

ESTUDO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DA OBRA DE LINS DO REGO

ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO

Professora do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Neste trabalho, buscou-se apreender como o acesso, pelos alunos, a certas obras, escritas (livros didáticos e não didáticos) e visuais (o cinema), concretizado em práticas educativas diversas, realizadas no interior da escola ou fora dela, contribuía para a formação de hábitos e a incorporação de valores previstos para a ação escolar, bem como para a ampliação e redefinição de parâmetros trazidos do universo de socialização primária. Investigou-se também como o acesso a essas obras contribuía para a modificação do cotidiano escolar, marcado pela rotina e pelo tédio, conferindo-lhe um novo sentido. A investigação de práticas educativas diversas, em situações distintas de aprendizagem, demonstrou que, diante de obras com características diferentes, o aluno leitor/espectador se encontrava em constante atividade no processo de reapropriação dos textos, reinventando e reinterpretando seus conteúdos, conferindo novos sentidos às realidades em que se inseriam.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — LEITURA — CINEMA — LEITOR — LIVRO DIDÁTICO — LITERATURA

ABSTRACT

A READER IN CONSTRUCTION: A STUDY ON EDUCATIONAL PRACTICES IN JOSÉ LINS DO REGO'S WORKS. The objective of this article is to understand how the student's access to readings and movies, intentionally and unintentionally provided by the school, contributes to change their habits and perceptions about the world. This paper also aims to understand how this access changes the usually monotonous daily life in the school. The research showed that the students, in different learning situations and in contact with different kinds of text, were active, changed the contents of these texts and provided other meanings to reality.

Texto apresentado, com modificações, no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado de 23 a 26 de janeiro de 1996, em Lisboa, Portugal.

Este estudo é parte de trabalho mais amplo, intitulado “Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)”, em que se buscou (re)construir o cotidiano da escola primária na região açucareira do Estado da Paraíba, no período de 1890 a 1920¹. Na pesquisa, tomou-se como fonte principal de análise as obras do escritor paraibano José Lins do Rego — em especial *Doidinho* —, associadas a outros documentos, oficiais (legislação, relatórios, entre outros) e não oficiais (autobiografias de autores diversos, entrevistas, revistas, almanaques etc.).

Neste artigo, buscou-se apreender como o aluno leitor/espectador, diante de determinadas obras, em um contexto específico de produção/recepção cultural, apropriava-se do conhecimento, reinterpretando-o e construindo, pouco a pouco, um novo “mapa” de referências.

Em um primeiro momento, foram enfocadas as práticas de leitura de livros didáticos e não didáticos ocorridas no interior da escola e as formas de apropriação dos textos pelos alunos leitores, em uma sociedade profundamente marcada pela oralidade. Além dos livros didáticos, destacaram-se ainda como objeto privilegiado de leitura de diversos alunos nas escolas, embora não fossem recomendadas pelas instituições, edições do livro *A História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França*. Em um segundo momento, analisou-se o cinema como um outro tipo de obra introduzida no meio estudado, como contribuição para que os alunos questionassem valores, incorporassem novos parâmetros de significação do real, conhecessem outras realidades, extrapolando os limites do contexto em que estavam inseridos.

Os estudos realizados no campo da educação que buscam investigar a história da leitura em geral analisam os textos, os impressos e as obras — seus temas, conteúdos, formas de edição — e raramente se debruçam sobre leitores e espectadores, com o objetivo de perceber as formas de apropriação, crítica e recepção desses objetos culturais. Os textos, e aqui utilizamos a palavra para designar qualquer obra — escrita, visual ou oral —, permitem uma pluralidade indefinida de significações. Não são, portanto, depositários de um único sentido, a ser captado unilateralmente por seus leitores. Com essa consideração, não se está afirmando, por outro lado, que o leitor seria dotado de uma liberdade ilimitada: na verdade, ele é sempre pensado pelo autor e pelo editor como alguém que deve ficar sujeito a uma “leitura autorizada”.

Dá a necessidade de reunir duas perspectivas, freqüentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efectivas, captadas nas

1. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, em outubro de 1994, orientada pela professora Eliane Marta T. Lopes (Galvão, 1994).

confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores. (Chartier, s.d. p.124)

Pelo estudo de leituras do moleiro Menocchio, Ginzburg (1987), por exemplo, demonstrou a defasagem existente entre o modo como ele assimilou os livros e os referiu aos inquisidores e o conteúdo propriamente dito das obras, indicando que a própria especificidade da cultura em que estava inserido — predominantemente oral — possibilitou um determinado tipo de “filtro” nos seus processos de leitura. Na mesma direção, Certeau (1994) afirma que o leitor “...inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles”, criando algo “não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações” (p.264-5).

Essas reflexões guiaram o presente estudo, que buscou centrar-se no modo como os meninos/alunos se apropriavam das leituras — de livros e das obras cinematográficas — realizadas na escola ou proporcionadas por essa instituição no período e local estudados. Tarefa que vem sendo empreendida pelos estudos da história cultural, quando busca compreender como é que um texto pode “aplicar-se” à situação do leitor, ou seja, como é que uma “configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência” (Chartier, s.d. p.24).

LIVROS DIDÁTICOS E NÃO DIDÁTICOS: A REDEFINIÇÃO DE PARÂMETROS

No final do século passado e nas décadas iniciais deste século, a maioria das escolas da Paraíba funcionava em locais improvisados, muitas vezes em cômodos da residência do próprio professor, figura responsável praticamente por todo o processo educativo. Grande parte das escolas pertencia a particulares, sendo ainda pequena a participação do poder público na oferta de educação. Apenas uma insignificante parcela da população freqüentava a escola. Não havia separação espacial entre os alunos que estivessem em diferentes níveis de instrução: as aulas se realizavam, na maior parte dos casos, em um lugar comum e sob a regência de um único professor. Também não havia a preocupação em separar as crianças por idade; os grupos de alunos eram divididos de acordo com o grau de instrução, avaliado, em geral, pelo livro de leitura em que cada um dos estudantes era capaz de trabalhar. Esse princípio de distinção, empírico e totalmente dependente do professor, comum no Brasil até o século XIX e sobrevivente em muitas regiões até meados deste século (Costa, 1983) — e ainda hoje —, tornou-se comum na Europa a partir do século XVI e sobreviveu até meados do século passado (Ariès, 1988).

Em relação às crianças menores, a “carta do ABC” ou o primeiro livro de leitura e a tabuada guiavam a ação educativa. Para os pós-alfabetizados, os

“livros de leitura” subsequentes serviam de referência, trazendo conteúdos de gramática, história do Brasil, história natural, história sagrada e geografia. *Coração* (tradução de livro didático italiano), os livros de leitura de Felisberto de Carvalho e Pulgari Barreto e a *Seleção Clássica* eram alguns dos compêndios mais utilizados naquela época e naquele lugar (Rego, 1977; Leal, 1961; Bello, 1982; Oliveira, s.d.). Os exercícios de aritmética eram realizados no quadro-negro, quando este existia, e nas lousas de ardósia que alguns alunos traziam de casa. Os conhecimentos aprendidos por meninos e meninas na escola à época permaneciam muito semelhantes àqueles transmitidos desde o início da colonização brasileira, baseados na tradição jesuítica.

Conhecer significava, em muitos casos — e a metodologia adotada pela escola da época, baseada na repetição, no recurso à memória e na utilização dos castigos físicos, contribuía para isso —, cansar-se. O pavor das lições e da escola estava associado à imensa distância que parecia separar o universo da infância daquele da escola. Se o movimento e a ação caracterizavam o primeiro, a rotina, o tédio e a inércia davam o tom do segundo. Os conteúdos escolares, calcados na tradição herdada de séculos e considerados válidos por si mesmos, independentemente da vinculação que pudessem manter com o mundo cultural da época, pareciam distantes demais do cotidiano dos meninos (Madruga, 1961; Oliveira, s.d.; Rego, 1992). Conhecer, apreender informações e conceitos impostos por outrem, independente dos desejos que se tinha, por meio de processos que incluíam o recurso ao castigo físico e à humilhação pública, certamente era tarefa dolorosa. Oliveira (s.d. p.130) recorda-se do “enfado espiritual” e da repugnância aos livros que sentia em consequência do contraste entre os temas neles contidos e o interesse provocado pela viva realidade da rua. Nos momentos de recreio, as conversas “...eram bem outras daquelas que estavam escritas em nosso livro de leitura”. Para Leal (1961. p.93), os poucos livros existentes pareciam preparados para “tirar a vontade de aprender”, recordando-se de um que, “impresso em um tipo miúdo e borrado”, exigia “grande concentração visual para se perceberem as palavras nele escritas”. Para o menino José Lins do Rego, estudar com a tia no engenho era extremamente difícil. Tudo o “chamava para fora, tudo se mostrava de uma sedução invencível” — gente passando pela estrada, os canários cantando, os moleques brincando: “Fingia que olhava a página suja da cartilha mas os meus olhos só viam o que não estava escrito no papel” (Rego, s.d. p.69).

Além da metodologia adotada e dos conteúdos de alguns livros didáticos não favorecerem o envolvimento das crianças com a leitura, esta prática, no geral, era incomum naquela sociedade. Nas demais esferas da vida social, fora da escola, a linguagem oral se sobrepunha à escrita. A oralidade tinha um significado fundamental na transmissão/manutenção da tradição. Na propriedade rural, o homem da família patriarcal, os trabalhadores, as ex-escravas, os

contadores de histórias, entre outros, realizavam esse papel. Poucos eram os momentos em que se lia no engenho:

Não existiam livros no Corredor. Apenas chegavam maços de jornais do Rio de Janeiro, e sobre a mesa do santuário guardavam a Bíblia com estampas. Não era para ler aquele livro de capa vermelha. Seria, como os santos, um objeto sagrado. E nem o meu avô tinha necessidade de leituras. Apareciam as folhinhas Bristol com as fases da lua e das marés. (Rego, s.d. p.43)

A leitura, em geral feita pelas mulheres, muitas vezes educadas em colégios internos, era um dos signos da aristocratização dos costumes. As notícias eram lidas para todos: “ficava-se em torno da mesa a escutar a Tia Maria na leitura”. (Rego, s.d. p.34). Além das notícias, as mulheres liam também os folhetins: “...quando Tia Maria lia o *Moço Loiro* no folhetim do *Diário*, chorava” (Rego, s.d. p.78). A leitura do escritor Joaquim Manuel de Macedo, principalmente no decorrer do século XIX, passou a simbolizar a nova condição da mulher, moderna, urbanizada (Freyre, 1985). Percebe-se assim, como em outros momentos, a penetração, no engenho — que simbolizava um dos setores mais tradicionais da sociedade brasileira —, de hábitos e práticas considerados modernos, diversos dos que predominantemente eram conservados naquele mundo.

Apesar de a leitura não ser uma prática cotidiana no universo familiar dos meninos e meninas que freqüentavam a escola naquele momento e lugar e da metodologia e dos conteúdos vivenciados na escola — que não favoreciam o envolvimento do aluno com os objetos de leitura —, pôde-se perceber, pelas obras analisadas, que a relação estabelecida entre aluno e conhecimento estava também, em muitos casos, imbuída de prazer. O menino Luís conta que as histórias dos personagens do seu livro de leitura o absorviam, com um interesse de “novidade”: “Não me cansava de lê-las, demorando-me nas figuras, para gravar bem os fatos” (Oliveira, s.d. p.129). Carlinhos, alter-ego do escritor José Lins do Rego em algumas de suas obras, também demonstrava grande prazer ao ler o que faziam/sentiam os personagens do *Coração*: tudo lhe “...parecia passagens de um romance admirável” (Rego, 1977. p.34). Sentimento compartilhado também por outros meninos. Apesar da escola, que podava os exageros, a leitura proporcionava o prazer, provocando imaginação, deleite, identificação, busca do conhecimento:

E depois: — Eu amo a Itália porque meu pai é italiano — que Olívio lia em tom de discurso.

— Deixe de exagero, gritava o Seu Maciel.

Todo esse livro delicioso me chamava para as suas páginas. Um dia veio um italiano ao colégio para podar umas parreiras. Fiquei com ele para saber se conhecia Coretti da rua tal, que nem me lembro mais o nome. Sim, ele conhecia um Coretti, mas de outra rua. Talvez que o do livro tivesse mudado, pensava comigo. A *Seleção Clássica* era cheia de discursos, de versos. Mas o *Coração* estremecia a nossa sensibilidade de meninos, nos interessava naqueles conflitos que eram os nossos. Este livro de tanto amor à Itália me fez amar aos que eu não conhecia, aos estranhos, aos meninos sujos porque não

tinham roupas limpas, aos heróis dos contos. A minha infância sem Júlio Verne e sem soldados de chumbo imaginou os seus heróis como eram os do *Coração*, os seus grandes homens, os que morriam pela pátria e os que davam a vida pelos pais. (Rego, 1977. p.35)

O conhecimento escolar proporcionava à criança um questionamento das suas referências ainda calcadas na socialização primária e, pouco a pouco, a incorporação de informações que a faziam compreender o mundo de maneira diferente. A aquisição do conhecimento fornecia ao aluno, independente da intencionalidade da ação escolar, parâmetros que lhe permitiam olhar o que o cercava e o que até então fora construído como “mapa” de referências, de novas formas. Nas aulas de Geografia, Carlinhos descobria que o mundo ampliava-se além das fronteiras do já conhecido, do perceptível na vivência imediata — o que às vezes lhe provocava descrença:

O mundo crescia para mim. Tinha cinco partes. Era mais alguma coisa que o Santa Rosa e o colégio do Professor Maciel. Havia um certo encanto na virgindade da minha ignorância, ao mesmo tempo em que ia aos poucos sabendo de coisas que me pareciam absurdas. O Sol era maior do que a Terra. E a Terra era que andava em torno dele. As estrelas brilhavam também de dia. (Rego, 1977. p.33)

O contato com as histórias dos livros didáticos proporcionava o alargamento das percepções dos meninos a respeito do mundo. Ao mesmo tempo, o conhecimento do outro, de outras experiências possibilitava uma crítica ao cotidiano em que vivia: “E como era diferente a escola de lá da do Professor Maciel! Distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália” (Rego, 1977. p.34). Constantemente, os personagens dos livros de leitura adotados pelas escolas eram considerados pelos narradores parâmetros de comparação — identificação ou não identificação — em relação a si próprios ou aos que lhes eram significativos. Carlinhos, depois de alguns meses de permanência no internato e de sua experiência anterior de escolarização, convencia-se de que era “burro”. Identificava-se com o personagem do *Coração*, fazendo planos para assemelhar-se cada vez mais a ele: “...de agora por diante estudaria como Stardi. Ele também era burro, mas esforçava-se em cima dos livros e vencia os mais inteligentes da classe” (Rego, 1977. p.90). Mesmo sem ter convivido muito tempo com a mãe, Carlinhos projetava sua imagem em Júlia, personagem da primeira lição do *Segundo Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho: “Não sei por que, achava aquela Júlia parecida com a minha mãe. Esta deveria fazer o mesmo comigo; tudo daria também para que o seu filho sorrisse” (Rego, 1977. p.10).

“Napoleão que eu conhecia era o de Pilar”: pela leitura da *Seleção Clássica*, Carlinhos passou a conhecer outro que, de país e época diversos, pareceu-lhe próximo ao professor com quem cotidianamente se relacionava. De castigo, o menino recordava-se do ditador francês:

Há duas horas que estava de pé. As mãos inchadas dos seis bolos, e uma consciência limpa de culpa recalçando uma raiva de morte contra um tirano. Apareceu um homem, começava assim aquela história de Napoleão, que encheu o universo de terror e completou o catálogo de crimes. Ele não sabia o que era piedade: matava exércitos, ensangüentava o mundo. O Seu Maciel seria assim cruel, sem pena de ninguém, como aquele Napoleão. (Rego, 1977. p.18)

O menino Luís gostaria de ser parecido com um personagem de seu livro de leitura; no entanto, notava uma profunda diferença entre os dois. Enquanto ele havia sido criado em engenho, “com seu movimento rústico, com as extravagâncias dos cabras”, o personagem do livro era “uma criança delicada, criado em ambiente de prisão doméstica, onde só se conversavam os assuntos de casa de doutor”. Ao mesmo tempo em que queria se aproximar do personagem, o menino sentia um fascínio por personagens de “aspirações mais grandiosas”, símbolos do heroísmo humano, que representavam “a vida em seus lances sensacionais de coragem”: “Paulo não tinha nada disso. Um filho de doutor, que só conversava tolice de criança sem horizontes de aspirações grandiosas” (Oliveira, s.d. p.130).

Repulsa do personagem-criança e identificação com o personagem-guerreiro: Carlos Magno. Foi exatamente um livro não didático que maior fascínio provocou sobre os meninos da época. *A História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França* marcou com grande força muitos dos narradores analisados. Para Leal, a leitura das aventuras do Imperador lhe provocou, pela primeira vez, o prazer de ler.

Lia esse livro da literatura medieval, às escondidas, mas a impressão foi arrasadora. Por pouco não saí pelo mundo, metido numa armadura de ferro, espadão ao lado, um barril de bálsamo milagroso atado à sela, para os curativos dos ferimentos, enquanto o diabo esfregava um olho. Quase me converti no D. Quixote do Cariri Velho, tal a impressão que produziu a leitura das proezas daqueles paladinos. (Leal, 1961. p.92-3)

Como tantos meninos, Luís Oliveira (s.d.) também ficou fascinado pelas histórias do Imperador, que simbolizava a coragem, oposta ao medo cotidiano experimentado em tantas situações escolares. No Instituto Nossa Senhora do Carmo, escola em que estudou José Lins do Rego, em Itabaiana, Paraíba, a história de Carlos Magno seduziu e apaixonou meninos, modificando a rotina escolar. Por algumas semanas, o livro tornou-se objeto de conversas entre os alunos no recreio e fonte de prazer nos momentos livres na escola:

Fizera, porém, uma descoberta que me pagava muito bem de todas estas decepções: descobrira Carlos Magno, a história do Imperador Carlos Magno. Grande livro, que nada tinha a ver com a vida, mas que me veio mostrar que eu ainda era criança, porque acreditei nele, da primeira à última página. (...) Que grande coisa era ser cristão, filho legítimo de Deus, e brigar com os mouros, com os turcos, com os infiéis! (...) Era um livro de capa encarnada, grosso, de páginas encardidas, amarrotadas. Com ele aprendi a temer mais a Deus do que com o catecismo. Repetia a história duas, três vezes.

Odiava os turcos, amava a Deus que protegia as hostes de Oliveira. (...) Discutia com os colegas:

— Esta história é mentira. Roldão morreu.

— Morreu coisa nenhuma!

— Pois veja no dicionário de Clóvis.

Fui ao dicionário. “Roldão ou Orlando. Um dos pares de Carlos Magno. Morreu em Roncesvales, protegendo a retirada do exército.” Era mentira. Morreria não. Que me importavam os dicionários? Roldão seria para mim eterno. Quando os meninos chegavam contando os feitos de generais, de almirantes, eu botava em cima deles os meus guerreiros da antigüidade. Que era Napoleão comparado com Oliveira? Napoleão nunca brigou com dez mil turcos sozinho. Brigava de longe, de canhão.

Refugiava-me com os meus Doze Pares de França, na companhia destes homens íntimos de Deus. (Rego, 1977. p.157)

Apesar de, na escola, serem privilegiados os processos racionais de exploração da realidade, sua ação possibilitava também, pelo acesso ao conhecimento, principalmente pela leitura, suscitar a imaginação.

Pelo imaginário, voltamos às fontes de nós mesmos; ao mesmo tempo, evadimo-nos de nós para buscar nossa amarração no universo. Uma história escrita, filmada, um livro, uma história em quadrinhos, uma novela de televisão, permitem-nos a identificação com heróis, não apenas porque encarnam valores, mas porque suscitam admirações e sonhos com aventuras. (...) Para a criança, o conto tem um poder encantatório do estranho. O fato corriqueiro torna-se estranho. (...) A criança saboreia secretamente o que lhe é ao mesmo tempo revelado e ocultado. (...) Por ser indecifrável de forma total, por evocar mais reminiscências que explicações, o conto exerce atração e magia. (Postic, 1993. p.16-21)

Mas parece que não foram apenas os meninos da Paraíba que se apaixonaram pela história da luta entre mouros e cristãos. Meyer (1993), traçando os caminhos do imaginário em terras brasileiras, afirma que a figura de Carlos Magno está cristalizada em inúmeras manifestações artísticas populares presentes ainda hoje no Brasil, fixada em livros, mas também em folguedos, embalando “sonhos e encantamentos das crianças” (p.149). O livro que trouxe, com tanta força, o deleite para alguns meninos paraibanos, também deslumbrou autores como Oswald de Andrade, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Cyro dos Anjos e Monteiro Lobato. Câmara Cascudo (1953) afirma que a História do Imperador, em velhas edições portuguesas, foi, até a primeira metade deste século, o livro mais conhecido pela população brasileira do interior. Tendo como uma de suas fontes originárias uma canção de gesta do século XIII, a história foi, como tantas outras formas de cultura que até hoje existem e persistem, transplantada para o Brasil desde a colonização. O modelo de Carlos Magno, feito no país por “esquecimentos e acréscimos”, é presença recorrente e familiar não só na cultura popular, mas no imaginário e na cultura brasileira — e de toda a América espanhola — de forma geral.

Em manifestações folclóricas, como a Congada, por exemplo, constata-se a existência da figura do Imperador, revelando a presença da cultura européia nas manifestações da cultura negra no Brasil. Segundo Roberto Benjamin (1989), um dos temas mais recorrentes nos folguedos populares brasileiros,

comuns no Nordeste do país e, especificamente, em Pernambuco e nos estados que o cercam, é o do “triunfo do cristianismo”, que aparece nas *Cheganças de Mouro*, nas *Cavalhadas Dramáticas*, nos *Reisados*, no *Guerreiros* e em alguns folguedos de *Reis Negros*, como os Congos e Congadas. Segundo o autor, a luta entre o cristianismo triunfante — representado pelo Imperador e seus nobres guerreiros — e os infiéis — quase sempre representados pelos mouros ou por outros povos do Império Otomano e fé islâmica —, cristalizada nos folguedos populares, tem como principal fonte as narrativas sobre o Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França. A luta entre mouros e cristãos também foi tema de muitos versos de folhetos de cordel. Para Meyer, uma das explicações possíveis para a “teimosa persistência” da história desses países no imaginário popular estaria no significado que o Imperador teria: o da imposição de uma ordem única, universal, que se pretendeu implantar a ferro e fogo no Novo Mundo.

Prazer e desprazer. Entre esses dois sentimentos, meninos se relacionavam com a leitura na escola. Analisando as práticas de leitura nesse espaço no final do século passado e nas primeiras décadas deste, Bittencourt (1993) também verificou que o papel do livro didático nas salas de aula foi marcado pela ambigüidade: por um lado, era considerado objeto de tortura pelos meninos, obrigados a decorar “páginas e páginas” ou lições inteiras; por outro, também foi fonte de prazer e conhecimento de outras realidades.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EXTRA-ESCOLARES

Além do contato com livros didáticos e não didáticos no interior da escola, os meninos também se relacionavam com outros textos fora da instituição — vivência muitas vezes proporcionada por ela. Mesmo internos, havia momentos em que os alunos tomavam parte ativa nos acontecimentos da cidade. Essas poucas possibilidades são descritas, pelos narradores, em geral como prazerosas, significando, muitas vezes, a quebra do tédio e da monotonia característicos do espaço escolar e, ao mesmo tempo, mais uma ocasião em que referências tidas como certas eram questionadas e novos valores e experiências eram incorporados ao universo da criança.

No período em que José Lins do Rego estudou em Itabaiana, o município, localizado no interior da Paraíba, estava atravessando um momento de significativas transformações em seu espaço urbano, no contexto de modernização que caracterizou grande número de cidades no país na época. A escola teve participação intensa nesse processo. Entre outros eventos, os estudantes da cidade participaram das festas de arborização, inauguração e aposição de placas nas novas ruas e praças do município, das paradas comemorativas à independência do país em 7 de setembro, das feiras, das missas dominicais, dos banhos de rio. Foi, no entanto, o cinema que maiores transformações

provocou no cotidiano do Instituto Nossa Senhora do Carmo. O cinema Conceição foi inaugurado em Itabaiana em 1911, por iniciativa de Francisco Sóter, técnico que também contribuiu para a instalação da luz elétrica na cidade (Maia, 1976).

A frequência ao cinema era proporcionada, em especial aos alunos do internato, pela própria escola, embora sem fins pedagógicos, o que só ocorreria alguns anos mais tarde, com a influência do movimento escolanovista na Paraíba. O cinema causou grande impacto nos meninos e meninas naquela época e lugar: a imersão em um mundo completamente novo, fantástico, modificava o dia-a-dia escolar, conferindo novos significados a realidades já conhecidas. Pelo menos uma vez por semana os meninos iam com o professor Maciel, proprietário da escola, assistir aos filmes na cidade. Rompendo o tédio, provocando o prazer e estimulando a imaginação, as histórias do cinema absorviam intensamente os meninos.

Invenção maravilhosa esta, que nos ajudava a levar o tempo, a furar os meses com o pensamento nas fitas. Vimos *Os Miseráveis* do começo ao fim. (...) Levamos semanas seguidas com esse romance nos agitando, a nos arrastar para um mundo de homens grandes demais e de homens pequenos como víboras. (...) A história toda arrebatava a nossa imaginação para os perseguidos, para os que roubavam porque tinham fome, para os que protegiam os pobres ou morriam nas ruas pela liberdade. (Rego, 1977. p.136)

À semelhança da leitura, o cinema faz fantasiar, sonhar, imaginar. Nele, os mais banais objetos e situações da vida cotidiana são reconstituídos em seus aspectos “matizados e luxuriantes” (Maffesoli, 1984. p.73), o que ajuda a explicar o fascínio que exerce sobre o espectador. Ao permitir a identificação com personagens e situações, a ficção cinematográfica — “receptáculo dos sonhos” (p.66) — contribui com a estruturação da vida social, desdobrando a personalidade daqueles que a assistem.

Provocando prazer, deleite, as fitas passaram a ser assunto preferido nas conversas do recreio. Os meninos passavam a semana discutindo as fitas, comentando os enredos. A identificação com os personagens adquiria gestos e palavras. Um dos alunos da escola, que havia morado na capital, “sabia histórias de fitas memoráveis”, narrando-as aos colegas: “Embragávamos com os lances das histórias de Clóvis” (Rego, 1977. p.138). Quando não iam ao cinema, por algum aborrecimento do professor Maciel ou por causa da chuva, os meninos ficavam “enervados para uma segunda-feira de aulas”, com “fome de sensações” (Rego, 1977. p.138). Contrastando com o tédio que arrastava os dias no espaço escolar, o cinema tornou-se um “incitante” sem o qual as crianças já não conseguiam passar (Rego, 1977. p.138). O conhecimento de outros mundos, ampliando o universo em que vivia, fazia o aluno questionar suas referências, calcadas nas experiências restritas, concretas, vividas até então.

As conversas do recreio mudaram de rumo depois do cinema de Chico Sota. Começava-se a imitar os gestos dos atores, das atitudes. As mulheres para mim eram revelações. As duas caras mais bonitas que eu tinha conhecido seriam as de Maria Luísa e Maria Clara.

E D. Judite também. Mas que belezas quase ridículas na frente das mulheres do cinema! Lindas, andando diferente das outras, estirando os braços devagar quando falavam, olhando para os outros com quebrados de tentação. Aquilo, sim, que eram mulheres de verdade. Todas as que eu conheci eram feias junto delas. Então os meus sonhos se enriqueciam com as suas caras brancas, os seus olhares famintos. E os homens as beijavam na frente da gente, beijos demorados. Não eram aqueles beijos de longe, fingidos, que deram os artistas numa comédia que vimos ali, no palco do cinema. (Rego, 1977. p.139)

As mulheres do cinema, “bem diferentes” daquelas que “viam na vida”, também traziam novas referências de comportamento para os meninos: “...saíam de casa sozinhas”, vestiam-se “na última moda” (Rego, 1977. p.138). O cinema, para aqueles meninos, possibilitava o conhecimento de outros mundos, com valores e comportamentos diversos dos que tinham, dos que acreditavam. Indiretamente, a escola proporcionava elementos para que os alunos adquirissem novas percepções do real: “A verdade, porém, era que o cinema nos educava, mostrava-nos cidades da Europa, terras coloridas da Itália. Lá estava Florença, a terra do Pequeno Escrevente Florentino. O Arco do Triunfo de Napoleão em Paris” (Rego, 1977. p.138). Também a Sabiniano Maia o cinema causou impacto:

... o “Conceição” me foi uma grande revelação do mundo, pois, dantes nunca vira coisa igual: a natureza se movimentando, os homens e as mulheres andando, o trem em disparada, os revólveres despejando tiros, mas tudo isso mais parecia uma ilusão de vista, que uma realidade, pois a gente estava ali tão perto, bem sentado nas cadeiras e, nunca que fôssemos alcançados por aquele mundo em ebulição. (Maia, 1976. p.221)

A potencialidade educativa do cinema seria vislumbrada poucos anos depois, no Brasil, pelo movimento escolanovista. Para os teóricos dessa corrente, como Venâncio Filho, o contato entre as diferentes culturas, possibilitado pelo cinema, permitia ao homem adquirir novas percepções do real (Vidal, 1994). Crítica do ensino verbalista característico da tradição educacional brasileira até então, a Escola Nova percebia no cinema a possibilidade de vivenciar fatos, de conhecer o mundo, de visitar lugares que talvez nunca pudessem ser vistos de perto, de ver o que o olho humano não podia captar naturalmente. Ao lado do discurso escolanovista, também circularam no Brasil na década de 20 críticas ao uso do cinema na educação, visto que, nos círculos conservadores, era identificado como a “arte do perverso”, do “maligno”, “deformador da moral e do caráter” (Vidal, 1994). A criação do cinema é parte de inúmeras transformações sofridas pela sociedade ocidental nos últimos decênios do século passado e dos princípios deste. Novas percepções do tempo e do espaço, permitidas pelo avanço das ciências físicas e corporificadas em invenções como o cinema e a fotografia, passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Afastada do discurso teórico, lúdico apenas aos cientistas, a Física se desdobrava sobre o cotidiano, impondo-lhe uma nova ordem. O cinema, por exemplo, era uma conquista que transformava o dia-a-dia das sociedades e dos homens; a fotografia, cada vez mais presente na vida pessoal, era outra. As versões aplicadas da ciência traziam mudanças palpáveis aos indivíduos, revolucionando suas relações com o mundo. A possibilidade de

tudo ver, como se ao olho humano fosse acoplado um microscópio, oferecida pelo filme ampliava em essência um universo que diminuía na superfície.

A ilusão do cinema e da fotografia propiciava essa nova percepção do real. (Vidal, 1994. p.26)

A análise da apropriação, pelos leitores/espectadores, de objetos culturais diferentes, em situações distintas de aprendizagem, demonstrou que, diante de obras com características diversas, os alunos se encontravam em constante atividade, reinventando e reinterpretando seus conteúdos, conferindo novos sentidos às realidades em que se inseriam. Essas constatações permitem questionar, como tem sido feito por estudos no campo da história cultural, certas dicotomias tradicionalmente colocadas, tal como a oposição entre criação/produção e consumo, passividade e invenção, dependência e liberdade, alienação e consciência, que tendem a desaparecer.

Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que — longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar — permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (Chartier, s.d. p.60)

No mesmo sentido, embora se reconheça a importância de certos dispositivos de vigilância e inculcação de que se revestem certas práticas educativas — escolares e não escolares —, estes não têm a “absoluta eficácia aculturante” que frequentemente lhes é atribuída, mas dão lugar, no momento em que são recebidos, “...ao distanciamento, ao desvio, à reinterpretação” (Chartier, s.d. p.60). Nessa perspectiva, o real não é apenas a realidade visada pelos diferentes tipos de textos, mas a própria maneira como, na “historicidade de sua produção e na intencionalidade da sua escrita”, eles a criam (p.63). Desse modo, investigar os objetos de leitura dos alunos no passado não significa apenas tentar compreender seus significados intrínsecos — até porque estes não existem —, mas buscar entender que realidades eles eram capazes de criar. De fato, não se pode compreender as idéias/formas/textos como se estes existissem independentemente dos sujeitos ou grupos de sujeitos que deles se apropriam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França. Rio de Janeiro: Antunes, s.d.

ARIÈS, P. *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1988.

BELLO, R. *Memórias de um professor*. Recife: Academia Pernambucana de Letras, 1982.

BENJAMIN, R. *Folgedos e danças de Pernambuco*. Recife: FCCR, 1989.

- BITTENCOURT, C. *Práticas de leitura e livro didático*. Minas Gerais, 1993. (ANPEd, XVI Reunião Anual, Caxambu).
- CASCUDO, C. *Cinco livros do povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.
- CARVALHO, F. *Segundo livro de leitura*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, s.d.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREYRE, G. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. Recife: Massangana, 1985.
- GALVÃO, A. M. de O. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. Belo Horizonte, 1994. Dissert. (mestr.) FAE/UFMG.
- GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MADRUGA, M. *Memórias*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1961.
- MAFFESOLI, M. *A Conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAIA, S. *Itabaiana: sua história, suas memórias*. João Pessoa: edição do autor, 1976.
- MEYER, M. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1993.
- LEAL, J. *Reencontro da vila*. João Pessoa: A Imprensa, 1961.
- OLIVEIRA, L. de. *A Tragédia do major*. João Pessoa: A Imprensa, s.d.
- POSTIC, M. *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- REGO, J. L. do. *Doidinho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- _____. *Menino de Engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- _____. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.
- VIDAL, D. G. Cinema, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.89, p.24-8, maio 1994.