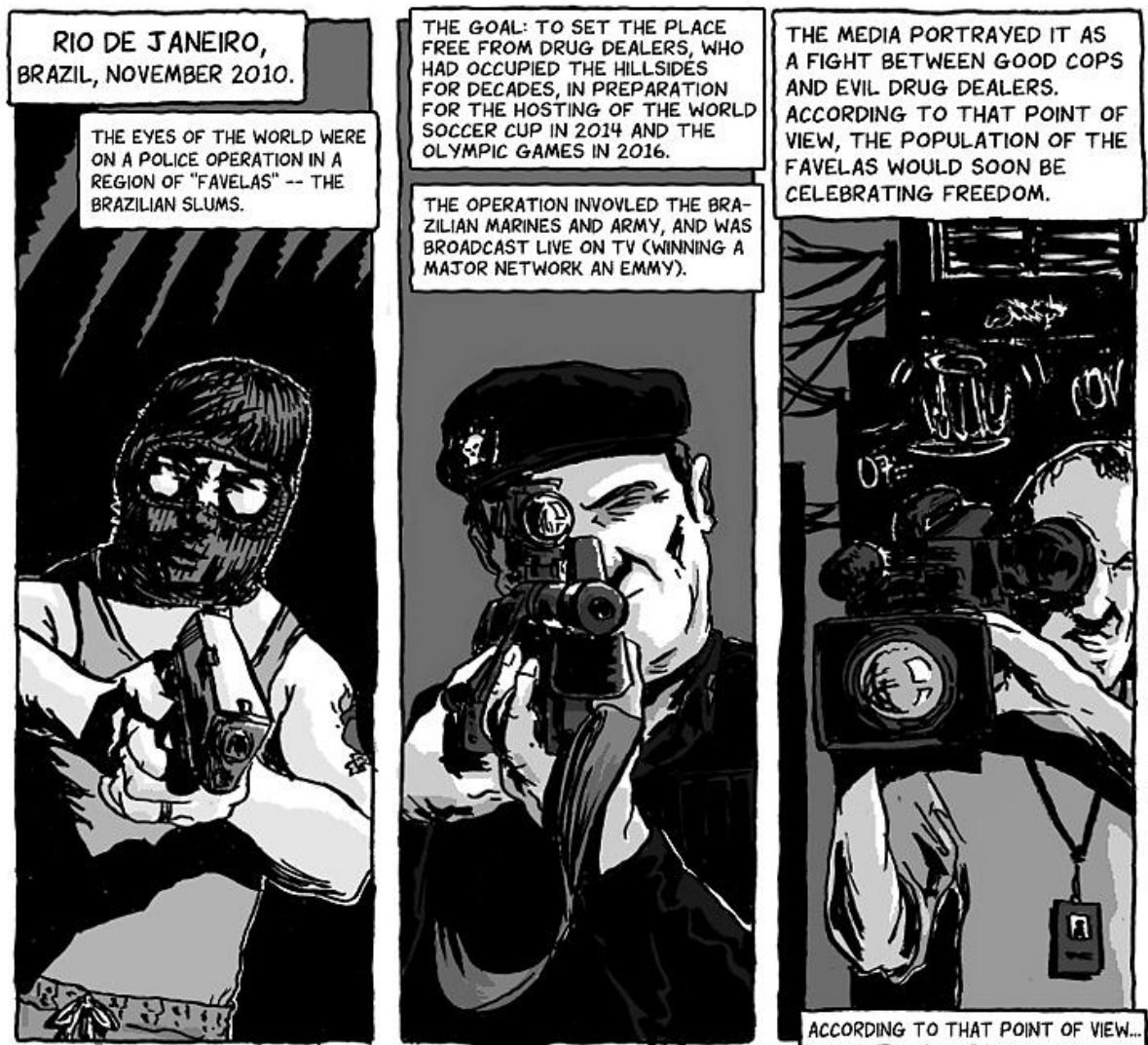


FIGURA 2: Quadrinho produzido para a reportagem "Inside the Favelas" do jornalista cultural Augusto Paim em parceria com o desenhista Maumau, publicada em 2011 no portal internacional Cartoon Movement. (imagem reprodução). Disponível em <<http://www.cartoonmovement.com/comic/18>> Acesso 17 jan 2017.

Até então não conhecia nenhuma reportagem quadrinhística, apenas o livro *Palestina* (1995), de Joe Sacco, nascido em Malta e naturalizado americano, desenhista autodidata e jornalista por formação, o qual relata o conflito entre israelenses e palestinos a partir de sua trajetória desde Jerusalém até a Faixa de Gaza (Fig. 3). A obra inclusive se tornou referência para estudos acerca do jornalismo em quadrinhos.

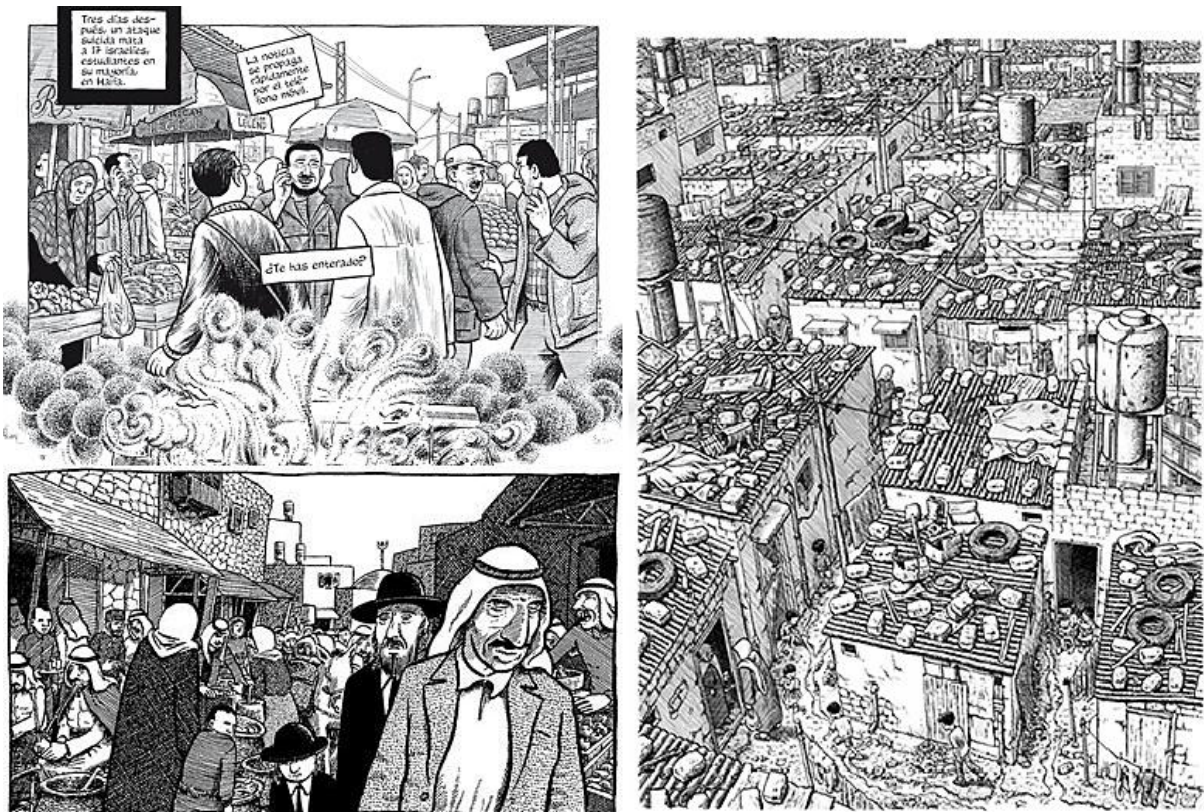


FIGURA 3: Quadrinho de ‘Palestina’, publicado entre 1993 e 1995. Primeiro trabalho do ilustrador Joe Sacco, considerado pioneiro do jornalismo em quadrinhos. Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-7-5FbdYiMPw/TmNEpBSCahI/AAAAAAAAADM/0B6KvBkqHcc/s1600/Joe+Sacco+Palestine.jpg>> Acesso em 17 jan. 2017.

A partir da compreensão de que o jornalismo é o relato da realidade cotidiana posta em linguagem objetiva dos acontecimentos factuais, sempre com a preocupação de informar de forma mais precisa possível, surgiu a inquietação diante da questão se “de fato” é possível produzir uma reportagem jornalística através da linguagem dos quadrinhos. Naquele momento, a aproximação entre histórias em quadrinhos e reportagem jornalística surgia não apenas como instigante provocação à objetividade comunicativa da informação jornalística, mas também como interrogação às minhas concepções de linguagem diante das possibilidades de reunir desenho e palavra para compor uma narrativa que busca estabelecer relações com os acontecimentos da realidade.

Após concluir o estudo, conhecer a história dos quadrinhos, a forma como o jornalismo se apropria desta linguagem, a importância de cada elemento que compõe a narrativa quadrinizada e constatar – agora percebo, um tanto obviamente – que sim, é possível produzir uma reportagem jornalística em quadrinhos, o encantamento pela experiência do estudo das HQs ampliou minha curiosidade e a inquietação se voltou para suas possibilidades educativas. O estudo das reportagens em quadrinhos, uma linguagem considerada marginal por muitos por ser direta e simples, provocou o interesse em compreender a relação entre HQs

e educação escolar. Passei a interrogar se a forma de narrar os acontecimentos do cotidiano em quadrinhos não seria mais potente na educação escolar pelo modo instigante como apresenta os acontecimentos do dia-a-dia aos alunos. Com a intenção de aproximar minha formação na Comunicação Social e o campo da pesquisa educacional, elaborei uma proposta inicial de investigar a possibilidade de “usar” as histórias em quadrinhos na Educação Básica e me inscrevi na seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu).

A opção por realizar o curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa *Aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação* (ATLE), a partir do interesse acadêmico pela dimensão³ educativa da linguagem dos quadrinhos, promoveu uma mudança em minhas concepções de educação a partir dos estudos da dimensão poética da linguagem. Participar do grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação, do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias, especialmente dos projetos de pesquisa “Bachelard educador: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico” (2013-2015) e “Educação, arte e Infância: *mímesis* e experiência de linguagem na Educação Infantil” (2016), ambos coordenados pela professora Sandra Richter, me colocou diante da necessidade de refletir a relevância da linguagem para a profissão de jornalista, ou seja, que a profissão de jornalista implica a especificidade de determinado modo de escrever e de ler.

Passei a compreender, nos estudos dos grupos de pesquisa LinCE, que as mídias são tão educativas quanto a cidade, a escola e a família. Alarguei gradualmente minha compreensão do fenômeno educativo, mas antes ampliei possibilidades de ler a mim mesma ao confrontar minhas concepções de linguagem no campo da comunicação jornalística com a iniciação aos estudos da complexidade da abordagem da experiência poética de linguagem no campo da educação.

A participação nos grupos de pesquisa vinculados à linha ATLE do PPGEdu da UNISC confrontou-me com estudos e interlocuções em torno de uma abordagem educacional pautada nos princípios da complexidade (MORIN, 1992; 2002) e da auto-organização (MATURANA, VARELA, 1995). Nessa abordagem, a linguagem é concebida na dinâmica real-ficcional, ou seja, simultaneamente designa as coisas reais (e permite, assim, manipulá-

³ Conforme Richter (2016c, p. 95), “em vez de estruturas, conceitos ou representações, os termos dimensão e configuração assumem o sentido fenomenológico que lhe dá Merleau-Ponty (1999b, p. 206) para esboçar uma compreensão de irreducibilidade entre sentir e pensar. Para tanto, o fenomenólogo aponta que cada “sentido” é um “mundo”, no qual o sentido de “mundo” assume “[...] este conjunto em que cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se parte total” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 202). Cada “parte”, cada “sentido”, apesar de incomunicável para as outras, faz parte do todo como rumo, como abertura imprevisível de cada sentido para os outros sentidos”.

las) e inventa significados, formas e narrativas, desde a infância. Tais estudos provocaram em mim interrogações que desencadearam meu interesse em aprofundar estudos em torno do ato de ler como fenômeno que não implica apenas aprender a entender o que e como textos dizem o que dizem mas também como disponibilidade “de escutar, no dito o que dá-a-dizer, o que permanece por dizer”⁴ (LARROSA, 2001, p. 79). Essa disponibilidade de escutar para adentrar além do dito e no que nele permanece por dizer implicou considerar as dimensões de sentidos⁵ que a leitura permite, ou seja, a multidimensionalidade da leitura enquanto consumação de sentido, como movimento de um jogo que “renova-se em constante repetição” (GADAMER, 2005, p. 156).

Os encontros com as discussões teórico-metodológicas realizadas no grupo de pesquisa LinCE, em especial nos projetos de pesquisa voltados para estudos em torno da imaginação criadora e da dimensão poética da linguagem, contribuíram para a aproximação entre HQs e fenômeno da leitura a partir da concepção de linguagem como experiência existencial do humano. Estudos que o grupo vem sustentando a partir da interlocução entre as fenomenologias de Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricouer, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer e o pensamento educacional de Edgar Morin, Jorge Larrosa e Fernando Bárcena. Se nos estudos anteriores me detive na leitura das HQs como palavra e comunicação de informações jornalísticas, nessa dissertação o objetivo é deter-me na dimensão educativa da leitura das HQs como experiência de linguagem que acontece na composição narrativa entre palavras e desenhos.

A partir da aproximação entre os estudos das reportagens em quadrinhos e os estudos da dimensão poética da linguagem no grupo de pesquisa, interrogo que modo dinâmico, encantador, enfim mais vivo de narrar acontecimentos é esse que favorece uma leitura que nos coloca no acontecimento narrado, na qual sentidos, inteligência e emoção emergem simultaneamente em um jogo dramático, suscita a compreensão no leitor como presença que se consuma em sentido. Acolho, aqui, as palavras do professor Felipe Gustsack, por ocasião da banca de qualificação do projeto de pesquisa, as quais me desafiaram a “pensar a leitura de HQs como uma leitura deleite; como uma narrativa complexa que mistura o poético da escrita com o estético do desenho. Ou seria o estético da escrita com o poético do desenho. Não sei.

⁴ Todas as traduções do espanhol foram realizadas por mim.

⁵ Gadamer, em *Verdade e Método II: complementos e índice* (2009), denomina “ler o ler que compreende”. Assim, o ato de ler já é interpretação de sentidos que significam para o leitor, pois a leitura, em suas palavras, “é a estrutura fundamental comum a toda consumação de sentido” (GADAMER, 2009, p. 29).

Mas sei que é preciso ‘dar a ler, talvez’⁶. Ou seja, “dá-las a pensar de outro modo no mesmo movimento em que as dá a ler de outro modo. Dar a ler (o que ainda não sabemos ler): dar a pensar (o que ainda não pensamos)” (LARROSA, 2004, p. 17).

As palavras de Guimarães Rosa na epígrafe dessa dissertação assumem então o pleno sentido dos deslocamentos que foram se delineando durante o curso de mestrado: “(...) a gente quer passar um rio a nado; e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou”. Poderia então dizer que viver um tema de pesquisa *é muito perigoso...*

Essa dissertação apresenta os desvios de iniciar o curso concebendo a linguagem como passível de ser “utilizada” na educação escolar, previamente determinada em sua objetividade e intenções de aprendizagem pelos alunos e, no meio do percurso, encontrar a impossibilidade de determinar o acontecimento da leitura, pois como fenômeno *em situação* “não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por ela passa é repetição do paraíso perdido” (CERTEAU, 1994, p. 270).

Diante desse percurso desviante, a intenção de estudar a dimensão educativa do fenômeno da leitura não tem no ato de ler histórias em quadrinhos o foco principal, mas sim o toma como norte existencial para a reflexão da leitura como fenômeno mais amplo em sua potência educativa de possibilitar experiências de pensamento que provocam o leitor a conhecer outros domínios, outros pontos de vista que favoreçam a emergência de diferentes modos de significar o mundo. Merleau-Ponty (1999, p. 19) diria de “reaprender a ver o mundo”.

Nessa intenção, a opção pela interlocução com a filosofia para abordar a relação entre educação e leitura é promover abertura a outras interrogações no campo da educação. Portanto, o objetivo não é apresentar respostas que definam a experiência da leitura, e sim propor outros modos de interrogar o fenômeno da leitura a partir dos estudos teórico-metodológicos que em mim promoveram o movimento de deslocamentos de concepções de educação apenas como processo escolar sustentado na polarização entre ensinar e aprender e de linguagem como mero “meio” de conhecimento.

Talvez, ao expor determinado modo de aprender a refletir a relação entre educação e leitura possa contribuir com outras interrogações no campo da pesquisa educacional. O interesse acadêmico é compartilhar um modo de estudar e pensar a leitura de narrativas compostas pela palavra e pela imagem desenhada, o qual promoveu um transbordamento de

⁶ Citação retirada do parecer do professor Felipe Gustsack por ocasião da banca de qualificação do projeto em 16 de fevereiro de 2016.

sentidos que me interrogam. E, se ainda não consigo escrevê-los, posso começar a compreender que a leitura da palavra não “facilita” a leitura da imagem, pelo contrário, ambas complexificam uma e outra.

Assim, o horizonte circunscrito por esta pesquisa em torno do fenômeno da leitura, bem como seus limites no percurso de estudos realizados, não surge de uma pergunta previamente formulada, mas de um problema constituído no processo mesmo de sua escritura. O encontro com a concepção de imaginação poética como experiência de linguagem (RICHTER, 2005) contribuiu para problematizar discursos educacionais que, nas palavras de Berle (2013, p. 11) “abordam a sensibilidade e, no entanto, ignoram a sensibilidade em suas ações de apresentar a linguagem aos que chegam”. O objetivo, sob sugestão de Merleau-Ponty (1991, p. 176) não é apresentar uma resposta tranquilizadora à questão da leitura – ou da relação entre leitura e educação – mas “inflamar” o que “*há para pensar aí*”. Esse “há” aponta para a complexidade da questão educacional do que “aí” está em jogo.

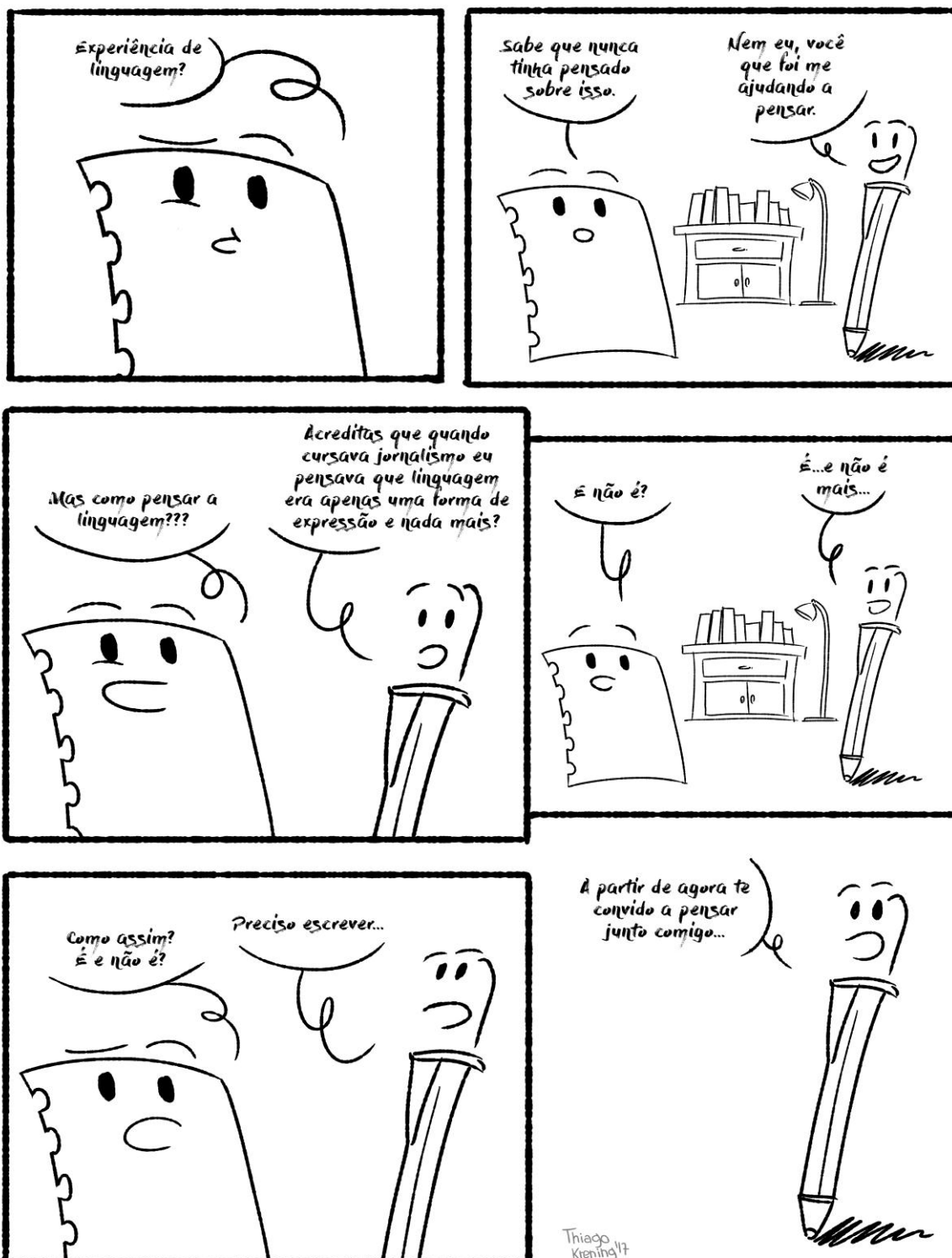
Para tanto, no capítulo seguinte, detenho-me no encontro entre os princípios da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1991; 1999; 2012) e a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2000; 2005; 2010) para situar as opções que sustentam a abordagem da relação entre educação e linguagem a partir da interlocução com as concepções de Jorge Larrosa (1999; 2001; 2003; 2004; 2008) e Fernando Bárcena (2012; 2013).

Para pensar a relação entre linguagem, arte e HQs, no terceiro capítulo realizo uma aproximação histórica das narrativas com imagens para destacar uma relação não apenas de comunicação, mas antes como linguagem e experiência de arte que explora a composição narrativa entre palavra e imagem desenhada para abordar a relação entre jogo e riso.

No quarto capítulo discorro acerca da relação entre texto e leitor, leitura e compreensão. Para tanto, proponho uma interlocução principalmente a partir do pensamento de Larrosa (1996; 1999; 2010), Zumthor (2014), Gadamer (2005), Merleau-Ponty (1999), e Ricouer (1978; 1983; 1986; 1990; 1995).

O último capítulo, destinado às considerações finais, foi intitulado dimensão educativa do ator de ler. A intencionalidade é apresentar reflexões em relação aos estudos, leituras e também a própria escrita.

2 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA DE LINGUAGEM



A opção pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1991; 1999, 2012)⁷ para realizar uma aproximação à dimensão educativa do fenômeno da leitura surge da intenção de aprofundar estudos realizados no grupo de pesquisa LinCE – Linguagem, Cultura e Educação da UNISC⁸ como percurso teórico-metodológico que tem por objetivo resistir ao mundo plenamente explicado, seja pela relação causa efeito ou pela oposição entre objetividade e subjetividade. Para essa resistência, o grupo toma como ponto de partida a prioridade dada por Merleau-Ponty (1999, p. 537) à linguagem viva, aquela na qual o sentido emerge *em situação*, ou seja, “quando *constitui situação*” para o leitor. Uma linguagem viva na qual se faz possível a compreensão que nos orienta nas interações e no real, nos situa em relação às coisas e nos dá um lugar no mundo.

Essa intenção exige o cuidado ou esforço intelectual de não reduzir a linguagem a objeto ou instrumento para abordá-la de outro modo. Ao invés de tomá-la como um objeto e priorizar “o” conhecimento “sobre” a linguagem, preza por sua condição vital de dispersão, pluralidade e inacabamento (LARROSA, 2008), pela sua obliquidade e autonomia (MERLEAU-PONTY, 1991), pela potência⁹ ambígua da linguagem na produção de mundos, de nós mesmos. Mas antes, talvez, implica considerar com Merleau-Ponty (1999, p. 11) a impossibilidade do pensamento – ou da escrita – abarcar todo nosso pensamento. Nessa compreensão, a filosofia “é uma experiência renovada de seu próprio começo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11).

Esse “perpétuo começo” que o filósofo aponta para si diz respeito à consideração da própria ideia de “fenômeno”, ou melhor, da impossibilidade de uma “percepção pura”, o que permite tanto à fenomenologia quanto à hermenêutica ter como premissa a concepção do ver como algo que é “sempre já ‘apreender enquanto’” (GADAMER, 2010, p. 92). Por isso, Gadamer pode afirmar que “o próprio conceito do fenômeno está entrelaçado com a ‘interpretação’” (GADAMER, 2010, p. 91), pois o “fenômeno” já aparece para nós, imediatamente, como um todo significativo. Nosso corpo, simultaneamente dimensão física e dimensão vivida e experiencial – tanto biológico como fenomenológico –, põe em evidência

⁷ Nesta dissertação, parto das produções do grupo voltadas para a fenomenologia merleau-pontiana e, em especial, da “Fenomenologia da Percepção” (1999), do texto “Linguagem indireta e vozes do silêncio”, publicado em “Signos” (1991), e nos textos publicados após sua morte em “A prosa do mundo” (2012).

⁸ BERLE (2013), HINTERHOLZ (2016), LINO (2008), MORARI (2016), PICCIN (2017), POHLMANN (2016), RICHTER (2005) e WENZEL (2016).

⁹ O termo *potência* é empregado no sentido que destaca Agamben (2006, p. 21) ao afirmar: “aquilo que é potente de ser pode tanto ser quanto não ser” já que “toda potência humana é, cooriginariamente, impotência; todo poder-ser ou fazer está constitutivamente relacionado, para o homem, com a própria privação. E essa é a origem da incomensurabilidade da potência humana, muito mais violenta e eficaz que aquela dos outros seres vivos” (AGAMBEN, 2006, p.22).

uma realidade aderida à nossa existência. Apesar de não possuímos o mundo – ele é “inesgotável” -, nossa existência “pré-consciente”, irrefletida, torna-se a “função primordial” pela qual fazemos o mundo existir para nós.

Escoubas (2007, p, 219) destaca que o termo fenômeno tem sua origem na palavra grega *phainomenon* e significa “‘aparecer’ tanto no sentido ‘do que aparece’ como no sentido das modalidades e das formas de seu ‘aparecer’”. Para a filósofa, se as investigações fenomenológicas buscam “o aparecer do que aparece” então “a fenomenologia rompe com toda filosofia substancialista (por exemplo, de tipo cartesiano) e toda filosofia da representação (das ideias), e que ela constitui uma restauração de uma filosofia do sensível e do ‘sentir’” (ESCOUBAS, 2007, p. 219).

Essa restauração de uma filosofia do sensível constitui a relevância da fenomenologia de Merleau-Ponty para a abordagem da leitura no pensamento educacional, pois permite considerar a relação de circularidade entre leitor e texto dada pela implicação entre corpo e mundo, na qual “tenho consciência de meu corpo através do mundo [...] e tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122). Essa ambiguidade da percepção – ao mesmo tempo projeção do sujeito (imanência) e abertura ao mundo (transcendência), portanto “uma existência indivisa e aberta” (1999, p. 540) – é dada pelo corpo “fenomenal” que ao perceber já compreende. A dificuldade para a tradição de pensamento enraizada na polarização entre sujeito e objeto, corpo e mundo, está em acolher que é ao “sentir” – esse vínculo vital com as coisas que as tornam presente e familiar – “que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84).

Na fenomenologia merleau-pontyana, “o corpo realiza uma reflexão como sensível exemplar que se sente sentindo” (RICHTER, 2016a, p. 93) e, por isso, “nem a palavra nem o sentido da palavra são *constituídos* pela consciência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 539), pois perceber é já compreender.

A palavra nunca foi inspecionada, analisada, conhecida, constituída, mas apanhada e assumida por uma potência falante e, em última análise, por uma potência motora que me foi dada com a primeira experiência de meu corpo e de seus campos perceptivos e práticos. Quanto ao sentido da palavra, eu o apreendo assim como aprendo o uso de um utensílio, vendo-o empregado no contexto de uma situação. O sentido da palavra não é feito de um certo número de caracteres físicos do objeto, ele é antes de tudo o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana (...) É um encontro entre o humano e o inumano, é como um comportamento do mundo, uma certa inflexão de seu estilo, e a generalidade do sentido, assim como a do vocábulo, não é a generalidade do conceito, mas a generalidade do mundo enquanto típico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 540-41).

O mundo é inseparável das percepções que tenho dele porque o vivido é encarnado. O corpo sensível tece relações singulares com o mundo pelas quais algo percebido pode concentrar em si a totalidade de uma cena ou narrativa ao tornar-se sentido de todo um segmento de vida. O retorno fenomenológico ao mundo vivido aquém do mundo objetivo, anterior ao conceito que dele descola o corpo sensível, permite restituir à subjetividade sua inerência histórica, reencontrar os fenômenos como a camada de experiência viva através da qual o outro e as coisas nos são dados em situação, em estado anterior de uma tradição racional que os pré-define. Nesse sentido, o fenômeno ou campo fenomenal

não é um ‘mundo interior’, o ‘fenômeno’ não é um ‘estado de consciência’ ou um ‘fato psíquico’, a experiência dos fenômenos não é uma introspecção ou uma intuição no sentido de Bergson. (...) O retorno ao fenomenal não apresenta nenhuma dessas particularidades. (...) a experiência dos fenômenos não é, como a intuição bergsoniana, a experiência de uma realidade ignorada em direção à qual não há passagem metódica – ela é a explicitação ou o esclarecimento da vida pré-científica da consciência, que é a única a dar seu sentido completo às operações da ciência, e à qual estas operações sempre reenviam. Não se trata de uma conversão irracional, trata-se de uma análise intencional (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 90-92).

A chave fenomenológica pretende corresponder a encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, na qual “a consciência é não um ‘eu penso que’, mas um ‘eu posso’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 192), através da história, é toda a história humana que aparece como discurso. Por isso, Rezende (1990) afirma que o fenômeno se mostra no discurso. Nessa compreensão, o método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências¹⁰. No prefácio do livro *Fenomenologia da percepção* (1945), Merleau-Ponty (1999, p. 1) acrescenta que é “uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’”.

A fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, o próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas da intencionalidade, mas as integra. Por isso, Rezende (1990, p. 17) destaca que a preocupação da fenomenologia “é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”. Assim, o discurso

¹⁰ Merleau-Ponty (1999, p. 11-12) destaca o mal entendido em torno da noção de “essência” em Husserl. Não se trata de ser a “fórmula de uma filosofia idealista”, mas de uma filosofia existencial. Aqui, “é claro que a essência não é a meta, que ela é um meio, que nosso engajamento efetivo no mundo é justamente aquilo que é preciso compreender e conduzir ao conceito e que polariza todas as nossas fixações conceituais. A necessidade de passar pelas essências não significa que a filosofia as tome por objeto, mas, ao contrário, que nossa existência está presa ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal no momento em que se lança nele, e que ela precisa do campo da idealidade para conhecer e conquistar sua facticidade. (...) As essências de Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência, assim como a rede traz do fundo do mar os peixes e as algas palpantes”.

fenomenológico pretende favorecer uma busca da compreensão do sentido pleno, mesmo sabendo que essa busca pela plenitude do sentido é inacessível. Descrever, na chave fenomenológica, é sempre uma tentativa de reaprender a ver o campo fenomenal como campo semântico que reúne humano e mundano, existência e significação.

Nessa compreensão, a fenomenologia sempre refere o existencial já que o humano¹¹ “não aprende somente com sua inteligência, mas também com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (REZENDE, 1990, p. 49). Abordar modos de aprender, segundo Rezende (1990), implica dizer que se trata de aprender de maneira humana a ser humanos para existirmos como tais no mundo. Deste modo, a educação tem como referencial o mundo como horizonte de todos os horizontes. Um mundo sempre inatingível que permanece como horizonte, mas também um mundo como referência de uma mundanidade que se produz ou se faz na história e na cultura como existência languageira¹².

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), antes de toda interpretação científica, a percepção é uma exploração do que subjaz à toda nossa experiência de mundo, pois favorece o acesso ou o melhor caminho para acessarmos essa camada básica, sem omitir seus sentidos e ausências de sentido, isto é, suas clarezas e suas ambiguidades. A percepção segundo o autor se dá quando retomamos por conta própria o modo de existência das coisas oferecidas a nós com nossa maneira de tratar o mundo. Maneira sempre fugidia que manifesta a presença do corpo inteiro comprometido com cada sentido¹³. Para Paul Zumthor (2014), leitor de Merleau-Ponty, a percepção é

profundamente presença. Perceber lendo poesia é suscitar uma presença em mim, leitor. Mas nenhuma presença é plena, não há nunca coincidência entre ela e eu. Toda presença é precária, ameaçada. Minha própria presença para mim é tão ameaçada como a presença do mundo em mim, e minha presença no mundo. A presença se move em um espaço ordenado para o corpo, e, no corpo, rumo a esses elementos misteriosos aos quais nos dirigem as flechas que tento aqui esboçar, sem que seja possível determinar, de maneira precisa, o lugar para onde elas convergem.

¹¹ A concepção de “humano”, em Merleau-Ponty (1991, 1999), aponta para sua existência e não para uma dada essência – “ser” –, imutável ou universal. O filósofo amplia a abordagem do termo para permitir o resgate de outros modos de conhecer ao priorizar um pensamento crítico-filosófico que considera o humano em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como *ser-no-mundo* – nas palavras de Merleau-Ponty (1999), “em carne e osso” – um estar sendo em detrimento de um ser-em-si, ideal e inerte, privilégio dado pelo iluminismo (filosofia da consciência).

¹² “Há uma significação ‘languageira’ da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento. Os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao “penso”, mas ao “posso”. [...] são um caso eminente da intencionalidade corporal” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94).

¹³ Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), o sensível é da dimensão dos sentidos; aquilo que é percebido pelos sentidos (1999, p. 253); que se apreende com os sentidos mas não de modo instrumental, pois os sentidos não são “condutores” – instrumentos ou meios – envolvem relações, percepções (1999, p. 32). Por isso, a experiência sensível não pode ser definida “como o efeito de um estímulo exterior” (1999, p. 29), antes “a experiência sensível é um processo vital assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (1999, p. 31).

A percepção inaugura a abertura para o mundo, como a projeção de um ser para fora de si. A linguagem prossegue esta abertura de mundo na medida em que retoma, transforma e prolonga as relações de sentido iniciadas na percepção. Nessa compreensão, a fenomenologia apresenta como método não se contentar nunca com conhecimentos estáveis, pois a compreensão é sempre nova, sempre passível de ser atualizada. Não pode ter seguidores porque a compreensão exige sempre novas visualizações, novas análises do fenômeno. O fenômeno não pode ser conservado já que tem que ser sempre revisto, recriado.

Nessa chave fenomenológica de leituras e estudos do grupo de pesquisa LinCE/UNISC proponho me deter na dimensão educativa da leitura, a partir da minha história com as HQs com a intenção de resistir aos hábitos como fui me acostumando a perceber e explicar tanto o ato de ler quanto a leitura/presença das HQs no debate educacional. Um modo que tem uma história que orienta sua percepção no campo educacional, em especial a educação escolar, pautada no ensino e no mundo previamente definido pela separação entre razão e imaginação. Uma história que diz respeito não apenas aos hábitos escolares de iniciação à leitura de textos mas também às prévias concepções de arte e de imagem.

Propor pensar o ato de ler como experiência educativa, como uma experiência formativa de leitura, exige então outros modos de abordar a ação de educar. Outra maneira que permita problematizar a clássica cisão entre corpo e mundo, entre imaginação e razão, como modo de chamar atenção para a função vital da linguagem como intenção educativa fundamental.

2.1 Educação e cuidado com a linguagem

O pensamento educacional configura ações e estudos em permanente contradição. Por dizer respeito à co-existência no mundo comum apresenta ambiguidades difíceis de enfrentar conceitualmente. Talvez, por isso, Kant tenha proclamado a educação, juntamente com a política ou arte de governar, uma das ações mais difíceis de realizar e, mais tarde acrescentando a psicanálise, “Freud as definiria, simplesmente, como ‘atividades impossíveis’” (VALLE, 2000, p. 37) O desafio para quem se dispõe pensar a ação de educar é, antes de qualquer definição, concebê-la como terreno de permanente questionamento, de interrogação sempre aberta. De todas as interrogações possíveis, destaca Valle (2002), a mais presente diz respeito ao próprio sentido da educação, pois qualquer definição de seu sentido só pode nascer da interrogação da própria prática educacional e dos sentidos que para ela são produzidos.

E o sentido da educação, na concepção de Fernando Bárcena (2012, p. 37), encontra “sua justificação na existência de uma herança e de um mundo comum, que são o resultado de uma pluralidade de gerações e de indivíduos” e, portanto, o sentido de toda ação educativa é a experiência da mundanidade e de sua durabilidade no tempo.

Essa condição de possibilidade da ação educativa exige dos mais velhos assumirem a responsabilidade com os jovens e os aprendizes como responsabilidade para com o mundo que lhes apresentam e os incorpora. Responsabilidade que, se implica escolhas de mundo futuro, não significa que há modelo (de humanização) a seguir ou a perseguir. O termo responsabilidade remete ao verbo ou raiz “responder, prometer” e indica a disponibilidade de “responder” à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de suas ações. Significa uma atitude de disponibilidade ao diálogo, à abertura de um sentido não previsível pelo jogo de vaivém de perguntas e respostas (GADAMER, 2005). E, por isso, a educação – assim como a cultura – não é algo que se possa possuir e previamente determinar, mas algo que se faz juntos em uma experiência singular de alteridades (BÁRCENA, 2012).

Nessa condição, Bárcena (2012) salienta que a ação de educar diz respeito a uma transmissão¹⁴ entre gerações, ou seja, a renovação da sociedade através das gerações. E é no (com)viver que a educação aproxima e liga os jovens aos adultos no encontro entre gerações. Tem a ver com tudo o que acontece entre velhos e jovens. No encontro, os modos de pensar e de ler o mundo são distintos e a educação tem a ver com isso e muitas outras coisas, pois

é a experiência de um encontro (ou relação) e uma transmissão da cultura (a durabilidade do mundo) entre gerações na filiação (e a descontinuidade) do tempo. Conforme referido no estudo da educação, nesse sentido entendida, a filosofia da educação possui uma dimensão teórica – aspira à elaboração crítica e análise de conceitos – e uma dimensão prático-experimental; pois a educação – sendo processo e resultado – é o que passa a alguém quando está se (trans)formando. Poderíamos dizer, é um acontecimento. (BÁRCENA, 2013, p. 709).

Educar diz respeito ao acontecimento que emerge dos encontros entre crianças e adultos, entre os modos de sentir, e de pensar em tempos diferentes. Acontecimento não é o que se produz em um mundo, mas sim a abertura de um mundo. A inscrição no tempo e na linguagem é o que nos torna educáveis, tanto a experiência do tempo quanto experiência da linguagem diz respeito a potência transformativa do corpo em movimento do mundo.

¹⁴ Convém destacar com Richter e Hinterholz (2016) que o verbo transmitir não é sinônimo de transferir. Se o ato de transmitir / transmissão implica o sentido de multiplicar e espalhar, pois diz respeito à indeterminação de uma ação propagada; a ação de transferir / transferência remete à determinação de uma troca de informações entre dois pontos ou, como se diz geralmente, a “passar” algo para alguém. Porém, é impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida e sua transmissão só pode se dar no viver.

A potência de nos movimentarmos no mundo aponta que nos educamos em diferentes lugares, no convívio com os outros, com materialidades, com nós mesmos e também com a leitura. Deste modo, a educação é um processo inerente à convivência. Por isso, Gadamer (2000) pode afirmar que educação é conversação. De acordo com o filósofo, educação é educar-se, nos educamos a nós mesmos, nos educamos na relação de diálogo com os outros, sejam humanos e não humanos. Sendo assim, a educação é compreendida pelo autor como um processo hermenêutico¹⁵, o qual não se restringe apenas à escola, universidade ou demais instituições, educar é mais do que escolarizar.

Ao afirmar que educação é educar-se, Gadamer (2000) salienta que o modo de ser do humano é criador. No sentido da filosofia hermenêutica de Gadamer (2005), a criação não está ligada às coisas como essência, mas como experiência existencial de linguagem. Compreende-se o mundo e a si mesmos de uma forma única no deslocamento de cada acontecimento. No ato de educar, uma relação de sentido sempre se instaura. A cada nova experiência, novas possibilidades. Segundo o filósofo, na ação de educar-se está presente a dimensão criadora do processo educativo. É possível conduzir a interpretação mantendo os limites apresentados pela situação, ou recriando a situação a partir de um horizonte mais amplo. Neste sentido, o humano atua como criador, instaura sentidos e outras leituras, distanciando-se do que está mais próximo, para atingir outras relações.

A educação, nessa concepção, tem como justificção ou sustentação a experiência de linguagem. A educação se dá sempre que ocorre um acontecimento de elaboração ou reelaboração de sentido, ou seja, a educação se dá como experiência de compreensão. Estar aberto à infinidade de sentidos possíveis de serem elaborados pela experiência mantém o humano em movimento, processo contínuo de educação. Por isso, para Larrosa (1999), educação diz respeito ao modo como as pessoas, as instituições, a sociedade, respondem à chegada daqueles que nascem, ou seja, a forma com que o mundo recebe os que nascem. Neste sentido “a educação encarna nossa relação com o homem-por-vir, com a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir” (LARROSA, 1999, p. 17).

Talvez, na relação entre fenômeno da leitura e experiência educativa dos mais jovens, não seja tão relevante buscar a elucidação dos sentidos de leitura, mas enfrentar o desafio de sustentar e tornar possível uma relação de cuidado com a vida, de responsabilidade com a transmissão da linguagem, com o que torna possível o encontro instalado na descontinuidade entre as gerações. Nessa expectativa, educar diz respeito a uma relação com o mundo, uma

¹⁵ Para a hermenêutica filosófica de Gadamer (2000, p. 39), “a linguagem só se realiza plenamente na conversação”.

experiência temporal de começos que torna possível, ou permite constituir, “um fazer de novo o que já foi feito, ato vivo de transmissão do passado e de invenção do futuro. Assim, como educador, todo mestre transmite um legado pedagógico, uma herança que nunca poderá dar tal e como ele mesmo a recebeu. Nunca estará intacta, pois ele mesmo a modificou” (BÁRCENA, 2012, p. 38). Movimento de transmissão transformador que implica enfrentar a questão educacional posta pela descontinuidade temporal na lógica de ler, interpretar e agir a partir daquilo que nos instala em um mundo comum: a experiência de linguagem.

2.2 Experiência de linguagem como experiência transformativa

A intenção de abordar o fenômeno da linguagem como experiência é, sob sugestão de Larrosa (2001), não tomá-la como uma área de conhecimento, disciplina ou um conjunto de disciplinas, mas assumir a inquietação de que “a linguagem não é uma coisa entre as coisas, mas a condição de todas as coisas, o horizonte de todas as coisas” (LARROSA, 2001, p. 70). A experiência da linguagem não é apenas uma potência do humano no mundo, mas a condição vital, absoluta para que humanos tenham mundo. Para a hermenêutica filosófica de Gadamer (2005), nela se apresenta e representa o mundo. Para o humano o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja nele. Esse estar aí no mundo é constituído pela linguagem. “Aquele que tem linguagem, ‘tem’ o mundo” (GADAMER, 2005, p. 585).

Ter mundo significa comportar-se para com ele, e isso exige manter-se disponível frente ao que nos vem ao encontro a partir do mundo. Supõe a possibilidade de que se possa colocá-lo diante de nós, tal como é. Essa possibilidade significa ao mesmo tempo ter mundo e ter linguagem.

A linguagem para o humano é variável, mas não apenas no sentido de que existem outras línguas que podem ser aprendidas. Ela é variável também em si mesma, na medida em que lhe dispõe diferentes possibilidades de expressar a mesma coisa. No entanto, a linguagem humana pode ser pensada como processo vital específico e único, pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta mundo. Entendimento, de acordo com Gadamer (2005), diz respeito à temporalidade de uma vida, no qual se apresenta e representa uma comunidade. Para o autor um mundo é compreendido como solo comum, reconhecido por todos e que une a todos que falam entre si.

Em conferência proferida em 1999, no marco de um ciclo sobre o tema “A educação em crise – uma oportunidade para o futuro”, transcrita e publicada sob o título “La educación

es educarse” (Barcelona, 2000), Hans-Georg Gadamer justifica porque nos últimos decênios de vida empregou todos os seus esforços filosóficos na afirmação de que só aprendemos através da conversação.

(...) Existe, além disso, algo assim como um sentir para aquilo que devemos saber e para o que desejamos saber e onde somente, em último caso, no trato com o outro, no uso, que podemos nos mostrar efetivamente. É o que se necessita para poder entender-se com o outro. Com isso estamos justamente em meio daquilo que eu considero um ponto de vista decisivo também em meu próprio mundo filosófico, a saber, que a linguagem só se realiza plenamente na conversação (GADAMER, 2000, p. 39, tradução nossa).

Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade de linguagem. Na concepção de Gadamer (2005), elas formam linguagem, pois linguagem é por sua essência linguagem da conversação e só assume sua realidade quando ocorre o entendimento mútuo. Por isso, não é apenas um meio de entendimento. Larrosa (2001, p. 71) aponta o inquietante obstáculo que a educação enfrenta já que “falar e entender, escrever e ler não são habilidades instrumentais. Por isso, aprender linguagens não é só adquirir ferramentas para a expressão ou para a comunicação”. E, portanto, também não é somente um objeto de ensino entre outros objetos e muito menos meio para a ação de aprender. Talvez, essa dificuldade – de tomar a linguagem como objeto passível de ser “adquirido” – possa ser enfrentada se consideramos que isso não é a fragilidade da linguagem mas justamente a sua potência, a sua vitalidade. O universo languageiro em que vivemos – e podemos viver – não é uma barreira, antes envolve a potência do ato perceptivo expandir sentidos.

Ninguém pode construir, propriamente, isto que a linguística de hoje chama de “competência para a linguagem”. O que isso significa não pode ser retratado objetivamente como a consistência do que é correto segundo a linguagem. Antes, a expressão “competência” indica que a capacidade de linguagem desenvolvida naquele que fala não se deixa descrever como o emprego de regras e assim como um mero manejo correto da linguagem, segundo as regras. É preciso vê-la como o fruto de um processo no exercício da linguagem que seja de certo modo livre, de tal modo que uma pessoa acaba “sabendo” o que é correto a partir de sua competência própria (GADAMER, 2009, p. 12).

Gadamer (2000), para enfatizar esse “exercício da linguagem”, ressalta que quem foi criado numa determinada tradição cultural e de linguagem vê o mundo de uma maneira diferente daquele que pertence a outras tradições. Os mundos históricos, que se dissolvem uns nos outros no decurso da história, são diferentes entre si, e diferentes do mundo atual. O que aí está em devir é sempre um mundo humano, ou seja, um mundo estruturado na e pela linguagem. Cada um desses mundos está aberto, a partir de si, a toda concepção possível, e deste modo, a toda espécie de ampliação de sua própria imagem de mundo, acessível a outros.

A linguagem guarda e transforma a imediatez de nossa intuição de mundo e de nós mesmos, pela qual persistimos. Enquanto seres finitos, estamos sempre chegando de muito longe e também nos estendemos para muito longe. “Na linguagem torna-se visível o que é real além e acima da consciência individual de cada um” (GADAMER, 2005, p. 580). Assim, o filósofo contribui para compreender que “no acontecimento da linguagem não encontra lugar somente aquilo que persiste, mas também e justamente a mudança das coisas” (GADAMER, 2005, p. 580).

Na linguagem é o próprio mundo que se representa. “A experiência de mundo feita na linguagem é absoluta” (GADAMER, 2005, p. 581), abrange todo o ser em si. A relação fundamental de linguagem e mundo segundo o autor, não significa que o mundo se torne objeto da linguagem. Ressalta que o caráter de linguagem da experiência humana de mundo como tal não implica a objetivação do mundo. É o caráter da linguagem que caracteriza como tal toda nossa experiência humana de mundo. Experiência que se dá em linguagem.

Por sermos singulares, temos história e linguagem, o que só é possível pela existência, não completamente determinada por nós, de algo como uma história e uma linguagem comuns. Para Gadamer (2005) em toda subjetividade há uma substancialidade, uma história, uma linguagem e uma tradição que a determina, isto é, da qual somos finitos, pois o ser somente pode ser compreendido na temporalidade de um processo inacabado, do qual não temos a última palavra. Nossa vida é constante movimento. Só faz sentido falarmos assim porque sempre há coisas novas a serem instauradas, não importa o quanto já saibamos.

A hermenêutica filosófica de Gadamer (2005) destaca que a linguagem implica tanto a organização do ser, pois no seu curso e exercício este se forma, quanto pela primeira vez, sempre de novo e em constante mudança, institui a ordenação de nossa própria experiência. Nessa concepção, a linguagem assume o rastro da finitude, pois toda língua emerge em constante formação e desdobramento. Não é finita, por não ser ao mesmo tempo todas as demais línguas, mas porque é linguagem, portanto com a potência de reunir eu e o mundo, ou seja, ambos aparecem em sua unidade originária. “O ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2005, p. 612). Ou seja, tudo aquilo que se pode compreender é linguagem. Desde sempre já nos movemos e somos linguagem.

Na perspectiva de Gadamer (2005), é na linguagem que se transmite a tradição e assim, a possibilidade da compreensão acontece a partir da tradição, e esta chega pela linguagem. Uma das características fundamentais da linguagem como lugar de mediação da experiência de mundo é o seu caráter dialógico. Segundo o autor o diálogo é a estrutura do entendimento hermenêutico. O diálogo emerge como possibilidade do acontecimento efetivo

da experiência hermenêutica¹⁶, por ser a linguagem – concebida como abertura para um mundo – a condição de possibilidade de compreensão.

É em função da linguagem que é possível a convivência entre humanos através da experiência do que é comum a todos. É a experiência de linguagem que nos situa e nos faz significar as coisas. Tudo que sabemos de nós mesmos, como também do mundo, se dá em linguagem, ela propõe ao pensar. Assim, é inviável pensar a linguagem fora dela mesma, pensá-la como objeto. Não existe pensamento sem linguagem, todo pensar sobre a linguagem, já foi alcançado pela linguagem.

Na hermenêutica filosófica, a linguagem corresponde ao que Gadamer (2005) chama de compreender o dizível e o indizível. Sendo o humano um ser vivo dotado de linguagem, esta não pode ser reduzida a um sistema de signos, pois constitui a linguagem do próprio ser. Neste sentido, para ele a linguagem vai além da linguagem simbólica, ou seja, da linguagem dizível, para incluir também aquilo que não se pode dizer ou falar. Portanto, nega a linguagem como mero instrumento ou uma ferramenta que podemos descartar no momento que quisermos, pois ela expressa o próprio ser. Nessa expressão emerge a afinidade entre linguagem e jogo, pois em Gadamer (2005) é no jogar e no acontecer da linguagem que ela instaura e explicita a experiência do sentido da vida humana, além disso, jogo é movimento, e como o autor mesmo afirma, movimento é linguagem.

Para o autor, ser que é compreendido é linguagem. Somente compreendemos porque somos em meio à linguagem, tudo o que compreendemos, também é linguagem e não há linguagem sem compreensão. É a linguagem que possibilita a existência de uma unidade entre ser humano e mundo, entre pensamento e coisa. Ela é aquilo que temos em comum com o mundo, com a tradição, com as coisas, com o outro.

A linguagem em Merleau-Ponty (1991), da mesma forma que para Gadamer (2005), é muito mais que um meio. É algo como um ser, e é por isso que a linguagem torna tão bem alguém presente para nós. O sentido é o movimento total da palavra e, por isso, “nosso pensamento demora-se em linguagem. Por isso também a transpõe como o gesto ultrapassa os seus pontos de passagem” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43). No momento mesmo em que a linguagem nos transborda, “sem deixar o menor espaço para um pensamento que não esteja preso em sua vibração, e exatamente na medida em que nos abandonamos a ela, a linguagem

¹⁶ Em Gadamer (2005, p. 16), o conceito de hermenêutica “designa a mobilidade fundamental da pré-sença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, abrangendo assim o todo de sua experiência de mundo. O fato de o movimento da compreensão ser abrangente e universal não é arbitrariedade nem extrapolação construtiva de um aspecto unilateral; reside na natureza da própria coisa”. Para o filósofo, a compreensão “não é um dentre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria pré-sença (Dasein)” (GADAMER, 2005, p. 16).

vai além dos ‘signos’ rumo ao sentido deles (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43). E nada mais nos separa deste sentido.

A linguagem mesma revela seus segredos, sua opacidade, sua obstinada referência a si própria, suas retrospectões e seus encerramentos em si mesma. Torna-se algo como um universo capaz de alojar em si as próprias coisas, depois de as ter transformado em sentido das coisas. Implica considerar que “a linguagem significa quando, em vez de copiar o pensamento, deixa-se desfazer e refazer por ele. Traz seu sentido como o rastro de um passo significa o movimento e o esforço de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 45). Significa considerar que não há sentido em si, pois “a condição do sentido é não ter sentido prévio. O real contém e conduz a absoluta indeterminação do mundo. Há muitos modos de realizá-lo” (RICHTER, 2016c, p. 94).

Assim, ao afirmar que a imanência do sentido está no gesto como movimento expressivo originário, Merleau-Ponty (1991;1999) destaca a noção eminentemente corpórea da expressão, como gesto de um corpo indivisível em relação de sentido com o mundo. Esse caráter eminentemente corpóreo da significação aponta que a ambiguidade nas relações entre gesto e significado está presente em todas as formas de linguagem. Mais, que constitui o próprio fenômeno expressivo. Por isso, “há uma opacidade da linguagem: ela não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é limitada senão pela própria linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.43). Porque “toda linguagem é indireta ou alusiva, é, se preferir, silêncio” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.44), Merleau-Ponty aproxima o escritor do tecelão que trabalha pelo avesso, “lida apenas com a linguagem, e é assim que de repente se encontra rodeado de sentido” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 45).

A fenomenologia de Merleau-Ponty contribui para compreendermos que essa operação de linguagem não é diferente da do artista que pinta ou desenha. Ao trazer o ato de pintar – ato de fazer surgir/tornar visível o que está em vias de aparecer e *que ainda não existia* – e a pintura em sua mudez, argumenta que acontece o mesmo com a palavra expressiva. O desenhista, o ilustrador, nos atinge através do traço, das linhas, dirige-se a um poder de decifração informulado em nós que só controlaremos depois de tê-lo exercido cegamente, nas palavras de Merleau-Ponty (1991), depois de ter amado a obra. Para o autor a linguagem não poderia proporcionar a própria coisa a não ser que deixasse de estar no tempo e em situação.

Ressalta que, se quisermos compreender a linguagem em sua operação de origem, teremos de fingir nunca ter falado, teríamos que submetê-la a uma redução sem a qual ela nos escaparia, reconduzindo-nos àquilo que ela nos significa. Trata-se de olhá-la como os surdos

olham aqueles que estão falando, comparar a arte da linguagem com outras artes de expressão, tentar vê-la como uma dessas artes mudas. É possível que o sentido da linguagem tenha um privilégio decisivo, porém é tentando o paralelo que perceberemos aquilo que talvez o torne impossível ao final. Segundo Merleau-Ponty (1991) comecemos por compreender que existe uma linguagem tácita e que o desenho, a arte fala a sua maneira. Perspectiva que se aproxima do pensamento de Gadamer (2005) quando afirma que linguagem vai além da linguagem simbólica, ou seja, da linguagem dizível, incluindo também aquilo que não se pode dizer ou falar.

Merleau-Ponty (1991) destaca que uma obra feita não é necessariamente uma obra acabada, assim como uma obra acabada não é necessariamente uma obra feita. Deste modo, a obra consumada não é aquela que existe em si como uma coisa, mas sim aquela que atinge seu espectador, convida-o a recomençar o gesto que a criou, o movimento da linha inventada, do traço quase incorpóreo, a reunir-se ao mundo silencioso do artista, a partir daí acessível a todos.

Fazer de tudo o que vivemos um meio de interpretar o mundo é ser constituído por linguagem. Viver na pintura, assim como no desenho é respirar esse mundo, sobretudo para aquele que vê no mundo algo para desenhar, para riscar, para traçar, afinal todos nós temos um pouco disso. Ao refletir acerca da união e distinção da linguagem e de seu sentido o autor afirma que,

E, da mesma forma que a operação do corpo, as palavras, os traços, as cores que me exprimem, saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer. Nesse sentido, há em toda expressão uma espontaneidade que não se submete a regras, nem mesmo àquelas que eu gostaria de dar a mim mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 79).

Essa espontaneidade vital da linguagem que nos une não é uma regra, está em nós mesmos com nossas raízes, nosso crescimento. Uma linguagem que forneça as nossas perspectivas das coisas e disponha nelas um relevo inaugura uma discussão que nunca acaba com ela, suscita ela mesma a busca. O que não é substituível na obra de arte, o que a torna muito mais do que um meio de prazer, é ela conter mais que ideias, é fornecer emblemas cujo sentido nunca terminaremos de desdobrar, justamente porque se instala e nos instala num mundo cuja chave não temos.

O que aprendemos na frequentação das diferentes vidas que as dimensões da linguagem nos instalam é a necessária abertura para o que ainda não somos/não sabemos: aprendemos a nos colocar diferentemente nas mesmas coisas porque as diferentes linguagens,

em sua expressividade, nos colocam em processo, ao operarem umas sobre as outras, de pensar o para além de nós. As “obras de arte” pensamento por imagens – tornam-se “matrizes de ideias” ao fazerem/forçarem uma ideia/imagem entrar na corrente/fluxo de outras ideias/imagens, partir, correr riscos, aventurar-se por outros modos de pensar nos seduzindo, nos conquistando a sair de nós para investigar o fora de nós, provocando um redimensionamento no sentir e no agir em vez de confirmar perspectivas já vividas, já conhecidas, ou seja, fazer de tudo que se viveu um modo de interpretar o mundo. Aqui, a linguagem não está a serviço do sentido, e contudo não governa o sentido, pois não existe subordinação entre linguagem e sentido. Aquilo que queremos dizer não está à nossa frente, fora de qualquer palavra, como uma significação. Na fenomenologia merleau-pontiana, o sentido é apenas o excesso daquilo que vivemos sobre o que já foi dito.

A potência da linguagem, como experiência corporal ou vital constituída em linguagem, para Merleau-Ponty (1991; 1999) está em interpretar o mundo. Quando se passa da ordem dos acontecimentos para a da expressão, não se muda de mundo, pois as mesmas situações a que se estava submetido tornam-se sistema significante. Mudar a maneira de interpretar o mundo se dá pela experiência e, para Gadamer (2005), a experiência só se atualiza nas observações singulares.

Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. Experimentar é compreender algo, não melhor mas diferentemente do modo como esse algo era antes compreendido. Por isso, tornar própria uma experiência significa que ocorreu um processo particular de compreensão, um processo de transformação no modo próprio de perceber algo. Esse processo não é conhecimento, mas tem o poder de conferir sentido ao que conhecemos. Experimentar algo exige tempos lentos que permitam estar presente no tempo presente, que permitam abertura ao que pode ser percebido de outro modo (RICHTER, 2016b, p. 20).

O que pode ser percebido de outro modo, não pode se conhecer em uma universalidade prévia. É nesse sentido que a experiência permanece fundamentalmente aberta para toda e qualquer nova experiência, não só no sentido geral da correção dos erros ou equívocos, mas porque a experiência depende de constante confirmação, e na ausência dessa confirmação se converte em outra experiência diferente. Nessa compreensão, a experiência transforma todo o nosso saber. Não é possível fazer duas vezes a mesma experiência.

Em Gadamer (2005), a experiência implica o fato de ter que se confirmar continuamente, de só poder ser confirmada pela repetição. No entanto, como experiência repetida e confirmada, já não se faz essa experiência de novo. Quando se faz uma experiência significa que a possuímos, a partir daí o que antes era inesperado passa a ser previsto. Apenas

um fato novo inesperado pode proporcionar nova experiência a quem já possui experiência. Aqui, “a consciência que experimenta inverteu-se, ou seja, voltou-se sobre si mesma. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 2005, p. 463).

Uma experiência relevante contém sempre a referência a novas experiências. A pessoa experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto para outras experiências. Gadamer (2005), destaca que não consiste ao ser experimentado saber tudo, nem saber mais que todos. O ser experimentado, por ter feito tantas experiências e aprendido através delas, está capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender a abertura para novas experiências, para o novo. Portanto, em Gadamer (2005) a experiência é inseparável do percurso ou historicidade humana, ou seja, da experiência da finitude.

Em Larrosa (1999), leitor de Gadamer, a experiência é entendida como uma expedição em que se pode escutar o inaudito e em que se pode ler o não lido, ou seja, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo como já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, e portando ilegível. Para resistir a essa ilegibilidade, o autor propõe pensar a ideia de formação em relação à leitura, ou melhor, à ideia de leitura como experiência de formação e de transformação. Segundo ele a concepção tradicional de formação possui duas faces: de um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar alguém até a conformidade em relação a um modelo ideal de humano fixado e assegurado de antemão.

No entanto, pensa a formação sem ter uma ideia “pré-escrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo como um devir plural e criativo, sem padrão e nem projeto, sem uma ideia normativa, autoritária. Neste sentido, a leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto acerca da formação, no qual o leitor abre-se à sua própria metamorfose “seus traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre” (LARROSA, 1999, p. 144). A experiência da leitura é entendida pelo autor como uma abertura para o novo e para o desconhecido, perspectiva que se aproxima da ideia de Gadamer (2005) que considera a experiência da linguagem (leitura) como abertura para o mundo. Abertura pela qual é possível a compreensão, tanto do mundo como de si mesmo, o que promove a instauração do novo.

Em Larrosa (1999; 2003; 2004), a formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra, penso que, não apenas um determinado tipo de palavra, mas também imagem. Segundo o autor uma relação constituinte, configuradora, em que tanto a palavra quanto a imagem tem o poder de formar ou transformar o leitor. Uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Para o autor o processo de formação é pensado como uma aventura transformativa. “É uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar” (LARROSA, 1999, p. 64). Essa ideia de experiência transformativa implica a ação de se voltar para o devir de si mesmo.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (LARROSA, 1999, p. 64).

A experiência transformativa não é transitiva, não é transitória, permanece e nos tece. É complexa, porque produz isso e aquilo. No instante transformativo em que alguém se volta ao devir de ser o que é, conforma também sua maneira de interpretar o mundo.

3 ARTE E HQs: OUTRO MODO DE LER O MUNDO



Desde quando habitava as cavernas o humano transforma o que existe a sua volta para instaurar outras realidades, outras narrativas, com a intenção de atribuir um sentido ao que seu corpo vê, ouve e toca e assim compartilhar sensações e experiências no coletivo. Transforma sentidos para interagir e co-existir, para marcar a experiência humana ali vivida, para torná-la inteligível, para permitir pensá-la (RICHTER, 2016b). Ou, como escreve Gadamer (2005),

Seja como for, não podemos duvidar de que as grandes épocas da história da arte foram aquelas em que, sem qualquer consciência estética e sem o nosso conceito de “arte”, nos acercávamos de configurações cuja função vital, religiosa ou profana, era compreensível para todos e ninguém delas desfrutava apenas esteticamente (GADAMER, 2005, p. 130).

É no Renascimento europeu, com a mudança do estatuto do artista de artesão para “gênio criador”, que passa a vigorar a ênfase do caráter intelectual e teórico da arte, elevando a pintura, escultura, arquitetura, poesia e música à autonomia de “belas-artes” em oposição à cultura popular do artesanato e artefatos. Para Santaella (2005, p. 5), por volta do século XVIII, “o adjetivo “belas” (em inglês *fine*) implicava, além da beleza, a habilidade, a superioridade, a elegância, a perfeição e a ausência de finalidades práticas ou utilitárias, em contraste com o artesanato mecânico e aplicado”. Ramos (2006) destaca que as transformações nos modos de produzir, reproduzir e expor as realizações consideradas artísticas para distintos públicos favoreceu a pluralidade e a ruptura com a tradição europeia das “belas-artes”, restrita apenas aos iniciados. Em suas palavras, a concepção de arte “perdeu a força de sua aura, mas não desapareceu; seu valor possui, hoje, outra significação, aberta ao conjunto complexo que a circunscreve” (Ramos, 2006, p. 17). Assim, não foi a força da experiência de linguagem contida no termo “arte” que mudou, mas o modo de com ela interagir na sociedade de consumo.

As mudanças promovidas pela Revolução Industrial, pelo desenvolvimento do sistema capitalista, pela emergência de uma cultura de massa e de uma sociedade urbana e de consumo, promoveram irremediáveis alterações no estatuto cultural de arte e de não-arte, de “belas letras” e de “belas artes”. Desde meados do século XIX, com a expansão da fotografia e do cinema, do cartaz e do jornal, consolidam-se gradualmente na cultura ocidental sistemas industriais de comunicação fortemente dominados por imagens que conduzem a inscrição da produção artística visual para outro espaço estético no qual as formas de produzir visualidades

misturam-se indistintamente. Cabe sublinhar, com Ramos (2006), que tal mistura ou entrada intensa das artes visuais no universo mercadológico dos meios de comunicação de massa¹⁷,

não retira dela sua qualidade e seus valores intrínsecos, adquiridos ao longo de séculos de pesquisa, técnica e história da arte. As ações de marchands, colecionadores, instituições culturais, escolas e universidades, assim como jornais e revistas especializadas, são formuladas numa complexa rede de interesses – que poderia ser chamada de mercado – responsável pela manutenção de toda a estrutura “necessária” para a arte. Essa estrutura, por se constituir de inúmeras pessoas, não contém uma linha mestra, um segmento puro e comum, mas produz formas sobrepostas de atuação. (RAMOS, 2006, p. 17),

Conforme Santaella (2005, p. 10) “os meios de comunicação são inseparáveis do nível de desenvolvimento das forças produtivas de dada sociedade, de modo que eles estão sempre inextricavelmente atados ao modo de produção econômico-político- social”. Torna-se então necessário colocar os termos comunicação e arte no plural pois “significa flagrá-las na complexidade de suas situações atuais, tomando essa complexidade como ponto de vista privilegiado para a consideração de suas historicidades” (SANTAELLA, 2005, p.7). Ambos os termos, para a autora, dizem respeito à impossibilidade de separá-los diante do crescente processo de indistinção que os atinge nos últimos séculos e que alcança ponto culminante na contemporaneidade.

Portanto, embora a comunicação faça parte inalienável das interações entre humanos, foi apenas a partir do momento histórico da instauração da comunicação massiva, tornada possível pela revolução industrial, que se rompe a tradicional concepção polarizada entre belas artes e cultura popular. Nesse sentido, a mudança radical nos meios de comunicação não ocorreu apenas com a reprodutibilidade da escrita através da prensa manual com caracteres móveis de Gutenberg¹⁸, mas principalmente com a situação em que “bilhões de indivíduos são expostos cotidianamente a um espectro de meios de massa, uma experiência que só foi inaugurada no século XX” (Santaella, 2005, p. 6). Se nos textos impressos a palavra é o elemento fundamental, nos quais os fatores visuais como formato e ilustração são

¹⁷ Segundo Santaella (2005, p. 6), “as expressões “meios de massa” e “cultura de massa” denotam os sistemas industriais de comunicação, sistemas de geração de produtos simbólicos, fortemente dominados pela proliferação de imagens. Trata-se de produtos massivos porque são produzidos por grupos culturais relativamente pequenos e especializados, e são distribuídos a uma massa de consumidores. Na lista dos meios de massa incluem-se geralmente a fotografia, o cinema, a televisão, a publicidade, os jornais, as revistas, os quadrinhos, os livros de bolso, as fitas e os CDs. Uma característica comum aos meios de massa está no uso de máquinas, tais como câmeras, projetores, impressoras, satélites, entre outras, capazes de gravar, editar, replicar e disseminar imagens e informação. Os produtos culturais gerados por esse sistema são baratos, seriados, amplamente disponíveis e passíveis de uma distribuição rápida”.

¹⁸ CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, Aug. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Dez. 2016.

secundarizados como mero apoio, nos meios de comunicação do século XX ocorre exatamente o inverso e a reprodução da imagem assume presença ou função prioritária. Presença tão intensa que o cineasta alemão Wim Wenders, no documentário “Janela da Alma”¹⁹ (2001), afirma que “a atual superabundância de imagens significa, basicamente que somos incapazes de prestar atenção. Somos incapazes de nos emocionar com as imagens. Atualmente, as histórias têm que ser extraordinárias para nos comoverem. As histórias simples... não conseguimos mais vê-las”.

Essa proliferação de imagens pode ser relacionada com a proliferação das histórias em quadrinhos a partir do surgimento do jornal humorístico ilustrado, ainda no século XIX. Pouco depois da virada do século, as imagens em quadrinhos existiam tanto diariamente como em páginas dominicais de jornais. De acordo com Goidanich (2011), na última década do século XIX, Joseph Pulitzer e Willian Randolph Hearst, considerados como os mais poderosos proprietários de jornais nos Estados Unidos, nos quais surgiram as primeiras histórias em quadrinhos, disputavam a conquista de um público maior. Criaram então os suplementos dominicais, na qual a grande parte desse material conhecido como “*Sundays*” era formada por narrativas figuradas e visavam atrair uma massa semialfabetizada, assim como também os imigrantes que tinham dificuldade com o idioma. Todas abordavam narrativas breves, engraçadas, com situações cômicas, e foi daí que surgiu o termo *comics*, como até hoje são chamados os quadrinhos nos Estados Unidos. Goidanich (2011) ressalta que partir de então os *comics*, ou entre nós, os quadrinhos, essencialmente de jornais passaram a ser publicados e popularizados em duas modalidades: *daily strips*, ou seja, tiras diárias em preto e branco e *Sunday pages*, suplementos dominicais, a cores.

Entre 1929 e 1938, os quadrinhos viveram uma “era de ouro”. As tiras diárias e os suplementos dominicais em quadrinhos estavam em todos os grandes jornais dos Estados Unidos e das principais cidades do mundo, segundo o autor. Na década de 30 popularizaram-se também os *comic books*, que no Brasil até hoje conhecemos pelo nome de “gibis”. No início essas revistas baratas apenas rerepresentavam material compilado das principais histórias publicadas nos *dailys* dos jornais. Por tornarem-se cada vez mais lidos, os *comic books* foram criando editoras mais poderosas, as quais passaram a investir em materiais originais, essencialmente desenhados para suas páginas.

De 1938 a 1945 foi a vez dos super-heróis e da guerra serem os protagonistas dos quadrinhos. Foi o período em que surgiram os personagens de Batman e Superman, entre

¹⁹ Janela da Alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho, Brasil, 2001.

outros clássicos das HQs. Segundo Goidanich (2011) estudiosos afirmam que entre 1940 e 1945 surgiram cerca de quatrocentos super-heróis, embora poucos tenham permanecido. Com a propagação da Segunda Guerra Mundial, as histórias em quadrinhos perderam o caráter cômico “ingênuo” e transformaram-se em obras críticas, voltadas para a resistências ideológicas.

Goidanich (2011) salienta que embora na Europa, especialmente na França, na Itália, na Bélgica, na Alemanha e na Espanha, desde o início do século XIX se produzissem quadrinhos, eles de fato não iam além de suas fronteiras. Somente após a Segunda Guerra é que começaram a conquistar espaço significativo. As publicações europeias abordavam séries, diferentes das tiras ou histórias dos *comics books* norte-americanos. Normalmente, eram narrativas com 45 ou mais páginas, as quais depois eram publicadas em álbuns. Surgiram personagens que ironizavam o militarismo da época.

Na metade da década de 60, Goidanich (2011) relata que começaram a ser publicados os *undergrounds comics*, mais tarde conhecidos como *comix*. Essas publicações traziam histórias consideradas de certo modo irrelevantes, mas também contestadoras e, algumas vezes, pornográficas produzidas por autores não filiados aos *Syndicates* ou às grandes editoras. De forma irregular e caótica os *undergrounds* abriram espaço para os quadrinhos adultos, inclusive zombando de uma censura retrógrada. Surgiram novas revistas mensais, todas destinadas a um público maior de 15 anos.

Logo surgiram lojas especializadas em quadrinhos, o meio passou a se consolidar. Os quadrinhos passaram a explorar assuntos que até então eram exclusivos da literatura, do teatro e do cinema. Com o surgimento de uma nova geração de artistas, novas formas foram surgindo. Apareceram as *graphic novels*, ou seja, histórias em quadrinhos mais longas e elaboradas, com os denominados “temas adultos”, ganharam espaço e a idade média dos leitores aumentou, fazendo com que outros assuntos recebessem destaque através dos quadrinhos e também renovando o interesse pelo gênero.

Segundo Goidanich (2011), embora a tradição da narrativa figurada existisse em nosso país desde o final do século XIX²⁰, os quadrinhos surgiram no cenário nacional apenas em

²⁰ Para muitos pesquisadores, Ângelo Agostini, artista italiano, radicado no Brasil desde 1861, foi o criador do que se poderia chamar de os primeiros quadrinhos brasileiros. Brown (2014) enfatiza que parte da memória brasileira do final do século XIX foi registrada por ele através de histórias em quadrinhos, as quais traziam não apenas registros históricos, mas também registros sociais do país. Em 1869, na revista *Vida Fluminense*, foram por ele desenhados os primeiros capítulos de *As aventuras de Nhô-Quim* (Goidanich, 2011). De acordo com Goidanich (2011) essas histórias de longa duração, lembravam o padrão europeu da “narrativa figurada”, sem balões e com textos ao pé de cada quadrinho. A data inicial da publicação de *Nhô-Quim*, 30 de janeiro, é comemorada como o Dia Nacional das Histórias em Quadrinhos, e Ângelo Agostini passou a ser o nome do troféu concedido anualmente aos destaques das HQs.

1905 com a publicação da revista infantil O Tico-Tico, que tinha como principal característica o humor. Marco que promoveu espaço de publicação para novas revistas em quadrinhos. Em 1950, Victor Civita entrava no mercado brasileiro, com as histórias de Walt Disney – O Pato Donald e Mickey – e também revistas com quadrinhos italianos e argentinos. Foi a partir daí que, além da criação da Editora Abril a qual tempos depois acabou abandonando o mercado dos quadrinhos, foram surgindo novos artistas que tiveram destaque primeiro nas tiras dos jornais como Henfil, Angeli, Glauco, Paulo Caruso, Fernando Gonsales e Laerte, os quais contribuíram para abrir possibilidades de novas publicações semanais.

No rastro dessa história e no tecido histórico da explosão das HQs na segunda metade do século XX, o jornalismo alternativo brasileiro teve suma importância ao colocar em circulação palavras e imagens de resistência durante o Regime Militar nos anos 70. O Pasquim, jornal do bairro de Ipanema, Rio de Janeiro, tinha participação intensa e ativa contra a ditadura, ao adotar o humor para informar. O Pasquim teve sua primeira edição publicada em 26 de junho de 1969. O projeto do jornal nasceu no final de 1968, após uma reunião entre o cartunista Jaguar, Tarso de Castro, Sérgio Cabral e outros jornalistas, chargistas e caricaturistas. Eles buscavam uma opção para substituir o tabloide humorístico de Sergio Porto, A Carapuça, o qual havia acabado de falir. No entanto, Tarço sugeriu que fosse criado um jornal novo, ao invés de dar continuidade, pois de acordo com ele A Carapuça tinha o perfil de seu criador. Foi então que Jaguar sugeriu o nome O Pasquim, que significava folheto injurioso, já pensando na repercussão crítica que surgiria com sua criação.

A imprensa brasileira durante o período do Regime Militar de 1964 teve grande importância. Com a proposta de um jornalismo diferente dos que já existiam na época, O Pasquim surgiu em um momento que jamais se imaginaria a criação de um jornal com seu perfil. Ao longo do período do Regime Militar, tornou-se voz de muitos brasileiros exilados e daqueles contra o Regime que ainda permaneciam no país.

Nesse percurso, muitos jornalistas, chargistas e caricaturistas, figuras importantes da imprensa brasileira, como Ziraldo, Millôr, Prósperi, Claudius e Fortuna se juntaram à equipe. O jornal buscou através de um jornalismo de humor utilizando charges e caricaturas criticar o comportamento da classe média brasileira, a partir dos bons costumes e da moral defendida pelos militares. Deste modo, se tornou alvo por parte dos militares e por órgãos responsáveis pela censura.

O número de jornalistas, profissionais qualificados e críticos não só ao regime, mas também a ausência de liberdade de expressão contribuiu para que O Pasquim se tornasse um jornal com presença marcante no cenário brasileiro. Porém, em 1º de novembro de 1970, a

censura chegou à redação do jornal, e parte da “Patota”, termo utilizado para se referir à equipe, foi presa. Mas com o empenho dos que restaram, e o auxílio de colaboradores, o jornal continuou em circulação sem que seus leitores soubessem do acontecido. Abusando da criatividade, pois outra forma não caberia, os membros da equipe informaram seus leitores da prisão através do humor, ou seja, uma forma que somente O Pasquim poderia fazer, se referindo à prisão dos colegas como um surto de gripe. A notícia teve repercussão entre os leitores, aumentando assim o carinho e a solidariedade que o público demonstrava pelos integrantes do jornal.

A maioria dos leitores do jornal tinham entre 18 e 30 anos. Os anunciantes tinham medo de anunciar no jornal por conta da repressão do governo militar, pois muitas vezes depois de ser aprovado pelo censor da redação, chefe de redação, ao chegar nas bancas o jornal era retirado de circulação. Ao mesmo tempo, que o jornal conquistou o respeito da imprensa também passou a ser visto de forma hostil, afinal teria se tornado um concorrente, embora fosse um jornalismo alternativo, que trazia como marca registrada os desenhos, as charges e as caricaturas.

A nova base metodológica de pesquisa e informação culturais passou a estruturar uma evolução crítica, a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que possibilitaram novas posições estético informacionais para a obra de arte. Além da importância ideológica e social, de acordo com Cirne (1972), os quadrinhos mostram outra problematidade expressional de profundo significado estético ao oferecerem ao leitor outro modo de ler ou um novo tipo de literatura do século XX. Um modo de produzir narrativas e de dar a ler marcadamente gráfico-visual, os quais começam a conquistar outros espaços além do jornalismo.

Dos jornais, mídia em que nasceram, as HQs explodem nas revistas e também nas livrarias, convocando outro modo de produzir textos e de dar a ler. Modos que promoveram transformações mas que também passaram por intensas censuras. Uma das primeiras, e talvez das mais contundentes proibições à leitura dos quadrinhos, foi a publicação da obra “A sedução dos Inocentes”, em 1954, de autoria do psiquiatra alemão Frederic Whertam. A obra apresentava uma série de artigos, estudos e entrevistas em que Whertam descrevia com detalhes os efeitos dos gibis sobre as crianças, efeitos nefastos segundo ele.

Whertam era psiquiatra-chefe do maior hospital de psiquiatria de Nova York, o Bellevue. Além disso, lecionava na Universidade Johns Hopkins e na Clínica Universitária de Psiquiatria Phipps. Mesmo utilizando exemplos isolados para seu estudo, Whertam passou a defender e propagar a ideia de que as crianças que liam quadrinhos apresentavam distúrbios

comportamentais, ou seja, ele concluía que a leitura de HQs era a causa da delinquência juvenil. Entre outros argumentos, para o psiquiatra os quadrinhos incitavam à violência. Sua ideologia ganhou seguidores que iniciaram campanhas contra as histórias em quadrinhos que adentraram na escola e reverberaram por muito tempo.

A campanha chegou ao Congresso americano, que organizou uma subcomissão para investigar os quadrinhos. Por cerca de 17 anos o que podia ou não ser publicado nos quadrinhos foi regulado e limitado. Deste modo, um grande número de editoras desapareceu. As histórias produzidas passaram a oferecer um conteúdo pasteurizado, moralista, o que causou o desinteresse do público adulto pelo gênero.

Segundo Goidanich (2011), limitados pelas exigências dos *syndicates* ou a censura dos *comic books*, os criadores tradicionais norte-americanos foram caindo num buraco negro. Até mesmo as revistas que lidavam com humor e sátira com o passar do tempo foram aderindo padrões bem mais brandos. Já no Brasil, a censura das histórias em quadrinhos foi implementada através de um código de ética. Por muito tempo as HQs foram relacionadas a um entretenimento infantil, válido apenas como etapa de preparação para leituras mais profundas.

Essa tradição em relação à proibição da leitura de HQs aos jovens, mesmo hoje anacrônica, de certo modo permanece no pensamento educacional. Essa permanência ou resquícios da interdição de Whertam apenas confirma que as HQs são um gênero textual que provoca no leitor uma leitura de mundo para além do que está dado nos quadrinhos. As HQs apresentam outra maneira de pensar a complexidade das interações sociais cotidianas. Por isso, é um gênero que atravessa todas as disciplinas escolares, está presente nas aulas e nas provas (escolares e nacionais), e continua aparecendo nos meios digitais, nos jornais, além de conquistar novos espaços, como livros, internet, revistas específicas de quadrinhos, entre outros. Essa leitura exige interpretação, a qual produz uma experiência de pensamento que, vou gradualmente compreendendo não é a causa passada, e sim a inquietação do fazer-se no presente, pois é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento (RICHTER E BERLE, 2015).

Nesse sentido, torna-se relevante insistir e discutir o fenômeno da leitura como operação interpretativa constante na coexistência, como experiência de compreender e compreender-se no mundo comum. Na exigência de perceber o mundo sob diferentes perspectivas, deciframos, interpretamos, relacionamos textos/narrativas com os quais *com*-vivemos. Estamos sempre, de certa forma, lendo. Ação complexa, como afirma Manguel

(1997), pois lemos não apenas as letras – ou apenas visualizamos imagens - de uma página, como também lemos a nós e o mundo à nossa volta.

3.1 Experiência da arte como interpretação e compreensão

As histórias em quadrinhos constituem um modo de narrar histórias e acontecimentos que se propagaram pelo mundo letrado das imagens tornando-se, no século XX, importante meio de comunicação de massa. Porém, a narrativa figurada é muito mais antiga do que se possa imaginar. Antes de constituir um meio de “comunicação de massa”, considero instigante pensar que a estratégia de narrar com imagens sequenciais pode ser remontada à 2.600 a.C. se observamos e nos detemos no “Estandarte de UR” (Fig. 4), encontrado nas escavações da necrópole real da antiga cidade suméria de Ur (Mesopotâmia, atual Iraque). O pequeno artefato de madeira (21,5 x 49,5 cm) apresenta forma de trapézio e é adornado com mosaico produzido por incrustações de madrepérola e lápis-lazúli unidas com betume para narrar, em cada uma de suas faces, a guerra e a paz.



FIGURA 4: *Standard of Ur*. British Museum. Fonte: <http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details/collection_image_gallery.aspx?assetId=12550001&objectId=368264&partId=1> Acesso em 20 de jan. 2017.

Compartilhar uma narrativa figurada de Guerra e Paz, em um dos mais antigos objetos encontrados com imagens sequenciais, as quais oferecem ao olhar do leitor um efeito de ampliação pela sensação e ideia de movimento, portanto de temporalidade e de espacialidade, é constatar a potência figurativa de “não apenas traduzir o mundo em sua profundidade, mas o aproximar em suas distâncias e multiplicidades de horizontes, amplificando seus fragmentos –

pelos modos de abreviação e condensação próprios ao ficcional” (RICHTER, 2005, p. 68). Podemos então compartilhar com Kundera (2006, p. 22) que, em relação à arte, “a noção de história não tem nada a ver com progresso; não implica nenhum aperfeiçoamento, melhora ou acréscimo, parece uma viagem empreendida para explorar terras desconhecidas e incluí-las num mapa”. Para o romancista, a história da literatura – ou da arte – não diz respeito a uma história de acontecimentos mas uma “história dos valores”, “portanto de coisas que nos são necessárias, está sempre presente, sempre conosco; escutamos Monteverdi e Stravinsky no mesmo concerto” (KUNDERA, 2006, p. 23). É por isso, destaca Goidanich (2011), se você entra em uma igreja e vê os quadros de uma via-sacra, de certa forma está em frente a uma das primeiras histórias em quadrinhos. Desde a pré-história os desenhos rupestres já poderiam ser considerados como indício da linguagem em quadrinhos, da arte sequencial, termo adotado por Eisner (2008).

Brown (2014) salienta que outras produções de imagens sequenciais de antigas civilizações, como os hieróglifos egípcios, também são apontadas como realizações a partir dos princípios da linguagem dos quadrinhos. A tapeçaria de Bayeux (Fig. 5), concebida e bordada em linho aproximadamente no ano de 1070 d.C., é considerada uma arte sequencial. O autor afirma que até chegar às histórias em quadrinhos, na imprensa do século XIX, é possível encontrar várias obras com textos e imagens em sequência de diversos autores em diferentes países.



FIGURA 5: Tapeçaria de Bayeux. O chefe William e seu exército vão para o Monte St. Michel e atravessam o rio Cuesnon. Bayeux Museum/ Bayeux –Fr. <http://www.bayeuxmuseum.com/la_tapisserie_de_bayeux.html> Fonte da imagem: <<http://www.ricardocosta.com/tapeçaria-de-bayeux-c-1070-1080>> Acesso em 6 mar. 2017.

Desse modo, não é tão importante precisar o surgimento dos quadrinhos, pois traçar uma linha histórica das HQs é constatar a contínua presença da imagem na produção de narrativas por humanos para humanos. Essa é a concepção de arte que Gombrich (1985)

afirma para destacar que aquilo a que chamamos “obras de arte” não é fruto de uma atividade misteriosa mas experiência de produção e interpretação de mundos pela linguagem. Implica compreender, com Gadamer (2005, p. 151), a experiência da arte como experiência. Uma experiência na qual “todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento”. Na filosofia hermenêutica de Gadamer (2005, p. 465), experiência jamais pode ser ciência, jamais provém de um saber geral teórico ou técnico, pois contém sempre a referência a novas experiências, ou seja, sempre promove “abertura a outras experiências”. Por ser abertura a outros sentidos, podemos compreender com Merleau-Ponty (1999, p. 440) que a experiência do mundo “a cada instante se faz em nós”. Assim, por estarmos no mundo, “estamos *condenados ao sentido*, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18, grifos do autor).

Nessa compreensão, educação e arte são intimamente entrelaçadas pela experiência de linguagem. Para Gadamer (2005, p. 585), “aquele que tem linguagem, ‘tem’ o mundo”, pois “não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem existência no fato de que nela se representa o mundo” (GADAMER, 2005, p. 572). É com e pela arte que reconhecemos e colocamos em linguagem o encontro sensível e inteligível com o mundo. Como diz o poeta e crítico de arte Ferreira Gullar (1995),

arte é um tipo de realização intelectual que se situa entre a experiência direta do mundo e a formulação conceitual abstrata: o artista rejeita a experiência imediata do real, na medida em que a transforma em linguagem, mas também rejeita a sua transformação em conceito abstrato porque deseja preservá-la como vivência individual e afetiva (GULLAR, 1995, p. 11-12) .

Ferreira Gullar contribui para compreendermos que a experiência da arte diz respeito à reunião entre palavra sensível e palavra pensante, imagem e ideia, imaginação e razão, e que talvez, como afirma Gombrich (1985), aquilo que nomeamos de “Arte” não exista, pois para o historiador, existem apenas artistas. Se em tempos imemoriais eram aqueles que apanhavam terra colorida e modelavam formas na parede de uma caverna, hoje são aqueles que compram seus materiais e ferramentas para fazerem muitas coisas. Nada impede chamar a todas de “arte”, desde que não esqueçamos que “tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe” (GOMBRICH, 1985, p. 4).

A experiência criadora e inventiva da linguagem, sendo inalienável na história humana no mundo, permite afirmar que há muitos modos de realizar essa experiência e compartilhá-la,

pois transforma-se e assume diferentes nomeações. Na experiência da arte, “a compreensão pertence, antes, ao próprio encontro com a obra de arte, de modo que só se poderá aclarar essa pertença a partir do *modo de ser da obra de arte*” (GADAMER, 2005, p. 153). Na concepção de Gadamer (2005), a compreensão é inalienável do encontro com as realizações da arte e, portanto, a experiência da arte implica a ação de compreender. Ação que diz respeito “em que medida conhecemos e reconhecemos algo e a nós próprios nela” (GADAMER, 2005, p. 169). Por isso, a interrogação pelas “coisas da arte”²¹ é sempre, para Gadamer (2005), uma tarefa hermenêutica e não mera reconstrução ou análise da gênese da obra, pois saber produzir algo não é compreendê-lo. A apropriação e o pertencimento do intérprete ao texto/obra, a partir do “modo da linguagem”, é acontecimento hermenêutico já que é, não o nosso fazer com a coisa, mas o fazer da coisa mesma (GADAMER, 2005; 2009). Ou seja, na hermenêutica filosófica de Gadamer, ler não é o modo de operação, comportamento ou experiência, mas o modo mesmo do proceder artístico em sua conformação.

Reconhecer isso é, muitas vezes, repor em ação, reativar a obra até um dizer que pode ser insuspeitado. Assim, o filósofo afirma que a experiência estética não se reduz à “consciência estética”. Sua tese “é que o ser da arte não pode ser determinado como objeto de uma consciência estética, porque, por seu lado, o comportamento estético é mais do que sabe de si mesmo. É uma parte do *processo ontológico da representação* e pertence ao jogo como jogo” (GADAMER, 2005, p. 172). Implica assumir que a obra poética nunca se apresenta de uma vez nem jamais se lê de uma vez por todas, antes é prosseguir compreendendo, ou então, “compreender-sempre diferentemente” (GADAMER, 2009, p. 15; p. 25). Esse é o jogo e o jogar só se cumpre quando quem joga entra no jogo

3.2 HQs: composição lúdica de linguagem

A grande novidade que as HQs trazem ao leitor, no século XX, é sua forma direta de compor ideias e figurações em narrativas, de ludicamente dar a ler texto e desenho. Quando as imagens apresentam uma significação articulada com as das palavras, a leitura solicita uma atenção interpretativa para conjugar aquilo que está escrito e aquilo que é mostrado. Porém, a leitura das HQs não se resume ao ato de ler texto e imagem. É isso e muito mais. É também

²¹ “As coisas da arte são sempre resultado de ter estado a perigo, de ter ido até o fim em uma experiência, até um ponto que ninguém consegue ultrapassar. Quanto mais se avança, tanto mais própria, tanto mais pessoal, tanto mais singular torna-se uma vivência, e a coisa da arte é enfim a expressão necessária, irreprimível e o mais definitiva possível desta singularidade” In: RILKE, Rainer Maria. *Cartas sobre Cézanne*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996, p. 24.

apreciar a escolha de um formato, dos enquadramentos, aproximar o modo de dizer das palavras ao modo de aparecer das imagens.

Muitos autores, inclusive diversos quadrinistas, já tentaram definir o gênero textual²² dos quadrinhos. Tentativa que muitas vezes busca a defesa de sua relevância como experiência de linguagem. Uma linguagem que compõe sentidos a partir da composição entre palavra e figuração, mas que também se apropria de outros ícones, entre eles, balão, onomatopeias, legenda, quadro, sarjeta, moldura, requadro, calha. Eisner (1999) foi o primeiro teórico a defender que os quadrinhos tinham um potencial maior do que se pensava. De acordo com ele, os quadrinhos são “um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1999, p. 5). Ao perceber que o aspecto mais importante dos quadrinhos está na transição de um quadro para outro, a partir da sequência, passou a afirmar os quadrinhos como arte sequencial, perspectiva que se aproxima da ideia de McCloud (1995) que também considera os quadrinhos uma forma de arte.

Se figuras isoladas são só figuras, no momento que passam a integrar uma sequência, conduzem a transformação da arte da imagem na arte das histórias em quadrinhos, com registros de movimento e de passagem do tempo. Tornam-se uma linguagem. McCloud (1995, p. 9), define as histórias em quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” através de várias imagens que se repetem e símbolos reconhecíveis, como figuras, letras, números, imagens semelhantes, ou então, de uma gramática da arte sequencial.

Aqui, opto pelo emprego do termo gramática no sentido de Mèlich (2012) ao destacar que ter algo em comum é herdar uma gramática, uma linguagem, um modo de dizer o mundo, a vida. Para o autor uma gramática é uma dimensão compartilhada do mundo. É um modo de saber, ver e dizer o mundo, ou seja, uma linguagem. Neste sentido, a gramática, o modo de dizer, pertence a todos, pois não sou eu que tenho uma linguagem, mas sim nós que temos uma linguagem.

Em Mèlich (2012) a linguagem forma parte do plural, não do singular. No fundo, uma ordenação de mundo, o que o torna compartilhado. Para o autor, a vida, a partir de uma gramática, diz respeito a transgressão, ao imprevisível, ao acontecimento, pois é ela que nos

²² Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

permite entrar em linguagem. Aprender uma linguagem (pois não nascemos com linguagem, nascemos com a potência de entrar em linguagem (RICHTER, BERLE, 2015), uma gramática de mundo, será sempre uma experiência de pensamento, pois diz respeito à vida.

Deste modo, concebo as histórias em quadrinhos como uma gramática, ou seja, uma linguagem. Para Eisner (1999), a visualidade dos quadrinhos funciona como forma de arte sequencial, porque, ao tornar-se narração composta de letras e imagens, rompe com a pureza do texto escrito. Neste sentido, Eisner (1999) afirma que o texto pode ser lido como imagem. Isso acontece a partir do tratamento gráfico do letramento, que funciona como uma extensão da imagem. De acordo com o autor, palavras são feitas de letras, e letras são símbolos criados a partir de imagens.

Eisner (2008) e McCloud (1995) seguem a mesma linha de pensamento mais uma vez ao considerarem os quadrinhos como um meio de comunicação. Ambos os autores, ao conceberem os quadrinhos não apenas como meio de comunicação, mas antes como uma linguagem complexa, afirmam a linguagem quadrinhística com uma forma de arte. McCloud (1995) descreve os quadrinhos como sendo uma linguagem que contém imagens e ideias e, em todos os sentidos, é entendida como uma forma singular de leitura.

A leitura da imagem possui características próprias e um modo distinto de ver, ler e interpretar, é ao mesmo tempo total e particular, pois, pode-se ler as partes sem entender o todo. Também para Linden (2011) os quadrinhos pertencem a uma sequência de imagens articuladas. Unidade de uma sequência, o quadrinho é uma parcela do todo, dependente dos outros. Cada imagem de uma história em quadrinhos expressa uma parte de um discurso que se realiza de modo sequencial. Deste modo, cada imagem do quadrinho está muito ligada àquelas que a cercam. As imagens sequenciais são articuladas icônica e semanticamente. Para a autora, quando duas imagens se relacionam surge a possibilidade de expressar uma progressão. É a leitura que permite ligar uma imagem à seguinte e o leitor as inscreve em uma continuidade, imaginando o que ocorre entre as duas, preenchendo o lapso temporal, jogando com os vazios e os silêncios.

Nesse sentido, a composição entre palavra e desenho, entre texto e imagem, só dá a ler alguma significação se for considerado a conexão “e”, pois compor – no sentido de modelar e formar – não supõe a indiferença de uma colaboração acidental. Pelo contrário, indica um vínculo indiviso entre elementos heterogêneos do visível reunidos em um mesmo suporte. Por isso, ao ser interrogado se o balão nas histórias em quadrinhos referia um “retorno alusivo à palavra”, Zumthor (2005) possa afirmar que

Há nisso, efetivamente, a sugestão de um retorno à palavra. Visão da história em quadrinhos, audição da voz: são fenômenos sensoriais muito próximos. Na história em quadrinhos, encontramos-nos diante de uma visão muito direta, que não exige a mesma decodificação da escrita. Os olhos estão sintonizados segundo o mesmo regime sensorial que o ouvido (ZUMTHOR, 2005, p. 112).

Mas, para essa compreensão é necessário também acolher que olhar e escutar não consistem em identificar coisas e sim em significar os vazios e os silêncios, ou seja, inventar e interpretar. Implica compreender com Merleau-Ponty (2012, p. 87) que “a linguagem exprime tanto pelo que está *entre* as palavras quanto pelas próprias palavras, tanto pelo que não diz quanto pelo que diz, assim, como o pintor pinta tanto pelo que traça quanto pelos espaços em branco que dispõe ou pelos traços de pincel que não efetuou”. Merleau-Ponty (1991, p. 44), permite compreender que “toda linguagem é indireta ou alusiva, é, se se preferir, silêncio”.

3.3 Desenho e jogo

A imagem pictórica e gráfica (pintura e desenho) foi uma das primeiras formas de produção de sentidos e comunicação entre humanos. A escrita, gradual e historicamente elaborada a partir da “intersecção entre a representação gráfica que fixa e a fala fugaz que escapa” (DERDYK, 2007, p. 23), foi se desencarnando da imagem-figura para atingir um valor fonético, abstrato, universal. Por outro lado, vivemos hoje uma superabundância de imagens, um tempo histórico no qual impera a lógica das imagens e no qual a maior parte das informações que acessamos são imagens. No entanto, o problema não reside no acesso às imagens, mas sim no modo como aprendemos a interpretá-las para além da aparência, do estritamente visível.

O desenho, as imagens, por muito tempo foram vistos como representação, como espelho das coisas, ideia que orienta e legitima a desvalorização da imagem como cópia do real. Conforme Richter (2016a), essa visão emerge das restrições preocupadas em uniformizar modos de ver e imaginar através da purificação entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, e assim, controlar os perigos da ficção e da fabulação das imagens que se desviam do real.

Historicamente o desenho vem perdendo sua função representativa e procura outro lugar num mundo saturado de imagens. Conforme ressalta Poester (2005), o desenho é expressão do corpo, registro do gesto humano sobre a superfície sensível. Para a autora,

De certo modo, todo mundo desenha. Tracejamos um plano de trabalho, rabiscamos para refletir melhor sobre um problema, para explicar um endereço na cidade. O

desenho se torna mesmo uma escritura automática para distrair a mão e a cabeça. O bloco de croquis é como um diário realizado em qualquer canto, um convite à introspecção, à anotação do pensamento. O caráter provisório do desenho recusa qualquer grandiloquência. A rapidez, a lentidão, a violência, a fragilidade ou a volúpia do gesto se mostra instantaneamente, através de um simples traço. (POESTER, 2005, p. 58)

Tiburi (2010) destaca que, em um mundo no qual predomina o *logos* da palavra, o desenho tornou-se expressividade complexa justamente por ter sido suplantado pelas palavras. Em relação ao desenho, Chuí (2010) alerta que, ao contrário do que pensam muitos, não é uma ação apenas das mãos, mas compartilhada com o olhar, integrada ao gesto do corpo. Não é questão de coordenação motora, mas sim de gestualidade que emerge simultaneamente com a percepção e a inteligência.

O desenho é o *gene* do pensamento; é o que vem antes; a vontade se antecipando ao desejo. O desenho é para o pensamento estético o que a voz é para a música. A redescoberta desta voz deve vir pelo risco, ou seja, pelo traço. Um desenho só ocorre quando o olho o revela. (Chuí, 2010, p. 19).

Para Chuí (2010) desenhar não é exclusivamente dos que fazem, mas também dos que são capazes de enxergar. O desenho não apenas revela o autor em si, sobretudo, mostra alguma outra coisa essencial ao próprio humano. Assim como Chuí (2010), Tiburi (2010) também concebe que o desenho é uma ação do olhar. Porém, não abandona a perspectiva de que o desenho é lugar do corpo como espaço próprio da experiência.

Neste sentido, Tiburi (2010) propõe pensar o desenho como uma prática da vida, ou seja, um modo de viver, o que lança luz à questão do desejo enquanto tal. “Não apenas todo desenho é desejo, mas penso que todo desejo, é desenho. Desenho é alegoria da ação que desafia o mistério” (CHUÍ, 2010, p. 39). Segundo Chuí (2010) não há como expressar por expressar, assim como não há como desenhar por desenhar, é uma vontade, um desejo, “o desenho é um plano de voo que voa” (CHUÍ, 2010, p. 39). Definição que, segundo Tiburi (2010), é como um desenho, como uma imagem, obriga-nos a pensar. Porém, antes faz prestar atenção e olhar com força, começando então o movimento do pensar pelo desenho. Este plano de voo de que Chuí (2010) fala, no entendimento de Tiburi (2010), seria o resultado de um gesto que desafia o mistério, ao mesmo tempo que o mantém protegido.

Para ambos os autores o desenho é ação, ação desejante, em que o próprio movimento é a marca deste desejo que se expande para além de si mesmo. Porém, para Tiburi (2010), o desenho não é apenas uma ação, mas uma alegoria da ação. Quando fala de alegoria não se refere a um trabalho formal, de autoconstrução, mas sim de uma narrativa como a expressão figurada de algo outro. Deste modo, afirma que um desenho não se desenharia se não como o

que, sendo ele mesmo, é ao mesmo tempo o enunciado de um outro, “do objeto desenhado, de um sujeito desenhante, de um expectador desejanter” (TIBURI, 2010, p. 47). Para a autora, o humano é um animal que desenha, e somente no ato de desenhar é que descobre que desenha. Neste sentido, de acordo com ela o desenho é reflexão sobre si mesmo.

Conforme Tiburi (2010), o desenho é corpo, movimento e expressão, é o traço que lhe define sentido já que, como afirma Derdyk (2007), a linha é a estrutura óssea do desenho, ela “capta, delinea, designa, atrai, arrasta, puxa, traceja, lança, planeja, projeta, como vetores de ação que se estendem dos traços do pensamento” (DERDYK, 2007, p. 18). Como em Leminski (2009) quando escreve que desenhar “é uma ação voltada para o traço como materialidade, a linha como coisa do mundo. Um desenho - uma figuração - propriamente não tem um significado, ele é o seu próprio significado” (LEMINSKI, 2009, p. 324). É por isso, destaca Richter (2016a), que o desenho pode jogar com sentidos e significados, com as coisas e com as pessoas. Por isso, para Chuí (2010), o desenho revela nossa potência de interpretação das formas. Uma interpretação que envolve outro olhar sobre o mundo. É o que aparece, mas também é além do que aparece.

Diante dessa potência do desenho, “nem a palavra é tão fundadora da condição básica da linguagem como é o desenho. A palavra, para ser escrita, precisou ser desenhada. O desenho, no seu anteprojeto de linguagem, é alegria, expressão, o que se diz sem que se possa calar” (TIBURI, 2010, p. 147). Chuí (2010) permite compreender a afirmação anterior ao destacar que, simultaneamente, o desenho ao enganar também revela suas artimanhas. O desenho tem a potência linguageira de iludir a presença de algo que não existe, porém não oculta sua existência como um enovelar de gestos. “Não esconde sua natureza, mesmo quando finge abrigar uma outra em si” (CHUÍ, 2010, p. 159). Neste sentido, ao compreender os quadrinhos como uma forma de arte, considero de suma relevância refletir acerca da relação entre jogo e desenho, pois assim como o jogo propõe “agir como se”, o desenho mostra “que é e não é”.

Esse fingimento, para Derdyk (2007, p. 21), pode ser considerado como “a qualidade expansiva que o desenho assume como linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo” ao destacar sua potência de simultaneamente tanto designar “uma tonalidade atemporal”, como linguagem expressiva e funcional sempre presente na história (das cavernas à informática), quanto evidenciar “as singularidades”, como pregnâncias da realidade que o desenho atrai e na forma como projeta seus percursos.

Pensar o desenho como linguagem, gesto e movimento, implica pensar sua relação com o jogo, pois “partimos do fato de que a obra de arte é jogo, isto é, que seu verdadeiro ser

não é separável de sua representação e que na representação surge a unidade e identidade de uma configuração” (GADAMER, 2005, p. 179). O jogo é configuração, argumenta o filósofo, por apresentar a mútua pertença entre um todo significativo, apesar de sua dependência do ser representado e entendido em seu sentido repetidas vezes, e, apesar da unidade do todo significativo, alcançar uma plenitude somente a cada vez que é representada.

O jogo é o próprio modo de ser da arte, é lúdico, dinâmico e instigante. De acordo com Gadamer (2010), a situação de jogo é totalmente envolvente. Aqueles que participam de um jogo permanecem envolvidos na sua dinâmica, tanto que, o que sobressai não são os próprios jogadores, apesar de sem eles não haver jogo. Jogadores, leitores e jogadas entram numa relação de reciprocidade por conta do envolvimento. Para o autor o jogo se encontra nessa situação em que sua experiência situa aquele que está diante dela. O acontecimento da experiência do jogo é um todo que envolve ele próprio e aquele que a experimenta.

Deste modo, é possível relacionar o processo do jogo com o processo da leitura, tanto da leitura da palavra quanto do desenho. Assim como o jogo a leitura também propõe uma experiência, no caso, ao leitor. Tanto a leitura da palavra quanto a visualização do desenho envolvem o leitor, interrogando-o, e situando aquele que está a sua frente. Ao jogar o jogador movimenta-se, as jogadas vão e vêm, e é isso que caracteriza o movimento do jogo, esse constante vaivém. Antes de ser um movimento exclusivo do jogador, a jogada é um movimento que pertence ao jogo.

O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo, não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal. (GADAMER, 2005, p. 156).

O modo de ser do jogo, portanto, não implica a necessidade de existir alguém que se comporte como jogador, de maneira que o jogo seja jogado. Pelo contrário, o sentido mais originário de jogar é o que se expressa na forma medial. O jogar não requer ser entendido como uma espécie de atividade. Gadamer (2005) destaca que para a linguagem, o verdadeiro sujeito do jogo não é a subjetividade daquele que entre outras atividades também joga, mas o próprio jogo.

Mesmo com as regras impostas, através do jogo, os jogadores estão se experimentando, existe uma mobilidade de ação e reação que só é possível pelo jogo, uma dialética. É aí que se manifesta a relação entre jogo e obra de arte. Ambas não têm finalidade,

a arte como acontecimento inacabado, e o jogo com seu movimento de ir e vir, que não tem o propósito de fixar nem um, nem outro, ou seja, são simplesmente jogo e arte.

Gadamer (2005) salienta que, assim como o jogo, a obra de arte também não é um objeto. Antes, ela ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. “O ‘sujeito’ da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (GADAMER, 2005, p. 155). Essa é a questão na qual o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam. Em Gadamer (2010) o jogo representa a si mesmo, mostra suas regras, suas tarefas aos jogadores. Ao jogar se forma um mundo fechado em si mesmo, “um mundo do jogo”. Deste modo, só aquele que está jogando tem autoridade e sabe como questioná-lo.

Em Gadamer (2005), para que haja jogo não é definitivamente indispensável que outro participe efetivamente do jogo. Porém, é necessário que ali sempre haja outro elemento com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contra lance ao lance do jogador. Neste sentido, podemos dizer que o gato brinca com o rolo de lã porque este também joga com ele. Assim “todo jogar é um ser-jogado” (GADAMER, 2005, p. 160). Essa experiência, na qual há apenas um jogador, como a leitura de uma história em quadrinhos, demonstra que o verdadeiro sujeito do jogo, não é o jogador, e sim o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o envolve no jogo e o mantém nele.

De acordo com Gadamer (2010), jogo e seriedade parecem se entretecer em um sentido muito mais profundo, pois como o movimento da vida – a partir do seu excesso e exuberância – e a força tensa de nossa energia vital, estão profundamente entretecidos. Um reage imediatamente ao outro. Parece evidente que a toda forma de seriedade se liga um possível comportamento de jogo como a projeção de sua própria sombra. Conforme ressalta o autor “agir como se” parece ser possível em todo agir que não seja um comportamento instintivo, mas que tenha algo em vista. Para o autor, a arte só começa realmente quando também podemos agir de outra forma.

Justamente onde se fala de arte e de criação artística em sentido eminente, o decisivo não é a realização de algo feito, mas o fato de aquilo que é feito possuir uma peculiaridade particular. Ele “tem algo em vista” e não é, contudo, aquilo que tem em vista. Ele não é uma peça que, como todas as peças oriundas do trabalho humano, é determinada pela sua serventia. Em verdade, ele é um produto, isto é, algo que foi produzido pelo fazer humano, e que agora está aí, à disposição para uso. No entanto, a obra de arte nega precisamente todo uso. Ela não é “pensada” assim. Ela tem algo do caráter de “como se” que reconhecemos com

um traço fundamental da essência de jogar. Ela é uma obra por ser como algo que se joga. (GADAMER, 2010, p. 51-52).

No entanto, para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e é justamente por isso que se joga, talvez esse seja também o caráter do desenho. Para o autor, o que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma referência essencial própria para com o que é sério, não apenas porque nisso se encontra sua finalidade. É mais importante o fato de que no jogar se dá uma seriedade própria. Aquele que joga sabe por si mesmo que o jogo não é nada mais que um jogo e que se encontra num mundo determinado pela seriedade dos fins. Segundo Gadamer (2005), é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente jogo. O modo de ser deste não permite que o jogador se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto.

De acordo com Larrosa (1999) o riso é a suprema seriedade, a coroa da seriedade. É um componente do pensamento sério. Um elemento sério essencial da formação do pensamento. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo.

De um pensamento tenso, aberto, dinâmico paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. (LARROSA, 1999, p. 212).

Considero importante ao pensamento educacional a reflexão acerca do riso, pois Larrosa (1999) salienta que o principal objetivo em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado no campo da educação. E sempre é interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. Para o autor são as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda.

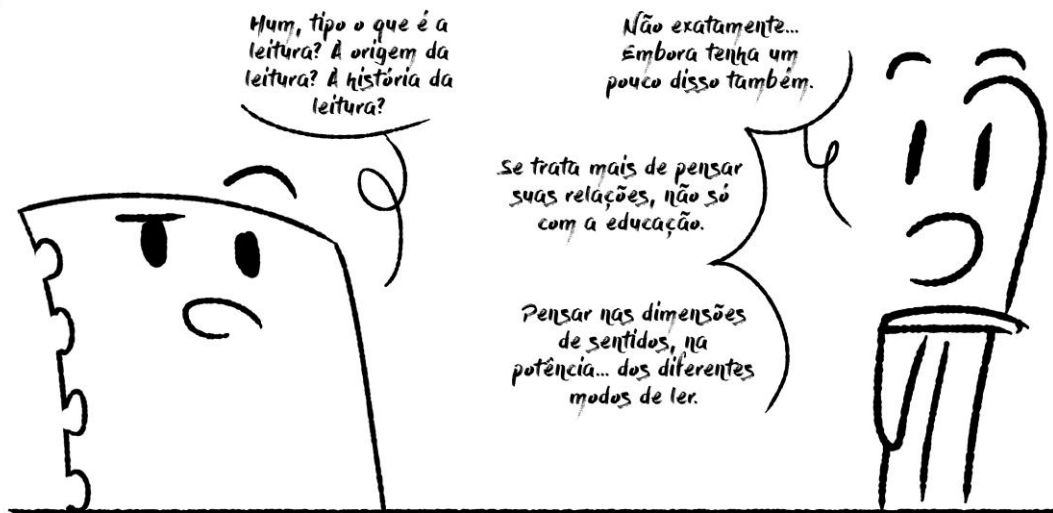
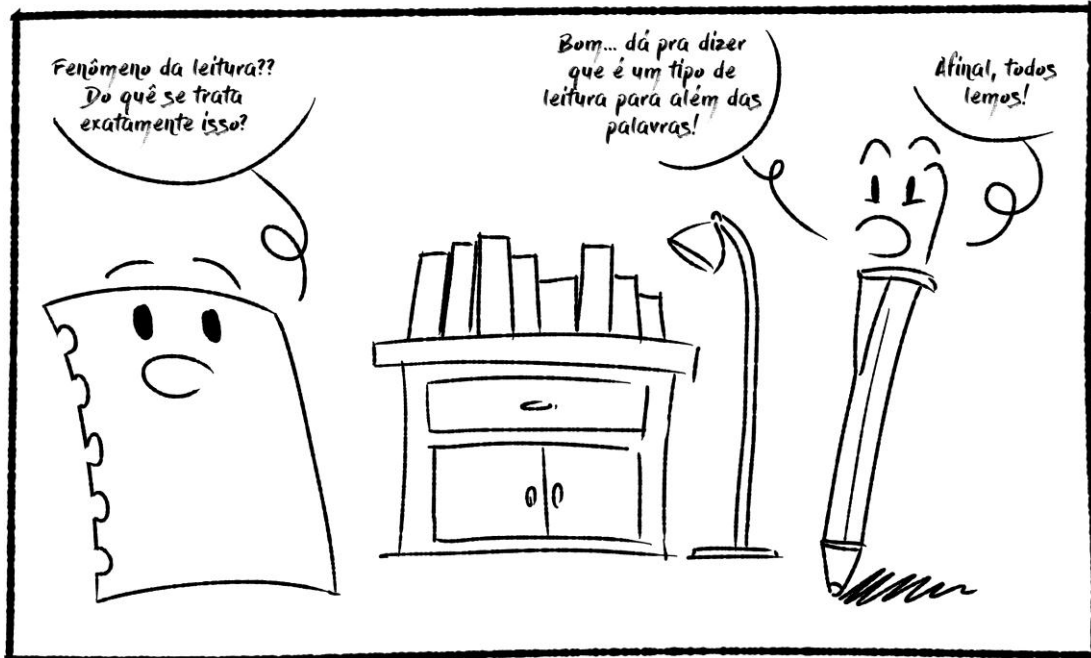
De acordo com o autor o riso possui duas funções na formação do pensamento. A primeira função é isolar, distanciar, e relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem. O riso polemiza com o sério, estabelece relação com o sério, dialoga com ele, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma. A segunda função do riso é afrouxar os laços que amarram uma subjetividade demasiadamente solidificada, uma subjetividade dotada de uma identidade demasiadamente compacta, uma subjetividade,

idêntica a si mesma. Para Larrosa (1999), a distância que o riso estabelece é uma distância reflexiva em cujo vazio instala-se o poder subversivo do riso.

O riso, quando é entendido como auto-ironia, como um componente irônico da própria consciência, supõe sempre um olhar cético sobre si mesmo. Funciona como um tipo de corretivo frente a uma consciência que tende à fixação, à limitação, a sentir-se demasiadamente crente de si mesma. A auto-ironia, sublinha Larrosa (1999), é um movimento de revogação da identidade, a consciência que se ri anula-se a si mesma, se contradiz a si mesma, está sempre por cima de si mesma afim de evitar a sua fixação. Deste modo, o riso põe a nu sua própria finitude, a arbitrariedade e a contingência de qualquer forma estabilizada.

Para Larrosa (1999), o riso destrói as certezas, principalmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. “O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo” (LARROSA, 1999, p. 227). Por isso, o riso é ambíguo e perigoso, assim como os livros, as viagens, os jogos, como o vinho e o amor. Segundo ele, como tudo que tem valor o riso também pode ser benéfico e maléfico. Porém, sua ambiguidade não é diferente da ambiguidade radical de qualquer experiência de formação, pelo menos quando a formação não é concebida de uma forma por demais harmoniosa, por demais construtiva, linear, edificante.

4 LEITURA E LEITOR



Somente aquele que não sabe ler pode dar a ler afirma Larrosa (2004). Aquele que já sabe ler, aquele que já sabe o que dizem as palavras, aquele que vê na imagem o já visto, aquele que já sabe o que o texto significa, esse dá o texto já lido de antemão, e deste modo, não dá a ler. Dar a ler exige devolver às palavras e às imagens a ilegibilidade que lhes são próprias e que perderam, ao se inserirem demasiado comodamente em nosso sentido comum. Para “dar a ler”, segundo o autor, “é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (LARROSA, 2004, p. 16).

A leitura permite habitar um mundo novo. É como se entrássemos de novo na vida, nosso ser nasce outro, nossa alma se reinventa, se recria. A partir de cada leitura se constitui uma relação nova e particular com o mundo. Todos os dias lemos, às vezes falamos de nossas leituras ou das leituras dos outros, mas conforme Larrosa (2004) talvez ainda não sabemos o que é ler e como tem lugar a leitura. “Aquilo que o ler significa e como a leitura acontece parece-me uma das coisas mais obscuras e carentes de uma análise fenomenológica” (GADAMER, 2010, p. 97).

4.1 Leitura e mundo

O leitor

*Quem pode conhecer esse que o rosto
mergulha de si mesmo em outras vidas,
que só o folhear das páginas corridas
alguma vez atalha a contragosto?*

*A própria mãe já não veria o seu
filho nesse diverso ele que agora,
servo da sombra, lê. Presos à hora,
como sabermos quanto se perdeu*

*antes que ele soerga o olhar pesado
de tudo o que no livro se contém,
com olhos, que, doando, contravêm
o mundo já completo e acabado:
como crianças que brincam sozinhas
e súbito descobrem algo a esmo;
mas o rosto, refeito em suas linhas,
nunca mais será o mesmo.*

Rainer Maria Rilke²³

²³ Rainer Maria Rilke, em "Novos poemas II" (1908). In: CAMPOS, Augusto de (organização e tradução). *Coisas e anjos de Rilke*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 294-295.

A leitura da palavra, já disse Paulo Freire (1989), é sempre precedida da leitura do mundo. E “mundo” não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. Mesmo na impossibilidade de o abarcar e o possuir em sua inesgotabilidade, “estou aberto ao mundo, comunico-lhe indubitavelmente com ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). A facticidade do mundo – essa constância de “haver o mundo”, dele me tocar e de ser por ele tocada, faz o mundo não ser resultado da minha constituição “sobre” ele, mas simultaneidade constituinte de ambos que faz o mundo estar “inteiro dentro de mim” e eu estar “inteiro fora de mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 546). A espessura dessa simultaneidade ou reversibilidade emerge da experiência sensível do corpo, na qual “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84), pois o mundo é sempre, primordialmente, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível.

Em Ricoeur (1995, p. 86), “o termo ‘mundo’ tem, pois, o significado que todos entendemos ao dizermos de um recém-nascido que ‘veio ao mundo’. Para mim, o mundo é o conjunto das referências desvendadas por todo tipo de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei” (RICOUER, 1995, p. 86). Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras e imagens mas na relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

A aprendizagem da leitura e a alfabetização, diz Paulo Freire (1989), são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Freire (1989) destaca a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando posturas ingênuas ou astutas, negando a pretensa neutralização da educação.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente, afirma Freire (1989). Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo pela ação interpretativa.

Na perspectiva de Freire (1989) a leitura da palavra e a leitura do mundo estão juntas. Desde muito pequenos aprendemos a ler o mundo que nos rodeia. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ou não ao olhar o céu e ver as nuvens com uma determinada cor. Sabemos até se será chuva rápida ou uma tempestade. É por isso que, antes mesmo de aprender a ler e escrever, lemos, bem ou mal, o mundo que nos cerca.

Ao descobrir que podia ler foi como adquirir um sentido inteiramente novo ressaltando Manguel (1997), de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas nas coisas que seus olhos podiam ver, seus ouvidos podiam ouvir, a língua podia saborear, seu nariz podia cheirar e seus dedos podiam sentir, mas no que o corpo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler.

O autor destaca que ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. Um astrônomo lê o mapa de estrelas, o arquiteto lê a terra sobre a qual será erguida uma casa, o zoólogo lê o rastro de animais na floresta, o agricultor lê o tempo no céu. Enfim, todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Em cada caso é o leitor que lê o sentido, é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento, uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles, é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1997, p. 20).

As palavras de Manguel (1997) contribuem para compreender que a leitura nos permite opções para a privacidade, ou um sentido a esta, é um momento em que apenas o leitor e o livro se encontram, ou o leitor e a história em quadrinhos, mas é também um momento que o leitor não se sente sozinho. O mais instigante são as diferentes maneiras de ler, e de ler o mesmo texto. Podemos ler sem se deter aos detalhes, seguindo ofegante os personagens, o ritmo acelerado da leitura, às vezes arremessando a história para além da última página, podemos ler explorando cuidadosamente os detalhes, examinando o texto para compreender seu sentido, ou tentando compreender seu sentido, descobrindo prazer nos sons das palavras ou nas pistas que as palavras não queriam revelar, ou queriam, salienta Manguel (1997).

A maneira como lemos é particular, cada um lê do seu modo. Porém, antes da história do leitor, vem a história do ato de ler, ou seja, a história da leitura, uma vez que cada história, de acordo com o autor feitas de instituições privadas e circunstâncias particulares, só pode ser uma entre muitas, por mais impessoal que tente ser. Em última instância destaca Manguel (1997), talvez, a história da leitura é a história de cada um dos leitores.

A leitura começa com os olhos, as letras são aprendidas pela visão. Quando lemos um texto lembramos melhor dele do que quando apenas o ouvimos. Para Manguel (1997) o ato de aprender a ler relaciona-se com um processo que envolve não somente visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática. “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL 1997, p. 54). O processo de ler, assim como o processo de pensar, depende da potência de decifrar e interpretar as dimensões da linguagem a partir da linguagem.

Ler em voz alta, em silêncio, carregar na memória certos trechos de livros, certas palavras lembradas, de acordo com Manguel (1997) são possibilidades que compreendemos por meios incertos, mas antes que possam ser compreendidas é preciso que o leitor aprenda a capacidade básica de reconhecer os signos comuns, os quais uma sociedade escolheu comunicar-se, ou seja, precisa aprender a ler. Ressalta ainda que os modos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização, a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em ação.

Em todas as sociedades letradas, o ato de aprender a ler tem algo de iniciação, de uma passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação. A criança aprende a ler, é admitida na memória por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, a cada leitura.

Manguel (1997) destaca que mesmo para ler no nível mais rápido e superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o vocabulário, e até sobre o mais misterioso ou enigmático do texto coisas que é a intenção do autor. Contudo, desde que leitor e texto compartilhem uma linguagem comum, qualquer leitor pode descobrir algum sentido em qualquer texto. Para Gadamer (2005, p. 576), “o mundo é o solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos que falam entre si”. Tentar ler um livro em uma língua desconhecida evidentemente não nos revela nada. Porém, se o livro for ilustrado, mesmo não conseguindo ler as legendas podemos em geral atribuir um sentido, não necessariamente o apresentado no texto.

Compreender bem um texto, na perspectiva de Marcuschi (2008), não é uma ação natural nem uma herança genética, muito menos uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Isto exige habilidade, interação e esforço. Acredita que compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é antes uma forma de inserção

no mundo, um modo de agir no e sobre o mundo na relação com o outro, com uma cultura e uma sociedade. A compreensão de acordo com o autor é um exercício de convivência sociocultural, uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor.

Ainda salienta que para compreender um texto, tem que sair dele, pois segundo Marcuschi (2008), o texto sempre monitora seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável na produção de sentido. Deste modo, na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesse e outros fatores, como historicidade e conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, conforme salienta Marcuschi (2008) a compreensão de um texto é uma questão complexa que envolve fenômenos linguísticos, antropológicos, psicológicos e factuais.

Marcuschi (2008) compreende que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Afirma que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas ler também não é apenas uma experiência individual, sobre o texto oral ou escrito, “compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

A capacidade de o leitor extrair informações do texto tem sido considerada uma das habilidades mais importantes na leitura, o que implica, entre outras coisas, a capacidade de distinguir ideias principais de informações de detalhe. A complexa interação entre leitor e autor para apreender o significado do texto no ato de leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos, através e pelos quais o leitor recria o texto.

Segundo Paulino (2001), a leitura pode ser mensurada a partir da alfabetização, passando pela interpretação e transgressão do texto, quando o leitor se apropria da obra e acrescenta outros sentidos, a partir daqueles já contidos. O leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto, ativando sua biblioteca interna, de conhecimentos ou experiências vivenciadas. Ainda de acordo com Paulino (2001), quando nos envolvemos com a leitura comprometemos todo o nosso corpo. “Olhos, mãos, pescoço, ombros, enfim, todo o corpo do leitor está comprometido no ato de ler em silêncio um texto escrito” (PAULINO 2001, p. 23).

O fenômeno da leitura é abordado por Paulino (2001) como possibilidade de um ato transformador, pois desacomoda o leitor, tira-o de seu lugar comum e faz com que o leitor viva uma nova experiência, em outro lugar, a partir do texto. A leitura é uma forma de viajar a lugares e viver novas experiências jamais esquecidas, lugares onde tudo é a criação e a linguagem de vidas diferentes da do leitor como afirma Proust (2011). Segundo ele essa leitura em que o leitor reescreve, ao seu modo, o texto, e lê o mundo, ocorre a partir de

reflexões que sucedem no momento da leitura, que instigam nosso espírito, alargando nossos desejos, ao invés deste buscar respostas, pois não podemos receber a verdade de ninguém, e sim, devemos criá-la nós mesmos. “Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar” (PROUST, 2011, p. 39).

Diferente de como pensava Descartes, quando dizia que a leitura de todos os bons livros é como uma conversação com as pessoas mais honestas dos séculos passados e que foram seus autores, Proust defendia que a leitura “não poderia ser assimilada a uma conversação, mesmo com o mais sábio dos homens” (PROUST, 2011, p. 30), pois a diferença entre um livro e um amigo não é a sua maior sabedoria, mas a maneira pela qual estabelecemos um diálogo com eles.

A leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo. (PROUST, 2011, p. 30).

A conversação para Proust (2011) é compreendida como um ato de interrupção à leitura, por isso prezava tanto pela solidão, acreditava que ao contrário da conversação a leitura permite o encontro com o outro sem incorrer na perda de privacidade e com a vantagem de manter a espontaneidade.

De acordo com o autor a leitura solitária, o que o ele mais gostava de fazer, deixa o leitor confortável, a amizade com os livros nos livra da necessidade de agradar o outro. Essa leitura individual proposta pelo autor também apresenta a corporeidade da leitura, “instalava-me numa cadeira ao pé do fogo de lenha” (PROUST, 2011, p. 10) a necessidade de um corpo físico presente na leitura, corpo que se incomoda com “a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar” (PROUST, 2011, p. 9)

Assim como Paulino (2001) e Proust (2011), Jorge Larrosa também relaciona a leitura, ou o ato de ler com o movimento do corpo. Em *Leitura e Metamorfose* o autor apresenta uma experiência de leitura em que acontece a metamorfose do leitor, experiência da leitura como algo que põe o leitor em questão, tira-o de si e o transforma. Ele comenta o direcionamento do olhar do leitor durante a leitura de um poema, salientando que “todas as formas de conversão não são outra coisa do que um girar dos olhos (e com o girar dos olhos, um giro de todo o corpo e de toda a alma) na direção de outra coisa mais essencial ou mais verdadeira.” (LARROSA, 1999, p. 105).

Ao baixar seu rosto para enfrentar o texto, o leitor é alguém anônimo e inacessível. "Ao erguer o olhar, o leitor mostra a transformação do seu olhar" (LARROSA, 1999, p. 109) sai da condição de ser intermediário para transformar-se em um leitor pela experiência do movimento dos olhos, de todo o corpo e toda a alma, consegue ler o mundo de uma outra maneira, com um outro olhar, um olhar poético. "A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente" (LARROSA, 1999, p. 106). "A leitura se enriquece com toda a profundidade do olhar" (ZUMTHOR, 2014, p. 73).

Porém, para que ocorra a metamorfose é necessário a despersonalização do leitor, uma vez que para aceitá-lo há que esquecer todas as formas de individualização próprias, aquelas que o fazem ser quem é, para que o leitor possa, assim que erguer os olhos, vivenciar a transformação de si mesmo. No entanto essa transformação pelo olhar não ocorre em todos os leitores, está condicionada ao interesse, desejo, saberes, expectativas e leitura de mundo de cada um.

Ler segundo Larrosa (1999) não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. "Ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar" (LARROSA, 1999, p. 177). Na leitura, Larrosa (1999) também destaca a relação entre o presente e o ausente no texto, entre o dito e o não dito, entre um escrito e um mais além da escrita. Como diz Manguel (1997), o texto deixa pistas que as palavras queriam, ou não, revelar. Para Larrosa (1999) a leitura se situa no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito.

Há uma inversão da relação entre leitor e texto. Não é o leitor que dá a razão do texto, não é aquele que o interroga, o interpreta e compreende, aquele que se apropria do texto, e sim, é o texto que lê o leitor, que o interroga e o coloca sob sua influência.

A leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo. A inversão da relação entre obra e o espectador, ou seja, texto e leitor, de acordo com Larrosa (1999) poderia se conectar a ideia heideggeriana de que é o leitor o que pertence à obra, e não o contrário, dado que é a obra que tem um caráter originante da relação entre ambos, a que abre o ser ao qual o leitor e a obra juntamente pertencem.

Desse modo, para Larrosa (1999), a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido. Além disso, propõe pensar a leitura como formação, neste caso se trata de pensar a leitura como algo que nos forma, ou que nos de-forma e nos trans-forma, algo que nos constitui e nos põe em questão naquilo que somos. “A leitura, portanto, não é somente um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos” (LARROSA, 1996, p. 16). Pensar a leitura como formação, seria pensar essa misteriosa atividade como algo que tem a ver com o que faz ser o que somos.

Em Larrosa (1996), pensar a leitura como formação supõe cancelar a fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que acontece, e nós podemos saber, e o que nos acontece como algo que nós atribuímos um significado em relação a nós mesmos. Pensar a leitura deste modo implica pensar uma relação de produção de sentido. Seria uma relação entre leitor e o outro, o texto, o personagem, a situação, etc. O importante neste caso não é o texto, e sim a nossa relação com o texto. Nesta mesma perspectiva, Proust (2011) alerta que a leitura pode ser benéfica ou prejudicial. Os benefícios ou prejuízos que ela pode causar no espírito não dependem do texto nem mesmo da leitura, mas sim da relação que se estabelece entre ambos.

Larrosa (1996) destaca a leitura como uma viagem, metáfora utilizada por Platão, “ler é como viajar, como seguir um itinerário através de um universo de signos que se deve saber interpretar corretamente se alguém não quer se perder” (LARROSA, 1996, p. 35)

Para ele a leitura é algo perigoso, a viagem pode ser útil, mas também pode fazer o viajante desviar. “Ler é como viajar, e viajar é como ler” (LARROSA, 1996, p. 171). Ambas operações igualmente ambíguas, igualmente perigosas, igualmente úteis. Aprender a viajar é como aprender a ler.

Ao ler permitimos que algo entre em nossa intimidade mais profunda. Algo se apodera de nossa imaginação, de nossos desejos, algo nos afeta em si mesmo, no centro do que somos, na leitura, segundo Proust (2011) cada leitor é o próprio leitor de si mesmo. A obra não é mais que uma espécie de instrumento ópticos oferecido ao leitor para permitir discernir que sem esse livro não poderia ter visto em si.

Em sua obra *Sobre a leitura*, Proust (2011) começa falando sobre suas leituras na infância, não exatamente sobre os livros e as histórias, e sim sobre, as lembranças dos lugares que essas leituras trazem “o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos” (PROUST, 2011, p. 27). Apresenta uma relação entre a leitura e a vida, faz da leitura uma via de acesso a si mesmo e a realidade. Neste sentido Larrosa

(1996) destaca “E para aprender a ler nosso mundo e a lermos a nós mesmos necessitamos a ajuda dos livros” (LARROSA, 1996, p. 93). Fazer da leitura uma atividade que nos ajude a configurar nosso próprio olhar, sobre nós mesmos, e a partir de nós mesmos, sobre nosso mundo.

Na obra *Recepção, performance, leitura*, Paul Zumthor (2014) traça um caminho na medida em que cruza aspectos da leitura e da performance. O que interessa nessa discussão são aspectos referentes a leitura, mas cabe destacar que Zumthor (2014) parte da ideia de performance como única forma eficaz de comunicação poética, segundo ele performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual. Recorrer a noção de performance implica a necessidade de reintroduzir a consideração do corpo no estudo da obra. “O corpo (que existe enquanto relação, a cada momento recriado, do eu ao seu ser físico) é da ordem do indizivelmente pessoal.” (ZUMTHOR, 2014, p. 41)

Nesse sentido, Zumthor (2014) ressalta que a posição do corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Não importa o que você lê, não importa a posição que você lê, o ritmo sanguíneo é afetado. “É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar, e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética” (ZUMTHOR, 2014, p. 36).

Para que um texto seja reconhecido por poético ou não, segundo o autor, depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos, ou seja, para nos dar prazer. Se na leitura do texto não há prazer, o texto muda de natureza.

De acordo com Zumthor (2014) para que um discurso tenha sentido é preciso atravessar as palavras, e para que essas sejam compreendidas, é necessário a intervenção do corpo. Neste sentido ele ressalta que se pensa sempre com o corpo, “o discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo de que ele me fala) constitui para mim um corpo a corpo com o mundo. O mundo me toca, eu sou tocado por ele, ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos.” (ZUMTHOR, 2014, p. 75). Para o autor o corpo é ao mesmo tempo ponto de partida, de origem e o referente do discurso, é o corpo que dá a medida e as dimensões do mundo.

O texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem, ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. O texto desperta em mim essa consciência confusa de estar no mundo...(ZUMTHOR, 2014, p. 75)

Além de relacionar a leitura com o movimento do corpo como vimos anteriormente, Larrosa (1996), assim como Manguel (1997), aproxima o ato de ler ao ato de traduzir. Toda recepção comunicativa, incluindo a leitura, é uma atividade de tradução. Neste sentido, se aproxima da ideia de Steiner (1980) ao afirmar que,

A interpretação dos signos verbais de uma língua por meio de signos verbais de outra é um caso particular e privilegiado do processo de comunicação e recepção de qualquer ato de fala humana... Uma teoria de tradução... não pode ser mais que uma teoria... das operações da própria língua. Uma compreensão da compreensão, uma hermenêutica. (STEINER, 1980, p. 477).

Seguindo essa mesma perspectiva, Gadamer (2005) aproxima ler, interpretar e traduzir ao considerar a tradução como um caso particular e como um modelo de toda atividade hermenêutica.

O humano não só assiste ao desenrolar da história como busca compreender o seu percurso, os desvios, imbricações e as bifurcações a que ele foi sendo submetido, seja pelo acaso ou por determinações, destinos e escolhas. O devir aponta a possibilidade de o próprio passado repetir-se, já que na dinâmica das trajetórias, as novidades podem reproduzir um estado já configurado/reconfigurado, normalizado ou memorizado. É nesse sentido que aproximo concepções de leitura como performance, poética e metamorfose pois dizem respeito a saberes preexistentes, a colocar-se em percurso de aprender com a experiência vivida através dos livros, dos textos, da leitura.

O horizonte do diálogo entre concepções de leitura como performance, poética e metamorfose contém muitos caminhos, alguns dos quais podem se complementar ou opor-se uns aos outros. O que nenhum desses caminhos parece opor é que concepções de leitura como performance, poética e metamorfose são intrínsecos ao devir humano, pertence a ele. Algo que caracteriza essa pertinência é justamente a compreensão, leitura de mundo, encontros de mundos, as palavras, as imagens, a capacidade de dizer o essencial e, fazer deste o elemento de ler-compreender, olhar poético, metamorfose. “A maravilha da linguagem é que ela se faz esquecer: sigo com os olhos as linhas do papel e, a partir do momento em que sou tomado por aquilo que elas significam, não as vejo mais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 537). Isso supõe mais do que repetições, constitui hábitos que agregam lembrança, memória, reativação de campos emocionais, cognitivos e inconscientes que podem ser despertados pelo essencial da presentidade na leitura do mundo, performance, poética de forma metamorfoseante pelo esquecer de si e pela compreensão de si mesmo.

4.2 Texto e leitor

Com Paulo Freire (1989), vou entendendo a leitura como ato de educar. De acordo com este a educação é um ato político, um trabalho coletivo, que envolve postura e atitude diante do homem e também do mundo. Assim como ele, posso entender a ação de educar como a ação entre humanos que compartilham o singular no mesmo mundo, uma troca com e entre ambos, sendo que ao modificar o mundo, o humano também é modificado por ele.

Dificuldades de escrita, de interpretação e de análise crítica diante das informações possuem relação com a falta de hábito de leitura. Durante a leitura de um livro a criança descobre muito mais que um mundo de imaginação. A leitura não só provoca e aguça a imaginação, como também contribui para o aprendizado de vocabulário, criatividade, sensibilidade e escrita.

Parto da concepção de Silva (1992) de que compreender é um estado básico do ser, refere-se à potencialidade de ser e de conhecer aquilo de que se é capaz. Para o autor, compreender é assumir a intenção total, ou seja, não apenas o que as coisas representam, seu simbolismo, suas propriedades, mas “o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas ideias, que se desvelam, no pensamento do autor do texto” (SILVA, 1992, p. 26).

Compreender para Silva (1992) não constitui apenas um ato racional, talvez tenha mais relação com o emocional, com o estado de consciência. Compreender refere-se a possibilidade de organizar o mundo e as coisas, e constitui um estado básico da existência do Ser. Neste sentido, “não deverá haver um gesto humano, uma palavra, um silêncio que não tenham um significado que se torna visível por si só; na maioria das vezes, este significado torna-se visível através da compreensão” (SILVA, 1992, p. 27).

Na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de interpretação. Interpretar não significa atribuir um significado para alguma coisa simples, vaga, diante de nós, muito menos atribuir valores a determinadas coisas. Segundo o autor quando algo se coloca diante de nós como algo a ser interpretado, já possui um envolvimento, manifestado na compreensão. Este envolvimento já existente se apresenta por meio da interpretação. O que é compreendido, que existe para nós, o qual existe uma expectativa ou visão prévia, torna-se conceitual por meio da interpretação, “uma interpretação nunca poderá ser algo sem antecedentes, sem ter sido precedida uma compreensão” (SILVA, 1992, p. 29). Já aquilo que conhecemos e compreendemos nem sempre se manifesta de forma clara, a maneira de ser pode ocultar-se. “É o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no

sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (RICOUER, 1978, p. 15).

A interpretação, segundo Silva (1992), revela-se como desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significados, projetadas pela compreensão, ou seja, a interpretação descobre aquilo que a compreensão projeta. Neste sentido, Ricouer (1990) ressalta, “o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler” (RICOUER, 1990, p. 53).

Silva (1992) afirma que a leitura é uma forma de atribuição contínua de significados, de expectativas, de visão com o intuito de chegar a idealidade daquilo que está sendo mostrado pelos diversos tipos de textos. Segundo ele, compreender é uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto. Deste modo, o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se e, por isso, a leitura não pode ser confundida com decodificação ou com reprodução mecânica de informações. A ação de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados. Enquanto projeto de busca de significados, a leitura é geradora de novas experiências para o indivíduo, implicando um enriquecimento do leitor através do desvelamento de novas possibilidades de existência.

Na perspectiva de Gadamer (2005) compreender significa entender uns aos outros, “compreensão é, de princípio, entendimento” (GADAMER, 2005, p. 248), enquanto a interpretação significa acrescentar conceitos necessários para a compreensão plena de uma passagem. Compreender é “a forma originária de realização da pre-sença, que é ser no mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e possibilidade” (GADAMER, 2005, p. 347).

A interpretação não é um ato posterior, complementar à compreensão. Compreender segundo Gadamer (2005), é interpretar. A interpretação é a forma explícita da compreensão. “Todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto, sendo ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete” (GADAMER, 2005, p.503).

Assim como Silva (1992), Gadamer (2005) concebe que compreender é compreender-se, “a compreensão de expressões não se refere somente à capacitação imediata do que contém a expressão, mas também ao descobrimento do que há para além da interioridade oculta” (GADAMER, 2005, p. 349). Deste modo, destaca que aquele que compreende

projeta-se rumo a possibilidades de si mesmo aproximando-se novamente da perspectiva de Silva.

Ao produzir, ou ao projetar-se, a compreensão desvela, torna visível o que está oculto e o que está oculto projeta-se numa totalidade de significados. Quando aquilo que está oculto se desvela, torna-se visível através da compreensão, dizemos que estas entidades ocultas possuem significados. (SILVA 1992, p.29)

Durante a leitura, quem quiser compreender o texto, realiza sempre um projetar. No entanto não é projetar-se no texto, mas expor-se a ele. O surgimento de um primeiro sentido no texto somente se manifesta porque quem lê o texto, lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. Compreender o que está posto em um texto, consiste na elaboração de um projeto prévio, que segundo Gadamer (2005) tem que ser revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. Ou seja, a leitura é iniciada com uma determinada expectativa, uma opinião prévia, que é a pré-compreensão, a partir da qual se estabelece um projeto de compreensão para o todo.

Conforme Gadamer (2005), no encontro com o texto somos guiados pela pré-compreensão que é resultado de nossa formação pessoal, dos valores, da língua, da cultura, ou seja, da história de cada um, do encontro com o mundo. Compreender um texto significa aplicá-lo a nós mesmos. Mesmo sendo compreendido cada vez de maneira diferente, um texto continua sempre sendo o mesmo texto, mas que se apresenta cada vez de um modo distinto.

Ricouer (1990), salienta que interpretar é “explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto” (RICOUER, 1990, p. 56). Segundo o autor pela leitura abrem-se novas possibilidades de ser no mundo, num texto o que deve ser interpretado “é uma proposição de mundo, de um modo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios” (RICOUER, 1990, p. 56). Assim como Gadamer (2005), Ricouer (1990) também concebe que o texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos.

A primeira função do compreender é a de nos orientar numa situação. O compreender não se dirige, pois, à apreensão de um fato, mas à de uma possibilidade de ser. (...) compreender um texto, diremos, não é descobrir um sentido inerte que nele estaria contido, mas revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto. (RICOUER, 1990, p. 33)

Além disso, em Ricouer (1990), “compreender um dizer significa, antes de tudo, opor-se a ele como um dito, acolhê-lo em seu texto, desligado de seu autor” (RICOUER, 1990, p. 93). Este distanciamento pertence a toda leitura que só pode tornar próxima a coisa do texto na distância e pela distância. Seria um distanciar-se de si. Ricouer (1990) permite

compreender que ao interpretar o leitor compreende-se, reconhece-se e constrói-se. É no confronto com outras ações, opções, mundos ficcionais, que o leitor vai optando de forma livre pelo perfil de homem e de mundo que gostaria de ver realizado.

Nesse sentido, Gadamer (2005) destaca a questão da historicidade do ser, pois conforme anteriormente dito, aquele que interpreta, interpreta a partir de suas possibilidades, perspectivas de mundo, mas também a partir de sua condição histórica, bem como a partir da sociedade em que está inserido. A compreensão de ser no mundo para ele é uma projeção do passado e presente defendendo que a historicidade do ser é uma condição para a compreensão.

Segundo o autor a interpretação, antes de ser um método, é a expressão de uma condição de leitor. O intérprete que aborda uma obra está determinado no horizonte aberto pela obra. “Horizonte é algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho. Isso significa fundir o Horizonte passado, com as concepções presentes e futuras, formando uma universalidade diferente das anteriores” (GADAMER, 2005, p. 455). Já a compreensão para ele não parte do comportamento, e sim do modo de ser do mundo de quem interpreta. Ou seja, a interpretação, conhecida também como hermenêutica, termo que passo a utilizar a partir deste momento, na concepção de Gadamer não é um problema de metodologia, e sim de ontologia, estudo do ser.

A hermenêutica, teoria ou filosofia da interpretação, nem sempre foi entendida dessa maneira. Com base nos estudos iniciados por Heidegger os quais tiveram sequência em Gadamer a hermenêutica busca descobrir, revelar o significado mais profundo que está oculto, não só do texto, mas também da linguagem. De acordo com ele, a hermenêutica possibilita que o leitor compreenda a si próprio, bem como o mundo em que vive, a história e sua existência.

Gadamer (2005), destaca que Platão foi um dos primeiros a utilizar a hermenêutica, entendida por ele como arte de compreender e interpretar se desenvolveu inicialmente por dois caminhos distintos, teológico e filosófico. A hermenêutica teológica defendia a compreensão reformista da bíblia, enquanto que a filosófica era entendida como forma de redescoberta da literatura clássica, voltada para o sentido original dos textos. Em Gadamer (2005) ela passa a ser entendida como filosofia tendo na linguagem o seu fator de universalização.

Aquela visão tradicional que tinha a hermenêutica como problema normativo e metodológico é ultrapassada. Começa a ser vista como problema filosófico e ontológico, como condição de possibilidade finita, uma tarefa criadora e circular que ocorre no âmbito da linguagem, deixando para trás a perspectiva de interpretação correta, sentido exato, passando

a direcionar-se principalmente a partir de Gadamer (2005) para a compreensão como totalidade e a linguagem como meio de acesso ao mundo.

A interpretação segundo Gadamer (2005) começa com opiniões prévias que são substituídas por outras mais adequadas, um constante reprojeter que perfaz o movimento do sentido de compreender e interpretar, um movimento circular, que desde Heidegger constitui o círculo hermenêutico.

Em Gadamer (2005) o círculo hermenêutico possibilita que o intérprete elabore um projeto sobre o que vai interpretar, no decorrer da interpretação é possível a elaboração de um outro projeto, de um novo, e assim por diante. Sendo os pré-conceitos, as pré-compreensões que o intérprete, o leitor tem, colocadas à prova num círculo compreensivo.

Já em Ricouer, salienta Gomes (1999), o círculo hermenêutico é o círculo entre a maneira de ser-no-mundo que o leitor possui e a maneira de ser no mundo denominada “mundo da obra”, ou seja, a forma possível de habitar o mundo que o texto propõe, que o texto coloca frente ao leitor ou desenrola perante ele, como uma chamada a libertação das possibilidades de desenvolvimento de que a sua imaginação produtiva é capaz. Mundo aberto pelas “referências não ostensivas” da obra, que para o filósofo é o imaginário em direção ao qual tanto o leitor e o seu mundo, como a obra e o mundo constituem o campo mais próximo da interpretação. Esta tem atenção à dinâmica generativa do texto e não a dimensão estática, estrutural, de mero significado próprio da explicação.

Se refere ao mundo que o texto liberta na medida em que, desvincula pela escrita da sua vinculação inicial ao leitor, constitui uma unidade autônoma, susceptível para isso de apontar além de si mesma até um mundo imaginário que é o da experiência quotidiana, transformado, refigurado, levado aos próprios limites em virtude da redescrição mimética.

De acordo com Gomes (1999), o círculo hermenêutico é entendido como uma fusão entre os horizontes do mundo do intérprete e do texto. “Escritor e obra são circunstanciais, brotam do interior de um horizonte epocal e emergem no interior de uma experiência do mundo.” (GOMES, 1999, p. 39). No círculo leitor e texto abrem-se entre si, abrindo-se a um mundo comum. Deste modo, ambos, se auto-superam chegando a linguagem, ou seja, elevando-se ao sentido na realização das suas possibilidades. É no círculo que aparece o fenômeno do acontecimento que é sentido ou do sentido que acontece realizando-se.

O mundo do texto, mundo construído, assim compreendido por Ricouer não é resultado de uma imaginação delirante. O texto parte do mundo da ação no interior do qual vive o seu autor, prefiguração. Em um segundo momento, procura configurar um mundo outro, diferente do mundo do autor, configuração, e exerce sempre alguma influência sobre o

modo de o leitor sentir, habitar ou sonhar o mundo, refiguração. Ou seja, a tríplice *mimesis* que implica no novo círculo hermenêutico proposto por Ricouer (2010).

Gomes (1999) salienta que em *mimesis* I Ricouer (2010) mostra que a representação da ação implica um enraizamento vivencial, uma pré-compreensão do agir humano que une escritor e leitor. *Mimesis* II corresponde à construção configuradora da ação, a configuração textual faz a mediação entre a prefiguração do campo prático e a sua refiguração pela recepção do texto, da obra. E por último, em *mimesis* III o autor aborda o poder reconfigurador da narrativa, isto é, poder que a narrativa exerce sobre o leitor e o mundo real em que este está inserido. A ação refiguradora da narrativa só tem sentido quando regressa ao tempo do agir e do sofrer. Deste modo, a *mimesis* III reflete acerca deste regresso ao mundo da vida e da experiência temporal.

O texto narrativo traduz sempre uma atitude de exteriorização: num texto encontramos sempre perante uma pré-compreensão da experiência humana, que através da ficção, do recurso à imaginação, é reconfigurada, fornecendo-nos um mundo possível (RICOUER, 2010). Segundo Ricouer (2010) a narrativa nos fornece uma história com autonomia própria, que nos abre para um mundo possível porque é um discurso fixado na escrita que se autonomizou do autor e cuja mensagem pode ser direcionada a qualquer leitor, pois a referência situacional de cada leitor é ultrapassada, sendo substituída por um mundo. Sendo assim, uma narrativa é um discurso que pode abrir-se a vários homens na sua experiência solitária de mundo.

Levando em consideração que a narrativa é constituída por ações personagens, espaço e tempo, resultando daí um sentido independente da vontade de quem o enuncia, cada texto revela um mundo singular, único, passível de múltiplas interpretações. O escritor neste sentido, para Ricouer (2010), é aquele que dá novas propostas de mundo.

Porém, cabe destacar que os processos miméticos não geram cópias de mundos já interpretados. Pode-se dizer que o leitor recolhe as “marcas” desses mundos e as reinterpreta, as re-*situa* ou as restitui em sentidos outros que são os seus, do leitor. Pelo fato de transformarem o mundo dado originalmente, as relações miméticas comportam sempre um aspecto criador. Decorre daí uma dinâmica cultural entre as gerações e as culturas, que constantemente produz algo de novo. Essa produção de novidade é inseparável do ato de apropriação. É ao nos apropriarmos de outro modo de perceber e compreender que tornamos próprio o mundo que a leitura abre, ou seja, fazemos isto que era estranho tornar-se familiar

para nós, tornar-se nosso. A *apropriação* emerge então como conceito chave²⁴ para abordar a distanciação promovida pelo texto como condição da compreensão.

Em Gadamer (2005; 2009), o texto ou a obra de arte não é um objeto à espera para ser lido, não é mero olhar, antes *é* leitura, e quem a realiza não é somente o intérprete mas a sua interpretação, ou seja, a ação de confirmar o *pertencimento* do interprete ao texto ou obra. É ir a ele ou ela, dar voltas, adentrar e constituí-los em nós como recriação das condições (*mímesis*) que promoveram o reconhecimento de algo que se fez ou se disse a fim de que se faça e se diga de novo. Quando lemos, vamos acompanhando e, este acompanhamento em sua virtualidade, faz constituir – devanear diria Bachelard – um espaço de jogo de possibilidades de atualização (GADAMER, 2005, 2010). Assim como no jogo, na obra de arte se experimenta um “tipo de verdade” na qual se conhece e reconhece algo na obra. Reconhecer não se trata apenas de encontrar o que já conhecia, mas encontrar aquilo que permanece.

Ricoeur (2010) vai mais longe e afirma que da mesma maneira que o mundo do texto só é real na medida onde ele é fictício, é necessário dizer que a subjetividade do leitor só advém a ele mesmo na medida em que ela é posta em suspenso, irrealizada, potencializada, da mesma maneira que o mundo aberto pelo texto. Ou seja, se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, ela não é menos uma dimensão fundamental da subjetividade do leitor. Leitor, não se encontra senão se perdendo. A leitura o introduz nas variações imaginativas do ego. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, é também a metamorfose lúdica do ego.

A obra requer um leitor que reconfigure os mundos que o texto pode levar a constituir. O fato do texto encerrar pistas de leitura não significa que todos os sentidos estejam contidos nele. No entanto, a possibilidade de leitura não é infinita, não permite reestruturação do texto. Entre a obra e o leitor existe uma relação de complementaridade e compromisso. É pelo ato de leitura que se dá a recepção do mundo do texto por parte do leitor.

Desse modo, a hermenêutica tem por tarefa interpretar e explicitar sentidos que foram produzidos através da linguagem. Qualquer discurso é entendido por Ricoeur (2010) como uma forma de texto, por isso pode ser interpretado. Para o autor a hermenêutica é a teoria das operações em sua relação com a interpretação de textos, ideia que se aproxima do pensamento de Gadamer (2005) que acredita que todo texto deixa-se interpretar, bem como compreender através da interpretação um mundo possível.

²⁴ Ricoeur (1995, p.91) considera o conceito de *apropriação* como o centro de gravidade da questão hermenêutica.

5 DIMENSÃO EDUCATIVA DO ATO DE LER

Durante muito tempo as HQs foram tidas como leitura marginal, um gênero textual que não contribuiria nos processos de leitura de mundo. Os temas abordados pelos quadrinhos eram direcionados ao público infante-juvenil e considerados entretenimento barato e descartável, ou seja, considerados como uma contribuição menor ou negativa na educação dos jovens leitores. Talvez, porque a linguagem dos quadrinhos afronta um “sistema educativo [que] trabalha a linguagem desde o ponto de vista da tecnologia e da informação. Por isso, trabalha língua desde o ponto de vista de sua máxima transparência e de sua máxima eficácia” (LARROSA, 2008, p. 283).

Adentrar no fenômeno da leitura, desde a leitura das HQs, implica enfrentar imensos obstáculos ao pensamento educacional postos pela complexidade narrativa da composição entre palavra e imagem na qual a ambiguidade dos termos imagem e imaginação, na própria linguagem, articulam sentido e sensível. Talvez, o grande obstáculo a enfrentar na relação educacional entre HQs e fenômeno da leitura como provocação e desafio à imaginação do leitor seja a má reputação sofrida pelo termo “imagem” como herança da psicologia de inspiração behaviorista que liquida a imagem em seu esforço teórico de mantê-la como entidade mental, privada, inobservável.

Do mesmo, o zelo da filosofia popular da criatividade contribui para o descrédito da imaginação não apenas entre filósofos. Merleau-Ponty (2012), constata que a palavra imagem é mal afamada porque se julga irrefletidamente que um desenho é um decalque, uma cópia, uma segunda coisa, e a imagem mental um desenho desse gênero em nosso “bricabraque” privado. Para Bachelard (1988; 1989), na psicologia clássica, não há poder psíquico mais confusamente definido do que a imaginação pois é tanto subjugada a não se sabe qual passado de percepções mortas quanto vinculada ao poder de criar as imagens mais fantásticas e extraordinárias que um espírito engenhoso é capaz de criar no desenrolar de uma vida.

Outro obstáculo é a hegemonia escolar da concepção técnica da linguagem, aquela que considera a língua como instrumento de comunicação, na qual “a língua não é outra coisa que um suporte de ideias, sentimentos e, em geral, expressões, e ler não é outra coisa que apropriar-se disso que a língua comunica. Não é outra coisa que telecomunicação” (LARROSA, 2008, p. 283). No entanto, a linguagem – a leitura, o desenho e a escrita da palavra – são princípios básicos da educação escolar. Embora o primeiro contato com a leitura da palavra, no período de alfabetização, seja através das imagens, diferente da palavra, elas não possuem o mesmo espaço no contexto educativo. A presença da imagem na história da

educação escolar parece acontecer de forma restrita, desde que inicialmente apareceram apenas como ilustrações em livros didáticos com a publicação, em 1638, por Jean Amós Comenius do *Orbis Pictus*, assim denominado o primeiro livro didático ilustrado e a primeira cartilha do mundo cristão ocidental.

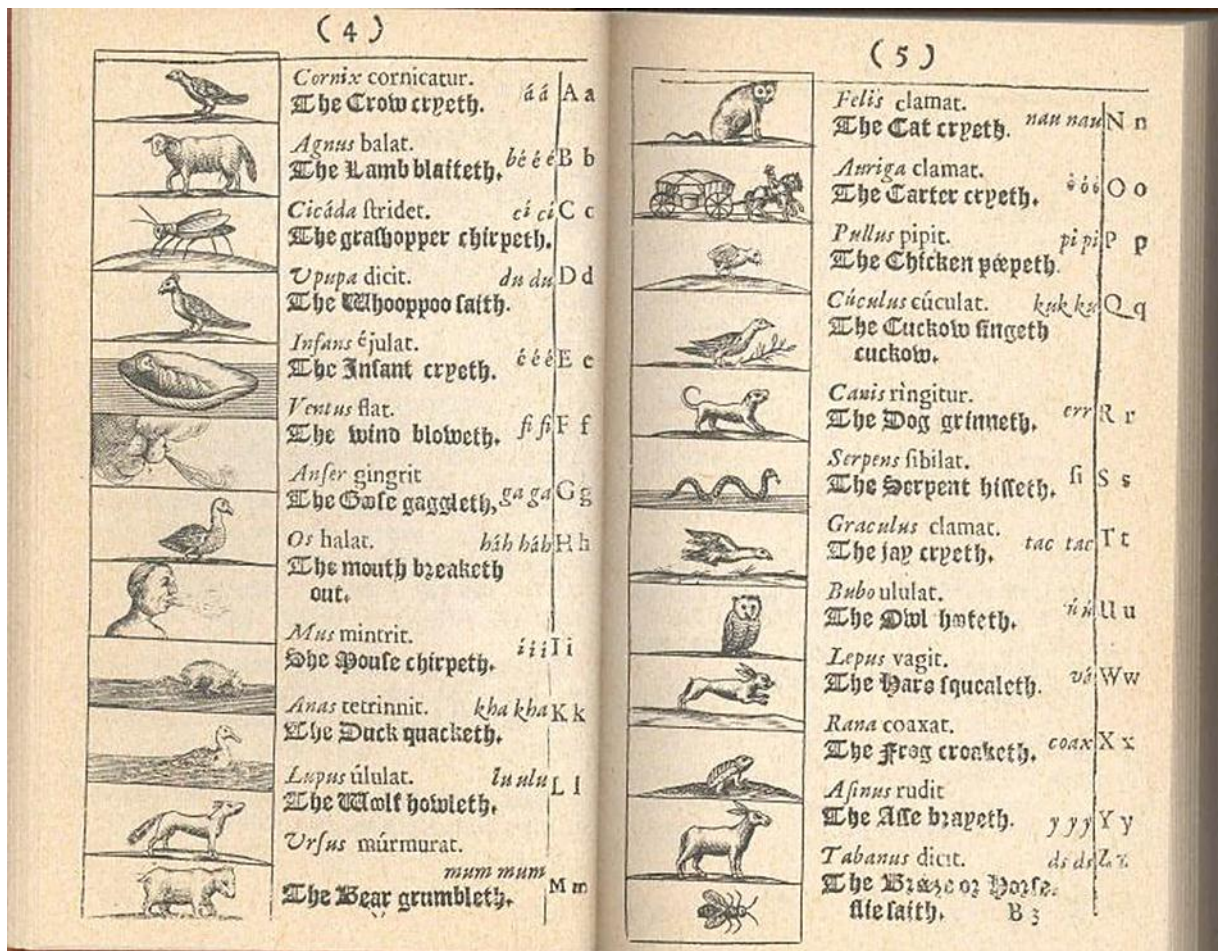


FIGURA 6: Obra *The Orbis Pictus* de Jean Amós Comenius publicada em 1638, em Nuremberg. Considerado o primeiro livro didático ilustrado. Fonte: <<https://archive.org/stream/cu31924032499455#page/n71/mode/2up>> Acesso em 28 fev. 2017.

Apesar da importância do "Orbis Pictus" para o pensamento educacional, ao permitir que simultaneamente fossem introduzidos a língua materna e as coisas do mundo através “da figuração das principais coisas do mundo – com imagens em xilogravura –; a nomenclatura de cada coisa, com os nomes dos assuntos de cada unidade em latim e na língua materna; e suas particularidades, com um texto que acompanha cada unidade” (MIRANDA, 2011, p. 198), ainda hoje seus alicerces teórico-metodológicos são fonte de intensos debates e questionamentos. Porém, como Miranda (2011) destaca, não há como negar que "Orbis

Pictus" desmitifica o uso da imagem na educação escolar como algo pensado apenas na moderna sociedade industrial. Para o autor, a obra de Comenius não apresenta as imagens como meras ilustrações para um texto escrito mas como apresentações figurativas do assunto o que aponta para a necessidade “de pensarmos que imagem, aprendizagem e conhecimento componham uma articulação histórica e que tenham história material” (MIRANDA, 2011, p. 197). Mesmo a repercussão histórica redutora da imagem ou figuração isolada que desemboca em manuais didáticos que empobrecem as possibilidades de leitura das imagens, podemos considerar com Zumthor (2014, p. 71), que “por aí cai e perde toda a pertinência e a oposição feita por certos linguistas americanos entre o verbal e o não-verbal no discurso.” Nenhum dos elementos da enunciação é dissociável do enunciado, assim como o corpo (não-verbal) não é o primo pobre da língua (verbal), mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido.

Antes mesmo de entrar para a escola, cada um já traz uma história de experiências visuais. Porém, essas experiências visuais não garantem que compreendem o que estão lendo. Os meios de comunicação muitas vezes apresentam uma falsa ideia de que comunicar e ler uma imagem é muito simples e fácil. Porém, a grande maioria apresenta dificuldades em compreender e interpretar os sentidos da imagem para além da aparência real, ou seja, da relação de identidade entre imagem e coisa.

Pensar a leitura desde a composição entre palavra e imagem e sua relação com a educação como fenômeno maior que a educação escolar, implica reconhecê-la para além da aparência da representação realística. Implica interrogar como as imagens e as palavras se apresentam e são oferecidas à leitura. Podemos criar uma leitura para imagens e palavras isoladas, desencarnadas? Como elas pensam? De que modo os elementos estéticos provocam significados para o leitor? Como pensar os sentidos da leitura a partir da composição entre palavra e imagem?

Ao interrogarmos o sentido de uma imagem ou mesmo do termo imagem corremos o risco de cair em uma armadilha. Mesmo interagindo com elas o tempo todo, se alguém perguntar ou pedir para explicar o que é uma imagem teria dificuldade em responder. Alloa (2015) salienta que existem duas razões para essa dificuldade. A primeira está no equívoco de interrogar o que seria imagem e ignorar que esta tende a se disseminar, declinar-se dela mesma em formas plurais, se desmultiplicar em um devir-fluxo que se sustentaria instantaneamente no “um”. A segunda dificuldade está no equívoco de perguntar o que seria uma imagem e retornar inevitavelmente a uma ontologia, a uma interrogação sobre seu ser. “Nada parece menos seguro do que o ser da imagem” (ALLOA, 2015, p. 7).

Neste sentido, Pallasmaa (2013) ressalta que é evidente que nenhuma experiência ou impacto artístico pode acontecer sem a faculdade mediadora da imagem, que evoca e mantém uma reação emocional. Destaca o termo “imagem corporificada”, se referindo ao desenho, que de acordo com ele é uma experiência vivida especializada, materializada e multissensorial. Em Pallasmaa (2013), imagens poéticas evocam uma realidade imaginativa e se tornam parte de nossa experiência existencial e noção de identidade pessoal. Assim como caligrafar que, ao reintegrar a leitura no esquema da performance, “recriar um objeto de forma que o olho não somente *leia*, mas *olhe*; é encontrar na visão de leitura, o olhar e as sensações múltiplas que se ligam a seu exercício” (ZUMTHOR, 2014, p. 73). Implica compreender com Zumthor (2014) que a palavra performance,

cujo prefixo e sufixo, combinados, sugerem o exercício de um esforço em vista da consumação de uma “forma”, foi emprestada da linguagem da dramaturgia pelos etnólogos anglo-saxões do pós-guerra. (...) deslocar o centro de gravidade da noção. De início podemos fazê-lo opondo-a à ideia de ‘recepção’, à qual a escola crítica alemã atribuiu, nos anos 70, uma importância central – a ponto de sobre ela fundar uma estética. Sustentaremos, nesta perspectiva, que a performance é um momento privilegiado de ‘recepção’: aquele em que um enunciado é realmente recebido (ZUMTHOR, 2005, p. 140-141).

Nessa compreensão, é possível afirmar que as imagens constituem nosso ser, nos formam e informam. Lidar simultaneamente com palavras e imagens, lê-las faz parte de um processo de leitura e compreensão do mundo e da nossa própria existência, ideia que aproxima novamente a teoria da hermenêutica. É a incompletude e a ambiguidade da imagem que ativam nossas mentes e mantêm a atenção e o interesse ativos, afirma Pallasmaa (2013). Neste mesmo sentido, ressalta que a ambiguidade artística não é imprecisão ou incerteza no sentido usual das palavras, mas, pelo contrário, a garantia ou certeza de muitas condições diferentes.

Por isso, Samain (2012) salienta que somos observadores condicionados tanto pelos nossos modos de ver como pela peculiaridade com que as imagens olham para nós. De acordo com ele toda imagem, seja ela um desenho, uma pintura, uma fotografia, cinema, nos oferece algo para pensar “ora um pedaço de real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar” (SAMAIN, 2012, p. 22). Conforme o autor, toda imagem é uma memória de memórias, um grande jardim de arquivos vivos. Toda imagem é viajante. Ela é cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que, “forma, formata, põe em forma”, nos coloca em relação com ela. Uma imagem forte é uma “forma que pensa e nos ajuda a pensar”. (SAMAIN, 2012, p. 24). Pallasmaa (2013) se refere a essas imagens como imagens profundas que possuem sua própria força vital. Por meio do

processo de projeção imaginativa, nós criamos um mundo, um universo, ao redor delas, e, ao mesmo tempo, as aceitamos como objetos de nosso próprio mundo. Nossa própria experiência e compreensão da realidade continuam projetando novos aspectos e qualidades nessas imagens mágicas. As imagens artísticas são atemporais, pois nós mesmos seguimos dando-lhes vida e movimento, afirma o autor.

Além disso, salienta que a realidade experimental e emotiva de cada obra de arte, cada imagem, é recriada sempre que encontramos a obra. Todas as obras de arte são atemporais, pois seu encontro experimental sempre acontece no presente. A obra antiga se aproxima de nós com o mesmo rigor que a mais recente. Para Pallasma (2013) a imagem artística sempre contém mais do que aquilo que o olho, ouvido, nariz, pele, língua ou compreensão pode identificar e revelar, já que é experimentada como parte do domínio ilimitado do real. A própria realidade enriquece e completa a imagem poética. As imagens profundas ou imagens fortes nos fazem ver o mundo com outros olhos e experimentar nossa própria condição com uma intensidade maior.

Para Gadamer (2010, p. 91), na intimidade de todo fenômeno linguístico, a experiência da arte emerge da relação privilegiada com a interpretação e é isso que a aproxima profundamente das abordagens fenomenológica e hermenêutica. Aqui, convém repetir que fenomenologia e interpretação possuem, para Gadamer (2010), um vínculo profundo dado pela própria ideia de fenômeno.

Por isso a descrição de um fenômeno busca isto que existe pelo modo como existe. O que posso ver, diante da fenomenologia, também diz respeito ao contraste da minha história, das minhas valorações diante do outro, de suas valorações. Não se trata de buscar um olhar de sobrevoo, que conceitue leitura ou educação, mas a aproximação com a singularidade de uma experiência de leitura constituída nas minúcias do viver. Estas apontam que não há uma verdade, uma certeza, mas uma interpretação de um fenômeno, de um real. Assim, o fenômeno que aqui descrevo é meu próprio percurso de pensamento fazendo-se experiência no fazer da vida. Colocar um fenômeno diante dos olhos do outro também possibilita a abertura para que outras concepções se estabeleçam. Um movimento de aprender a interrogar de outros modos a relação entre educação e leitura.

A experiência performática de leitura promovida pelas histórias em quadrinhos, na perspectiva inconclusiva deste estudo de aproximação ao fenômeno da leitura, emerge como um convite a ler, a pensar e a experimentar o fenômeno da leitura como valor de nutrição, ou seja como qualidade que sustenta, que permite a subsistência, a existência. Um valor literário que nutre é aquele que promove abertura à ação auto-organizadora de educar-se como leitor.

Os leitores, nas palavras de Certeau (1994), sem serem escritores e fundadores de lugares próprios,

são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. (CERTEAU, 1994, p. 269-270)

A leitura não tem lugar, não se fixa, nem se apossa, não é meio, não é apenas informação ou comunicação de massa, não se sustenta nesta ou naquela finalidade, antes assume valor em si: o instante da leitura e da compreensão, momento no qual alternadamente pensamos e sonhamos. Aqui, não há distinção entre quem lê e o que ele lê. Dura apenas um instante. Subitamente surge, no ato de ler, uma compreensão, outra ordem que passa a habitar o leitor disponível a devanear e deixar-se transformar pelo ato de ler por ler. Apesar de lermos por vários motivos ou interesses, por isso e por aquilo, de continuamente inventarmos obrigações, “ler é sem porquê. Um dia começou e logo segue. Como a vida” (LARROSA, 2003, p. 16). Por isso, como afirma ainda Larrosa (2003, p. 21), “nunca saberei o que é ler, ainda que para sabê-lo continue lendo com um lápis na mão e escrevendo [desenhando] sobre uma mesa cheia de livros”.

Ao final, vou compreendendo que o que importa não é definir ou explicar o que é “a” leitura e qual sua contribuição para o campo da educação. Não é relevante. Não promoverá tanta transformação quanto rondar o fenômeno, adentrar em seus mistérios para aprender a “me ler”. Nesse sentido valorativo de nutrição de mim, também nunca saberei o que o leitor vai ler mesmo que tenha me esforçado na intenção de inventá-lo como co-protagonista para me ajudar nesta escrita.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 18 - n. 1 p. 11-28, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>> Acesso em 12 dez. 2016.

ALLOA, Emmanuel (org). *Pensar a imagem*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ARBEX, Márcia (org). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte; Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Santa Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BÁRCENA, Fernando. Entre generaciones. *Notas sobre la educación em la filiación del tempo*. In: SOUTHWELL, Myriam (comp.). Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosário: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO, área educación, Argentina, 2012, p. 15-47.

BÁRCENA, Fernando. *Filosofia de la educación: un aprendizaje*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, nº 3, p, 703/730, jul./set. 2013. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41775>> Acesso em 14 de novembro de 2016.

BERLE, Simone. *Infância e linguagem: educar os começos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.

BROW, André. *Os usos das histórias em quadrinhos: processo de “aprendizagensino” nas escolas e em outros espaços educativos*, 2014. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CIRNE, Moacy da Costa. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica a narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

DERDYK, Edith (org). *Disegno. Desenho*. Desígnio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. Escrito e ilustrado pelo autor; tradução: Leandro Luigi Del Manto. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Trad. Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESCOUBAS, Eliana. *Alguns temas da estética francesa contemporânea*. Revista O que nos faz pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia PUC-Rio, nº 21- julho 2007, p. 213-226. Disponível em http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/alguns_temas_da_estetica_francesa_contemporanea/artigos219232.pdf Acesso em 18 de jan. de 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

GADAMER, Hans Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOIDANICH, Hiron Cardoso. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GOMBRICH, Ernst. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

GOMES, Isabel. *Dossier Paul Ricouer*. Porto Editora, 1999.

GULLAR, Ferreira. *Dor e arte*. Jornal Folha de São Paulo. Caderno MAIS! p. 5-11, 07 de maio de 1995. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/07/mais!/15.html>> Acesso em 17 fev. 2017.

HINTERHOLZ, Beatran. *Ninho Bachelardiano: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche*. 2016. 133f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

KUNDERA, Milan. *A cortina: ensaio em sete partes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LAROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. 2ª Ed. revisada y aumentada. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. Leer (y enseñar a ler) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lenguaje y pluralidade. In: VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos (Ed.). *Filosofia de la educación*. Madrid: Editorial Trotta; Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008, p. 277-292.

LARROSA, Jorge. *Lenguaje y educación*. Rev. Brasileira de Educação [online]. 2001, n.16, pp. 68-80. Disponível em URL: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a07.pdf>> Acesso 20 julho 2016.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1999.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: NOVAES, Adauto. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 322-350.

LINDEN, Sofhie Van der (1973). *Para ler o livro ilustrado*. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 392f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MANGUEL Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, F.G. *A árvore do conhecimento*. As bases biológicas do entendimento humano. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. Trad. Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofia de la finitud*. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Edição e posfácio Claude Lefort. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1999b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.39-88.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *Orbis Pictus. Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 197-208, Dec. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Jan. 2017.

- MORARI, Alana. *Educação e sentidos: do lugar da escola à escola-lugar*. 2016. 102f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.
- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. *O problema Epistemológico da Complexidade*. Publicações Europa-América, LDA, 1992.
- PAIM, Augusto. *Inside the Favelas*, 2011. Disponível em <<https://www.cartoonmovement.com/comic/18>>. Acesso em 15 de dezembro de 2016.
- PALLASMAA, Juhani. *Imagem corporificada: imaginação e imaginário na arquitetura*; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PICCIN, Stéla. *Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética*. 2017. 84f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.
- POESTER, Teresa. *Sobre o desenho*. Porto Arte, v. 13, n.23, Nov. 2005, p. 49-58.
- POHLMANN, Roberto Kittel. *Poética dos sons e intersubjetividade nos processos coletivos de aprender música*. 2016. 81f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução Carlos Vogt- Pontes Editores, Campinas, SP. 5ª Ed, 2011.
- RAMOS, Alexandre Dias. *Mídia e Arte: aberturas contemporâneas*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2005.
- RICHTER, Sandra R. S. *Bachelard educador: contribuições filosóficas para um pensamento pedagógico*. 2015. 22 f. *Relatório de Pesquisa* (2013-2015), Programa de Pós-graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.
- RICHTER, Sandra R.S. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.) ; CORSINO, P. (Org.) ; COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.) . *Leitura e escrita na Educação Infantil* (10 volumes). 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. 10 v.

RICHTER, Sandra R.S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. *Crítica Educativa*, v.2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016c.

RICHTER, Sandra. *Traçar, riscar e rabiscar: experiência e desenhar na educação infantil*. In: CANCIAN, Viviane (org). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016a.

RICHTER. S, BERLE. S. *Pedagogia como gesto poético de linguagem*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.40, n 4, p. 1027-1043, out-dez, 2015.

RICHTER. S, HINTERHOLZ. B. *Brincar com barro na creche: um diálogo pedagógico com Gaston Bachelard e Hannah Arendt*, 2016. Disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER-BEATRAN-HINTERHOLZ.pdf Acesso 3 jan. 2017.

RICOUER, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F, Alves. 1990.

RICOUER, Paul. *O conflito das interpretações*. Trad. por Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOUER, Paul. *Teoria da Interpretação*. Apresentação Gomes. Isabel. Porto Editora, LDA. 1995.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação*. Tradução de Artur Morão. Edição comentada por Isabel Gomes. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SANTELLA, Lucia. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

STEINER. George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México. Fondo de Cultura Económica, 1980.

TIBURI, Márcia; CHUÍ, Fernando. *Diálogo/desenho*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALLE, Lílian do. A educação como enigma e como atividade prática-poiética: implicações para o ensino da filosofia da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10416/9682>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Catoriadis*. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

WENZEL, Rafaela Aline. *Educação pela escuta da voz midiaticizada pelas tecnologias audiovisuais e a reverberação contemporânea em linguagem*. 2016. 83f. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. Entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.