

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LITERAR: A ARTE DE CONSTRUIR
MUNDOS DE COMUNICAÇÃO**

Clair Fátima Zacchi

Prof. Orientador: Dr. Norberto Jacob Etges

Florianópolis – SC, 2000



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“LITERAR: A ARTE DE CONSTRUIR MUNDOS DE COMUNICAÇÃO”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de
Mestrado em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 13/10/2000

Dr. Norberto Jacob Etges - UFSC (Orientador)

Dr. Ari Paulo Jantsch - UFSC (Examinador)

Dr. Roque Strieder - UNOESC (Examinador)

Dr^a. Edel Ern - UFSC (Suplente)

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Sub-Coordenador PPGE/UFSC

Clair Fatima Zacchi

Florianópolis, Santa Catarina, outubro de 2000

Para a literatura (...) a linguagem não pode continuar a ser o instrumento cómodo ou o cenário luxuoso de uma “realidade” social, passional ou poética, que lhe pré-existiria e que ela estaria subsidiariamente encarregada de exprimir, mediante a submissão a algumas regras de estilo: a linguagem é o ser da literatura, o seu próprio mundo: a literatura está toda contida no acto de escrever, e já não no de “pensar”, “pintar”, “contar”, “sentir”. (...) a literatura arca, hoje, sozinha com a responsabilidade inteira da linguagem; porque, se é certo que a ciência tem necessidade da linguagem, ela não reside, como a literatura, *na* linguagem; uma ensina-se, isto é, enuncia-se e expõe-se; a outra, mais do que transmitir-se, realiza-se (...). A ciência fala-se, a literatura escreve-se; uma é conduzida pela voz, a outra segue a mão; não é o mesmo corpo, e portanto o mesmo desejo, que está por detrás de uma e de outra.

Roland Barthes

Dedico às Alices que virão e que saberão desde
sempre: literatura é literar.

Ao Oto, pelo apoio na concepção do Projeto que hoje é
dissertação;

Ao Norberto, por ajudar-me a descobrir que posso olhar a
literatura pelos olhos dos outros;

À Clecir, pela paciência e compreensão;

À Andrea, que trocou idéias e leituras comigo.

RESUMO

As relações sujeito/objeto têm sido pensadas de diferentes formas. A partir de um novo paradigma — nova forma de pensar o conhecer, o ensinar, as relações sujeito/objeto, a literatura, a vida —, tentamos compreender essas relações, especialmente em nosso objeto de estudo, o ensino de literatura, sob outro olhar. Vivemos a literatura? Como a vivemos? Temos nossas literaturas para vivenciá-las?

O novo paradigma compreende o conhecer enquanto ação efetiva, por isso, entendemos que aprendemos literatura literando. Literar é uma ação que possibilita vivermos nossas literaturas enquanto participantes — conforme propõe o novo paradigma — e não enquanto meros espectadores. Ele nos induz a uma participação na qual instituições, docentes, discentes e literatos sejamos um sistema — como o é a literatura — para construirmos mundos de comunicação através dela. Somos convidados a literar para a melhoria de vida dos seres humanos, olhando-nos uns através dos olhos dos outros.

Observando *Alice no país das maravilhas* — de Lewis Carrol — e movendo nosso olhar do velho paradigma cartesiano (a Literatura de toque-emboque) para as recentes teorias do paradigma do caos, da comunicação (o Jogo de literar), buscamos, como participantes de um jogo

de implicações; compreender mais e melhor o “país das maravilhas” de quem aprende-ensina-aprende literatura.

Palavras chave: Literar – paradigma – comunicação

ABSTRACT

The relationship subject/object has been thought of in different ways. Departing from new paradigm — a new way of perceiving the knowledge, the teaching, the relationship subject/object, the literature, the life —, we try to understand these relationships, especially regarding our subject matter, the teaching of literature under a new view. Do we live the literature? How do we live it? Do we live our literature?

The new model understands the knowledge as an effective action, by doing the literature, that is why we understand that we learn literature. To do literature is an action that allows us to live our literature as participants — as the new paradigm advocates — and not as mere spectators. It leads us a participation in which institutions, teachers, students and literati are a system -as literature itself is — to construct worlds of communication through it.

We are invited to better the lives of human beings, looking at ourselves through the eyes of the others. Observing *Alice in Wonderland* — by Lewis Carroll — and shifting our look from the old Cartesian paradigm (the Literature of *toque-emboque*) to the new theories of the communication ,of chaos paradigm (the game of doing literature), we search as players of an

implication game, for understanding more and better the "wonderland" of those who learn-teach-learn literature.

Key-words: to literature - paradigm- communication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I PARTE: UM ANTES CRISTALIZADO	19
1 A ANTE-SALA E A SALA DO JOGO: ENTRANDO NO PAÍS DAS MARAVILHAS (E SAINDO DELE)	20
1.1 Entrando em sala de aula e saindo do país das maravilhas	21
2 ALICE NO JOGO DE TOQUE-EMBOQUE DA RAINHA	26
2.1 O ensino como transmissão de conhecimento	28
3 O NOVO PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR O JOGO: A SALA DA METAMORFOSE	32
3.1 Comunicação: rede de ações	34
3.2 Alice maior ou menor: caos e ordem	36

II PARTE: UM POSSÍVEL DEPOIS (ENTRELAÇAR LETRAS À VIDA)	42
4 LITERATURA SE APRENDE?	43
4.1 O conhecer; o literar	45
5 LITERAR: UM JOGO DE IMPLICAÇÕES	50
5.1 A toca do Coelho: a constituição do rizoma	53
5.2 Literar (um jogo de implicações) x O Jogo do toque-emboque.	58
6 VAMOS LITERAR?	65
6.1 Possíveis “regras” do jogo	68
6.2 Alice, jogo, literar...	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	84
Lista de médias/aprovação nos vestibulares de Letras/UNOESC-SMO	
Procedência dos alunos/PAIU	
Uma experiência: <i>Dentro da caixa alegria geral</i>	
<i>Soletrando</i> – Jornal do Centro de Ciências da Comunicação e Artes/UNOESC-SMO	

INTRODUÇÃO

o velho paradigma era em grande parte um paradigma ligado à divulgação escrita dos materiais: sua noção sobre o conhecimento requeria que aquilo que se considerasse como tal fosse escrito ou pudesse lê-lo. (...) Em parte, o novo paradigma consiste na passagem da teoria à prática. A etimologia da palavra “teoria” é muito clara: significa “espectador”. Se fôssemos aos jogos olímpicos, poderíamos fazê-lo como participantes ou como teóricos. Quem fosse como teórico sentaria nas arquibancadas a observar o que acontecia. Quem fosse participante entraria em campo e deveria adaptar-se ao fluir dos movimentos dos outros participantes. Não consiste em orações que digam “Isto é assim” e “Isto não é assim”. (...) Somos seres que atuam.

(Pearce, 1996, p. 181)

Fazer uma descrição do que possa ser um jogo é diferente de participar dele. Podemos ser espectadores ou participantes. O novo paradigma de comunicação, porém, convida-nos a sermos participantes.

É através da busca de uma participação efetiva na educação que queremos refletir o ensino de literatura, com base nesse novo paradigma. Diante disso, faz-se necessário construir um referencial teórico, estabelecendo algumas reflexões à luz do momento atual, caracterizado por uma nova forma de pensar o aprender, a educação, a ciência, a arte, a vida, a

literatura, o cotidiano — o novo paradigma, no qual a comunicação tem suas contribuições a dar para o entendimento do que se busca: **como ensinar literatura hoje, na UNOESC, Campus de São Miguel Do Oeste/SC, nos cursos de Letras**. Qual o perfil do candidato que busca esse curso junto à UNOESC?

Conferindo as listas de aprovação dos concursos vestibulares dos Cursos de Letras, constatamos que as médias finais vão de 6.17 (seis ponto dezessete) a 1.95 (um ponto noventa e cinco). Em Língua Portuguesa, especificamente, a nota mais baixa corresponde a 0.15 (zero ponto quinze), contraposta a um único 9.0 (nove). Há concursos em que entre os candidatos aprovados, em Língua Portuguesa, a média mais alta é de 1.05 (um ponto zero cinco) — nota de dois dos candidatos apenas; as demais, todas abaixo de 1.0 (um). (Veja anexo).

De acordo com o programa de Avaliação Institucional da Universidade/PAIU — tais vestibulandos são estudantes oriundos de comunidades interioranas do Oeste Catarinense, dos Estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, atuando como docentes da disciplina de Português no ensino médio e/ou fundamental da rede pública estadual e/ou municipal, nas suas respectivas comunidades (veja anexo). Salienta-se que o magistério é praticamente uma das únicas profissões existentes nas comunidades onde vivem e trabalham. Enquanto docentes acadêmicos/acadêmicas, cabem algumas perguntas. Como seriam suas práticas efetivas? Como vêem a literatura e para que serve seu ensino? Seria um subsídio para o ensino de gramática e lingüística? O que esses acadêmicos/acadêmicas buscam e esperam do curso e, mais especificamente, do ensino de literatura? Por que escolheram esse curso, se há alunos/alunas que não leram uma única obra literária?

E nós, docentes do ensino superior, o que fazemos para atender essa demanda? Em que acreditamos? Temos contato com os produtores de literatura? A Instituição possibilita aos estudantes contato com esses produtores? Produzimos? Ou tratamos a literatura como algo

pronto e construído apenas pelos iluminados e literatos, cabendo-nos somente a leitura de sua produção? Será que vivemos nossas literaturas?

Tais questionamentos, para nós, docentes da disciplina de literatura no ensino superior, assinalam a importância e a necessidade da pesquisa para melhorar e aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas específicas. Além disso, faz-se necessário refletir, repensar esse momento especial, dado o novo paradigma da comunicação, isto é, a nova forma de pensar o ensino de literatura (suas funções, o que pode e como pode), a educação, a ciência, a arte, a vida, o cotidiano.

Uma outra questão corresponde ao fato de que tanto o processo de formação como suas práticas têm sido discutidos mais sob óticas político-ideológicas — muitas críticas ao sistema capitalista têm sido feitas — e poucas análises e propostas de mudança no interior do sistema têm se efetivado.

Por outro lado, experiências empíricas vivenciadas na vida profissional apontam a insuficiência do ensino, a importância de práticas efetivas, o envolvimento institucional, o envolvimento docente e discente, a importância e o interesse da sociedade (representada nos acadêmicos/acadêmicas) para com o ensino de literatura. Percebe-se do lado dos/das docentes uma falta de sinergia, de significação, e até mesmo embasamento teórico, e por parte dos alunos/alunas, um interesse evanescente. Que importância realmente tem a literatura e que importância lhe é dada nesse contexto?

O esforço que se faz nesse trabalho é o de compreender e refletir questões aqui apontadas, as quais nos levam: **a suscitar um ensino de literatura em que professor/professora, aluno/aluna construam mundos de comunicação, construir sentido para o ensino e a aprendizagem de literatura em situações práticas, possibilitar a**

discussão das estruturas cognitivas para a expressão literária e propor que literar é possível, da perspectiva do novo paradigma de comunicação.

Abordamos nosso estudo por meio de metáforas. Frequentemente, as metáforas têm sido um recurso para descrever espaços teóricos em diferentes épocas. Produzimos significados por meio da ação da linguagem e, de certa forma, somos sempre co-autores de narrativas que mudam (e nos mudam) constantemente. As metáforas são ações que realizamos dentro da linguagem. Segundo Marques (1999, p. 33), Postman afirma que

Não vemos a realidade como é, senão como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossos meios de comunicação. Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura.

A proposta de escrever metaforicamente esta dissertação surgiu a partir da obra de literatura universal *Alice no país das maravilhas*. Lewis Carrol, através dessa obra, nosso instrumento de análise, faz-nos ver e repensar a educação sob duas óticas distintas: a educação baseada no paradigma cartesiano, de epistemologia arbórea, e a educação a partir de um paradigma que desponta baseado na comunicação, na teoria do caos, numa epistemologia rizomática.

A personagem criada por Carrol, Alice, é a condutora que nos guia para a toca do Coelho, num alucinante jogo. Ela o faz para que compreendamos mais e melhor o país das maravilhas, o país de quem aprende-ensina-aprende literatura. É a nossa grande guia nesse percurso, porque representa, entre outras coisas, a razão da educação: o aluno/a aluna. Nesse sentido, a obra do autor inglês e a personagem que ele criou nos permitem tratar dos paradigmas citados anteriormente.

Na primeira parte do trabalho, descrevemos um breve percurso da história da

literatura, com o objetivo de situar o leitor/a leitora, mostrando a forma como se dá a entrada da literatura na escola, com que finalidade, e formulamos alguns questionamentos, já acenando para nossa preocupação, que será trazida à tona nos capítulos seguintes.

Seguimos, procurando mostrar o que representa um ensino instrumental da literatura, voltado para o estudo-padrão, no sentido do conceito tradicional, isto é, informando e refletindo sobre as personalidades e suas obras e o seu mundo de literatas, sem maiores preocupações com o conteúdo e a concepção de vida, de mundo, de literatura, de ser humano. Não há preocupação, nessa perspectiva, com a dimensão de linguagem de todos os seres humanos enquanto construtores de mundo e de formas de conhecimento. Seu resultado é um ensino normativo e, conseqüentemente, estático.

O jogo do formalismo, das regras, dos métodos limitantes, frutos das concepções de mundo linear e ordenado, concebe os humanos como uma espécie de autômatos formalizados. Somos frutos de algo de fora para dentro. Tentamos, aqui, apontar algumas fissuras, limites no ensino dessa disciplina, que buscamos em autores, autoras e críticos de literatura trazidos por eles e elas em suas obras, que discutiram essa problemática do ensino — em especial Rocco (1992) —, bem como experiências empíricas vivenciadas na docência.

A partir desse limites e fissuras, propomos algumas reflexões à luz do paradigma do caos, da comunicação, da complexidade, admitindo possibilidades de transformar o jogo: a sala da metamorfose. É o desafio de conhecer algumas concepções baseadas em Maturana (1998), Maturana e Varela (1995), Lévy (1993, 1996, 1998), Pearce (1996), Deleuze (1998), Deleuze e Guattari (1995), Assmann (1998), para, como dissemos, transformar o jogo do formalismo, da visão linear, da comunicação como uma Teoria da Informação, para uma comunicação construtora de mundos de comunicação, mundos literários. Tentamos mostrar as resistências que Alice — representando discentes e docentes a um só tempo — apresenta

frente às mudanças ocasionadas com o surgimento de novos paradigmas — representado pela Lagarta, personagem que ilustra a transformação. O ensino voltado a uma visão mecanicista e contextualista está ainda muito arraigado nos/nas discentes e docentes. Esse capítulo é uma espécie de ligação entre a primeira parte do trabalho e a segunda, na qual apresentamos efetivamente essas novas concepções de aprendizagem, linguagem, conhecimento e comunicação.

Na segunda parte, tentamos refletir sobre a questão do aprender, no sentido de usar o literar como um jogo de implicações, começando por uma questão assaz inquietadora: literatura se aprende? Nessa parte do trabalho, procuramos embasamento numa epistemologia de linguagens emergentes, conforme os autores citados anteriormente, com o fim de aprendermos com a Lagarta a metamorfose que se faz necessária para nos desarraigarmos de nossas certezas absolutas, de nossa teoria da informação, na direção de concepções mais cambiantes, tentando explicar o que é um jogo de implicações.

As novas concepções, esses espaços epistemológicos, levam-nos a lançar olhares mais ousados e a pensarmos/termos ações que exijam mudança com relação ao processo de conhecer — em especial como conhecemos, como aprendemos. Tais concepções mostram que o processo tradicional, tido como representação, pode corresponder, na verdade, à construção de um jogo de implicações, visando a um aprender e a um ensinar traduzidos em uma ação efetiva: o literar.

Vamos literar? é o convite que, estando paradoxalmente no final, funciona como o início do nosso trabalho. Início porque, após as leituras e discussões com os autores/autoras, construímos parte de um jogo que tem no literar sua ação efetiva — só se faz literatura literando. Iniciamos esse jogo e, como dissemos, ele não se conclui — e talvez não venha a se concluir —, pelo simples fato de estar aberto, sujeito a novas “regras”, conforme novas

epistemologias: outros olhares poderão surgir. Em contrapartida, não expomos aqui regras para que o leitor/a leitora desde já aceite nosso convite para literar. Gostaríamos, no entanto, que participasse da construção de uma possível proposta para o ensino de literatura.

I PARTE: UM ANTES CRISTALIZADO

1 A ANTE-SALA E A SALA DO JOGO: ENTRANDO NO PAÍS DAS MARAVILHAS (E SAINDO DELE)

Literatura é um estudo que não me agrada, por isso não gosto de defini-lo. Literatura não serve para nada.¹

Literatura é toda essa bagunça que andam fazendo em nossa língua. Serve apenas para ensinar a falar corretamente.²

A literatura faz parte do cotidiano e enquanto atividade intelectual manifesta-se de diferentes formas, embora se utilize especialmente da palavra escrita. Porém, nem sempre foi assim. Formas de conceber e construir a realidade são substituídas consoante as novas percepções dessa realidade. Na Antiga Grécia, lugar onde nasceu, a literatura chamava-se poesia e era narrada ou contada. Já o romance moderno e o drama contemporâneo nascem no século XVIII, quando a subjetividade se desenvolve a partir de cartas consideradas uma correspondência culta e de cortesia familiar escritas uns para os outros, ou cartas endereçadas ao próprio emissor, ou ainda a destinatários ausentes, confundindo-se autor, obra, público, e

¹ Expressão usada pelo estudante José Ivo de 15 anos, para definir literatura, numa entrevista realizada pela educadora Maria T. Fraga Rocco e registrada em sua obra: *Literatura/ensino: uma problemática*. SP. Ed. Ática, 1992, p. 67.

² Outro estudante de 15 anos, Reinaldo, definindo literatura. A epígrafe é da mesma obra, constando na mesma página da nota 1.

estabelecendo relações humanas. Essa nova literatura surge das pequenas coisas, cria-se no cotidiano, deriva das relações sociais, do linguajar, como necessidade dos sujeitos de se exporem e mostrarem que subjetividade e publicidade sintetizam-se.

Nas sociedades iletradas, a oralidade era a tecnologia de que dispunham para veicular suas mensagens, tendo a memória como recurso para guardarem o que consideravam importante. Contribuindo para a oralidade, nas manifestações poéticas, o ritmo fluido e dinâmico — possibilitador de rimas, aliterações e repetições — facilitava a memorização. Assim, a poesia se constituiu em uma das melhores formas de comunicação para essas sociedades, passando a ser uma espécie de mensageira e veiculadora de ensinamentos, de ética e até mesmo de exemplos a serem seguidos pelos jovens aspirantes a heróis.

Desde muito cedo, evidenciou-se a tendência educativa da literatura. No século VI a.C., Pisístrato, modernizador das sociedades atenienses e organizador dos festivais de declamação das epopéias homéricas, percebeu que as poesias davam ao povo uma referência, uma identidade, permitindo-lhe perceber-se como comunidade portadora de uma história que fazia parte de uma etnia, de um grupo geográfico/lingüístico. Além disso, desenvolvia a poesia as virtudes físicas e morais com vistas a forjar o modelo de heróis. Assim, a *pólis* — o Estado — patrocinando essas festividades artísticas, passou a ser a instituição que utilizava a poesia como veículo de repasse das normas estabelecidas à comunidade.

1.1 Entrando em sala de aula e saindo do país das maravilhas

Com o advento da Renascença e o surgimento de uma nova classe social — a burguesia —, as relações educativas e literárias sofreram significativas mudanças. De comunitárias e coletivas, passaram a individuais. Criou-se uma nova relação entre poesia e

leitor/ouvinte, na qual dois pontos valem ser destacados: primeiro, o Estado não mais se interpõe; segundo, a educação dá-se num novo espaço — a escola —, e o ensino transforma-se em profissão, em labor, em trabalho.

A entrada da literatura na escola ocorreu, inicialmente, por ocasião do *Trivium* — Gramática, Retórica e Lógica. A retomada da cultura clássica trouxe a necessidade de aprender as línguas grega e latina, a partir do que a literatura greco-romana acabou servindo como objeto/modelo de estudo. Essa literatura, no entanto, não era a literatura comum da qual a Igreja se utilizava. A literatura clássica que recebe o *status* de objeto de estudo, entre os burgueses, é a dos poetas antigos, vertida para o latim. A burguesia vê, então, nessa língua, a possibilidade de distinção social — de mostra de polidez e cultura. Dessa forma, a língua dos poetas passa a ser eleita como língua padrão. É somente em 1789, após a Revolução Francesa, que as línguas nacionais (a mescla entre os dialetos regionais e o latim vulgar, resultando nas línguas neolatinas ou românicas) são introduzidas na escola.

A literatura passa, então, a ser matéria de ensino pelo fato de ser uma criação artística que se utiliza da língua escrita, interessando ao Estado Burguês que se encontrava em formação e necessitava de uma língua “homogênea” e nacional que lhe garantisse identidade e distinção. Está instaurado o papel lingüístico da literatura. Aprende-se literatura para dominar a língua culta, para estudar gramática e/ou lingüística — como ainda pensam alguns estudantes: “Literatura é um estudo que não me agrada, por isso não gosto de defini-lo. Literatura não serve para nada.” (conforme a epígrafe inicial); “Literatura é um método que ensina a estudar a maneira como os poetas escrevem, levando em conta a época e os meios que o influenciaram”³. Observemos que essa última fala denota a literatura como estudo de

³ Definição de Teresa Cristina, estudante de 15 anos da mesma obra e página das epígrafes anteriores.

poetas dentro de um determinado período literário.

Por outro lado, é com a burguesia — pela pretensão de criar distinção e identidade como forma de reconhecimento — que surge a literatura moderna, permitindo a essa classe constituir-se conscientemente por meio dela, uma vez que a literatura cria presença e reconhecimento. Podemos dizer que a literatura moderna surgiu com a burguesia, com o homem “sem identidade”, aquele que buscou um espaço para se dizer.

Madame Staël fazia, em sua casa, grandes reuniões sociais, com o intuito de reunirem-se para escrever cartas uns aos outros, tornando-se *sujets de fiction*⁴. *Pamela*, o primeiro romance psicológico burguês, escrito em 1740, surgiu da idéia de seu autor, Richardson, de reunir uma coletânea de cartas exemplares. Seguiram-se ainda a esse modelo Rousseau, com *La Nouvelle Heloise*, e Goethe com *Werthers Leiden*. A literatura recria a realidade como ilusão, tornando-a ficção. Nos dizeres de Aristóteles, o primeiro sistematizador da literatura no mundo ocidental, a propriedade mimética aí estava estabelecida: não exatamente a propriedade de realidade concreta, mas a de verossimilhança.

O romance psicológico é que primeiro cria esse realismo que permite a qualquer participar da ação romanesca como ação substitutiva da ação pessoal, substituindo a realidade das relações humanas por relações entre personagens, entre leitores, personagens e público (Habermas, 1984, p. 67).

Altera-se a natureza educativa, de identidade e distinção, e professor/professora, aluno/aluna perdem a experiência de viver e mergulhar na literatura, de se tornarem *sujets de fiction*. Segundo Escarpit, apud Lajolo (1986), a literatura é vivida cotidianamente pelo ser humano como uma experiência ímpar. Se vivida cotidianamente, o homem não só aprende,

⁴ Expressão empregada por Habermas (1984), de quem buscamos a informação.

como também faz literatura à medida em que a vive, a exemplo das cartas citadas anteriormente. Assim, o seu ensino há que ser pensado a partir do aprender não como aprender coisas, mas o aprender como viver. E ensinar sem pensar o aprender como ação efetiva é o que tem sido feito em grande parte, no ensino de literatura.

As afirmações acerca do ensino da literatura, como a da estudante citada anteriormente, que vê a literatura como um *método que ensina a estudar a maneira como os poetas escrevem*, bem como uma das epígrafes deste capítulo — *Literatura é toda essa bagunça que andam fazendo com nossa língua. Serve apenas para ensinar a falar corretamente* —, tornam evidente que a literatura eleita pela escola é a literatura de erudição, de conhecimentos gramaticais, de domínio das línguas clássicas (ou aquela que a crítica escolheu).

Qual o critério de seleção? Como aprender e como ensinar literatura? As biociências têm mostrado que o conhecimento se dá pela ação efetiva, pelo fazer, pelo agir, pela vida. Literatura vive-se na corporeidade e também através do texto escrito. E enquanto texto escrito, é responsável por colocar na palavra a música, a cor, as sensações, etc. Assim, literatura é ação efetiva — e por isso usamos o verbo literar.

Literatura/literar é exteriorizar-se, e com-viver com os sistemas heterogêneos da língua, porque assim como esta, a literatura é um sistema também heterogêneo. Então, como vivê-la, como literar, ou antes, como seria possível construir sentido para o ensino e a aprendizagem de literatura em *situações práticas*, concebendo-a como método que ensina a estudar a maneira como os poetas escrevem?

Itamar Even-Zohar, em seu artigo *A função do polisistema literário na história da literatura* (1972), traduzido por Paiva de Oliveira, mostra que o sistema literário é um

polisistema, ou seja, um sistema de sistemas. Segundo o autor, a literatura considerada cânone e a considerada não-cânone são sistemas que se entrecruzam. E, nessa perspectiva, o que é centro pode ser periférico e vice-versa. Ou ainda, e o mais importante, não há centro e periferia em se tratando de sistema.

A linguagem literária, pela sua especificidade, abre muitas possibilidades de expressão e, por isso, é o vínculo, é o relacionamento do sujeito consigo mesmo, com outros e outras e com o mundo. Somos na linguagem. A linguagem literária é um sistema construído, tecido, que cria mundos de comunicação. Literar é a arte de criar mundos de comunicação. A literatura precisa se recobrir/descobrir para além da erudição, de conhecimentos gramaticais, de línguas clássicas, e ser vivida cotidianamente, em situações práticas.

Construir mundos de comunicação — e, assim, mundos de sentido — é poder literar, é entrelaçar letras à vida. Vivemos imersos em jogos de linguagem e somos constantemente convocados a **linguajogar**. Mas como linguajogar? Mas como literar? A espera na ante-sala mostrou um pouco da trajetória da literatura, especialmente nos espaços escolares, acenando para um possível ensino dentro do paradigma da comunicação, da complexidade, do caos.

Deixemos, agora, a ante-sala e a sala e passemos ao **Jogo do toque-emboque**, no qual trataremos, mais especificamente, como se tem dado o ensino de literatura — a sala propriamente dita.

2 ALICE NO JOGO DE TOQUE-EMBOQUE DA RAINHA

—Você sabe jogar toque-emboque? —Sim, eu sei! — respondeu Alice. —Tomem seus lugares! — gritou a Rainha com voz de trovão. Foi um corre-corre geral em todas as direções, uns tropeçando nos outros. Em poucos minutos, entretanto, todos já haviam assumido seus postos e o jogo começou. Alice se pôs a pensar que nunca tinha visto um campo de toque-emboque tão esquisito em toda a sua vida. Ele era todo cheio de pequenos buracos e morrinhos, as bolas eram ouriços vivos, os tacos eram flamingos também vivos, e os arcos, por dentro dos quais as bolas deveriam passar, eram formados por soldados que se dobravam, apoiando os pés e as mãos no chão. A primeira grande dificuldade de Alice foi manejar o seu flamingo (...). E quando finalmente ela conseguiu manter a cabeça do flamingo na posição certa e se preparava para começar de novo, então constatava com irritação que o ouriço tinha se desenrolado e ia se afastando de fininho. Além disso tudo, havia sempre um buraco ou um montinho na direção em que ela queria mandar a bola, e os soldados, que tinham de ficar dobrados, estavam sempre se levantando e se movimentando para outros lugares do campo. **Alice chegou assim à conclusão de que se tratava de um jogo realmente difícil.** Os jogadores, todos ao mesmo tempo, sem esperar pela sua vez, discutindo sem parar e brigando para disputar os ouriços. Em pouco tempo, a Rainha já estava tomada de uma violenta fúria e batia o pé gritando: —Cortem a cabeça dele! — ou — Cortem a cabeça dela! — quase sem parar. (...) E você nem pode imaginar a tremenda confusão que fazem todas essas criaturas vivas. O arco pelo qual eu devia passar a minha bola, por exemplo, está andando lá do outro lado do campo. E eu tinha de acertar o ouriço da Rainha bem agora, mas quando ele percebeu que eu estava me aproximando, ele fugiu correndo! (...) A Rainha como sempre, só tinha **uma maneira de se livrar das dificuldades, fossem elas grandes ou pequenas: —Cortem a cabeça dele!** (Carrol, 1997, p. 77-82)[grifos nossos].

A história do Jogo do toque-emboque lembra o ensino de literatura hoje, nas nossas escolas. É uma cena, uma representação que ilustra um saber, a relação desse saber com os sujeitos, e a relação dos próprios sujeitos — sendo esta uma relação pedagógica de dependência acentuada por parte do aluno/aluna. Na relação sujeito-objeto, ou sujeitos-objeto, muitas vezes, fazem-se presentes os *buracos e morrinhos*, tornando-a esquisita, no dizer de Alice.

Conforme Ezequiel Theodoro da Silva (1990, p 52), ao *didatizar as produções literárias e a sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (...) a escola dificulta ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura*. O ensino, segundo esse autor, assim como a Rainha, formaliza ao didatizar, cria mil regras, que em vez de abrir caminhos, fecha-os, obstaculiza-os, (os ouriços se afastam de fininho, o flamingo é difícil de manejar, os soldados estão sempre se movimentando...), levando à perda do próprio objeto e dos objetivos: *É um jogo muito difícil* — diz Alice.

De acordo com a estética da recepção, de Jauss, os estudantes mostram-se insatisfeitos com os métodos considerados tradicionais no ensino da história da literatura, e Regina Zilberman (1989, p. 9) confirma: *A análise de Jauss leva-o a denunciar a fossilização da história da literatura, cuja metodologia estava presa a padrões herdados do positivismo*. A situação é ainda mais grave porque, em vez de contribuir para a compreensão da literatura, o ensino tornou-se um obstáculo à entrada nesse campo — ou melhor, nesse jogo.

Os jogadores, todos ao mesmo tempo, sem esperar pela sua vez, discutindo sem parar... Será que realmente terão vez no jogo? Quando a Rainha vai permitir que façam parte dele? Ela o permitirá? O jogo é comandado por ela, pois *ela sabe jogar* e os demais precisam apenas seguir o ritual: tomar seus lugares, que já sabem de cor, e seguir suas ordens: muitos e muitos dados, como nomes de autores e de obras e de biografias. E quando o jogo vai acabar?

Quando Alice pensa que entendeu o jogo, quando pensa que vai terminar, o jogo recomeça, avoluma-se, cresce, torna-se entediante e nunca acaba. O lance de Alice é figurativo no jogo, não faz nenhuma diferença, o que conta mesmo são os lances realizados pela Rainha, que incorpora o jogo como se ele fosse exclusivamente seu. E assim como o jogo, as regras aumentam.

2.1 O ensino como transmissão de conhecimento

O ensino como um todo tem se mostrado um jogo cheio de regras, que se repetem, que recomeçam ano após ano, seguindo um modelo mecanicista, nos moldes jesuíticos, primeiros educadores do ensino tradicional⁵. A área de literatura, nos diferentes níveis de ensino, também se tem mostrado tradicional — ou seja, um ensino caracterizado pelo professor/professora da oralidade, um/uma palestrante que transmite informações, cabendo ao aluno/aluna ouvir e guardar esses dados para devolvê-los posteriormente nas avaliações que retratam o seu conhecimento e lhes permitem passar de um plano a outro. Aí está a mensuração do conhecimento.

Bosi, em entrevista a Rocco (1992, p. 116), expressa sua preocupação com a formação do professor de literatura: *É aqui na Universidade que precisamos (...) saber o que estamos ensinando e que tipo de professor de literatura está saindo de nossas mãos*. Ainda a esse respeito, temos a contribuição da educadora Rocco (1992, p. 83), que da mesma forma aponta uma deficiência do ensino universitário, vendo-o como um ensino tradicional: *Encaram essa disciplina como normativa e estática e não como um estudo de extrema dinamicidade (...)*

⁵ Sobre o modelo jesuítico, conferir ANASTASIOU (1998, p. 85-120), que apresenta um estudo detalhado sobre a adoção de modelos e suas decorrências, além de uma vasta revisão da literatura acerca do assunto.

Não creio que seja um defeito dos alunos (...) é antes um defeito de transmissão e recepção das informações dadas por alguns professores (grifos nossos).

A afirmação acima ilustra claramente a concepção de ensino como transmissão: as informações são repassadas pelo professor/professora aos alunos/alunas, meros receptores. Eis a comprovação do ensino tradicional. Esse ensino tende a tornar a literatura reducionista, isto é, reduz a literatura à leitura de dados, à bibliografia de autores, ao pseudoestudo de clássicos consagrados pela própria escola, legitimando a educação implantada pela burguesia — estudar literatura para conhecer e dominar a norma culta da língua — e tornando a literatura mero subsídio para estudar gramática e/ou lingüística. Ou ainda fazendo a leitura da escrita, do já produzido apenas para decodificar esse código.

Daí talvez decorra o interesse evanescente por parte dos alunos no que se refere à literatura — e que se pode comprovar na epígrafe citada anteriormente: *Literatura é toda essa bagunça que andam fazendo em nossa língua*. Ou, de outro modo: *Literatura não serve para nada por isso não gosto de defini-la*.

Dessa perspectiva, o ensino de literatura é normativo e estático. Devolver ao professor as informações conforme lhe foram dadas parece mais uma comunicação telefônica: a mensagem é transmitida para uma longa ou curta distância, chega ao seu destino sem alteração alguma. É ouvida e, em seguida, remete-se a resposta. O aluno recebe as informações, ouve-as, armazena-as pelo tempo que o/a professor/a achar necessário — longa ou curta distância — e devolve-as. A comunicação será tanto melhor quanto mais fielmente retratar a mensagem recebida. O tempo que ficar armazenada não se altera, nada se processa. “Entra e sai” igual (como na linha telefônica), mesmo não havendo compreensão. O que importa, nesse caso, é acabar com os ruídos; a comunicação acontece de forma mecânica, sem sentidos. Basta haver emissão, transmissão e recepção.

A transmissão da mensagem é a função principal da comunicação, mesmo que essa mensagem nada comunique — ou, até mesmo, que nada tenha a dizer, que não faça sentido algum. É o que percebemos na passagem abaixo transcrita, quando a Duquesa pensa estar ensinando a Alice nas suas mais absurdas relações:

Seja o que você parecia ser. Ou, se você preferir isso dito de uma maneira mais simples: Nunca se imagine como não sendo outra coisa do que aquilo que poderia parecer aos outros que aquilo que você foi ou poderia ter sido não fosse outra coisa do que o que você poderia ter sido parecia a ele ser outra coisa.⁶

Em outras palavras, e trazendo essa fala para nosso trabalho, a falácia da Duquesa quer dizer: “Alice, você tem que parecer que sabia literatura, ou que poderia ter sabido”. A escola cria uma situação tão fictícia que se afasta profundamente da vida, das pessoas como são. É uma escola do “faz-de-conta”. E acaba por ensinar, também, uma vida fictícia, que não é mais. Professor/professora e aluno/aluna fazem de conta que sabem. O conceito simples acaba sendo abstração. As ações são para enquadrar, não se pensa nas pequenas contingências da vida. A educação, como está definida, já cumpriu seu papel.

Por outro lado, o Jogo do toque-emboque não respeita seus jogadores; trata-os como máquinas, “cabeças de repolho”, todos iguais. A escola deu-lhes uma identidade molar — ou seja, todos os dias, ontem, hoje e amanhã são sempre vistos como sendo os mesmos; não mudam. O ensino consiste em socializar informações, as palavras comunicam sem comunicar porque estão desprovidas de significado, e não levam à ação. Antes, são palavras de ordem — concepção representacionista de comunicação, a qual se dá de forma pronta e acabada, impossibilitando aluno e professor de a construírem. Vale dizer que esse representacionismo

⁶ Conversa de Alice com a Duquesa (Carrol, 1997, p. 87).

aparece em oposição à construção de sentido.

A visão tradicional, como teoria da informação e não da comunicação, compromete o re-inventar da literatura, sua alegria e seu humor, impedindo o expressar-se, o dizer-se e, acima de tudo, não leva à reflexão. Isso lembra o ideal cavalheiresco — das novelas de cavalaria — nascido na Idade Média e cultivado no Renascimento, que educava para um comportamento cortês, com cavalheiros e damas bem definidos. Analogicamente, o aluno não é incitado a transpor ou ascender os limites, porque a ação educativa está centrada na figura do professor/repassador/detentor do saber — a Rainha na sua substancialidade, em suas potencialidades.

Assim como o ideal cavalheiresco, o ensino também tem se mostrado modelador. Para que serve esse ensino? Da forma como acontece, ele constrói mundos? E que mundos constrói? Que importância têm para a sociedade esse tipo de ensino e esses mundos construídos?

3 O NOVO PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAR O JOGO: A SALA DA METAMORFOSE

–Quem é *você*? (...) –Eu... Eu nesse momento não sei muito bem, minha senhora... Pelo menos, quando eu acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu *era*, mas acho que depois eu mudei várias vezes... (...) pois eu não sou eu mesma, como a senhora pode ver. –Eu não vejo nada... — disse a lagarta. –Bem, talvez a senhora não tenha passado por isso ainda — disse Alice — mas, **quando a senhora tiver de se transformar numa crisálida e depois numa borboleta, como vai acontecer um dia, a senhora sabe, então eu acho que nesse dia a senhora vai achar a mudança um bocado esquisita, não vai?** –Nem um pouco... — respondeu a Lagarta. –Bem, talvez a sua maneira de sentir as coisas seja diferente — disse Alice. –O que eu sei é que tudo isso ia parecer muito esquisito para *mim*. (...) –Então você acha que está mudada, não é? –Eu acho que sim, (...) não consigo lembrar as coisas como antes, nem me manter de um mesmo tamanho por mais de dez minutos! (Carrol, 1997, p. 41-43) [grifos nossos em negrito; em itálico, do original]

A existência do vôo da borboleta deve-se à metamorfose: o que seria da lagarta sem a crisálida, e da borboleta sem a lagarta? Alice compreende que a transformação é necessária à Lagarta, mas não compreende a sua própria mudança. Mostra-se resistente a ela e ao convite da Lagarta, na busca desenfreada do tempo (na figura do Coelho). Ela apresenta dificuldade em parar para escutar o que a Lagarta tem a lhe dizer, fica relutante. Poderíamos dizer: *Alice*,

calma; não se apresse, pare de correr, e escute. Escutar? Será que Alice aprendeu a escutar? Alice reluta em aceitar a transformação não só porque não está acostumada a ela, mas porque a própria escola não a trata como um ser humano em constante transformação. Alice até entende que as regras do jogo são difíceis, porém não quer se desalojar de seus mitos; sente medo e insegurança, mesmo que a Lagarta queira conduzi-la.

Contemporaneamente, o momento histórico faz refletir sobre as significativas mudanças que vêm ocorrendo nas relações sujeito/objeto; homem/natureza. Surgem os primeiros *insights* de um novo paradigma, ou seja, uma nova forma de pensar a ciência, a educação, a vida, o cotidiano, as relações sociais; novos princípios que regem o comportamento; a mudança do pensamento linear; modelos de aprendizado e cognição como se fôssemos massa modelante, para um pensamento aberto, com espaço para o provisório, o provável. Morin (1996) define paradigma como um conjunto de princípios fundamentais, agindo no interior e acima das teorias, que, de um modo inconsciente e invisível, isto é, oculto, controlam e determinam a organização do conhecimento científico e o próprio uso da lógica.

O novo paradigma surge da necessidade de responder às circunstâncias mutáveis em que vivemos, bem como às condições materiais do mundo moderno. Inserida nessas condições materiais está a *revolução das comunicações*. Segundo Pearce (1996, p. 176), *por todos os lados nos rodeia a evidência em que vivemos uma nova era no que concerne à comunicação*. Para ele, *novo paradigma consiste em novas maneiras de pensar sobre nós mesmos, nossa relação mútua e a sociedade em que vivemos*. Assim, novas epistemologias são necessárias, uma vez que a estrutura arbórea do conhecimento tem dado mostras de que a educação parece estar mais a favor da morte do que da vida.

3.1 Comunicação: rede de ações

A comunicação sempre esteve presente em diferentes épocas entre os diferentes grupos sociais. Nas sociedades primitivas, a oralidade era o único meio de comunicação entre os sujeitos, ocupando os oradores um lugar de destaque. As poesias e epopéias eram narradas por aqueles que tinham o “dom” da oralidade. A memória era o grande recurso para guardar o que julgavam importante. O advento da imprensa, com a invenção de Gutemberg, foi uma revolução no campo da comunicação permitindo o registro da fala e a socialização desse registro, mudando, portanto, as relações sociais.

A comunicação, antes direta, divide, agora, o espaço com o impresso. O conhecimento, que antes pouco circulava entre as pessoas, não se dá mais tão substancialmente apenas por via da fala, mas também de modo despersonalizado e separado do contexto, já que por via escrita/multiplicada. A cognição encontra-se distribuída entre sujeitos, entorno e máquinas. Nas sociedades modernas, as cartas passam a ser o meio de comunicação que possibilita o desenvolvimento da subjetividade, da expressão das relações humanas. Os/as convivas não eram iluminados/iluminadas, mas sujeitos que se utilizavam da escrita em forma de cartas — o que acabou por dar origem ao romance moderno.

Atualmente, a revolução comunicativa acontece com a afirmação dos meios eletrônicos. Os sujeitos ainda tentam elaborar uma compreensão desses meios eletrônicos pela complexidade que representam. *Uma parte da “elaboração” das implicações da nova revolução é o chamado “novo paradigma da comunicação”* (Pearce, 1996, p.175). O novo paradigma tem na comunicação sua expressão maior, levando os sujeitos a dar-lhe um enfoque diferente, ou seja, a comunicação é mais importante do que se possa pensar. Ainda conforme o Pearce (1996, p.175), *o “velho paradigma” do conhecimento é, em realidade, o produto de uma revolução anterior na comunicação produzido pela escrita e, mais tarde,*

pela imprensa como meio primário de comunicação. Então, a literatura, fundida à comunicação, sempre se fez presente entre os sujeitos, manifestando-se de diferentes formas; e, embora se utilize especialmente da palavra escrita,

ela tem que se integrar em outros *media*, outros meios de comunicação e encontrar criativamente novos caminhos no meio dessa fricção constante com os demais códigos; encontrar novos enriquecimentos ao contato e, às vezes em conflito com os demais códigos. Esse é o processo atual da literatura (Pignatari. In: Rocco, 1992, p. 139).

O novo paradigma abre outras possibilidades, novas formas de criar habilidades de reflexão, de reconstrução de concepções de mundo, de vida e de ser humano, e do como convivemos no linguajar e na comunicação. Ele induz a conceber a literatura diferentemente do Jogo do toque-emboque da Rainha — que representa a substancialidade, a idealidade e o sentido último —, isto é, orienta-a para um jogo em construção permeado pela provisoriedade.

Um jogo em que os actantes constroem e remodelam redes não apenas como redes de informações, mas como redes de sentidos e significados. Um jogo que se constitui de um novo processo — *um processo por meio do qual o caos e a ordem se misturam, unindo-se para formar uma nova ordem mais complexa, abrangente e às vezes “estranha”*, como qualifica Doll (1997, p. 105). Nesse jogo, a circunstância, o desequilíbrio, o provisório, a historicidade são os desafios do novo pensar; a transformação de crisálida para borboleta, a mudança, a maneira de sentir as coisas não são tão *estranhas*.

Alice vai compreendendo que há espaço para o ambíguo, o inusitado, o novo, o humor — tão necessários à literatura. Suas resistências e medos aos poucos se vão dissipando e um novo jogo se pode iniciar. E, nesse jogo, o envolvimento de cada sujeito se faz presente

porque todos e todas têm um elemento em comum no jogo, que forma um coletivo — ou seja, um sistema no qual a ação de cada um forma o coletivo de actantes, uma rede de ações, uma teia de ações coordenadas.

3. 2 Alice maior ou menor: caos e ordem

A estranheza causada pelo desequilíbrio pode ser melhor compreendida se nos imaginarmos num circo: como o equilibrista consegue atravessar a corda bamba? É justamente o desequilíbrio que o mantém sobre a corda. Só há equilíbrio porque o equilibrista está em desequilíbrio. Equilíbrio e desequilíbrio geram-se um ao outro. Ambos andam juntos e se misturam para chegar a uma reequilibração — assim como Alice, que só é maior quando se torna menor, ou seja, no desequilíbrio dissolvem-se a ordem estabelecida, o habitual, o linear. Quando se torna menor e maior, Alice rompe com o estabelecido e entra para o ilógico, o absurdo — a confusão instalada a partir da queda na toca do Coelho. Alice mostra que tal mudança se processa, enquanto entorno, isto é, modifica-se no todo.

Nessa (suposta) desordem, nesse (presumível) caos, Alice percebe que tudo o que sabia, tudo o que aprendeu, não sabe mais, ilustrando que o sentido e a (possível) compreensão do saber foram abalados, desequilibrados. No entanto, mesmo no absurdo e no caos — não como confusão — manifesta-se o sentido das coisas com uma riqueza de significados até então desconhecidos. Alice ilustra que aprender não é repetir; não se restringe só ao que vem “de fora para dentro”. Algo se modifica em seu entorno. Vida e aprendizagem são recursivas, conforme mostra, ainda uma vez, o diálogo com a Lagarta: *–Quem é você? — (...) nesse momento não sei muito bem (...) hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que depois eu mudei várias vezes...* E quando a Lagarta pede a Alice que se explique melhor,

responde que não consegue explicar, pois não era mais ela mesma, como a Lagarta podia ver.

—Eu não vejo nada — responde a Lagarta⁷.

Essa passagem corrobora a compreensão de novos conceitos trazidos pelas biociências, pela teoria do caos, as quais constituem um novo paradigma, e segundo Etges (2000, p. 17), também:

novos instrumentos de trabalho com o mundo e as representações. Eles [os conceitos], produzem outras traduções, transformações no campo do currículo e da pedagogia em geral. Hoje precisamos dominar e aprender a pensar com estes novos instrumentos de pensar, que são dinâmicos, não lineares, recursivos, isto é, desenvolvem-se em espiral e não mecanicamente repetitivo.

Trazendo Alice mais uma vez, ela nos traduz esses novos conceitos. À medida que se desequilibra, **realiza uma auto-organização que só é possível porque ela nunca é, sempre se torna**. Esse paradoxo é vivo, é ação. Quando se encontra em equilíbrio, em ordem, busca a desordem porque nela descobre aprender. E, ao interagir com os demais sujeitos, vai formando um sistema, uma teia de relações que penetra por bifurcações imprevisíveis, realizando novas e transformativas mudanças, isto é, a reversibilidade de sentidos.

Segundo Doll (1997, p. 87), parafraseando Piaget,

As estruturas do aprendiz, na medida em que interagem com o meio ambiente, primeiro fazem assimilações e acomodações simples, mas eventualmente — num limiar ou ponto de bifurcação imprevisível — combinam-se para fazer uma mudança completa (...), transformando-se em estruturas novas e mais sofisticadas.

⁷ Tal diálogo encontra-se na abertura desse capítulo.

Quando essa dinâmica se dá, Alice se equilibra e uma mudança no pensar e no agir realizam-se para desencadear novamente no imprevisto e improvável. É um processo aberto, inacabado e contínuo. Como aprendemos, como conhecemos? Faz-se necessário repensar o aprender — e o ensinar.

Primeiramente, Alice achava tudo muito estranho e não compreendia a mudança. O novo causava-lhe insegurança e, embora a Lagarta lhe ensinasse que a transformação é normal, Alice sentia-se insegura. Porém, à medida que ia compreendendo, passava a ver na mudança significação e alegria. Ao contrário da Duquesa — que representa o velho paradigma buscando relações lógicas para tudo, mesmo que precise forçar as relações e fazer falsas analogias — Alice representa o novo paradigma, com incertezas, inseguranças, desequilíbrios, mas com espaço para o novo. E quando Grifo lhe pede que conte algumas de suas aventuras, prefere narrar as aventuras que lhe sucederam após a queda na toca, porque a partir dali se tornou uma pessoa diferente.

O velho paradigma representado pela Duquesa compreende o conhecimento arborescente desenvolvido por Descartes. Conhecimento arborescente é o conhecimento que se pode representar através da estrutura de uma árvore. Raízes, tronco e ramos representam centralização e disciplinarização — ou seja, o centro, tido como o tronco, representa a Física; as raízes, a Metafísica; os ramos, as ciências derivadas da Mecânica, Medicina, etc. Mesmo que raízes, tronco e ramos contenham em si uma ligação, não se inter-relacionam. Os ramos crescem para cima, para os lados, procuram afastar-se do tronco, como se se estendessem em direção contrária dele. Raízes, tronco e ramos não se conectam. Deleuze e Guattari (1995, p. 26) definem o sistema arborescente como:

sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autônomos centrais, assim como memórias

organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma atribuição subjetiva, de ligações preestabelecidas. Vê-se bem isso nos problemas atuais de informática e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico pensamento, dado que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central.

O novo paradigma que aqui vem representado por Alice compreende uma epistemologia nova: o conhecimento rizomático. Etges (2000, p. 7), tomando o termo rizoma, usado por Deleuze e Guattari em *Mil platôs*, afirma que rizoma caracteriza *os requisitos de abertura e criatividade de uma nova maneira de aprender, pensar e “deixar soltas as pontas” dos conceitos e do conhecimento.*

Por que Alice? Porque é uma epistemologia cambiante. A queda de Alice na toca do Coelho ilustra uma nova forma de conceber a vida, a escola, a literatura, o cotidiano. No seu “passeio”, ela anda por caminhos imprevisíveis, ora novos, ora repetitivos: *ontem eu era diferente; Parece que estou na escola, vocês só mandam que eu recite, recite.* A estrutura de Alice se altera: maior e menor. Diante de seu comportamento, fica clara a necessidade de pensar o conhecimento diferentemente da metáfora arbórea. **O saber da Lagarta, do Gato, da Tartaruga, de todos e todas, está distribuído na toca.** A Rainha detentora do saber último, que centraliza e determina as ações (a Física de Descartes) também representa o velho paradigma — epistemologia arborescente —, e, quando não encontra argumentos e alternativas para as coisas, defende-se com uma única atitude: *Cortem a cabeça dela! Cortem a cabeça dela!* E mais uma vez Alice traz as fissuras desse conhecimento. E cedo aprende a des-gostar de “árvores”.

Uma vez explicada a opção por Alice para representar a epistemologia rizomática, tentaremos explicitar tal epistemologia. Conforme dissemos anteriormente, a cognição encontra-se distribuída nos caminhos percorridos por Alice: Lagarta, Gato, Grifo, Coelho, Rainha (embora a Rainha represente uma cognição centralizadora).

O Gato, com sua esperteza, a Lagarta, com sua sutileza, é que fazem o tamanho de Alice maior e menor. Nenhum nem outro são soberanos. Não é só o caminho do Gato, não é só o caminho da Lagarta, do Coelho, mas todos os caminhos fazem emergir a nova estrutura de Alice. A epistemologia rizomática encontra-se no universo das informações, nas interações, na corporeidade, na comunicação — **e, como Alice, não é; sempre se torna**. É uma aliança: e, e, e. Também não é sedentário, é nômade, e por isso não é árvore-raiz. O gato pergunta para Alice: *Para onde vai? Aonde quer chegar?* Nós, ao contrário do gato, dizemos: Como vai chegar onde quer?

Alice descobre uma maneira de mover-se entre as coisas. Na toca do Coelho, há outra maneira de *viajar*, independentemente de estar no meio, no fim, no início. **Alice é a linha de fuga, por isso ilustra o rizoma** — e, para Deleuze e Guattari (1995, p. 37), *um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo* [grifos do original].

Alice permite conduzir-se pelo novo e mostra-se, pouco a pouco, que não é, mostra, antes, que se torna, que se faz (é autopoietica, organiza-se), no acontecer dos acontecimentos, que é maior quando se torna menor. Dito de outro modo, as mudanças operam em Alice o poder de discernir o que lhe parecia ser não sendo — ou o que faz ou não sentido. Suas resistências, seus medos, seus mitos começam a dissipar-se. É um jogo gostoso de aprender. Alice cresce, diminui, transforma-se sempre, está sempre em devir. Enfim, pode-se observar

que ocorrem mudanças em Alice. Enquanto ser vivo e cognoscente, modifica-se como um todo. O que se opera em Alice é por ela mesma constatado: *Não adiantaria nada começar por ontem, porque então eu era uma pessoa diferente* (Carrol, 1997, p. 101) [grifos nossos].

Se Alice vive a aprendizagem e sente prazer em vivê-la de maneira diferente, há que se aprender esse aprender para ensinar como se aprende.

**II PARTE: UM POSSÍVEL DEPOIS
(ENTRELAÇAR LETRAS À VIDA)**

4 LITERATURA SE APRENDE?

Conhecer é a ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo (Maturana e Varela, 1995, p. 71).

Hoje, o avanço das biociências nos foi mostrando que a vida é, essencialmente, aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de veras de um princípio abrangente relacionado com a essência do “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental (Assmann, 1998. p. 35).

O que realmente é aprender? Como sabemos que aprendemos algo? O que acontece quando se aprende algo? Literatura se aprende?

De acordo com Maturana, a aprendizagem consiste em mudanças de comportamento. Pode ser toda uma estrutura de comportamentos, um sistema de comportamentos, como, de repente, escrever, andar, dançar, cravar um prego na parede, etc...

Tradicionalmente a escola tem mensurado a aprendizagem através da avaliação. Os alunos aprenderam se forem capazes de devolver as informações transmitidas pelo/pela

professor/professora. Quando isso ocorre, diz-se que houve conhecimento, que o sujeito aprendeu e, portanto, conhece. Eis aí uma versão do Jogo do toque-emboque da Rainha.

Sob essa ótica, a aprendizagem é um amontoado de coisas que foram transmitidas e vão se juntando sucessivamente. Para Varela,

O conhecimento não é de nenhuma forma uma coisa que se pudesse tratar como uma estocagem simbólica susceptível de ser transmitida. Não se podem passar os conhecimentos de um lado para outro. O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações e é sobre a lógica desse entremado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação (Varela. Apud Assmann, 1998, p. 43).

Pesquisas acerca do aprender apontam para uma forma diferente de concebê-lo. As biociências têm mostrado que os processos vitais e os processos cognitivos estão enredados (estão em rede), estão implicados, e que *a aprendizagem (...) trata-se de uma rede ou teia de interações neurais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano* (Assmann, 1998, p. 40). Isso significa que a aprendizagem não é um processo por excelência da mente humana, mas um processo da corporeidade.

Aprender é mais do que a intervenção da intencionalidade consciente. Há que se pensar os sujeitos como organismos vivos que são. Organismo e meio estarem em consonância faz parte do fazer-se, do constituir-se no agir-aprender. Conforme Maturana e Varela (1995, p. 87), *Os seres vivos se caracterizam por sua organização autopoietica* e, em tal organização, fazem-se presentes o empenho pessoal, o querer e o desejar que todo organismo busca produzir para a harmonia (ou não) no seu ambiente. Por outro lado, é

necessário assinalar o clima propício para esses processos auto-organizativos (autopoiese), dos quais possam surgir as experiências de aprendizagem.

Pensar o sujeito cognoscente sem pensar em sua autopoiese é pensar que aprender é assimilar conteúdos transmitidos. Nessa perspectiva, ignora-se a capacidade que o sujeito tem para construir mundos de sentido próprios, e sua autopoiese como pessoa com seus desejos, crenças, interesses acerca desses mundos de sentido.

4.1 O conhecer; o literar

Conhecer é ação efetiva, ou seja, é literar. E o literar, num acoplamento linguístico, corresponde ao processo através do qual o sujeito cria possibilidades de agir, de desenvolver sua capacidade de ação. Capacidade de ação — aí a capacidade de literar.

As capacidades cognitivas humanas, conforme aborda Lévy (1993), são: as faculdades de perceber, imaginar e manipular. É através da combinação dessas faculdades cognitivas elementares e da articulação com as tecnologias intelectuais que o pensamento abstrato opera.

Parafrazeando Levy, a percepção corresponde a respostas imediatas e eficazes para a manutenção da vida, para reconhecer uma situação, para dar conta de casos simples e que necessitem de uma ação imediata. Tal faculdade mobiliza a ação não de forma gratuita. A percepção, embora não faça uso de deduções conscientes, necessita de uma interpretação da situação. Por exemplo: nos distanciamos ou nos aproximamos de algo à medida que percebemos se a relação entre organismo e ambiente é positiva ou negativa, se é dor ou prazer, porque possuímos mecanismos reguladores — e a percepção abrange por inteiro corpo/mente, fazendo parte do sistema unificado organismo/ambiente, sendo que o organismo constantemente realiza atividade eferente em relação ao meio. De acordo com Järvillehto

(apud Assmann, 1998, p. 39),

a descoberta dessa atividade eferente dos sentidos é provavelmente um dos resultados neurofisiológicos mais significativos das últimas décadas do ponto de vista teórico, já que transforma completamente a maneira de conceber os princípios básicos da atividade neural. Esta descoberta significa que os neurônios não processam informação ambiental e que o processamento de informação, em termos gerais, não é uma função básica do cérebro humano, como muitos supunham.

A faculdade de imaginar é a capacidade de simulação que possuímos diante de uma situação. É a capacidade que o pensamento tem de nos remeter a outras situações, reativando uma teia de relações mentais. É através das experiências vividas expandidas por essa capacidade que se oportunizam as decisões refletidas (ou não) e transformadas em símbolos — a significação.

Segundo Etges (2000, p. 7), a inteligência é rizomática: *os processos de aprendizagem são complexos, múltiplos, simultâneos e em rede*. Para Lévy, o conhecer é (re)conhecer; os dados novos se conformam com os memorizados. O sujeito, antes do conhecimento refletido, tem o conhecimento vivido, que se dá de maneira direta para depois voltar-se sobre o experienciado, dando-lhe sentido.

Ao voltar-se para o experienciado com o fim de dar-lhe significação, o sujeito operacionaliza com símbolos, passando para a faculdade operativa ou manipulativa — é a ação efetiva, o literar. Essa *aptidão para a bricolagem é a marca distinta do homo faber* (Lévy, 1993, p. 157) [grifos do original]. E, como *homo faber*, tem a capacidade de operar, de literar com os símbolos, para transformá-los em objetos. Assim, o sujeito cognoscente é produtor de seus produtos, ou seja, de seus mundos literários, pela apreensão e manipulação

dos símbolos enquanto domínios de uso e significação.

Nessa perspectiva, Souto (2000, p. 243) afirma:

textos, ainda que mantenham informações comuns (...), apresentam saídas várias, diferentes alternativas, que contribuem para recriar a tradição na composição de um mosaico cujas feições atestam a recriação ou mesmo o apagamento das informações (...) consideradas (...) canônicas.

Para que se efetive essa manipulação de símbolos, significações e informações é necessário que se articulem as faculdades cognitivas às tecnologias intelectuais. O sujeito opera com os símbolos graças às tecnologias intelectuais construídas pela sociedade cognitiva, porque, neste caso, a cognição faz-se presente exatamente onde se manipula com os registros de sinais relacionada aos processos interativos e seu meio.

As tecnologias intelectuais, *grosso modo*, são o que os sujeitos construíram e constroem historicamente em seus grupos sociais, desde suas regras, e precisam registrar, armazenar para não voltar sempre ao ponto zero — os registros de sinais (por exemplo, a escrita), os meios de produção, a própria instituição educacional de que fazem parte.

E como cada grupo social ou sociedade distribui suas representações? Como as registra? Como as processa acerca dos acontecimentos e de seu meio? Conforme Levy (1993, p. 138), *O meio ecológico no qual as representações se propagam é composto por dois grandes conjuntos: as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformações e de transmissão das representações.*

Na transformação e tradução das representações, diluem-se e conectam-se línguas, sinais gráficos, computadores, sistema cognitivo humano, instituições de ensino, neurônios. É uma grande rede que transgride espaços e territórios, na qual se dá o pensamento. Alice

poderá sentir-se diluída nessa grande “massa cognitiva” como um organismo que se modifica e que faz a diferença, é protagonista da história porque está literando.

O literar, a bricolagem, são atividades cognitivas que implicam tecnologias intelectuais. O conhecimento não está num sujeito. Ele existe na interação entre sujeitos, está no contexto em que se encontram esses sujeitos, e nos recursos cognitivos, ou seja, nos livros, nas máquinas. Então, os recursos cognitivos fazem-se presentes nos recursos materiais e nos grupos sociais, e passam a ser ferramentas na construção de mundos literários e de sentido, compondo a autopoiese de maneira lúdica e prazerosa — atitude valorativa. Operar na linguagem, estar acoplado lingüisticamente, no dizer de Maturana e Varela, ou a capacidade de bricolagem, no dizer de Lévy, e o literar no nosso dizer, nada mais são do que o ato de conhecer que produz mundos literários e de sentido.

Assim, aprender não é algo que vem “de fora”, ou que surja “de dentro”. Conhecer constitui-se em ações humanas efetivas individuais ou sociais. Ainda segundo as biociências, a vida é, essencialmente, aprender. E, se vida é aprender, então, literatura aprende-se, sim, porque literatura é vida — e vive-se nas filas dos bancos, na rua, em casa, ou “na toca do Coelho”; vive-se, também, nos bancos escolares. Literatura aprende-se porque conhecer é ação efetiva, ou seja, é literar — escrever se faz e se aprende escrevendo; quanto mais escrever, literar ou comunicar, mais cresce o material a escrever e mais vai se desvanecendo aquele que escreve, mais des-centrado se torna e menor fica sua ânsia de aparecer, seu medo de ser julgado.

Esse literar — ação efetiva —, possibilitando a discussão das estruturas cognitivas para a expressão literária, também possibilitará ao ser cognoscente construir estruturas mentais para as realizações do pensamento, que se efetivarão em mundos de comunicação, em mundos literários.

Etges (2000, p. 8) declara: *os grandes escritores se põem na pessoa de um outro, até de um animal, de uma gota d'água, etc. a única maneira de ver-nos a nós mesmos é ver-se através dos olhos dos demais* [grifos do original]. O pensamento efetivar-se pelo mundo literário é uma possibilidade de Alice pôr-se e constituir-se na figura da Lagarta, da Tartaruga, do Gato.

Assim, Alice vai construindo sua história, aos poucos, ora na figura de uma flor que vive à beira do riacho, ora na figura de um sapo que reclama da poluição ou fala dos que por ali passam. E assim Alice vai literando.

5 LITERAR: UM JOGO DE IMPLICAÇÕES

Cuide dos sentidos, e os sons das palavras cuidarão de si mesmos (Carrol, 1997, p. 86).

Jogo são ações que envolvem e **implicam** sujeitos/objetos. O jogo é uma atividade peculiar aos seres humanos e, mesmo nas atividades mais simples, no cotidiano, constantemente fazemos parte de atividades, de ações muito semelhantes a jogos. *Ao nascer, trazemos conosco a potencialidade de aprender como ser participante de atividades semelhantes a jogos* (Pearce, 1996, p. 177). Possuindo intenções lúdicas, educativas, ideológicas, entre outras, o jogo constrói e cumpre regras que podem ser modificadas. As culturas propagam-se, permanecem e transformam-se também através do jogo. Ele pode ser mais ou menos atrativo; pode despertar ou não a curiosidade; envolver um, dois, três, milhões de sujeitos — mas para isso há que existir um objeto.

Em todo jogo há um objeto que o constitui, que o constrói. Não há jogo sem objeto, da mesma forma que não há jogo sem sujeito. As regras são estabelecidas e incorporadas, consoante seu objeto. Segundo Lévy (1996, p. 125), *Reconhece-se o objeto através de seu*

poder de catálise das relações sociais. Por isso, o objeto constitui-se em atividades conjuntas para que as capacidades (inatas ou não) dos sujeitos de construïrem seus lugares no jogo possam efetivar-se.

A forma de virtualização do objeto pode ou não transformar o jogo em atividade prazerosa, lúdica, educativa. As atividades que constituem o jogo estruturam-se de acordo com algumas regras que definem, ou não, a atuação, o prosseguir, de cada participante.

Lembremos o Jogo do toque-emboque da Rainha. O objeto/jogo reforçou a figura do chefe (Rainha), dos subordinados (as cartas do baralho) e de sua vítima (Alice). Estabeleceu-se uma relação de domínio/dependência, em que as ações são determinadas e o jogo não se constrói. Nesse caso, mesmo as capacidades inatas passíveis da construção de lugares no jogo não se efetivam.

De que jogo Alice gostaria de participar? Todo sujeito participa prazerosamente e vive o jogo em que nenhuma hierarquia instituída recaia sobre ele, de modo que, ao fazer parte do jogo, sua ação seja uma coordenação das ações. Pensemos nas cartas de baralho. Simbolicamente, há uma hierarquia: o rei, a “dama-Rainha” (para lembrarmos o Jogo do toque-emboque), o valete, o dois, o cinco, o dez... Nenhuma carta, do Ás à Rainha, independentemente da posição que ocupem, poderá faltar. E, assim como as cartas, cada jogador tem importância efetiva no jogo; cada cartada deverá ser estudada, refletida, porque o lance se dá por ação — e não por reação.

Essa ação só se concretiza quando a relação entre os jogadores se efetiva na ausência da dominação entre eles e o próprio jogo, que funciona como um vetor que implica a participação de todos os sujeitos. Não se podem incorporar todos os jogadores num único sujeito (Rainha), porque isso indicaria apropriação exclusiva. Para Lévy,

o objeto encontra-se, simultaneamente ou alternadamente, nas mãos de todos. (...) cada um poderá inscrever nele sua ação, sua contribuição, seu impulso, ou sua energia. O objeto permite não apenas levar o todo até o indivíduo mas também **implicar** o indivíduo no todo (Lévy, 1996, p. 130) [grifo nosso].

O que seria um jogo de implicações? — perguntaria Alice. O vocábulo *plica*, de origem latina, é dobra. Aquilo que nos parece muitas vezes linear, ou seguir uma linearidade, pode ser falso. Numa mesma superfície supostamente contínua acontecem dobras, bucles, voltas reviradas. Estamos envoltos em dobras. O prefixo *im-*, também de origem latina, significa movimento para dentro. Se pensarmos numa dobra, veremos que ela tem partes internas e externas; porém o interno e o externo estão implicados, enredados; compõem um entrelaçamento. A dobra, ao mesmo tempo que possui uma espécie de continuidade interior e exterior, designa *essa contigüidade do próximo e do longínquo* (Lévy, 1996, p. 24).

Quando dizemos que o sujeito está implicado, enredado no jogo, todos os seus movimentos são determinantes para a ação dos demais sujeitos. Ou seja, sua ação é uma coordenação das ações de uma coordenação de ações. Cada ação pensada e planejada para efetivar-se no jogo traz implícito o desencadeamento das ações que poderão vir a se suceder, mas não são visíveis.

Assim, o jogo surpreendentemente poderá dar suas voltas, reviradas e mudar seu curso. As coordenações das ações desencadeiam-se em ações imperceptíveis e o inesperado — o novo — acontece. Lembremos o rizoma: é um processo em curso e nada está definido. Uma coordenação segue à outra, e à outra, e à outra, e à outra, e à outra — movimento de vaivém.

5.1 A toca do Coelho: a constituição do rizoma

A superficialidade do baralho deixa acontecer, vai deslizando — e nessa superficialidade cria rizomas, avoluma-se e cresce. O rizoma não é regra. Imaginemos um vulcão. Por milhões de anos vai se construindo para a ebulição. Durante sua construção, vai se avolumando para ebulir e, de repente, explode. Suas lavas jorram e percorrem caminhos, abrem sulcos, bifurcam-se, entrelaçam-se, vão formando desenhos, cores — transformam-se. Onde começam e onde terminam? Não há demarcação; não há território. O rizoma (o vulcão, em nossa analogia) *não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual (...) cresce e transborda* (Deleuze; Guattari, 1996, p. 32). O rizoma não segue regras determinadas, centradas — não sem antes possibilitar o seu nascimento.

A escola tem podado qualquer haste, qualquer broto, quando impõe modelos antes que possam se lançar. O estriado antecede o liso⁸, ou seja, as regras antecedem qualquer forma de se dizer, de criar presença. Para Deleuze, o acontecimento e o devir são coextensivos à linguagem que acontece na superficialidade, no imediato. Essa superficialidade, esse imediato são apresentados pelo autor como um paradoxo em relação à profundidade, ou seja, o liso é o fluir dos acontecimentos, é a profundidade desdobrada que transborda indo e vindo, crescendo pelas/nas bordas, assim como nos sugere o rizoma (*Mil platôs*, 1998), que ao contrário do estriado, permite o crescimento, permite que cada um conte sua história como forma de exaltar a si e ao outro. Só então o limite, a regra, o estriado se faz presente. Porém, não é apenas uma inversão; há diferença — porque o desejo de fazer literatura, a história, de se dizer enquanto sujeito, ou encontrar-se também na história do outro, não morreu

⁸ O estriado, na concepção de Deleuze (1998), corresponde ao linear, ao caminho traçado, à regra; o liso, ao caminho da incertaza, do devir, do fluir dos acontecimentos, em que tudo é possível.

simplesmente porque havia um modelo.

Alice explica melhor: ao cair na toca do Coelho, passa a conviver com o caos e a ordem. Quando **desenha** os caminhos que percorre, como um rizoma, embora não saiba onde chegará e a quem encontrará, depara-se com muitos limites. Esses limites fazem com que Alice busque novas alternativas para reiniciar o percurso e mover-se novamente como um rizoma. **Os limites não levam Alice apenas a pensar; fazem-na pensar o impensado** para a resolução dos problemas que se evidenciam na toca. Os limites surgiram da necessidade que se impôs, foram gerados pelo caos — não podem tê-lo antecedido, porque, se assim o fosse, o caos não aconteceria: limite e caos geram-se um ao outro.

Alice sente necessidade de encontrar uma saída para continuar seu caminho e as regras, aqui, clareiam seu comportamento, dando continuidade ao rizoma. Por isso, não é mera inversão. Deleuze e Guattari (1995, p. 24-25) sugerem:

No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. A contabilidade e a burocracia procedem por decalques: elas podem, no entanto, começar a brotar, a lançar hastes de rizoma, como num romance de Kafka. Um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e **a hegemonia do significante é recolocada em questão. Semióticas gestuais, mímicas, lúdicas etc. retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque”, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre** — um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local. Assim as árvores gerativas, construídas a partir do modelo sintagmático de Chomski,

poderiam abrir-se em todos os sentidos, fazer por sua vez, rizoma [grifos nossos].

Assim, o escrever, por exemplo, segue uma dinâmica própria de suas conexões emergentes, desterritorializando a linguagem das formas enquadrantes. O produzir, a construção da linguagem não ficam presos às estruturas, não aceitam os decalques; pelo contrário, os sons, os semantemas, as palavras entram pelos poros, jorram, percorrem caminhos, fazem mapas, tomam direções diferentes — e nem por isso deixam de produzir as subjetividades, a autopoiese (que exige um estado de operacionalidade constante), de forma significativa. E embora seja necessário pensar em sua organização, esse não é seu fim último. Qualquer limite predeterminado interrompe o processo cognitivo, criativo — o processo vital — e entra para o decalque antes que aconteça o rizoma.

Na escrita, buscar *primeiramente* um começo, insistir num desenvolvimento, exigir um fim, tudo isso constitui um movimento metódico — é retórica, em que a linguagem, especialmente a literária, estoura. Deleuze e Guattari (1995, p. 35) dizem que

Escreve-se a história, mas ela sempre foi escrita do ponto de vista dos sedentários, e em nome de um aparelho unitário de Estado, pelo menos, possível, inclusive quando se falava sobre nômades. O que falta é uma Nomadologia, o contrário de uma história. No entanto, aí também se encontram raros e grandes sucessos, por exemplo a propósito de cruzadas de crianças: o livro de Marcel Schwob, que multiplica os relatos como outros tantos de platôs de dimensões variáveis. O livro de Andrzejewski, *Les portes du Paradis*, feito de uma única frase ininterrupta, fluxo de crianças, fluxo de caminhada com pisoteamento, estiramento, precipitação, fluxo semiótico de todas as confissões de crianças (...) fluxo de desejo e de sexualidade (...) o importante não é que os fluxos produzam

“Uno ou múltiplo”, não estamos mais nessa: há um agenciamento coletivo de enunciação, um agenciamento maquínico de desejo, um no outro, e ligados num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira. (...) Eis modelos de escrita nômade e rizomática [grifos do original].

A imagem do rizoma remete-nos ao “liso”, à superficialidade, e não aos decalques produzidos por uma árvore sintagmática que procede por dicotomia, fazendo com que a linguagem morra no desejo — **ao contrário, o rizoma faz o desejo mover-se para produzir**. E quando se impõem limites antes de o desejo mover-se para produzir, cai-se só no estriado, no limite, quando o estriado, o limite, podem nascer do liso, conforme Alice ilustra muito bem. Afirma Deleuze (1998, p. 10):

o começo de *Alice* (...) procura ainda o segredo dos acontecimentos e do devir ilimitado que eles implicam, na profundidade da terra, poços e tocas que cavam, que se afundam, mistura de corpos que se penetram e coexistem. (...) contudo, os movimentos de mergulho e soterramento dão lugar a movimentos laterais de deslizamento, da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. (...) Os acontecimentos são como os cristais, não se transformam e não crescem a não ser pelas bordas, nas bordas. (...) não mais penetrar, mas deslizar de tal modo que a antiga profundidade nada mais seja, reduzida ao sentido inverso da superfície.

A criatividade pede espaços, quer percorrer o liso, jorrar. A imposição de regras, as fronteiras impostas, hierarquizantes, impedem a ebulição de estar na linguagem, de navegar na linguagem, de viajar com a linguagem, sem buscar, sem perguntar

o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que

ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar por intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua (Deleuze; Guattari, 1995, p. 12).

Por outro lado, o liso entra para o estriado, para a ordem, porque se geram. Não há só caos nem só ordem, ambos co-existem. As regras do jogo podem mudar: não é ora um, ora outro, são ambos — e os participantes precisam estar acoplados lingüisticamente, ou seja, implicados, formando uma rede lingüística rizomática para que as ações do escrever, do ler, do ouvir possam constituir-se em comunicação construtora e não apreendedora de mundos, uma vez que a linguagem emerge das interações e não de um sujeito apenas. Interagir com o texto do literato, do professor/professora, dos/das discentes. Quando escrevemos, quando lemos, quando linguajamos, estamos construindo o mundo, o eu no mundo, o mundo dos outros e outras, o eu no mundo dos outros e outras, outros e outras no mundo do eu. Formamos um sistema que indica que

A linguagem nunca foi inventada por um sujeito isolado na apreensão de um mundo externo e, portanto, não pode ser usada como ferramenta para revelar um tal mundo. Ao contrário, é dentro do linguajar mesmo que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, produz um mundo. Realizamos a nós mesmos em mútuo acoplamento lingüístico, não porque a linguagem nos permita dizer o que somos, mas porque somos na linguagem, num contínuo existir nos mundos lingüísticos e semânticos que produzimos com os outros (Maturana; Varela, 1995, p. 252-253).

Dessa forma, a comunicação assim compreendida gera coordenações de ações que se conectam para constituir um jogo comunicativo-implicativo.

5.2 Literar (um jogo de implicações) x O Jogo do toque-emboque

Participar de um jogo de implicações é fazer parte de uma coordenação de ações, é construir comunicação nos mundos lingüísticos e semânticos. Nesses mundos, Alice está não como mera observadora ou cumpridora somente de regras fixas e rígidas, mas como produtora que opera no liso, para cair no estriado, no limite. Assim, poderá juntamente com a Lagarta, a Tartaruga, o Gato, re-significar ou criar novas regras **no jogo**, porque também criou seu espaço nesse jogo.

À medida que Alice interfere no jogo, re-inventando as regras, torna-se, como refere Souto (2000, p. 243), uma operadora *da Poética do Deslocamento, a qual se afirma, sobretudo, pelo re-aproveitamento do já dito e conhecido com vistas à sua re-significação*. É o rizoma, permitindo caos e ordem, que se faz presente como condutor para uma **comunicação** de re-leitura, de re-escrita, de re-criação.

De acordo com Levy (1996), escrita e leitura, enquanto linguagens produtoras de mundos de comunicação, permitem às inteligências multiplicarem-se umas através das outras, independentemente de suas posições. Nesse jogo se faz presente a alteridade: depois de captar os sons das pequenas partículas, das letras, criam-se os semantemas, as palavras, cria-se os padrões. Esse jogo **permite que se ponha a letra para fora como o vulcão que jorra e escorre criando rizomas — e então a comunicação passa por uma construção de sentidos, de mundos conjuntos**, por uma coordenação de ações. Ao mesmo tempo, constrói e permite as singularidades: criam-se os literatos caboclos, mestiços, indígenas, mamelucos, negros, brancos.

A literatura começa com as pequenas coisas. Os boletins, os jornais, as revistas locais... Aí o início que possibilita aos grupos, às pessoas, tornarem-se sujeitos de ficção para

melhor comunicarem-se entre si, para construírem mundos de comunicação começando a literar aos poucos — assim como fez Madame Staël, quando promovia, em sua casa, as reuniões sociais como forma de escrever cartas uns aos outros. Apropriamo-nos das palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 12) para sugerir que os literatos — esses caboclos, mestiços, indígenas, mamelucos, negros, brancos —, ao escreverem, precisam saber *com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada para funcionar*. Nesse jogo, as diversidades (con)vivem e multiplicam-se. As vivências e os valores vividos por culturas diferentes tornam-se possíveis, fazem parte do jogo.

O Jogo do toque-emboque repete suas regras, não abre possibilidades para se criarem outras, porque traz consigo uma realidade e um conhecimento preexistentes — e aprender é descobri-los. Na Literatura toque-emboque não se vive, não se faz; apenas se consome o que foi construído por outrem — funciona como um jogo de mão única: se é sempre leitor, nunca autor; a posição se mantém indefinidamente. Assim, estar no Jogo do toque-emboque é repetir suas regras tantas vezes quantas forem necessárias, ou seja, centra-se exclusivamente nos “erros” até que estes sejam superados.

—Fique de pé e recite “Eis a opinião do preguiçoso” — ordenou Grifo. —Puxa vida! Como essas criaturas ficam mandando na gente e exigindo exercícios de recitação — pensou Alice. —Eu podia muito bem estar na escola desse jeito. Não haveria nenhuma diferença (Carrol, 1997, p. 101).

Alice não consegue compreender por que tantas lições de recitação, não consegue compreender o sentido desses versos. E esse jogo é sempre assim: repete-se, repete-se, nunca acaba. Sem contar que Alice faz parte dele da mesma forma que a Tartaruga, que o Gato, que o Coelho: todos devem “participar” no mesmo ritmo. Como se expressam? Há espaço para se expressarem? A expressão resume-se ao recitar poesias sem ao menos compreendê-las? O

texto literário é para ser decodificado? A partir dele se aprende a pensar?

Nesse jogo, Alice é mera consumidora e decodificadora de literatura. Como viver a literatura nesse jogo sendo sempre um mero decodificador que responde somente a questionários, fichas de leitura e contação de história? A quem agrada esse jogo? Quem aprende, sente prazer, paixão e energia numa Literatura de toque-emboque? Num jogo como esse se constrói comunicação como mundos de sentido? Quem faz ou quer fazer parte dele? Quem conta sua história? Quem ouve a história para criar presenças?

Aí algumas das fissuras, limites, dificuldades do ensino de literatura. O ensino tem sido algo “de fora para dentro”. Entretanto, podemos construir jogos diferentes. Podemos literar. Literar: um jogo de implicações entende o aprender como ação efetiva, o fazer. Por isso, literar.

Nesse jogo há regras sim! A ebulição (caos) cria estrias, caminhos, ciclos (e vice-versa). Algumas regras clareiam comportamentos coordenados que se fazem necessários, mas não sem a participação dos jogadores. Nesse jogo, nosso objeto — a literatura — é vida, é troca de energia, é paixão.

Afirma Souto⁹:

indubitavelmente alguns me chamarão ingênua (...): estudamos literatura, seja de que “nacionalidade” for, por amor. E como não amar uma literatura que tem em seu panteão Camões, Pessoa, Eça, Garret, Florbela Espanca, Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano, Torga, Saramago?

Vale estudar Literatura Portuguesa por amor, porque, como para Luís Vaz de Camões, *para mim bastava amor somente*, porque *amor é fogo que arde e não se vê*, porque

⁹ Essa citação não traz indicação de páginas por ser inédito, visto que o veículo em que será publicado ainda não está em circulação.

transforma-se o amador na cousa amada, por virtude do muito imaginar, porque ficam do bem, se algum houve, as saudades, ou porque, simplesmente, o amor dias há que me tem posto um não sei quê, que nasce não sei onde, vem não sei como, e dói não sei porquê.

Vale continuar estudando Literatura Portuguesa por amor porque, como para Fernando Pessoa, *o mito é o nada que é tudo*, porque *o poeta é um fingidor*, porque *não coube em mim minha certeza*, porque *Deus ao mar o perigo deu, mas foi nele que espelhou o céu*, porque *sinto mais longe o passado, sinto a saudade mais perto*, porque *assim serei eu, porque nada é impossível*, porque *todos os ocasos fundiram-se na minha alma*, ou porque, simplesmente, *tudo vale a pena se a alma não é pequena.*

O jogo é conduzido pelo objeto que poderá percorrer o caminho do rizoma para que seus participantes o vivenciem e vibrem com ele. O objeto é um elemento em comum entre todos os participantes. Ninguém se sente intimidado em viver intensa e extensamente a literatura — sim, porque, fora do toque-emboque, literatura se vive! Para vivê-la é necessário apaixonar-se por ela — o que é impossível acontecer através simplesmente da transmissão de informações, das regras rígidas, das imposições.

Docentes, discentes, produtores de literatura, instituições de ensino fazem parte desse jogo que é uma teia, um sistema. Um sujeito só se coordena por si, cinco sujeitos são cinco coordenações diferentes formando uma coordenação coletiva, e o nível de complexidade é maior, exigindo actantes coletivos. Desmitificam-se os mitos, todos os saberes passam a ser valorizados: a escola passa a funcionar de forma cambiante, capaz de responder ao diverso.

Literatura é para ser vivida, comunicada, não é coisa de iluminados; escrever é uma ação humana e a linguagem não está aí apenas para ser decodificada, nem tão pouco consiste

num conjunto de regras ou acontece no cérebro. Como um operar, com um fenômeno social, a linguagem, segundo Maturana, (1998, p. 27) *ocorre no espaço de relações sociais e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas*. Da mesma forma, a literatura que não é de toque-emboque.

O jogo torna-se mais prazeroso quando o agir pedagógico propicia experiências de aprendizagem, quando a ação educativa pode ser tomada tanto nos processos como nos conteúdos educacionais. Em toda ação docente, desde o assumir uma postura à escolha de um conteúdo, perpassa um saber, um conhecimento que é parte do jogo. Assim, esse não se limita aos conteúdos, ou às estratégias, ou aos métodos, ou aos processos de ensino, mas abrange tudo isso, num fazer pedagógico de forma mais rizomática: ebulição e limite, menos regras, menos fragmentação, mais criação de contextos significativos de aprendizagem.

Um jogo construído como um processo sistêmico, interativo, requer a ação dos docentes, discentes, instituições, o contato com literatos. Outro grande desafio, da escola e dos docentes, é propiciar a reflexão, o (re)pensar das vivências. *A reflexão (...) conecta as nossas experiências com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências (...) Ela é uma reconstrução das ações realizadas* (Dewey. Apud Doll, 1997, p. 157). Pensar, para Dewey, é um método de reconstruir a experiência. ■

Esse pensar precisa ser realizado pela escola, que não pode predeterminar as experiências; precisa, antes, transformá-las. Mas como é possível transformar as experiências vividas, ou melhor dizendo, as vivências, no ensino de literatura? Como agraciar e conectar as diversas vivências? Como desenvolver a reflexão transformativa? Como realizar esse processo na prática?

Há muitos questionamentos e desafios. Há, por outro lado, possibilidades de

reconstruir a vivência na forma de sujeitos de ficção, através da literatura. A subjetividade não só se comunica com outros e outras como também se comunica consigo mesma para compreender a si própria. E leitor/leitora, quando efetivamente se tornam sujeitos de ficção, vêem as vivências reais esboçadas na literatura. A literatura afirma a presença do leitor/leitora; porém, o espaço para se tornar sujeito de ficção, externar-se, coletivizar-se, é necessário.

O modo como se vem desenvolvendo a ação educacional no ensino de literatura tem contribuído para que ela seja vista como algo aborrecido e desagradável, o que torna quase impossíveis o autodesenvolvimento e a oportunidade de cada sujeito efetivar suas reflexões e idéias. As novas concepções de aprendizagem, de linguagem, de comunicação, fazem-nos repensar o que é ser um aluno/aluna e o que é ser um professor/professora.

A riqueza que trazem as anomalias, os desequilíbrios, as incertezas, o rizoma, são sementes transformativas de um jogo não predeterminado, com atividades superadoras de déficits e aprendizagem mensurável, mas que apontam possibilidades para uma literatura que ensina a viver extensa e intensamente. Ou seja, Alice pode saber a poesia de cor, pode até recitá-la. Vivê-la extensa e intensamente, entretanto, é mais do que isso: significa vivenciar plenamente a infinidade de valores por ela construídos cultural e socialmente.

Nessa perspectiva, qual a cultura que a escola torna possível? O interesse do aluno/aluna apresenta algum reflexo na cultura escolar? Eles “consomem” literatura? O viver a literatura que vai além do saber recitar, preencher fichas de leitura, memorizar nomes e informações, é oportunizado? É como se Alice soubesse tudo sobre o sol, a terra, as estrelas, os satélites e os planetas, mas não soubesse apreciar a suntuosidade do pôr-de-sol.

O grande desafio do Ensino Superior poderá ser a motivação, a paixão, a troca de

energia e o envolvimento do/da docente, do acadêmico/acadêmica, da instituição com a literatura e os literatos, que estão ausente do jogo, hoje. Os programas de ensino, sobrecarregados que estão, obrigam a um cumprimento de conteúdos, desencadeando uma verdadeira “corrida” e imprimindo aos temas um tratamento superficial e memorialista. Se não há espaço para relação/envolvimento mais comprometidos por parte dos/das docentes, acadêmicos/acadêmicas, instituições e produtores de literatura, como poderá ser o/a profissional formado/formada nos cursos de Letras? Como queremos, enquanto sociedade, esses profissionais? Como fazer e por que fazer literatura? Que implicações tem esse fazer na melhoria de vida dos seres humanos? Para refletirmos essas questões precisamos participar da construção de um jogo diferente desse que aí está posto, diferente da Literatura do toque-emboque, tão característico de nosso sistema educacional.

6 VAMOS LITERAR?

Estar na linguagem (como se diz: estar na jogada): isso é possível (Barthes, 1987, p. 211)

A transformação e a tradução sobre representações e mensagens requerem comunicação. As representações estabilizam-se, reorientam-se pela comunicação, e enquanto comunicação criam contextos muito mais do que o contexto as determinam. Assim, *ação e comunicação são quase sinônimos*, na concepção de Lévy (1993, p. 21).

Construímos mundos e nos construímos pela comunicação. Literar é uma ação que quer construir mundos de comunicação. Afirma Lévy (1998, p. 187): *o pensamento e o ser, a identidade e o saber, o intelectual coletivo e seu mundo não se contentam em coincidir, eles estão engajados em um processo ininterrupto de pluralização e de heterogênesse.*

Construir esses mundos tem a ver com a ausência de inscrição do sujeito sobre o objeto e vice-versa. Lévy mostra que as relações sujeito-objeto/objeto-sujeito partem de um desses pólos ou mesmo das interações que se dão entre eles e articulam-se ao sistema de assimilações e acomodações e à dialética das interações. De qualquer forma, sujeito e objeto

são sempre pensados primeiramente em exterioridade (Lévy, 1998, p. 185), independentemente da validade dessas relações.

Quando lançamos o convite à construção de um jogo de implicações, pensamos na construção de um jogo diferente. A metáfora do jogo, da qual nos utilizamos, precisa ser compreendida no sentido de que o jogo e suas regras não existem por si só nem subsistem atrelados ao produzir e ao fazer de modo implicado. Ou seja, falamos do jogo como o ato efetivo de participar.

Aqui, o sujeito não constrói seu objeto no modo transcendental, em exterioridade, como um sobrepeso, ou então à maneira de um filtro, de uma grade, mas no modo da *implicação*. (...) o objeto de conhecimento é precisamente a dinâmica cognitiva que contém a reprodução do coletivo inteligente. É como se disséssemos que o objeto produz a si mesmo. O objeto é uma implicação de subjetividades comprimidas, apertadas, manuseadas, acrescentadas perpetuamente. De tal modo que *conhecer ou implicar-se em um objeto* é o mesmo que lhe dar existência. (...) objetos e sujeitos estão sempre implicados uns nos outros (Lévy, 1998, p. 186) [grifos do original].

Assim, jogo, regras, sujeito e objeto confundem-se nas ações e passam a fazer parte de um sistema constituído por todos os elementos que, implicados, são uma coordenação de ações. Como todos esses elementos se diluem implicativamente? — sim, porque não é possível que vejamos só um ou só outro: esse jogo centra-se nas ações, no ato efetivo de participação, no literar.

As ações coordenam o jogo, que agora é um sistema, e têm como ligação um objeto em comum, sinergizando e provocando uma nova cadeia de ações. Implicadas estão as regras, porém não para conter as ações, mas para guiar e definir comportamentos que, por sua vez,

geram mais ações. Para compreendermos melhor, pensemos em Alice. As convenções com as quais ela se depara na toca do Coelho, levam-na a averiguar como prosseguir, como atuar: "Se faço tal coisa que resposta terei?; Tal resposta permitir-me-á fazer o que quero?"

As regras permitem a Alice que estude as possíveis ações. Então, as regras, como elemento do jogo, fazem com que investigue, escute, estude, reflita e litere diante de tais ações. Ela litera; o literar está em Alice. Eis aí a relação sujeito/objeto, a gerar ações, regras, ações e assim sucessivamente. Investigar, refletir, escutar levam Alice a criar presenças — o objeto literatura virtualizado que cria presenças quando escuta, investiga, dá voz e que permite aos sujeitos sentirem-se presentes, literarem.

De acordo com Lévy (1996, p. 131):

O funcionamento de um objeto como mediador de inteligência coletiva implica sempre um contrato, uma regra do jogo, uma convenção. (...), por outro lado, a maior parte dos contratos não dizem respeito à circulação dos objetos e que, por outro, um contrato (...) jamais é suficiente por si só para fazer emergir inteligência coletiva. O acontecimento raro não é a imposição de um contrato ou o estabelecimento de uma regra, mas a eclosão de um objeto.

Etges (2000, p. 19) diz: *o que as pessoas mais precisam é presença, atenção total, reconhecimento, tal como os amantes necessitam eternamente de juras de amor* — em outras palavras, as pessoas têm a necessidade de perceberem-se objeto virtualizado para outrem. Nessa perspectiva, ao criar presenças, o sujeito é convocado a confundir-se com o objeto do literar, já não desejando apropriar-se mas sim externar-se, coletivizar-se. No momento seguinte, em novo lance do jogo, esse sujeito-objeto faz sua jogada e outro sujeito é convocado a ser objeto. Todos se enredam e se implicam. Regras, sujeitos, objetos, ações —

tudo é um todo profundamente interconectado e interdependente. Afinal, quem provoca as ações, quem constrói o jogo; e as regras?

Nesse sentido, as regras e o jogo compõem-se de ações coordenadas e vice-versa, sempre em devir. Eis um jogo implicativo. E, por isso, de forma alguma conseguiremos concluí-lo, até porque entramos e saímos de jogos sempre em curso, em atividade — literando ações, dando-nos conta do enredamento de regra com o sujeito e com o objeto. Assim, ora somos regra, ora somos sujeito, ora somos objeto, sempre desencadeando e concretizando ações coordenadas.

6.1 Possíveis “regras” do jogo

O objeto que constitui esse jogo, a literatura, é envolvente, desafiador, prazeroso e, por isso, torna-se apaixonante. Apaixonar-se é uma regra imprescindível. E paixão constrói-se, passa-se, recebe-se, vive-se. Paixão não é algo formal, abstrato; está no nível das sensações, gera envolvimento.

De novo, recorremos às palavras de Souto:

Não, de fato não é uma questão de tamanho; é uma questão de visão, como qualifica Fernando Pessoa. E sim: é preciso estudar Literatura Portuguesa por amor, porque, nessa literatura, a expressão do lírico e a significação da saudade, vocábulo-veículo da amplitude semântica que se traduz em toda extensão e em todas nuances na Língua Portuguesa, mostram-se inteiras.

Conforme Lévy (1996, p. 123), para *desempenhar seu papel antropológico, o objeto deve passar de mão em mão, de sujeito a sujeito, e subtrair-se à apropriação territorial, à identificação a um nome, à exclusividade ou à exclusão*. Assim, instituição, docentes,

discentes e produtores de literatura formam um coletivo inteligente partilhando espaço, regras, ações...

Porém, para envolver-se e apaixonar-se, não só o interesse discente, docente, institucional e dos produtores literatos é necessário. Vale também **a definição de objetivos, conteúdos e atividades para esse jogo**. Aqui há que se pensar em atividades que tenham como consequência o prazer que produza sua execução, que torne a todos sujeito, objeto, jogo, regra — o que será possível com todas as coordenações de ações. Isso implicará, logicamente, a presença das diversidades, que são fundamentais para a continuidade do jogo, e que podemos considerar uma outra regra.

A paixão gera envolvimento, o envolvimento gera interesse, objetivos, conteúdos e atividades definidos, que geram, a seu turno, o prazer de fazer. Todo esse jogo de relações resulta em coordenações de ações e essas, por sua vez, produzem diversidades. Tais elementos possibilitarão ao jogo apresentar problemas — ou seja, aquilo que os sujeitos criam e precisam “arremessar” ao outro — que desafiem e despertem novas curiosidades, novas regras, além da necessidade de continuar aprendendo.

É justamente essa necessidade — a do aprender — que leva à busca de informações. Faz-se necessário, então, pensar sobre o planejamento dessas informações para sua reelaboração, ou seja, aprender a pensar criticamente — o que requer dar significado às informações, analisá-las, planejar ações, resolver problemas, criar idéias, envolver-se na tarefa de aprender, de literar (e literar para a melhoria de vida dos seres humanos). Podemos melhorar a vida dos seres humanos criando presenças e personalidades, fazendo com que os sujeitos possam sentir o literar como doação de vida que ensina aos outros e outras a darem vida, a serem mensageiros — não a mera busca de informações. Dito de outro modo, e ainda

reafirmando: o jogo precisa apresentar problemas que requeiram ação, atividade — aí nossa terceira regra.

Assim como se aprende a escrever escrevendo, faz-se literatura literando, como um fazer efetivo. E é o fazer que nos faz mais gente e que melhora a vida dos seres humanos. Mas como realmente fazer? A criação de contextos significativos de aprendizagem é fundamental, visto que as atividades-tarefeiras não acrescentam nada ao ato de fazer literatura — ao literar. As experiências e vivências de aprendizagem precisam ser do tipo *Alice no país das maravilhas*, ou seja, necessitam ser um verdadeiro regalar-se, na perspectiva de ver efetivo sentido naquilo que faz, naquilo que conhece. Esse conhecer/fazer é que possibilitará a solução de problemas reais.

Afirma Pearce (1996, p. 180):

Na minha teoria da comunicação, utilizo dois tecnicismos que podem ser úteis como marcos. Falo da **força contextual** (a prefigurada pelo contexto vigente) e da **força implicativa** (o que a ação realizada implica para o contexto). E é possível imaginar uma situação na qual uma certa ação tenha suficiente força implicativa para mudar o contexto em que sucede. Desta perspectiva — centrando-nos no produzir e no fazer —, se queremos perguntar: “Por que persistem certas relações sociais — de classe, raça ou gênero — que causam problemas?”, seria mais adequado perguntar assim: “Quais são as forças contextuais que prefiguram ações que produzem esses contextos?”. Se queremos intervir como agentes de mudança, a pergunta é: “Que tipo de ações são suficientemente diferentes da força contextual, suficientemente inapropriadas para o contexto ter a força implicativa que origine mudança no mesmo?”

As ações capazes de mudança também se relacionam àquilo que faz o movimento: a ação do grupo. A literatura diz muito mais que alegrias e tristezas, ela transcende o óbvio, traz em seu bojo um projeto — ainda que o próprio autor o desconheça ou o não identifique. Nesse sentido, o/a professor/professora têm papel de facilitador/facilitadora: das ações, da relação entre aluno/aluna e o conhecimento, da importância da atitude de escuta — para criar presenças —, do favorecimento da autodireção do aluno/aluna. E tal papel se efetiva mediante as atividades criadas (regras); efetiva-se a partir do jogo.

6.2 Alice, jogo, literar...

Poderíamos perguntar-lhe: E então, Alice, como são as regras agora? Qual o jogo que você prefere? Será que os mitos e medos a acompanham nesse novo jogo? Talvez a própria Alice, que nesse momento se encontra num júri prestando seu depoimento — regido pelas mesmas regras do Jogo do toque-emboque — pudesse nos responder — ou não.

Após a leitura de alguns versos, o Rei assim se manifesta:

–Essa é a prova mais importante que foi apresentada aqui — exclamou o Rei, esfregando as mãos. –Agora deixemos que o júri... –Se algum deles conseguir explicar o que significam os versos... — disse Alice (**ela tinha crescido tanto nos últimos minutos que não tinha nem um pouquinho de medo de interromper o Rei**) – (...) eu lhe darei uma moedinha. –**Eu tenho certeza de que eles não têm um pingão de sentido** (Carrol, 1997, p. 119) [grifos nossos].

Sim. Alice nos responde... *Se algum deles conseguir explicar o que significam os versos... (...) Eu tenho certeza de que eles não têm um pingão de sentido.* Ela parece não ser mais a mesma e desafia os versos sem sentidos, ela desafia o rei.

As regras constroem-se, deixam de ser ditadas. Aos poucos, as resistências, medos e mitos desalojam-se e vão cedendo. Agora, escrita e leitura têm poder de (des)territorializar a palavra, de introduzir novas linguagens, de (re)dimensionar as linguagens historicamente dadas. Criam-se habilidades de reflexão, (re)construção de concepções de mundo, de vida, de ser humano. Surge a noção de que somos na linguagem e na comunicação, de que é possível conceber, mergulhar e viver a literatura como meio de expressar-se, de construir mundos de comunicação que, não sendo, poderão vir a ser.

A ação de (des)territorializar a palavra adquire vários significados, cria ramificações que se entrelaçam e se bifurcam. Implicar a palavra num jogo complexo, mas carregado de sentido — que, conforme Lévy (1993), forma uma guirlanda de imagens e percorre caminhos desenhando espaços e outras paisagens de sentidos —, permite que Alice viva a literatura, que efetivamente (des)territorialize as palavras dos textos orais ou escritos, tornando-as virtuais; enfim, permite que ela litere.

E, ao literar, que Alice possa redimensionar a lírica e a poética, não como fuga do mundo ou como “lamentações”, mas para criar presenças, mundos de comunicação. Que possa também, por outro lado, desvencilhar essas (novas) lírica e poética da objetividade, do utilitarismo, sem permitir, no entanto, que deixem de ser universais e sociais. Para Maturana (1998, p. 15), *ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano...* Que sejam, de novo — como foram no princípio —, a lírica e a poética da experiência: como forma de se dizer, de se produzir literatura.

Emoção não se colhe em árvores, advém do que vivenciamos — e não há vivência desprovida de emoção. Construir mundos de comunicação nos quais as singularidades fazem parte das relações humanas não significa fazê-los de forma dual, mas pensar, como afirma

Pessanha (1993, p. 23), *uma outra forma de racionalidade (...) mais humanizada* [grifo nosso]. Somos uma unidade do diverso e, como tal, somos um conjunto de relações, uma coordenação de ações.

Alice desalojou-se dos mitos, tornou-se um pouco Lagarta. O literar é um processo de ações coordenadas nas quais os sujeitos se modificam à medida que se conectam e se enredam, implicando-se com o objeto, com os sujeitos, com as regras, com as ações para construir mundos de comunicação. Somos todos convidados a fazer literatura, a ser um pouco Lagarta, assim como Alice. Por isso fazemos um convite: por que não literar, por que não jogar um jogo de implicações?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

texto livre: livre de qualquer sujeito, de qualquer objecto, de qualquer símbolo: escreve-se nesse vazio (abismo ou mancha cega) em que os constituintes tradicionais do discurso (aquele que fala, o que conta, a maneira como se exprime) estariam *a mais*. (...)

o modelo desta nova *mimesis* não é já a aventura de um herói, mas a própria aventura do significante (Barthes, 1987, p. 211).

Percorremos e construímos caminhos com Alice. Muito aprendemos e pouco ensinamos. Aprendemos a lançar novos olhares para o ensino, mas muitos mais para o aprender, o conhecer.

Alice começa a desalojar-se das inseguranças, dos medos e dos mitos. Começamos a nos desalojar do paradigma das certezas e verdades absolutas. Iniciamos uma nova aprendizagem e ousamos na possibilidade de criar o literar (um jogo de implicações), a arte de criar mundos de comunicação.

A proposta primeira para o desenvolvimento deste trabalho, o ensino de literatura, hoje, nos cursos de Letras da UNOESC – Campus de São Miguel do Oeste/SC, embora se restringisse em sua proposição ao Ensino Superior, remeteu-nos ao ensino nos diferentes

níveis de ensino, porque os acadêmicos/acadêmicas (em certa medida, meu *corpus* de análise) atuam no ensino médio e fundamental. Reiteramos, ainda, que este estudo não teve a preocupação final de acumular conclusões ou definições sobre o assunto, mesmo porque não as temos — nosso objetivo primordial, longe de “fechar”, correspondia, desde o princípio, à “abertura”.

No entanto, alguns dados caracterizadores desses/dessas acadêmicos/acadêmicas levaram-nos a algumas proposições que respondem a certos questionamentos ao longo do estudo. Essa “condução” possibilitou-nos esboçar algumas ações possíveis para o ensino de literatura no Ensino Superior, mas que valem — certamente — para o ensino de literatura em qualquer nível escolar (conforme os exemplos anteriores).

O ensino baseado no paradigma cartesiano justifica as dificuldades dos/das discentes para a escrita e a leitura. De novo, buscando a figura da Lagarta, a mudança, dessa perspectiva, poderia residir na ação efetiva do literar. O ensino dentro desse paradigma possibilitou-nos repensá-lo; oportunizou que buscássemos epistemologias que o superassem. Pretender e suscitar uma reflexão acerca da possibilidade de um ensino sob o olhar de um paradigma de comunicação não como teoria da informação, mas de comunicação construtora de mundos de comunicação, para além da representação — a criação de contextos —, pareceu-nos muito mais do que possível; pareceu-nos necessária.

Necessária porque temos o grande desafio, no Ensino Superior, de trabalhar com as acadêmicas/acadêmicos que ingressam na universidade com médias baixíssimas, (conforme mencionado na introdução desse trabalho). Por outro lado, temos o compromisso de converter tais dados — e o compromisso de criar a responsabilidade, a potencialidade de o 3º grau literar, fazendo pesquisa, extensão, produzindo conhecimento.

Embora a instituição tenha uma revista de caráter científico: *Visão global*, e o Centro de Ciências da Comunicação e Artes, um jornal: *Soletrando*, veículos de comunicação dos quais a comunidade acadêmica pode utilizar-se para literar, precisamos avançar mais (ou, antes, literar mais).

O olhar das biociências fez-nos refletir acerca do aprender. Retorna, dança, circula, recorrentemente, a questão: como realmente aprendemos? Não temos ainda respostas, porém, sabemos que não é através da mensuração que a aprendizagem pode ser constatada. Se o conhecer é ação efetiva — como acreditamos que seja —, só conhecemos quando participamos, quando fazemos efetivamente parte de um jogo, quando estamos implicados, quando integramos um sistema — lembrando Even-Zohar, literatura é um polisistema. Portanto, insistimos: para literar, é preciso haver integração, articulação, coordenação de ações.

Criamos algumas “regras”, ou tentamos re-criar, nos mundos estriados, coisas novas. Aprendemos que o processo de ensino precisa, em alguns momentos, apontar rumos, indicar direções; mas, na hora da bifurcação, do rizoma, precisa mostrar-se “pequeno” (como a Alice encolhida) e nada determinar. E aprendemos, a exemplo de Alice, que os e as docentes também precisam se fazer pequenos/pequenas a fim de que os/as discentes possam se fazer grandes, criar suas literaturas, enfim, literar.

Quando convidamos: Vamos literar?, queremos propor que instituições, docentes, discentes e produtores de literatura envolvam-se, que formem um sistema, uma implicação de ações coordenadas; queremos sugerir que sujeitos e objetos possam ser pensados para além da exterioridade; queremos pensar que todos e todas podem/precisam apaixonar-se, ter definidos os objetivos, os conteúdos e as atividades. Assim, será possível resolvermos os desafios do jogo (notas baixas, poucas leituras, necessidade de produzir mais, etc.), e construirmo-nos na

comunicação para a melhoria — a autopoiese dos sujeitos. Sejam grandes e pequenos; sejam sistema para um literar: a arte de construir mundos de comunicação.

Propondo, então, que literar é a arte de construir mundos de comunicação, propondo que, se a literatura cria presenças, isto é, se o leitor se identifica com o mundo ficcional com que se depara, em sua realidade isso se dá porque ele também se ficcionaliza. Desse ponto de vista, ou seja, da perspectiva da prática de literar — reiteramos, possível só e enquanto instituição, docente e discente se articulam nessa ficcionalização —, cabe uma referência, no Ensino Superior, que reflete essa tentativa de fazer a literatura fazer sentido: *Adoção*, poema do acadêmico José Carlos Batista de Pilar (1999, p. 23), matriculado no 6º período do Curso de Letras Português/Espanhol:

Adoção

Eu não nasci poeta.
 Foi o poema
 quem veio bater à minha porta.
 Era preciso alguém
 para podar as flores
 e regar a horta.
 Então eu disse “fique”.
 Faça de conta
 que a casa é sua.
 Foi assim que eu tirei
 um poema da rua.

Outra referência, ainda, localizada no Ensino Fundamental é *Dentro da caixa alegria geral*¹⁰, ilustra que literar é possível, que alguns/algumas Alices literam, porém, faz-se

¹⁰ SPECHT, Vanessa (5ª série, Colégio Peperi, 1996). O texto *A tartaruga do casco diferente* — narrativa que abre a coletânea *Dentro da caixa alegria geral* — foi produzido durante as aulas de português no referido ano e não está publicado.

necessário que muitos/muitas outras e outros o façam.

Mesmo que não tenhamos respondido a todos os questionamentos aqui expostos — e muitas dúvidas persistem — aprendemos que o texto literário, a ficção é uma atividade muito mais possível por linhas tortas do que por linhas impostas com retidão. Por isso, defendemos a idéia de que a literatura é o meio pelo qual o sujeito pode se dizer, criar presenças, perceber o sentido da literatura no cotidiano de cada um/de cada uma, através da possibilidade de sentirem-se sujeitos de ficção especialmente nos jornais e revistas de circulação nas instituições. Isso permite uma comunicação capaz de construir mundos; isso permite o literar; isso permite desenvolver nos/nas discentes estruturas cognitivas para a expressão literária, além de atribuírem sentido para o ensino de literatura.

O convite para a participação nesse jogo é um convite para essas e outras epistemologias que possam surgir. E embora pouco saibamos delas, elas nos permitiram ousar. Outros olhares poderão nos indicar as fissuras e lacunas aqui deixadas, porque nos propomos a ser sistema nessa construção. Mesmo que por linhas tortas, a literatura só fará sentido se literarmos — ou seja, se fizermos dela ação coletiva.

Vale, a essa altura, apropriarmo-nos das palavras de Fernando Pessoa (1981, p. 245) para, como Alice, José Carlos e Vanessa — como uma coordenação de Alices — (re)inventá-las:

DIZEM?

Esquecem.

Não dizem?

Disseram.

Fazem?

Fatal.
Não fazem?
Igual.

Por quê
Esperar?
—Tudo é
Sonhar.

Se Pessoa nos permite — e obviamente permite, porque ele é um dos que litera —
tudo é mais que sonhar; tudo é literar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba : IBPEX Autores Associados, 1998.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação — rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis : Vozes, 1998.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa : Edições 70, 1987.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Trad. e adap. Nicolau Sevcenko. São Paulo : Scipione, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4.ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo : Perspectiva, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs — capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Editora 34, 1995. v.1.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana

Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

ETGES, Norberto Jacobs. *Transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no currículo*. Conferência proferida em: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, Fundação L'Hermitage, 2000.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *A função do polisistema literário na história da literatura*. Trad. Ubiratan Paiva de Oliveira. 1972. [Texto trazido e discutido pelo GT/ANPOLL; não há local nem data de publicação referidos.]

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1984.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo : Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *A inteligência coletiva — por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo : Loyola, 1998.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José F. Campos Fortes. Belo Horizonte : UFMG, 1998.

_____; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas : Editorial Psy II, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. *A escola no computador — linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí : UNIJUÍ, 1999.

MORIN, Edgard. *O problema epistemológico da complexidade*. 2.ed. São Paulo : Publicações Europa-América, 1996.

PEARCE, W. Barnet. **Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade.** In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Trad. Jussara Halbert Rodrigues. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

PESSANHA, José A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética.** *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 4, set. 1993, p. 7-37.

PESSOA, Fernando. *Mensagem. À memória do Presidente-Rei Sidónio Pais. Quinto Império. Cancioneiro.* Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1981.

PILAR, José Carlos Batista de. *Artimanhas.* Francisco Beltrão : Berzon, 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática.* São Paulo : Ática, 1992. ✱

SOUTO, Andrea do Roccio. *Édipo rei, do palco à tela: reescrituras.* Porto Alegre : UFRGS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, Instituto de Letras, 2000. [Orientação: Prof. Dr. Ubiratan Paiva de Oliveira].

_____. *A importância da Literatura Portuguesa para os cursos de Letras, independentemente da habilitação, desvela-se nessas palavras pessoais: Porque eu sou do tamanho do que vejo/E não do tamanho da minha altura.* [Texto inédito; no prelo]

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura.* São Paulo : Ática, 1989. ✱

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.* Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990. ✱

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. Trad. Sérgio Miceli; Sílvia de Almeida Prado; Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo : Perspectiva, 1998.

ETGES, Norberto Jacobs. *A escola e a produção do arcaico*.
<http://www.ced.ufsc.br/~nec/site/publicacoes/norberto/artigo_01htm>

_____. **Ciência, interdisciplinaridade e educação**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade — para além da filosofia do sujeito*. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura?* São Paulo : Nova Cultural : Brasiliense, 1986. ✱

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.

RÖSING, Tânia Maria K. *Ler na escola para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.

ANEXOS

96/1

**LISTAGEM GERAL DE CLASSIFICAÇÃO DO CONCURSO
VESTIBULAR - CURSO DE LETRAS
UNOESC - CAMPUS DE SÃO MIGUEL D'OESTE**

MÉDIA
6.17
6.17
6.00
6.00
5.99
5.88
5.82
5.79
5.46
5.38
5.36
5.34
5.31
5.27
5.22
5.22
5.18
5.17
5.11
5.10
5.10
5.08
4.96
4.92
4.92
4.91
4.88
4.81
4.74
4.72
4.72

4.58
4.56
4.56
4.55
4.52
4.51
4.44
4.38
4.38
4.35
4.34
4.34
4.34
4.30
4.28
4.26

CAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais**Concurso Vestibular Estadual Unificado ACADE - 1º Sem/99****Letras - Português/Inglês - Noturno - UNOESC - Campus São Miguel D'Oeste (037306) - Sem**

	Inscrição	Escore Transformado por Disciplina									
		Por	Lin	Red	E1	E2	G1	G2	G3	G4	
NS	37660-4	527,8800	507,5431	509,4113	495,9861	526,0287	496,0769	502,9964	506,0879	510,9262	44
	17542-0	534,8175	511,6839	503,3772	518,5100	491,8626	506,5552	507,0629	501,6108	506,4115	44
	01633-0	541,7551	495,1206	512,4283	501,6171	514,6400	501,3160	494,8634	497,1337	501,8968	44
	30336-4	527,8800	499,2614	500,3602	507,2481	508,9457	501,3160	502,9964	506,0879	501,8968	44
A	30281-3	514,0050	503,4022	500,3602	518,5100	503,2513	501,3160	502,9964	497,1337	501,8968	44
	35264-0	514,0050	503,4022	494,3262	518,5100	503,2513	506,5552	502,9964	501,6108	497,3821	44
	17589-7	514,0050	503,4022	503,3772	501,6171	508,9457	496,0769	502,9964	501,6108	501,8968	44
	01985-2	507,0675	503,4022	512,4283	507,2481	491,8626	501,3160	498,9299	501,6108	501,8968	44
	01309-9	514,0050	495,1206	512,4283	501,6171	497,5570	501,3160	494,8634	501,6108	506,4115	44
	35250-0	507,0675	499,2614	497,3432	512,8790	508,9457	501,3160	498,9299	506,0879	492,8674	44
	22909-1	520,9425	490,9798	500,3602	507,2481	497,5570	506,5552	494,8634	501,6108	501,8968	44
	35266-7	514,0050	503,4022	503,3772	495,9861	497,5570	496,0769	498,9299	501,6108	506,4115	44
UFMANN	17514-5	514,0050	499,2614	491,3092	507,2481	508,9457	496,0769	498,9299	501,6108	497,3821	44
	30371-2	507,0675	495,1206	491,3092	512,8790	497,5570	490,8377	507,0629	501,6108	501,8968	44
	35401-5	507,0675	499,2614	485,2752	490,3552	508,9457	506,5552	502,9964	501,6108	501,8968	44
	02139-3	507,0675	490,9798	509,4113	501,6171	508,9457	496,0769	494,8634	497,1337	497,3821	44
	32974-6	514,0050	503,4022	491,3092	495,9861	497,5570	501,3160	494,8634	506,0879	497,3821	44
	30353-4	500,1300	499,2614	485,2752	501,6171	508,9457	496,0769	494,8634	506,0879	506,4115	44
	30396-8	493,1925	495,1206	515,4453	512,8790	491,8626	490,8377	498,9299	497,1337	501,8968	44
	10604-6	493,1925	495,1206	497,3432	495,9861	503,2513	506,5552	507,0629	492,6566	501,8968	44
SANTOS	17631-1	486,2550	507,5431	497,3432	507,2481	491,8626	506,5552	494,8634	501,6108	497,3821	44
	17581-7	493,1925	495,1206	512,4283	495,9861	491,8626	501,3160	498,9299	488,1795	510,9262	44
	06753-9	500,1300	503,4022	494,3262	479,0932	491,8626	501,3160	502,9964	501,6108	510,9262	44
	01269-6	507,0675	495,1206	488,2922	495,9861	480,4740	501,3160	502,9964	497,1337	510,9262	44
	35279-9	486,2550	507,5431	494,3262	479,0932	503,2513	501,3160	498,9299	501,6108	501,8968	44
	17691-5	493,1925	495,1206	500,3602	495,9861	497,5570	496,0769	498,9299	492,6566	501,8968	44
	01757-4	493,1925	495,1206	503,3772	495,9861	480,4740	496,0769	498,9299	501,6108	506,4115	44
	35295-0	500,1300	495,1206	482,2582	495,9861	503,2513	501,3160	498,9299	497,1337	492,8674	44
30317-8	493,1925	503,4022	473,2072	490,3552	503,2513	496,0769	494,8634	506,0879	506,4115	44	

CAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
Concurso Vestibular Estadual Unificado ACADE - 1º Sem/99
Letras - Português/Inglês - Noturno - UNOESC - Campus São Miguel D'Oeste (037306) - Semestre

	Inscrição	Escore Transformado por Disciplina									
		Por	LIn	Red	E1	E2	G1	G2	G3	G4	Tot
	10630-5	472,3799	495,1206	506,3943	501,6171	491,8626	501,3160	498,9299	497,1337	497,3821	4462
	30294-5	493,1925	499,2614	500,3602	479,0932	497,5570	496,0769	494,8634	497,1337	501,8968	4459
	30298-1	486,2550	499,2614	509,4113	490,3552	497,5570	490,8377	490,7969	497,1337	497,3821	4458
	03745-1	493,1925	495,1206	497,3432	495,9861	480,4740	496,0769	494,8634	497,1337	501,8968	4452
	00153-8	493,1925	495,1206	509,4113	484,7242	486,1683	496,0769	498,9299	492,6566	492,8674	4449
	05098-9	493,1925	495,1206	500,3602	484,7242	497,5570	496,0769	490,7969	497,1337	492,8674	4447
	00137-6	486,2550	495,1206	494,3262	495,9861	486,1683	496,0769	498,9299	492,6566	492,8674	4438
	32980-0	472,3799	495,1206	488,2922	490,3552	486,1683	511,7944	498,9299	501,6108	492,8674	4437
	17674-5	472,3799	495,1206	497,3432	484,7242	486,1683	501,3160	490,7969	492,6566	506,4115	4426
	30301-1	479,3174	490,9798	473,2072	479,0932	497,5570	501,3160	490,7969	501,6108	497,3821	4411
V	22914-8	465,4424	495,1206	509,4113	484,7242	474,7796	496,0769	498,9299	492,6566	492,8674	4410
NN	00140-6	479,3174	495,1206	497,3432	484,7242	469,0853	496,0769	494,8634	492,6566	497,3821	4406
	17653-2	451,5674	495,1206	500,3602	479,0932	480,4740	501,3160	494,8634	492,6566	492,8674	4388
	00147-3	451,5674	490,9798	485,2752	490,3552	469,0853	496,0769	494,8634	492,6566	492,8674	4363
LLA	00549-5	437,6924	490,9798	473,2072	462,2003	457,6966	490,8377	490,7969	483,7024	488,3527	4275

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC
PRÓ-REITORIA Geral de Ensino

CURSO VESTIBULAR DO PROGRAMA MAGISTER - 3/97

CLASSIFICAÇÃO DOS 50 CLASSIFICADOS POR ORDEM ALFABÉTICA

Alunos com Habilitação em Língua e Literatura Portuguesa e Alemã

CAMPUS DE SÃO MIGUEL DO OESTE

Est.	Mun.	Português	Alemã o	História	Geografia	Física	Matemática	Biologia	Química	Tot de Pont
X		2	Zero	1	3	3	4	4	4	21
	X	2	4	4	3	4	5	4	1	27
	X	5	10	5	1	4	2	6	1	34
	X	2	9	2	3	2	5	4	2	29
	X	4	8	4	2	4	4	5	1	32
X		1	3	4	3	2	4	3	1	21
X		2	8	3	2	1	6	4	1	27
X		2	3	3	5	2	2	5	2	24
	X	4	7	5	3	2	3	3	2	29
X		3	Zero	2	1	3	3	4	2	18
X		4	4	3	4	3	4	7	2	31
X		3	8	4	3	5	2	3	2	30
	X	4	2	5	3	4	5	4	4	31
	X	1	10	1	4	4	4	4	3	31
X		3	7	2	2	2	2	2	2	22
	X	6	5	4	5	3	5	4	4	36
	X	4	2	2	6	3	4	2	3	26
X		3	4	3	2	1	2	3	3	21

X		2	2	4	2	3	2	1	3
X		2	4	3	3	4	1	7	2
X		2	4	2	4	2	3	4	3
X		2	6	4	1	3	3	2	1
	X	3	5	6	6	4	3	5	3
X		4	2	2	1	2	5	4	2
X		1	Zero	1	2	3	Zero	4	4
	X	6	2	4	5	5	4	2	4
	X	3	6	3	2	2	6	4	2
X		2	1	1	4	2	2	5	3
	X	6	5	5	5	5	3	4	2
	X	4	6	4	4	2	4	3	3
X		2	5	1	2	4	2	4	1
X		1	8	2	1	Zero	2	2	1
X		1	4	4	3	3	3	3	1
X		Zero	5	4	5	1	1	4	1
	X	2	4	6	4	3	4	2	3
X		3	2	4	5	1	5	3	3
	X	2	4	5	2	3	5	4	2
X		9	9	6	5	3	6	5	4
X		2	3	5	3	Zero	3	2	2
X		4	9	2	4	1	1	4	4
	X	4	3	3	2	4	4	6	3
X		2	2	4	4	3	1	3	4
X		3	10	4	4	3	5	3	1
X		5	6	3	3	2	3	4	4
X		Zero	2	5	4	3	3	4	1
X		2	3	2	2	2	2	3	4
X		2	1	2	Zero	2	1	1	3
X		3	2	4	4	zero	3	1	3
X		1	1	3	3	3	3	5	2
X		Zero	2	5	2	2	2	2	2

1/98

**CANDIDATOS APROVADOS NO CURSO DE
LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ESPAÑOL
CAMPUS DE SÃO MIGUEL D'OESTE**

MÉDIA FINAL
6.15
6.10
5.75
5.55
5.35
5.30
5.30
5.25
5.25
5.15
4.80
4.80
4.75
4.70
4.55
4.45
4.40
4.40
4.40
4.20
4.15
4.10
4.10
4.10
4.05
4.00
4.00
3.95
3.90
3.90
3.90
3.85

3.75
3.75
3.70
3.65
3.60
3.60
3.60
3.60
3.60
3.55
3.55
3.55
3.50
3.45
3.45
3.40
3.40
3.25

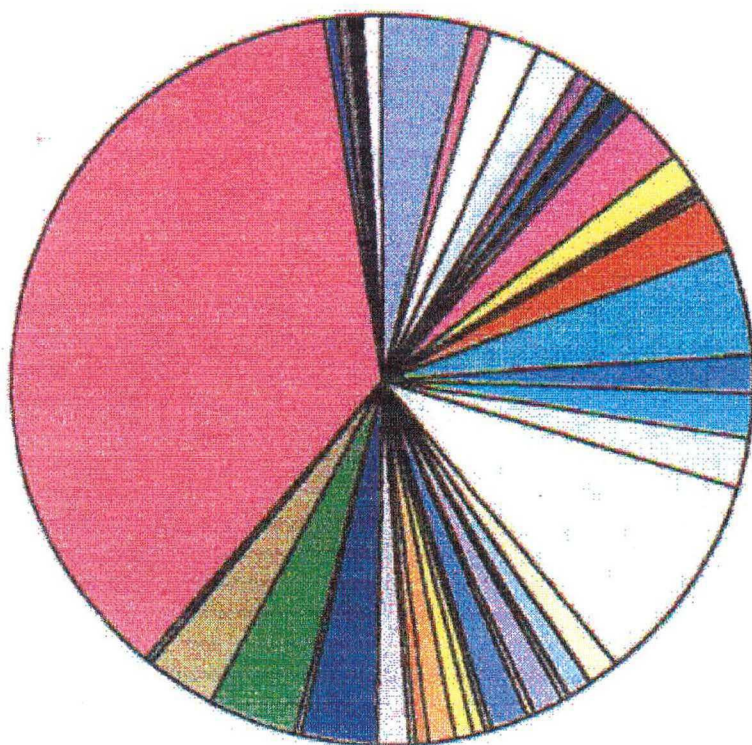
**AL DE TODOS OS CANDIDATOS EM ORDEM
TE DE CLASSIFICAÇÃO COM NOTAS
LETRAS – PORTUGUÊS/ESPAÑHOL**

L. Port e Lit.	Redação	Língua Estrang.	PROVA II	MÉDIA FINAL
0.30	1.20	1.40	2.40	6.05
0.45	1.40	1.20	2.10	5.60
0.60	1.70	1.40	1.80	5.50
0.45	1.60	1.40	1.95	5.40
0.75	1.50	1.60	1.50	5.35
0.60	1.20	1.60	1.95	5.35
0.90	1.30	1.40	1.65	5.25
0.60	1.60	1.20	1.65	5.20
0.90	1.40	1.40	1.50	5.20
0.60	1.30	1.40	1.80	5.10
0.30	1.80	0.80	2.10	5.00
0.40	1.70	1.20	1.65	4.95
0.30	1.60	1.20	1.50	4.90
0.75	1.70	1.20	1.20	4.85
0.90	1.50	1.40	1.05	4.85
0.60	1.20	1.20	1.80	4.65
0.60	1.30	1.60	1.05	4.55
0.30	1.30	0.80	1.80	4.50
0.45	1.10	0.80	1.80	4.45
0.75	1.50	0.80	1.35	4.40
0.90	1.10	0.60	1.80	4.40
0.60	1.50	1.00	0.90	4.30
0.90	1.50	0.80	1.20	4.25
0.45	1.60	1.00	1.20	4.25
1.05	0.90	1.40	0.90	4.25
0.75	1.00	0.80	1.65	4.20
0.45	1.30	0.60	1.80	4.15
0.60	1.30	1.20	1.35	4.15
0.30	1.00	1.20	0.90	4.00
0.60	1.60	0.60	1.20	4.00
0.45	1.10	1.00	1.05	3.90
1.05	1.40	1.00	0.90	3.90
0.90	1.30	0.80	1.50	3.90
0.75	1.50	0.60	1.05	3.90

L. Port e Lit.	Redação	Língua Estrang.	PROVA II	MEDIA FINAL
0.60	1.50	1.00	0.75	3.85
0.35	1.70	1.20	0.45	3.80
0.75	1.00	1.00	1.05	3.80
0.60	1.10	1.00	1.05	3.75
0.75	1.50	0.40	1.35	3.70
0.0	1.30	1.20	1.20	3.70
0.60	1.50	0.80	0.75	3.65
0.45	1.40	0.60	1.20	3.65
0.75	1.00	1.00	0.75	3.50
0.75	1.30	0.40	1.05	3.50
0.45	1.20	0.80	1.20	3.50
0.60	1.00	1.00	0.90	3.50
0.30	1.50	0.60	0.90	3.45
0.75	1.80	0.60	0.75	3.45
0.60	0.80	0.80	1.20	3.40
0.30	1.20	1.00	0.90	3.40
0.60	1.40	0.40	1.05	3.30
0.60	0.90	0.60	1.20	3.30
0.45	1.30	0.60	0.90	3.25
0.30	1.20	0.80	0.90	3.20
0.60	1.00	0.40	1.05	3.05
0.45	1.20	0.80	0.75	3.05
0.30	1.30	0.40	1.05	3.05
0.90	1.40	0.40	0.75	3.00
0.75	1.30	0.20	0.75	3.00
0.30	1.20	0.40	1.05	2.95
0.30	0.70	0.60	1.05	2.95
0.30	1.10	0.80	0.75	2.95
0.45	1.30	0.40	0.75	2.90
0.75	0.70	0.60	0.90	2.80
0.15	1.10	0.60	0.90	2.75
0.30	0.60	0.60	1.05	2.55
0.30	1.50	0.20	0.45	2.45
0.30	0.90	0.60	0.45	2.25
0.30	0.90	0.0	0.90	2.10
0.15	1.00	0.20	0.60	1.95

3. Município e Estado de onde vem para estudar

	No. Cit.	Freq.
Anchieta - SC	15	3,79%
Bandeirante - SC	4	1,01%
Barra Bonita - SC	8	2,02%
Barracão - PR	8	2,02%
Belmonte - SC	3	0,76%
Bom Jesus do Sul - PR	1	0,25%
Campo Erê - SC	3	0,76%
Chapecó - SC	1	0,25%
Cunha Porã - SC	3	0,76%
Descanso - SC	11	2,78%
Dionísio Cerqueira - SC	7	1,77%
Enéas Marques - PR	1	0,25%
Flor da Serra do Sul - PR	1	0,25%
Francisco Beltrão - PR	10	2,52%
Guaraciaba - SC	19	4,79%
Guarujá do Sul - SC	6	1,51%
Iporã do Oeste - SC	8	2,02%
Iraceminha - SC	9	2,27%
Itapiranga - SC	37	9,34%
Maravilha - SC	6	1,51%
Marmeleiro - PR	4	1,01%
Mondai - SC	1	0,25%
Palma Sola - SC	6	1,51%
Palmitos - SC	1	0,25%
Paraíso - SC	6	1,51%
Pinhalzinho - SC	1	0,25%
Princesa - SC	3	0,76%
Realeza - PR	3	0,76%
Romelândia - SC	4	1,01%
Saltinho - SC	3	0,76%
Salto do Lontra - PR	1	0,25%
Santa Helena - SC	5	1,26%
Santo Antônio do Sudoeste - PR	13	3,28%
São Bernardino	1	0,25%
São João do Oeste - SC	16	4,04%
São José do Cedro - SC	12	3,03%
São Lourenço do Oeste - SC	1	0,25%
São Miguel do Oeste - SC	144	36,36%
Saudades - SC	2	0,50%
Serra Alta - SC	3	0,76%
Sta. Terezinha do Progresso - SC	2	0,50%
Tunápolis - SC	3	0,76%
TOTAL OBS	396	100%



- Anchieta - SC
- Bandeirante - SC
- Barra Bonita - SC
- Barracão - PR
- Belmonte - SC
- Bom Jesus do Sul - PR
- Campo Erê - SC
- Chapecó - SC
- Cunha Porã - SC
- Descanso - SC
- Dionísio Cerqueira - SC
- Enéas Marques - PR
- Flor da Serra do Sul - PR
- Francisco Beltrão - PR
- Guaraciaba - SC
- Guarujá do Sul - SC
- Iporã do Oeste - SC
- Iraceminha - SC
- Itapiranga - SC
- Maravilha - SC
- Marmeleiro - PR
- Mondai - SC
- Palma Sola - SC
- Paimitos - SC
- Paraíso - SC
- Pinhalzinho - SC
- Princesa - SC
- Realeza - PR
- Romelândia - SC
- Saltinho - SC
- Salto do Lontra - PR
- Santa Helena - SC
- Santo Antônio do Sudoeste - PR
- São Bernardino
- São João do Oeste - SC
- São José do Cedro - SC
- São Lourenço do Oeste - SC
- São Miguel do Oeste - SC
- Saudades - SC
- Serra Alta - SC
- Sta. Terezinha do Progresso - SC
- Tunápolis - SC

Observação: Alguns Acadêmicos não responderam à pergunta em questão.

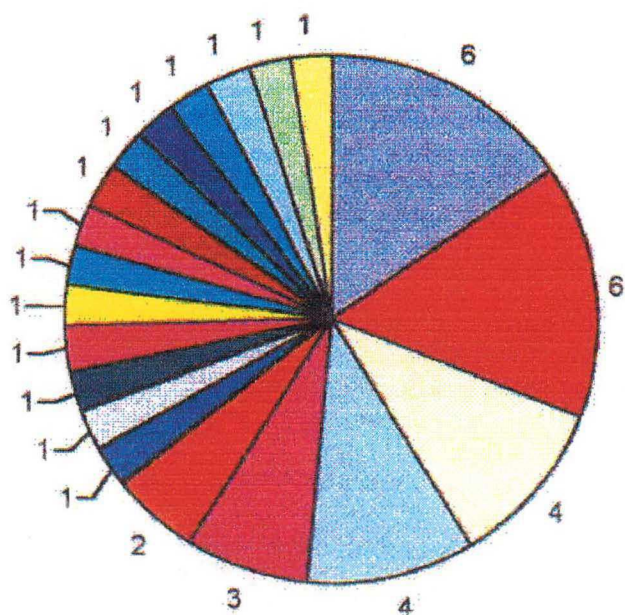


AVALIAÇÃO DO INGRESSANTE

Curso: Letras Português/Espanhol - 1º Semestre / 1999

1. Município de Origem:

	No. cit.	Freq.
S. Antônio do Sudoeste	6	15,39%
São Miguel do Oeste	6	15,39%
Realeza	4	10,26%
Marmeleiro	4	10,26%
Guarujá do Sul	3	7,69%
São José do Cedro	2	5,13%
Faxinal dos Guedes	1	2,56%
Salgado Filho	1	2,56%
Santa Helena	1	2,56%
Pinhalzinho	1	2,56%
São Bernardino	1	2,56%
Palma Sola	1	2,56%
Guaraciaba	1	2,56%
Dionísio Cerqueira	1	2,56%
Pérola do Oeste	1	2,56%
Iraceminha	1	2,56%
São Lourenço do Oeste	1	2,56%
Maravilha	1	2,56%
Riqueza	1	2,56%
Itapiranga	1	2,56%
TOTAL OBS.	39	100%



- S. Miguel do Oeste
- S. Antº do Sudoeste
- Realeza
- Marmeleiro
- Guarujá do Sul
- S. José do Cedro
- Faxinal dos Guedes
- Salgado Filho
- Santa Helena
- Pinhalzinho
- S. Bernardino
- Palma Sola
- Guaraciaba
- Dionísio Cerqueira
- Pérola do Oeste
- Iraceminha
- S. Lourenço do Oeste
- Maravilha
- Riqueza
- Itapiranga

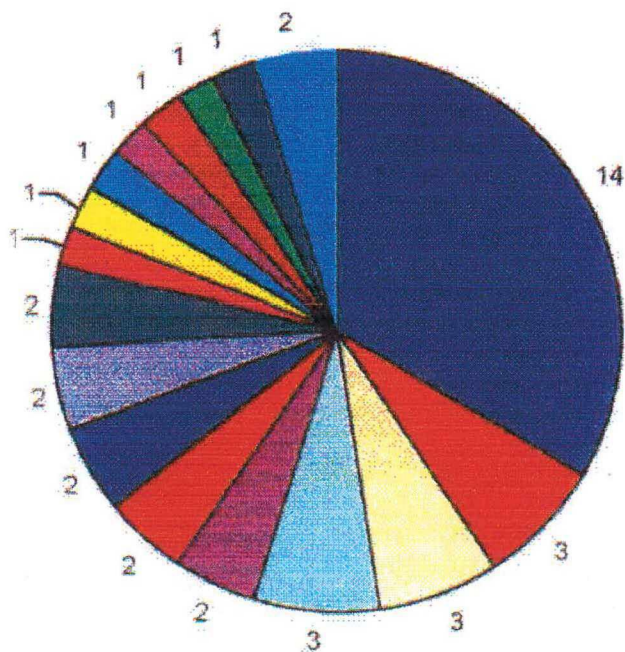


AVALIAÇÃO DO INGRESSANTE

Curso: Letras Português / Inglês - 1º Semestre / 1999

1. Município de Origem:

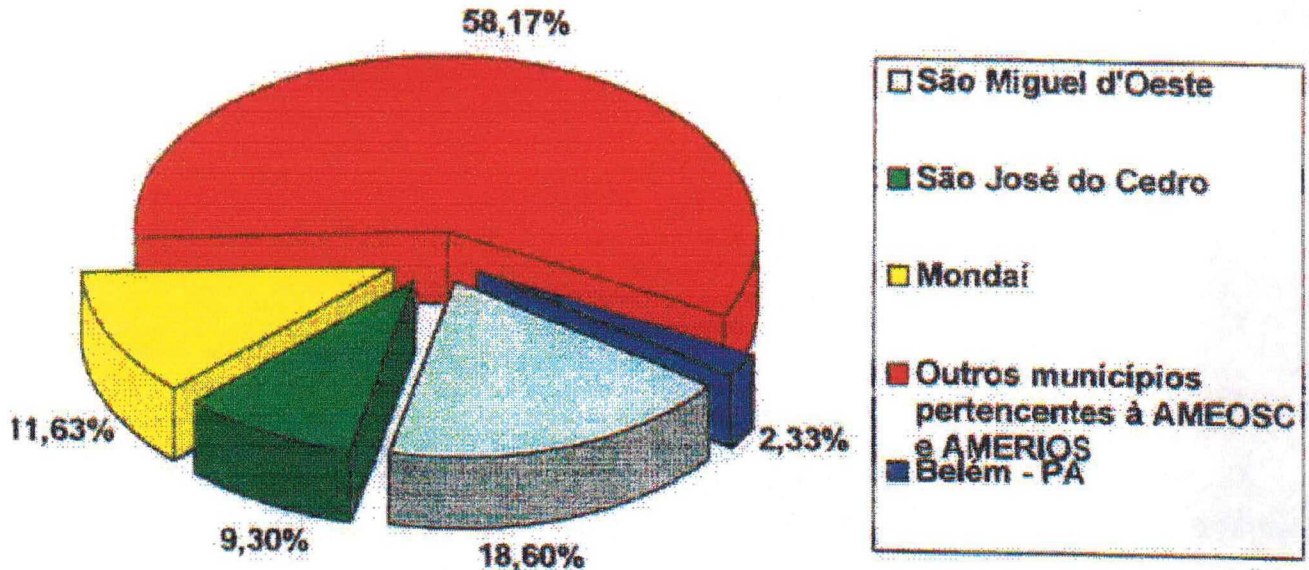
	No. cit.	Freq.
S. Miguel do Oeste	14	34%
S. José do Cedro	3	7,14%
Iporã do Oeste	3	7,14%
Anchieta	3	7,14%
S. Antônio do Sudoeste	2	4,76%
Descanso	2	4,76%
Guaraciaba	2	4,76%
Barracão	2	4,76%
Palma Sola	2	4,76%
Não Citado	2	4,76%
Rio de Janeiro	1	2,38%
Barra Bonita	1	2,38%
Romelândia	1	2,38%
Francisco Beltrão	1	2,38%
Itapiranga	1	2,38%
Bom Jesus do Sul	1	2,38%
S. João do Oeste	1	2,38%
TOTAL OBS.	42	100%



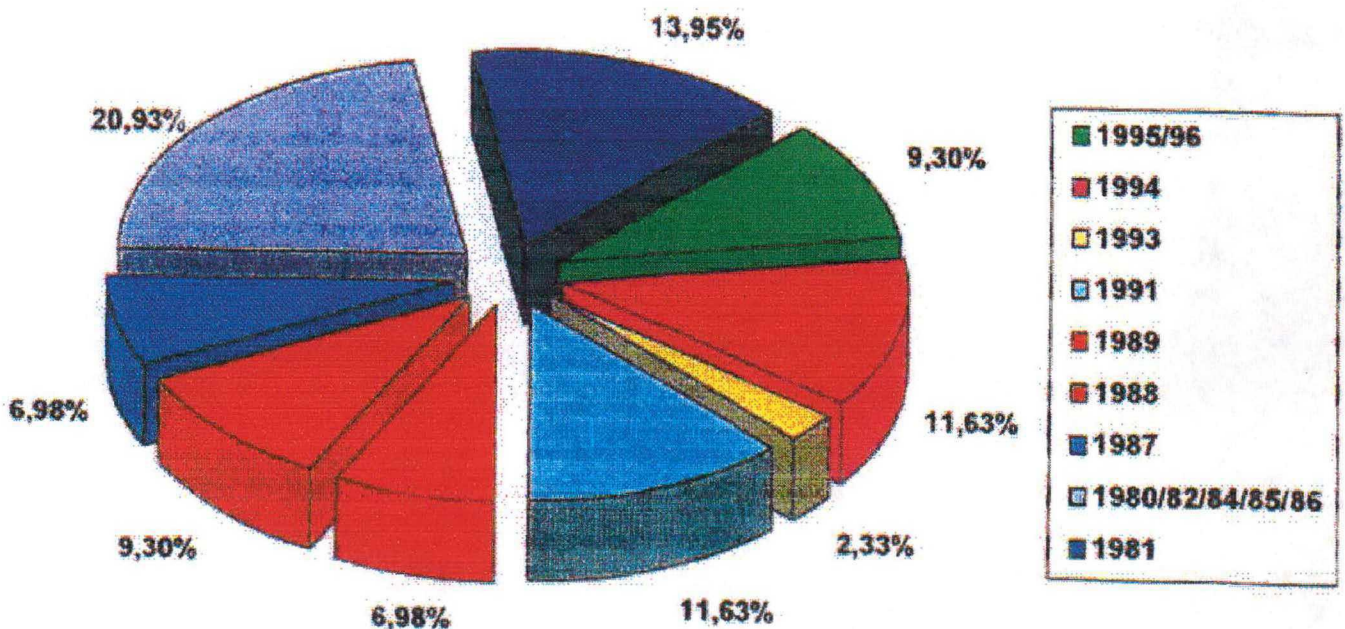
- S. Miguel do Oeste
- S. José do Cedro
- Iporã do Oeste
- Anchieta
- S. Antônio do Sudoeste
- Descanso
- Guaraciaba
- Barracão
- Palma Sola
- Itapiranga
- Francisco Beltrão
- Bom Jesus do Sul
- Rio de Janeiro
- Barra Bonita
- Romelândia
- S. João do Oeste
- Não Citado

7.1.1 Gráficos sobre os alunos ingressantes do Curso de Letras - Habilitação Alemão/Magister

PROCEDÊNCIA DOS ACADÊMICOS:



ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO:



A tartaruga do casco diferente*

Vanessa Specht

Certo dia, a tartaruga andava pela floresta alegremente até encontrar o tatu. Daí para a frente, tudo mudou, porque o tatu percebeu que o seu casco era diferente de todos os outros cascos e resolveu chamar a todos para ver aquilo. A tartaruga, sem entender por que olhavam tanto para o seu casco, resolveu perguntar:

— O que vocês olham tanto para o meu casco? — disse ela assustada.

Então, a lebre respondeu:

— Há uma caixa no seu casco.

— Quem deixou isso aí? Vou processar quem fez isso.

— Pára de fazer escândalo, sua boba! Ninguém colocou isso aí, isso daí é de nascença! — disse a coruja esperta.

— Podemos abrir? Podemos? Podemos? — disse o coelho impaciente à coruja.

— Isso não é problema meu, é problema da tartaruga — disse a coruja tirando o corpo fora.

— Tá bom, pode abrir. Mas se for presente, é meu! — disse a tartaruga.

— É meu, é meu, é meu!

Foi um “é meu” danado, mas logo parou. E quando abriram a caixa, tiveram uma surpresa.

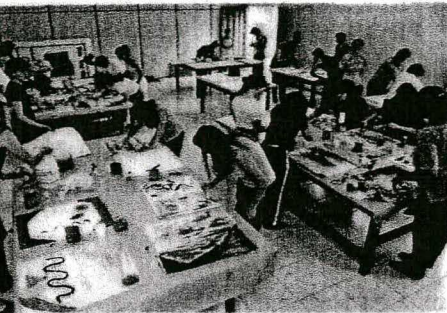
Saiu de dentro da caixa um monte de papéis com histórias extraordinárias. Querem ver?

* Texto retirado de *Dentro da caixa alegria geral* e referido nas Considerações Finais desta dissertação.

SOLETRANDO

Órgão Oficial de Divulgação dos Cursos de Letras e Artes - Ano 2 - nº 02 - outubro/99

Encontro de Artes e Letras



Na virada do milênio, a humanidade vive um profundo processo de transformação no campo econômico, político, social e cultural. E a educação está inserida nesse processo.

A globalização é um processo que impõe determinados desafios. Entre esses, destacamos a aprimoração de conhecimentos e a necessidade constante de reflexão e discussão sobre os novos paradigmas do ensino.

Com o objetivo de refletir sobre o ensino da Arte e sobre o Ensino de Línguas foi promovido, pelo Departamento de Ciências da Comunicação, o I Encontro de Artes e Letras nos dias 28, 29 e 30 de outubro.

No dia 28, fomos premiados com uma palestra "Tirando de Letra (s): Leituras", proferida pela Professora Tânia Regina Oliveira Ramos.

No dia 29, na parte da manhã, aconteceram sessões de comunicações, envolvendo acadêmicos do Curso de Letras da UNOESC - Oeste e Acadêmicos do Curso de Letras da UNOESC - Joaçaba.

No período vespertino foram realizadas oficinas:

- Sensibilização do Som - Profª. Marlene Zenaide Friedrich.
- Metodologia do Ensino da Pintura - Profª Lenice Inês Weis.
- Composição do Cartaz - Profª



No sábado, dia 30, foram desenvolvidos mini-cursos.

- O Ensino de Espanhol - Prof. Franco-neri Lahera Martinez.
- Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa - Profª. Clélia Buriol Zanuzo.
- Metodologia do Ensino da Língua Alemã - Profª. Margit Goldmeier.
- Estratégias de Ensino Aprendizado em Língua Inglesa - Profª Luciane Baretta.
- Metodologia do Ensino da Arte - Profª Graciela René Ormezzano.

Marlene Zenaide Friedrich.

- Pronúncia da Língua Inglesa - Profª Damir Förner.

- Como trabalhar música na Língua Alemã - Profª Catia Amara Horst e Profª Cristiane Schmidt.

- Produção de Textos - Profª. Maria Bernadete Mustifaga.

- Paródia - Prof. Abele Marcos Casarotto.

EDITORIAL

O Departamento de Ciências da Comunicação apresenta para a Comunidade Acadêmica, especialmente aos acadêmicos dos Cursos de Letras e Educação Artística, o segundo exemplar do SOLETRANDO.

Os trabalhos aqui reunidos são consequência de um esforço de construção acadêmica resultante do dia-a-dia da sala de aula.

Revelam-se, assim, as veias culturais e artísticas de nossos acadêmicos-poetas; acadêmicos-escritores; acadêmicos-artistas.

Esperamos que você leitor encontre-se e identifique-se com seus colegas e no próximo número também deixe registrada a sua criação.

Professora Rita de Cacia Fachini
Chefe do Departamento de Ciências da Comunicação

Artigos

Poesias

Arte

Resumos

Textos



UNOESC - UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
CURSOS: LETRAS - PORTUGUÊS/ESPAHOL -
PORTUGUÊS/ALEMÃO - PORTUGUÊS/INGLÊS; EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

A ARTE UM EXERCÍCIO SIGNIFICATIVO

A Arte soma valores, porque somos capazes de nos relacionar, trocar, somar e pensar criticamente sobre o significado da existência do homem e muito mais porque é responsável pelos estímulos que fazem sobreviver o homem.

Ela nos oportuniza interpretar, sentir, tem importância em si mesma, como assunto, como conteúdo e como estudo, pois sua linguagem é universal.

Sendo aprendiz desses valores, cabe a nós o desafio de exercitá-los, e em cada experiência podemos estar desenvolvendo os espaços que estejam relacionados ao nosso senso estético e ser desse modo experimentadores efetivos.

Na troca desses, fazemo-nos estéticos habilidosos na essência do pensar, no transformar em benefício da grande comunidade humana.

Prof. Marlene Friedrich - Coordenadora do Curso de Educação Artística - UNOESC/SMO



ARTE

"Arte não imita o visível: cria o visível"
(Paul Klee)

Alguém percebe num velho pedaço de pano, sujo e cheio de manchas, um efeito estético interessante. Seria legítimo essa pessoa caracterizar e expor este pedaço de pano como uma obra de arte?

O ser humano dotado de sensibilidade qualifica a beleza estética como um produto do ato criativo. A arte não está nos fenômenos físicos naturais, ainda que sejam belos. Ela está presente no resultado de uma criação que suscite uma reação estética.

A imaginação é uma das formas mais misteriosas da humanidade. O homem cria imagens acrescentando formas inexistentes, seu impulso irresistível de reestruturar-se a si próprio a ao seu ambiente de uma forma ideal, representa a compreensão de suas aspirações.

O processo criativo não é algo que se possa comparar com habilidades manuais, ele é um salto de imaginação, uma obra de arte é capaz de suportar uma análise e resistir ao teste do tempo, pois uma imagem produzida vale por mil palavras, é a própria afirmação, sem termos explicação clara do artista que a produziu.

Portanto, podemos afirmar que a arte é um ato num estado, você pode criar ou copiar.

Como dizia o pensador italiano, Benetto Croce, "a arte é aquilo que todo mundo sabe o que é", dispensando assim, maiores explicações.

Quando dizem: - "Sei do que gosto". Querem dizer: - "Gosto daquilo que conheço". Para saber o porquê, lançamos um desafio para você, faça a leitura desta pequena mancha de tinta #. Você imaginou? Ótimo, isto é, incrível, nós podemos imaginar e criar várias coisas...

Esta é a resposta pela qual, nós artistas, criamos. Nossos olhos trabalham com a emoção quando os seus riem e usam somente a emoção!

*Acadêmicas: Silvia Pelizzer e Iara Éster Elesbão
Possatto
Educação Artística - Artes Plásticas*

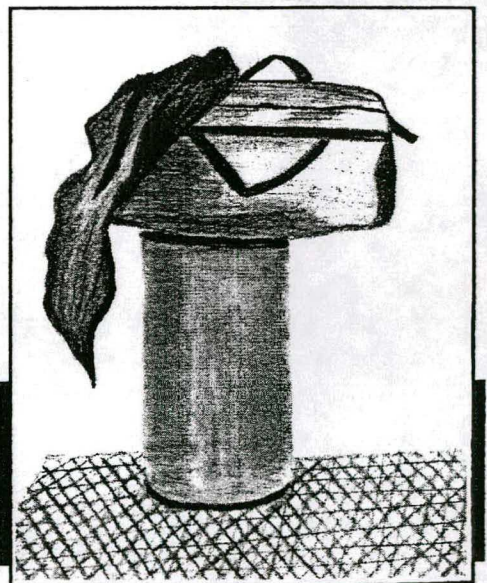
**Acadêmica: Jacinta Lúcia Damo
Correa
Disciplina: Desenho I
Técnica: Grafite**

EXPEDIENTE

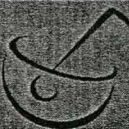
REITOR
Professor Luiz Carlos Lückmann
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Professor Ronald Tavares Pires da Silva
PRÓ-REITORA DE ENSINO
Professora Neusa Maria dos Santos
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Professor Anacleto Angelo Ortigara
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
Professora Rita de Cacia Fachini

COMISSÃO EDITORIAL

Maria Bernadete Mustifaga
Nicolau Rosa da Silva
Marlene Friedrich
Ieda Margarete Oro
Luciano Waltrick Martins
Abele Marcos Casarotto
Roque Strieder
Sofia Kaminski Corso
Ronald Tavares Pires da Silva
Digitação: Eliana Steinle
Editoração Eletrônica e Impressão:
Gráfica Arco Íris



10 ANOS
DEDICANDO-SE
À SUA SAÚDE



MANIPULAÇÃO DE FÓRMULAS MÉDICAS E ODONTOLÓGICAS; MEDICAMENTOS; FÓRMULAS COSMÉTICAS PERSONALIZADAS; FITOTERÁPICOS; HOMEOPATIA E FLORAIS

dermobel
FARMÁCIA DE MANIPULAÇÃO E COSMÉTICOS

LINHA VERÃO: FOTOPROTETORES, BRONZEADORES COM ACELERADOR DE PIGMENTAÇÃO, LOÇÕES HIDRATANTES APÓS SOL E LOÇÃO AUTOBRONZEADORA.

ERNIDADE

ça! É o tempo
 n seu cinzel de prata
 e escultor travesso!
 nca se cansa
 esculpir ruínas!
 ulpir na face
 ulta) do homem
 rosto de criança.
 ! O tempo! Esse senhor
 idade
 esculpir lembranças!
 m mãos trêmulas
 lapidar deforma.
 lguém menos avisado
 ando o homem)
 lerá chamar de velho
 ue não passa de arte.

*acadêmico: José Carlos Batista de
 Pilar
 Letras - Português/Espanhol*



"La amistad es la única rosa sin espinos en el mundo".
 "Amor no correspondido es pregunta sin respuesta".
 "No hay peor sordo que el que no quiere oír".
 "El mejor maestro es el tiempo y la mejor maestra, la experiencia".
 "No somos el futuro ni el pasado somos el presente".
 "Buena es el agua, que cuesta poco y no embriaga".
 "La belleza es el lenguaje con el cual

Dios muestra al hombre su perfección".

"Cuando se escribe a la persona amada, no son cartas que se escriben, son himnos".

"Nadie es obligado a amar y a respirar".

"Los hombres son de dos categorías, los solteros y los locos".

"Yo hablo siempre: Si te gusta estar conmigo muy bien, si no te gusta, pasar bien".

"Cuando el sabio se equivoca, se equivoca con sabiduría".

Para mí los poetas son hombres con ojos de niños.

*Acadêmica: Regina Steinhorst
 Letras - Português/Espanhol*

*De mucho saber
 Hay noches, hay ríos
 Hay tantos espinos
 Pero no cortan camino
 Es vencer o vencer
 Mujeres que piden
 Que rezan
 Que claman
 Por los que padecen
 En la humanidad.
 Mujeres guerreras
 Serán vencedoras
 Pues erguen banderas
 Y luchan por paz.*

*Acadêmica: Márcia Beatriz
 Santana. - Letras Português
 Espanhol*

*Homenaje a los alumnos del 2º
 período de Letras Português Espanhol.*

MUJERES GUERRERAS

*Mujeres hermosas,
 Con grandes sonrisas
 Mujeres vividas,
 Con sueños distintos,
 Que dejan sus hijos
 Su esposo,
 Su hogar.
 Pues su objetivo es
 Ganar a ganar.
 Mujeres que sufren
 Que lloran
 Que sienten
 La falta tan grande
 De quien se quedó atrás
 Pero siguen adelante
 Seguras pues saben
 Que pronto consiguen
 Lo que fueron buscar.
 Mujeres tan frágiles
 Y con tanta fuerza
 Mujeres con ganas*

Eu vejo o Brasil 500
 Chorando os seus
 lamentos.
 Eu vejo o Brasil 500
 Recordando 1500.

A nobreza de Portugal
 No Brasil se tornou real.
 No Congresso Nacional
 Tudo vira carnaval.

Então vejo a escravidão.
 Pobre sem casa, sem chão.
 Criança pedindo pão.
 A mais pura humilhação.

Os meios de comunicação
 Falam em Globalização.
 Com toda essa confusão,
 - Como fica a nação?

Grupos de poder
 Fazem o povo sofrer
 Sem esclarecer
 O que vai acontecer.

Dia e noite, noite e dia
 O povo vive na agonia,
 Mas quando cai na folia
 Tudo muda. É alegria.

BRASIL X PORTUGAL - 500 ANOS

ACADÊMICAS: JACINTA MARIA SCHOMMER ARPINI; NEILA ZIMMERMANN; VÂNIA MARIA KUMMER GATTI; VERA LUCIA BERTOLINI; LETRAS PORTUGUÊS ESPANHOL



Retiane Transportes Ltda
 Rua Marcílio Dias, 1535
 SALA 104 - 89900-000 - SÃO MIGUEL DO
 OESTE
 FONE: 0**49 821-1521

A ENCOMENDA INTELIGENTE. PARA PESSOAS IDEM

Entregas diárias em Chapecó, Xanxerê, Concórdia,
 Joaçaba e outras

Consulte-nos para demais destinos e tarifas

LAMENTOS DE SAUDADE

Sabe pai, eu mesma não entendo como é possível
Sentir saudade de quem não se conhece.

Quando tu foste embora
Minha mãe quase enlouqueceu
E eu, inocente criança, nada entendia.

Os anos se passaram
Minha mãe aconchegou o coração
Noutros pelegos e é feliz
Mas por favor não a condene
Pois ela parou de sofrer

Quanto a mim
Nunca deixei de te amar
Mesmo sem te conhecer
Ou, talvez, te conhecendo a vida toda

Conheço-te por fotos, pelo que falam
Mas a melhor forma de te conhecer
É diante do espelho, cara a cara comigo
Pois é então que entendo o que dizer:
"Feito a sua imagem e semelhança"

Eu sou a obra feita perfeitamente igual a ti,
Só uma diferença:
Eu nasci mulher
E tu foste homem.

Hoje, aqui sentada no teu colo de pedra
Sinto os teus braços de vento
Que vem me abraçar,
Rogar-me o cabelo e acariciar-me o rosto.

Não te espante com esta lágrima
Arrebatando-se de meus olhos
Ela é apenas uma forma material
De demonstração de dor e saudade

Ah pai! Tu não estiveste comigo...
Quando dei o primeiro passo, tu não estavas,
No primeiro tombo, era ausente,
Meu primeiro ano de vida e logo teu primeiro ano de morte.

Quando eu quis mostrar que era capaz
Ninguém acreditou em mim.
Será que tu acreditarias?
Eu acreditei que sim.

Quando eu me fiz moça,
Tu não estavas para me reparar
E quando, na gineteada da vida, caí,
Tu não pudeste me ajudar levantar.

Eu precisei chorar no teu colo,
Precisei contar-te de mim
E precisei pedir-te conselhos de pai
Mas foi em vão, tu não estavas. Que pena!

Ah! Deus arrancou-me o direito de ser filha
E também te roubou o direito de ser pai,
Mas apesar de quase nunca ter estado comigo
Tenho esperança que Deus me dê o direito
De poder estar contigo algum dia PAI.

ACADÊMICA: JANE MARTINS
LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS

AL VERTE PASAR

Al verte pasar, mis ojos te siguieron
y sin darte cuenta, de ti me aproximé, mismo
distante puedo todavía sentirte y es como si
estuvieras conmigo a toda hora e instante.

Al verte pasar es como si mis ojos
se nublaron y no consigo ver nada más que
tu figura a caminar (andar) pasas y ni
percibes que hay alguien mirándote.

¡ Ay ! Mi querido si por fin algún
día me veas y percibas mi presencia, ese
momento entonces será eterno.

Acadêmica: *Sebastiani Stamm Hirsch*
Letras Português/Espanhol

"Si no borras con el codo/
Lo que escribes con la mano/
Talvez no sueñes en vano/
Talvez no mueras del todo".

(Aldo Meloni)

"Democracia é o nome que damos ao
povo, sempre que precisamos dele".

(Robert de Flers)

CREPÚSCULO

Me veo cayendo
Como cae la tarde
Voy en fiesta con lo que pasó
Soy lo que dirán de mí
Es el premio que me consuela

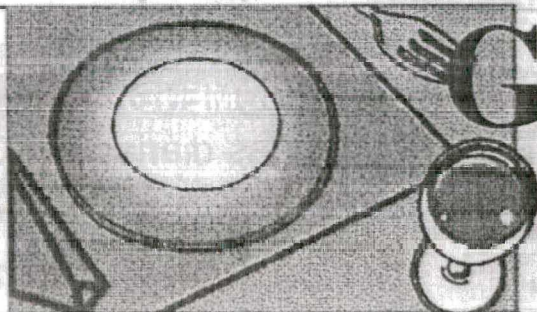
Brotos, crecen en mis pegadas
hesitantes en la escoja de ir
retrato, enseña el camino
lah! Yo no deseo partir...

insensibles exaltan ahora
brillos antes jamás vistos
discordias hacen parte de otrora
eternizan lo que se ha dicho
lah! yo no deseo partir...

Mis pasos no fueron vestigios
De que lo se fue y se olvida
La verdad está con mis hijos
Que cogieron de mi vida
lah! yo no deseo partir...

(Romare)

- Conveniada com o PAT - Programa Alimentação ao Trabalhador; somos uma empresa especializada no fornecimento de refeições para empresas que necessitam de tal serviço e não dispõem de cozinha. Para tanto dispomos de pessoal especializado, inclusive Nutricionista, cozinha industrial própria para a elaboração de refeições, entrega própria e credenciamento junto ao Ministério do Trabalho sob o nº 00616. Faça o credenciamento no MTB, as empresas que adquirirem nossas refeições podem enquadrar-se no programa de alimentação do trabalhador, com os benefícios que a legislação assegura.



Giru's

RESTAURANTE
INDUSTRIAL LTDA

Ademir L. de Souza

FERNANDO PESSOA E SEUS HETERÔNIMOS

*Elisângela F. Clen - PET-
Letras/UNOESC - Joaçaba*

Sem dúvida, grandes nomes fazem a literatura universal. A literatura portuguesa contribui com um bom número de nomes, dentre eles, é destaque Fernando Pessoa. Ele é uma das mais intrigantes e excepcionais personalidades.

Com este trabalho, quero desvendar um pouco dessa obra, ao estudar os três principais heterônimos, as características de cada um e as diferenças entre eles, através de estudos de outros autores e da análise de suas poesias, que tanto intrigam o leitor quando entra em contato com as obras. Analisei e estudei trabalhos escritos sobre Fernando Pessoa, sempre com o intuito de desvendar essa obra tão bela e complexa. Assim, abordei também, as possíveis definições a respeito da criação heteronímica, sem deixar de "ler" as suas poesias e as de Fernando Pessoa Ortônimo.

A APRESENTAÇÃO DA MULHER NOS CONTOS MACHADEANOS

*Luciane Hengers PET - Letras/
UNOESC - Joaçaba*

Na realização deste trabalho, buscamos identificar e analisar as formas pelas quais a mulher é apresentada em alguns contos machadianos.

Valemo-nos de autores que falam a respeito da obra de Machado de Assis. Segundo eles, os contos representam o que há de melhor na sua obra. Pela leitura da obra do autor e pelas análises nossas e de críticas da obra de Machado, constatamos nos contos: análise psicológica que anuncia a psicanálise; o humor sutil e permanente; a visão metafísica relativa a todos os valores; a ironia; o pessimismo sobre a natureza e as relações humanas.

A mulher sempre aparece como personagem secundária, às vezes antagonista. Vai de frágil a sedutora, de leviana a dominadora e realista.

Analizamos os contos *Missa do Galo, Uns Braços, A Cartomante, Noite de Almirante, A desejada das Gentes, As Acadêmicas de São, Cantiga de Espousais, A Causa Secreta. Pai Contra Mãe e O Caso da Vara.*

Para completar o trabalho, apre-

sentamos dados sobre o final do Romantismo e início do Realismo, sem deixarmos de trabalhar a vida e a obra geral do autor Machado de Assis.

PROCESSOS SEMÂNTICOS E FIGURAS DE LINGUAGEM NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Caroline Riquetti e Ione S.S. Virmes -
PET - Letras/UNOESC - Joaçaba*

A distribuição da significação às palavras pelos falantes é fácil; o estudo das relações semânticas é complexo, resultando essa complexidade da arbitrariedade e da convencionalidade entre a palavra (significante) e o conceito (significado). Disso resultam as possibilidades polissêmicas; certo é que, para isso, outros fatores interferem. Do estudo dessas relações resulta o estudo dos processos semânticos e o das "figuras" de linguagem.

No sentido de desenvolver um pouco mais o estudo de aspectos semânticos – metonímia, metáfora, sinonímia, antonímia, polissemia e outros – buscamos, em obras que tratam do assunto e em Histórias em Quadrinhos de Maurício de Souza, suporte para discussão. As Histórias em Quadrinhos nos fornecem os exemplos para mostrarmos a relação entre imagem acústica/auditiva e imagem conceitual; as obras semânticas nos fornecem as definições e conceituações necessárias à discussão. O estudo nos leva a perceber a sua complexidade mas, também, nos leva à percepção da facilidade com que os falantes se valem desses recursos no seu falar diário – na sua atividade discursiva – num constante processo de renovação da língua.

SEMÂNTICA DO PORTUGUÊS: PROCESSOS DE ENRIQUECIMENTO DO SISTEMA

*Alessandra Ludescher/ Claudimir
Ribeiro
PET - LETRAS/UNOESC - Joaçaba*

Estuda-se, pela Semântica, a significação das palavras. De um lado, esse estudo pode ser feito levando-se em consideração as alterações do sentido por que passam as palavras no decorrer do tempo (Semântica Diacrônica); de outro lado, pode ser feito levando-se em consideração a significação num determinado estado da língua, nos seus planos denotativo e conotativo, decorrente das relações entre significante e significado; há o que é permanente

e há o que é variável discursivamente (Semântica Descritiva). Arranhamos questões dessas relações próprias da Semântica Descritiva, objetivando verificar o significado "geral" e os "desvios" encontrados ou possíveis, tanto nas relações entre a palavra (significante) e o conceito (significado) quanto nas relações entre o signo e o mundo representado através dele. Destacam-se, nesse particular, processos que enriquecem o sistema semântico como a polissemia, a homonímia, a paronímia, a sinonímia e antonímia. É nossa intenção, neste trabalho, elucidá-los e observá-los no seu uso em obras poéticas dos mais variados autores brasileiros. Certamente, a análise apresentada auxiliará alunos de Letras e outros interessados no assunto a compreender fenômenos presentes em todos os momentos de produção textual e de interação comunicacional.

NEOLOGISMOS: A CONCEPÇÃO DE PALAVRAS NOVAS

Jussara Biazotto

PET - Letras/UNOESC - Joaçaba

Assim como a sociedade, a língua também evolui, pois cada dia surge a necessidade de criar palavras ou expressões para nomear novos fatos ou invenções ou simplesmente para melhor expressar uma idéia. Essas palavras novas, ainda não dicionarizadas, são denominadas neologismos e são responsáveis pela renovação do acervo lexical de uma necessidade e a criatividade dos seus falantes.

Criatividade como a do jornalista Sérgio da Costa Ramos que, em sua coluna, no caderno Variedades do jornal Diário Catarinense, incrementa os artigos com o uso de neologismos.

O presente trabalho é uma análise desses neologismos criados por Costa Ramos, quanto aos mecanismos que foram utilizados para produzi-los ou "concebê-los". Através dessa análise, buscou-se entender, de maneira geral, o processo de formação e de evolução do léxico do Português e se esse processo ainda sofre influência de línguas arcaicas como o grego e o latim. Buscou-se, ainda, saber o porquê e o valor da utilização de neologismos por Costa Ramos em seus textos.

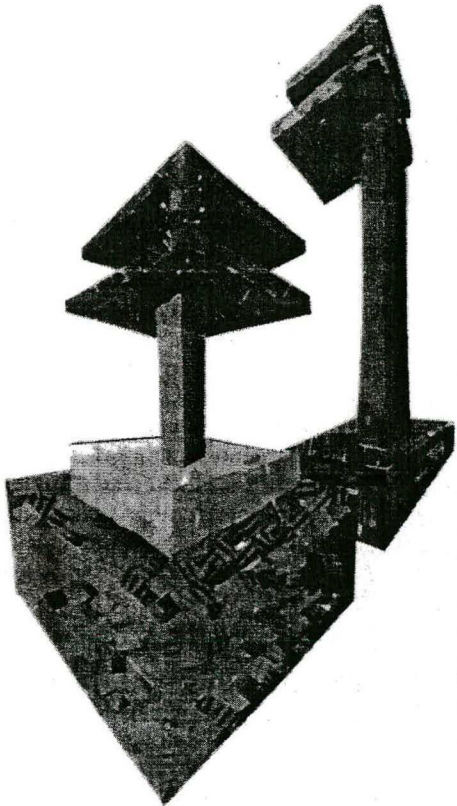
Este trabalho revela, através das unidades léxicas analisadas, que o processo de criação neológica segue os mesmos processos de criação das palavras da Língua Portuguesa, no caso, a composição, a derivação e o estrangeirismo, e que o latim e o grego ainda estão presentes sob a forma, principalmente, de prefixos.

MULTIFACES DA MULHER EM ANÚNCIOS*Fabiane Carminatti e Rosa Maria da Silva**PET - Letras/UNOESC - Joaçaba*

A propaganda está presente em nossa vida, de todas as formas, influenciando-nos direta ou indiretamente como um meio de persuasão altamente eficaz, enraizando em nossa cultura. Dentro desse contexto, nosso principal objetivo é verificar até que ponto e como se explora a figura da mulher na propaganda, analisando adjetivos e aspectos de caráter ambíguo que se referem a ela, não esquecendo de que nos motivam a fazer este trabalho três coisas de que o brasileiro gosta: mulher, futebol e automóvel. Para tal, realizamos uma análise de anúncios encontrados nas revistas Placar e 4 Rodas, destinadas ao público masculino.

O desenvolvimento do trabalho deu-se com base em Valente (1997), Martins (1997), Orlandi (1987), Pecheux (1993) e Maingueneau (1993). Partimos do princípio de que os anunciantes utilizaram-se de adjetivos existentes em nossa língua, contribuindo com a ideologia de que a mulher é peça fundamental de exploração na propaganda.

Foram analisados dez anúncios retirados da revista Placar e 4 Rodas em que apareciam mulheres e, chegando ao final do trabalho, concluímos que a revista 4 Rodas é extremamente séria, porque nela a mulher não aparece como chamariz.



Aluna: *Maria Cristina de Oliveira*
 Disciplina: *Desenho III*
 Curso: *Educação Artística -*
Habilitação em Artes Plásticas
 Técnica: *Perspectiva e Clonagem*



Acadêmica: *Roselene*
Sbegen
 Técnica: *Grafite*
 Desenho II - *Paisagem*

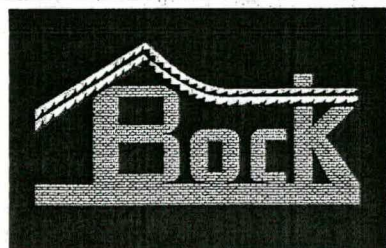
RÁDIO INTEGRAÇÃO DO OESTE LTDA

AM 1.180 KHZ -
5.000 WATTS

Fone/Fax: 0**49 843 0211

E-mail am1180@westodyssey.com.br

RUA PE. AURÉLIO, 260 - SÃO JOSÉ DO CEDRO/SC

**BOCK & CIA LTDA**

Fone: (049) 821-1999 - Fax: (049) 321-1668



Eracilda Rampi
 GERENTE
 ADMINISTRATIVA

San Willa's Hotel

APARTAMENTOS; SUÍTES; CAFÉ COLONIAL E PISCINA
 COM O ATENDIMENTO E CONFORTO QUE VOCÊ MERECE

Rua 31 de março, 901- São Miguel do Oeste/SC
 Fone PABX 0**49 82-0020

ELI FÁTIMA PAULI

Acadêmica: Educação Artística - Artes Plásticas

EFICIÊNCIA

Veio feito furacão e sem pedir
encha instalou-se em mim.

Apossou-se do meu corpo e
ovimentos, levou-me também
andar correto, o sorriso "bonito" e o toque
ave.

É grande, mas para mim às vezes
ma-se tão pequena, que até esqueço que
iste...

Mas de repente alguém, um olhar, um
sto ou uma palavra me faz lembrar, pois
ra uns é grandiosa, já para outros é tão
quena;

Porém, tenho certeza que aos olhos
Deus é insignificante; pois a Ele não
porta o tamanho da cruz, mas sim o trajeto
r onde a carregamos e a maneira com que
aceitamos...

Nunca lhe quis, muito menos lhe
tendi, porém aprendi a lhe aceitar, pois
assim me aceito e consigo lhe superar...

ESPINHOS E ROSAS

Estou andando sobre um emaranhado
de espinhos ...

Mesmo assim vivo sonhando com
rosas...

PEQUENA GRANDE PALAVRA

Amor pequena palavra, na escrita
penas quatro letras, mas com grande
gnificado maior de todos; amor, amor é
da, é sonho, é realidade.

Amor é romance, é desejo, é fantasia.
Amor é amanhecer, é sol, é luz, é
pesia.

Amor é tudo que há de bom, é ar que
spiro.

Amor, palavra infinita...
Amor é o que sinto por você.

PRECISO

Preciso de ajuda para abrir a porta, tenho a
chave. Mas de que me adianta ter a chave!
Se não há ninguém para abrir a porta...

PALAVRAS

Palavras são apenas palavras. Não
digas ao mundo a sua capacidade... Mas, por
favor demonstre-a...

IMAGEM

Hoje, como todos os dias, acordei
pensando em você.

Olhei no espelho e vi sua imagem refletida
em meus olhos, bem lá no fundo como se
fizesse parte de mim.

Fechei os olhos, quando abri, você
não estava lá. Sumiu como uma gota que se
parte no oceano. E foi aí que percebi o
quanto estava longe, mas ao mesmo tempo
tão perto de mim. E o mais engraçado é que
ainda estando tão distante, você consegue
me fazer feliz em pequenas coisas. Desde
que sejam suas, como um "oi", um sorriso
ou um simples olhar. Então fico imaginando
como seria bom se tivesse tudo isso pertinho
de mim.

Poder acordar todos os dias e não só sonhar
com você.

Olhar no fundo dos seus olhos e ver minha
imagem refletida neles.

Piscar, abrir meus olhos e continuar vendo
você. Então, me sentiria no paraíso. Dizer
que te amo é pouco para expressar o que
sinto por você.

QUEM ÉS?

Anjo ou demônio, quem és tu?

Que um dia, feito anjo do céu caiu em minha
direção, quando a escuridão tomara conta
de meu caminho apareste como luz no fim
do túnel, ajudaste-me...

Quando estou triste faz o possível
para alegrar-me, se estou alegre, tens a
capacidade de entristecer-me..

Tu, que assustas e ao mesmo tempo atraís...
Quem és tu?

Decalogo del Maestro

Ama; si no puedes amar mucho,
no enseñes a los niños.

Simplifica; saber es simplificar
sin restar esencia.

Insiste; repite como la naturaleza
repite las especies hasta alcanzar
la perfección.

Enseña; con intención de
hermosura

porque la hermosura es madre.

Maestro, sé fervoroso.

Para encender lámparas
haz de elevar fuego en tu
corazón.

Vivificar tu clase, cada lección
ha de ser viva como un ser.

Cultívale, para dar hay que tener
mucho.

Acuérdate que tu oficio
no es mercancía,

sino que es un servicio divino.

Antes de dictar tu lección
cotidiana mira a tu corazón

y ve si está puro

Piensa que Dios te ha
puesto a crear

el mundo del mañana.

(Gabriela Mistral)

Usamos as palavras de Gabriela
para expressar todo nosso
reconhecimento e carinho aos
nossos professores.

Acadêmicas: *Betina Louise*

Salamoni Moser

Cleci Marisa Lorenzon

Geane Schneider

Neusa Salete Locatelli Boeing

Sebastiani Stamm Hirsch

Letras - Português/Espanhol



SEDILAR

ESQUADRIAS LTDA

Rua Sete de Setembro, 803
São Miguel do Oeste - SC

FABRICAÇÃO DE
ESQUADRIAS DE MADEIRA
SOB MEDIDA

FONE/FAX 0**49 822-1155

A CIDADE DE PAGANSOLÂNDIA

Certa vez, um Pato foi eleito pela maioria, na cidade de Pagansolândia. O pato era muito justo, batalhador, sonhador, amigo de todos. Sempre ajudava de uma forma ou de outra, seus amigos patos.

Sendo ele eleito, ficou muito feliz, pois poderia agora, juntamente com seus amigos, ter a cidade que tanto sonharam.

Assumindo o seu cargo, percebeu que não poderia realizar um bom trabalho, porque havia gansos, que pensavam de maneira diferente e não gostaram quando o pato foi eleito.

- Imagina! Pato misturar-se com gansos, os gansos achavam-se os melhores.

O Pato estava triste, porque não conseguia realizar nada. Suas idéias para

melhorar a Pagansolândia de nada valiam, porque eram idéias de pato, é claro.

Seus amigos já não eram mais amigos, só sabiam criticar e cobrar o que em grupo tanto sonhavam. Afinal, ele era líder, tinha que agora fazer alguma coisa.

Coitado do Pato, estava sem saída, de um lado, os patos cobrando e de outro, os gansos querendo ser os maiores.

O que fazer? Que decepção!

Um dia, o Pato lembrou de dois velhos ditados:

“Se a montanha não vem até Maomé, Maomé vai até a montanha”.

“Seja amigo de seu inimigo”.

O Pato começou a ser amigo dos gansos. Aos poucos adquiriu confiança dos mesmos. Nas conversas, colocava suas idéias, seus

sonhos e, de forma espontânea, era aceito pelos seus, agora, amigos gansos.

A cidade de Pagansolândia foi crescendo e o Pato sabiamente, na sua maneira de ser, alcançou o que Pagansolândia tanto almejava.

Isso tudo custou muito caro para o Pato, pois os patos que o elegeram, esqueceram-se dele. Para eles, quem fez tudo para a cidade crescer, não foi o Pato e sim os gansos.

Hoje, o Pato é só um pato, Pagansolândia virou Gansolândia, e os patos, novamente, continuam procurando um Pato para liderar a cidade.

*Acadêmica: Suzete L. Nagel Raasch
Letras: Português/Alemão*

O ENGANO

Trabalho em uma empresa de médio porte e faz parte do meu trabalho atender ao telefone. Há ligações externas que são passadas para os ramais com quem as pessoas desejam falar, e as ligações internas, de um departamento para outro.

Sexta-feira à tarde, quase no final do expediente, o proprietário nos avisou que estaria saindo, ficamos eu e mais duas pessoas no escritório, quando tocou o telefone e era uma ligação interna, vinha do departamento que fica no andar de cima.

Brinquei com a minha colega dizendo:

- Fala meu anjo, sou toda ouvidos

para você.

- Como é? Respondeu-me a outra pessoa ao telefone.

Ai que engano, não era a minha colega, e sim o meu chefe que havia esquecido de dar um recado para o meu colega.

O engano foi levado na brincadeira, e todos deram boas risadas, principalmente, porque fiquei bastante constrangida, então, quando há uma ligação interna que o proprietário não está por perto, alguém comenta para me sacaniar: fala meu anjo que sou todo ouvidos para você.

*Acadêmica: Solange Frigeri
Letras - Português/Inglês*



ACADÊMICA: BEATRIZ FÁTIMA NAUER
DISCIPLINA: DESENHO I
TÉCNICA: NANQUIM
CURSO: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS

S M O Internet Provider
FONE: 049 822 1426**

Filippi
Ristorante

- Buffet em quilo
- Variedade em saladas e pratos quentes
- Som ao vivo todos os dias ao meio dia e 4^{as} feiras a noite
- Serviço ALA CARTE (4^a, 6^a e Sábado)
- No Coffee Bar, saboreie o café expresso e suas variações: Com leite, com Chantily e Capuccino.
- Lanches e Sucos

Coffee
Bar

Tudo no mais moderno ambiente da Região Praça de alimentação Centro Comercial Andrômeda São Miguel do Oeste

I CONCURSO INTERNO DE ORATÓRIA

Acadêmicos do Curso de Letras lançam livros

No dia 19 de outubro de 1999, foi realizado o II Concurso Interno de Oratória, promovido pelo Departamento de Ciências da Comunicação e pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação. Parabenizamos os acadêmicos participantes pela brilhante apresentação no evento.



Manuel Urqueta Gómez
Letras - Português/Espanhol



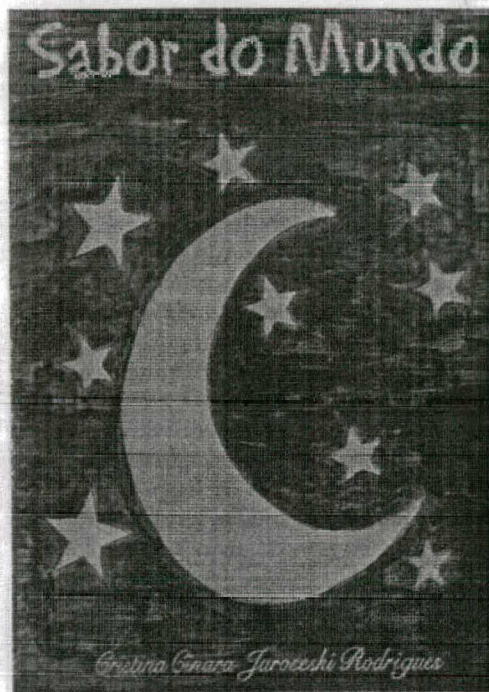
Claunir Pavan
Tecnólogo em Informática



Luciano da Rosa Fiel
Tecnólogo em Informática



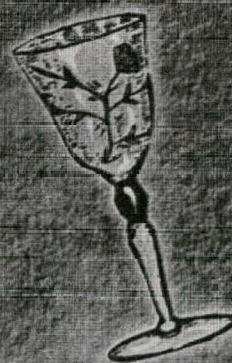
Marino Ramos
Letras - Português/Inglês



A acadêmica Cristina Cinara lançou seu livro de poesias "Sabor do Mundo" no final de 1998. A autora convida os colegas acadêmicos para que conheçam a sua obra

ARTIMANHAS

José Carlos Bastiani de Pílar



POEMAS
1ª Edição

Durante o I Encontro de Letras, o acadêmico José Carlos lançou seu livro "Artimanhas". O autor sugere que os colegas acadêmicos conheçam os seus escritos

EXPOSIÇÃO

ARTISTA

Maria Lucina Busato Bueno

TÉCNICA

Pinturas em tintas naturais

PERÍODO

10 a 20 de Janeiro 2000

Segunda a Sábado das 9h

às 17h

LOCAL

Sala 01

UNOESC

São Miguel do Oeste

Contemplar a produção artística de Maria Lucina Busato Bueno é um prazer inusitado que provoca em cada expectador a emergência de manifestações conscientes e inconscientes.

O jogo de cores, de traços, de imagens e o entrelaçamento de figuras humanas que se sobrepõem sugerem o talento criativo da artista plástica. Paralelamente, o resultado do trabalho investigativo que, incansavelmente, Maria Lucina tem desenvolvido procurar, no contexto da natureza e da produção humana, novos matizes em tintas naturais, capazes de oferecer à pintura sua plenitude, complexidade e sineleza.

Prof.ª Dr.ª Tânia Rösing

ARCO IRU
Gráfica & Editora

Fone: 0** 49 822 1529