

txt

Leituras
transdisciplinares
de telas e textos

Ano II
Número 4
Dezembro de 2006
ISSN - 1809-8150

Índice

Editorial

Expediente

Artigos

***Por que eles não lêem?
refletindo sobre as implicações
do não-desenvolvimento de habilidades de leitura***

Cláudia Mara de Souza

**Leitura e democracia: bibliotecas comunitárias
e ensino de Língua Portuguesa escrita**

Jairo Rodrigues

Maria Antonieta Pereira

**A importância dos afetos familiares
e escolares na formação do leitor**

Hércules Toledo Corrêa

**Ensino de leitura de textos literários:
a posição do educador na esfera pública**

Marcelo Chiaretto

Lendo o teatro: letra e cena

Antonio Barreto Hildebrando

**Nos caminhos sem fim de Paris:
um encontro com Giacometti**

Rodrigo Freitas Rodrigues

**Clarice Lispector:
o dito e o interdito da pintura à ficção**

Marcos Antônio de Oliveira

Edgar César Nolasco

Entrevistas

O sebo e a difusão da leitura

*Amadeu Coccó Rossi
por Conceição Bicalho*

Leituras da arte = leituras do mundo

*Maria Zélia Castilho de Souza Rogedo
por Maria Antonieta Pereira*

Depoimentos

Histórias de mulheres e leituras

Anna Nascimento da Silva

Imagens

GRAPHOS – a escrita da memória-imagem de Grande sertão: veredas

Wanêssa Cristina Vieira Cruz

Ficções

Sem título

Alice Bicalho

Para destruir

Caetano Tavares de Almeida Gontijo

Resenhas

Correntes de Humboldt: redes de linguagem

Maria Antonieta Pereira

Estratégias para matar um leitor em formação: autocrítica e sugestão

Jairo Rodrigues



Documento do acervo da Biblioteca Universitária da UFMG

Editorial

Em sua quarta edição, a revista *txt* - leituras transdisciplinares de telas e textos completa dois anos de existência e renova sua esperança de seguir contribuindo para o debate de um dos mais relevantes temas da atualidade brasileira: a questão da leitura e, como decorrência, as estratégias de produção de texto. Ao longo desse tempo, questionamos velhos chavões como "a televisão prejudica a leitura do livro" e mostramos a existência de novos modos de leitura inclusive no que se refere aos cânones literário, lingüístico, imagético e pedagógico. Além disso, acolhemos propostas temáticas dos leitores como a que está presente na pergunta "Por que eles não lêem?"

Uma vasta gama de leitores, ilustradores e redatores tem participado ativamente desse fórum de debates, o que o torna cada vez mais produtivo: pontos de vista coincidentes ou não com os do Programa, imagens que extrapolam/questionam artigos, ementas que buscam rediscutir estereótipos lingüísticos e pedagógicos, ilustrações que geram novas interpretações de textos. Além disso, a associação proposital de vários gêneros textuais - artigos acadêmicos, depoimentos sobre a formação de leitores, entrevistas, textos ficcionais, imagentas e resenhas - busca atender à proposta de ampliar o debate, gerando interlocução entre diferentes leitores. Considerando que a

imagem, em suas diversas modalidades – desenho, pintura, cinema, teatro, TV, escultura, vídeo, computador, celular – pode contribuir imensamente para a luta contra a exclusão provocada por analfabetismo e baixos níveis de letramento, a revista *txt 4* também realiza essa discussão nas páginas a seguir. Do analfabeto ao professor universitário, todos dispõem na mesa fraterna, mas crítica, do debate contemporâneo sua cota de experiências, seu hipertexto coletivo e individual.

Os artigos desta revista discutem o tema-chave *Por que eles não lêem?* em perspectivas variadas. As causas da não-leitura são enfocadas a partir de problemas tais como: incompetência da escola em formar múltiplas habilidades de leitura, falta de acesso ao livro por parte da população periférica, equívocos que cercam o ensino da Língua Portuguesa escrita, atitudes do educador da escola pública no ensino da leitura de textos literários. Outros artigos e o texto da *imagenta* revelam as diferentes estratégias que contribuem para a formação de leitores: afetos familiares e escolares, relações entre textos e cenas teatrais, contaminações mútuas entre artes plásticas, literatura e pensamento crítico. No âmbito das entrevistas, discute-se o papel dos sebos e das atividades artísticas em comunidades periféricas enquanto espaços de democratização do acesso aos bens culturais do país. O depoimento de uma senhora analfabeta revela as razões socioculturais da não-leitura e as conquistas femininas frente à sociedade patriarcal. Além disso, tanto as ficções imagético-literárias quanto as resenhas divulgadas nesta revista estimulam percepções mais refinadas do *Por que eles não lêem?* quando revelam a potência criadora da leitura de telas e textos.

Ao concluir esta edição da revista, a sensação de missão cumprida experimentada pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* se associa ao agradecimento a todos vocês que permitiram sua realização. Aos autores, ilustradores, pareceristas, diagramadores, leitores, revisores e tantos outros que se esforçaram para que nosso debate seguisse adiante, nosso muito obrigado. Esperamos estar juntos na ampliação deste fórum de debates em 2007!

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2006.

Maria Antonieta Pereira e Conceição Bicalho Editoria da revista *txt - leituras transdisciplinares de telas e textos*



Arte infantil cedida por colaborador

***txt - leituras
transdisciplinares
de telas e textos
ISSN - 1809-8150***

editores responsáveis

Conceição Bicalho

Maria Antonieta Pereira

conselho editorial

Álvaro Fernández Bravo (Universidad San Andrés, Argentina)

Biagio D'Angelo (Universidad Católica Sedes Sapientiae, Peru)

Bobby Chamberlain (University of Pittsburgh, EUA)

Conceição Bicalho (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Elina Miranda Cancela (Universidad de La Habana, Cuba)

Hebert Benítez Pezzolano (Universidad de la República, Uruguai)

Hernán Neira (Universidad Austral de Chile, Chile)

Inês Assunção de Castro Teixeira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Luiz Roberto Velloso Cairo (Universidade Estadual Paulista, Assis)

Marcelo Chiaretto (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Marcelo Kraiser (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Mónica Bueno (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

Regina Dalcastagne (Universidade de Brasília, Brasil)
Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Thaís Flores Nogueira Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

projeto gráfico

Fabiana Fernandes

edição de arte

Conceição Bicalho
Fabiana Fernandes

fotos e ilustrações

Acervo da Biblioteca Universitária da UFMG
Alberto Giacometti
Alexandre Resende
Aline Cota
Camila Reis
Clarice Lispector
Conceição Bicalho
Douglas Veloso
Eloísa Ethelvina
Fabiana Fernandes
Geisa Buzelin
Iluminador medieval (anônimo)
Kelly Abreu
Leandro de Figueiredo
Mário Vinícius Júnior da Silva
Rafael Alvarenga (chamada txt5)
Wanêssa Cruz

editorial

Coordenação do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*

artigos

Antônio Barreto Hildebrando
Cláudia Mara de Souza
Hércules Toledo Corrêa
Jairo Rodrigues
Marcos Antônio de Oliveira e Edgar César Nolasco
Marcelo Chiaretto
Maria Antonieta Pereira
Rodrigo Freitas Rodrigues
Wanêssa Cristina Vieira Cruz

entrevistas

Amadeu Coccó Rossi
Maria Zélia Castilho de Souza Rogedo

depoimento

Anna Nascimento da Silva

imagenta

Wanêssa Cristina Vieira Cruz

ficções

Alice Bicalho

Caetano Tavares de Almeida Gontijo

resenhas

Jairo Rodrigues

Maria Antonieta Pereira

revisão de textos

Maria Antonieta Pereira

realização

Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*

apoio

FALE - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

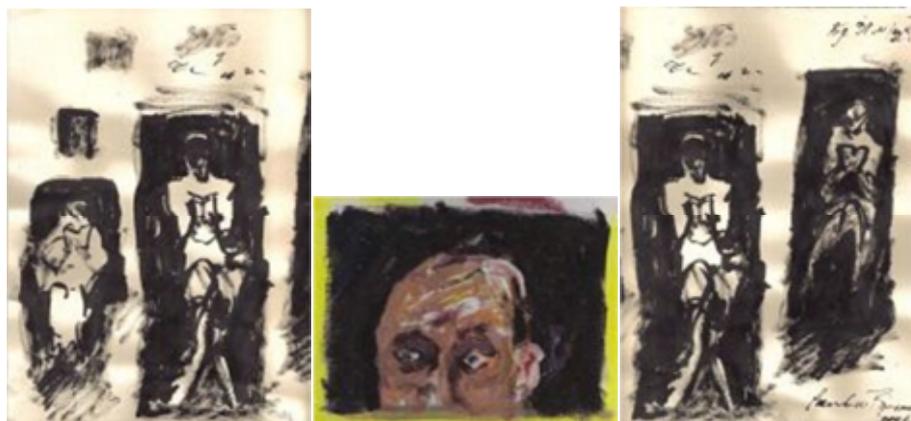


Ilustração Leandro Figueiredo

Por que eles não lêem? **refletindo sobre as implicações do não- desenvolvimento de habilidades de leitura(1)**

Cláudia Mara de Souza

Mestre em Lingüística pela FALE/UFMG. Professora da rede municipal de ensino de Itabira e da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira (FUNCESI).

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre as principais habilidades de leitura verificadas em exame sistêmico e sobre as implicações do não-desenvolvimento de tais habilidades.

Palavras-chave: escola, habilidades de leitura e avaliação.

Introdução

Na escola evidencia-se uma grande contradição: os professores ensinam, alunos aprendem e, quando são submetidos a testes ou

a provas, acontece o que muitos classificam como fracasso. Testes e provas mostram que os alunos não conseguem resolver as questões. Por exemplo, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000) mostra dificuldades para a maioria dos alunos brasileiros: construir uma resposta considerando informações de várias partes do texto; fazer inferências (as mais diversas); lidar com textos de gênero pouco familiar (não-contínuos, gráficos e tabelas, formulários). Será que os alunos realmente não desenvolveram aquelas habilidades de leitura? A escola tem realmente desenvolvido habilidades ou competências que levam o estudante a interagir com as operações mais complexas que alguns testes exigem?

Em sala de aula, os professores são freqüentemente interrogados pelos alunos sobre como resolver determinada questão ou exercício. É comum ter-se a impressão de que o aluno não lê os enunciados ou comandos das atividades, mesmo quando solicitados a reler o que dizem tais exercícios: parece que não compreendem o que fazer. Ouve-se, sempre, em salas de professores, a seguinte pergunta: *"Por que eles não lêem?"*. Ouvem-se também algumas tentativas de respostas: *"Os alunos não conseguem resolver os exercícios porque não compreendem os enunciados deles"* ou *"Porque não sabem ler"*.

Algumas perguntas surgem: Que habilidades os alunos brasileiros demonstram ter? Que implicações o não-desenvolvimento das habilidades pode acarretar? Assim, este artigo apresenta uma breve reflexão sobre as habilidades de leitura avaliadas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2001 e sobre o resultado obtido pelos estudantes.

O desempenho dos alunos de 8ª série no SAEB

Muitos resultados de exames de proficiência têm sido divulgados pelos meios de comunicação. Esses resultados apontam para o fracasso da educação, se considerados os índices de acerto apresentados pela população estudantil brasileira em muitas das competências e habilidades avaliadas. Um destes exames é o SAEB e seus resultados são mostrados aqui, especificamente os do desempenho relacionados à leitura em Língua Portuguesa.

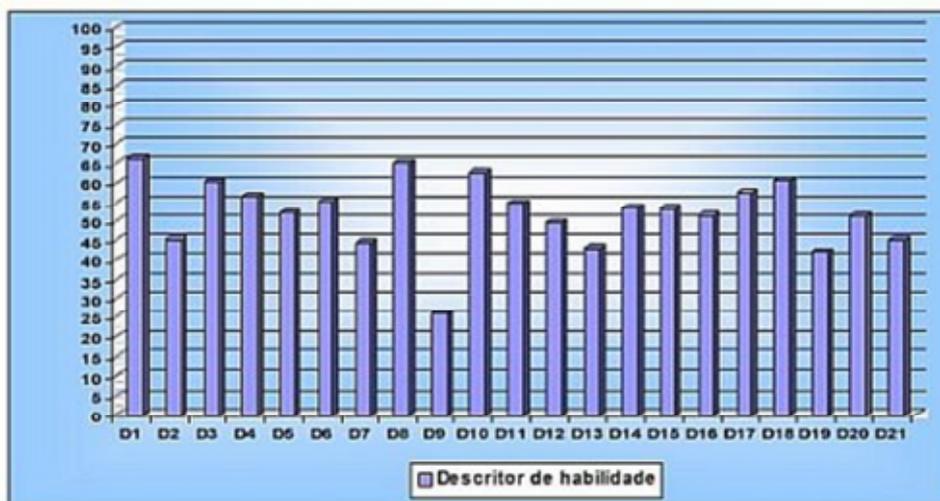
A tabela abaixo apresenta os resultados da oitava série do ensino fundamental, com a média geral alcançada pelos alunos brasileiros nas vinte e uma habilidades avaliadas.

TABELA 1 – Média geral das habilidades avaliadas pelo SAEB 8^a. Série

Nº descritor	Habilidade descrita	% (Porcentagem)
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	66,5
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	45,3
D3	Inferir o sentido de uma palavra.	60,2
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	56,7
D5	Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico.	52,1
D6	Identificar o tema de um texto.	55,2
D7	Identificar a tese de um texto.	44,5
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	65,3
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	26,0
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	62,6
D11	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.	55,0
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	49,5
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	42,9
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	53,5
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	53,3
D16	Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	51,6
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	57,4
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	60,8
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	42,0
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	51,3
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	45,0

Quando observamos os dados acima, passamos a refletir sobre o que podem revelar acerca das competências e habilidades que a população estudantil brasileira demonstra possuir. Em quatorze descritores(2), os alunos brasileiros obtiveram resultado superior a 50%, mas a maioria dos percentuais não ultrapassa a casa dos 60%. Isso, no entanto, não colabora para o resultado geral, que poderia, sem dúvidas, ser melhor. Além disso, significa também que quase 50% dos alunos avaliados não apresentaram desenvolvimento satisfatório das habilidades avaliadas. Para uma visualização mais abrangente, apresentamos o gráfico abaixo com esses percentuais.

GRÁFICO 1 - Índices dos resultados por habilidade no SAEB



Pelos resultados acima, podemos reafirmar que os alunos submetidos ao SAEB apresentam um resultado entre 60% e 70% em apenas 5 das 21 habilidades: D1, D3, D8, D10, e D18.

Quando procuramos entender o que tais habilidades exigem, pensamos também nas implicações que a falta de domínio delas ocasiona. Quando o aluno é solicitado a *localizar informações* (D1), espera-se que ele, a partir das marcas textuais presentes na superfície do texto, responda às questões do tipo: o quê? quem? onde? como? quando? qual? para quê? Pretende-se, portanto, com esse descritor, verificar a capacidade de os alunos localizarem uma ou mais informações objetivas marcadas no texto. Não responder a questões de localização de informação significa que os alunos tiveram dificuldade na etapa da leitura referente à decodificação.

Em D3, *inferir o sentido de uma palavra*, é esperado que o leitor realize um raciocínio, a partir de informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto por uma palavra ou expressão. Para construir o significado de uma palavra, não é necessário que se recorra sempre ao dicionário. Pode-se construí-lo a partir de marcas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas/pragmáticas. Se os alunos revelaram baixa proficiência nessa habilidade significa que tiveram dificuldade na construção de sentidos. Palavras e/ou expressões desconhecidas impuseram um grau de dificuldade que eles não conseguiram resolver pelo texto.

Em D8, *estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la*, deve ser clara a noção de que o

ponto de vista de quem escreve sobre determinado assunto é percebido por meio dos vários procedimentos utilizados na exposição de seus argumentos. Com esse descritor, espera-se que o leitor identifique os argumentos utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativo. Essa tarefa exige do leitor, primeiramente, o reconhecimento do ponto (ou dos pontos) de vista que está sendo defendido e que o relacione aos argumentos usados para sustentá-lo. Se ele não percebe a estrutura argumentativa do texto, conseqüentemente terá sua compreensão comprometida.

Em D10, o aluno deve *identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*: personagens, enredo, foco narrativo, espaço. É preciso também que consiga identificar personagens, a relação entre elas e seus tipos (se são reais ou inventadas, se são seres animados ou inanimados), o enredo, o fato gerador do conflito, como se organizou e de que forma se resolveu, os tipos de enredo (aventura, de terror, suspense, ficção científica, de amor), o foco narrativo e o espaço. Um mau desempenho nesse descritor pode revelar pouca familiaridade com os textos e dificuldade com o grau de complexidade deles.

Em D18, a habilidade verificada é *reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*. Esse descritor visa a verificar a capacidade de o leitor refletir sobre um dos aspectos relacionados à forma do texto e de perceber sutilezas da linguagem que interferem na construção de sentidos. A seleção lexical usada na construção do texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu. Quando não se consegue identificar o efeito de sentido provocado pelo uso de uma determinada expressão, entende-se que o leitor deixa de perceber a "intenção do autor" expressa por sua escolha lexical e que sua compreensão pode ficar comprometida.

Em outro grupo, o percentual foi entre 50% e 60% em 9 habilidades descritas em D4, D5, D6, D11, D14, D15, D16, D17 e D20.

Em D4, *inferir uma informação em um texto*, o desempenho dos alunos foi mediano (56%). Nesse descritor, pretende-se verificar se os alunos são capazes de chegar às informações que não estão presentes claramente na base textual, mas que podem ser construídas por meio da realização de inferências, sugeridas pelas marcas que o texto sugerem. O leitor perspicaz é aquele que consegue ler o que está por trás das linhas (3). Ele deve, portanto, fazer inferências necessárias que contribuirão para a compreensão do texto. Quando não consegue realizá-las, o leitor não compreende o texto. Dessa forma, a leitura tende a dar-se apenas no nível da decodificação.

O D5, *desenvolver interpretação integrando o texto e o material gráfico*, também se revelou num nível médio. Num texto, podem ser usados, além das palavras, elementos não-verbais (fotos, desenhos, tabelas, gráficos, quadros), que visam a contribuir para a construção dos sentidos. Às vezes, uma imagem leva mais rapidamente à compreensão, porque o leitor consegue integrar imagem e texto. Quando essa tarefa não é cumprida, podemos dizer que o leitor tem dificuldade de lidar com os elementos não-verbais e, por conseqüência, não consegue estabelecer relações e atingir a interpretação desejada.

Em D6, a habilidade descrita é *identificar o tema de um texto*. O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: *o texto trata do quê?*. Espera-se, com esse descritor, verificar a capacidade de o aluno construir o tema do texto a partir da interpretação que faz dos recursos utilizados pelo autor (como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, dentre outros). Se o leitor não faz isso, significa que não percebe o texto como um todo, não consegue ainda perceber o nível mais abstrato de leitura pelo qual poderia construir o significado global ou a coerência temática (4).

Ainda entre 50% e 60%, encontramos D11, como a habilidade de *estabelecer relação causa/conseqüência* entre partes e elementos do texto. Entendemos como causa/conseqüência todas as relações entre elementos e fatos do texto, em que uma ação é resultado da outra. Para avaliar esse descritor, pode-se pedir ao leitor para reconhecer relações de causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação/justificativa, motivo e comportamento, pré-condição e ação, dentre outras. Quando não estabelece essa relação, o leitor pode apresentar dificuldades na construção da coerência local e até mesmo da temática (5).

Em D14, o leitor deve *distinguir um fato* da opinião relativa a esse fato. Essa tarefa exige que o leitor perceba a diferença entre o que é fato narrado ou discutido no texto e o que é opinião sobre ele. Essa diferença pode ser bem marcada no texto, ou exigir do leitor que ele as perceba, integrando informações de diversas partes do texto e/ou inferindo-as. Em relação ao leitor que não realiza essa tarefa, podemos dizer que ele não consegue perceber as marcas textuais que revelam a posição do autor nem consegue realizar as inferências necessárias para o cumprimento desta tarefa. Isso compromete a produção de sentido, a compreensão.

Por D15, *estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.*, o leitor deve

identificar as relações (oposição, comparação, anterioridade, posterioridade etc.) presentes num texto, isto é, construir, a partir de conjunções, preposições e advérbios, dentre outros recursos lingüísticos, as relações entre frases, parágrafos ou partes maiores do texto. Quando não domina essa habilidade, podemos dizer que muito provavelmente o leitor não processa as relações expressas por essas conjunções e advérbios, dentre outros, comprometendo a construção do sentido global do texto.

Os resultados de D16 mostram que 51,6% dos alunos foram capazes de *perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados*. O humor e a ironia costumam ser comuns em vários gêneros de texto, mas nem sempre são facilmente compreendidos pelo leitor, pois, muitas vezes, exigem o conhecimento de situações que não são mencionadas no texto. A dificuldade apresentada nessa habilidade pode revelar a pouca familiaridade do aluno com a situação e o assunto tratados, ou seja, ausência de conhecimento prévio. A construção da coerência temática e da coerência local pode ser afetada caso o leitor tenha dificuldade de perceber efeitos de ironia ou humor no texto.

Em D17, temos um grupo de 57,4% de leitores que conseguiu *reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*. Pela pontuação e por outros mecanismos de notação, como itálico, negrito, caixa alta, tamanho da fonte etc., efeitos de sentido podem ser criados no texto. O leitor deve perceber efeitos, e isso pode se tornar mais complexo à medida que são usados recursos não-convencionais e à proporção que os efeitos provocados por esses mecanismos gerem informações contrárias às expressas pelos recursos verbais. Quem não percebe os efeitos gerados pelo uso da pontuação pode fazer apenas uma leitura do literal, pode deixar de fora o humor, a dúvida e o suspense, dentre outros efeitos.

Entre 50% e 60%, encontra-se o D20, *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos*. As diferentes formas de se tratar uma mesma informação podem ser percebidas por meio da leitura dos títulos e das manchetes, da seleção lexical, do espaço dado à informação em um e em outro veículo, da natureza dos argumentos. O leitor que lê criticamente consegue identificar características que o levam a perceber o viés do texto. Se o leitor não consegue perceber que uma informação recebeu tratamento diferenciado num mesmo texto ou em diferentes textos, ele tem diminuída sua capacidade de crítica. Pode não ser capaz de perceber o efeito de manipulação que, muitas vezes, oculta-se por trás do tratamento dado à informação.

Num patamar mais baixo do que o dos descritores acima, ou seja, com uma média de acertos variando entre 40% a 50%, encontramos um total de seis habilidades em D2, D7, D12, D13, D19 e D21.

Com relação à habilidade de D2, *estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, o leitor deve ser capaz de (re)construir o caminho traçado pelo escritor e estabelecer as relações de continuidade marcadas no texto. Nesse sentido, o leitor deve ter habilidade de perceber como os referentes foram introduzidos e retomados no texto. Um leitor que revele pouca habilidade com o estabelecimento desse tipo de relação coesiva terá dificuldade em perceber a continuidade do texto, bem como de verificar sua progressão.

Em relação ao D7, *identificar a tese de um texto*, a média de acertos foi baixa (44,5%). Entendemos que, em um texto argumentativo, seu produtor procura convencer ou persuadir alguém daquilo que ele, o produtor, acredita. Por isso defende uma tese, utilizando vários recursos lógicos e lingüísticos para atingir sua intenção persuasiva. O leitor que não tiver essa habilidade não consegue perceber as marcas textuais que revelam o ponto de vista e a intenção do autor bem com a sua posição, além de não ser capaz de perceber se há teses que, aparentemente, são concorrentes ou se apenas uma delas é defendida.

No descritor 12, *identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*, os alunos quase atingiram a média 50%. Textos diferentes apresentam intenções comunicativas diferentes. Sendo assim, cabe ao leitor identificar a função, o objetivo de um determinado texto ou de uma parte dele. Reconhecer a finalidade do texto costuma ser uma tarefa simples e pode ser considerada fácil, ao passo que identificar um determinado efeito não muito explícito de uma parte do texto pode ser uma tarefa mais difícil. Quando não há domínio dessa habilidade, o leitor revela, às vezes, falta de conhecimento da diversidade textual e das funções dos gêneros.

Neste terceiro grupo, encontramos ainda a habilidade de D13, *identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*. Quem tem essa habilidade deve ser capaz de identificar quem fala no texto e a quem o texto se destina, reconhecendo as marcas lingüísticas expressas. Muitos elementos do texto podem indicar o locutor e o interlocutor. Dentre eles, podemos citar a variante lingüística e o registro usado, o vocabulário, o uso de gírias e expressões, o suporte, os aspectos gráficos etc. A falta dessa habilidade acarreta o comprometimento da compreensão, visto que num texto a identificação dos interlocutores pode favorecer a produção de

sentido, o delineamento das intenções do autor e as possíveis expectativas do leitor.

Em D19, encontramos a habilidade de *reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos*. O uso de recursos como diminutivos e/ou aumentativos, gradação, repetição de palavras, inversões na ordem das palavras, topicalizações e paralelismo sintático, dentre outros, precisam ser percebidos e compreendidos pelo leitor. Esse descritor visa, portanto, a verificar a capacidade do leitor de refletir sobre a forma do texto e, ainda, a verificar se ele consegue perceber as marcas utilizadas pelo autor na construção de sentidos. O grau de dificuldade desse descritor advém da falta de percepção de que no texto são utilizados recursos específicos para causar efeitos. A falta dessa habilidade leva o leitor a não compartilhar o jogo interativo que o autor quer instaurar por meio do texto.

O D21, que descreve a habilidade de *reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema*, atingiu a porcentagem de 45%. Nesse descritor, espera-se que o leitor possa identificar, em um mesmo texto ou em textos diferentes, pontos de vista semelhantes ou contraditórios defendidos sobre determinado tema. A dificuldade nesse descritor situa-se no fato de, às vezes, não haver marcas bastante claras no texto que evidenciem as posições que estão sendo assumidas. A ausência dessa habilidade pode revelar que o leitor apresenta dificuldades em relacionar diferentes partes do texto, bem como de fazer inferência, ou de perceber sutilezas no texto; sua leitura provavelmente está ainda no horizonte mínimo da paráfrase (6). O leitor não é capaz de perceber que um mesmo fato pode gerar opiniões divergentes. Não estabelece distinção entre os textos que lê. Pode, portanto, ser um leitor pouco crítico.

Na última categoria, encontra-se o mais baixo índice da prova SAEB: 26% em D9, *diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*. Assim como é importante que o leitor seja capaz de identificar o assunto principal de um texto, é necessário que ele reconheça as partes em que ele se divide, como se organiza e as relações entre a idéia principal e essas partes. O grau de dificuldade dessa tarefa aumenta proporcionalmente ao grau de explicitação das relações marcadas no texto. Quando não apresenta tal habilidade, a compreensão e a percepção da macroestrutura textual ficam comprometidas. Isso significa que o leitor não foi capaz de estabelecer correlações, não foi capaz de distinguir num texto o essencial do acessório. Uma complicação inerente a essa habilidade é o fato de que o que pode ser relevante para um

leitor num determinado texto, pode não o ser para outro, isso só pode ser definido pelos objetivos da leitura.

Vimos que cada habilidade listada possui seu grau de importância na construção do sentido e que a falta de domínio de cada uma pode comprometer na compreensão do texto. Foi também possível perceber que as habilidades de leitura estão, de certa forma, interligadas e, em conjunto, contribuem para uma produção eficaz de sentido.

Considerações finais

O desempenho revelado pelos alunos brasileiros deixa a desejar, visto que, em habilidades básicas como a localização de informações (D1), o índice de acerto fica em torno dos 60%. Em nenhuma das habilidades avaliadas pelo SAEB, o nível de acertos atingiu o percentual de 70%. Outras habilidades que exigem operações mentais mais elaboradas e que são importantes para uma leitura proficiente, como a correlação de informações (D2), a percepção de efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos diversos (19), dentre outras, ficaram abaixo de 50%. Isso nos leva a pensar que, para uma leitura eficiente, os alunos brasileiros ainda têm muito a desenvolver. Os dados apontam para a necessidade urgente de medidas de intervenção e para uma reformulação das práticas escolares. Tais práticas devem propiciar o desenvolvimento das diversas habilidades, para que a população brasileira, após pelo menos oito anos de escolarização, apresente um desempenho melhor na leitura.

Todas as habilidades de leitura analisadas são desejáveis num leitor proficiente e correspondem a operações cognitivas elaboradas. Como consequência do não-desenvolvimento delas teremos leitores pouco ativos, que não conseguem agir sobre o texto, ficando sua leitura na superfície textual. Aos alunos, é subtraída a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas (7).

Os resultados oficiais divulgados do SAEB/2001 revelam uma possível resposta à pergunta "Por que eles não lêem?". Não lêem, porque não são desenvolvidas estratégias que contemplem múltiplas habilidades de leitura na escola. Ou não lêem porque não apresentam essas habilidades desenvolvidas satisfatoriamente.

Abstract

This paper has the objective to present a reflection about the principal reading skills verified in systemic evaluation e about the implications of non developed of these skills.

Key-words: school, reading skills and evaluation.

Notas

(1) Este artigo reproduz parcialmente teoria e análise de dados da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais "O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático", de Souza (2005), sob as orientações das professoras Carla Coscarelli e Delaine Cafiero.

(2) Descritor pode ser entendido como o detalhamento de uma competência. O tipo de habilidade cognitiva que o estudante deve revelar é explicitado por meio de um descritor.

(3) SCOTT, 1985.

(4) COSCARELLI, 1999.

(5) CLARK & CLARK, 1977.

(6) MARCUSCHI, 1996.

(7) MARCUSCHI, 1996.

Bibliografia

CLARK, H. H. e CLARK, E. V. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

COSCARELLI, Carla V. *Leitura em ambiente Multimídia e a Produção de Inferências*. Tese (Doutorado em Lingüística) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Ângela Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra. (org.) *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna.p. 48-61. 2ª ed. 2003a.

MARCUSCHI, L. A. *Descritores para o ensino de língua portuguesa: pertinência e paradoxo*. I Reunião Regional - SBPC - ABRALIN. Campina Grande, 7 a 13 de novembro de 2003b.

PISA. *Programa de Avaliação Internacional de Estudantes*. Relatório. Inep, 2000.

SAEB. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Relatório Saeb 2001. Brasília: MEC, 2003.

SCOTT, Michael. *Lendo nas Entrelinhas*. Ilha do Desterro. Florianópolis, n.13. 1985. P. 101-123.

SOUZA, Cláudia M. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.



Colagem digital Conceição Bicalho

Leitura e democracia: bibliotecas comunitárias e ensino de Língua Portuguesa escrita

Jairo Rodrigues
Maria Antonieta Pereira

Jairo Rodrigues - Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da UFMG. Coordena, desde janeiro de 2005, o projeto Bibliotecas Comunitárias Auto-geridas do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto.

Maria Antonieta Pereira - Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Faculdade de Letras da UFMG. Desde 1998, coordena o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto. Autora de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior, sobre teorias de leitura e experiências de formação de leitores.

Resumo

Análise da implantação de bibliotecas comunitárias como um estímulo à leitura e ao protagonismo dos agentes envolvidos no processo contrapondo-se à prática nacionalmente institucionalizada de que o acesso à leitura e aos bens culturais seja direito exclusivo das elites.

Palavras-chave: leitura, bibliotecas comunitárias, alfabetização.

I - As bibliotecas comunitárias

Os motivos que geram os baixos índices de leitura dos brasileiros são diversos e complexos, podendo ser identificados na ineficiência do processo de formação do leitor, na falta de estímulo à leitura, no descompasso entre oferta e procura de material para leitura, no baixo número de bibliotecas. Segundo dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), o número de bibliotecas públicas no país gira em torno de 5000. Em se tratando de bibliotecas escolares, são 40.000 espalhadas pelo território nacional.(1) Esses números, quando aproximados à população nacional, de aproximadamente 190 milhões de habitantes, demonstram a necessidade de ampliação dos espaços de leitura, principalmente para aqueles que já não se encontram em processo escolar e que, portanto, não têm mais acesso a exercícios regulares de leitura. Ao se findar o vínculo escolar, para a imensa maioria da população brasileira é vetado o direito ao livro e à biblioteca. Nesse caso, uma política de inclusão urge atender, sobretudo, às camadas sociais que vivem nas margens das grandes cidades e no interior do país, já que, em geral, as bibliotecas públicas estão localizadas em regiões centrais das cidades. Nesse contexto, uma proposta que tem ganhado corpo junto às comunidades periféricas relaciona-se à criação de bibliotecas comunitárias. Esse processo, no entanto, não é tarefa facilmente realizável. Para ampliar a discussão a respeito do tema, narraremos a seguir uma experiência pessoal que contribui para se refletir sobre o estímulo à leitura e à criação de bibliotecas.

Depoimento de Jairo Rodrigues

Ao pensar sobre a ementa *Por que eles não lêem?* deparei-me com outro questionamento: como a leitura entrou em minha vida? Dentre as diversas cenas que me vieram à mente, uma destacou-se pela nitidez das imagens e sensações rememoradas: um certo cheiro de passado, um ambiente tranquilo e silencioso onde tesouros eram encontrados todas as sextas-feiras por mim e meus colegas de turma, durante o primeiro ano do primário, hoje chamado de "ensino básico". Eram as aulas de "biblioteca" (nome dado às aulas que aconteciam naquele local). Além de vasculhar as prateleiras atrás de livros cujas histórias nem sempre conseguíamos ler, mas que estampavam imagens belíssimas, coloridas, tínhamos as "aulas" de piano, quando a turma, em fila, se revezava, aluno por aluno, para tocar uma única tecla. Voltávamos ansiosos ao fim da fila para aguardarmos a próxima nota. Também era nessas aulas que ouvíamos as histórias infantis por meio de um gravador e víamos, maravilhados, cenas da história narrada sendo projetadas em slides na parede da biblioteca que era para nós, alunos do primário da Escola Estadual Artur Joviano, um espaço de descoberta não só da leitura em sua forma escrita, mas também manifestada em imagens e sons. Hoje, depois de mais de vinte anos, integro o Projeto Bibliotecas Comunitárias Auto-geridas do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*. Assim como o Programa, o Projeto tem por objetivos principais elevar os níveis de leitura da população brasileira e, para tanto, buscamos por meio de incentivo, assessoramento e acompanhamento, promover, em ações conjuntas

com a comunidade, a criação de bibliotecas em regiões cujo acesso à leitura seja deficitário.

A proposta de criação da primeira biblioteca comunitária surgiu no segundo semestre de 2004 durante o curso "Leitura de telas e textos" ministrado pelo Programa *A tela e o texto*, no CAC Barreiro (2). No decorrer das aulas, os alunos (portadores de sofrimento psíquico, egressos de hospital psiquiátrico e assistidos pelo Centro de Convivência do CAC) demonstraram a necessidade de se instituir um espaço de leitura para uso da comunidade e deles próprios.

O processo de implantação dessa biblioteca demandou uma série de reuniões que envolveram representantes do CAC, de outras bibliotecas da região e do Programa *A tela e o texto*. Nesses encontros foram discutidos aspectos mais gerais, como a democratização da leitura, e aspectos práticos, como a aquisição do acervo (via doações), o local de funcionamento de uma sala de leitura e os plantões de voluntários para atendimento ao público. Atualmente, O CAC Barreiro já instalou sua sala de leitura e construiu um acervo satisfatório. Contudo, ainda não transformou esse espaço num lugar efetivo de leitura, porque não conseguiu organizar um atendimento constante ao público-leitor da região.

A partir da experiência do Barreiro, o projeto desdobrou-se para outros locais de Belo Horizonte e da Região Metropolitana. Hoje, acompanhamos duas bibliotecas em fase de implantação: uma no bairro São Paulo, em parceria com o CAC da região, e outra na Quinta do Sumidouro (3), em ação conjunta com a comunidade local. Além dessas, o Programa *A tela e o texto* assessora a dinamização do funcionamento da biblioteca do CAC Providência, em Belo Horizonte, e da Escola Estadual da Lapinha, município de Lagoa Santa.

Escolhemos, dentre as experiências acima relatadas, abordar o processo de criação da Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro, pois sua implantação ocorreu de forma bastante diferente dos outros casos, já que não contamos com apoio institucional. Ou seja, a idéia de se criar a biblioteca comunitária surgiu e se desenvolveu durante reuniões entre moradores e lideranças das comunidades de Quinta do Sumidouro, Lapinha e Fidalgo. O objetivo dessas reuniões era discutir e organizar meios para se melhorar o acesso das populações locais aos bens culturais que circulam no país, especialmente os livros.

No caso de Quinta do Sumidouro, após decidirem montar a biblioteca, os moradores iniciaram uma série de encontros acompanhados pela professora Maria Antonieta Pereira, para estabelecer os mecanismos de seu funcionamento. Para abrigar o

acervo, oriundo majoritariamente de doações, foi ocupada uma sala da Casa Fernão Dias, na praça central da Quinta do Sumidouro. Gláucia Mendes, sub-coordenadora do Projeto, ministrou um mini-curso sobre catalogação e organização da biblioteca para os moradores envolvidos em sua criação. Constituiu-se uma primeira diretoria e, em 25 de junho de 2005, uma grande festa popular organizada pelos moradores marcou a inauguração da Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro.

Constituir a biblioteca e inaugurá-la, contudo, não foi suficiente para garantir seu funcionamento, pois os responsáveis pela continuidade do processo não se envolveram nele de forma decisiva. Passamos, então, a nos reunir quinzenalmente com os integrantes da biblioteca, assessorando suas ações e monitorando a realização das mesmas. Durante esse período, a equipe que compunha a diretoria se alterou diversas vezes. Muitos moradores da Quinta do Sumidouro entraram e saíram do projeto, o acervo esteve durante alguns meses sem cuidados e catalogação, os plantões para empréstimo funcionavam de forma precária.

Aos poucos, contudo, o grupo foi acreditando em sua capacidade de organização e de domínio das tecnologias intelectuais (4) necessárias para se gerir uma biblioteca comunitária. Após certa aprendizagem de auto-estima e cidadania, o estatuto e o regimento da biblioteca foram lavrados em cartório e o grupo descobriu formas de atender às necessidades básicas de manutenção dos serviços de catalogação, empréstimo e controle dos livros, por meio de rifas, festas beneficentes etc. Cabe ressaltar, contudo, que o **auto-reconhecimento do grupo como uma equipe de trabalho que buscava a auto-gestão (5) foi expresso e concretizado pela organização e pelo cumprimento dos plantões de atendimento ao público**. A partir do momento em que o grupo conseguiu – de forma planejada, regular e consensual – oferecer um atendimento ao público, ele foi também capaz de ultrapassar as relações primárias que o impediam de atuar livremente. As projeções de fantasmas familiares (que, grosso modo, poderiam ser resumidas nas relações entre autoritarismo dos pais/dependência dos filhos), as sensações de impotência, o medo do protagonismo e de suas respectivas atitudes de liberdade/responsabilidade foram obstáculos pouco a pouco vencidos. A necessidade de atender aos estudantes carentes de informação, a urgência de proteger os livros das goteiras, do mofo e do roubo, o desejo de manejar os códigos culturais até então considerados uma posse exclusiva das elites cultas foram assuntos longamente discutidos e finalmente assumidos pelos responsáveis pela Biblioteca da Quinta.

O grupo encontrou sua saída fora/dentro dele mesmo – ao invés de olhar, narcisicamente, para o fundo do poço de seu próprio umbigo e se afogar nesse beco sem saída, ele estabeleceu sua finalidade fora de si mesmo, buscando auto-definir-se em função das necessidades de toda uma população que dele necessitava. Essa foi sua opção enquanto grupo auto-gestor. Movendo-se para fora, definindo atribuições em função de demandas externas, olhado para a frente, dimensionando seu perfil a partir de necessidades concretas, o grupo caminhou, cresceu, acreditou em si, organizou-se, buscou saídas, tornou-se independente de um pai, de uma mãe, de prefeitos, vereadores e compadres. O Programa *A tela e o texto* ainda está por lá, assessorando, mas quem decide tudo é a equipe, quem mantém o dia-a-dia da biblioteca em funcionamento é uma motivação grupal. Com reconhecimento e apoio da comunidade.

A experiência de implantação da Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro nos possibilitou desenvolver reflexões que se mostraram relevantes para o aprimoramento de nossas ações. O ato de estimular a leitura, como o faziam as professoras da Escola Estadual Artur Joviano, é fundamental no que se refere à criação de uma biblioteca comunitária, mas outros elementos também devem ser inseridos nesse processo. Não basta que a comunidade tenha interesse pela implantação de uma biblioteca, ela deve se apropriar da idéia e da instituição criada; noutras palavras, a biblioteca pertence à comunidade, só assim merecerá ser chamada de "comunitária". Isso está totalmente dependente da construção de autonomia por parte da equipe responsável pela biblioteca, principalmente no que se refere às suas ações e tarefas visando ao funcionamento cotidiano do espaço.

Parece incoerente falarmos de autonomia quando afirmamos que a biblioteca da Quinta ainda carece de acompanhamento. Contudo, para que um grupo seja autônomo, ele necessita conhecer certas ferramentas não só de trabalho grupal, mas também de atuação técnica. O grupo tem que desenvolver habilidades para desenvolver ações que, apesar de simples, são complicadas para iniciantes. Um dos exemplos disso é a catalogação dos livros cujo processo, com base na codificação das áreas do conhecimento, apóia-se em tabelas extensas e implica a identificação de cada campo ou subcampo do saber. Essa tarefa mostrou-se extremamente difícil de ser executada por professores e estudantes sem formação na área de Ciência da Informação. O mini-curso oferecido pelo Programa *A tela e o texto* tinha sido insuficiente para que o processo fosse totalmente assimilado pelos integrantes da biblioteca. Para que a catalogação fosse efetivada, foi necessário que a coordenação do projeto propusesse um mutirão, durante todo um fim de semana, cujos integrantes foram adequando a tabela classificatória à realidade de seu conhecimento e de seu

acervo. A identificação e a listagem dos livros para um controle mínimo do acervo, a confecção de fichas de empréstimo e tarefas afins foram sendo paulatinamente compreendidas e desenvolvidas pelo grupo. Os encontros regulares acabaram por estabelecer uma rotina, a partir da qual o grupo tem construído sua autonomia, buscando soluções e compreendendo que a biblioteca está sob sua responsabilidade, mas pertence à comunidade.

Sendo assim, ao retornarmos à pergunta *Por que eles não lêem?* constatamos que uma das causas da não-leitura é a própria insuficiência de bibliotecas, para atender à demanda reprimida de leitura das periferias. Evidentemente, não basta criar bibliotecas, é preciso que os cidadãos locais saibam que poderão usá-la, que o direito de ler também lhes pertence.

Depoimento de Maria Antonieta

Minha primeira experiência com os livros é intra-uterina. Durante a gravidez, minha mãe leu o romance *Maria Antonieta*, de Alexandre Dumas, e ficou muito abalada com o destino da jovem mulher. Em homenagem a ela, deu-me o mesmo nome. Esse fato me despertou para a leitura muito cedo. É como se eu já tivesse nascido sabendo ler. Sou incapaz de lembrar do tempo em que ainda não lia. Esse fato também me revelou a ambigüidade do mundo: se meu nome é resultado de uma postura feminista anterior ao feminismo (reabilitação da mulher decapitada), também é fruto de uma atitude anti-burguesa (repulsa pela violência do patíbulo) e romântica (sacralização da heroína, saudade do passado histórico). Na minha infância, havia alguns livros em casa. Um deles, de Biologia, era terminantemente proibido para as crianças porque trazia imagens nuas de um homem e uma mulher. Frequentemente lido às escondidas, suas páginas centrais eram transparentes e superpostas: os ossos, os músculos, os sistemas nervoso e sangüíneo... A gente ia folheando, superpondo, decompondo os corpos. Havia também *Navio negreiro*, de Castro Alves, e *Sargento Nikola*, de Istvan Tamás. Meu pai nos trazia livros da Biblioteca da Prefeitura e, como não era professor, deu-nos a ler ainda em tenra idade *A República*, de Platão, e uma coleção fartamente ilustrada sobre a Segunda Guerra Mundial. Na Escola Estadual Romero Carvalho, havia uma biblioteca de verdade. Monteiro Lobato. Anderson. Perrault. Grimm. O patinho feio. A bonequinha preta. O visconde. A filha do rei do pântano. A imagem de uma rainha belíssima e feroz, com o bastão em riste para matar o sapo que, todos sabem, era o príncipe disfarçado. Esse lugar extraordinário foi transformado em laboratório pela diretora da escola(6). As crianças de hoje já não podem sonhar. Sua realidade é dura, desumana. Não nos surpreendamos se na vida adulta se tornarem ferozes. Lobato está encurralado numa caixa poeirenta. Grimm foi destruído. A rainha matou o sapo. As crianças de hoje já não podem fabular. Dessa pobreza cultural padece a maioria absoluta dos brasileiros.

A biblioteca da Quinta do Sumidouro nasceu, em parte, por tudo que Jairo Rodrigues já relatou. E, em parte, porque nós, os brasileiros que somos leitores, sabemos que os bens culturais do país precisam ser compartilhados. Se fôssemos escrever a História da Leitura no Brasil, teríamos que começar pela exclusão cultural sofrida por milhões de escravos índios e africanos. Durante séculos, foi negado a essa população o mero e simples direito de ler. A interdição da leitura tem sido uma

das formas mais eficazes de nossa elite dirigente manter sua posição de comando, porque assim se sobrepõe ao "povão" inculto ou se distancia do "povinho" ignorante. O atraso dessa mentalidade foi se estratificando no país por meio de mecanismos que justificavam sua perpetuação. Dentre eles, o mais eficiente é a naturalização de altos índices de analfabetismo associados à baixa oferta de livros. A violência da escravidão (não ser dono de si mesmo) legitimou muitas formas de violência cultural (inclusive a de não ter direito ao livro). Milhões de analfabetos. Milhões de analfabetos funcionais. Milhões de não-leitores (7). Livros caros. Livros preparados como objetos de luxo para quem pode comprá-los. Pobres, índios, negros, mestiços e mulheres têm sido condenados a uma civilização ágrafa, mantida pela oralidade e sustentada por baixos níveis de informação (8). E tudo isso foi transformado em algo natural. Como se o mundo devesse ser sempre assim. Mulher no tanque. Negro na favela. Índio no cerrado.

Embora esses mecanismos de exclusão tenham sido sempre questionados por intelectuais e movimentos comprometidos com os processos de democratização da cultura (9), só mais recentemente a pressão social foi capaz de forçar o surgimento de políticas públicas dedicadas à erradicação do analfabetismo, aos investimentos no letramento e à disseminação de livros pelo menos no âmbito escolar. Vários Programas do Governo Federal (Brasil Alfabetizado, Pró-Jovem, Educação de Jovens e Adultos, PNBE) ou de instâncias estaduais e municipais apostam na superação dos atuais níveis de exclusão cultural, que passa a ser vista como uma violência. A população brasileira está despertando para a realidade do analfabetismo e da não-leitura. Esse tipo de exclusão passa a ser uma anomalia social deixando, portanto, de ser algo natural e aceitável. Felizmente, cada vez mais, há perspectivas que estranham e des-naturalizam tais mecanismos de dominação.

Muitos de nossos problemas de leitura só são percebidos quando contemplamos o país com esse olhar estrangeiro. Pessoalmente, vivi essa experiência de forma aguda. Em 2003, quando morei em Buenos Aires fazendo uma pesquisa de Pós-doutorado, deslocava-me sempre de metrô. Em cada vagão, havia em torno de 10 pessoas lendo livros e outros tantos lendo jornais e revistas (10). Nunca fui a Cuba, mas sei que sua população é grande leitora. Em outros países latino-americanos, como Uruguai e Chile, os níveis de leitura também são superiores aos nossos. E mesmo no Peru e no Paraguai, que enfrentam níveis mais baixos de letramento – contudo, sempre superiores aos do Brasil – é possível encontrar não só livros mais baratos que os nossos, mas também uma grande quantidade de sebos (11) que atendem às populações mais pobres, aos estudantes de nível

médio, aos aposentados e desempregados. A América Espanhola lê mais – e melhor – que a América Portuguesa, se considerarmos o conjunto da sociedade e não somente os estratos cultos da população.

Noutras palavras, ainda estamos pagando o ônus da escravidão. As seqüelas de uma sociedade culturalmente injusta estão visíveis por todo lado, mas muitos educadores foram socialmente treinados para não vê-las. Esse treinamento para a cegueira pedagógica pode ser configurado em currículos que dificilmente abordam alguns dos principais problemas educacionais do país. No caso específico do analfabetismo, ele não deveria ser um importante motivador de ações de pesquisa, ensino e extensão dos cursos de Letras, Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Medicina, Fonoaudiologia etc.? Numa sociedade com níveis mais elevados de compreensão da cidadania, os baixos níveis de leitura da população brasileira não deveriam ser objeto de investigação cuidadosa e crítica? Não seria o caso de rompermos com uma história nacional de passividade diante da indiferença ou da incompetência do Estado, no que tange às políticas públicas de leitura?

No caso específico dos cursos de Letras, a regra geral é a ausência desse debate público e crítico. Evitamos a questão da não-leitura nacional como se ela fosse algo menos importante. Ignoramos as dificuldades de formação de leitores numa sociedade cujos livros são muito caros e cuja tradição de não-leitura é secular. Ainda pensamos nos processos de leitura/escrita como um problema da área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: como se as outras disciplinas não utilizassem textos para produzirem conhecimento, como se a maioria absoluta do conhecimento científico produzido no Brasil não tivesse como suporte o uso da Língua Portuguesa escrita. Necessitamos de revisores para os trabalhos finais de Pós-Graduação em Letras, quando seus autores deveriam ser formados como especialistas em leitura e escrita, ou seja, com a competência de revisores. Muitas vezes, a crítica de uma visão purista da gramática normativa da Língua Portuguesa foi realizada de forma inadequada, levando os futuros professores da área a desprezarem o domínio das regras básicas de construção textual. Noutras vezes, o estudo da oralidade e das variações lingüísticas levou a uma crítica tão equivocada dos padrões gramaticais da língua escrita que se obteve um leitor/redator inseguro ou indiferente quanto ao uso dos mesmos. Em sua grande maioria, os professores de Ensino Fundamental e Médio que formamos não conseguem expressar-se de forma satisfatória em Língua Portuguesa escrita, o que aponta para suas dificuldades também no processamento da leitura porque, embora estes sejam processos com percursos próprios, eles têm alto nível de interdependência.

Sem dúvida, a crítica ao gramaticalismo foi feita na melhor das intenções. Presenciei seus pontos altos e participei ativamente dela, como estudante de Graduação. Talvez seu resultado mais significativo esteja na conquista de uma visão mais aberta e democrática, por parte dos professores, do uso da língua materna. Contudo, essa perspectiva foi mal conduzida e/ou interpretada por amplas camadas de educadores que, desprezando os padrões da língua escrita, tornaram-se incapazes de utilizá-los e, portanto, de ensiná-los a seus jovens alunos. Essa atitude contribui para reforçar a tragédia nacional de milhões de analfabetos funcionais. Diante dessa realidade, algumas perguntas precisam ser reformuladas: se é verdade que há uma imensa variação lingüística no Brasil – como em qualquer agrupamento humano – isso significa que devemos criar infinitos padrões de língua escrita? E antes que a pergunta pareça um despropósito, é preciso complementá-la: não é isso que induzimos, ao formar professores de Língua Portuguesa que não dominam o padrão escrito? Não é isso que propomos, ao criticar severamente a gramática normativa da língua escrita diante de alunos que dominam pouco tais regras e passam a desprezá-las antes de conhecê-las e, por isso mesmo, jamais irão se aventurar em tais conhecimentos?

É verdade que nosso padrão de língua escrita está, em muitos aspectos, distante da língua efetivamente falada no Brasil. Mas justamente porque se trata de um recurso comunicacional que pressupõe a ausência de interlocutores face a face – e, dentre outros problemas, prejudica o esclarecimento de mal entendidos, a ampliação de descobertas, o avanço na interlocução crítica – a língua escrita precisa de normas claras que sejam seguidas por todos. Caso contrário, se cada um criar seu próprio padrão de escrita, esse “padrão” deixa justamente de ser *padrão* – de ser uma norma geral – e a comunicação fica prejudicada. Noutras palavras, se nosso padrão não corresponde à realidade, temos que modificá-lo. Mas qual seria a estratégia mais produtiva para o falante/redator/leitor de Língua Portuguesa do Brasil: desprezar o padrão e tornar-se incompetente em seu uso, a partir de estratégias individuais? Questionar o padrão, mas conhecê-lo bem, de forma a ser capaz de adequá-lo à Língua Portuguesa do Brasil? Criticar o padrão e lutar para que ele sofra modificações, a partir de estratégias nacionais, coletivas, legais e articuladas com um mínimo de consenso?

Algumas contradições muito evidentes nessa problemática podem ser verificadas nos seguintes casos: a) o professor não ensina a seus alunos o uso da gramática normativa da Língua Portuguesa (ocupado que está em criticá-la), mas ele próprio a usa na escrita de seus artigos literários e científicos; b) a crítica da gramática normativa, que tem como objetivo suscitar uma visão mais aberta de uso da língua e promover níveis mais

elevados de inclusão cultural, muitas vezes produz exatamente o efeito contrário, consolidando a exclusão de setores já segregados relativamente à cultura letrada. O exemplo mais claro dessas contradições pode ser encontrado nos processos de seleção para estudo e emprego, em que se usa o padrão culto da língua: quem o domina é aprovado; os demais permanecem desempregados, subempregados, excluídos das universidades públicas e gratuitas (que acolhem os que tiveram acesso à cultura letrada em seus vários níveis, desde a escola fundamental e, paradoxalmente, podem pagar um curso superior).

Os problemas até aqui abordados certamente não constituem novidade para os educadores habituados a pensar suas tarefas em contextos mais amplos, para além de uma estrutura disciplinar e local. Contudo, essa discussão ainda é necessária em amplos extratos sociais, especialmente naqueles afastados dos grandes centros e das universidades. Essa reflexão precisa ultrapassar os limites da mesa-redonda, do gabinete de trabalho, do grupo restrito de pesquisadores (12). A tentativa de responder à pergunta Por que eles não lêem? pode nos levar a diferentes abordagens da formação de leitores. Contudo, no Brasil contemporâneo, algumas das respostas a essa questão passam pela necessidade de difusão do livro (objeto fundamental da leitura) e pela capacitação de professores e estudantes no uso da Língua Portuguesa escrita (sujeitos fundamentais desse processo). Contudo, diante de problema tão complexo, outras medidas serão necessárias. Precisamos construí-las.

Resumen

Análisis de la implantación de bibliotecas comunitarias como un estímulo a la lectura y al protagonismo de los agentes involucrados en el proceso, contraponiéndose a la práctica nacionalmente institucionalizada de que el acceso a la lectura y a los bienes culturales sea derecho exclusivo de las elites.

Palabras-clave: lectura, bibliotecas comunitarias, alfabetización.

Notas

(1) <http://www.snel.org.br/noticias/jornal30.htm>
(acessado em 02 de novembro de 2006).

(2) CAC é a abreviatura de Centro de Apoio Comunitário - espaços mantidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que prestam assistência social e cultural às comunidades periféricas.

(3) Quinta do Sumidouro é um distrito do município de Pedro Leopoldo que, embora situado numa zona considerada rural, já se encontra fortemente inserido nas problemáticas urbanas. O nome do local advém de questões histórias e geográficas. Tendo sido a quinta povoação fundada pelo

bandeirante Fernão Dias, e contando com grutas rochosas (ou sumidouros) por onde suas águas naturais desaparecem e passam a correr subterraneamente, o local passou a se chamar Quinta do Sumidouro.

(4) O conceito de "tecnologias intelectuais", proposto por Pierre Lèvy, apresenta uma inextricável articulação entre técnica, política e projetos culturais, em que um novo campo de forças (aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado) se apresenta. Ao invés de uma nova "crítica filosófica da técnica", o autor discute "a possibilidade prática de uma tecnodemocracia, que somente poderá ser inventada na prática". Segundo ele, "a filosofia política não pode mais ignorar a ciência e a técnica. Não somente a técnica é uma questão política, mas é ainda, e como um todo, uma *micropolítica em atos*, como veremos em detalhes no caso das interfaces informáticas". Cf. LÈVY, op. cit. p. 9-10.

(5) O aprendizado do trabalho em grupo é muito importante para o desenvolvimento de projetos comunitários, já que eles dependem, fundamentalmente, das leis de funcionamento criadas pelo próprio grupo, seja em sua relação interna, seja na interação com a comunidade. Durante a implantação da Biblioteca de Quinta do Sumidouro, estávamos bastante interessados no conceito de "grupo operativo", de Pichon-Rivière, segundo o qual uma estrutura de equipe só se forma na medida em que ela opera. Noutras palavras, o grupo se constitui pelas ações que desenvolve (pela adoção de um projeto comum) e pela capacidade de analisar a si mesmo enquanto realizador de tais ações. Cf. PICHON-RIVIÈRE, 1998.

(6) A biblioteca da Escola Estadual Romero Carvalho atendia à população de Sumidouro (hoje, Fidalgo) e de Quinta do Sumidouro, duas localidades que formam um só Distrito, pertencente ao Município de Pedro Leopoldo.

(7) Se considerarmos apenas a população infanto-juvenil do Brasil, ainda temos 1,3 milhão de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos que trabalham, ao invés de estudar, 4 milhões de crianças entre 4 e 14 anos que estão fora da escola e 800 mil crianças em idade escolar obrigatória também fora da escola. Cf. CURY, C. R. J. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

(8) Isso não ofereceria maiores problemas se não estivéssemos, há séculos, num modelo de sociedade baseada na escrita e mais recentemente na revolução cibernética, que depende do padrão alfabético. Segundo Lèvy, historicamente pode-se registrar três tipos de sociedade – a da oralidade primária (sem escrita), a da oralidade secundária (com escrita) e a da virtualidade. Embora na atualidade a sociedade canônica seja virtual, ela não existe sem a escrita. Sem alfabetização – e, portanto, sem leitura e sem leitores – não é possível dominar a informática. Cf. LÈVY, Pierre. op.cit.

(9) Ao longo de nossa História, inúmeros pensadores dedicaram-se à reflexão sobre os problemas culturais do Brasil. Paulo Freire constitui um ícone dessa busca já que nos deu as mais avançadas teorias de leitura, utilizadas hoje pelo mundo inteiro, especialmente em projetos de grande monta como os da UNESCO. Contudo, suas propostas são ignoradas por grande parte dos educadores e dos órgãos encarregados das políticas públicas de leitura.

(10) Nessa pesquisa, em que investiguei a formação de auto-imagens de argentinos e brasileiros, pude comparar as histórias da formação de leitores em ambos os países. Constatei que, ao final do século XIX, enquanto, na Argentina, Sarmiento investia maciçamente na educação popular tentando superar os 80% de analfabetismo do país, no Brasil, D. Pedro II assinava as leis do Ventre Livre e dos Sexagenários. Esses fatos mostram como a escravidão imposta por uma parte da população à outra impedia a constituição da nacionalidade brasileira, inclusive em termos de políticas

culturais que beneficiassem o conjunto da sociedade. Quando a Argentina apostava numa proposta de democracia cultural, explicitando claramente o desejo de construir uma nação cujos indivíduos compartilhassem os bens advindos da alta cultura européia, o Brasil instalava as primeiras condições para coibir a posse de uma multidão de escravos analfabetos por parte da minoria letrada. Ou seja, se uns já tinham obtido relativo consenso em torno de um projeto burguês de nação, outros ainda estavam lutando contra formas pré-capitalistas de organização da sociedade.

(11) Sendo uma livraria que atende diretamente ao leitor de baixa renda, o *sebo* é um dos mais importantes mecanismos de acesso ao livro. A esse respeito, v. neste número da *Revista txt* uma entrevista com o Sr. Amadeu, dono do *sebo* mais antigo de Belo Horizonte.

(12) A universidade do século XXI talvez precise recuperar a função que teve, nos anos 60/80 do século XX, quando atuou de fato como um fórum de debates dos grandes problemas nacionais. Cf. SOUSA SANTOS, 2004.

Bibliografia

CURY, C. R. J. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

ENRIQUEZ, Eugène. O vínculo grupal. In: MATA MACHADO, Marília N. et al (org.). *Psicossociologia - análise social e intervenção*. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PICHON-RIVIÈRE. Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Maria Antonieta. Subdesenvolvimento, auto-imagem e exclusão no Brasil e na Argentina. Pesquisa de Pós-doutorado desenvolvida na Universidad de Buenos Aires, em 2003 (bolsa CAPES/SECYT).

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: *Anais de O jogo do livro*, CEALE/FAE/UFMG, 2006. (no prelo)

PEREIRA, Maria Antonieta. A FAE/UFMG na formação de leitores e de políticas públicas de inclusão cultural. VI SEVFALE, 2006.

PEREIRA, Maria Antonieta. Enfoques y estrategias para la enseñanza de literatura. Conferência, a convite da embaixada do Brasil, no Congresso de Língua e Literatura da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. (no prelo)

Internet:

<http://www.snel.org.br/noticias/jornal30.htm>

Acessado em em 02 de novembro de 2006.



Ilustração Geisa Buzelin

A importância dos afetos familiares e escolares na formação do leitor

Hércules Toledo Corrêa

Hércules Toledo Corrêa é Doutor em Educação e professor da UNIBH.

Resumo

Este artigo procura discutir alguns aspectos de uma pesquisa mais ampla, intitulada "De leitores a escritores". São apresentadas e analisadas algumas situações de letramentos (apropriações e usos da escrita e da leitura) de leitores que vieram a se tornar escritores. Embasam teoricamente essa pesquisa conceitos dos estudos sobre os letramentos, que têm sido proficuamente desenvolvidos no Brasil, a sociologia da educação e das práticas culturais (principalmente através do pensamento de Pierre Bourdieu) e conceitos oriundos da teoria da literatura.

Palavras-chave: letramento, memórias, leitores.

I - Contextualização da pesquisa, objetivos e descrição do corpus

Este artigo tem como objetivo recuperar algumas reflexões já feitas no âmbito da pesquisa "De leitores a escritores: o letramento literário em obras memorialísticas brasileiras do século XX" sobre as práticas de leitura e escrita em livros de memória: *Explorações no tempo*, de Cyro dos Anjos; *Infância*, de Graciliano Ramos; *O menino da mata e seu cão Piloto*, de Vivaldi Moreira; *Oito décadas*, de Carolina Nabuco; e *Meus verdes anos*, de José Lins do Rego (1). Discutem-se e contrapõem-se as interações dos narradores com diferentes formas de manifestações literárias: cantigas de roda, contos tradicionais orais, poemas e romances de diferentes tipos, dentre outros. Apresentam-se, ainda, relatos das formas de aquisição da escrita pelos narradores, com suas facilidades e dificuldades, envolvendo-se, sempre, os afetos familiares e escolares. Nesta pesquisa, trata-se a literatura como um documento estetizado: ao mesmo tempo depoimento sobre uma época, uma vez que são textos de memória, e resultado de elaboração artística, já que se tem como *corpus* a obra literária. Não nos esquecemos, entretanto, do que nos aponta a teoria da literatura e a filosofia: a memória é uma forma de ficção, porque é uma representação. Bella Jozef chama a atenção para esse estatuto do texto autobiográfico: "tanto pode ser um discurso documental, testemunhal ou ficcional, fundando-se em convenções à primeira vista opostas: veracidade histórica e ficcionalidade interpretativa" (2). Dessa forma, são emergentes, hoje, estudos de áreas como História, Sociologia, Psicanálise, Psiquiatria, Filosofia, Pedagogia, dentre outras, que têm a literatura como *corpus*. Vale lembrar, ainda, que essa pesquisa se inscreve também no campo da História da Educação, já que as narrativas representam determinados momentos históricos do país (3).

A partir de espaços geográficos e de contextos familiares e sociais diferentes, mas de tempos próximos, pretende-se identificar as formas de letramento inicial de leitores que se tornaram, posteriormente, escritores. Podemos identificar, nas trajetórias dos escritores focalizados, a gênese de seus estilos, de suas formas de expressão. Cyro dos Anjos é um escritor prolixo, palavroso, denso em sua verbosidade. Graciliano Ramos é seco, árido, lacônico, como a sua própria terra – o sertão brasileiro. Vivaldi Moreira também é prolixo. Detalhista em suas recordações, filosófico em muitas partes. Carolina Nabuco, na sua obra memorialística, apresenta um texto mais objetivo, direto, com pouco uso de recursos que poderíamos classificar como literários. No relato de suas oito décadas de vida, Carolina Nabuco está atenta a movimentos políticos e econômicos não só do Brasil como do mundo. José Lins do Rego, ao representar literariamente o ciclo da cana-

de-açúcar e ao reconstruir a vida nos engenhos, tanto no seu livro de estréia, de 1932, *Menino de engenho*, assumido editorialmente como um romance, quanto em sua última obra, *Meus verdes anos*, de 1956, que traz em sua capa a indicação do gênero *memórias*, abaixo do título, apresenta o estilo claro e ao mesmo tempo poético da obra, relatando o que fora a sombria infância do menino Dedé, que sofria de "puxado" (regionalismo empregado para se referir à asma) e invejava os moleques da bagaceira, por não ter uma vida livre como a deles. Nota-se, em todas essas obras, cada qual a seu modo, grande preocupação e cuidado com a língua portuguesa, resultando produções esmeradas do ponto de vista lingüístico e literário.

Cyro dos Anjos pode ser considerado um herdeiro da cultura erudita: filho de pais cultos, sobrinho e primo de filósofos, (4) desde criança conviveu com pessoas letradas na pequena Montes Claros. Já Graciliano Ramos desde muito cedo conviveu com homens rudes e grosseiros: o pai severo, para quem a maior importância dos livros estava no de contas-correntes (5) ; vaqueiros, colonos, professores mal preparados. Em um ambiente agreste, em meio à pobreza do sertão nordestino, o menino Graciliano aprende as primeiras letras, com o pai e em escolas rurais. Graciliano Ramos traz, em seu texto, a marca da amargura. Cyro dos Anjos, ao contrário, tendo sido criado em meio a serões culturais e artísticos, traz a marca de um universo lírico, carregado de poesia.

Vivaldi Moreira, nascido em uma família de origem rural mineira, tem pai e mãe que valorizam a leitura e a formação escolar: seu pai assinava jornais cariocas, que chegavam semanalmente à Fazenda do Tanque – como o *Correio da manhã* e *O jornal*, de Assis Chateaubriand; a mãe recebia a revista *Vida doméstica*, com as novidades da cultura européia; para o menino Vivaldi o pai assinava a famosa revista infantil *Tico-Tico*. Vivaldi Moreira também pode ser considerado um herdeiro cultural.

Carolina Nabuco, filha do estadista e abolicionista Joaquim Nabuco, embora teça comentários sobre uma certa falta de dinheiro no seio familiar, dos cinco escritores aqui tratados, muito provavelmente é a que maior herança cultural recebeu de sua família. Seu pai é autor de uma das mais importantes obras memorialísticas em língua portuguesa, *Minha formação*, conforme argumenta Afonso Henrique Fávero (1999), em trabalho sobre o gênero memória na literatura brasileira. Carolina Nabuco declara que, antes dos nove anos, já falava fluentemente o francês, o que lhe proporcionava a leitura, já nessa idade, em duas línguas. Ainda criança, mora, com a família, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos, o que lhe proporciona uma educação em países desenvolvidos.

O paraibano José Lins do Rego, cuja mãe morreria no parto, foi criado pelo avô materno, e começou a aprender as primeiras letras em casa. Posteriormente, freqüentou as salas de aula de mestres-escola de seu tempo: Dr. Figueiredo, D. Donzinha, Dr. João Cabral, Sinhá Gorda e sua irmã Maria Luísa. Também teve as dificuldades com as quais se deparara o também nordestino e posterior amigo Graciliano Ramos. O processo de alfabetização de José Lins do Rego foi árduo. O narrador se sentia incapaz, sofria com as comparações familiares dos agregados e escravos do engenho, até "desasnar-se".

II - As experiências dos memorialistas em seus processos de letramentos

Explorações no tempo, de Cyro dos Anjos, foi publicado em 1963. O texto revisto passou a constituir a primeira parte do livro *A menina do sobrado*, com o título de "Santana do Rio Verde", em 1979. É possível identificar na prosa do memorialista mineiro a mediação de diversas instituições e de diferentes sujeitos na formação do leitor, tais como a família (principalmente nas figuras do pai, do primo e da velha empregada); a escola (na figura das professoras primárias); o tio filósofo e seus livros; as leituras de romances de capa-e-espada na adolescência; as discussões literárias com os amigos de boemia da Belo Horizonte dos anos vinte, dentre eles o conterrâneo Newton Prates, jornalista, e os escritores Carlos Drummond, Emílio Moura e Pedro Nava, dentre vários outros – como mostra a parte "Mocidade, amores", de *A menina do sobrado* (6).

As primeiras referências ao contato com a literatura, na obra de Cyro dos Anjos, são encontradas nos primeiros capítulos do livro: as histórias da Carochinha, contadas pelo primo Atualpa, e os casos populares da empregada da família, Luísa Velha. Com relação ao estímulo escolar, o narrador rememora o incentivo literário advindo de um dos professores, que o presenteara com uma edição infantil de *Os Lusíadas*. No início de sua vida escolar, o menino já demonstrava aptidão para a escrita de poemas e notícias publicadas em jornais manuscritos (7).

O livro de memórias *Infância*, de Graciliano Ramos, publicado em 1945, também apresenta uma série de referências ao processo de letramento de seu narrador. A obra traz, inclusive, dois capítulos intitulados "Leitura" e "Escola", além de vários outros com nomes ou referências a professores. Diferentemente do narrador de *Explorações no tempo*, o narrador de *Infância* teve, inicialmente, uma relação complicada com a alfabetização e com a leitura, não tendo tido, em seu meio familiar, motivações que o tornassem, num primeiro momento, um leitor: a incapacidade e a falta de didática do pai ao tentar

alfabetizá-lo, no capítulo "Leitura", levam o narrador a afirmar por duas vezes, no capítulo "Os astrônomos", que aos nove anos ainda não sabia ler e escrever (8). As dificuldades de leitura do menino Graciliano podem ser ilustradas pela conhecida passagem do capítulo "Leitura", em que o narrador, ao se deparar com a forma mesoclítica "ter-te-ão", no provérbio "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém", pensa se referir a um homem: o senhor Terteão (9).

Imagens vão e vêm na mente, tanto na do narrador quanto na do leitor do primeiro capítulo de *Infância*, que recebeu o sugestivo título de "Nuvens". Essas imagens tematizam o universo rural: um vaso de pitombas, açudes, abóboras, vaqueiros, *sinhás*; em meio a elas, a imagem de uma sala de aula, com alunos que soletravam: "- Um b com um a - b, a: ba; um b com um e - b, e: be.". "Um velho de barbas longas dominava uma mesa negra" : assim o narrador via o professor numa sala repleta de meninos sentados em bancos sem encosto a "esgoelar" a soletração. "A escola servira de pouso numa viagem" do interior das Alagoas para o sertão de Pernambuco, para onde a família migrava (10). Em meio a condições adversas, o menino se lembra das lições do velho professor, da irmã natural na sala de aula e do colono José Baía e seus versos populares. Também significativa é a lembrança da mãe, que lia romances, mesmo com dificuldade, gaguejando, e recitava partes deles ao embalar o filho na rede (11).

A despeito da malograda experiência de alfabetização, realizada pelo pai, aparecem na vida do narrador personagens que começam a proporcionar-lhe a aproximação com os livros. No capítulo "Samuel Smiles", menciona as histórias contadas pela professora Agnelina: "Essa professora atrasada possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia-noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas" (12). Márcia Cabral da Silva (13) compara a descoberta da leitura, para Graciliano Ramos, a um "terrível rito de passagem", no qual o tabelião Jerônimo Barreto torna-se uma figura importantíssima, uma vez que tal personagem, leitor contumaz, disponibilizava para o narrador sua biblioteca pessoal.

Em seu artigo, Márcia Cabral da Silva ainda trata de um dado interessante: nem sempre os mediadores de leitura estarão enraizados nos meios familiares e nas instituições escolares. Duas das obras aqui analisadas apontam para isso: a despeito das experiências de leitura na infância de Cyro dos Anjos, no seio familiar e na instância escolar, sem dúvida as rodas literárias freqüentadas pelo jovem escritor e jornalista na Belo Horizonte modernista, nos anos 20, contribuíram peremptoriamente para a formação do leitor e do escritor. A

experiência de Graciliano é bem diferente: ambiente adverso, pouca convivência com pessoas letradas na infância, mas ressalta-se a mediação de Jerônimo Barreto, na sua formação de leitor, antes de seus vãos literários. No encontro com o segundo livro de leitura, do Barão de Macaúbas, com seus apólogos, o menino Graciliano, aos sete anos, conheceu e odiou Camões e *Os Lusíadas*: associou, com ódio, o Barão de Macaúbas ao mestre português.

Vivadi Moreira, escritor e advogado, presidente da Academia Mineira de Letras por muitos anos, publicou *O menino da mata e seu cão Piloto* em 1981. Em suas memórias, o autor traça um painel de sua existência, começando pela infância na Fazenda do Tanque, propriedade de sua avó materna, subdividida entre seus tantos filhos, dentre eles seu Pedro Moreira, pai do narrador, fazendeiro e comerciante que viu seus negócios se arruinarem em 1929, reflexo longínquo do *crack* da bolsa de Nova Iorque. Ainda que com professores medíocres no aprendizado das primeiras letras, como o guarda-livros do pai, o senhor Bernardino de Moraes (14), o menino Vivaldi encantou-se com o *Novo terceiro livro de leituras*, de Hilário Ribeiro. Através das páginas desse livro, que considera ter aberto as portas do mundo para ele (15), "viajou" pela Europa: conheceu Paris, Gênova e Veneza, dentre outras. Vivaldi menciona também a existência de um caderno de leitura, onde anotava, desde 1933, os livros que lia (16).

Oito décadas é o livro de memórias da biógrafa e ficcionista Carolina Nabuco, publicado na década de 70. No primeiro capítulo, a narradora descreve a aprendizagem das primeiras letras, ainda com cinco anos, sentada ao lado da mãe na carteira de colegial que ganhara, como algo extremamente prazeroso (17). A menina, bisneta e neta de barões, pelo lado materno, e filha do conhecido estadista e monarquista Joaquim Nabuco, desde cedo demonstrou tendência para as letras. Sua mãe, que tinha o francês como segunda língua, ensinou-lhe o idioma, que a menina dominava aos nove anos, como declara (18) no capítulo intitulado "1890-1900", a primeira das oito décadas de sua vida. Das recordações dos presentes de infância, a que mais está viva em sua memória é o dia em que o pai lhe trouxe, de uma só vez, quatro livros da Condessa de Ségur, em francês. A menina tornou-se grande leitora da *Bibliothèque Rose* em suas versões originais.

Carolina Nabuco tornou-se muito conhecida do grande público brasileiro por ter escrito a biografia de seu pai, no final da década de 1920, *A vida de Joaquim Nabuco*, ao qual ela se referia sempre como "meu livro", e pelo romance *A sucessora*, publicado na década de 30. Algum tempo depois, a inglesa Daphne du Maurier publicaria *Rebecca*, com personagens e enredo muito semelhantes ao livro de Carolina Nabuco, o que aumentou

ainda mais a popularidade da escritora brasileira. O famoso crítico Álvaro Lins publicou um rodapé literário no *Correio da Manhã* comparando os dois livros e concluindo que realmente se tratou de um plágio.

O crítico literário Antônio Carlos Villaça, no prefácio de *Meus verdes anos*, relembra as palavras de Brito Broca, que em texto publicado no *Correio da Manhã* de 7 de julho de 1956, já trazia a questão das relações entre autobiografia e obra ficcional, lembrando os escritores André Gide e Visconde de Taunay. São feitas várias comparações entre o enredo e as personagens de *Menino de engenho* e de *Meus verdes anos*, mostrando-se, por exemplo, como a morte no parto da mãe do escritor José Lins foi representada literariamente através do assassinato da mãe do protagonista Carlinhos pelo marido, em um acesso de loucura. O menino vai ser criado pelo avô materno, senhor de engenho, em meio às tias e aos criados da fazenda. Brito Broca observa, ainda, que a infância de que o escritor queria libertar-se catarticamente com a produção do ficcional *Menino de engenho* continuou a atormentá-lo até que o escritor expiasse seus traumas com o memorialístico *Meus verdes anos*. O processo doloroso de aquisição da escrita do menino Dedé é descrito, principalmente, nos capítulos 30 e 33 de *Meus verdes anos*. Inicialmente, são relatadas as experiências malogradas com Dr. Figueiredo, que chegou a gritar no ouvido do aprendiz: “- Menino burro!” e “Nunca vi menino mais rude.” (19), e acabou por dar-lhe com uma régua na cabeça, deixando-lhe um enorme galo na testa. Entra em cena, então, a Dona Donzinha, professora diplomada, com anel no dedo, e que podia até ensinar francês, se quisesse (20). Posteriormente, vem a escola de João Cabral, para meninos, onde o menino Dedé gozava de certas regalias. Enquanto os outros moleques sentavam-se em toscos bancos de madeira, para o neto do senhor de engenho viera especialmente da fazenda uma cadeira de palhinha (21). Então, o menino é encaminhado para as aulas particulares de sinhá Gorda, auxiliada pela irmã (magricela) Maria Luísa, que por fim o alfabetiza: “enfim, como relata a tia Naninha: Sinhá gorda conseguiu desasnar o José (22).”

No capítulo 31 (23) , o narrador de *Meus verdes anos* relata os produtivos encontros com a velha Totônia. Em 1936, José Lins do Rego rende à contadora de histórias de Trancoso uma homenagem, ao publicar as suas *Histórias da Velha Totônia*, o que lhe garantiu a incursão na então incipiente literatura para crianças no Brasil.

III - Heranças culturais dos memorialistas

Para muitos sociólogos da educação, na esteira dos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, a distinção de classe não

se liga somente à questão econômica, mas também à questão cultural. De acordo com esses pesquisadores, além de um *capital econômico*, existem ainda os *capitais sociais e culturais*, este último possível de ser *herdado* pelos descendentes das famílias detentoras dele à semelhança de um bem material – capital econômico. Dessa forma, Bourdieu e seus seguidores relacionam e condicionam o sucesso escolar à herança cultural. Aqui, não tratamos de sucesso escolar, mas procuramos pensar a formação do escritor a partir de sua formação de leitor, um sujeito imerso em um ambiente sociocultural. Bourdieu tem sido criticado, principalmente, devido a um certo determinismo de suas teorias (24). As conclusões, embora provisórias, de nossas pesquisas também nos levam a identificar sujeitos que se sobressaíram à revelia de suas parcas *heranças culturais* (pelo menos em se tratando de cultura erudita), ao lado de sujeitos que souberam aproveitar a herança que receberam, apropriando-se muito bem dela.

Em *Explorações no tempo*, podemos considerar o narrador um legítimo herdeiro cultural, cujo gosto pela leitura foi sendo apropriado pelo menino, a despeito do enfado sentido nos serões de leitura do pai. Filho de uma família de classe média: seu pai era comerciante e fazendeiro, culto, convivia com juízes, promotores e poetas da cidade; era grande leitor de ensaios filosóficos e literários; também conhecia o latim; a mãe era versada em francês e latim, a família de Cyro dos Anjos pode ser classificada como detentora de um bom capital cultural. A família Versiani dos Anjos, dentre seus treze filhos, teve também como escritores o médico Valdemar Versiani dos Anjos e o farmacêutico Antônio Versiani dos Anjos, filhos do mesmo Antônio dos Anjos e de Dona Carlota Versiani dos Anjos.

Um dos mais representativos escritores da literatura brasileira, "o velho Graça" – como é carinhosamente referido – é o filho primogênito de dezesseis que teriam seus pais, Sebastião Ramos de Oliveira e Maria Amélia Ferro Ramos. Graciliano viveu sua infância nas cidades de Viçosa e Palmeira dos Índios (AL) e Buíque (PE), sob o regime das secas e das surras que lhe eram aplicadas por seu pai, que o fizeram alimentar, desde cedo, a idéia de que todas as relações humanas eram regidas pela violência. Em termos de capital cultural erudito – e provavelmente também econômico –, a família de Graciliano era bem inferior à de Cyro. Ambos os pais eram pequenos comerciantes, em cidades do interior brasileiro, mas embora tivessem a mesma profissão, eram homens bem diferentes. O pai do narrador de *Explorações no tempo* era um homem que valorizava a cultura erudita, tinha no seu "círculo da loja" amigos importantes. Já o pai do narrador de *Infância*, embora também tenha alcançado certos êxitos, como o

de tornar-se juiz substituto (ver capítulo "Venta-Romba"), era um sujeito rude, de poucas letras.

Vivaldi Moreira, descendente de um comerciante leitor, como Cyro dos Anjos, também herda de sua família e de seu círculo de amigos o amor pelas letras. Com uma trajetória de vida marcada por leituras filosóficas e literárias, Vivaldi Moreira pode ser considerado um "homem dos livros".

Dentre os escritores aqui analisados, Carolina Nabuco parece ser a maior herdeira de uma cultura erudita, letrada, conforme já se apontou. Suas longas estadas no exterior desde menina, sua educação européia - com o domínio pleno do francês e do inglês, além, obviamente, do português, sua língua materna -, sua ascendência nobre, seu pai famoso como estadista e abolicionista, sua mãe requintada e erudita, legaram-lhe, como uma herança legítima, uma vasta cultura, representada por uma produção escrita que abarcou, além do mencionado romance *A sucessora* e da biografia do seu pai, páginas de crítica sobre a literatura norte-americana, as biografias de Virgílio de Mello Franco e de Santa Catarina de Sena, o romance *Chama e cinzas*, dentre outros.

Os escritores nordestinos Graciliano Ramos e José Lins do Rego não podem ser considerados herdeiros de uma cultura erudita. A leitura de *Infância* e de *Meus verdes anos* aponta claramente para isso. Curiosamente - ou ironicamente -, foram eles que alcançaram, até o presente momento, melhores posições no cânone literário brasileiro, contrariando o que se poderia prever pela teoria sociológica de Bourdieu. Entretanto, é importante lembrar que das obras aqui tratadas, *Infância* é a que mais se aproxima de uma ficcionalização da memória. Antonio Candido já tratou muito bem dessa questão em *Ficção e confissão* (CANDIDO, 1992). *Menino de engenho* e *Meus verdes anos* são exemplos claros da inexistência de limites muito bem demarcados entre ficção e confissão, como já se apontou. Explorações no tempo, *O menino da mata e seu cão Piloto* e *Oito décadas*, através de algumas pistas textuais - como nomes completos de familiares, localizações temporais e espaciais mais específicas - propõem ao leitor um pacto autobiográfico, como chamou Phillippe Lejeune (25), muito maior que *Infância*, que proporciona, ambigualmente, um pacto ficcional mesclado a um pacto autobiográfico, ou como também se pode pensar para *Menino de engenho*.

Pode-se concluir que as trajetórias dos narradores, dentre outros fatores aqui não-considerados, devido aos objetivos e às limitações da análise, levaram à formação de escritores com características bem distintas, como já se apontou. Contribuições familiares - não só os pais, mas também tios, irmãos mais velhos, agregados e círculos de amigos - e

escolares - os mestres-escola, os professores particulares -, às vezes de forma tosca e desestimulante, outras de forma carinhosa e afetiva, contribuem para a formação desses sujeitos e a constituição de suas identidades. Essas obras autobiográficas/memorialísticas, com suas diferenças e especificidades, merecem a atenção de pesquisadores que procuram reunir, hoje, literatura e educação, buscando compreender a formação do leitor, em seus aspectos mais amplos, por meio dos letramentos funcional, literário, filosófico, científico etc. e de suas relações com a formação de um intelectual da palavra - a figura do escritor.

Abstract

This text aims at discussing some aspects of a larger research entitled "From readers to writers". An analysis of some practices of literacies of readers who became writers will be conducted. The research is theoretically framed by studies of literacies that are being adopted and developed in Brazil, but also by concepts from sociology of education and of cultural practices (mainly through Pierre Bourdieu works) as well as literary theory.

Key-words: literacy, literary memories, readers.

Notas

(1) Todas as referências às obras foram feitas a partir das seguintes edições: 1) ANJOS, Cyro dos. *Explorações no tempo* (memórias). Rio de Janeiro: José Olympio, 1963. 2) RAMOS, Graciliano. *Infância*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. 3) MOREIRA, Vivaldi Moreira. *O menino da mata e seu cão Piloto*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1981. 4) NABUCO, Carolina. *Oito décadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 5) REGO, José Lins do. *Meus verdes anos*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

(2) JOZEF, 1997, p.217.

(3) Ver, por exemplo, as referências bibliográficas: ABRAHÃO (2004), AGUIAR (1997) e RIEDEL (1988).

(4) O Tio Tatá - Major Artur Versiani de Oliveira, irmão da mãe de Cyro dos Anjos, p. 74-81, e o primo Artur, filho do Tio Veloso, p. 232-237).

(5) p. 48.

(6) WERNECK (1992) faz uma análise dessas "rodas literárias" da Belo Horizonte da primeira metade do século XX no livro *O desatino da rapaziada: jornalistas e escritores em Minas Gerais*. (7) p. 60.

(8) p. 187 e 188.

(9) p. 99.

(10) p. 8 e 9.

- (11) p. 13-14 e p.63.
- (12) p. 194.
- (13) SILVA, 2001.
- (14) p. 54 e 78.
- (15) p. 52.
- (16) p.59.
- (17) p. 14.
- (18) p. 15.
- (19) p. 129.
- (20) p. 130.
- (21) p. 141-142.
- (22) p. 146.
- (23) p. 135-137.
- (24) LAHIRE, 1997.
- (25) LEJEUNE, 1975.

Bibliografia

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *A aventura (auto)biográfica. Teoria & empiria.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AGUIAR, Flávio et al. *Gêneros de fronteira.* Cruzamentos entre o histórico e o literário. São Paulo: Xamã, 1997.
- ANJOS, Cyro dos. *Explorações no tempo.* (Memórias) Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CABRAL DA SILVA, Márcia. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil.* Campinas: IEL/UNICAMP, 2004. (tese de doutorado)
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Formação do leitor literário em livros de memórias. Anais do 4o Encontro de Literatura Infantil e Juvenil.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CORRÊA, Hércules Tolêdo e RIBEIRO, Georgia Roberta de Oliveira. Relações entre o letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.) *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 121-134

CORRÊA, Hércules Tolêdo. E o leitor se tornou um escritor: relações entre letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, n. 33, jan-dez. 2004a. p. 235-252. ISSN 1676-515X

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Letramento literário: de leitores a escritores. *Revista Estudos*. Belo Horizonte: UNI-BH, v. 2, n. 2, setembro de 2004b. p. 25-42. ISSN 1678-2453

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Relações entre o letramento literário e a formação do escritor em *A menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos. *Anais do Terceiro Simpósio Internacional do Centro de Estudos de Narratologia*. Buenos Aires. Julho de 2004c.

DE SINGLY, François. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien social et politiques*, n. 35, p. 153-154, printemps 1996.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEJEUNE, Phillippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, s/d. 357 p. (Copyright de 1975)

MOREIRA, Vivaldi. *O menino da mata e seu cão Piloto*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1981.

NABUCO, Carolina. *Oito décadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. *Lembranças do passado: a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros*. São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

PESSANHA, José Américo Motta. História e ficção: o sono e a vigília. In: RIEDEL, Dirce Côrtes. (Org.) *Narrativa: ficção & história*. Imago, 1988. p. 282-299.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

RIEDEL, Dirce Côrtes. (Org.) *Narrativa: ficção & história*. Imago, 1988.

REGO, José Lins do. *Meus verdes anos*. 7a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 48a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.



Ilustração Douglas Veloso

Ensino de leitura de textos literários: a posição do educador na esfera pública⁽¹⁾

Marcelo Chiaretto

Marcelo Chiaretto é doutor em Literatura Comparada pela Faculdade de Letras da UFMG, professor na mesma Faculdade e no COLTEC/UFMG e membro do Programa A tela e o texto.

Resumo

Este artigo pretende analisar perspectivas de trabalho do professor de leitura de textos literários na esfera pública contemporânea. Conforme uma proposta de gestão democrática, a sala de aula funcionaria assim como um prolongamento da esfera pública tradicional, uma vez que os alunos, tendo como ponto disjuntor a leitura de um texto literário, teriam chance de explorar suas idéias em uma situação de prática social discursiva, como um debate aberto às diferenças sociais e políticas.

Palavras-chave: ensino de leitura de textos literários, políticas públicas de educação.

Trabalhar com um suposto poder imaterial como a literatura é, para muitos profissionais, semear, plantar, colher e abandonar uma terra sem dono. Segundo Umberto Eco, estamos rodeados de poderes imateriais, que não se restringem aos chamados valores espirituais, como o das doutrinas religiosas. E entre esses poderes pode-se incluir também o da tradição literária, isto é, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz, não com fins práticos, mas *gratia sui*, por amor a si mesma, e que são lidos por prazer, elevação espiritual ou para ampliar os conhecimentos(1).

Se for verdade que os objetos literários são imateriais em parte, pois geralmente se encarnam em veículos de papel, houve um tempo em que eles se encarnavam na voz de quem recordava a tradição oral de toda uma comunidade. Essa é uma finalidade absolutamente oportuna para o texto literário. No processo de se pensar as razões da falta de leitura, convém perceber que, no caso específico do texto literário, há uma despolitização acentuada dos estudiosos em vista da urgente necessidade de mais e mais ponderações. Hoje, se se pensar no terreno político, vê-se que o ensino de literatura já assumiu um fim prático e é provável, portanto, que se trata hoje muito mais do controle da "funcionalidade" da literatura que de acabar com seu ensino, como defendem abertamente as propostas educacionais inscritas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Trata-se - e isto é fundamental - de não esquecer que o objetivo possível na contemporaneidade é aprimorar os controles, buscando não paralisar o que Umberto Eco chamou de "ampliação dos conhecimentos". O professor de literatura por seu lado, hoje decididamente um professor de leitura de textos literários, não pode prescindir do debate público, dos benefícios de uma democracia de opinião pública instalada em sala de aula, na qual os alunos não teriam alternativa senão prestar atenção nas opiniões, nos elementos participativos. Nessa perspectiva, o "controle da funcionalidade" ficaria nas mãos dos interessados de fato. Vistos como direitos públicos, a leitura de um texto literário e o conseqüente debate de idéias encontrariam mais, e talvez melhores defensores, que o professor mergulhado em sua solidão, a se expressar sem ânimo para as paredes.

Convém mencionar que o maior objetivo deste artigo não é somente enfatizar a necessidade da leitura de textos literários, mas sobretudo defender a imagem do professor de

literatura ou, para que fique bem claro, do professor de leitura de textos literários como sendo um educador social, um agente cultural e um produtor de identidades de forma concomitante. De fato, existe um poder exercido em nome do conjunto das comunidades, que transforma o professor em um ser político e as comunidades em algo como efetivas associações de interesses ligados a um modo de vida ideal. Com um parentesco tão próximo da retórica, na literatura se experimentam formas de crer e constroem-se verdades, é como um laboratório aberto, público – apesar de ainda elitista, consumido a princípio por um restrito grupo social letrado. Por isso, é urgente a modificação do esquema atual para algo que seja realmente representativo e participativo, isto é, algo possível para todos.

A gestão democrática

O problema para o professor de leitura de textos literários que faria de sua classe uma ágora no formato grego, isto é, uma arena política, são os interesses gerais – aqueles que correspondem ou contemplam a todos — chocando-se com os interesses particulares. A solução seria uma ação incessantemente comunicativa, fundada numa ânsia contumaz pelo convencimento durante todo o tempo. Quando o “mestre” evita as decisões, quando é negociador e aparador de todo e qualquer conflito ou embate para defender sua imagem de “mestre”, o que permanece é apenas o lado calamitoso da democracia. O importante é que os conflitos entre os alunos sejam firmados apenas no plano das aparências, não havendo assim fatos, porém interpretações e especulações abertas a todas as racionalidades. A política democrática que esse professor poderia professar em sala de aula estaria então acompanhada de uma cultura cívica democrática. É o momento de atuação do professor enquanto agente cultural.

Em sala de aula, o professor de leitura de textos literários (conforme uma prática que legitima o lugar do soberano, do líder, do governante), pode exercer um poder normatizador sobre o campo da política e da ação social, quando, por exemplo, estabelece a “segurança da leitura do professor” como técnica normal de “leitor soberano”. Desse modo, firma-se a possibilidade de uma leitura literária livre de risco e previsível para o aluno, instaurando assim uma gestão calculista do “literário” com uma finalidade administrativa e governamental.

Vale destacar que tal gestão calculista é agradável para um grupo hegemônico de alunos, ou seja, aqueles que consideram a leitura administrada pelo professor como a mais autorizada, a menos discutível e a mais cômoda. Nega-se a política enquanto “livre uso do mundo pelo homem” (2)(a política é vista como

direito parcial, e não neutro) e se acredita na noção de "suspensão legal da lei" – atentando-se, no caso, às conquistas advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – no ensino de leitura de textos literários. Assim, os alunos-sujeitos podem ser dispostos em zonas de anomia, com seus direitos (do homem e do cidadão) dissociados, de acordo com a necessidade de um consenso intersubjetivo orquestrado para contemplar todas as expectativas. Desse modo, o professor, sem o saber, passa a trabalhar com uma máquina político-jurídica de produção da exclusão social de uma comunidade de leitores em potencial.

Considerando-se a capacidade de fortalecer ou ofuscar sujeitos políticos – ou representações políticas – em uma situação de legalidade discutível, o ensino de leitura de textos literários em uma instituição escolar logra colocar em sentido precário conceitos que devem estar claros para os alunos de uma sociedade da ampla e irrestrita informação: o que é ou não é legal? O que é ou não é justo? Como se realiza a suspensão legal da lei? Como é possível desativar essa suspensão, combatendo a violência do professor incomunicável e despolitizado, da escola como um monumento ao atraso e do aluno sem livre-arbítrio, sem interesse pela ação social, sem educação para uma vida em comunidade? Como estabelecer esse combate no campo jurídico, conforme uma noção de democracia, de liberdades individuais, de direitos adquiridos e responsabilidades? Como trabalhar sabendo da atuação daquilo que Deleuze chamou de "agentes de fabricação de consensos" (3), como a mídia e a publicidade, que comandam eficazmente a sociedade da informação, segundo o filósofo, uma "sociedade de controle", que dominaria uma contemporaneidade pós-disciplinar?

Atualmente, com os crescentes estudos sobre educação em uma perspectiva até mesmo transdisciplinar, os professores têm melhores condições de ajudar e de, propriamente, prejudicar. Uma sala de aula, como o Estado-nação, finge estabelecer uma forma de solidariedade intersubjetiva, uma universalidade recriada, em nome da manutenção de imaginários ideais coletivos. A melhor contraposição a tal quadro é um espaço regulador, que assume suas propriedades coletivistas em vista da manutenção de instituições capazes de fomentar novas e enriquecedoras experiências. No trabalho com os alunos, a firmeza no exercício e na deliberação dos poderes manterá o jogo de forças no qual nenhum "contendor" disporá de meios de manter para sempre a hegemonia de sua leitura, por mais competente que seja o professor, o aluno ou o grupo que o secunda.

Maquiavel dá alguns subsídios interessantes para se entender a sala de aula de leitura de textos literários como uma espécie

de comunidade. Na visão do florentino, há o "príncipe", os "grandes" e o "povo" (4). Para que os dirigentes conquistem e mantenham o controle do poder, os fins do Estado – que aqui se pode entender como a escola – devem ser a glória, a grandeza e o bem comum. A disposição do professor de buscar fazer o que for necessário para alcançar a grandeza ou a glória cívica, Maquiavel chamou *virtù*, termo que poderia ser traduzido por "competência" (5). Misto de lucidez, determinação, conhecimento e habilidade, a *virtù* é a principal qualidade que um príncipe ou um Estado deve possuir para tornar-se grande e assim se manter.

Transpondo essa proposta para a escola, ou melhor, para a aula de leitura, a melhor postura para o professor é evitar o triunfo de um ponto de vista, com o reconhecimento da magnitude da diversidade. Com a habilidade política de um legítimo estadista, o educador agirá com base na idéia de coerência a fim de incentivar e intermediar leituras e projetos. Sua autoridade será então assegurada sem aviltamento, porém, pela força do seu carisma, de sua determinação, de sua eficácia, evitando a arrogância suscitada pela erudição e pela figura do "leitor exemplar" a todo custo. Para o educador, seria fundamental diferenciar poder e potência no trabalho de conquista do corpo discente. Na confluência com Foucault, Deleuze informa que o poder sempre tem por objetivo separar as pessoas submetidas daquilo que elas podem realizar. A potência por sua vez é o prazer da conquista, não a conquista que leva à submissão das pessoas, mas aquela que tem "o mesmo sentido de quando se diz que um pintor conquistou uma cor" (6).

Jürgen Habermas publicou um livro há aproximadamente 40 anos que traz informações bem oportunas. No livro, chamado *Mudança estrutural da esfera pública* (7), o autor define a "esfera pública" como uma zona para "discurso" ou "debate" na qual idéias são exploradas, instituições e políticas, criticadas, e uma "visão pública" pode ser expressa. Seria uma espécie de primado da opinião pública, o que estaria bem de acordo com a proposta da metodologia alternativa de ensino de leitura de textos literários ora preconizada.

A sala de aula funcionaria assim como um prolongamento da esfera pública tradicional, uma vez que os alunos, tendo como ponto disjuntor a leitura de um texto literário, teriam chance de explorar suas idéias em uma situação de prática social discursiva, como um debate público. Tal "esfera pública", é bom explicar, não poderia assumir um mesmo ponto de vista, uma mesma fonte de idéias, mas enfatizar a noção de uma arena de debate e crítica, fomentada por uma sociedade civil, soberana, cidadã, consciente da dignidade da pessoa humana, da livre

iniciativa, do pluralismo de idéias e principalmente da premência do colaboracionismo.

Estando tal "esfera pública" secundada pelo ambiente escolar, um problema apareceria para o professor: o trato com os centros de avaliação e decisão. Os centros de avaliação podem ser dispostos no modo de rede, com alunos organizados em vários "centros" aptos a avaliarem a si próprios e aos outros. Os centros de decisão estariam estabelecidos da mesma forma, em formato de delegações, com o professor assumindo o papel do coordenador institucional e executivo.

No tocante à concepção da escola enquanto instituição organizacional, vale remeter aqui à noção de Derrida da literatura enquanto instituição democrática, pela possibilidade de abarcar inúmeros e diferenciados receptores, na defesa da liberdade e do direito. De fato, pode-se entender o ensino da leitura de textos literários dessa forma, ao se pensar que a expressão instituição estaria presente na sala de aula no momento em que os alunos compartilhassem, a partir da experiência da leitura, suas memórias sociais e o horizonte de suas ações futuras, como informa Merleau-Ponty (8). No entanto, em contraste com a visão de Derrida, a noção de instituição ora em exposição seria limitadora, ou seja, o leitor atuaria em campos cerceadores da polissemia, o que equivale a dizer que os sentidos teriam suas respectivas dimensões, não havendo assim qualquer espaço para um "vale-tudo" na leitura. Imaginando-se a classe como um prolongamento da sociedade civil, seu aspecto institucional estaria nas leituras coligadas umas às outras, conforme associações internas, em uma lógica complexa e precária, com cada leitura mantendo a existente quando a ultrapassasse, em um contínuo "ir mais longe" a interpretar e deformar. Seriam novos sentidos, porém já de certa forma antecipados. Tal situação teria, certamente, o professor como mediador, a estimular e expandir os sentidos já existentes.

Uma comunidade solidária e conflituosa

Em uma sala de aula de uma escola pública ou mesmo particular, há interesses que se projetam, há conflitos muitas vezes velados entre grupos representativos em busca de uma política social de inclusão. Em um curto momento em que se fala de literatura isoladamente, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais chegam a focar tal tema ao afirmar:

Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades. É um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a

auto-estima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. (9)

Estará aí uma das grandes funções do professor ao trabalhar a leitura de textos literários: dar espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais. Dessa forma, pode-se dizer que o professor, sabendo compreender o jogo político presente no ato de se ensinar leitura de textos literários, terá a perspectiva de exercer uma liderança propriamente política, no momento em que servir de mediador para demandas sociais e interesses diferentes. Ele não apenas se esforçaria por proporcionar a convivência entre culturas, mas também intentaria firmar um lugar de debates com objetivos específicos – considerando-se as liberdades e os encargos do leitor em uma leitura literária. É o momento de atuação do professor como produtor de identidades.

No caso da leitura de textos literários em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, a tônica comportamental do professor deverá ser o respeito às diferenças individuais em vista da manutenção estratégica dos embates que darão esteio ao coletivo. Conforme aponta Edgar Morin:

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos regulando-os). (10)

O produto principal desta nova metodologia, ou deste modelo democrático participativo de ensino, seria a concepção da prática escolar enquanto prática social, ou seja, dependente de um contato intersubjetivo ao mesmo tempo solidário e conflitioso entre os membros da comunidade de leitores. É relevante enfatizar que o ideal não seria apenas a produção de um leitor bom consumidor da palavra escrita, capaz de compreender palavras e parafrasear textos, de forma rápida, fluente e eficaz (11). De fato, conceber a leitura apenas como um processo de consumir e armazenar informação é somente uma maneira de continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de leitores.

A meta implica que as pessoas aprendam a usar a linguagem e a escrita para questionar o que parece normal e natural e assim

redesenhar e criar mundos sociais alternativos. Mais que isso, a meta maior implica se comunicar com a comunidade e entender suas demandas, suas expectativas, e então avaliá-las, fazendo com que os possíveis espaços alternativos sejam de fato estimulantes da ação política e acolhedores sobretudo da cultura iletrada. Surge assim o horizonte para a inclusão, para novos valores e compreensões diante da inaceitável realidade do abandono do livro, da leitura, da escola e da esfera pública.

Abstract

This article aims at investigating the role of the literature teacher in contemporary context. In a democratic sense, the classroom should resemble the traditional public sphere, where pupils would deal with literary texts as a chance to exploit their ideas practicing discourse, and where the debate would be opened to the social and political differences.

Key-words: education of reading of literary texts, public politics of education.

Notas

(1) Cf. ECO, 2006.

(2) Cf. AGAMBEN, 2004.

(3) Cf. DELEUZE & PARNET, 2004.

(4) Cf. MAQUIAVEL, 1996.

(5) Cf. MAQUIAVEL, 2000.

(6) Cf. DELEUZE & PARNET, 2004.

(7) Cf. HABERMAS, 2003.

(8) Há um livro de Maurice Merleau-Ponty, *L'Institution - La Passivité* (Ed. Belin, 2003), bem oportuno e interessante para se entender a expressão *Instituição*.

(8) MEC, 2000, p.142.

(9) MORIN, 2005, p.74.

(9) Cf. DIONÍSIO, 2000.

(10) MORIN, 2005, p.74.

(11) Cf. DIONÍSIO, 2000.

Bibliografia

AGAMBEN, G. *Homo Sacer*. O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

ECO, Umberto. *A definição da arte*. 1^a.ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

DELEUZE, G & PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MAQUIAVEL, Nicolau. *Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio*. Brasília: UNB, 2000.

_____. *O príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. *L'Institution - La Passivité*. Paris: Belin, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC, 2000.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.



Ilustração Mario Vinícius Júnior da Silva

Lendo o teatro: letra e cena⁽¹⁾

Antonio Barreto Hildebrando

Antonio Hildebrando é ator, dramaturgo e diretor de teatro. Mestre em Letras e Doutor em Literatura Comparada. Professor Adjunto do Curso de Graduação em Teatro e do Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes/UFMG. Desenvolve pesquisas relacionadas a Dramaturgia, Teatro Épico e Formação de Atores.

Resumo

Este artigo aborda algumas questões sobre a relação entre o "texto escrito para o teatro" e a cena. Envolve, ainda, algumas observações sobre a escrita e a leitura desse tipo de texto e sobre sua encenação.

Palavras-chave: teatro, dramaturgia, texto dramático, encenação.

As definições – e o pensar a respeito de definições – são coisas valiosas e essenciais, porém jamais devem ser transformadas em absolutos; quando o são transformam-se em obstáculos ao desenvolvimento orgânico de novas formas, à experimentação e à invenção. É precisamente porque uma atividade como o drama tem delimitações fluidas que ela pode renovar-se continuamente a partir de fontes que, até aquele momento, haviam sido consideradas para além de seus limites.

Martin Esslin

Desde que a necessidade humana de expressão – e de explicação do mundo – trouxe à luz realizações chamadas artísticas, a busca pelo entendimento dos processos criativos tende a se degenerar na tentativa de aprisionar tais realizações em moldes rígidos, impondo-lhes regras, criando limites, fornecendo receitas de excelência estética. Se, por um lado, tais receitas podem, mais do que servir de norte aos criadores, representar um entrave à criação, por outro lado, funcionam como um desafio para artistas rebeldes, dando impulso a novas criações.

Assim se dá com o drama, aqui considerado apenas, seguindo a classificação de Emil Staiger, como “uma composição para o palco” (2). Trata-se de um texto literário (3) que, em sua gênese, pressupõe uma posterior encenação e, embora possa ser lido e analisado independentemente de sua atualização cênica, somente nesta ultrapassa os limites da literatura para se tornar um dos elementos constitutivos do teatro. Assim, em primeiro lugar, coloca-se o fato de o dramaturgo, ao escrever um texto para o teatro, ter em mente uma posterior encenação, determinando os recursos que irá utilizar. Como afirma Anne Ubersfeld,

é difícil (salvo raríssimos casos) compreender a produção do texto de teatro sem levar em conta o fato capital de que o texto de teatro não poderia ser escrito sem a presença de uma teatralidade anterior; não se escreve para o teatro sem saber nada de teatro. Escreve-se para, com, ou contra um código teatral preexistente. De um certo modo a “representação”, no sentido mais amplo da palavra, preexiste ao texto; o autor de teatro, quando não está ele mesmo envolvido na produção teatral, não escreve, apesar disso, sem a perspectiva imediata do objeto-teatro: a forma da cena, o estilo dos atores, sua dicção, o tipo de figurino, o tipo de história que conta o teatro que ele conhece, e outros tantos elementos que inserem o autor em um certo modo de escrita (4).

Complementando a esclarecedora citação, é preciso dizer que mesmo questões práticas (tipo de público a que será apresentado, duração prevista para o espetáculo e até, no caso do autor/encenador, a verba disponível para a montagem) costumam assumir importância determinante nas escolhas do autor que pretende ver sua obra encenada.

Entre os recursos de "um certo modo de escrita" à disposição do autor dramático, encontram-se as rubricas. O que nos faz reconhecer, de imediato, o texto para o teatro é a presença das réplicas, as falas dos personagens representadas pelos diálogos e – no caso do teatro épico – também pelas narrações ou letras das canções. É necessária, entretanto, a percepção de que o texto para o teatro comporta dois tipos de enunciados: o manifestado pelas falas e o composto nas rubricas ou indicações cênicas, também conhecidas por "didascálias". A crítica literária tende a desconsiderar as rubricas por julgá-las somente indicações para uma posterior transposição do texto à cena (o que elas também são!), pensando-as, às vezes, como estorvo "estético" por quebrarem a continuidade das falas, vistas, então, como o único elemento pertinente para a análise literária dos dramas.

As rubricas são fundamentais para se chegar à especificidade do drama, ou seja, elas surgem da consciência do autor de estar escrevendo uma obra que tem como objetivo último se corporificar na encenação. Assim, as rubricas são transpostas para outro código, incorporando e ultrapassando o lingüístico. A partir dessa consciência, o enunciador do texto dramático funciona como o primeiro encenador, enviando ao destinatário, no caso, o leitor (no papel de encenador virtual), informações que situem as falas dos personagens no tempo e no espaço, bem como fornecendo "dicas" sobre suas motivações e intenções secretas não expressas nas falas. Às vezes, o autor transcende a função e a redação técnica desse texto que é "no fenômeno teatral, um território privilegiado de interseção entre os planos literário e cênico" (5). Apenas para pinçar um exemplo, trago a rubrica na qual Bernardo Santareno – em *O judeu* – descreve Leonor, mulher de António José: "Vinte e dois anos; dois olhos negros e imensos, que toda a resumem; asas de vôo alto e livre, em contradição, por vezes desesperada, com os membros de fundas e terrenas raízes" (6). Nesta e em várias outras rubricas do texto do dramaturgo português seria difícil pensar em mera descrição técnica. O "desprezo" pelas rubricas aponta para a indefinição que cerca o estudo de dois objetos distintos: drama e encenação. Vítor Manuel de Aguiar e Silva, comentando a questão, afirma que "no drama, as figuras se desenham como gestos... o dramaturgo não domina as suas personagens e para as revelar, só pode recorrer à voz, ao gesto, ao silêncio e à encenação"(7). Tal afirmação é extremamente pertinente em relação à encenação mas, no drama escrito, o autor pode recorrer a algo mais: às rubricas.

Para a arte do espetáculo, entretanto, a letra não tem que ser o ponto de partida, que pode deslocar-se, por exemplo, apenas para as sensações e sentimentos experimentados pelos atores em seus laboratórios, surgindo daí a possibilidade de, posteriormente, aparecer um roteiro escrito – espécie de

síntese de uma experiência coletiva – que seria, então, um “texto do teatro”. Resultado do processo de encenação. Ponto de chegada, não de partida.

Fixado na letra, o texto, seja “para o” ou “do” teatro, é sempre, em certa medida, provisório. Aguarda apenas que uma nova encenação, ao mesmo tempo releitura e reescrita cênica, lhe imprima novas variantes, novos sentidos, mesmo sem modificar nenhuma palavra. A cada vez que leio o *Auto da alma* de Gil Vicente, pensando em uma possível montagem (apenas para encenar meu pensamento), vejo a alma a despir o “vestido e jóias que lh’o imigo deu” (8) ao mesmo tempo em que os representantes da Igreja guardam sofregamente tais objetos em um grande baú. Assim, com a inserção de um elemento cênico não sugerido pelo autor em suas rubricas, as intenções da Igreja de purificar e “aliviar” o peso da alma não mais seriam as que Gil Vicente procurou mostrar no *Auto*. Embora semelhante alteração pudesse ser justificada pela crítica do autor à Igreja, levada a termo em outros autos, o fato é que a encenação põe em questão a própria noção de autoria. Como observa Patrice Pavis, é sempre necessário perguntar:

A que ideologização são submetidos o texto dramático e a representação? O texto, seja ele dramático ou espetacular – só se compreende em sua intertextualidade, principalmente em relação às formações discursivas e ideológicas de uma época ou de um corpus de textos. Trata-se de imaginar a relação do texto dramático e espetacular com o contexto social, isto é, com outros textos e discursos mantidos sobre o real por uma sociedade. Sendo esta relação das mais frágeis e variáveis, o mesmo texto dramático produz sem dificuldade uma infinidade de leituras e, portanto, de encenações imprevisíveis a partir somente do texto (9).

Para se transformar em voz é que a letra pede, exige uma estrutura, uma forma (não “fôrma”), uma construção própria. A prerrogativa do texto de poder vir a ser o ponto de partida de um espetáculo, de participar de uma encenação, lhe permite, paradoxalmente, freqüentar o espaço da literatura, justamente porque não se satisfaz em ser, por exemplo, um romance defeituoso, um romance sem descrições e sem – ou quase sem – narração, mas se transforma em uma obra com um estatuto próprio, o que lhe permite ser, ao mesmo tempo, completo e lacunar, estável e provisório, e por isso fascinante, solicitando ao leitor uma maneira especial de o ler.

A leitura do drama pode ser extremamente prazerosa, mas é preciso, ao abordá-lo, uma postura diferente da que temos em relação à poesia ou à narrativa. O que é normalmente apontado como sendo o problema na leitura do texto para o teatro, ou seja, as lacunas a serem preenchidas pela encenação (10), pode-se transformar em sua maior qualidade. Sua leitura é atraente justamente porque o leitor pode preencher as lacunas com sua imaginação e “completar” o sentido do que está na letra com

sua própria interpretação, tornando-se, com isso, um encenador virtual com total liberdade para corroborar ou subverter a mensagem do autor.

Para que o leitor se torne um encenador virtual, ele necessita da "perspectiva imediata do objeto-teatro" (11). A sua imaginação precisa agir dentro de um determinado espaço cênico (palco italiano, palco elizabetano, arena, rua etc.) e suas convenções. Como observa Jean-Pierre Ryngaert,

Ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma, fora de qualquer representação efetiva, estando entendido que ela não se realiza independentemente da construção de um palco imaginário e da ativação de processos mentais como em qualquer prática de leitura, mas aqui ordenados num movimento que apreende o texto "a caminho do palco" (12).

Se penso, mantendo o exemplo, na "alma" a caminho da salvação e "do palco", preciso construir um cenário, vesti-la com um determinado figurino, iluminá-la e corporificá-la na figura de um ator, seja ele um daqueles que posso encontrar no meu arquivo teatral-televisivo-cinematográfico, ou um vizinho alçado à condição de ator, ou mesmo um ser imaginário, mas com corpo e voz tão definidos que me permitam vê-lo e ouvi-lo. Eu, leitor, preciso dominar o mecanismo que me faz sair da frente do livro para estar, virtualmente, na posição de espectador que vê no palco a letra transformada em voz.

Na maior parte da história do teatro ocidental, a literatura dramática foi o elemento privilegiado na abordagem do fenômeno teatral. Já Aristóteles, em sua *Poética*, abriu caminho para a idéia de que o valor do espetáculo se apequenava frente ao texto literário, ao afirmar que "O espetáculo, embora fascinante, é o menos artístico e mais alheio à poética; dum lado, o efeito da tragédia subsiste ainda sem representação nem atores; doutro, na encenação, tem mais importância a arte do contra-regra do que a dos poetas" (13).

Ampliando o rol de interpretações de Aristóteles, posso dizer, de forma bastante livre, que o filósofo não pregava a subordinação do espetáculo ao texto, mas apenas lhe dava estatuto e poética próprios, segundo ele do domínio do contra-regra. Interpretando dessa maneira, penso que Aristóteles apenas preconizou a existência de duas artes: a do texto dramático e a do espetáculo.

Se atualizo a afirmação de Aristóteles e penso no papel do encenador moderno, vejo que este, ultrapassando a função de organizar cenicamente o espetáculo de acordo com a tradição, assegurando-lhe unidade e criando uma "bela moldura" – possivelmente a função do contra-regra de Aristóteles – assumiu a posição de leitor privilegiado, aquele encenador

virtual que é uma espécie de co-autor (como no caso da hipotética montagem do *Auto da alma*). Ele não só transpõe para o palco a encenação proposta pelo autor na obra impressa, mas a interpreta e, às vezes, modifica-a, influenciando decisivamente no sentido, na mensagem a ser decodificada pelo público. Note-se, entretanto, que, como alerta Jean Jacques Roubine,

até uma época recente, digamos até o fim da década de 1950, a noção de polissemia não era praticamente admitida. Supunha-se que um texto de teatro veiculava um único sentido, do qual o dramaturgo detinha as chaves. Assim sendo, cabia ao encenador e aos seus intérpretes a tarefa de mediatizar esse sentido, fazer com que ele fosse apreendido (compreendido, sentido...) da melhor maneira possível pelo espectador (14).

Aceita a polissemia do texto para o teatro e admitindo-se, assim, que as mesmas chaves possam abrir diferentes portas, não há, pensando na encenação, exagero na posição de Anne Ubersfeld que, retomando Brecht, afirma que ele: "nos ensina que não se pode distinguir um autor dramático, criador único do seu texto, do encenador, do homem de teatro que o encena. Um e outro são os sujeitos plurais de uma só e mesma produção" (15).*

Desde o contra-regra de Aristóteles – ou, mais precisamente, o *didaskalus* do teatro grego –, passando pelo *meneur de jeur* medievais, os arquitetos e cenógrafos renascentistas e barrocos, os grandes atores do século XVIII e início do XIX, sempre houve alguém que tinha a função de organizar o espetáculo ou instruir os atores. Mas, para o surgimento de uma arte autônoma como a concebemos hoje, foi preciso aguardar até o naturalismo e o aparecimento de encenadores como, dentre outros, André Antoine (1858-1943), considerado, pela maioria dos estudiosos, como o primeiro encenador moderno e Constantin Stanislavski (1863-1938), o mestre russo que revolucionou a arte da atuação. Nas palavras de Bernard Dort,

O advento do encenador provoca no exercício do teatro o aparecimento de uma nova dimensão: a reflexão sobre a obra. Entre esta obra e o público, entre um texto "eterno" e um público que se modifica, submetido a condições históricas e sociais determinadas, existe agora uma mediação (16).

O surgimento da figura do encenador/mediador possibilitou o início do processo de libertação – que chegará ao auge com a obra de Antonin Artaud (1896-1948) – do teatro do jugo da literatura, garantindo-lhe o estatuto de arte autônoma e não de simples veículo da literatura dramática. Com Bertolt Brecht e seu trabalho frente ao Berliner Ensemble – grupo com o qual ele pôde testar, aprofundar ou abandonar idéias, criando um espaço calcado na inter-relação entre teoria e prática – se encontra um dos melhores exemplos da via de mão dupla estabelecida entre o texto e a encenação.

Retornando a Aristóteles, vê-se que nem tudo que a ele se atribui encontra-se em sua obra. Exemplo clássico disso é a questão das três unidades. Se em relação às unidades de tempo e ação muito se pode discutir, é certo que Aristóteles não faz nenhuma menção à unidade de lugar. É somente com a redescoberta da poética no século XVI que a regra das unidades passa a ser entronizada como condição essencial para a confecção de um drama.

De qualquer maneira, criação de Aristóteles ou resultado das inúmeras interpretações sofridas pela *Poética*, é possível se chegar a um elenco mais ou menos estável de características pertencentes a um tipo de texto para o teatro, o drama, ao qual Brecht acrescentou o adjetivo aristotélico (17), contrapondo-o a um outro tipo, logicamente denominado não-aristotélico. Entre as principais características do primeiro tipo de drama aqui apontado, apresenta-se, além da observância, em maior ou menor grau, da regra das três unidades, a causalidade da ação. Por ela, cada cena é determinada pela que a antecede e determina a seguinte, garantindo ao drama/espetáculo a existência de uma seqüência caracterizada pela presença bem determinada de início, meio e fim, gerando um aumento gradativo de tensão, como já preconizara Aristóteles.

Outro elemento fundamental para a caracterização do drama chamado aristotélico, mas que não tem relação com a *Poética*, é a primazia do diálogo estabelecida na Renascença – período que Peter Szondi classifica, em oposição à visão de mundo medieval, como de relações “entre os homens” ou “entre sujeitos”, que resolvi traduzir como interpessoais:

O meio de expressão lingüística deste mundo de relações interpessoais era o diálogo, que se tornou, na Renascença, depois da eliminação do prólogo, do coro e do epílogo, talvez pela primeira vez na história do teatro (ao lado do monólogo que permaneceu episódico, não constituindo efetivamente a forma dramática) no componente exclusivo do tecido dramático. O drama clássico diferencia-se, neste ponto, tanto da tragédia antiga como dos mistérios medievais e, ainda, do Teatro do Mundo do barroco e das peças históricas de Shakespeare. O domínio exclusivo do diálogo, isto é, da troca interpessoal no drama, comprova o fato de que só se conhece o que brilha nesta esfera (18)*.

Tendo em vista o “domínio exclusivo” do diálogo, Szondi classifica o drama – agora significando um tipo específico de texto para o teatro – como “absoluto”, ou seja, nada deve surgir no drama que não tenha origem nele mesmo, na relação interpessoal, no caso, entre os personagens, impossibilitando, dessa forma, qualquer tipo de comentário ou observação do que ele denomina o “eu-épico”. Além de absoluto, de acordo com o teórico, o drama é “primário”, o que para ele significa estar desvinculado da história, de fatores externos ao presente da ação dramática, tornando-se, então, um universo fechado em si

mesmo. É contra esse tipo de drama "desistoricizado", que transforma o espectador em um elemento passivo, que Bertolt Brecht elabora sua teoria, bem como seus "dramas épicos".

Em alguns dos períodos da história do teatro ocidental referidos por Peter Szondi, tais características ditas aristotélicas poderiam, é claro, estar presentes, mas não assumiam nenhum caráter normativo, como ocorreu a partir do século XVI, principalmente na França. Como afirma Anatol Rosenfeld:

Proclamando-se herdeira exclusiva de Aristóteles, fiada em regras absolutas e universais, independentes de situações histórico-geográficas, a dramaturgia clássica se afigurava aos olhos do mundo como um modelo insuperável. Para destruir a sua função de modelo era necessário mostrar que a teoria e a obra dos franceses de modo algum correspondiam nem ao espírito nem à letra do pensamento aristotélico (19).

Assim, para quebrar o modelo erigido pelos discípulos de Aristóteles – nem sempre fiéis ao mestre – retornava-se à *Poética*. O alemão Gotthold Ephraim Lessing, em sua *Hamburgische Dramaturgie (Dramaturgia de Hamburgo)* (1767), afirmava que a catarse era o objetivo último da tragédia e, para alcançá-la, não importava que se violassem as regras, como havia feito Shakespeare – que, para Lessing, era o mais bem acabado exemplo do "gênio". As idéias de Lessing – que, na realidade, queria trazer para o palco personagens com os quais o público burguês se pudesse identificar, expulsando da cena os reis e as rainhas dos dramas franceses (20) – influenciaram decisivamente a dramaturgia dos pré-românticos e românticos alemães que, por sua vez, atravessaram a fronteira, influenciando o teatro romântico francês.

"Vencido" o modelo clássico, em um teatro liberado das amarras das regras e da pureza dos gêneros, os personagens já podiam travar seus duelos em prosa ou verso, mas o diálogo, a relação interpessoal, via de regra, continuou dominando até que outro alemão protestou contra a dramaturgia vigente, excludente de temas que extrapolavam a relação interpessoal. O dramaturgo afirmava que "o petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, o trigo, o comércio do gado de abate se tornaram assuntos de representação teatral" (21).*

Neste salto olímpico de Lessing a Brecht, passei, propositadamente, sobre um sem-número de tendências, teóricos e artistas fundamentais para a história da dramaturgia e do teatro ocidental, apenas porque o primeiro reivindicou a catarse como objetivo final do drama e, para alcançá-la, propunha aos dramaturgos a transgressão de qualquer regra estabelecida, e o último fez da mesma catarse a ovelha negra da dramaturgia aristotélica, erigindo uma vasta obra orientada

no sentido de encontrar meios de evitá-la. Para abrir um parêntese, exigido quando se fala em catarse, é sempre bom lembrar a advertência de Esslin, (22), epígrafe que abre este artigo.

Sendo uma arte que é duas – literatura e espetáculo – o teatro se tem mostrado como uma das mais complexas manifestações artísticas, estimulado a ânsia dos estudiosos por definições. A *Poética* de Aristóteles é, como já dito, o passo inicial para a análise do fenômeno teatral, porém, como afirma Roberto de Oliveira Brandão na introdução à *Poética clássica*, editada pela Cultrix em 1981,

Aquilo que em Aristóteles correspondia certamente a um trabalho de reflexão a partir de uma realidade histórico-artístico-cultural pode dar lugar, e isso de fato aconteceu, ou a um critério estratificado que se aplicava às formas artísticas, ou, no melhor dos casos, a um estímulo para reproduzir os atos de observação e de reflexão capazes de encontrar no novo a dinâmica interna que permanece (23).

A afirmação acima bem pode ser aplicada à obra de Brecht, que alguns tentam estratificar e, de resto, a qualquer obra. Felizmente "o melhor caso", conforme Roberto de Oliveira Brandão, também se aplica em relação ao dramaturgo, teórico e encenador alemão. Infelizmente, porém, grande parte da crítica, principalmente a que privilegia a letra, utiliza esse critério estratificado, espécie de camisa de força a ser vestida em todo e qualquer texto para o teatro. É claro que o drama levado à cena, quando retorna às prateleiras da biblioteca, mantém sua independência como obra literária. Mesmo integrada ao espetáculo, a letra – afora as rubricas, caso não entrem em cena via cartazes e/ou projeções ou sejam ditas pelos próprios atores, voz em *off* etc. – não se dissolve ao calor dos refletores. O espectador médio percebe o texto ou quaisquer outros elementos cênicos – iluminação, figurino, cenário – como um elemento à parte, embora não possa determinar o grau de fidelidade do encenador à letra impressa. Não é raro, à saída de um espetáculo teatral, se ouvirem comentários elogiosos em relação ao texto ou à iluminação, por exemplo, e depreciativos em relação ao espetáculo como um todo e vice-versa.

Para tornar menos marcante o descompasso entre letra e cena, surge, na esteira de Antoine e do teatro naturalista, um tipo de encenador-ilusionista, uma espécie de maestro, que tentará criar um todo indissociável e fazer com que o visitante incauto se esqueça de estar no teatro e seja, "abdicando" da razão, levado à catarse total, à purgação das paixões. Mas há também maestros rebeldes, que optam pela dissonância e, para evitar tal catarse, forçam a batuta para mostrar ao

espectador, realçando cada elemento, que tudo o que ele vê é apenas teatro.

Os excessos quanto à importância do texto ou da encenação, ora privilegiando aquele, ora esta, são uma constante na história do teatro. Assiste-se, no momento, a algumas reações à figura do encenador, tornada tão importante que, de certa forma, quase eclipsou a do autor. Pode-se mesmo questionar se a especificidade de cada obra escrita não tem sido esquecida e, assim, textos das mais variadas correntes passam a ser determinados pelo estilo do encenador. Fala-se, hoje, muito mais na Antígona deste ou daquele encenador do que "na de Sófocles". Eurípedes, Shakeaspeare, Racine ou Brecht são uniformizados pelo estilo do encenador. Por outro lado, as condições de produção também limitam a experimentação e a variedade de propostas de montagem. Brecht posicionou-se em relação a esse ponto no artigo "Um teatro de feição literária" (24), ao afirmar que

Verificamos hoje em dia um primado absoluto do teatro sobre a literatura dramática. Um primado da engrenagem(25) teatral, isto é, dos meios de produção. A engrenagem resiste a qualquer transformação que tenha em vista outros fins que não os seus. Ao contactar com o drama, é ela que logra modificá-lo, assimilando-o – exceto os casos em que o drama a si próprio se aniquila (26).

Certamente Brecht não está, com essa afirmação, reivindicando a primazia do texto literário, mas alertando o produtor para que não caia na esparrela de crer, inocentemente, estar controlando uma engrenagem que, na realidade, o controla; assim, advoga em causa própria, ou seja, a favor do teatro épico, que ultrapassa a função determinada pela engrenagem do teatro burguês. Evitar o susto de ver seus textos, escritos para o teatro épico, montados sem serem levadas em conta as técnicas, os pressupostos teóricos (e ideológicos!) e o estilo de atuação de tal teatro tecem o pano de fundo do artigo do qual retirei o fragmento acima citado (27).

Abstract

This article discusses the relationship between the "text written to the theater" and the scene properly. It involves some special details related to the art of the theater such as play writing, text reading and scene directing.

Key-words: theatre, play writing, play, mise-em-scène.

Notas

(1) Parte deste artigo foi publicado em: HILDEBRANDO, Antonio. A letra e a cena: encenação do texto não-dramático. In: HILDEBRANDO, Antonio; NASCIMENTO, Lyslei; ROJO, Sara. *O corpo em performance*, Belo Horizonte: NELAP, FALE/UFMG, 2003. p. 17-29.

(2) STAIGER, 1975, p. 14.

(3) De acordo com Jiri Veltruski: "O drama é uma obra de literatura por direito próprio; não requer mais do que uma simples leitura para penetrar na consciência do público. Ao mesmo tempo, é um texto que pode, e na maioria das vezes pretende, ser usado como componente verbal da representação teatral. Mas algumas formas de teatro preferem ao drama textos líricos ou narrativos; o teatro entra em relação com a literatura como um todo e não apenas com o gênero dramático" (VELTRUSKI, 1978. p.164).

(4) UBERSFELD, 1981, p.14. As traduções, feitas por mim, de trechos de edições estrangeiras virão marcadas (*) por um asterisco.

(5) RAMOS, 1999, p.15. Para o aprofundamento de questões relativas à rubrica, leia-se RAMOS, 1999. Neste livro, o autor demonstra, tendo como base a análise de Cacilda!, de José Celso Martinez Correa, o papel das rubricas como poética cênica de textos produzidos por encenadores e conclui que, nestes casos, o plano das rubricas se torna "uma literatura que toma o cênico, ou o espetacular, como tema e como conteúdo" (p.166).

(6) SANTARENO, 1997, p.117.

(7) SILVA, 1973, p. 218.

(8) VICENTE, 1967, p. 159.

(9) PAVIS, 1999, p. 124.

(10) Não que a poesia e a narrativa sejam necessariamente fechadas, sem lacunas, mas não pressupõem, como no caso do drama levado à cena, a existência de outro elemento mediador que não seja o leitor.

(11) cf. p. 02.

(12) RYNGAERT, 1996, p. 25.

(13) ARISTÓTELES, 1981, p. 26.

(14) ROUBINE, 1998, p. 48.

(15) UBERSFELD, 1981, p. 15.

(16) DORT, 1977, p. 68.

(17) Por exemplo: o Bispo italiano Antonio Sebastiano Minturno, falecido em 1574, escreveu: "Poesia dramática é a imitação, para ser apresentada no teatro, de fatos completos e perfeitos quanto à forma e circunscritos na sua extensão. Sua forma não é a da narração; ela apresenta em cena pessoas diversas, que agem e conversam" (Apud PALLOTINI, 1988, p. 6). Ainda com relação a Minturno, que declarou ser "purificar a alma dos ouvintes, as

paixões" o objetivo de toda poesia, esclarece Marvin Carlson que se atribui ao Bispo renascentista o "acréscimo de 'emocionar' à tradicional fórmula horaciana 'instruir e deleitar'" (CARLSON, 1997, p. 42). Como se verá, a reação de Brecht ao teatro aristotélico se dirige muito mais ao que foi criado pelos "discípulos" do que à Poética do mestre.

(18) SZONDI, 1963, p. 14/15.

(19) ROSENFELD, 1985, p. 64.

(20) LESSING, 1964.

(21) BRECHT, 1982, p. 82.

(22) ESSLIN, 1978, p. 13-14.

(23) In ARISTÓTELES, 1981, p. 1.

(24) Quando Brecht se refere a um teatro literário, à literalização da cena, ele está propondo a utilização de títulos e explicações, espécie de notas de rodapé, a serem projetados em telões ou afixados no teatro durante o espetáculo.

(25) Na tradução do fragmento, o termo "engrenagem" poderia ser substituído por "aparato", restringindo-se, assim, o sentido mais às condições técnicas para a realização de espetáculos. Optei pela tradução proposta por Fiama Hasse Pais Brandão pelas implicações ideológicas que, na minha opinião, se embutem no termo engrenagem. Brecht nada tinha contra o aparato teatral. A questão era a de quem detinha o controle de tal aparato. Na sequência do artigo, ele explica que o aparato desde que seja posto a serviço da construção da sociedade socialista, pode, na sua visão, ser útil para os criadores evitando que eles enveredem por questões "menores".

(26) BRECHT, s/d, p. 36.

(27) O próprio Brecht, entretanto, se sentia bem "à vontade" para realizar sua leitura de textos de outros autores. A sua abordagem dos clássicos da dramaturgia e / ou a reelaboração e ressemantização de influências teatrais e literárias das mais diversas fontes era, pode-se dizer, "antropofágica".

Bibliografia

ARISTÓTELES. Poética. In: *Aristóteles, Horácio, Longino. A Poética clássica.* Trad.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro.* Trad. Fiama Hasse Paes Brandão. Lisboa: Portugal, s/d.

_____. *Über Experimentelles Theater.* Frankfurt: Suhrkamp, 1982.

DORT, Bernard. *O teatro e sua realidade.* Trad. Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ESSLIN, Martin. *Uma anatomia do drama*. Trad. Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LESSING, Gotthold Ephraim. *Dramaturgia de Hamburgo*. In: *Lessing: de teatro e literatura*. Trad. Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1964.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e M. Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RAMOS, Luiz Fernando. *O parto de Godot e outras encenações imaginárias - a rubrica como poética da cena*. São Paulo: Hucitec, 1999.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral - 1880-1980*. Trad. Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTARENO, Bernardo. *O Judeu*. Lisboa: Ática, 1997.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1973.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

SZONDI, Peter. *Schriften*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978.

UBERSFELD, Anne. *L'école du spectateur; lire le théâtre II*. Paris: Sociales, 1981.

VICENTE, Gil. *Teatro de Gil Vicente*. Lisboa: Portugalia, 1967.

VELTRUSKI, Jiri. *O texto dramático como componente do teatro*. Trad. J. Guinsburg. In: *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.



Ilustração Alberto Giacometti

Nos caminhos sem fim de Paris: um encontro com Giacometti

Rodrigo Freitas Rodrigues

Graduado em artes visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG, Rodrigo Freitas é pintor e gravador. Participou de várias exposições, entre elas: FIAT Mostra Brasil, Fundação Bienal - Porão das Artes, São Paulo, 2006. Pinturas, Galeria da EBA, 2006. Gravuras, Saguão da Reitoria da UFMG, BH, 2006. A17, Centro Cultural da UFMG, BH, 2006/5/04. Novos Ilustradores, Biblioteca Central da UFMG, BH, 2006. Pictórica, Palácio das Artes, BH, 2006; premiado no salão Jovens Gravadores do Mercosul, Uruguai, Montevideú, 2005; Cidades Visíveis, Galeria de arte da CEMIG, BH, 2005. 29º Salão de Arte Contemporânea de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2004; (individual) galeria de arte do BDMG, BH, 2004.

Resumo

O presente artigo versa sobre a imagem alegórica da cidade como registro da *flânerie*. O texto pretende revelar possíveis correspondências entre as imagens poéticas sugeridas nos versos de Baudelaire e a *Paris sans fin*, cidade gravada por Giacometti. Em ambos os casos o espaço urbano assume uma outra

conotação, a qual excede a mera ordem geográfica e física de seus elementos, para também sugerir aspectos simbólicos e metafóricos. A leitura desses registros poéticos e artísticos faz do leitor contemporâneo um *flâneur*, ao permitir deambulações pelas ruas, narradas nas páginas de um livro, ou impressas nas folhas de um álbum de gravuras. Isso acontece porque a errância pós-moderna prescinde da experiência direta do mundo e a cidade pode ser apenas uma imagem alegórica.

Palavras-chave: arte, poesia, gravura, *flâneur*, imagem da cidade.

Introdução

A grande cidade é a imagem alegórica da modernidade, novidade do século XIX, se a considerarmos em seus aspectos de planejamento arquitetônico e urbanístico. Nesses espaços citadinos, povoados por uma multidão de seres provenientes das regiões mais diversas, as características fundamentais são o individualismo e a ausência de laços comunitários. As referências sócio-culturais não mais orientam o cotidiano dos indivíduos, pois essa função foi delegada a um objeto cada vez mais freqüente na sociedade burguesa e capitalista: o relógio, a disciplinar a multidão com seu tempo mecânico, abstrato, tempo de produção e lucro. Nesse processo de fetichização da mercadoria e conseqüentemente de coisificação do ser a que todas as esferas sociais foram submetidas (inclusive a artística), Baudelaire é figura fundamental para a investigação da nova ordem instaurada pelo capitalismo e materializada na imagem da metrópole. Baudelaire sempre teve consciência da subserviência da arte em relação ao mercado. Para ele, que procurava entender o que ocorria a seu redor, as grandes cidades do século XIX não podiam ser descritas senão pelos sentimentos de estupor, espanto e fascínio. Sua cidade poética surge, portanto, de um lugar impróprio, do relato de cenas cotidianas em que não se acreditava ser possível brotar o sentimento. Bem mais tarde, exclamará Drummond, "uma flor nasceu na rua!", e essa mudança na concepção artística ditará novas diretrizes para o processo criativo, bem como para a própria figura do artista, que não mais se identificará como um ser iluminado, acima da miserável condição humana mas, ao contrário, assumirá por completo as características de *homem comum*, livre para viver os prazeres da cidade. E eis que surge a figura do *flâneur*, um ser que deambula pela cidade e se perde na massa anônima da turba, que sempre observa e, incessantemente, produz relatos, sejam eles literários, imagéticos ou filosóficos. Baudelaire e Giacometti, cada um a seu tempo, foram *flâneurs* e incansáveis retratistas da

sociedade moderna, revelando através dos registros que deixaram, as inúmeras Paris em que ambos habitaram.

Um encontro com Giacometti



*O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outra cidade...*

Ferreira Gullar, "Poema sujo"

Nesse trecho de "Poema sujo", publicado em 1975, num livro de mesmo nome, Ferreira Gullar apresenta uma imagem da cidade na qual se apreende a concepção moderna do ambiente: homem e cidade formam juntos a paisagem urbana, espaço símbolo da modernidade e resultado de transformações econômicas, políticas e sociais seguidas por mudanças na própria estruturação e na interpretação do tempo e do espaço.

A metrópole tem sido um dos pontos cruciais de exploração da modernidade, pelo menos a partir da segunda metade do século XIX, quando sua representação passa a não se restringir ao mero lugar geográfico e físico e começa a se apresentar também como um lugar simbólico que materializa as inquietações humanas. Cria-se, como num jogo de espelhos, a correspondência entre habitante e ambiente, um se projeta no outro. O homem moderno se sente em casa onde quer que esteja e

a multidão é seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito *flâneur*, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito(1).

É dessa forma que Baudelaire (1821-1867) descreve a figura do *flâneur*, como alguém que deambula, indefinidamente, pelas ruas da cidade, secretamente sintonizado e atento à sua própria história, mas receptivo a toda sorte de aventuras, sejam elas estéticas ou eróticas. Tanto Baudelaire quanto Giacometti (1901-1966), *flâneur* e pintores da vida moderna, revelaram com maior precisão a transitoriedade como a alma da modernidade.

Ambos procuram uma interioridade na cidade moderna: Paris, a capital do século XIX, cidade submersa (2) nos versos de Baudelaire, cidade sem fim nas impressões de Giacometti. Entre a metrópole e sua imagem, seja ela escrita ou gravada, está sempre o corpo errante do artista por entre livrarias e butikues, monumentos e palácios, buscando com seu olhar arguto o secreto drama humano que se esconde por detrás de cada fachada, nas paredes brancas dos edifícios, nas faces da multidão.

Em um dos tantos percursos que desenham a cidade é que nasceu a *Paris sans fin* (1957-1962), de linhas que se fazem bulevares, cafés, rostos desconhecidos. Os gestos rápidos que conduzem o lápis litográfico revelam, em imagens agentes, as paisagens do cotidiano gravadas às pressas, sem a possibilidade de cancelar ou modificar o que foi feito. Se houve erros será sempre um segredo que só os arrependimentos, escondidos em tantas linhas, o sabem.

Um álbum de gravuras, técnica que de certa forma contrasta com o modo usual de trabalho de Giacometti, foi bastante apropriado para sua necessidade impetuosa de abarcar e compreender toda a realidade, como se fosse possível deter cada instante, parar cada movimento que se desenrola em átimos. Os espaços criados por Giacometti tornam-se o próprio tempo materializado, gravado na matriz litográfica e multiplicado em cada exemplar da tiragem. A respeito dessas gravuras sobre Paris, ele escreve:

Me vejo impaciente para chegar e desenhar fulminantemente tudo o que apreender meu olhar, e toda a cidade se torna de repente um imenso incógnito a ser percorrido, descoberto, numa riqueza sem limites, por toda parte, onde quer que seja(3).

As pranchas litográficas representam toda sorte de eventos que um andante moderno encontra em seu caminho. No emaranhado de linhas agitadas surgem imagens de carros e de fachadas que parecem várias, ou talvez, apenas, divergem no ponto de vista,

mas juntas, como os fotogramas do cinema, corporificam um percurso incansável frente à inconstância do tempo e do espaço.

Pelas páginas da *Paris sem fim*, o leitor acompanha o artista em seu flunar pela cidade, é convidado a andar com ele pelas ruas que se estendem em perspectiva, e atrás das amplas vitrines dos cafés, pode escolher um lugar para se sentar e pedir dois ovos cozidos, duas fatias de fiambre com um pedaço de pão, dois copos de *Beaujolais* e duas grandes chávenas de café enquanto observa ao lado algumas mesas vazias, mais ao fundo outras mesas com desconhecidos e lá fora o burburinho e o fluxo constantes.

Giacometti desenha Paris da mesma forma que Baudelaire a escreve seus versos. A *Paris sem fim* é uma narrativa visual, cujo próprio título denota a eliminação de qualquer limitação, quase um suceder ininterrupto de eventos, de momentos, uma sucessão anacrônica, um diário de vida, do modo como quer Lord James ao dizer que "essa obra é um tipo de testamento espiritual: o artista, o homem e a cidade estão unidos e juntos testemunham um ato de amor".

A primeira imagem desse álbum de gravuras é um convite para se imergir na *Paris sans fin*. Traços ligeiros silhuetam uma mulher no ato de mergulhar, depois uma rua, um ateliê, fachadas do quarteirão... a cúpula de uma igreja confundida no emaranhado de tantos galhos. Giacometti quer que assim seja Paris, e compartilha a *flânerie* com cada observador.

As cento e cinquenta litografias são numeradas como as páginas de um livro, mas ele não deve ser necessariamente lido na ordem apresentada. A narrativa fragmentada, o relato de lugares, os recortes esparsos e sem uma seqüência lógica, permitem que cada andante da *Paris sans fin* seja, também, um *flâneur*. Movimentar-se por ela significa configurar um percurso próprio, ordenar as imagens como melhor lhe convier, procurar abrigo na multidão estranha. Nas páginas, caminhos não há, os olhos os inventarão.

Quem chega à *Paris sans fin* pode caminhar solitário por uma alameda, tendo acima da cabeça galhos retorcidos e nuvens cinzas, ser escoltado por troncos hirtos que se repetem e conduzem o caminhante até um espaço mais amplo, ao fundo. Lá, dois postes emprestam suas escalas à paisagem. Mais além há uma rua, pouco mais estreita que as outras, mas não menos movimentada. Por sorte, a esta hora do dia os transeuntes encontram-se todos nos cafés ou no trabalho, vê-se apenas seus vestígios; os carros a se estenderem por todo o meio-fio.

Caminhando pelo espaço que se abre indefinidamente, chega-se à rua *Hippolyte-Maindron* e por toda a sua extensão vêem-se paredes brancas e altas, que sussurram no presente as vozes de outro tempo. Mais adiante, há dois carros estacionados, um de cada lado da rua, e um homem caminha pela calçada. Agora ele está prestes a entrar em uma pequena porta. O antigo prédio se abre num ateliê, não muito grande; ou talvez o seja, embora não pareça, por estar completamente abarrotado. Bustos de argila e de gesso povoam o chão, as prateleiras e os bancos, disputam cada vão, amontoam-se debaixo da escada em espiral, enquanto no outro canto, uma mesa se perde na bagunça do cômodo. Telas e papéis confundem suas pernas, recortam-nas e embaralham-nas como os *chassis* pendurados se confundem com o tampo numa sucessão interminável de planos e linhas. Sobre a mesa, figuras esguias alçam em busca de respiro e se alongam, cada vez mais.

O homem ainda está lá, de costas. Anda pelo cômodo e senta-se numa cadeira de madeira, cruza as pernas, toma um papel e um lápis e começa a rabiscar algo. Acima da pequena escrivaninha que ocupa, alguns livros empilhados ou derramados preguiçosamente pelas prateleiras fixadas nas paredes; desenha um dos cantos do cômodo. É hora de deixá-lo na solidão de seu trabalho e flunar pelo quarteirão e seus arredores, ser mais veloz e dentro de um carro dobrar as esquinas, estar no meio das grandes avenidas sem se preocupar em ser atropelado, passar pela ponte Alexandre III e de lá, contemplar a cidade, já enquadrada pela janela do carro. O andarilho da *Paris sans fin*, num passeio desprezioso pelas rotinas do cotidiano pode, ainda, caminhar pelos corredores do *Musée de l'Homme* ou juntar-se aos incógnitos de casacas pretas sentados rente aos balcões dos cafés. No fim do dia, a criatura solitária encontrará aconchego fugaz nos braços de *Caroline* e de tantas outras de *Chez Adrien*.

O caminhante deve ser um observador incansável, e mais que isso, um produtor, seja de textos literários, de desenhos e de pinturas, seja de narrativas e relatos, de textos jornalísticos e sociológicos. Inúmeras são, também, as formas de se chegar e percorrer a *Paris sans fin*. Ela pode ser apreendida como um mapa do cotidiano, em preto e branco, ou como o resultado da constante investigação espacial de Giacometti, que reincide nos contrastes entre cheio e vazio, ausência e presença.

Uma torre de igreja e um poste coincidem nas linhas de um mesmo desenho, mas o observador, por trazer na memória a imagem desses dois elementos, pode imaginar as centenas de metros que os separam, sendo capaz de completar os espaços brancos do papel, de povoá-los com telhados, ramos e fachadas. Do mesmo modo que as figuras desenhadas, apenas no curto

intervalo dos olhos ou do nariz até a boca, irradiam a totalidade de seus corpos. Num recurso metonímico a forma se completa e o restante vazio, na verdade, não é assim tão vazio.

Há na Paris sem fim, de Giacometti, a mesma distância fugidia e imprecisa que recai sobre suas esculturas. Os lugares narrados são incompletos, os vãos se acumulam sobrepondo-se e todo o reconhecimento lógico das formas se dá individualmente, em deambulação imaginativa daquele que, seguindo o emaranhado de linhas, tenta percorrer o espaço entre uma imagem e outra, entremeando cada elemento. Na seqüência, funde todos os traços no mesmo plano, como uma teia intrincada de formas e valores na qual a menor profundidade se torna impraticável.

O espaço pode ser configurado de várias maneiras e a cada mudança que se realiza tem-se uma re-significação tanto da imagem quanto do próprio espaço. É a mesma relação dual que se observa nas esculturas de Giacometti, inseridas num lugar também imaginativo, para o qual não cabe nenhuma tentativa lógica de apreensão. A noção de espaço é deturpada pelas figuras esguias, que independente de tamanho ou proximidade do observador, parecem estar sempre à distância.

*Desta terrível paisagem,
E que jamais mortal olhou
Esta manhã ainda a imagem
Vaga e longe, me arrebatou.
[...]
Pintor de genial fantasia,
Sentia em meu quadro sem preço
A embriagante monotonia
Da água, do metal e do gesso.
[...]
(4)*

Considerações finais

A imagem da cidade torna-se uma alegoria nos versos de Baudelaire e nas impressões de Giacometti mas, assim como eles, tantos foram os que flanaram pelas ruas das várias metrópoles, sejam elas reais ou fictícias e que, do meio da multidão, vislumbraram uma imagem agente. Não cabe, pois, aqui, identificar possíveis *flâneurs*, mas interessa o registro que cada um apresenta, interessa a imagem da cidade que se metamorfoseia diante de cada um deles, velando certos aspectos e descortinando outros, incessantemente. Pode-se falar da fantasmagoria de Baudelaire, do surrealismo nas deambulações de Kafka, da vertigem em João do Rio, das disformias nos

contos de Poe, do soturno em Lúcio Cardoso, do fantástico nas cidades de Calvino, da luz líqüida de Hopper, do lirismo de Giacometti, do dramático nos cárceres de Piranesi, do individualismo no cinema de Jem Cohen ou da radicalização da figura do *flâneur* nos trabalhos de Wim Wenders. O ponto em comum nos registros poéticos de cada um deles é o convite ao observador, para que seja também um *flâneur* pelas cidades escritas, pintadas, gravadas, filmadas ou imaginadas. Constrói-se, assim, um novo paradigma para o *flâneur* contemporâneo: andarilho em um território povoado de fantasmas e imerso em uma infinitude sem precedentes. A cidade, como constata Ferreira Gullar, que está em toda parte e em lugar nenhum ao mesmo tempo, pode ser uma experiência oculta, velada, virtual, sem termos a certeza de que verdadeiramente exista. A errância pós-moderna prescinde da experiência direta do mundo e a cidade pode ser apenas uma imagem alegórica.

Abstract

This article is about the allegoric cityscape as a flânerie note. The text intends to reveal possible similarities between the poetic images, suggested in Baudelaire's verses and Giacometti's engraved city, Paris Sans Fin. In both cases the urban space gets another connotation, it exceeds the mere geographic or phisic order of the elements and even represents symbolic and metaphoric aspects. A modern reader becomes himself a "flâneur" when reads these poetic and artistic notes. It is possible to rove through the narrated streets in a book or printed on the pages of an engraving scrapbook. The post modern wanderings do not need the real experience anymore, and the city can be only an allegoric image.

Key-words: Art, poetry, engraving, flâneur, cityscape.

Notas

- (1) BAUDELAIRE, 1988, p. 170.
- (2) BENJAMIN, 2000, p. 39.
- (3) LORD JAMES, 1998, p. 77.
- (4) BAUDELAIRE, As Flores do Mal, p 116.

Bibliografia

- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. São Paulo: Martins Claret, 2002.
- BAUDELAIRE, Charles. *A modernidade de Baudelaire* (apresentação de Teixeira

Coelho). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. In: . *Obras Escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CANTINHO, Maria João. *O flâneur e a flânerie na lírica de Baudelaire: a cidade como alegoria da modernidade*. Uberlândia: ArtCultura, v. 5, n. 7, p. 10-22, dez. 2003.

GIACOMETTI, Alberto. *Título do catálogo*. Ravena: Editora, 2005.

LORD, James. *Um retrato de Giacometti*: São Paulo: Iluminuras, 1998.

PECHMAN, Roberto Moses. *Pedra e discurso: cidade, história e literatura*. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/3Sem_06.html
Acesso em 02 jun. 2006.

SEPÚLVEDA, Lenirce. *Bares, becos e boulevards: trilhas do flâneur pós-moderno*. Disponível em: http://www.geocities.com/ail_br/baresbecoseboulevards.html
Acesso em 02 jun. 2006.



Clarice Lispector - detalhes da pintura Gruta

Clarice Lispector: o dito e o interdito da pintura à ficção

Marcos Antônio de Oliveira⁽¹⁾

Edgar César Nolasco⁽²⁾

Marcos Antônio de Oliveira é Graduando em Artes Visuais - DAC/CCHS/UFMS Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Prof. Dr. Edgar César Nolasco - Orientador - DED/CPTL - DLE/CCHS

Sou fraca, dúbia, há uma charlatã dentro de mim embora eu fale a verdade. E sinto-me culpada de tudo. Eu que tenho crises de cólera, "cóleras sagradas". E não encontro o recolhimento da paz. Por piedade, me deixem viver! eu peço pouco, é quase nada mas é um tudo! paz, paz, paz! Não, meu Deus, não quero ter paz com ponto de exclamação. Quero apenas o mínimo seguinte: paz. Assim, bem, bem devagarzinho ... assim ... quase dormindo ... isto... isto... está quase vindo... Não me assustem, sou assustadíssima.

Clarice Lispector

Resumo

Este artigo propõe tão-somente fazer uma análise da produção pictural da escritora Clarice Lispector, que se constitui em 16 quadros ao todo, encontrando-se alguns na Fundação Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Por tal produção resumir-se a uma atividade "amadora" da intelectual, realizada no decorrer do ano de 1975 e meados de 1976, a leitura toma como ponto de

partida o livro *Água viva*, por o mesmo apresentar uma narradora-pintora que se propõe a dialogar sobre seu processo de criação pictural-verbal.

Palavras-chave: Clarice Lispector, literatura, pintura.

Clarice Lispector, como todos já sabemos, além de grande escritora, arriscou-se a enveredar pelas artes. Pintou um total de 16 telas "abstratas", cujos títulos são:

Raiva e [reunificação], Gruta, Explosão, Tentativa de ser alegre, Escuridão e luz: centro da vida, Luta sangrenta pela paz, Ao amanhecer, Pássaro da liberdade, Cérebro adormecido, Sem sentido, Medo, (todos de 1975), *Eu te pergunto por quê?* e *Sol da meia-noite*, de 1976, e duas telas sem título (uma sem data e outra de 1975). Dois desses quadros aparecem descritos em *Um sopro de vida*.(3)

Esses quadros de alguma forma amalgamam parte de sua vida, como a estada fora do país (Berna, Nápoles, Washington) e no país, como o Rio de Janeiro, onde residiu até o fim da vida. Lembramos, conforme atestam suas correspondências, que foi em meio a essas tantas mudanças e viagens que a autora escreveu grande parte de sua obra, visitou museus e teve contacto com grandes artistas, a exemplo de Giorgio De Chirico que a retratou.

Em seu livro *Água viva*, Clarice Lispector também faz um relato narrativo de sua vida como pintora, onde ela mesma se pergunta e responde sobre suas telas e as critica: "quando estranho uma pintura é aí que é pintura".(4) Podemos entender tal fala da narradora/pintora como uma autocrítica de sua obra como pintora, já que nesse momento a escritora já era consagrada como tal, mesmo que sempre muito criticada, e já se enveredara nas artes plásticas. Vejamos o que diz Lucia Helena Vianna, em texto sobre Clarice Lispector e Frida Kahlo:

Clarice Lispector e Frida Kahlo construíram uma imagem identitária plenamente reconhecida e legitimada socialmente. Atingiram o pódio da consagração nacional em seus países de origem e também internacionalmente pelo mérito excepcional de suas obras, mas também pela singularidade da personalidade rara, com marcas de exotismo, de ambigüidades e excentricidades, pelas histórias de vida incomuns e, por que não, pela capacidade que tiveram de serem elas próprias artífices da imagem que queriam perpetuar de si mesmas.(5)

Ilustração 1



Explosão

Há inúmeras passagens no livro *Água viva*, que exemplificam a forma de pintar, sofrida e dolorida, que metaforiza o próprio escrever de Clarice, sempre buscando dizer o indizível, ou seja, como a pintura era vista num primeiro olhar ou leitura. Mesmo que Clarice só exercesse a pintura como distração pessoal, o fato é que tais quadros acabaram atingindo a esfera pública, por vários motivos, inclusive porque ela mesma presenteava seus amigos com eles. De fato, o que acaba despertando o interesse da crítica pelas telas é o fato de serem pintadas por Clarice Lispector, o que vem a legitimar a "qualidade" das obras. Quando Clarice depositava ali sua assinatura ela automaticamente dava um valor aos quadros, legitimando-os, por que era a escritora brasileira mais cercada de mistério, quer seja na vida ou na ficção, que os pintara.

O processo de inserção da assinatura do "autor" (não se trata de qualquer autor mas de alguém que, em outro segmento das artes, já tinha reconhecimento autoral) desvencilha a tela do simples prazer da criação, ou seja, coloca a obra num *hall* de obra de arte, de algo que se torna comercialmente importante. Nesse caso, Compagnon faz uma importante observação da associação entre assinatura e obra criada, quando comenta as relações Duchamp e Andy Warhol:

A obra repousa na sua assinatura, fazendo do artista o lugar da arte. Um quadro é uma imagem, não importa qual, levando uma assinatura. Esta é o equivalente de uma marca de fábrica para os objetos manufaturados: Warhol ou Colgate, na indistinção do que leva uma etiqueta.(6)

Esta passagem de *Água viva* ilustra o que estamos dizendo, quando Clarice Lispector explica seu ato de pintar, atravessado pela personagem/pintora, entrelaçando-o com o ato criativo da escrita:

Tente entender o que pinto e o que escrevo agora. Vou explicar: na pintura como na escritura procuro ver estritamente no momento em que vejo – e não ver através da memória de ter visto num instante passado. O instante é este. O instante é de uma iminência que me tira o fôlego. O instante é em si mesmo iminente. Ao mesmo tempo que eu o vivo, lanço-me na sua passagem para outro instante.(7)

Em quase todos os seus quadros, Clarice Lispector, trabalha com elementos que fazem uma alusão, direta ou indiretamente, à morte, à tristeza, ao mistério e ao vazio, termos também recorrentes em sua ficção.

Segundo Lucia Helena Vianna, tal prática se deu por simples *hobby*: "é dentro desse clima um tanto depressivo que a escritora passa a se dedicar a experiências com a pintura, como passatempo relaxante e terapêutico".(8) Com certeza Clarice não imaginava que suas telas seriam, posteriormente, tão admiradas e valiosas, como sua escrita o foi. Na verdade, o texto-tela funciona como um suplemento ao texto ficcional, ou seja, possibilita a esse um acréscimo de sentido. O inverso, talvez, não seria menos possível de ser pensado.

Por mais que Vianna tenha razão com relação ao "simples hobby" não podemos descartar o fato de que tal gesto está carregado de emoções, seleções e sensações pessoais de Clarice que são correlatas ao ato de escrever. Exemplifica o que estamos querendo dizer o fato de Clarice, primeiro, escolher o título do quadro e rubricá-lo no corpo da tela para, só depois, pintá-lo, a partir do nome. Daí pensarmos que, escolhido o título, a pintura seria, grosso modo, a cor, a representação, o desenho das emoções e sensações da mulher-artista. Como exemplos da vida, da escrita e da pintura claricianas, *Água viva*, publicado em 1973, traz uma narradora-feiticeira e pintora que relata sua vida (escrita/pintura) a um intelectual imaginário.

Ilustração 2



Luta Sangrenta pela Paz

Registre-se que tal escrita/pintura levada a cabo pela narradora-feiticeira Clarice Lispector ocorreu num contexto histórico no qual as artes passam por mudanças significativas. Nesse sentido, Maria Adélia Menegazzo, em *A poética do recorte*, lembra-nos que:

Desde meados dos anos 1960, há um reforço dessa prática. As obras então produzidas desarticulam, rompem e corrompem os elementos baseados na lógica racional do discurso realista, questionando sua função numa sociedade dominada pelos meios de comunicação de massa e por sofisticadas técnicas de reprodução.(9)

Tal passagem nos remete à época da quebra de regras nos vários segmentos artísticos, o que se dá com o *boom* do consumo, tornando a arte uma mercadoria destinada também à comercialização. Andy Warhol, por exemplo, usou elementos da mídia como Marilyn Monroe para expor a era consumista que se contrapunha a toda a sofisticação da arte européia, abandonado as regras e os cânones acadêmicos, ou seja, assassinando a obra de arte clássica para que a arte moderna se estabelecesse como tal. Nesse contexto, produtos de massa como a coca-cola expandiu-se para vários países do mundo e houve o surgimento das grandes lojas de departamento, como as Lojas Americanas.

Ilustração 3



Medo

Clarice Lispector parece dialogar com esse contexto, apesar de já haver alguns anos entre o início da discussão e seu período de criação. Livre da obrigação de seguir algumas regras impostas pela sociedade, Clarice se sentiu à vontade para pintar o que quisesse, inserindo em suas telas a realidade de seu próprio dia-a-dia. Era, contudo, uma fase cercada por dúvidas, angústias e medos, já que a escritora se encontrava no auge da carreira literária.

Ilustração 4



Gruta

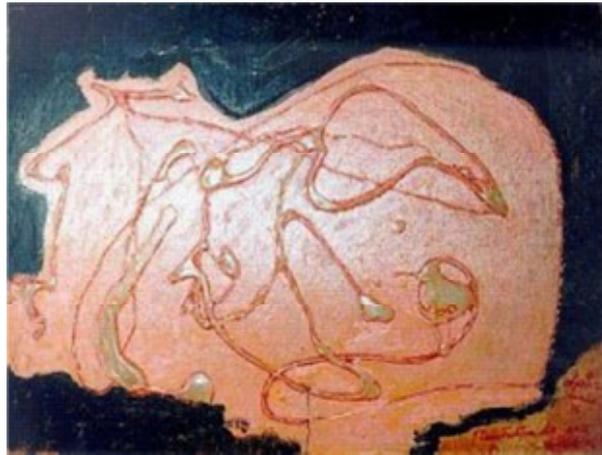
A necessidade de produção impecável leva Clarice Lispector a um estado de desordem mental íntima, a um medo que surge imediatamente numa de suas telas, onde ela se encontra num lugar de insegurança, já que em toda a sua trajetória como escritora, ela experimentara tal situação, na busca de afirmação como grande autora.

A pintura, como válvula de escape, libera Clarice dessa pressão psicológica, já que tal trabalho assumido como prazer, como liberdade de expressão, não a colocava na obrigação de ser a melhor das artistas, como seus contemporâneos. Tal liberdade é mostrada por Maria Adélia: "a necessidade de experimentar o novo provocava a urgência em "zerar" experimentos anteriores e se posicionar em relação ao futuro."(10) Esta sem dúvida era a intenção de Clarice Lispector: *zerar os experimentos anteriores*, livrar-se da experiência de ser uma das melhores, se não a melhor escritora de sua época.

A preocupação de Clarice com suas novas criações em literatura, é demonstrada na obra *Um sopro de vida*, que é lançada após sua morte, pela amiga Olga Borelli: "Eu queria escrever um livro. Mas onde estão as palavras? esgotaram os significados."(11) Significados que Clarice passa imediatamente a procurar na pintura, uma vez que ela não estaria trabalhando com a forma da palavra dita, mas com a palavra abstrata, dependendo de cada espectador a interpretação. Maria Adélia também mostra essa independência do processo criador na pintura de Clarice:

A arte torna-se autônoma, isto é, livre e independente em relação aos cânones estéticos tradicionais e à realidade do dia a dia, pois agora é capaz de gerar sentido a partir dela mesma, não precisa necessariamente de um tema, e radicaliza a todo o momento a experimentação, os materiais, a posição diante do leitor/espectador.(12)

Ilustração 5



Tentativa de ser alegre

Na tentativa de se ver livre de tais cânones, Clarice se sente mais à vontade no processo de criação pictural que no literário.

A obra póstuma, *Um sopro de vida*, iniciada em 1974 e concluída em 1977, traz ainda como tema uma escritora/personagem, criada por um suposto escritor/narrador, que era uma artista plástica reconhecida pelo seu trabalho e que tinha imensa vontade de escrever um livro, como já mostramos antes. Lemos tal obra, como o oposto da verdadeira escritora/pintora Clarice Lispector que, como é sabido, tinha total consagração literária.

Lucia Helena Vianna, em "O figurativo do inominável", mostra o quanto a escritora se sentia incomodada com a posição de grande escritora que agora ocupava, já que àquela época passara a escrever crônicas semanais para o *Jornal do Brasil* e atingira um público bem maior do que o alcançado com suas obras literárias. Mas isso Clarice não considerava a melhor das literaturas e sim uma paraliteratura. Sobre isso, Lucia Vianna declara: "O reconhecimento público e a notoriedade, que para a maioria dos artistas traz a feliz sensação de sucesso, nela abriu uma crise pessoal quanto aos rumos de sua escrita." (13)

Tal passagem no texto de Lucia Helena confirma a perturbação que a escritora Clarice Lispector passava no momento de sua criação como pintora de quadros.

Mesmo a partir das afirmações dos estudiosos da escritora, podemos pensar que tal insatisfação quanto a seu sucesso como escritora, não passava de uma encenação da artista Clarice Lispector, já que ela buscara em sua vida o tão sonhado êxito. Clarice não só sabia, e muito bem, lidar com as palavras na

escrita, mas também com as palavras na pintura. Cercada de grandes artistas e conhecedora de hábitos sofisticados, Clarice dominava as técnicas necessárias a uma boa artista da época. Como ela mesma relata em seu livro póstumo, a pintora/personagem Ângela Pralini, da obra *Um sopro de vida*, era uma mulher de hábitos refinados, preocupada sempre em estar na moda, tendo senso crítico e grande domínio de certas cores e materiais de pintura. Uma vez sendo reconhecida como artista, ela deveria dominar as técnicas de seu fazer, mas não podemos nos esquecer que tal personagem passa pelo cunho autoral de Clarice Lispector, que sempre disse que só pintava por *hobby* ou para se desligar do mundo exterior. Clarice faz uso do *ready-made*, estratégia usada por Duchamp, quando deixa de pintar e faz uso de objetos inusitados para compor obras de arte, como a roda de bicicleta e o tamborete (1913), que ele expões valendo-se do princípio de dar finalidades inusitadas a objetos do uso cotidiano, transformando-os em obras de arte. Compagnon descreve esse processo da seguinte forma:

O *redy-made* é evidentemente iconoclasta, ainda mais na época. Descontextualizando o objeto e dotando-o de um título, ele leva ao cúmulo o nominalismo pictural, quer dizer, a substituição do plástico pelo lingüístico na arte, ou do discurso sobre a arte ao recuperável. Duchamp insistia, por outro lado, na indiferença que presidia a sua escolha de objeto. Ele escreve na *Boîte Blanche* (Caixa Branca): "a exigência de objeto para com o criador-escolhedor não se fundamenta no atrativo exercido sobre este em função de seu gosto, mas sobre a indiferença, na neutralidade, quer dizer, sobre um absenteísmo estético total, uma absoluta 'anestesia' ".(14)

Clarice Lispector valendo-se do *redy-made*, da re-adequação do material, principia seu processo pictural, utilizando materiais inusitados como suportes, a exemplo da pinho de riga, madeira que à sua época era usada nas melhores construções e em mobiliários. Tais experimentos de leitura estão nos trechos a seguir, quando Ângela/Clarice descreve "Gruta", um de seus quadros, e a técnica de sua pintura ou quando ela brinca com as cores de um suposto vestido que ela teria comprado.

Vivo tão atribulada que não aperfeiçoei mais o que inventei em matéria de pintura. Ou pelo menos nunca ouvi falar desse modo de pintar: consiste em pegar uma tela de madeira – pinho de riga é a melhor – e prestar atenção às nervuras. De súbito, então vem do subconsciente uma onda de criatividade e a gente se joga nas nervuras acompanhando-as um pouco – mas mantendo a liberdade. Fiz um quadro que saiu assim: um vigoroso cavalo com longa e vasta cabeleira loura no meio de estalactites de uma gruta. É um modo genérico de pintar, e, inclusive, não se precisa saber pintar: qualquer pessoa, contanto que não seja inibida demais, pode seguir essa técnica de liberdade.(15)

Comprei hoje um vestido longo com tons de verde-esmeralda, vermelho-escarlata, branco-gritante, preto-severo, azul-rei, amarelo-doido.(16)

Clarice ainda coloca dúvidas quanto à sua obra, quando em vários momentos de *Um sopro de vida* justifica sua suposta ineficiência como escritora, como uma fracassada, uma mulher que não sabe lidar com as palavras, quando é na verdade uma suposta inversão de papéis. "Eu tenho vergonha de escrever. Ainda bem que não publico."(17) E ainda: "Dizer a verdade que se encobre de mentiras. Quantas vezes eu minto, meu Deus. Mas é para me salvar. Mentira também é uma verdade, só que sonsa e meio nervosa."(18)

As atitudes tomadas por Clarice Lispector passam pela encenação que ela viveu em quase toda a sua vida, cercada por culpa, medo e insegurança, enquanto escritora iniciante: uma vida entranhada em seus personagens, onde já não existiam limites entre o real e o ficcional. Por isso, Clarice Lispector era e continua sendo um enigma.

Resumen

Este ensayo propone únicamente hacer un análisis de la obra pictórica de la autora Clarice Lispector, que consiste en 16 cuadros en su totalidad, algunos de los cuales se encuentran en la Fundação Casa Rui Barbosa, en Rio de Janeiro. Puesto que tal obra constituye una actividade de "aficionada" de la intelectual, realizada durante el año 1975 y a mediados de 1976, la lectura toma como punto de partida el libro *Água viva*, que, a su vez, presenta una narradora-pintora, que se propone dialogar sobre su proceso de creación pictórica-verbal.

Key-words: Clarice Lispector, literatura, pintura.

Notas

(1) Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa maior que o autor desenvolve como bolsista da PROPP/PIBIC/UFMS.

(2) Orientador do trabalho "Clarice Lispector: o dito e o interdito da pintura à ficção".

(3) Disponível em:
http://br.geocities.com/claricegurgelvalente/14_pinturas.htm
consultado em 25 de agosto de 2006.

(4) LISPECTOR, *Água viva*. p.76.

(5) Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os "quadros" de Clarice Lispector. p. 2-3.

(6) COMPAGNON, *Os cinco paradoxos da modernidade*. p. 97.

- (7) LISPECTOR, *Água viva*. p. 69.
- (8) Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os "quadros" de Clarice Lispector. p. 4.
- (9) MENEGAZZO, *A poética do recorte*. p. 15.
- (10) MENEGAZZO, *A poética do recorte*. p. 21.
- (11) LISPECTOR, *Um sopro de vida*. p. 12.
- (12) MENEGAZZO, *A poética do recorte*. p. 21.
- (13) VIANA, O figurativo do inominável: os quadros de Clarice (ou restos de ficção). In: ZILBERMAN, *Clarice Lispector: a narração do indizível*. p. 49.
- (14) COMPAGNON, *Os cinco paradoxos da modernidade*. p. 93.
- (15) LISPECTOR, *Um sopro de vida*. p. 49-50.
- (16) LISPECTOR, *Um sopro de vida*. p. 131.
- (17) LISPECTOR, *Um sopro de vida*. p. 94.
- (18) LISPECTOR, *Um sopro de vida*. p. 61.

Bibliografia

- BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. trad. de Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____, *Um sopro de vida: pulsações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- MENEGAZZO, Maria Adélia. *A poética do recorte: estudo de literatura brasileira contemporânea*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- NOLASCO, Edgar César. *Restos de ficção: a criação biográfico-literária de Clarice Lispector*. São Paulo: Annablume, 2004.
- _____, *Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura*. São Paulo: Annablume, 2001.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

VIANNA, Lucia Helena. Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os "quadros" de Clarice Lispector. *Revista Estudos Feministas*. jun 2003, vol. 11, n. 1, p. 71-87.

_____, *O figurativo inominável: os quadros de Clarice (ou restos de ficção)*. In: ZILBERMAN, Regina et al. *Clarice Lispector: a narração do indizível*. Porto Alegre: Artes e Ofícios; EDIPUC; Instituto Cultural Judaico Marc Chagal, 1998. p. 49-64.

Ilustrações

Ilustração 1 - Quadro - Explosão

Ilustração 2 - Quadro - Luta sangrenta pela paz

Ilustração 3 - Quadro - Medo

Ilustração 4 - Quadro - Gruta

Ilustração 5 - Quadro - Tentativa de ser alegre

Internet

Disponível em:

http://br.geocities.com/claricegurgelvalente/14_pinturas.htm

Consultado em 25 de agosto de 2006.

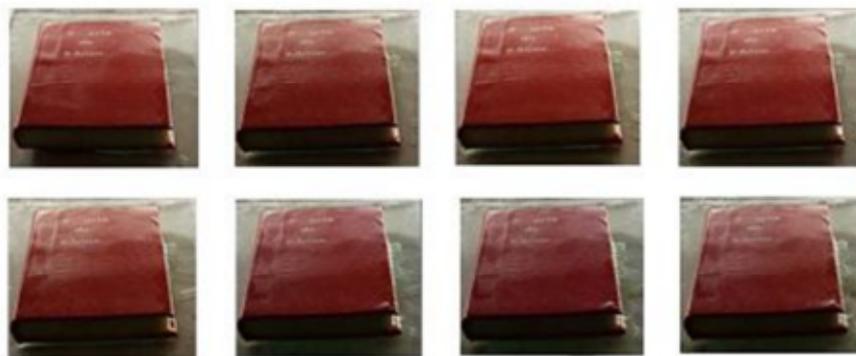


Ilustração Alexandre Resende
Fotos Fabiana Fernandes

O sebo e a difusão da leitura

Amadeu Coccó Rossi
por **Conceição Bicalho**

Amadeu Coccó Rossi é dono do mais famoso sebo de Belo Horizonte. Nascido no distrito de Passagem de Mariana, em 1916, ele perdeu o pai aos quatro anos e foi morar num orfanato, de onde só saiu em 1925. Seu primeiro emprego foi na mina da Companhia Mineira de Passagem. Em 1931, veio para Belo Horizonte. Sua primeira experiência como vendedor de livros foi em 1932, quando começou a trabalhar na Livraria Morais. Em 1948, comprou a biblioteca pessoal de Milton Pedrosa e tornou-se alfarrabista.

A Livraria Amadeu completará 59 anos em fevereiro de 2007. Seu Amadeu, aos 89 anos, continua atrás do balcão, fazendo livros usados trocarem de mãos. Ele é o "banco de dados" da livraria, "acessado" a toda hora pelos funcionários: sabe onde está cada volume, até algum que já chegou há mais de uma semana.

Conceição Bicalho é Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes/UFMG. Artista plástica, ilustradora e professora de Ilustração no Departamento de Desenho da EBA desde 2003. Foi professora de Xilogravura, Desenho e Cerâmica na UEMG no período de 1998 a 2002.

Conceição Bicalho - Por que "eles" não lêem?

Amadeu Rossi - Ah, a vida agitada, a televisão, mal dá para ler o jornal... O pessoal chega em casa muito cansado... a vida é essa.

Mas foi sempre assim?

Não. Na época em que eu montei minha loja, o pessoal lia. Até na pescaria o pessoal levava um livro pra ler. Às vezes não tinha peixe, mas tinha livro. Em 1948, as pessoas liam, ah... havia muito mais livrarias: Itatiaia, Oliveira & Costa, Rex, Oscar Nicolai, Tapir, Livraria América. Houve umas dez que fecharam no período da crise. Mas naquele tempo, as pessoas idosas liam demais: liam para os netos e para os filhos. Aquelas casas grandes tinham bibliotecas enormes! Depois veio a especulação imobiliária, o pessoal se desfez das bibliotecas, houve a debandada geral.

Quando isso aconteceu?

Por volta de 1948, quando todos compravam livros. De 1970/80 para cá, as coisas pioraram, nunca houve uma crise como essa. Estamos lutando para vender, para manter os fregueses.

Mas por que a maioria das pessoas não lêem? Na sua opinião, quais são os não-leitores, ontem e hoje?

São pessoas que nem entram em livrarias, que nunca querem saber de livros. Eu já vi pessoas dizendo: "Nunca li um livro". Não-leitor é isso: "Nunca li um livro". Não têm nada pra ler! Há pessoas que têm birra de livros e outras que viram a noite lendo. Mas a livraria, apesar de toda essa crise que está aí, não pode parar. Já tivemos mais lojas, mas por encargos sociais, empregados etc., fomos obrigados a fechar. Manter uma loja dessas não é brincadeira, são tantos impostos que você nem queira calcular!

Além dos motivos que o senhor colocou, existe algum outro que impede que as pessoas se tornem leitoras?

Tem pessoas que têm birra de livros e tem pessoas que se importam de ler. Tem pessoas que viram a noite lendo, lendo. Mas a livraria, graças a Deus, apesar de toda essa crise, "nós estamos aí", não podemos parar.

Nós já tivemos mais lojas, mas por encargos sociais, empregados e tudo isso, fomos obrigados a fechar. Manter uma loja dessas não é brinquedo, são tantos impostos que você nem queira calcular! Você nem imagina, os encargos sociais: INSS, tudo, o valor - nós pagamos almoço, condução, comissão e ordenado - são quatro itens para poder incentivar .

Além dos motivos que o senhor colocou, existe algum outro que impede que as pessoas se tornem leitoras?

É justamente essa vida muito agitada, o barulho... O pessoal chega em casa preocupado: pagar isso, pagar aquilo, estudo dos meninos... O livro didático, por exemplo, está sendo doado pelo governo. De primeiro, o pessoal comprava livros da 1a à 4a série, depois os livros da Admissão e de 5a à 8a série. Quando se passava de uma série para outra, os livros eram trocados, nós dávamos descontos e o livro usado facilitava o estudo dos alunos. Agora o Governo está doando, acabou nosso comércio!

A seu ver, as novas edições, de um modo geral, são caras?

Além de caras, as vendas de novas edições com valores fracionários (como R\$ 49,90) iludem o comprador.

Por que o senhor optou por esse tipo de comércio, que permite compra e venda de livros mais baratos?

Justamente porque permite a compra e a venda mais baratas. Outro dia chegou um freguês aqui para comprar um livro de R\$ 35,00 e o levou por R\$ 10,00!

O senhor dizia que o tempo limita a leitura de todos. Então, ler é um privilégio? Uma conquista? Ou um capricho?

Ler? É uma conquista! Eu, por exemplo, sabe a que horas leio? De 2 às 4 da madrugada. Se não ler, não durmo. Preciso ler! É a melhor coisa que tem, a gente nem vê mosquito voar. Sabe por quê? O silêncio é maior e faz a gente absorver mais a leitura.

Que tipo de livro o senhor lê?

Viagens, memórias, leio de tudo. Minha sócia também gosta de ler: como espírita, ela acha que tudo tem a ver, incluindo-se aí os novos escritores.

Qual é a faixa etária que mais procura por livros hoje?

São as pessoas com 25/30 anos. A rapaziada de hoje não quer saber de leitura. Quando muito, só a dos estudos obrigatórios. Mas também a oferta de leitura para os jovens é muito dirigida

para livros didáticos, esporte etc. Na faixa dos 30, é que o leitor se torna mais compenetrado, mais quieto.

No sebo, é muito grande a procura de livros didáticos?

Sim, venham ver! Está tudo aqui. (Aponta-nos as prateleiras cheias e bem organizadas: livros de Línguas, Matemática, Física, Biologia, Química, História, Geografia).

O senhor acha vantagem trabalhar com livros didáticos?

Não. A partir do próximo ano, já não trabalharei mais. O governo está doando, não é? O livro do governo é reutilizável, depois que a pessoa lê, estuda, tem que devolver. Ele não pode ser vendido. Isso se tornou uma dificuldade para nós.

Mas há outro tipo de leitor, que garanta seu comércio?

Sim, nas áreas de Filosofia, História, Geografia, Biografias, Literatura, Literatura Infanto-juvenil e muitas outras.

O senhor percebe imediatamente o perfil de um grande leitor?

Percebo. Pela fisionomia. Outro dia um rapaz me disse: "Amadeu, o senhor está sempre no meio dos livros, o senhor tem uma fisionomia de literato!" (risos). Eu fiquei tão satisfeito! Sabe por quê? É que a gente está sempre lidando com os livros e, de fato, é como se a gente incorporasse seus conteúdos. Parece que o livro nos fotografa. A gente também fotografa o livro.

O senhor conheceu não-leitores que, na batalha diária, adquiriram um conhecimento que equivale ao de seus melhores leitores?

Um dia, um freguês me deixou admirado. "Amadeu", ele disse, "estive aqui, você me deu um livro de presente... tomei gosto pela leitura... Seu livro me fez ler, comprar outros, ver novas realidades." Isso é que faz as coisas ficarem bonitas! Quando aparece alguém que sinto não ser muito chegado à leitura, dou-lhe um livro de presente. Há certo tempo, aqui veio um rapazinho com o avô. Dei-lhe um livro. Até hoje ele aparece – já está um rapagão – e me diz: "Aquele livro que você me deu está guardado com todo o carinho lá em casa".

É curioso observar o poder que o livro exerce quando dado de presente!

É verdade. Eu recebi um representante da Associação dos Comerciários que me pediu uma doação. Eu já separei umas dez coleções que vou enviar a eles. Faço sempre doações desse tipo, e também faço abatimento nos preços. Se alguém diz que só tem R\$ 10,00 e o livro de que precisa custa R\$ 20,00... ah, rapaz... pode levar! Leitor é igual a passarinho, mais vale um na mão que dez voando!

Como admirador do objeto-livro, quais dos que já passaram por suas mãos considera mais importantes? Os livros raros?

Por minhas mãos, já passaram muitos livros dos séculos XVII, XVIII e XIX. Um dos mais importantes foi o *Formulário Chernovitz*, que era de mil oitocentos e noventa e poucos. Esse foi um livro muito famoso! Quando os alunos das Escolas de Farmácia e de Minas de Ouro Preto formavam, eles pegavam um formulário desses e montavam uma Farmácia (pena que eu não tenha aqui um exemplar para lhe mostrar). Era o formulário das farmácias famosas, antigas. Era então bem considerado, uma verdadeira academia (a farmácia era uma verdadeira academia). Ele servia a juiz de Direito, advogado, chefe de Estação – que naquela época era muito cotado – fazendeiros, gente da elite. O formulário era um lugar onde se resolviam todos os problemas. Até o prefeito o consultava. O formulário respondia a tudo, a todas as perguntas sobre doenças, até sobre a gripe espanhola. Uma vez, aconteceu-me um caso curioso! Eu tinha adquirido um certo livro em nem sei quantos mil exemplares. Um rapaz de São Paulo me procurou e disse: "Seu Amadeu, eu estou precisando voltar pra São Paulo, estou aqui sozinho, não tenho nem um tostão. O senhor podia me dar uns livros pra eu vender?" Eu peguei uns vinte exemplares, carimbei "Livraria Amadeu Editora" e ele saiu pela rua Rio de Janeiro. Entrava em todos os lugares, até em botequim, e vendia. Voltava e pegava mais e vendia... Isso foi na década de 50, quando o pessoal tinha fome de leitura.

Seu Amadeu, o que ocorreu com suas lojas após a Internet?

Caíram muito as vendas. Mas meu filho e meu neto já estão na Internet e acreditam que devemos entrar na rede, porque é uma maneira de recebermos pedidos do mundo inteiro. O pessoal vai ter acesso aos títulos que temos em sua própria casa e isso vai facilitar a vida de todo mundo!

Quais são os motivos daqueles que o procuram para vender um livro, uma coleção ou uma biblioteca inteira?

Existem dois tipos de vendedores: os que vendem por necessidade e os que vendem para desocupar espaço. Já me aconteceu um caso curioso, há muito tempo. Chegou um freguês no sebo para vender um dicionário *Caldas Aulet*, dois volumes. Naquela época, o pessoal procurava esse dicionário, e também o *Morais* que era muito famoso. A moeda era diferente da de hoje. Ficamos ali discutindo o preço. O livro estava encapado. O freguês dizia: "Estou precisando do dinheiro para viajar, me dê uns 500 réis." E eu, firme: "Não posso!" O freguês insistindo: "Mas estou precisando." E eu: "Não posso". Durante a discussão, ele acabou tirando a capa do livro. E descobriu, entre a capa e o livro, uma nota de 500 réis! (risos, admiração). Isso ficou na história. O freguês dizia, contente: "Ô Amadeu, olha só o que eu descobri, graças à sua insistência."

Considerando seus 65 anos de convivência com os livros, o senhor pensa que a qualidade de impressão de um livro tem efeitos na formação do leitor? Há diferenças de qualidade que alteram a condição de leitura?

Há pessoas que procuram livros por sua raridade. Vejam esses aqui. (Mostra a estante dos livros mais antigos da loja, dentre os quais encontram-se os *Códigos de Direito Canônico*). Existem fregueses que procuram livros por necessidade técnica, há livros para orquidófilos, por exemplo. A impressão dos livros melhorou 100%. Hoje isso faz muita diferença para o leitor. A impressão e as máquinas são muito mais velozes e eficientes, antes era uma dificuldade para se fazer livros.

O senhor disse que antes o pessoal lia mais. Com o aumento da população e da qualidade dos impressos, como pôde haver uma queda no número de leitores?

Existe uma média de compradores que se mantém. Se eu abrir minha loja diariamente, mantenho sempre esse número.

Isto quer dizer que sempre haverá uma quantidade previsível de leitores?

Sim, mas calcada na diversidade da oferta de leituras: Psicologia, Filosofia, Direito, Engenharia, Economia, Administração, Contabilidade, Livros técnicos, Dicionários, Literatura etc. Um amigo de São Paulo que só vendia livros de

Direito teve que, na atualidade, diversificar sua oferta. Tenho fregueses antigos: bisavô, avô, pai, neto, quatro gerações, a família inteira. Quando alguém faz uma reportagem comigo, no dia seguinte aumentam as vendas. Haverá um lançamento, no Palácio das Artes, de uma biografia minha onde eu falo de tudo isso. Aguardem para ler.

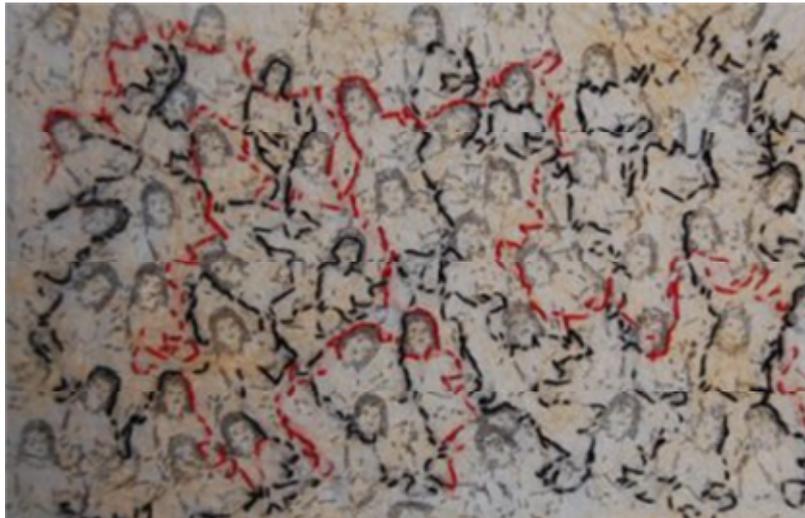


Ilustração Kelly Abreu - Foto Camila Reis

Leituras da arte = leituras do mundo

Maria Zélia Castilho de Souza Rogedo
por **Maria Antonieta Pereira**

Maria Zélia Castilho de Souza Rogedo é formada em Sociologia/UFMG. Ex-professora de Sociologia (PUC-MINAS, UFMG, Faculdade de Filosofia de Pedro Leopoldo e Governador Valadares). Ex-pesquisadora de 3P – Pesquisas, Planejamentos e Projetos. Militou na JEC (Juventude Estudantil Católica) e na AP (Ação Popular), nos anos 60. Militou nos movimentos negro e de mulheres. Fundadora e secretária do Movimento Feminino pela Anistia. Atua na área social como voluntária desde os anos 70. Atua junto à população de vilas do Aglomerado da Serra. Membro da Ordem Franciscana Secular e do SINFRAJUPE (Serviço Interfranciscano de Justiça, Paz e Ecologia). Escreve para o Jornal de Opinião, da Arquidiocese de Belo Horizonte.

Maria Antonieta Pereira é professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Faculdade de Letras/UFMG. Pós-doutora pela Universidad de Buenos Aires. Autora de vários livros e artigos sobre telas, textos e educação. Pesquisa atual: Tecnologias intelectuais da leitura. Coordenadora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto.

Maria Antonieta Pereira - Você desenvolve o projeto de educação musical, na Vila Nossa Senhora Aparecida, há quanto tempo? Qual é o objetivo principal desse projeto?

Maria Zélia Castilho - Acho bom dar uma brevíssima história do trabalho. Comecei a atuar na Vila Nossa Senhora Aparecida, situada no Aglomerado da Serra, na Igreja São Lucas e na Obra Social da Igreja. Isso foi por volta de julho de 1993. Encerrei minhas atividades nesse local em outubro de 2005. Atualmente, estou cooperando numa outra entidade, o Centro Comunitário, situada na mesma Vila. O projeto na Obra Social S. Lucas como um todo, não tem nome definido. Comecei a trabalhar (sempre como voluntária, como membro da Igreja) com crianças e adolescentes. As atividades eram feitas através de jogos, oficinas de desenho, pintura, trabalho com sucata de madeira, leitura de livros que eu levava (depois formei uma biblioteca). Fazíamos, também, trabalhos de criação coletiva de histórias, incluindo ilustrações.

Aos poucos fui convidando pessoas de diferentes áreas para participar: artes plásticas, música, teatro, dança, acompanhamento escolar, artesanato etc. Uma das mais significativas constatações que tivemos foi a de que havia uma enorme dificuldade, por parte de crianças, adolescentes e também adultos, com relação à leitura e à compreensão de textos. Aliás, a dificuldade não se referia só à compreensão de textos, mas também da realidade, do mundo. Havia um domínio bem tosco das ferramentas que permitissem manobrar, mapear e nomear a realidade. A escola era uma instituição que inspirava pouco, que motivava pouco, que excluía muito... Sempre pensei que a experiência artística fosse transformadora. Acho que ela salva, literalmente, o ser humano. Nosso objetivo, então, nem sempre foi muito "teorizado" - buscávamos criar condições para que crianças, adolescentes e adultos pudessem ter acesso à cultura, vista como um direito. Esse objetivo leva em conta que as condições de acesso à experimentação e ao conhecimento de manifestações artísticas de alta qualidade são absolutamente necessárias para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais profunda e mais crítica.

Quais têm sido, ao longo dos anos, as principais dificuldades para a implantação do projeto? Como elas foram interpretadas (lidas) e superadas pelos participantes?

Diariamente, são oferecidos para a maioria de nosso povo (especialmente, mas não exclusivamente, para as classes mais pobres) músicas e textos que considero verdadeiras excrescências. "Boquinhos da garrafa", músicas que colocam a mulher "no seu lugar" (!), ou seja, como objeto de cama e mesa, para ser comida, lambuzada e descartada e algumas letras

dos movimentos *funk* e *hip-hop* tidas como críticas (no meu entendimento são pseudo-críticas...) coisas tais que massacram nossa inteligência. Constatei inúmeras vezes como essas manifestações conformavam uma certa visão do mundo, especialmente entre os jovens. E também entre as mulheres que as aceitavam, internalizavam e enalteciam muitas vezes. Elas tomavam um susto quando eu dizia que não eram só bunda! Onde estava o resto de seus corpos, sua inteligência, sua sensibilidade?

Certa vez, numa atividade em que as crianças desenhavam o corpo, um menino de mais ou menos 10 anos desenhou uma mulher, bem cheia de curvas, de biquíni. No final, pedi a ele que descrevesse a mulher e só então ele notou que não tinha desenhado sua cabeça! Foi legal a conversa que tivemos no grupo sobre isso. O acesso às artes possibilita uma leitura mais acurada do mundo, sem dúvida.

Os adolescentes que já fazem há anos aulas de artes plásticas, de papel artesanal ou grafite com os ótimos professores da Guignard já mudaram muito. É impressionante como são capazes de "ler" uma obra de arte quando vão aos museus, às exposições. Isso determinou uma mudança até mesmo na postura física de cada um: descobriram o direito de freqüentar espaços que nem imaginavam existir. A partir daí, a leitura que fazem de um grafite no muro mudou. A apreciação é outra. A coragem de produzir outras formas artísticas não-estereotipadas é visível. Quanto à música, já tínhamos cursos de flauta, de violão e, eventualmente, de teclado. Depois convidei minha grande amiga Berenice Menegale para um trabalho na Vila. Berenice (pessoa maravilhosa, generosa, a quem amo muito) elaborou um projeto de profissionalização de músicos que tem o nome de Centro Leopold La Fosse de Formação de Instrumentistas. Atualmente, várias crianças e adolescentes têm aulas com professores da Fundação de Educação Artística nas áreas de violino, viola, violoncelo, flauta transversal, saxofone e clarineta. É maravilhoso ver o desenvolvimento delas... É lindo constatar que quando há possibilidade as pessoas vão longe. Há, também, o objetivo de criar uma orquestra experimental, pois vários alunos talentosos já estão se apresentando em eventos e prometem muito. Um deles está aprendendo a profissão de Luthier.

Quais têm sido os principais resultados obtidos pelo projeto?

O desenvolvimento da aprendizagem e do amor à música e ao instrumento escolhido, a consciência de um sentido de disciplina intelectual e as modificações na postura em geral, inclusive corporal. Esses resultados são sentidos também nos alunos de artes plásticas, dança, teatro e outras atividades.

O projeto é, portanto, também uma forma de se ler o mundo?

Percebemos uma grande transformação na rede de contatos das pessoas envolvidas nessas atividades: quando se encontram, o assunto é mais diversificado, mais rico em trocas e informações; há respeito e atenção. Por meio da aprendizagem do instrumento, as pessoas aprendem também a ouvir o outro, a tentar entender o que ele fala. Aprendem que quando alguém está tocando seu instrumento é necessário silêncio. Acho que tudo isso permite uma leitura muito, muito legal mesmo do mundo, das relações entre as pessoas etc.

Os olhos se abrem diante de uma exposição, de uma apresentação de teatro ou dança. As pessoas aprendem a ver melhor, de forma mais qualificada e mais carregada de informação e emoção. A gente percebe que tudo é registrado, selecionado, escolhido pessoalmente como o que mais agradou e o que não foi assimilado. Depois há troca de informações, conversas... Muita coisa muda!

A leitura de mundo dos participantes do projeto tem sido ampliada, a partir do desenvolvimento do mesmo?

Os participantes do projeto acabam sendo referências na comunidade para suas famílias, seus amigos e vizinhos: que aprendem a ir a museus, no caso das artes plásticas e do artesanato, ou a concertos e a festivais nos quais os alunos se apresentam. Já percebi que os jovens e as pessoas mais velhas descobrem que outra realidade é possível. Que vale a pena o esforço para crescer. As crianças que têm acesso a livros de arte (Giotto, Da Vinci, Van Gogh, Picasso, Portinari), que têm acesso a Pixinguinha, Noel Rosa, Milton Nascimento, Beethoven, Bach ou Mozart tendem a ver as coisas de forma diferente... Acho que tudo isso é uma bela forma de se ler o mundo!

Qual é a leitura que você faz do trabalho realizado na Vila por educadores culturais?

Acho importantíssimo registrar aqui a importância de tantas pessoas que participaram dos diferentes projetos na Vila Nossa Senhora Aparecida. Costumo dizer que a palavra "voluntário" expressa pouco, muito pouco mesmo, o trabalho que inúmeras pessoas desenvolvem. A presença de professores de artes plásticas, música, dança, teatro, artesanato, como também de psicólogos, orientadores educacionais e professores de reforço é de tal forma enriquecedora que dificilmente poderemos apreendê-la na sua profundidade. Não posso chamar de

"voluntário", simplesmente, alguém que não entrega somente seu conhecimento, mas que se entrega por inteiro, com emoção, amor, cuidado, respeito, capacidade de estar atento para ouvir e aprender com o outro. Alguém que tem um real compromisso com a transformação do mundo... Que outra palavra apreende tudo isso?



Ilustração Aline Cota

Histórias de mulheres e leituras

Anna Nascimento da Silva

Anna Nascimento da Silva tem 82 anos e nasceu no interior da Bahia, onde viveu até 1973, quando se mudou para Osasco. Tendo enviuvado ainda jovem, ela tem uma filha, oito netos, seis bisnetos e uma tataraneta. Anna vai à missa toda semana, participa da Pastoral da Saúde e gosta da novela das seis e do telejornal local.

Dona Anna, a senhora é analfabeta?

Eu escrevo meu nome, porque meu marido me ensinou.

Na época em que a senhora era criança, a escola ficava na zona rural?

A escola que eu conheci era na casa de meu pai. As pessoas da vizinhança se juntavam e pagavam um professor, que a gente chamava de "mestre": pagavam por mês e ele vinha ensinar a

muitos meninos. Havia 10 alunos em cada turma e eles estudavam o dia todo. O professor morava longe, por isso precisava ficar por mais tempo na casa onde era contratado. Ali, ele comia, dormia e ensinava, ficando três meses em cada casa da região.

Os alunos moravam perto da escola?

Alguns moravam perto, outros tinham que andar 2, 3 léguas pra chegar. Não usavam cavalo, porque não precisava.

Os alunos de cada turma tinham a mesma idade?

Não, era tudo misturado: de 7 até 15 anos e mais meninos que meninas. Uma história engraçada é a do Zé de Biduca, que começou a estudar com 15 anos. O professor ensinava a soletrar en-xa-da, mas ele não conseguia dizer o que era. O professor dava uma dica: Zé, você trabalha com ela. E ele respondia: é foice. Soletrava "enxada" e lia "foice".

Seus irmãos estudaram?

Os quatro homens e as duas mulheres (Maria e Rosa) estudaram, as outras três não: as mais velhas não estudaram, só as mais novas.

Mas por que a senhora não estudou?

Uai, porque meu pai não deixava. Falavam que mulher não precisava estudar, porque só ia aprender a escrever carta pra namorado. Enedina, uma de minhas irmãs, risca o nome porque ela fazia bordado, porque era treinada em fazer flor, mas nunca foi na escola. Uns iam trabalhar e outros iam estudar. Meu pai falava que mulher não precisava estudar. As mais novas estudaram porque já eram outros tempos...

Qual era o material escolar das crianças?

Não tinha lousa. Os pais é que compravam todo o material, sem dar opinião. Sabe como a gente aprendia? O professor passava a lição e não tinha adulava ninguém. Ele falava uma vez, falava outra e outra. E, quando ninguém aprendia, ficava bravo, xingava, metia palmatória. Os meninos aprendiam a poder de palmatória. Enchiam a mão de bolo de palmatória.

Naquela época, o que era estudado?

Os alunos aprendiam a fazer conta, a ler e escrever, a escrever com letra boa. E liam muito livro. Não lembro se aprenderam história, geografia, essas coisas.

A senhora sentiu falta de não ter estudado?

Muito. É a coisa que eu mais queria que meu pai me desse. Eu gosto muito de ir pra missa, conheço todas as letras, mas não sei juntar pra ler o livro da reza.

E onde a senhora conheceu as letras?

Meu marido me ensinou. Com 2 anos e 10 meses, ele me deixou assinando o nome. Todo dia ele me ensinava e, quando eu não aprendia, ele me dava "croque" na cabeça, nos dedos. Ele tinha vergonha de ser casado com uma moça analfabeta. Meu marido gostava muito de ler. Ele sabia muito, pois aprendeu em escola particular, na cidade, e não precisou trabalhar enquanto estudava. Se ele não tivesse morrido, eu saberia ler.

Sua filha foi pra escola com qual idade?

Sete anos. O estudo era na casa das pessoas, do mesmo jeito de quando eu era pequena, mas já não era na casa do meu pai.

Depois sua filha se casou e teve os filhos dela. E a senhora foi acompanhando. Quando vocês vieram para São Paulo, a senhora também quis que seus netos estudassem.

Pois é, todos estudaram, se mais não estudaram foi porque não quiseram. Até hoje, ainda tem gente estudando. O meu desejo é que todo mundo estude, se forme. Eu não aprendi, mas desejo que eles aprendam.

Mas, quando uma de suas netas deu aula pro Mobral, a senhora não foi aprender. Por quê?

Porque eu trabalhava fora a semana toda, até sábado e domingo. Não ficava um dia sequer em casa. Como é que eu ia aprender?

E hoje em dia...

Numa época combinaram de todo mundo me ensinar e eu concordei. Mas aí a Beatriz, uma de minhas bisnetas, nasceu e eu tive que ajudar a cuidar dela.

E, hoje, a senhora ainda tem vontade de aprender?

Fui à aula, durante dois dias, e fiquei doida: estava estudando do lado de uma louca que gritava e chorava. Eu me sentia mal com aquilo e não fui lá mais. Mas vou voltar na semana que vem.

Na sua opinião, para que serve o estudo?

Eu tenho muito sentimento de não saber ler porque, se eu soubesse ler, pegava um livro e via tudo o que tinha, pegava um jornal... ia distrair muito minha cabeça. Como eu não sei, com o que eu distraio?

Mas a senhora nunca teve dificuldade pra pegar um ônibus, fazer compra no supermercado...

Nunca tive. Nunca tomei prejuízo em conta. Pra isso, minha cabeça é boa. Eu ando sozinha, conheço todos os ônibus e não me atrapalho. É só marcar no papel, que eu soletro e compro qualquer coisa, eu não erro.

De seus 8 netos, 5 mulheres estudaram na USP...

Se elas tivessem trabalhado muito, não conseguiriam estudar na USP. Das filhas de minhas colegas, nenhuma estudou na USP, porque elas trabalhavam.

A senhora quer deixar algum recado?

O recado que eu tenho é pra você: muito obrigada por ter me procurado para ouvir tudo isso.



Ilustração Wanêssa Cristina Vieira Cruz

GRAPHOS – a escrita da memória-imagem de Grande sertão: veredas

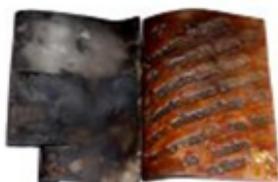
Wanêssa Cristina Vieira Cruz

Wanêssa Cristina Vieira Cruz é escultora e ceramista, graduada em Artes Plásticas e Pós-graduada em Arte e Contemporaneidade pela Escola Guignard/UEMG. Mestranda FALE/UFMG 2007.



Essa produção plástica – livros-objeto em cerâmica, insere-se no que Mirella Bentivoglio denominou “librismo” – termo que caracteriza a tendência para se escolher o livro como espaço de todo tipo de manifestação. Ao apropriar-me do “livro”, fiz com que ele simultaneamente fosse receptáculo de sabedoria e cultura.

O barro, como literatura a ser lida, antecipa um livro. A letra e o desenho grafam, ao narrar a memória do vivido. Os atos de arranhar, imprimir, marcar – *graphos* – sobre a superfície do barro dentro do texto roseano solicitam o leitor pelas imagens que se desdobram, construindo



outros signos/ícones, num exercício de produção de sentidos.

O traço sobre o barro é o corpo que arranha, que marca, a partir da noção de *graphos* enquanto inscrição de signos. A escrita tipográfica é o grafo de uma prática, a de imprimir, revelando o contraste do baixo-relevo com a planura da página em argila. *Gesto manual, registro de marcas*. Qualquer inscrição no barro torna-se lugar de memórias.

A cerâmica, em sua relação com a impressão, incorpora e retém em sua matéria a memória de sua feitura, de um tempo atuado. A textura representa a memória do gesto e as impressões presentificam resquícios desse tempo passado.

A série *livros-objeto* realiza a ambição de produzir objetos sensórios. Somos solicitados em quase todos os sentidos ao manipulá-los: a visão é o primeiro e essencial sentido exigido, mas o desdobramento visual a partir do repertório de materiais agregados que se relacionam diretamente com o sentido da obra nos impele ao tato. Há uma riqueza assombrosa de sensações táteis nesses livros: palavras, texturas, fios, a transparência do vidro, a opacidade do pó de latão, o chumbo fundido, o contraste do rústico com o acetinado do esmalte em diferentes técnicas. Isso estabelece uma conexão com o auditivo, ao manipularmos sucessivamente suas páginas sonoras.

A estrutura do livro passa a ser capturada pela estrutura plástica: narrativa literária e narrativa plástica convivem harmoniosamente. Na construção dos livros-objeto, vários aspectos são explorados plasticamente como o fato de que um livro proporciona prazer intelectual por meio de seu texto, mas também prazer tátil e visual.

O limite preciso entre o visual e o literário se dilui cada vez mais, tornando clara a combinação das diversas linguagens



artísticas: desenho, pintura, escritura e escultura. A escrita, ao dialogar com a visualidade, reafirma a grande tendência das artes visuais a partir do séc. XX: integrar a palavra ao discurso plástico, recurso que propicia ao *texto interferir no interior mesmo da imagem, funcionando também como imagem.*

Da argila úmida trabalhada pelos mesopotâmicos aos meios hoje conhecidos da escrita, há um espetáculo de transformações e invenções. A evolução das máquinas e dos computadores não apagou, pelo contrário, valorizou ainda mais, o documento único e antigo, peça rara e aurática. É nesse patamar que o livro-objeto de cerâmica se sobressai, pois traz o caráter do irrepetível, do instante com a aura do eterno. A palavra inscrita sobre a argila quebra o caráter passageiro da mensagem; registra e reorganiza o transitório.

Desde sua origem, por meio de suportes como tabletas de argila e nas diversas formas de escrita, os homens utilizaram-se desse artifício para produzir memória. No texto e na memória, atua um sujeito que seleciona, recorta e constrói uma história dotada de sentido. "GRAPHOS – a escrita da memória-imagem de *Grande sertão: veredas*" revela que toda imagem acaba por produzir inúmeros textos que se inscrevem aqui como uma transcrição intersemiótica. Textura que se dá como um híbrido *de texto, tecido e leitura: uma forma de se ver textos de arte.*

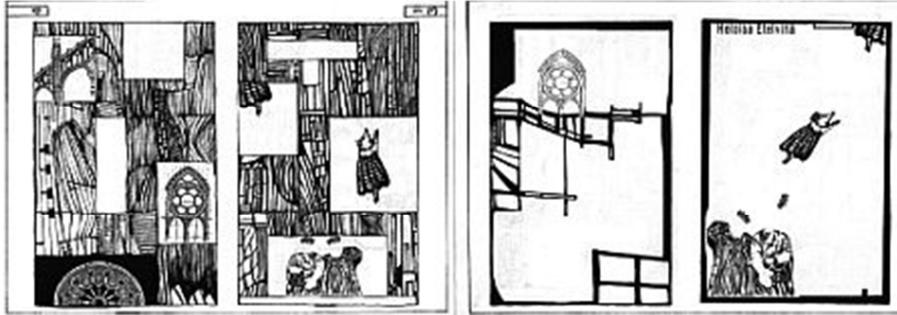


Ilustração Eloisa Ethelvina

Alice Bicalho

Alice Bicalho nasceu em Belo Horizonte e morou em alguns outros lugares, quando escreve deixa de ter data e local de nascimento e vive um texto. Sem nunca ter certeza de conseguir alcançar outros lugares literários vai por aí, tentando, escrevendo.

Colocando as peças no tabuleiro.
Qual será o não jogo desta vez?

O Rapaz, antes de todo movimento, reafirma: "Eu não sei jogar, eu não quero jogar, eu não jogo" e mexe o peão.
A mocinha já admitiu seu papel. Mexe peões, faz linhas retas com torres, pula e se esquiva com cavalos, mas não toca em sua rainha.

A rainha branca permanece também imóvel, dona de si, atrás de seus movimentos potenciais dados pelo poder de saber dizer "não sei".

Agora examinamos o xadrez. Não é mais este o jogo que conta, mas outros, anteriores.

"Aquela jogada já está morta e enterrada."

Mas permanecem seu pertences, apetrechos, gritos e abusos escondidos num canto qualquer.

"Este jogo é feito em silêncio. Agora irei comer seu primeiro deslize com um simples operário".

Ela sempre, sempre se entrega.

Eles não querem jogar e jogam.

Tudo isto parece muito perigoso.

Agora foram para o quarto à beira do despenhadeiro.

Lá reina o tédio que pode ir para todas as direções, mas em um

quadrado branco por vez.

Para um lado.

Se algo negro se aproxima, volta ao mesmo lugar: jogo de soma zero.

Não tem ataque.

Imensa neblina de defesas.

As peças dela são as pretas. Diz a lenda: mais chances de ganhar

Se jogasse com alguém...

Do outro lado do tabuleiro sobre o colchão duro de casal, joga não jogando um imenso abismo: vazio de vontades.

Ela olha para o fundo daquele abismo.

Não, de novo.

Basta um sonho, apenas um pesadelo, talvez.

Não será preciso que ninguém se jogue para que o outro perceba e diga "Sua beleza..."

Solta um grito enorme que assusta por não ser esta sua natureza de sofrer ou amar.

Uma força qualquer levanta seu rosto. Há um homem ao seu lado.

"Quem será este homem?"

Não importa, no momento, quem ele é, mas sua voz que diz: "O ABISMO É O MESMO. Mantenha o olhar no horizonte".

Acorda e o abismo continua no mesmo lugar.

Um peão anda pra trás quando:

"Eu gostaria de ter te levado ao menos ao ponto"

.

Mas não levou.

Não foi sequer à porta de

Não fez nenhum pedido, nenhuma proposta.

O Rei voltou ao lugar de origem quando:

"Eu queria apenas te levar ao ponto porque estava preocupado com os perigos da região".

A rainha preta começa a aparecer em risada quando:

"Os perigos da região são jogos de fato. Não me metem medo. Tenho gamas de movimento e desejo."

O Rei branco se esconde atrás da rainha branca que mora uns andares acima porque:

A RAINHA BRANCA TEM PÊNIS E ÂNUS.

Se o jogo acaba quando um rei morre, vemos a cena:

O abismo contra si mesmo, contra a mocinha e a favor de sua enorme fúria: estar sempre parado e cada vez mais profundo.

Um jogo nunca termina quando nunca começa. Ela sente sua força transformadora, mas sugada... está sugada.

Será tarde demais para começar, ou
qual rei irá se suicidar?
Não há xeque
mate



Ilustração Geisa Buzelin

Para destruir

Caetano Tavares de Almeida Gontijo

Nasceu em Belo Horizonte. Desde menino observa as galinhas de angola que cria em seu jardim. Participou de diversos saraus, recitais, teatros e comunidades artísticas nas cidades de Itabirito, São Romão, São Francisco, Divinópolis (onde foi agredido com um chute e um soco no nariz, no meio de uma ponte, à noite, o que lhe rendeu, na conjugação de seu rosto, sua maneira torta de olhar), Pirapora e Januária. Integrou grupos nos quais não se integrava e por isso hoje vive só - com a letra; não se posicionou definitivamente sobre a questão da carne vermelha e do frango gripado. Aluga pequenos quartos no centro de BH e procura pessoa para amar. Toda manhã se esquece da seguinte frase de F. Nietzsche, que leu na Venezuela: "o homem prefere o nada do que não querer nada". Atualmente cursa Letras na UFMG, o que quer também dizer um desencontro, ou foz de rio, ou coleção de espirros de poeira, ou ainda, pela desconfiança, um futuro de sucesso garantido, aquele que nunca se conhece.

"eu não sei, tem vez, parece, que você fala para destruir o que há na voz"

você fala para destruir o que há na voz, ou, de outro, você fala o que, desde antes, já estava destruído, dando-o de vez, ou outro você destrói, ao falar, o que seria o amor da voz, este futuro sempre tardio. que me diz? eu não sei, parece, parece que a pressa de vir foi tanta e foi a mesma que fez escorrer da mão o copo, a água, e não a sede, que eu me esqueci de limpar os cacos, foi tanta para vir te ver de vez, mas você fala dum jeito que não vai limpar meu sangue; para destruir o quê na vez, ou outro, veja, você tem vidro nos olhos. por quê me disse que não havia sentido no canto que fiz pros nossos anos? você nem fala mais, por quê pôs os sentidos fora do corpo enquanto cantava e passava a seu lado? não viu que o terrível dos olhos não chegou a invadir o espelho da retina e que você estava lá, ainda, reflexo, sorrindo sobre o contentamento? e achei que era a troca súbita de melodia, a curva nova que entendi, o que te embasbacava a expressão, mas não, desde aquele tempo havia vidro debaixo dos seus, dos meus pés. você fala como se não fosse limpar-me o sangue. "eu sou um lugar". o desafio era falar da parte que eu não agüento, mas de um modo que não estabelecesse a sua mudez, não sei, parece, tem vez que a destruição na garganta, você não quer saber dela. por que temos tantas histórias? uma que você me contou um dia e depois se esqueceu eu nunca esqueci, diz: eulugar era um pássaro sem penas que vivia delirando a sua falta de gaiola; no final você decide se é verdade ou se é ridículo; o frio rasava sua pele e ele chorava alto, mas com tanta alegria que dava pena, e a gente se ouvia através dos seus soluços, que eram arrepios; e o que é isso agora de contar vantagem? pra quê tanta vantagem? você fala como se fosse descobrir o que há na voz, tenho horríveis medos de distância sob a pele. como se fosse é um delírio, minha garganta está tão seca, me traz um pouco d'água? o que tenho não lhe basta, desde que crescemos um para o outro. será que faltou o corpo? ou foi o pensamento? o inverso? só um pouco, por favor. você quer cortar sua garganta, é isso? quer descobrir que veio do vidro o sangue da voz? então me diz, eu te digo: a distância é uma coisa que sempre esteve entre nós dois, às vezes você a chama, em direção a mim, loucura, às vezes eu a chamo incêndio em sua direção, e sempre muda o esquecimento que atraímos pelo caminho. eulugar era um pássaro de frio, e não existe mais. suas penas, por ele as ter perdido, estão sempre aí. hoje eu vi. foi na pressa de chegar até aqui, difícil distinguir, um corpo rolava, quebrava-se, multiplicavam-se ao seu redor a água, dentro de si a sede, mas ele gritava sem medo o delírio de estar deslizando nas penas, manchando o chão de penas vermelhas, não vi quem era e não estava escuro, e alguém não podia, pois não há ninguém aqui entre nós dois, perguntei quem é, não me respondeu mas sorriu

largo, comecei a achar estranho, pois me era familiar o desespero embaixo de seus olhos, seu jeito de se misturar na superfície da alegria com a qual me olhava antes de morrer. sempre as mesmas palavras, as mesmas histórias, anda, você fala como se não fosse me trazer de volta, como se fosse possível. chamo de incêndio, sim, mas no vento é onde queima, porque uma voz pode ou não se suportar, ao mesmo tempo, ou separada de si. ou outro: a distância é um lugar onde moramos, até chegar o tempo de um outro. às vezes te chamo de amor, às vezes, um sumiço na língua, você me chama.

"como se fosse destruir o que há na voz, nunca sei, nunca fiz tanto silêncio, mas você me fala."

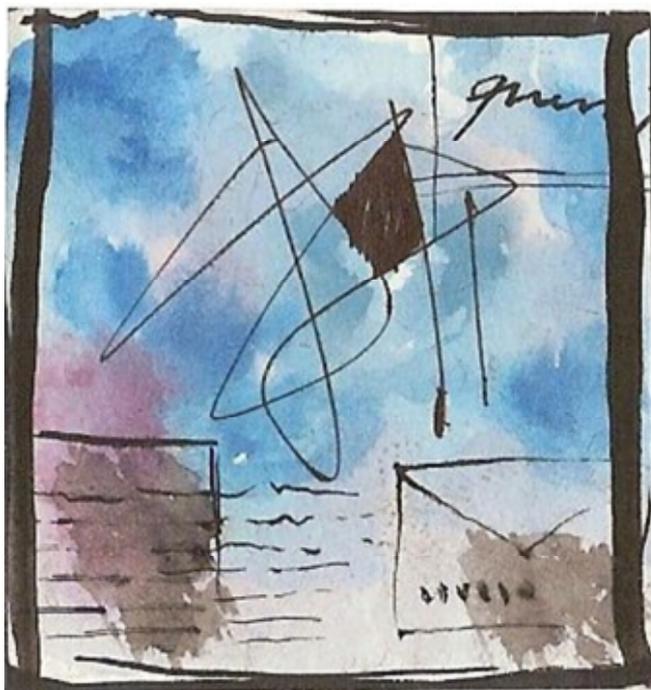


Ilustração Douglas Veloso

Correntes de Humboldt: redes de linguagem

Maria Antonieta Pereira

Maria Antonieta Pereira é professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Faculdade de Letras/UFMG. Pós-doutora pela Universidad de Buenos Aires. Autora de vários livros e artigos sobre telas, textos e educação. Pesquisa atual: Tecnologias intelectuais da leitura. Coordenadora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto.

D'ANGELO, Biagio. *Humboldt*. Lima: Editorial Estruendomudo, 2006.

Humboldt é uma obra realmente transnacional. Escrita por um siciliano e professor de universidade peruana, a coletânea de poemas é, em grande parte, uma abordagem do Brasil nas línguas italiana e espanhola. Além disso, o título da obra é uma homenagem a dois famosos alemães: aquele que foi um naturalista totalmente transdisciplinar e aquele que identificou a linguagem humana como um sistema governado por

regras, o que permite a criação de infinitas frases por meio de um número finito de palavras(1).

Parece ser esse o caminho desenvolvido pelos poemas de *Humboldt* – vertendo imagens brasileiras para o italiano e, logo a seguir, para o espanhol, a obra busca expandir-se multiplicando, pela tradução, o universo restrito das palavras de cada língua. Cruzando os fios invisíveis dessas cadeias de palavras, a inquieta poesia de D'Angelo explode de paixão pela vida e por paisagens brasileiras, contempladas por um olhar estrangeiro que não se limita, contudo, à mera percepção do turista. Num dos primeiros textos da obra, a imagem de Afrodite paira sobre "cantos sussurrados" e "sons pré-históricos" que convocam os amantes a morrerem de silêncio, ao sul de Niterói ou em plena Guanabara. Em "Jardim Botânico", um olhar quase oriental (Sherazade habituada à secura do deserto) contempla em êxtase a verdura das mangueiras e dos mil amores extraviados. Alguns versos do *Carinhoso* de Pixinguinha funcionam como epígrafe do texto "Ipanema", revelando um amor esquivo que se desdobra em mistérios e se acaricia em saudades. Ao se afirmar, noturno e belo, esse amor é também um conflito entre as certezas do amante ("eu sei que tu") e as incertezas do verbo no futuro do pretérito ("não fugirias mais de mim").

Outra epígrafe, dessa vez de Machado de Assis, anuncia o poema "Memórias póstumas" com sua dor filosoficamente destilada. Os conflitos entre com-paixão, vaidade, delírio, cinzas e sombras levam o texto a falar diretamente a seus supostos cinco leitores, anunciando-lhes a pseudo morte de Brás Cubas que, de fato, estaria prisioneiro do relato e do tempo. Em "Serra gaúcha", a poesia estabelece uma comunhão entre homens e natureza: sol, água, abismos, folhas verdes e as palavras portuguesas *mato*, *serra*, *joão-de-barro* vibrando em itálico no corpo do texto são o prenúncio de uma felicidade aflita e luminosa. Maria Mutema, personagem de Guimarães Rosa, figura na poesia de "Sertão" como uma jagunça que promete beijos na Praça da Liberdade (Belo Horizonte). No espaço imaginado pelo texto, dentre jacarés e sabiás, surge um Deus sertanejo que se ilumina no fogaréu misericordioso dos ipês de Minas.

Além das referências ao Brasil, que nos salta aos olhos por razões óbvias, a obra se destaca pela perspectiva navegante do eu poético. No poema "Humboldt", encontram-se os elementos marítimos da viagem: mapas, galeões, cabos, Ulisses e Colombos deslocam-se até a corrente fria que visita as costas peruanas e foi descoberta pelo naturalista. Outros viajantes textuais, como Melville, Gadda e Bruce Chatwin, contribuem para mesclar as aventuras culturais de norte-americanos, italianos, brasileiros e agudás.

Outro fato digno de nota em *Humboldt* são as cartas endereçadas a Gustav Mahler, Marina Tsvietáieva e Gertrude Stein, dentre outros. Os tons de despedida e distância inaceitável mostram os meios pelos quais os versos contemporâneos, apropriando-se de textos verbais e musicais, vão construindo interlocutores no passado pela disseminação, nas leituras de hoje, dos desejos, afetos e problemas desses precursores.

Como a corrente de Humboldt que, rica em plânctons e peixes, também forja as brumas limenhas, a poesia de Biagio D'Angelo corre livre pelos mares da linguagem, unindo águas do Norte e do Sul, mas mantendo-se em diferença. Rio dentro do oceano, *Humboldt* é um experimento de linguagem típico de certa pós-modernidade. Construindo-se enquanto picada aquosa que logo se desfaz, garante sua pervivência pela capacidade de continuar em movimento, fluindo eternamente no espaço tenso da travessia. Rio sem margens, essa coletânea de poemas transborda o espaço das literaturas nacionais e, por isso mesmo, contribui imensamente para formar os leitores típicos do século XXI.

Notas

(1) Friedrich Heinrich Alexander, Barão von Humboldt, era especialista em etnografia, antropologia, física, geologia, mineralogia, botânica, vulcanologia e humanismo, tendo lançado as bases de novas ciências como Geologia, Climatologia e Oceanografia. Seu irmão Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand foi funcionário do governo, diplomata, filósofo, fundador da Universidade de Berlim, amigo de Schiller e Goethe. Sendo lingüista, introduziu o conhecimento da língua basca no meio intelectual europeu. Suas teorias forneceram uma das bases da gramática transformacional de Chomsky. (cf. wikipedia - acessado em 05/12/06).

Bibliografia

D'ANGELO, Biagio. *Humboldt*. Lima: Editorial Estruendomudo, 2006.



La petite école des singes

*Enluminures médiévales de Marie-Thérèse Gousset
Éditions France Loisirs / Bibliothèque nationale de France, 2005*

Estratégias para matar um leitor em formação: autocrítica e sugestão

Jairo Rodrigues

Jairo Rodrigues é Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da UFMG e coordenador do Setor de Bibliotecas Comunitárias do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto.

NERES, José. *Estratégias para matar um leitor em formação*. São Luís: Carajás, 2005, 81 p.

Estratégias para matar um leitor em formação, sexto livro do professor e poeta maranhense José Neres (1), é o primeiro no qual o autor aborda temas relacionados ao cotidiano do ensino de leitura nas escolas brasileiras. Fruto da preocupação com a situação calamitosa que vive a educação no país, o livro, irônico desde o título, possibilita uma série de reflexões relevantes aos profissionais que trabalham com o ensino Língua Portuguesa e com a Literatura Brasileira.

Durante cerca de vinte anos atuando como professor, Neres pode verificar a imperícia de alguns "educadores" que agiam e agem, em relação ao incentivo à leitura, de maneira descompromissada e até mesmo leviana para com seus alunos. Estas experiências compõem o mote principal dos textos desenvolvidos na primeira parte do livro, intitulada "As estratégias".

Dividida em sete textos, "As estratégias" são iniciadas sempre com um diálogo criado pelo autor. Estes diálogos servem como introdução para uma reflexão subsequente e, entre os assuntos ali abordados, encontramos uma série de contra-exemplos por meio dos quais os "educadores" desestimulam seus alunos a lerem – fatos que infelizmente acontecem com freqüência em escolas espalhadas por todo o país. Como se portasse uma lupa, o autor amplia tais ocorrências denunciando o desinteresse com a promoção da leitura daqueles que deveriam ser seus maiores estimuladores. A exigência imposta por certos professores de que seus alunos leiam apenas os clássicos da literatura, o descaso para com as bibliotecas nas escolas e a desqualificação da leitura feita pelos alunos são alguns dos tópicos trabalhados nessa primeira parte da obra.

"Artigos diversos", segundo momento do livro, é composto por textos que foram publicados nos jornais *O Estado do Maranhão* e *O Imparcial*. Neles, José Neres reafirma a importância da leitura na formação do cidadão e reflete, dentre outros assuntos, sobre a falta que faz o hábito da leitura durante o processo da escrita como é o caso descrito em "O fantasma da redação" no qual o autor afirma: "Sem leitura crítica e sem um trabalho consistente com as idéias acerca do que foi lido fica muito mais difícil defender os próprios pensamentos através da exposição escrita" (NERES, 2005, p.70). Em "Sobre o ato de escrever" o autor desmistifica a idéia de que escrever é tarefa para os "iluminados", define a leitura como "mãe da escrita" e argumenta que a prática constante e sistematizada da escrita conjugada com a leitura é que possibilita a uma pessoa escrever cada vez melhor. O poder de mudança do comportamento humano adquirido por meio do conhecimento que a leitura pode despertar aparece no artigo "Livro – uma arma poderosa". Nele, Neres evoca o conto "Um general na biblioteca", de Ítalo Calvino, os personagens Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, Policarpo Quaresma, de Lima Barreto e Mário, do livro *O carteiro e o poeta*, de Antônio Skármeta, para demonstrar a potência transformadora que a leitura pode proporcionar às pessoas.

As reflexões sugeridas pelo autor podem ser ampliadas com as indicações bibliográficas que são relacionadas ao final do livro. Curta, porém bastante rica, a bibliografia aparece como um apoio relevante para professores e pesquisadores que se interessem pelos temas *leitura e formação de leitores*.

Estratégias para matar um leitor em formação surge em uma época na qual alguns setores da sociedade brasileira parecem realmente se preocupar com a educação no país. O livro responde a este momento de maneira bastante inteligente pois, utilizando-se de uma escrita generosa, seu autor convida a nós, profissionais da educação, a refletirmos sobre nosso

papel na formação de leitores que sejam cada vez mais capacitados e que consigam perceber a leitura não apenas como um meio de se adquirir conhecimentos, mas também como uma atividade que envolve prazer, alegria e crescimento pessoal, pela descoberta de si e do outro.

Notas

(1) José Neres é graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e pós-graduado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente ministra aulas na Faculdade Atenas Maranhense, no Centro Educacional Montessoriano e no Curso Método Vestibulares. Também escreveu os livros *Negra rosa & outros poemas* (1999), *A mulher de Potifar* (2002), *Poemas de desamor* (2003) e, em parceria com Dino Cavalcante, *Os epigramas de Artur* (2000) e *O discurso e as idéias* (2002).

Bibliografia

NERES, José. *Estratégias para matar um leitor em formação*. São Luís: Carajás, 2005, 81 p.