

Mídias audiovisuais e literatura: “amor à narrativa”

Rosa Maria Bueno Fischer¹

Resumo

O artigo trata da relação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e o fascínio pelas diferentes narrativas, ficcionais ou não, da literatura, do cinema, da televisão. Com base na filosofia de Foucault e Deleuze, faz-se o diálogo com algumas produções literárias e midiáticas, tendo como foco a formação de docentes quanto às possibilidades de criação a partir desses materiais.

Palavras-chave

Mídias; tecnologias digitais; narrativa; literatura.

Abstract

In this paper we discuss the relationships between new information and communication technologies and our fascination with different literature, cinema and television narratives. As theoretical references, we used the philosophical studies of Michel Foucault and Gilles Deleuze. By establishing a dialog with media and literature productions, we focus on questions about teacher's education and creativity based on those different materials.

Keywords

Media; digital technologies; narrative; literature.

Neste artigo,² busco indagar-me sobre uma possível e necessária relação entre as chamadas novas mídias e novas tecnologias de informação e comunicação, hoje em plena convergência, e a fascinante experiência daquilo que podemos chamar de *amor à narrativa* – tão próximo da literatura, da ficção, das histórias que nos arrebatam e de algum modo nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que se vai tornando senso comum em nossas vidas. O objetivo é colocar em discussão a urgência de uma dedicação, dos educadores de todos os níveis, a *escutar* o que é narrado nos meios de comunicação, na internet – especialmente nas redes virtuais de relacionamento e em *sites* como o YouTube –, estabelecendo uma relação entre essas produções e o prazer do acesso às criações literárias.

Para tanto, valho-me de estudiosos das mídias audiovisuais, como Philippe Dubois, e da filosofia (Michel Foucault e Gilles Deleuze), bem como de passagens de alguns mestres da palavra: Clarice Lispector, Sérgio Capparelli e Chico Buarque de Hollanda, entre outros. Interessa aqui mostrar a importância em nossas vidas e, particularmente,

1 Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. É pesquisadora do CNPq. E-mail: rosabfischer@terra.com.br

2 Este texto corresponde, com as devidas adaptações, à conferência de abertura do Fórum Desafios do Magistério, realizado pela Unicamp em abril de 2011, com o tema “Leitura e convergência de mídias”.

nas práticas pedagógicas, daquilo que Bauman (2001) chamou de “estratégias de transcendência”, acionadas diante da real possibilidade da morte. “Aprender a morrer” todos os dias, como nos ensinam muitos filósofos – lembro aqui, particularmente, os pensadores estudados por Foucault (2004b) em sua magistral obra *A hermenêutica do sujeito* –, é um tema que necessitaria sair do indiferenciado mundo do senso comum para, mais uma vez, ser pensado, agora em relação às tantas práticas de narrar a si mesmo e ao outro, na cultura contemporânea.

Essa quase infinita possibilidade de produção e circulação de sons, imagens e textos – seja nas páginas de um livro, seja nas imagens freneticamente postas no comercial de um famoso refrigerante, seja ainda nos milhões de frases e fotos postadas nos perfis das redes sociais digitais – faz-nos participes de um dos mais competitivos mercados – o comércio dos sentidos. Não se trata aqui de fazer um imediato julgamento de valor, ou seja, não se trata de ver em todo e qualquer filme, produto televisivo, matéria jornalística, mensagem ou imagem do Facebook ou Orkut, ou ainda em todo e qualquer livro publicado e lido, apenas um fato econômico, comercial. Trata-se, antes, de entender que essa multiplicação de modos de narrarmos-nos tem relação com uma troca permanente de informações, no interior da qual se negociam sentidos. Trata-se também de pensar todas essas histórias que contamos e que tanto desejamos ouvir, ler ou ver, como algo que constitui a cultura de qualquer povo, em qualquer época: trata-se de pensar, sobretudo, o *amor à narrativa*.

Em outras palavras, proponho que, no interior da formação docente, se desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com todas

essas práticas relativas ao que Bauman chamou de “estratégias de transcendência”, em correlação com o comércio de sentidos, por meio das diferentes mídias. Afinal, como tais produções narrativas estão chegando às pessoas? Que tipo de produtos estão sendo ofertados? Como os diferentes grupos vivenciam as múltiplas realidades propostas nos artefatos culturais? Como se posicionam diante dela? A que papel a escola estaria sendo convocada quando, por exemplo, crianças, adolescentes e jovens afirmam passar tanto tempo conectados?³ Mais do que isso, entendo que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas às mídias e tecnologias digitais com as criações literárias, na medida em que, em todas as produções de que falamos aqui, se trata de comunicar, de estar com o outro, de inventar – pela palavra, pelo som, pela imagem e pelo movimento – um modo de sair de si mesmo, esculpir-se, fazer-se também a si mesmo como uma obra de arte.⁴

Em vários estudos de mídia e educação, nos últimos anos (cf. FISCHER, 2008), tenho pontuado algumas problemáticas que julgo relevantes nessa discussão – em que nos indagamos sobre novas tecnologias, literatura e criação de si mesmo. Em primeiro lugar, está a pergunta sobre até que ponto o excesso de informações e a velocidade com que as acessamos não têm correspondido a uma genuína experiência conosco mesmos. Basta lembrar nossas angústias cotidianas com a falta de tempo – o que tem ligação direta com a facilidade com que nos chegam mensagens, textos, imagens, e com o nosso ainda frágil preparo para darmos conta desse volume de dados, sem prejuízo do próprio bem-estar. Isso vale tanto para adultos, para

3 Em recentes pesquisas (FISCHER, 2008, 2011; FISCHER; SCHWERTNER, 2011), com estudantes de ensino médio e universitários, chegamos a dados importantes sobre o uso do tempo, no caso das novas gerações, fortemente associado a práticas com computadores, TV, internet, celulares, iPod, e assim por diante. O tempo, por exemplo, de acesso à internet, pode chegar, em muitos casos, a seis horas diárias.

4 Não pretendo estender-me aqui no tema da criação de si mesmo ou no convite a fazer de si obra de arte. Mas é relevante dizer de onde falamos; assim, quando usamos neste texto tais conceitos ou expressões, temos como referência a obra de Michel Foucault e seus estudos sobre filósofos clássicos, gregos e romanos, no livro *A hermenêutica do sujeito*. Nesse livro, destaca-se o conceito de “cuidado consigo” ou “cuidado de si”. Falar em “cuidado consigo” (ou ainda “cultura de si”), na filosofia antiga, remete a uma discussão sobre as diferentes ênfases dessa problemática do trabalho sobre si mesmo, que envolve sempre um posicionamento político, uma questão pedagógica e uma atenção aos processos de conhecimento de si. Ver, a propósito, a síntese desse tema em Edgardo Castro (2009, p. 92-96).

pesquisadores ensandecidos com seus ensaios a publicar, quanto para adolescentes de doze ou treze anos, que já se queixam do excesso de atividades e, inclusive, são capazes de usar espontaneamente a expressão “No meu tempo...”⁵

Não haveria dúvidas de que vivemos novas temporalidades, que incluem a exigência de uma alta *performance*, num ritmo alucinante, o qual implica, de um lado, o imediatismo e, de outro, a *certeza* de um futuro indeterminado. Alguns autores chegam a falar que de fato vivemos um “presente estendido”, e não mais a ordem linear de passado, presente e futuro (LECCARDI, 2005) – o que fica cada vez mais evidente na vida das novas gerações, com as quais trabalhamos todos os dias nas escolas. A vida adulta, parece-nos, perde bastante de seu poder de sedução, e o jovem (especialmente o corpo jovem) ganha centralidade, de tal forma que meninos e meninas de doze anos se sentem convidados a figurar nas páginas das redes virtuais, por exemplo, em poses antigamente consideradas *de gente madura*, e que se tornaram verdadeiros clichês entre os adolescentes das diversas camadas sociais. Contraditoriamente ou não, tudo indica que haveria duas forças: por parte de crianças e pré-adolescentes, de um lado; e de adultos, de outro, exercendo-se em direção ao grande desejo: ser jovem. Todos queremos a vitalidade, a beleza e a energia sexual jovem.

Os novos modos de viver a intimidade e a vida privada incluem não só esse desejo da eterna juventude (já muito antigo, aliás, mas hoje vivido sob formas bem distintas), como também a avidez em relação aos fatos mínimos das vidas pessoais, sejam elas de celebridades, sejam elas de cada mero cidadão – atualmente com alta probabilidade de atingir um lampejo de fama, seja num vídeo caseiro postado no YouTube, seja nas diminutas frases do Twitter ou de um microblogue, seja no álbum de fotos cuidadosamente escolhidas para exibir em um perfil virtual. O tema das diferenças, possível de ser pensado a partir de autores sofisticados, como Derrida (2004), guardadas as devidas proporções, não é novidade, por exemplo, para nenhum publicitário ou roteirista de telenovela: em ambos os casos, tal assunto transborda as páginas de uma filosofia complexa, passa pelas lutas dos movimentos sociais e faz-se visível em qualquer comercial de

chocolates, de bancos ou carros; faz-se presente igualmente em cada capítulo de uma *soap opera* nacional adolescente, como *Malhação*, deixando-nos *vis-à-vis* com personagens *gays*, amizades e sorrisos trocados entre meninos negros, jovens louras e crianças de olhos amendoados, cenas românticas entre pobres e ricos, e assim por diante. Não há aí qualquer semelhança com o que o filósofo francês propôs, mas tudo isso está *up to date* com o que *deve* ser falado, pensado e mostrado em nosso tempo.

Como dar conta dessa voraz e alucinante velocidade com que tudo, praticamente tudo, é submetido a uma imediata transmutação e absorvido pelas diferentes mídias e por todos nós, independentemente de idade, condição social, gênero – embora com todas as distinções que aí possam ocorrer? A italiana Carmen Leccardi (op. cit.) sugere, referindo-se especificamente às novas temporalidades jovens, que o grande desafio seria elaborar “estratégias de indeterminação”, manter as buscas, permanecer firme e atento às grandes e pequenas questões da vida pessoal e política, mesmo que diante da impossibilidade de prever um destino. A ideia é transformar a imprevisibilidade em algo que tem a ver com vida, com criação de si mesmo, com protagonismo – mesmo que nessa condição precária de ausência de certezas.

Aproveito essa proposta de Leccardi, quanto à urgência do protagonismo, para afirmá-la como crucial não apenas para os jovens. Docentes e estudantes de todas as idades igualmente são convidados ao papel de criadores de suas vidas, e isso pode ser pensado em relação ao tema deste artigo, em que desejamos articular esse novo arranjo midiático e temporal com as práticas de leitura e escrita, especialmente a leitura e a escrita que envolvem a invenção de outros possíveis no cotidiano escolar.

“Te vira!”

Trago aqui, como exemplo para sustentar a argumentação em favor da criação lida, vista e produzida, um singelo poema de Sérgio Capparelli, intitulado “Te vira, meu filho!”, em que os versos das nove estrofes caminham num ritmo veloz, tão veloz como as mudanças na

5 Esse dado foi recolhido em pesquisa realizada entre 2005 e 2008 com estudantes de ensino médio em Porto Alegre (RS). (Cf. FISCHER, 2008)

vida de um pai e um filho de classe média, num tempo de alterações sem volta nas possibilidades de conexão digital: o pai vai arrolando todos os perigos da vida adolescente, todas as possibilidades de o menino “derrapar na curva”, “desgovernar”, “esquecer a senha”, “conhecer o inferno”, seja esse qual for. E, quase cruel, termina cada estrofe com o verso: “Te vira, meu filho!”. Tudo são possibilidades, tudo gira em torno do “se” algo acontecer ao menino; e a ordem é sempre a mesma: “Te vira, meu filho!”. Fala-se aqui em imprevistos, em coisas possíveis – num poema que está no livro de sugestivo título: *Duelo do Batman contra a MTV*. Na última estrofe, porém, temos a virada, a surpresa, o presente ao leitor: “Te vira, meu filho,/ te vira, para mim,/ que eu te estenderei a mão” (CAPPARELLI, 2004, p. 73).

Poderíamos recorrer a muitos outros trechos de romances, contos, novelas, poemas – para estabelecer esse importante elo entre narrativas midiáticas e virtuais e aquelas que nos trazem os livros. O objetivo é justamente pensar, com docentes ou estudantes que se preparam para atuar no magistério, o quanto se torna urgente vasculhar produções literárias, televisivas, cinematográficas, videográficas, audiovisuais de um modo geral, as quais nos ampliem o repertório, nosso e dos alunos, no sentido de uma espécie de cuidado conosco mesmos, que passa inicialmente por um acesso a textos que nos surpreendam, que não deixem escapar a fineza dos gestos, a desacomodação em relação ao *esperado de sempre* ou ao *sempre esperado* de grande parte dos livros, telenovelas ou filmes do tipo *blockbuster*. Ou seja, para haver protagonismos, de qualquer espécie, talvez seja preciso mesmo viver no imprevisível, aceitar o incerto – desde que nessa incerteza tenhamos a companhia de bons textos, bons filmes, boas imagens, entendendo que o adjetivo *bom*, aqui, também é precário, mas assumindo que podemos definir para ele algumas exigências. Dentre estas, cito a de esses materiais terem a capacidade de nos encantar

e surpreender, para além de apresentarem personagens de bondade ou maldade cristalizadas, para além de oferecerem a nós sequências plenamente previsíveis, para além de nos mostrarem finais claramente antecipados.

Mais de uma vez li esse poema para alunos de graduação, de pós-graduação e também para docentes de Educação Básica. E sempre observei o encanto com a surpresa. Da mesma forma, tenho exibido vídeos baixados do YouTube, referentes a obras de arte (como as do belga Francis Alÿs)⁶ ou a experiências diferenciadas em educação (como as do repórter Rory O’Connor, cujo título foi traduzido como “*O buraco no muro*”),⁷ ou ainda a peças publicitárias (como o comercial da Coca-Cola, cujo *slogan* em português é “Razões para acreditar: os bons são maioria”).⁸ São materiais totalmente diferentes entre si, quanto ao objeto e ao objetivo, quanto à linguagem e quanto à nacionalidade. O trabalho de garimpar esses produtos audiovisuais e apresentá-los a alunos de um curso de Pedagogia ou a estudantes de pós-graduação mostrou-se bastante satisfatório, na medida em que permitiu análises extremamente ricas de pequenas histórias, que nos prendem exatamente porque quem as inventou imaginou, de algum modo, um interlocutor que com elas se surpreenderia.

Francis Alÿs é conhecido por suas fotografias e vídeos em que a proposta se assemelha ao que Alain Badiou (2004) faz em relação ao cinema: o convite a pensar *com* as imagens. Alÿs, por exemplo, no vídeo *Sometimes Making Something Leads to Nothing*, faz o espectador acompanhar um homem, pelas ruas da cidade do México, com um enorme bloco de gelo, até esse bloco se tornar um quase nada de água no chão. Simples, com tomadas em diversos planos, que permitem situar uma parte da cidade e ao mesmo tempo fixar-se no personagem principal, o vídeo impõe-se pela força do que o artista sugere que seja pensado em nossos dias, atribulados dias de tantos afazeres e de

6 Em 2011, o artista Francis Alÿs expôs um conjunto de obras no Museum of Modern Art (Moma), de Nova York, em exibição intitulada “A Story of Deception”. Um dos vídeos do artista pode ser acessado no site do Moma (disponível em: <<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/francisalys/#/>>; acesso em: 18 maio 2011). Outro vídeo, intitulado *Sometimes Making Something Leads to Nothing*, está no YouTube (disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZedESyQEnMA&feature=related>>; acesso em: 18 maio 2011).

7 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Xx8vCy9eloE>>. Acesso em: 18 maio 2011.

8 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yTfBPezID2o>>. Acesso em: 18 maio 2011.

tantos apelos quanto à informação e à conectividade permanente. De fato, por vezes, o que fazemos – e nos toma tanto esforço – resulta literalmente em nada...

Sabemos que um repórter bom é aquele que sabe contar uma história, quase como uma mãe que aconchega o filho pequeno na hora de dormir e o conduz a outros mundos pelos contos que narra. Pequenas histórias reais estão hoje disponíveis em vários sites, e podemos acompanhar narrativas como a do jornalista Rory O'Connor, numa zona pobre de Nova Délhi, na Índia: ele narra que buracos são abertos num muro, e que computadores com acesso à internet são ali colocados. O repórter nos faz escutar e ver depoimentos de crianças, algumas muito pequenas, aprendendo por si mesmas a manipular a máquina e a elaborar suas hipóteses sobre a utilidade e o prazer de enviar mensagens, receber informações, e assim por diante, usando o computador e a internet.

Inevitável o contraste entre as duas narrativas, a do artista Alÿs e a do repórter O'Connor. Tal contraste é ainda maior se juntarmos à comparação o comercial da Coca-Cola, exibido em 2011 em vários canais de TV no Brasil. Nas três narrativas, os criadores defendem suas teses, bem diferentes. Na campanha da Coca-Cola, os publicitários apropriam-se de certo mal-estar com o sentimento negativo, talvez mal-humorado, de que muitas coisas não vão tão bem; para criticar tudo isso, usam-se as oposições (por exemplo, a legenda, num dado momento, diz que “Para cada tanque fabricado, são feitos 131 mil bichos de pelúcia”, ou que: “Na internet, *amor* tem mais resultados que *medo*”), até chegar ao clímax, quando, sobre imagens de homens marchando num exército, lê-se: “Para cada arma que se vende no mundo...”; e “20 mil pessoas compartilham uma Coca-Cola” – aqui, com imagens de um outro tipo de “exército”: jovens caminhando ao ar livre e bebendo o refrigerante. Alguns dos espectadores a quem exibo o vídeo, comentam: “Que coisa linda!”, “É isso mesmo, chega de pessimismo!”; outros, “Nossa, que cinismo! Como assim, um exército de saboreadores de Coca-Cola?”.

Defendo que é o “amor à narrativa” que nos prende a enredos como os dessas breves histórias audiovisuais, assim como fomos completamente tomados pelo poema de Sérgio Capparelli. Se

observarmos bem, nas três histórias encontradas no YouTube (e mesmo nos versos de Capparelli) estão implicadas as chamadas “novas tecnologias”. Segundo Philippe Dubois (2004), essa expressão aparece quase sempre associada a aparatos técnicos da informática e da fabricação de imagens.⁹ Ora, sabemos que qualquer produto audiovisual, de qualquer espécie, sempre exigiu alguma forma de tecnologia. Estamos falando da fabricação de algo, o que inevitavelmente exige instrumentos específicos, regras a serem seguidas, objetivos claros e um tipo determinado de saber. Com os gregos clássicos, aprendemos que saber-fazer é algo que tem relação com a *techné*, a arte de fazer alguma coisa, independentemente de tratar-se de objetos *belos* (conhecidos como obras de arte) ou utilitários.

Pensando em termos históricos e etimológicos, *techné* é uma palavra que reafirma historicamente o gesto humano de criar ferramentas e instrumentos aos quais recorreremos para lutar contra algo que nos é superior, para dominar uma força – a natureza, as limitações de nosso corpo –, para ultrapassar limites (de tempo, espaço); talvez, em suma, se trate do desejo de enfrentar a grande força contra a qual desde sempre lutamos: a morte, a finitude humana. São as “estratégias de transcendência”, de que nos fala Bauman, como referimos anteriormente. Contar, ler histórias, ouvir contos, deleitar-se com filmes e vídeos – tudo isso faz parte dessa insana luta diante do inevitável da morte e do esquecimento.

No desfrute dessas narrativas audiovisuais e no posterior trabalho de criação que podemos fazer a partir delas, certamente é possível estabelecer as viscerais diferenciações entre cada tipo de conto, de peça publicitária, de filme ou programa de TV. Existem muitas estratégias de leitura dessas criações, que exigem primordialmente uma entrega às imagens e aos textos, além de um conhecimento específico das linguagens próprias de cada meio. Imagino que tenhamos muito ainda a aprender, nessa tarefa de analisar objetos culturais (como produtos midiáticos de um modo geral), estabelecendo as complexas relações possíveis com as práticas de leitura e escrita, também com o enorme encanto das infinitas portas que se abrem, por meio da comunicação digital, para narrarmos a nós mesmos e aos outros.

9 Tratei desse tema no artigo “Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas” (FISCHER, 2007).

Novos ritmos, outros modos de subjetivação

Vivemos um tempo em que não seria mais aceitável permanecermos nas clássicas dicotomias que separam o humano do técnico, ou que classificam os objetos e as práticas do mundo digital como “menores”, comparativamente às produções bibliográficas de romances, contos e poemas. Também já não se espera de um docente (ou de um pesquisador, na área de educação) que simplesmente continue replicando o fato de que, supostamente, as tecnologias digitais, por si sós, tornam-nos mais cooperativos, livres e abertos – enquanto a chamada *escola tradicional* vive da *falação* dos mestres e do quadro de giz. Ainda: não me parece produtivo nem criativo cansar-se em denunciar *influências* malévolas da mídia e da publicidade, para sempre manipuladoras das *pobres cabeças* infantis e juvenis.

A imersão no mundo digital, nos tão diversos materiais audiovisuais a que temos acesso cotidiano, não se separa de um cuidadoso trabalho sobre nós mesmos, no interior do qual está, certamente, um exercício crítico, capaz de fazer-nos diferenciar técnicas narrativas muito distintas uma da outra, percebendo em que medida nelas somos convidados a sair de nós mesmos e a enxergar o *outro* (por exemplo, o homem mexicano que, qual um Sísifo, empurra uma barra de gelo destinada a desaparecer num rastro líquido; ou as crianças indianas fascinadas pelo *buraco no muro*, que as leva a um mundo de possibilidades ao infinito); ou percebendo em que medida e com que sofisticados recursos nosso amor à narrativa está sendo capturado, em meio a imagens e símbolos que, de certa forma, violentam-nos (um exército em guerra tendo sido oposto a um exército de jovens bebendo Coca-Cola, numa classificação maniqueísta); e assim por diante.

Assim, apostar no *amor à narrativa* não nos afasta da crítica, muito menos da genuína fruição dos bens literários e audiovisuais de nosso tempo. Se agora falamos em convergência das mídias, é preciso analisar esse novo arranjo das comunicações e pensá-lo por dentro da escola, por dentro das nossas práticas escolares, sempre com um olhar que deseja *algo a mais*. Isso tem a ver com uma proposta de Roland Barthes (1990), no livro *O óbvio e o obtuso*, em que o reconhecido semiólogo francês distingue três níveis de análise das imagens (ele está se referindo especificamente a fotogramas do filme de Eisenstein, *Encouraçado*

Potemkin, de 1925): o nível informacional, o nível simbólico e aquilo que é da ordem do “obtusos”, um “terceiro sentido”. Muitas vezes, nossas análises, especialmente no âmbito escolar, ficam, no máximo, nas informações, naquilo que *está ali* e que pode imediatamente ser identificado (é um filme produzido por este diretor, no ano tal, no país qual, com os personagens tais e quais, contando a história tal). Em termos da análise do simbólico, por outro lado, proliferam em geral os chavões e os clichês – embora, evidentemente, se possa ir além de dizer que o amarelo *quer dizer* ouro e riqueza, ou que o vermelho necessariamente significa paixão.

O mais difícil, mesmo para o próprio Barthes, que o propôs (e ele reconhece quão árduo é assumir a análise em tal nível), é adentrar aquilo que está “a mais”, aquilo que quase não se pode definir, o *obtusos* das imagens (sejam elas filmicas, sejam elas literárias), mas que fazem de uma obra algo que se pode receber como arte, pelo indizível, pelo não determinável, mas que pode ser vivido pelo espectador mais prosaico. Quando Capparelli faz poesia da relação de um pai com seu filho e fala da solidão do menino, escreve: “E se estiveres só,/ com a lua abandonada no peito,/ te vira, meu filho!” (op. cit., p. 72). Podemos ler uma, mais uma, muitas vezes esses versos, e não será necessário procurar referentes claros para cada palavra, nem simbolismos maiores sobre a dor da solidão: a frase “a lua abandonada no peito” carrega em si o “a mais” barthesiano, assim como ocorre no conto de Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”, em que lemos sobre a menina que enfim consegue ter nas mãos o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato:

Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada [...] Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. [...] Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1991, p. 18)

Clarice é um puro *a mais* em suas palavras, e a leitura, hoje, desse conto nos desaloja totalmente de uma época em que não há como

negar a velocidade da comunicação e da informação, e na qual se pode talvez tomar por completo como extemporânea a história de uma menina que deseja muito um livro. Sim, um livro. Um livro para crianças. Ora, o que universaliza o conto de Clarice é justamente esse *fora de lugar* que já está lá, no tempo em que a romancista o criou: aquela menina já estava no espaço da diferença, tanto que o modo de ver a si mesma culmina maravilhosamente na última frase: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. Entendo que esse tipo de experiência, com a literatura, sem desprezar todas as outras formas de narrativa do tempo presente, essa troca entre formas de falar, por exemplo, do grande objeto de desejo de alguém e de todas as relações em jogo ao buscá-lo, faz parte urgente da formação de professores de todos os níveis.

Os que trabalham com crianças e jovens são exigidos, em nossos dias, a abrir-se a todos os modos de escuta dessas novas gerações, a olhar com eles aquilo que eles olham e aquilo que os olha – como sublinha Didi-Huberman (1998), levando em conta que estamos falando de uma cultura que se nos mostra como complexidade e diferença. Porém, como sabemos, o que circula nessa mesma cultura tem suas regras de visibilidade e de dizibilidade; e, conforme aprendemos com Deleuze: por paradoxal que seja, perceber é ver menos, “é subtrair da imagem o que não nos interessa” (1992, p. 58). Assim, podemos dizer que o professor é um profissional que se vê diante de uma tarefa quase infinita de dar conta de um universo de textos e imagens, de práticas comunicacionais diversificadas. Precisa instrumentalizar-se quanto a cada especificidade de linguagem, poética ou midiática, orientado pelo que Deleuze nos sugere (que nosso olhar de fato aprende a “ver menos”) e conduzido a selecionar mais isto do que aquilo, segundo linhas de força muito específicas, nem sempre fáceis de serem identificadas.

Porém, se há linhas de força estreitando nosso olhar, é bem verdade que permanentemente estamos por nos fazer, e esses laços que nos constroem não se mantêm indefinidamente e em bloco, e podemos imaginar novos modos de subjetivação para nós mesmos. As chamadas “linhas de fuga” deleuzianas têm a ver com a imprevisibilidade do que é posto no poema de Capparelli e no conto de Clarice; mas não estão apenas aí, estão também no professor, estão no aluno, talvez na medida em que nos demos conta de que

a mais sofisticada das tecnologias já inventadas é simplesmente a palavra, essa pura ausência, essa constatação de que algo não está ali e que por isso precisa ser “dito”, esse desejo de “apanhar a coisa”, mesmo que secretamente sabendo dessa plena impossibilidade. Julgo que seria importante trazer, neste momento, o pensamento de Deleuze, quando o autor escreve sobre o conceito de dispositivo em Foucault. Certamente, não é este o lugar para nos estendermos sobre o tema dos dispositivos – esses processos maquínicos, essas verdadeiras máquinas que circulam na sociedade, e que nos fazem ver certas coisas e nos fazem falar deste ou daquele modo (o exemplo clássico é o dispositivo da prisão, tão bem descrito na obra *Vigiar e punir*, de Foucault, e que tem relação direta com o ver sem ser visto, e o fazer que supõe um olhar panóptico sobre nós). Mas, além de nos posicionarmos quanto aos modos de falar e ver, os dispositivos implicam linhas de força, que atravessam todas as práticas de certo campo (por exemplo, as práticas escolares e a complexa rede de relações de poder que elas supõem). O que nos interessa aqui, nesta leitura deleuziana da obra de Foucault, é uma última dimensão dos dispositivos – a que se refere às linhas de subjetivação.

Tal dimensão – das linhas de subjetivação, ou até das linhas de fuga, como sugere Deleuze – interessa-nos particularmente neste texto, em que destacamos justamente outra orientação possível para nossas vidas de cidadãos – no caso, cidadãos docentes –, o que sugere o ato ousado de “cruzar a linha”, “passar para o outro lado”, ir além do justo e necessário trabalho de lutar com ou contra determinadas forças e valer-se dessa energia para voltarmos-nos a nós mesmos, exercendo uma força (criativa) sobre nós próprios (cf. DELEUZE, 1999, p. 155-161). Não é por outra razão que Deleuze cita, nessa conferência sobre o dispositivo, um trecho de *A arqueologia do saber*, em que Foucault afirma claramente preferir que nos afirmemos não como “identidades” tais ou quais, produzidas num jogo de distinções, mas sim como “diferença”: diferença dos discursos, diferença dos tempos, “diferença das máscaras” (cf. FOUCAULT, 2009, p. 149).

O que propomos, ao pensar na convergência das mídias em relação à literatura, tendo como foco o trabalho pedagógico, é que podemos avançar, para além das análises interpretativas e por vezes até moralistas dos materiais midiáticos, colocados com frequência

em comparação desfavorável com os textos literários, como se estes fossem a verdadeira arte, e aqueles, a fonte da total degradação do humano. Certamente as análises críticas (tanto da literatura como das produções midiáticas) devem ser feitas; mas há outro espaço ainda a ser ocupado, referente à seleção e ao uso de materiais audiovisuais e textuais que digam respeito à formação de nós mesmos, como pessoas que se indagam constantemente, que assumem um cuidado consigo, para além dos poderes e saberes dos dispositivos, que nos ensinam um modo cristalizado de sermos mestres, crianças, alunos, homens, mulheres. Tal cuidado implica um trabalho permanente, de escuta solidária e solitária do outro; não paradoxalmente, esse é um trabalho de voltar-se para si mesmo, justamente porque podemos nos assumir como alguém que se ocupa do outro e daquilo que está fora de nós.

Segundo Deleuze (op. cit., p. 159), trata-se de pensar, a partir da filosofia de Foucault em seus últimos escritos, numa “criatividade variável”, capaz de interromper as coisas necessárias a dizer, as coisas obrigatórias a ver (e a fazer). Não nos fixamos em qualquer ilusão, no sentido de que chegaríamos a uma plena libertação em relação aos dispositivos, àquilo que está instituído como “deve”, como determinação. Pelo contrário, é bem verdade que fissuras no que nos ensinam a ver e a falar podem rapidamente ser apropriadas em novos dispositivos, e assim indefinidamente. Mas as coisas não acontecem em bloco nem são compactas e transparentes: elas podem ocorrer em meio a indeterminações, em meio a possibilidades variadas – as quais nós aprendemos todos os dias quando genuinamente nos entregamos a escutar, por exemplo, uma criança, ou uma professora de periferia urbana, ou um trabalhador rural anônimo.

A sensibilidade da nossa escuta, aperfeiçoada todos os dias, tem a ver com a entrega a poemas ainda não escritos, que ainda não soubemos escutar, muito semelhantes àqueles que um Chico Buarque nos deixa quando escreve, no final dos anos 1960, em tempos sombrios deste país, a música “Agora falando sério”: na mesma medida em que registra seu mal-estar com “a cantiga bonita/ que se acredita/ que o mal espanta”, escolhendo por isso o “chute no lirismo”, com a denúncia de um “amor-perfeito, traindo/ a sempre-viva, morrendo/ e a rosa, cheirando mal”, Chico continua a fazer poesia da maior qualidade lírica, em cada verso, como estes: “Eu quero fazer silêncio/

um silêncio tão doente/ do vizinho reclamar” (HOLLANDA, 2006, p. 174-175). Ou seja: escapando aos dispositivos da época, o poeta investe-se da ação crítica pelo caminho da poesia; mais do que isso, não faz a mera crítica, pois esta atacava o próprio trabalho poético como talvez apaziguador das dores; ele acaba enredando-se naquilo que supostamente deseja negar. E, nesse espaço de possibilidades, explode outra vez em lirismo.

Para encerrar

Se tememos as palavras, se tememos a diferença, se tememos o outro – isso que é matéria-prima das belas narrativas da TV, do cinema, da literatura –, então ficaremos nos clichês, tal como o funcionário nazista Eichmann, cujo julgamento é narrado por Hannah Arendt (2003) no belo livro *Eichmann em Jerusalém*. O fechamento e a quase impossibilidade total de comunicar correspondem à ausência de pensamento, ao apego mudo e cego aos clichês, às frases feitas, às interpretações já tantas vezes formuladas. O problema não é se estamos mentindo ou se estamos falando o que devemos ou o que não devemos dizer. O problema é negar a potência que pulsa em nós mesmos, que só espera o momento de se fazer palavra, imagem, música, movimento, para além da legitimação do já sabido, para além do uso da linguagem como depositária de uma única verdade, do que *realmente* precisaria ser dito.

O encanto com os novos objetos técnicos – um celular capaz de quase tudo, um sem-número de *sites* que nos levam ao infinito de uma suposta enciclopédia que a tudo responde, a rede social virtual que nos faz encontrar o mais antigo colega de escola ou então adicionar o milésimo amigo em nossa lista interminável, os incontáveis vídeos sobre o que quisermos, postados na internet – talvez não esteja propriamente na magia tecnológica, e sim em uma outra rica possibilidade de experimentá-los. Talvez eles existam como mais uma fonte de contação de histórias, como mais um aviso de que nosso *amor à narrativa* – a despeito de todo o trabalho crítico ao qual precisam ser submetidos – está vivo, e de que a ampliação de nossos repertórios, mais do que uma necessidade, é uma urgência ética e estética no campo da educação.

Referências bibliográficas

- ARENDE, H. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- BADIOU, A. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, G. (Org.). *Pensar el cine I: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 23-81.
- BARTHES, R. O terceiro sentido. In: _____. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 45-61.
- BAUMAN, Z. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.
- CAPPARELLI, S. *Duelo do Batman contra a MTV*. Porto Alegre: LP&M, 2004.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 51-102.
- _____. Qué es un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.
- DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã...: diálogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DUBOIS, P. *Cinema, vídeo, Godard*. Tradução Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- HOLLANDA, C. B. *Tantas palavras: todas as letras & reportagem biográfica de Humberto Werneck*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- FISCHER, R. M. B. *Alteridade e cultura midiática: memórias de juventude*. Relatório final. Porto Alegre: UFRGS/CNPq, 2008.
- _____. *Educação do olhar e formação ético-estética: cinema e juventude*. Relatório final. Porto Alegre: UFRGS/CNPq, 2011.
- _____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.
- FISCHER, R. M. B.; SCHWERTNER, S. F. Ethical-esthetic education of young people in the South of Brazil: a Foucauldean perspective. In: COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY'S ANNUAL CONFERENCE, 55., 2001. Montreal, Canadá: maio 2011.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287. (Ditos & Escritos, 5)
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- LECCARDI, C. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.
- LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

Recebido em 23 de maio de 2011 e aceito em 6 de junho de 2011.