

txt

leituras
transdisciplinares
de telas e textos

ISSN - 1809-8150

Ano III

Número 5

Junho de 2007

ISSN - 1809-8150

Índice

Editorial

Expediente

Artigos

**De cócoras:
a literatura contemporânea na sala de aula**
Kênia Aulízia Herédia

Estratégias de formação do hábito de leitura
Juliana Xavier de Castro

**A recepção do texto literário por parte
dos analfabetos e alfabetizados funcionais**
Camila Madureira Victral

**Histórias em quadrinhos:
um suporte a mais na formação de leitores**
Lavínia Resende Passos
Maria das Graças Fernandes Nogueira

A linguagem oculta de Guimarães Rosa
Jorge Fernando dos Santos

**O imaginário na construção da realidade
e do texto ficcional**
Sandra de Pádua

Entrevistas

Poesia e tradução entre Brasil e Argentina

Entrevista com Rodolfo Alonso

A poesia não está nas palavras, está no mundo

Entrevista com Boris Schnaiderman

Imagenta

**Hibridismo formal:
uma questão gráfica ou conceitual?**

Maurício Silva Gino

la chaleur du jour

Vivian Margutti

Ficção

A guerra da cultura

Sérgio Fantini

Este rosto sem nome

João Rocha

A descoberta

Elias Mol

Poemas de Tania Diniz

Tania Diniz

Sem título

Fábio Gabriel Martins

Resenha

A luneta mágica da tradição cultural

Maria Antonieta Pereira

Bóris e Dóris: um flagrante cotidiano

Jairo Rodrigues



Ilustração Ednamar

Editorial

A literatura é realmente importante na formação de leitores?

Com essa pergunta, a revista txt 5 reabre um debate proposto por antigos pensadores, como Horácio, para quem a função da arte era "unir o útil ao agradável".

A partir da leitura dos textos desta revista, vocês poderão verificar a validade da afirmativa do velho mestre latino pois, de fato, se a formação de leitores estiver estreitamente ligada à recepção de textos literários, ela será muito mais agradável e eficiente.

Nos artigos que se seguem, vários cidadãos brasileiros preocupados com a educação do país discutem experiências concretas de ensino-aprendizagem ou de pesquisa acadêmica e jornalístico-literária em que a literatura é colocada como porta de entrada acolhedora e instigante para leitores iniciantes. Em muitos desses textos, observamos como a ficção é vista, explícita ou implicitamente, como um grande hipertexto, sempre renovável, metamórfico e heterogêneo. A multiplicidade desse tipo de texto, que vai provocando percepções cada vez mais refinadas e sinestésicas por parte do

leitor, é capaz de construir interações complexas - cognitivas, afetivas e culturais - entre ele e o mundo lido/vivido. Portanto, na medida em que a literatura permite uma produção de sentido extremamente singular e privada ou uma leitura de mundo completamente individual, ela garante ao sujeito que lê a segurança de que interpreta a si mesmo e ao mundo, num processo de autoconstrução que, validando sua autoimagem, interfere na composição de sua própria subjetividade.

É por isso que o texto literário nunca envelhece: porque sua estrutura aberta e polissêmica acolhe os hipertextos individuais de quantos leitores dele se aproximem e, nessa interação potencialmente infinita, vai articulando a vida à imaginação, o saber ao prazer, a estética à ética. Assim, o gosto da leitura se transforma numa reflexão crítica do leitor sobre ele mesmo e o mundo; o *saber-ouvir* / *saber-ler* desdobra-se num *saber-falar* e num *saber-fazer* que ultrapassam as páginas do texto e re-configuram a vida cotidiana; a presença de múltiplos sentidos textuais estimula o surgimento de variados tipos de raciocínio, além da valorização das interações entre os eus e os outros e o desejo de seguir compondo uma enciclopédia infinita de leituras.

Nessa perspectiva, a literatura é enfocada pelos articulistas da *txt* 5 como ferramenta indispensável à sala de aula e a quaisquer outros espaços de aprendizagem. Associada a outras artes e mídias (cinema, pintura, televisão, história em quadrinhos) ou a outros discursos (esoterismo, sociologia, política), os autores discutem como a ficção literária contribui para a formação de leitores sensíveis, críticos e "contemporâneos de seus contemporâneos", como diria o escritor Ricardo Piglia. A aquisição das habilidades de leitura, por meio de estratégias típicas do letramento, mostra que o *contexto*, verbal ou não, é um nível de realidade literalmente inventado pela conjugação de esforços comuns de autor/texto/leitor. Rompendo com a dicotomia entre realidade e ficção, a maioria dos artigos aprovados para publicação nesta revista nasceu de pesquisas desenvolvidas por estudantes/educadores do Programa *A tela o texto* que têm trabalhado ativamente na construção de redes pedagógicas entre comunidade e universidade, letrados e iletrados, tradição cultural e tecnologias atualizadas da inteligência.

Nessa perspectiva, os textos ficcionais desta revista abordam, ora com humor, ora com sarcasmo, a vida cotidiana da cidade grande, com suas múltiplas ocorrências e descobertas: escritores profissionais ou emergentes contribuem para que todos nós continuemos unindo o extremamente agradável à reflexão sobre um mundo co-construído. Também a seção *ImagENTA* apresenta imagens e escritas de alto nível artístico e crítico, mostrando na prática que tanto telas quanto textos

são inscrições passíveis de serem capturadas pelo olhar, processadas pelo entendimento e transformadas em pensamento crítico.

Nas entrevistas, os leitores da *txt* 5 encontrarão significativos relatos da invenção das malhas de significação e leitura internacionais, por meio do trabalho pioneiro de tradutores e escritores do Brasil e da Argentina.

E, finalmente, nas resenhas aqui divulgadas, exercita-se o papel do leitor contemporâneo diante de obras dos séculos XIX e XX: em *A lanterna mágica*, de Joaquim Manuel de Macedo, o dilema tragicômico do anti-herói mostra o conflito de grupos sociais em sua tentativa de leitura própria; em *Bóris e Dóris*, a frustração da expectativa do leitor é uma das muitas estratégias narrativas de Luiz Vilela para provocá-lo enquanto sujeito inteligente e crítico.

Acompanhando cada texto, as ilustrações desenvolvidas por artistas-pensadores da Escola de Belas Artes/UFGM também constituem ricas interpretações dos temas veiculados pela revista *txt* 5. Esse tipo de diálogo, oriundo de um *saber-fazer* comprometido com abordagens que mesclam arte, ciência e tecnologia, mostra a potência de atividades realizadas nas interfaces dos currículos e das disciplinas.

Desejamos a vocês, leitores, recriações de sentido úteis e agradáveis, a partir do que ora colocamos à sua disposição nesta revista.

Belo Horizonte, 15 de junho de 2007.

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



Ilustração Renato Barbosa de Almeida

***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)

Gunter Karl Pressler (Universidade Federal do Pará, Brasil)

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)
Mônica 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

Camila Madureira Victral
Juliana Xavier de Castro
Rubens Rangel

edição de arte

Conceição Bicalho

ilustrações

Alice Bicalho
Aroldo Dias Lacerda
Daniela Moreira
Daniel Hazan
Duílio Jota
Ednamar
Jaider Rosado
Juliana Ramos
Julianne Resende de Oliveira
Kelly Abreu
Leandro Figueiredo
Luciana Diniz
Mario Vinicius Junior Silva
Pedro Schelotto
Renato
René Magritte e grafite anônimo
Ricardo D'agostini
Rubens Estevão
Samir Lucas
Vivian Margutti

editorial

Maria Antonieta Pereira
Conceição Bicalho

artigos

Camila Madureira Victral
Jorge Fernando dos Santos
Juliana Xavier de Castro
Kênia Aulízia Herédia
Lavínia Resende Passos
Sandra de Pádua Castro

entrevistas

Brenda Marques Pena
Vivaldo Lima Trindade

imagenta

Elias Mol
Maurício da Silva Gino
Vivian Margutti

ficções

Fábio Gabriel
João Rocha
Sérgio Fantini
Tânia Diniz

resenhas

Jairo Rodrigues
Maria Antonieta Pereira

revisão de textos

Maria Antonieta Pereira
Rodrigo Campos

realização

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

apoio

FALE - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais



Ilustração Rubens Estevão

De cócoras: a literatura contemporânea na sala de aula

Kênia Aulízia Herédia

Graduada em Letras pela FALE-UFMG, Mestre em Estudos Literários pela FALE-UFMG e professora da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte.

Resumo

Estudo da novela *De cócoras*, de Silviano Santiago, tendo em vista a questão do ensino de literatura, observando questões relativas à sociedade, à cultura e à vivência humana. A literatura constitui-se como um discurso polifônico, ou seja, composto de várias vozes, tornando-se, assim, lugar privilegiado para debates que buscam a formação de uma consciência crítica em relação ao mundo. Podemos ressaltar também o estreitamento do diálogo da literatura com outras artes, promovido pela narrativa contemporânea e presente em *De cócoras*, que permite novas formas de apresentação e tratamento do texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: literatura, ensino, outros sistemas semióticos.

As discussões sobre literatura tendem a passar por questões relativas à sociedade, à cultura e à vivência humana. Isso ocorre devido ao fato de a literatura constituir um discurso polifônico, ou seja, composto de várias vozes, tornando-se, assim, lugar privilegiado para debates que buscam a formação de uma consciência crítica em relação ao mundo, à condição humana. Neste trabalho, trataremos do ensino da Literatura Brasileira produzida atualmente, a qual tem muito a contribuir para a formação da cidadania dos alunos dada a atualidade dos temas que aborda. Por serem atuais, esses temas vêm de encontro aos anseios dos jovens estudantes do Ensino Médio. Além disso, podemos ressaltar o estreitamento do diálogo da literatura com as outras artes, promovido pela narrativa contemporânea. Esse diálogo, aguçado com o cinema, a música e as artes plásticas, permite novas formas de apresentação e tratamento do texto literário dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, a obra escolhida para estudo, neste trabalho, é a novela *De cócoras*, de Silviano Santiago, estando tematizadas nessa obra a velhice e a morte solitária: "a dissolução do corpo e as reflexões existenciais que isso acarreta para a personagem central" (1) podem ser pensadas como enfraquecimento da própria razão, o que vem promover uma espécie de exílio - até mesmo degredo - do idoso em nossa sociedade. Para tratar disso, o autor constrói um sistema de referências constituído tanto da pintura de Alberto da Veiga Guignard quanto do rock de Cazuza e do cinema americano dos anos 40. O uso de diferentes sistemas semióticos - artes plásticas, música e cinema - vem constituir uma importante característica da literatura de Silviano Santiago - e de outros autores contemporâneos. Esse diálogo com as várias artes, mesclando uma produção erudita com produções da chamada cultura de massa, permite aos estudantes do Ensino Médio a formação de uma consciência artística aberta às inovações da cultura contemporânea em todos os âmbitos. Isso favorece o trabalho do professor na medida em que a maioria dos alunos são bons conhecedores da cultura de massa: Cazuza é cantor conhecido dos jovens de hoje, mesmo estando situado no chamado *boom* do rock nacional ocorrido nos anos 80. Prova disso é que podemos ouvir músicas de bandas e cantores dos anos 80 sendo cantadas nas rodinhas formadas por adolescentes de 16 e 17 anos.

Como um São Sebastião flechado

Em relação ao enredo da obra, este se apresenta de forma linear: é a história de Antônio de Albuquerque e Silva no dia de sua morte. Com uma existência sem grandes sobressaltos ou acontecimentos, a personagem pode ser vista como um homem comum cuja característica mais marcante é sua honestidade. Funcionário do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem, o

DNER, mesmo sendo responsável por relatórios de licitações públicas, mantém-se afastado da corrupção presente neste órgão - tema atual que gera grandes polêmicas e escândalos: "as calúnias foram atingindo a muitos funcionários e merecidamente. As calúnias não atingiam Antônio, passavam de raspão e se perdiam janela afora. Antônio não era competente, não era corrupto, era crédulo, credulíssimo."(2)

Desse modo, Antônio opta pela ética, como afirma Silviano Santiago, construindo um lugar de isolamento, de solidão. É importante ressaltar que a ética da personagem se manifesta não apenas no âmbito profissional mas também pessoal. No final da obra, temos mais uma demonstração da honestidade de Antônio que recusa uma morte grandiosa, oferecida pelo primeiro anjo que invade seu quarto. Esse anjo, como um escritor(3) procura interferir nos sonhos finais da personagem central: "O anjo está decepcionado. Não consegue arrebatá-la das mãos da memória de Antônio e reger o sonho como maestro arrogante"(4). O anjo não compreende as lembranças do menino Toninho, pois "não tem infância nem memória"(5) ou sensações humanas e cotidianas como o medo diante da perda da mãe, o sangue que escorre após a bicada de um papagaio ou as fezes com as quais Antônio se suja nos momentos finais de sua vida. Já o segundo anjo se apresenta como um soldado medieval - rápido e implacável - mata Antônio fazendo dele "uma réplica de São Sebastião"(6). A aparição dos anjos no último capítulo da novela modifica o sentido da narrativa, até então "realista", e nos remete a essas figuras que povoam o imaginário tanto "primitivo" quanto o imaginário cristão e que alcançam grande sucesso comercial em livros de auto-ajuda. Isso pode gerar um debate sobre a interferência da religiosidade na vida contemporânea e as formas que ela vem assumindo na cultura contemporânea.

É essa imagem de São Sebastião flechado que abre e fecha *De cócoras* revelando, como dissemos acima, o interesse pelo tratamento de questões relacionadas à vivência cotidiana, como a velhice e a morte solitárias, consoante com as idéias de Guignard - o quadro reproduzido na capa do romance é de sua autoria: "provocar a intelectualidade racionalista do sistema em relação aos problemas mais amplos da liberdade humana"(7). Nascido em Petrópolis e educado na Europa, Guignard firma sua importância no cenário das artes plásticas brasileiras na medida em que sua pintura vem a ser, segundo Ronaldo Brito, "a busca de uma empatia com a paisagem e a vida ao redor, o drama lírico do sujeito diante do mundo. O lirismo permanece comentário e repotencialização da existência que ocorre no quadro de uma certa constância, uma certa experiência comum e cotidiana"(8).

O conflito que vai se estabelecer no decorrer dessa busca surge da necessidade de se adequar o aprendizado da pintura européia a uma forma de expressar a paisagem brasileira, tanto social quanto natural, e suas contradições. Sobre isso, sua atuação frente à Escola de Belas Artes, criada em 1943 por JK, é inovadora, sendo o marco inicial do modernismo em Minas Gerais no tocante às artes plásticas. Até então, o ensino de arte, em Minas, se mostrava fechado às inovações da arte moderna e preso a um modelo academicista. É Guignard que "dará inteira liberdade de expressão a seus alunos, não havendo uma imposição para uma determinada conduta estética." (9). Desse modo, o que vem caracterizar a obra de Guignard é um olhar reflexivo, dirigido ao passado e ao presente procurando a integração do primeiro no interior das conquistas modernas. Isso fica claro no diálogo, assinalado por vários estudiosos, que Guignard mantém com os pintores renascentistas italianos, como Botticelli e Piero de la Francesca. Quadros como São Sebastião, de 1947, vêm atestar esse diálogo. Como afirma Ivone Luzia Vieira,

na criticidade de Guignard, em sintonia com a visão de mundo de Botticelli, a imagem de São Sebastião despe-se da racionalidade e altivez do soldado romano, para se apresentar apenas como um homem comum, que sofre a violência imperialista do antigo regime. (...) o cenário tem como pano de fundo a natureza primitiva, sob árvores agrestes que se contorcem em movimentos simultâneos em relação ao corpo que agoniza. (10)

Assim, trabalhar com o quadro São Sebastião de 1947, de Guignard, capa do romance, associado à música "Blues da piedade", da qual é retirada a epígrafe do livro, promove o conhecimento e o reconhecimento de uma temática mais humana, cotidiana: o santo pintado por Guignard se apresenta como um homem sensível aos sofrimentos, um homem como outros homens, pois como está na música de Cazuza, "somos iguais em desgraça". Afirma-se, pois, com esse verso, a necessidade de solidariedade no sofrimento.

Tais elementos das obras permitem reflexões acerca do lugar do idoso em nossa sociedade extremamente marcada por uma visão de lucratividade para a qual o valor se define pelo que se pode produzir e consumir. O idoso se vê excluído da sociedade capitalista na qual "tempo é dinheiro". Sobre isso, a descrição da perda da noção de tempo por Antônio se revela muito interessante: o relógio, marco do tempo do trabalho, da produção, perdendo sucessivamente os ponteiros dos segundos, minutos e horas e culminando na confusão dos números soltos no visor do relógio nos remete, como afirma o autor (11), a um tempo pré-capitalista regulado pela natureza cujo término do ciclo é marcado pela morte.

Essa imagem do relógio quebrado pode servir de mote para um debate sobre a questão do trabalho nos dias atuais que é verdadeiramente paradoxal: os jovens se vêem inseridos em uma sociedade em que se trabalha cada vez mais - todo o tempo é tempo de trabalho - e, simultaneamente, se tem menos emprego nos moldes tradicionais que pode resultar tanto no chamado trabalho informal quanto no ócio total - o tempo do não-trabalho. Como fica a criação de laços afetivos e sociais, o lazer e a fruição da arte, que demandam tempo, quando um grande período da vida se destina exclusivamente ao trabalho? A solidão configura, nesse contexto, o sentimento mais constante em um mundo no qual as pessoas têm menos tempo umas para as outras. Prova disso é a formação de Centros de Apoio à Vida que procuram amenizar, através do telefone, a angústia de pessoas solitárias, principalmente nos períodos de confraternização como Natal e Ano Novo.(12) Essa sensação de abandono também experimentada por muitos adolescentes é decorrente, muitas vezes, tanto das mudanças físicas e psicológicas quanto da falta de diálogo com os pais.

Uma forma de se discutir essa questão dentro da sala de aula poderia ser pedir aos alunos que fizessem pequenas entrevistas com os colegas de classe, vizinhos e parentes sobre a solidão e a morte e, em seguida, um debate no qual se discuta as visões apresentadas pelos entrevistados sobre esses temas. Outra atividade interessante seria uma pesquisa dos alunos, orientados pelo professor, a fim de escolherem outros textos - poemas, contos, jornais, músicas, fotos, etc. que também abordem esses temas e apresentá-los ao restante da turma discutindo as diversas formas de tratamento da solidão e da morte pelos diferentes discursos da sociedade.

Um amor inventado

Uma outra questão que pode ser abordada diz respeito às citações cinematográficas presentes na obra. Em *De cócoras*, a reminiscência tem grande importância: nos momentos finais de sua vida Antônio se dedica a recordar cenas de sua infância e juventude. Surge então a figura de Toninho, menino assustado com a morte da mãe, cujo corpo é velado na sala de jantar. Antônio, de cócoras como Toninho sob a mesa de jantar, assiste a um filme no qual são reveladas as cenas mais marcantes de sua vida. Desse modo, o cinema se faz presente nas recordações da personagem como que preenchendo lacunas da vivência concreta:

Rita é trapalhona quando se trata de fechar ou abrir o zíper do vestido. Alguém tem de subir no palco para ajudá-la. Toninho sobe ao palco do cine Palácio e vai abrindo o zíper do vestido colante. O vestido de tafetá negro fica solto em torno do corpo já despido pela metade. Rita deixa que caia o decote tomara-que-caia. Toninho

vai despindo Rita como se estivesse descascando uma banana, até deixá-la nuinha na tela de sua imaginação.(13)

A figura de Rita Hayworth torna-se tão importante que a esposa de Antônio é rebatizada em função da admiração e "paixão" deste pela estrela do filme Gilda. As cenas nas quais Rita canta as canções "Amado mio" e "Put the blame on Mame boys" são famosas - foram até parodiadas em filme brasileiro(14) - que configuram os únicos momentos de *glamour* na vida prosaica de Antônio. Foi com Gilda que Rita Hayworth se transformou no maior símbolo sexual dos anos 40: a seqüência do cassino, acima citada, fez com que o filme fosse censurado, por ocasião de seu lançamento no Brasil, tendo sido considerada muito erótica na época. Isso pode servir para discussões acerca da sexualidade e da afetividade na adolescência levantando questões como: o que é considerado ousado hoje, em termos de sexualidade? Como são apresentadas, ou representadas as questões relacionadas à afetividade? Provavelmente, os estudantes de hoje acharão as cenas de Gilda muito inocentes se comparadas com cenas de filmes atuais. Assim, os próprios estudantes podem selecionar essas representações a partir do contato estabelecido com elas no seu dia-a-dia. O material será certamente variado: personagens de novelas e filmes, músicas, artigos de jornais e revistas direcionadas ao público adolescente, as opiniões de pais, amigos etc.

É possível, ainda, abordar questões relativas às relações familiares a partir da figura de Toninho. Menino ainda, ele especula sobre as razões de determinados comportamentos familiares e experimenta o medo e a sensação de desamparo com a perda da mãe. Aqui se privilegia o mundo visto da perspectiva da criança, quase nunca ouvida. Nesse sentido, o dedo em riste do irmão mais velho, "tique de juiz de menores", é definido por Antônio como um gesto retórico de quem nunca ouve o que o outro tem a dizer. A partir dessa observação da personagem pode-se colocar em debate o problema do menor abandonado. É fato já confirmado que muitos desses menores possuem família e, no entanto, preferem as ruas ao ambiente doméstico. As implicações dessa situação para o desenvolvimento afetivo da criança, e para a sociedade, são desastrosas, fazendo com que o menor busque nas drogas e nas gangues o apoio para sua sobrevivência - não apenas material mas também emocional - tornando-se, assim, um marginalizado pela sociedade. A coleta de estatísticas sobre a situação do menor abandonado no Brasil, a pesquisa de projetos de integração dos meninos de rua na sociedade, tudo isso em conjunto com os alunos, é uma maneira de conscientizá-los do problema e até de incentivar a busca de soluções.

Há ainda questões relacionadas à cidade. O estranhamento de Antônio frente ao Rio de Janeiro atual, que se apresenta hostil e violento - o medo que a personagem tem ao parar no sinal fechado revela bem o desconforto e o confinamento que o aumento da violência gera para os habitantes dos grandes centros urbanos. A imaginação de Antônio surge como forma de sobrepor à imagem amistosa, anos 40, do Rio, à cidade violenta, preferindo os antigos itinerários aos novos sistemas viários. Como afirma Néstor García Canclini, o sentido da cidade se constitui no que ela oferece ou não a seus habitantes⁽¹⁵⁾, assim, o Rio dos anos 90 - na verdade, uma determinada parte dele - é negligenciado cada vez mais por Antônio que se refugia nas recordações do passado e no isolamento doméstico.

Tendo em vista todas as questões levantadas, pode-se propor um trabalho em sala de aula que procure detectar os principais problemas de uma grande cidade, em diferentes momentos da história. Essa atividade assim como as demais até então apresentadas seriam melhor sucedidas se realizadas em uma perspectiva interdisciplinar - com os professores de Literatura, História e Educação Artística trabalhando em conjunto - a fim de que os alunos vissem como um mesmo tema é tratado por diferentes disciplinas. Por último, gostaríamos de ressaltar a importância de trabalhos que envolvam pesquisa - tanto a bibliográfica quanto a de campo (entrevistas) - e debates. Tais atividades são mais dinâmicas e demandam uma participação ativa dos estudantes, requerendo um posicionamento crítico, uma visão comparativa do assunto/objeto de estudo e favorecem, ainda, o desenvolvimento da capacidade de exposição oral e escrita dos conteúdos estudados. Dessa maneira, o desdobramento dos temas apresentados por uma obra literária visa mostrar que esta se constitui por meio de diferentes discursos sociais e artísticos sendo, por isso, espaço propício para o debate e a consequente formação de consciência crítica sobre o mundo e a condição humana.

Resumen

Estudio de la novela *De cócoras*, de Silviano Santiago, observando la cuestión de la enseñanza de literatura, además de cuestiones relativas a la sociedad, a la cultura y a la vivencia humana. La literatura se constituye como un discurso polifónico, o sea, compuesto de varias voces, tornándose, así, lugar privilegiado para debates que buscan la formación de una conciencia crítica en relación con el mundo. También podemos resaltar el estrechamiento del diálogo de la literatura con otras artes promovido por la narrativa contemporánea presente en *De cócoras*, que permite nuevas formas de presentación y tratamiento del texto literario en el aula de clase.

Palabras clave literatura, enseñanza, otros sistemas semióticos.

Notas

- (1) PEREIRA, 1999.
- (2) SANTIAGO, 1999. p. 66.
- (3) PEREIRA, 1999.
- (4) SANTIAGO, 1999. p. 102.
- (5) Idem, 1999. p. 105.
- (6) PEREIRA, 1999.
- (7) VIEIRA, 1998.
- (8) BRITO, s.d.
- (9) KLABIN, s.d.
- (10) VIEIRA, 1998.
- (11) SANTIAGO, 1999.
- (12) Informação retirada de um programa da televisão aberta.
- (13) SANTIAGO, 1999.
- (14) Em *Este mundo é um pandeiro*, Oscarito canta uma paródia da canção *Put the blame on Mame boys*.
- (15) CANCLINI, 1995. p. 91.

Dados sobre os autores estudados

SILVIANO SANTIAGO nasceu em 1936, em Formiga, MG. Professor aposentado da UFRJ. Poeta, ensaísta, romancista e contista, publicou as seguintes obras: *Crescendo durante a guerra numa província ultramarina* (1978), *Em liberdade* (1981), *Stella Manhattan* (1984), *Uma história de família* (1992), *Keith Jarret no Blue Note* (1996).

ALBERTO DA VEIGA GUIGNARD nasceu em 1896, em Nova Friburgo, RJ. Faleceu em 1966, em Belo Horizonte. Em 1915, mudou-se para Munique, retornando ao Brasil em 1929. É considerado um dos maiores artistas plásticos brasileiros, destacando-se na formação de toda uma geração de artistas plásticos mineiros. Dedicou-se como poucos a retratar a paisagem brasileira, principalmente as igrejas barrocas de Ouro Preto.

Bibliografia

AUGUSTO, Sérgio. Gilda foi o maior ícone erótico dos anos 40. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 mar. 1999. Ilustrada, p. 6.

AVELLAR, Marcelo Castilho. Feito de fascínio. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 10 ago. 1989. Segunda seção.

MCANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CAZUZA. Coleção Milenium. CD, 1998.

GILDA. Direção de Charles Vidor. São Paulo: LK-Tel/Columbia, 1991. 105 min. p&b.

A MODERNIDADE em Guignard. Rio de Janeiro: PUC- RJ, Empresas Petróleo Ipiranga, 1983.

PEREIRA, Maria Antonieta. *De cócoras - a poética do cotidiano*. (no prelo)

SANTIAGO, Silviano. *De cócoras*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SANTIAGO, Silviano. Conversa com Maria Antonieta Pereira. In: PEREIRA, Maria Antonieta. *Suplemento literário do Minas Gerais*. Belo Horizonte, n° 53, p.8-14, nov. 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade*. O currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. P. 191-253: Modalidades de projetos curriculares integrados.

VIEIRA, Ivone Luzia. A modernidade em Guignard: inocência poética em questão. In: SOUZA, Eneida Maria (org.). *Modernidades tardias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.



Ilustração Pedro Schelotto

Estratégias de formação do hábito de leitura

Juliana Xavier de Castro

Graduanda em Letras/UFMG. Em 2006, concluiu pesquisa de Iniciação Científica e, em 2007, desenvolve uma nova pesquisa (bolsa Probic). Subcoordenadora da Página Eletrônica e monitora do Setor de Cursos e Oficinas do Programa A tela e o texto.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo observar e analisar as estratégias de formação do hábito de leitura dos participantes de duas oficinas de letramento e inclusão digital realizadas, respectivamente, pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* (FALE/UFMG) e pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Belo Horizonte. A partir da observação das oficinas e da análise dos dados à luz de bibliografia específica, verificou-se que a formação de leitores não contempla satisfatoriamente o uso de bibliotecas

da região, mas explora os recursos de multimídia (TV, vídeo e computador) o que denota, na atualidade, uma profunda mudança na recepção de textos literários.

Palavras-chave: formação de leitores, mídia, recepção de textos.

Formação de leitores

Esta pesquisa teve como objetivo observar e analisar as estratégias de formação do hábito de leitura a partir de duas turmas, situadas em projetos diferentes. Um desses trabalhos foi desenvolvido sob a forma de uma oficina localizada na região do Barreiro. Essa oficina teve como objetivos despertar o interesse pela leitura de diversos textos como o literário, além de proporcionar a inclusão digital e o letramento dos participantes. O outro projeto foi desenvolvido numa turma da Educação de Jovens e Adultos, organizada pela Escola Sindical 7 de Outubro, na Escola Municipal União Comunitária em parceria com sindicatos, UFMG e Prefeitura de Belo Horizonte.

A partir dessas duas turmas, observei as habilidades e competências, em termos de letramento, dos alunos, buscando descrever as estratégias de formação do hábito de leitura por parte dos educadores, a relação dos educandos com as bibliotecas disponíveis na região do Barreiro e o trabalho dos educadores no sentido de aproximá-los dessas bibliotecas. Analisei, também, a relação dos educandos e educadores com os recursos de multimídia disponíveis.

Nessa pesquisa, pude perceber a qualidade dos leitores que estão sendo formados, considerando que a leitura é um processo interativo em que o leitor é um agente que atua ativamente sobre o texto. Segundo Paulo Freire, a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo e é, também, uma forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo" e de transformá-lo por meio da prática consciente do leitor. Portanto, a leitura, como definiu Magda Soares, não pode ser encarada como um processo de aquisição da "tecnologia da escrita" que se refere à alfabetização, mas está relacionada ao desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) e ao uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita. Essa idéia está relacionada, segundo Soares(1), ao letramento. A partir desses dados, busquei identificar as razões do baixo índice de leitura da população, a maneira como isso é tratado pelos educadores e educandos e de que forma os recursos de multimídia podem contribuir na formação de leitores.

Oportunidade de reflexão sobre o mundo

Em uma entrevista a Roger Chartier, Jean Lebrum mostrou que, na Idade Média, era obrigatório o silêncio nas bibliotecas e que, no século XVIII, as sociedades de leitura na Europa rezavam, em seus regulamentos, que "o lugar de leitura [devia] ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano"(2). Os leitores liam em um lugar retirado, privado, e o faziam sentados, com a coluna ereta. A partir do século XVIII, começou a ocorrer a dessacralização da leitura: há imagens desse período que "representam o leitor na natureza, o leitor que [lia] andando, que [lia] na cama". A partir daí, os leitores têm uma postura mais livre em relação ao livro.

Lebrum também afirma que, quando o jornal adquire um formato maior e uma distribuição mais ampla, ele proporciona uma atitude mais livre aos leitores, pois o mesmo pode ser carregado, rasgado, dobrado e lido por muitos.

Nota-se que com o passar dos séculos, os leitores se relacionam de forma mais livre ao ato de ler. Atualmente, há diversas formas de interação com a leitura: o texto não se encontra apenas no livro impresso, mas se apropria também dos recursos de multimídia, da fotografia e das diversas formas de manifestação da arte. A respeito disso, Lebrum afirma:

Se nos voltarmos para o artigo clássico de Walter Benjamin sobre a fotografia e o cinema, vemos que a fotografia e o cinema ligam-se ao homem comum e permitem uma abertura mais ampla para o mundo social. Assim, práticas não legítimas e mais espontâneas encontram-se representadas, enquanto antes elas não entravam nos códigos e temas da representação. (3)

Porém, mesmo havendo várias maneiras de se ler, cabe perguntar: o leitor tem habilidades e competências, em termos de letramento, para tal função? Ele é estimulado a ter prazer, por exercer tal função? Ou ele simplesmente lê por obrigação? Outras questões estão relacionadas ao acesso das pessoas aos suportes de leitura. Todos têm acesso, de maneira igual, aos suportes? Como estão distribuídos os espaços de leitura e as bibliotecas nas cidades? Qual é o preço dos livros em relação ao poder de aquisição dos leitores? A partir de minha observação das duas turmas acima citadas, tentei responder a essas questões.

Em nossa cultura, atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade, sendo uma forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e cultura, de ampliação das condições de convívio e interação social. Contudo, analisei

empiricamente a relação dos alunos com a leitura, observando se realmente eles atribuem esse valor e importância à mesma.

A primeira turma que analisei foi a da Oficina de Letramento e Inclusão Digital desenvolvida pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*. Essa oficina atendeu a seus alunos, proporcionando-lhes acesso a diversas formas de suportes de leituras como o computador, a televisão e a música, dentre outros. Comecei a observar essa oficina em abril de 2006 e, aos poucos, fui auxiliando a monitora da mesma em atividades de preparação e execução das aulas. Nessa turma, todos já sabiam ler. Então, a proposta era intensificar o nível de letramento de seus participantes.

Os encontros foram feitos uma vez por semana com a duração de três horas. A turma não era totalmente fixa. Alguns participantes foram a todas as aulas, mas a maioria freqüentou-as esporadicamente. Dentro do curso, houve uma livre circulação dos participantes: só permanecia no mesmo quem estivesse interessado: não havia nenhuma pressão por parte da monitora para que os mesmos permanecessem nas aulas. Também não havia um cronograma de aulas preestabelecido: a monitora preparava suas intervenções conforme o interesse dos participantes. Ela perguntava aos mesmos qual era o tema de seu interesse e, com base neles, preparava os encontros, proporcionando o letramento por meio da realidade de cada um. Essa atitude está relacionada com o discurso de Paulo Freire(4) sobre a alfabetização, mas suas idéias podem se estender também ao letramento, pois o autor defende a concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo.

Percebeu-se, então, que houve participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, pois o tema abordado fazia parte da realidade deles. No encerramento do semestre, foi feita uma avaliação oral dos participantes em relação à oficina. A professora perguntou para eles qual fora o dia ou o tema de que eles mais gostaram durante o semestre. Cada um escolheu seu tema preferido, mas o motivo sempre foi o mesmo: eles relataram que gostaram do tema com que mais se identificavam. Por exemplo, um aluno disse que gostou do dia em que foi discutido futebol, pois ele pratica o esporte e acompanha os jogos pela televisão.

Os participantes dessa oficina não tinham contato com livros, ou seja, não tinham o hábito de ler. Em um dos encontros, a monitora levou para os participantes o livro *O matador*, de Patrícia Mello, no qual é narrada a vida de um jovem da periferia da cidade grande que se transforma em um matador de aluguel. Eles leram um trecho do livro, escolhido pela monitora, a qual, em seguida, exibiu uma cena do filme *O homem*

do ano, de José Henrique Fonseca, que foi produzido com base no livro de Patrícia Mello. O trecho e a cena eram correspondentes e os participantes perceberam que havia algumas diferenças: no livro, era necessário ter uma descrição bem maior para se construir a cena do que no vídeo. Também no livro, aconteciam mais fatos em relação ao filme, o qual era mais sucinto. Um participante alegou que, quando leu o texto, imaginou as cenas de forma diferente das que foram retratadas no filme.

Durante esse processo de discussão, um participante em particular me chamou a atenção porque durante todo o encontro ele ficou com o livro nas mãos, folheando-o e lendo alguns trechos. Percebi que ele se interessou muito pelo livro, creio que seja pelo fato de abordar um tema que faz parte de sua realidade, por ter visto a cena do filme na televisão, que é o meio ao qual eles mais têm acesso, e pelo fato de a monitora não ter contado o final da narrativa, o que lhe provocou curiosidade e inquietação. Percebe-se que o maior problema desses participantes é a falta de acesso ao livro e de pessoas que os provoquem para esse ato, pois eles possuem habilidades e competências para ler, interpretar e discutir diversos textos.

A outra turma observada foi a da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do projeto de Educação de Trabalhadores. Os professores constroem os seus trabalhos antes, durante e depois da sala de aula, lugar no qual muitas vezes, há mais de um professor. Os docentes não trabalham nas áreas específicas em que se formaram na Graduação, já que o projeto se esforça para superar uma visão fragmentada de conhecimento. O projeto é estruturado para funcionar em um único ciclo, sem seriação, e todas as etapas do trabalho - a elaboração, a prática e a avaliação das atividades -, são realizadas, em conjunto, pelos professores que trabalham em diferentes áreas do conhecimento a partir da abordagem de temas das Ciências Físicas, Biológicas, Filosofia, Sociologia, Economia etc.

Há casos em que os alunos dão contribuições sobre o que estudar, em outros momentos, os professores definem os temas. Nesse projeto não há atribuições de notas, nem se trabalha com turmas fixas. Na prática, contudo, são criados os agrupamentos, os quais têm um tempo delimitado: eles começam os trabalhos juntos e se organizam para encerrarem juntos suas atividades. Nos dias da minha observação, contudo, eles estavam distribuídos em dois agrupamentos: Saberes e Identidade.

Percebi que a maioria dos alunos não tinha o hábito da leitura. Os professores trabalharam com eles utilizando textos acadêmicos. O tema escolhido foi o *mito e a ciência* em textos

de Marilena Chauí e Rubem Alves. Antes de os textos serem lidos, os professores discutiram com os alunos o tema com o auxílio de filmes. Como os textos são de filosofia, foi necessária uma preparação para que fossem compreendidos. Depois dessas atividades, os textos foram lidos em sala de aula pelos alunos e discutidos juntamente com os professores, utilizando exemplos do dia-a-dia. Assim, a maioria deles participou ativamente das discussões, apesar de alguns ficarem um pouco confusos quando se depararam com conceitos que são abordados na Física e na Biologia. Mas essas dúvidas eram sanadas pelos educadores.

Percebe-se que essa é uma forma diferenciada de transmitir o conhecimento. Os alunos não adquiriram o conteúdo de uma forma passiva, eles participaram ativamente na sala de aula. Por exemplo, em uma aula, surgiu, a partir de um dos textos, uma dúvida em relação ao conteúdo de Geografia: a forma como os planetas, a lua e o sol se posicionam no espaço. A professora levou para a sala uma maquete que representava o sistema solar. Outro professor levou um livro, o qual estava disponível na biblioteca da escola, que contava a história dos mitos com ilustrações belíssimas. Com essa atitude, ele despertou o interesse e a curiosidade dos alunos para pegar o livro emprestado, posteriormente.

Nessas atividades, os alunos se sentiram estimulados a participar das aulas e a transmitir informações que eles já tinham a respeito do assunto. Para que atividades desse tipo se realizassem com sucesso, seria necessário que os educadores envolvidos nas mesmas tivessem uma boa formação. O trecho abaixo, retirado da revista *Presença pedagógica*(5), aborda essa necessidade:

É necessário que o professor passe por uma experiência socializadora de saberes, a qual lhe deve estar acessível; por outro lado, o professor deve reconstituir individualmente o que é de domínio da sociedade. Dessa forma, é o professor-sujeito da produção de significados sociais que estaremos formando, aquele que pode compreender e reelaborar os processos e as razões das interlocuções. Vale recuperar a noção de letramento, tão cara nas discussões sobre processos de aquisição da língua escrita por crianças e por jovens e adultos que retomam os bancos escolares, para sugerir a necessidade de o professor também estar, ele próprio, em contínuo processo de letramento, seja verbal, visual, verbovisual.

Observa-se, portanto, que não se deve ter a atenção voltada somente para os educandos, mas também para os educadores, os quais são peças fundamentais para que o processo de aprendizagem e o interesse pela leitura sejam despertados. O educador tem que estar atualizado não somente em termos de teoria da educação, mas também se informar sobre os interesses dos educandos. Ele precisa saber o que eles estão lendo,

assistindo na televisão ou acessando na Internet. Dessa forma, ocorrerá uma aproximação maior com os alunos no processo de aprendizagem.

Foram fornecidos, pela Prefeitura, materiais didáticos feitos especialmente para jovens e adultos. Porém, os mesmos não acompanham os objetivos do projeto. Os livros são divididos por matérias e a linguagem utilizada é semelhante aos livros de alfabetização infantil; a explicação dos conteúdos é cheia de metáforas, portanto, não aborda o assunto de forma objetiva e clara. A partir daí, percebe-se a impossibilidade de se trabalhar com esse material. Magda Soares(6) faz uma observação em relação à alfabetização que pode ser estendida ao letramento:

A tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das "técnicas" de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, a proposta enviada pela prefeitura, em termos da linguagem utilizada, não condizia com a realidade dos educandos. A partir desse fato, os professores optaram por não utilizar esse material, pois o mesmo não estabelecia um diálogo efetivo com os alunos. Busquei identificar também se os educandos em ambas as turmas tinham acesso à biblioteca. Verifiquei que os alunos da oficina não tinham acesso a esse equipamento cultural, apesar de nesse espaço haver uma sala de leitura. Contudo, ela se encontrava, à época, fechada, mesmo sendo uma biblioteca formada a partir do projeto *Bibliotecas comunitárias* do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* que mobilizou os agentes culturais da região para a organização inicial do projeto. Também as turmas do EJA tinham acesso restrito à biblioteca, pois no turno da noite a bibliotecária responsável estava de licença, sem substituta.

Em ambas as turmas, foram utilizados recursos de multimídia. Na turma do EJA, os professores passaram filmes para auxiliar nas discussões dos temas e utilizaram a Internet para que os alunos fizessem pesquisas a fim de aprofundarem o conhecimento sobre o assunto trabalhado. Na oficina de letramento digital, o vídeo foi utilizado e a monitora exibiu filmes produzidos a partir de livros. Assim, eram feitas comparações entre os dois suportes. Os participantes dessa oficina, no início, não tinham acesso à Internet, mas desenvolveram atividades no programa Editor de Textos, escrevendo e se expressando melhor no computador. Mais tarde, foi instalada a Internet e, a princípio, houve dificuldade de compreensão da mesma por parte dos educandos. Para que os participantes compreendessem os recursos básicos da Internet, a monitora trabalhou com a música de Gilberto Gil cujo tema é a Internet, na qual há

vários termos que são utilizados na linguagem da *web*. Os participantes fizeram um dicionário de Internet, selecionaram todas as palavras que se relacionam à mesma e, juntamente com a monitora, explicaram o significado e a função de cada uma. Após essa atividade, os participantes acessaram a Internet e se sentiram mais familiarizados com a mesma. Segundo Beiguelman(7), a Internet propicia

um texto que agora se dá a ler em um meio que é também o meio que se escreve e, muitas vezes, no qual também se publica, agenciando um processo de reciclagem do conhecimento em uma escala sem precedentes, confundindo as práticas da escritura e da leitura. Um texto que se transmite em um fluxo de dados contínuo e que demanda pensarem um contexto de leitura líquida que não responde ao desenho retangular da janela do monitor nem ao enquadramento da página. Redefinem-se não só as experiências de leitura, porque se tornam agora relativas às diferenças entre texto, imagem e lugar, muito embora a metáfora da tela com a página mascare essa situação inédita.

Portanto, percebe-se que, para esses participantes que não tiveram um contato maior com o computador, torna-se difícil aceitar e assimilar todas as novidades que esse suporte traz. Nota-se que é necessário fazer essa transição, do papel para a tela, gradualmente, pois se for feita de forma brusca, os participantes podem ficar confusos.

A leitura e o aluno

A partir da observação das duas turmas e com o auxílio de uma bibliografia específica, nota-se que os alunos têm habilidades e competências para compreender, interpretar e discutir um texto a partir do ato da leitura. Porém, a forma como essa interação com o texto é trabalhada influencia na qualidade de sua produção. Notei que o educador é extremamente importante para o aprendizado e para a formação do hábito de leitura do aluno pois, se ele os estimular, eles produzirão com qualidade. Percebi que esse estímulo está relacionado com a maneira como o professor aborda o conteúdo a ser passado: ele deve considerar, primeiramente, a experiência do aluno e, a partir dela, construir o conhecimento.

Os recursos de multimídia auxiliaram essa aproximação do professor com os alunos. A televisão, a música e o computador foram utilizados para estimularem o interesse dos mesmos na leitura de textos literários. É importante que as atividades sejam preparadas a partir de temas, os quais se aproximem da realidade dos educandos, pois, assim, eles se sentirão confortáveis na sala de aula e produzirão adequadamente.

Percebi, ao final, que os alunos foram estimulados pelos educadores a obterem hábitos de leitura, porém, eles não tiveram acesso aos espaços de leitura. A sala de leitura

disponível para a oficina de letramento digital se encontrava sempre fechada. E para a turma do EJA, a biblioteca não funcionava regularmente à noite (funcionava somente no período diurno). Como a maioria dos alunos trabalhava em horário integral, eles não tinham disponibilidade para utilizar a mesma. Essa situação impediu que fossem desenvolvidas melhores relações de cada aluno com romances, poesias, textos científicos, tecnológicos, jornalísticos e filosóficos. Em ambas as turmas, o processo de letramento, sem dúvida, ficou prejudicado.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo observar y analizar las estrategias de formación del hábito de lectura de los participantes de los talleres de letramento e inclusión digital realizados, respectivamente, por el Programa de Enseñanza, Investigación y Extensión *A tela e o texto* (FALE/UFMG) y por el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en Belo Horizonte. A partir de la observación de los talleres y del análisis de los datos a la luz de la bibliografía específica, se verificó que la formación de lectores no contempla satisfactoriamente el uso de bibliotecas de la región y explota los recursos de multimedias (televisión, vídeo y ordenador), lo que denota, en la actualidad, un profundo cambio en la recepción de textos literarios.

Palabras clave: formación de lectores, mídia, recepción de textos.

Notas

- (1) SOARES, 2003.
- (2) CHARTIER, 1999.
- (3) CHARTIER, 1999.
- (4) FREIRE, 1996.
- (5) PRESENÇA PEDAGÓGICA, 2001.
- (6) SOARES, 2003.
- (7) BEIGUELMAN, 2003.

Bibliografia

- ARAÚJO, Ricardo. *Poesia visual*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 1995.
- AUTHIER, Michel, LÉVY, Pierre. *As árvores de conhecimentos*. Trad. de Mônica

M. Seincman. São Paulo: Escuta 1995.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: pontes, 1989.

LÉVY, Pierre. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. De Luiz P. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. De Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. De Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. de Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, Fernando Barbosa, PRIOLLI, Gabriel, MACHADO, Arlindo. *Televisão e vídeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

MACHADO, Arlindo. *O vídeo e sua linguagem*. Revista USP - Dossiê Cinema Brasil. São Paulo, n.16, Dez/Fev. 1992/1993.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo*. Rio de Janeiro: Editora Rios Ambiciosos, 2001.

Revista PRESENÇA PEDAGÓGICA - Linguagens. Belo Horizonte, v.7, n.40, Jul./Ago. Ed. Dimensão, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. *Palavra, imagem e imagens*. Revista USP - Dossiê Cinema Brasil. São Paulo, n.16, Dez/Fev. 1992/1993.

SOARES, Magda. *Letramento no Brasil - Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: São Paulo: Loyola, 2002.

WENDERS, Wim. *A lógica das imagens*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

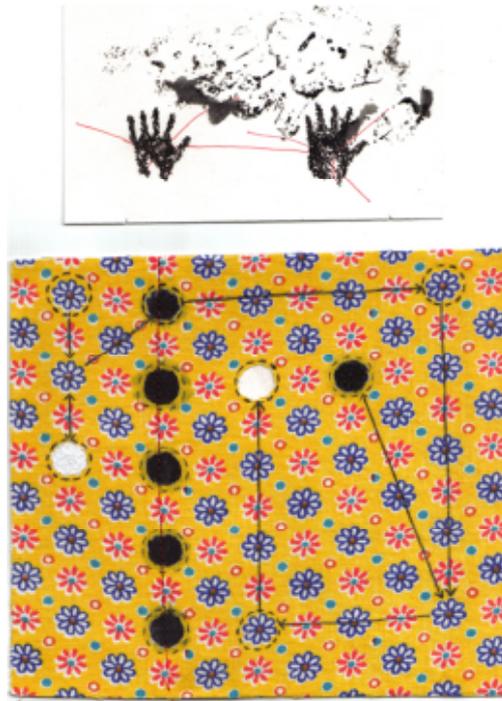


Ilustração Kelly Abreu

A recepção do texto literário por parte dos analfabetos e alfabetizados funcionais

Camila Madureira Victral

Graduanda em Letras/UFMG. Em 2006, concluiu a pesquisa de Iniciação Científica (bolsa PROEX/UFMG) e, em 2007, atua em nova pesquisa (bolsa CNPq). Integrante do Programa A tela e o texto, desde 2004. Coordenadora da Página Eletrônica do Programa. Membro da equipe editorial da Revista txt.

Resumo

Pesquisa realizada no âmbito do Projeto *Alfamídia* - alfabetização e letramento digital, vinculado ao Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* que ministrou oficinas em comunidades da Grande Belo Horizonte. As atividades da oficina mostraram que muitos analfabetos e alfabetizados funcionais tiveram o seu aprendizado comprometido mais por problemas sociais que cognitivos. Com

apoio de bibliografia específica, discute-se o caráter social do alfabetismo e a aquisição de habilidades de leitura a partir de abordagens contemporâneas de letramento.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, problemas sociais e cognitivos.

Introdução

A idéia desse projeto surgiu a partir de minha atuação no Projeto *Alfamídia* - alfabetização e letramento digital, vinculado ao Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* cujo objetivo principal é a ampliação e o aprofundamento dos níveis de leitura de professores e alunos das redes públicas e privadas de Belo Horizonte e da Grande B.H. O programa já desenvolveu dezenas de atividades ligando as áreas de ensino, pesquisa e extensão sendo que, dentre elas, está o Projeto *Alfamídia*.

Considerando que o país enfrenta graves problemas de analfabetismo (total e funcional) e apresenta baixos níveis de leitura, o Projeto espera contribuir para o avanço significativo das técnicas e dos métodos atualmente utilizados nos processos de aquisição da leitura e da escrita por parte da população excluída dos bens culturais do país.

Assim, o Projeto *Alfamídia* consiste em uma forma de alfabetização inserida no contexto digital. Pretendemos cumprir esse objetivo associando os recursos da mídia contemporânea ao suporte do texto impresso.

A participação nesse Projeto possibilitou uma experiência em sala de aula de um ano e meio no Centro de Apoio Comunitário (CAC) do Barreiro, com uma turma composta por usuários da Saúde Mental, menores infratores do Programa Liberdade Assistida e pessoas da Terceira Idade.

O motivo de eu estar realizando esse trabalho científico é o interesse despertado quanto a uma questão ligada à recepção dos textos literários por meus alunos da alfabetização. Nesse caso, percebi um grande interesse dos alunos por esses textos, por meio de abordagens e reflexões interessantes e de qualidade, mesmo eles ainda sendo alfabetizando. Considerando essa condição e o fato de alguns deles nunca terem conseguido aprender a ler e a escrever, mas agora estarem adquirindo as habilidades necessárias para tal, provocaram meu interesse em desenvolver essa pesquisa.

Portanto, este é o resultado de um trabalho de campo, onde analisei as reações dos alunos diante das informações, seu processamento do texto mesmo sendo analfabetos, seu nível de autonomia e seu grau de dificuldade ao lidarem com formas escritas. Os objetivos deste trabalho são demonstrar os resultados da interferência das condições sociais dos alunos do CAC Barreiro em sua própria alfabetização e demonstrar que o problema do analfabetismo pode ser social e não cognitivo.

Nos fins da década de 1980 e durante a década de 1990, em seus artigos científicos sobre alfabetização, Magda Soares amplia o conceito desse tema diferenciando alfabetização e alfabetismo. Alfabetização seria o mesmo que a aquisição de habilidades necessárias para leitura e escrita enquanto que alfabetismo seria um domínio das práticas sociais da leitura e da escrita. A idéia de alfabetismo, ao longo do tempo, gerou o conceito atual de letramento como "as práticas sociais de leitura e de escrita para além da aquisição dos sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização." (1).

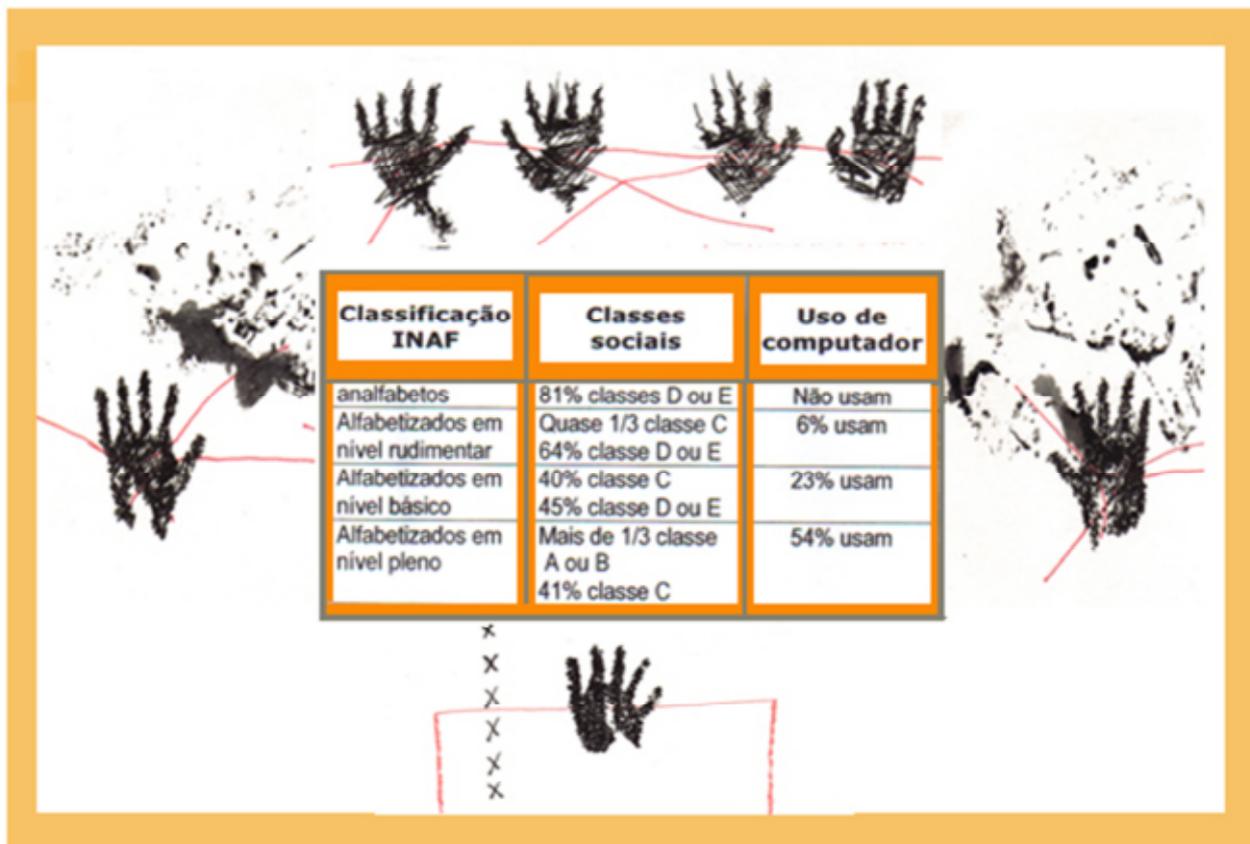
Para tratar da escolaridade dos alunos do CAC Barreiro referidos neste trabalho, utilizo a diferenciação entre alfabetizado e alfabetizado funcional que vem sendo usada desde a década de 1990 pela UNESCO e que considera alfabetizados funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

A deficiência da educação no Brasil pode ser percebida a partir desse dado já que, na América do Norte e na Europa, a referência ao alfabetizado funcional é utilizada para pessoas com menos de oito ou nove anos de escolaridade. Além disso, o tempo médio diário que as crianças passam nas escolas do Brasil é menos da metade do que o fazem as crianças dos países citados.

Para classificar o nível de alfabetização dos alunos, também utilizo nesse trabalho a distinção entre analfabeto, alfabetizado de nível rudimentar, alfabetizado de nível básico e alfabetizado de nível pleno:

Com base nos resultados do teste de leitura, o INAF(2) classifica a população estudada em quatro níveis:

1. *analfabeto* - não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases;
2. *alfabetizado de nível rudimentar* - consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita;
3. *alfabetizado de nível básico* - consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência;
4. *alfabetizado de nível pleno* - lê textos mais longos, consegue localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.



Dados estatísticos do INAF de 2005 apresentam resultados sobre a educação escolar do Brasil baseados na capacidade de cada aluno analisado de acessar e processar dados escritos como ferramentas para atividades do cotidiano. Os alunos do curso *Alfamídia* também revelaram essa realidade: os participantes do Programa Liberdade Assistida têm entre 15 e 18 anos e apresentam um itinerário escolar desenvolvido em escolas públicas de ensino fundamental e médio cheio de rupturas, por repetência ou abandono; os usuários da Saúde Mental e as pessoas da Terceira Idade são adultos, em sua maioria com mais de 30 anos e com o fluxo escolar interrompido em alguma série do ensino básico ou fundamental por necessidades diversas.

Na pesquisa do INAF feita no período de 30 de junho a 10 de julho de 2002 com uma amostragem de pessoas com idade variando entre 15 e 64 anos, percebeu-se que só 26% da população tem domínio pleno das habilidades de leitura (alfabetização plena). Constatou-se também que, dentre os brasileiros de 14 a 64 anos, apenas 47% chegaram a completar a 8ª série do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, estudiosos do tema consideram a leitura como um "portal extraordinário para um mundo novo "(3), já que possibilita processos de inferência em relação aos diversos textos que permeiam o mundo. A linguagem, como sistema de correspondência inserido na cultura de um povo, deve ser dominada por todos. Por isso, a autora defende uma maior aproximação entre a alfabetização e o ensino de leitura de mundo.

A escolarização depende substantivamente, é verdade, do domínio do processo de decodificação da escrita, *sistema*, por excelência, de registro daquilo que o homem decidiu fazer memorável durante os últimos três milênios. Por isso, na raiz da escola está a alfabetização. No entanto, conta Darnton, a alfabetização na Europa, durante séculos, se fazia em latim, língua da escrita em que se grafavam poemas, receitas médicas, tratados políticos e orações, mas desconhecida pela maioria dos falantes que se expressavam em suas línguas de origem modificadas pelo latim que se tornaria "vulgar". Podemos pensar que hoje vivemos algo semelhante, já que o texto, com frequência, se constitui em "mensagem" indecifrável, apesar de foneticamente recuperável pelos alfabetizados(4).

O curso *Alfamídia* - alfabetização e letramento digital - teve início a partir da oficina *Leitura de telas e textos* ministrada pela professora Maria Antonieta Pereira, por mim e por outros alunos vinculados ao Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* no CAC Barreiro em 2004. Participaram desse curso pessoas que estavam inseridas nas classificações do INAF acima citadas.

A demanda de leitura por parte dos alunos totalmente analfabetos ou analfabetos em nível rudimentar dessa turma era muito relevante, o que nos levou a criar o Projeto *Alfamídia* - alfabetização e letramento digital, a partir de 2005. Começamos a trabalhar com atividades de letramento para atender aos alunos classificados como alfabetizados de nível básico. Esses alunos já tinham as habilidades necessárias para ler e escrever, porém carregavam graves deficiências quanto à leitura regular de textos escritos e ao contato social com o mundo letrado. De acordo com Magda Soares, eles seriam alfabetizados mas não letrados:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida, nunca é interrompido(5).

No trecho citado, ela distingue o processo de alfabetização (aquisição da língua escrita), do processo de letramento (desenvolvimento da língua). Na turma do *Alfamídia*, podíamos encontrar alunos que, embora alfabetizados há longo tempo, não

tinham conseguido desenvolver as habilidades plenas do letramento. Considerando essa situação, no ano seguinte, dividimos a turma em duas, oferecendo os cursos *Alfamídia 1* - alfabetização digital (voltado para analfabetos plenos e analfabetos em nível rudimentar) e *Alfamídia 2* - letramento digital (voltado para os alfabetizados de nível básico e pleno). Evidentemente, esses processos se cruzam em todos os momentos: os alunos da alfabetização, por exemplo, estão sendo permanentemente letrados.

A palavra "digital" no título do Projeto remete à utilização de recursos do computador nas atividades relacionadas à aquisição de conhecimento. Ao longo de cada aula ministrada nas duas turmas, houve importantes espaços em que os alunos utilizavam computadores e Internet: programas para desenvolver habilidades de escrita e leitura de hipertextos em diversos gêneros e o uso de *blogs* e jogos *on line*. Uma das atividades propostas foi feita com alunos classificados como alfabetizados de nível básico. A leitura de uma reportagem em um jornal escrito e a leitura de uma reportagem *on line* referindo-se ao mesmo fato ocorrido. A interpretação dos alunos foi de grande relevância pela abordagem do aspecto de maior realidade e possibilidade de maiores informações, atualizadas com maior rapidez (na hora, *on line*) em detrimento dos jornais (somente no outro dia).

É importante registrar que os conceitos de alfabetização e letramento digital são recentes na sociedade brasileira, o que acarreta seu uso de forma ainda tímida por parte dos educadores. Por isso mesmo, deve-se investir não só no desenvolvimento dessas ferramentas teóricas mas também na experimentação concreta do meio digital, explorando suas enormes possibilidades. Isabel Frade, em seu artigo sobre letramento digital, considera a riqueza desse processo sob dois aspectos: apropriação da nova tecnologia e exercício de habilidades de leitura e escrita. Para ela, está ocorrendo uma modificação nas tecnologias voltadas para a escrita e essa alteração exige mudanças cognitivas e pedagógicas:

A presença ou a ausência de suportes disponibilizados para a escrita e para a leitura torna, obrigatoriamente, coletivas ou individuais algumas atividades de leitura e escrita na escola. Assim, sabe-se que a escola se utilizava de materiais escritos impressos e de outros recursos, como cartazes e outros artefatos para a leitura coletiva de textos na ausência de material disponível para todos. Essa prática escolar de leitura oralizada carrega, em parte, as mesmas interferências que as práticas de leitura sofreram na sociedade como um todo em função dessa materialidade. Por outro lado, a escrita escolar realizada na ardósia ou nas caixas de areia, na ausência do papel, tornou mais tardios os registros permanentes individuais dos alunos. Assim, uma escrita sem permanência pode ter exigido outras estratégias de alunos e professores, pois eles não poderiam contar com a

recuperação de certos registros escritos efetuados pelos alunos, nem para leitura feita por outros, nem para verificação do aprendizado da escrita(6).

Assim, a alfabetização midiática apresenta novas possibilidades materiais a serem usadas, mas é preciso que esse novo recurso seja adequado e aproveitado para inovar as formas de ensino e aprendizagem. Com as turmas do *Alfamídia*, a prática dos meios digitais iniciou-se com uma sondagem sobre o que é o computador e para que ele serve. Essa atividade foi feita antes que os alunos tivessem acesso à sala de computadores que era um ambiente recentemente articulado no CAC Barreiro. Alguns dos alunos criaram desenhos, de acordo com o que imaginavam ser um computador, pois alguns deles jamais tinham visto uma máquina dessas.

As primeiras aulas na sala de computador foram de aproximação dos alunos com as máquinas, o que, para a maioria, provocou estranhamento. No entanto, todos os alunos se interessaram desde o início a trabalhar com o computador e alguns deles se apresentaram mais desenvolvidos ao digitar do que para escrever com lápis e papel. Sendo um novo recurso para o aprendizado, o computador foi de grande importância para esses usuários, pois incentivou suas participações nos cursos *Alfamídia*. Os alunos começaram a se interessar mais pelas aulas devido ao encanto promovido pelo mundo da informática. Mesmo os que conheciam a máquina, nunca a tinham utilizado ou o faziam com pouca assiduidade, em geral uma vez por semana. A possibilidade de uso dos computadores minimizou a exclusão digital das turmas do CAC Barreiro.

Alguns dados do INAF contribuem para explicitar essa relação entre acesso aos meios de comunicação, classe social e alfabetização, de acordo com a pesquisa:

A respeito das relações entre alfabetização e letramento digital, Carla Coscarelli defende que os computadores são recursos para auxiliarem na aprendizagem e, ao mesmo tempo, minorarem a exclusão digital de quem já é excluído em muitas outras situações:

Acreditamos que já passou da hora de fazer a revolução na educação, mas como nunca é tarde e como a informática tem muito a contribuir para que isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida "real" para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à Internet, mostrando para nossos alunos, desde os primeiros dias de aula, um universo que eles devem dominar e do qual eles precisam fazer parte. Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior(7).

Além de possibilitar inúmeras novas abordagens pedagógicas, os recursos digitais também inovaram as concepções de texto e textualidade, pois as novas tecnologias desestabilizaram nossas representações de conhecimento, segundo Giselle Beiguelman.

Um texto que agora se dá a ler em um meio que é também o meio em que se escreve e, muitas vezes, no qual também se publica, agenciando um processo de reciclagem do conhecimento em uma escala sem precedentes, confundindo as práticas da escritura e da leitura. Um texto que se transmite em um fluxo de dados contínuo e que demanda pensar um contexto de leitura líquida que não responde ao desenho retangular da janela do monitor nem ao enquadramento da página. Redefinem-se não só as experiências de leitura, porque se tornam agora relativas às diferenças entre textos, imagem e lugar, muito embora a metáfora da tela com a página mascare essa situação inédita. (...) Olhando o código de qualquer documento disponível na Web, é fácil concluir que a Internet não passa de um grande texto, um imenso sistema de endereçamento que opera a desconexão entre a interface e a superfície aprofundando a "desobjetificação" dos suportes de leitura(8).

Assim, desenvolvendo os paradigmas do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*, o Projeto *Alfamídia* acreditou na ampliação dos conceitos de texto, leitura e ensino, procurando perceber de forma crítica os contextos social, tecnológico, epistemológico e político da atualidade. Partindo desses princípios, não foram apresentadas propostas fixas de aula, as quais foram construídas com temáticas adequadas às demandas e às necessidades dos alunos. O uso do computador na elaboração e na execução das aulas do *Alfamídia*, embora constitua uma perspectiva bastante vinculada à revolução tecnológica em curso no mundo contemporâneo, não elimina a necessidade de utilização de várias mídias no processo de formação de leitores. Eliana Yunes considera a ampliação de mídias e leituras como uma atividade continuamente válida e enriquecedora:

É inegável que a revolução da escrita trouxe uma mudança de paradigmas na relação do homem com o mundo sem, contudo, abolir ou substituir totalmente as práticas preexistentes, como o cinema não matou o livro, apesar dos temores. Se a TV rouba o tempo antes disponível para a leitura do livro para a "contemplação", no entanto, abriu outras janelas para leituras (às vezes prontas e semiprontas, é verdade) em outras linguagens. As possibilidades de leitura se ampliaram(9).

Nesse aspecto, as aulas do *Alfamídia* sempre apresentaram propostas que utilizavam vários gêneros textuais, procurando aproximar os alunos de diversas possibilidades de uso da língua escrita. No entanto, a maioria dessas propostas visou à sua aproximação do texto literário. O comportamento dos alunos causou surpresas no que se refere à motivação para participar de aulas em que se discutia Literatura Brasileira, ocasião em que eles mostravam boa capacidade de interpretação de textos

ficcionais. Muitos dos alunos da turma do *Alfamídia 1* que eram analfabetos ou alfabetizados de nível rudimentar apresentaram interesse, empenho e desenvoltura ao trabalhar com o texto literário em suas diversas formas e possibilidades, mesmo em fase de aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever.

Diante das informações e dos dados apresentados, concluo que os alunos participantes do Projeto *Alfamídia* não adquiriram as habilidades necessárias de leitura e escrita em tempo "hábil" (durante o ensino básico e fundamental) mais por empecilhos sociais, como sua exclusão dos bens culturais, do que por empecilhos cognitivos. Observando seu desenvolvimento nas atividades relacionadas às habilidades acima citadas, percebemos que eles apresentavam compreensão das habilidades necessárias tanto à aquisição da escrita quanto ao uso do computador. Ao longo de dois anos de curso, eles também foram capazes de articular sua vida às narrativas ficcionais e, por isso mesmo, conseguiram produzir sentido a partir dessas leituras da tela, do texto e do mundo.

Abstract

Research done in the scope of *Alfamídia* project - literacy and digital reading development, related to the Teaching, Research and Extension Program *A tela e o texto* (The screen and the text), which gave workshops in communities of Great Belo Horizonte. The workshop activities have shown that many illiterates and functional literates had their learning process jeopardized due to social problems rather than cognitive. With the support of specific bibliography the social aspect of the reading development, literacy and the acquisition of reading abilities is discussed based on the contemporary approaches of the reading development.

Key-words: literacy and reading development, social and cognitive problems.

Notas

- (1) SOARES, 2002.
- (2) Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, 2005.
- (3) YUNES, 2002.
- (4) YUNES, 2002.
- (5) SOARES, 2005.
- (6) FRADE, 2005.
- (7) COSCARELLI, 2005.

(8) BEIGUELMAN, 2002.

(9) YUNES, 2002.

Bibliografia

BEIGUELMAN, Gisele. *O livro depois do livro*. Petrópolis, 2002.

BELMIRO, Célia Abicail e AFONSO JR, Delfim. A imagem e sua dimensão cultural na formação de professores. *Presença Pedagógica*: Jul/ Ago. 2001, vol. 7, n. 40.

BERGER, Peter e BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice M. E MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. *Escritos de educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAZARIN, Ercilia Ana. Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva na análise do discurso. In: *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Org. Ana Zanduais. Sagra Luzzatto, Porto Alegre: 2005.

CHARTIER, Roger. O leitor - entre limitações e liberdade. In: *A aventura do livro - do leitor ao navegador*. Conversações com Juan Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. UNESP.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) *Letramento digital - aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade: leitura de Sociologia da Educação*. São Paulo: 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc. Abr. 2003, vol. 24, n. 82, p. 93 - 130.

GUIMARÃES, César. *Imagens da memória - entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. *Leituras e imagens*. Florianópolis, UDESC/ FAED, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, G, ZAGO, N. Família e escola. In: *Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.92, p. 753-775, Especial - Out, 2005.

PARSONS, Talcott. *A classe como sistema social*. In: BRITTO, Sulamita de (org.). *Sociologia da juventude, III: a vida coletiva e juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. 143 *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n.81, p.143-160, dez.2002.

VIANA, Maria José Braga. *Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acima de trajetórias escolares de sucesso*. São João Del-Rei, Jan/Jun. 1996, n.7, p. 82-93.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura*. Rio de janeiro: Loyola, 2002.

5º *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* - um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de leitura e escrita]. Ação do IBOPE pela Educação. Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa. São Paulo: 8 Set., 2005.



Ilustração Daniel Hazan

Histórias em quadrinhos: um suporte a mais na formação de leitores

Lavínia Resende Passos

Maria das Graças Fernandes Nogueira

Lavínia Resende Passos é graduanda em Letras com Formação Complementar em Comunicação Social. É membro do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto desde 2005, onde desenvolve pesquisa na área de literatura e cinema, subcoordena o Setor de Cursos e Oficinas e, como tal, participa do Projeto Escola Integrada (parceria UFMG/PROEX e SMED/BH), com a oficina "Quadrinhos: uma abordagem para além da diversão".

Maria das Graças Fernandes Nogueira é professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre em Teoria da Literatura, FALE/UFMG. Coordenadora do Setor de Cursos e Oficinas do Programa A tela e o texto. Coordenadora das oficinas do Programa Escola Integrada (PROEX/UFMG e SMED/PBH).

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar como as histórias em quadrinhos, ao serem utilizadas no aprendizado do Português, na adaptação de obras literárias e como uma preparação para a leitura dessas, são importantes na formação de leitores.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos, literatura, formação de leitores.

Por leitura, segundo Cafieiro,(1) entende-se uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Percebe-se, com essa definição, que a leitura vai muito além da decifração de códigos linguísticos. Sua plena realização consiste na capacidade de o sujeito entender o que lê e levar esse aprendizado a seu mundo, facilitando sua interação com o mesmo.

Porém, para se ter a compreensão completa de um texto é importante que o leitor conheça seus tipos, seus modos e suas formas. O texto, por si só, já diz como deve ser lido. Os comportamentos dos leitores vão ser diferentes de acordo com o tipo de leitura, de acordo com o pacto que se forma entre autor e leitor. Regina Zilmerman, em *Tipos de texto, modos de leitura* nos fala de um leitor "múltiplo, que é, no fundo, um único sujeito que, camaleonicamente, se transforma diante de desafios plurais que cada texto lhe impõe". Um texto literário, por sua beleza estética, por sua forma conotativa, pela emoção que carrega, trava com seu leitor um pacto muito maior do que qualquer outra forma de texto.

Assim um texto não se resume à soma das palavras que o compõem. Deve-se valorizar a tipologia de cada texto e suas especificidades, as experiências pessoais dos alunos e seus conhecimentos de mundo associados à sua bagagem lingüística - como léxico, regras gramaticais, particularidades discursivas - para que as idéias do texto sejam compreendidas por cada aprendiz.

Nesse caso, leitura e literatura dificilmente são vistas como autônomas, pois atuam como instrumento uma da outra. As propostas de ensino da língua materna propõem que a leitura seja a base para esse estudo devido às vantagens trazidas em relação à linguagem. Para o ensino e o aprendizado, seja do português ou de qualquer língua estrangeira, os textos literários são materiais muito ricos, pois não se limitam a aspectos estruturais da língua. Tais textos também difundem a cultura de um povo. Além disso, favorecem o desenvolvimento de

uma visão crítica nos alunos devido a elementos característicos da literatura, como a subjetividade e a ambigüidade que estimulam discussões e permitem diversas interpretações para o texto. São fundamentais, portanto, por proporcionarem uma gama de alternativas de trabalho ao professor e despertarem o interesse dos alunos, desde que sejam bem selecionados, enquanto desenvolvem naturalmente a compreensão leitora, a produção oral e escrita. O uso do texto literário em situações de aprendizagem da Língua Portuguesa (aulas de cursos regulares, oficinas etc.) é um estímulo lingüístico e cultural para os alunos, além de apresentar uma finalidade comunicativa. A forma e o conteúdo do texto literário são elementos básicos para seu estudo. A primeira trata da estrutura da obra, dos recursos expressivos, da sintaxe e do léxico e o segundo se centra nas temáticas aludidas e nos elementos culturais ali presentes. Esses dados favorecem a aproximação cultural, ao mesmo tempo em que desenvolvem a riqueza da interlíngua. Dessa maneira, o aluno adquire autonomia, amplia o léxico, exercita a habilidade de síntese e adquire o domínio da língua em diferentes situações.

Assim, quando a literatura exige de seu leitor um grau maior de envolvimento, quando faz com que ele consiga identificar a forma do que está lendo, o estilo, as emoções e os sentimentos expressos pelo autor e, principalmente, contrastar sua opinião com a do texto, acredita-se que ela, a literatura, esteja cumprindo seu papel enquanto formadora de leitores.

E se um texto literário é capaz de ajudar na formação de leitores, o mesmo efeito pode ser causado por suas releituras por meio da charge, do cinema e da tv, por exemplo. Todas essas leituras possíveis na contemporaneidade trazem em si a inovação do suporte, mas muitas vezes vão buscar na literatura o conteúdo. Hoje em dia, os filmes adaptados da literatura, assim como as novelas e as minisséries de TV, favorecem a vendagem e a leitura das obras que os inspiraram.

Nas histórias em quadrinhos, a situação não é diferente. Embora elas tenham personagens próprios, muitas vezes eles interpretam personagens famosos da história da literatura, como é o caso das histórias de Maurício de Souza, cuja Mônica já foi Julieta, do clássico *Romeu e Julieta*, assim como Magali já foi *A bela adormecida*(2). É comum também as historinhas trazerem a moral da história e inevitavelmente, adaptarem fábulas das mais diversas regiões. Mais recentemente, personagens da literatura brasileira foram transformados em personagens de história em quadrinho. A editora Escala Educacional lançou a coleção *Literatura Brasileira em quadrinhos*, onde clássicos como *O cortiço* e *O alienista* são apresentados na versão HQs(3). A utilização desses recursos como um incentivo à leitura, como suporte à literatura e,

conseqüentemente, como auxílio à formação de leitores, é uma proposta pertinente.

No entanto, a aplicação de histórias em quadrinhos nas salas de aula, com esses objetivos, foi algo recusado durante muito tempo por pais e professores. Por não conhecerem bem o assunto, acreditavam que as HQs eram objetos puramente comerciais, dedicados apenas ao lazer e à distração, sem utilidade para o ensino. Com o tempo, esses argumentos não se sustentaram e atualmente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) incentivam seu uso em sala de aula.

Vários são os motivos que fazem com que as histórias em quadrinhos sejam auxiliares no processo de formação de leitores. O primeiro deles é a forma como se apresentam palavra e imagem, ambas como instância de enunciação. A integração das duas linguagens representa, ao mesmo tempo, os personagens e as ações. Além das palavras "presas" aos balões, característica marcante das HQs, há também os signos convencionais: o icônico (um coração sobre a cabeça para representar a paixão, por exemplo), e o gráfico (tamanho e forma das letras, onomatopéias). A imagem, no caso das HQs se faz dominante, uma vez que várias histórias são contadas sem o suporte do texto verbal. O entendimento do relato desenvolve-se pela leitura icônica. Nesse caso, é imprescindível a formação para a leitura de imagens, que atualmente é uma das formas mais corriqueiras de se produzir comunicação e obter informação. No entanto, essa leitura é desprezada por muitos professores e leitores em geral que têm como modelo de leitura a imagem universal do texto verbal:

Essa imagem tradicional da leitura, apoiada exclusivamente no texto escrito erudito, ainda persiste na escola brasileira e expressa uma concepção elitista da literatura. A escola, apesar de sua preocupação fundamental com o ensino da leitura e da escrita, esquece-se de códigos que começaram a tomar corpo a partir da segunda metade do século XIX, como a fotografia, o cinema e as HQs(4).

O estudo das imagens deve ser levado em conta na formação de leitores, uma vez que estamos inseridos numa sociedade "marcada pela iconização da realidade."(5). A leitura da imagem é essencial pois se tem nela a representação máxima dessa realidade; é uma nova forma de ver, de ler, além de se desenvolver habilidades de compreensão estética. Nesse sentido, as HQs cumprem seu papel ao trabalharem com expressões e gestos dos personagens, o uso de sinais icônicos e gráficos, os cenários e o sentido das imagens em relação ao texto.

Outro aspecto a ser levado em conta é que a maioria das histórias trazer temas cotidianos, o que permite ao leitor se reconhecer no personagem e verificar situações semelhantes às de sua própria vida. Também pode-se explorar a situação oposta, quando se têm as histórias de super-heróis, seres com poderes fantásticos, que habitam lugares imaginários, formas essas que despertam o interesse e a criatividade. Nos dois contextos, o leitor é levado a buscar experiências em seu conhecimento de mundo para preencher as lacunas existentes entre uma cena e outra, interagindo com o texto.

A figura do narrador é outro ponto a ser citado. Enquanto nas narrativas literárias sua intervenção se dá de forma verbal e linear, nas HQs elas podem aparecer como vinhetas, na parte externa dos quadrinhos; o próprio narrador, que estava de fora da história, pode passar a interferir nela, mesmo quando narra em terceira pessoa. Todo o processo de coesão existente nas HQs contribui para que essas interferências não prejudiquem o entendimento. Esse processo se dá tanto pela articulação dos quadros, como pela articulação interna das etapas do enredo e, claro, pela visualidade da página. As cenas escolhidas para serem desenhadas são aquelas que mais importância têm na compreensão da narrativa. "A fluidez da narrativa depende, ainda, de componentes como o título, o enredo e outros elementos verbais que podem assumir o caráter de ícones, índices ou símbolos."(6).

Muitas vezes, vemos as figuras de linguagem aparecerem nas histórias em quadrinhos. A metalinguagem, por exemplo, é evidenciada quando um personagem, insatisfeito com determinada situação, conversa com o desenhista/roteirista e, a partir de então, podemos ver a imagem de uma borracha aparecer, atuar, sendo a situação redesenhada/reescrita. A metáfora também está presente na forma visual: quando alguém cai ou tromba com algo, a sensação de tontura pode ser expressa pelo desenhos de estrelas ou passarinhos girando sobre a cabeça do personagem. Outra figura utilizada é o eufemismo, representado por ícones como bombas, caveiras, raios, cobras etc.

Podemos perceber, pelos motivos acima mencionados, que mesmo quando o texto das HQs não é uma releitura, as histórias trazem vários elementos da literatura para sua narrativa, sendo então válidas para o estudo da linguagem. Os leitores, estando adaptados a esse gênero, podem passar a ler as HQs adaptadas das obras literárias, como uma forma de preparação para a leitura do texto em livro.

"A literatura, por ser uma das formas de aproximação da diversidade cultural de nosso mundo, constitui uma ferramenta útil para familiarizar os alunos com outros mundos e ampliar seus horizontes culturais." Sendo assim, os primeiros contatos

com a literatura "podem ser efetuados de uma forma mais prazerosa, a partir de HQs, ao mesmo tempo que prepararão o caminho para uma posterior leitura desses gêneros nas versões de livros"(7).

A leitura, portanto, constitui-se como um processo interativo entre o autor, o mundo e o aluno. Por isso, a leitura interativa é o modelo mais apropriado para a formação inicial de leitores, visto que há um processo de intercâmbio entre eles e o texto por meio da reunião de informações imagéticas e simbólicas. Esse processo torna a atividade de ler uma tarefa de mão dupla, pois depende tanto dos traços lingüísticos do texto como dos sucessos vividos pelo aluno.

Por tudo o que já foi dito, conclui-se que essas habilidades são despertadas no leitor seja quando ele lê uma obra literária, seja quando lê uma história em quadrinhos. Sendo assim, pode-se dizer que as HQs e a literatura, associadas em um processo de apreensão textual, são importantes na formação de leitores.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo enseñar cómo los tebeos, al ser utilizados en el aprendizaje del Portugués, en la adaptación de obras literarias y en la preparación de su lectura son importantes en la formación de lectores.

Palabras clave: tebeos, literatura, formación de lectores.

Notas

(1) CAFIEIRO, 2005. p. 17.

(2) Várias histórias adaptadas dos clássicos da literatura podem ser lidas no site: www.monica.com.br. A reprodução das mesmas não pôde ser feita aqui em respeito às normas do site. É importante destacar que, a partir da década de 80, a equipe de Maurício de Souza incorporou as tecnologias da comunicação e passou a disponibilizar suas histórias em outros suportes: em almanaques, livros, filmes e pela Internet. No site, acessando o link quadrinhos, o leitor tem acesso a um calendário com as tirinhas e histórias semanais, ou mesmo as histórias escritas em séries, que em sua maioria, são as que revivem os clássicos literários. Surge, então, uma nova possibilidade de leitura, os quadrinhos nas telas do computador.

(3) Para maiores informações:
<http://www.escalaeducacional.com.br/paradidalitbras.asp>.

(4) SANTOS, 2002. p.136.

(5) SANTOS, 2002. p.136.

(6) SANTOS, 2002. p.117.

(7) SANTOS, 2002. p.138.

Bibliografia

BENCINI, Roberta. Todas as leituras. *Revista Nova escola*. Editora Nova Abril, agosto/2006. p. 1 a 39.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receita do professor de Português. Atividades para a sala de aula*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

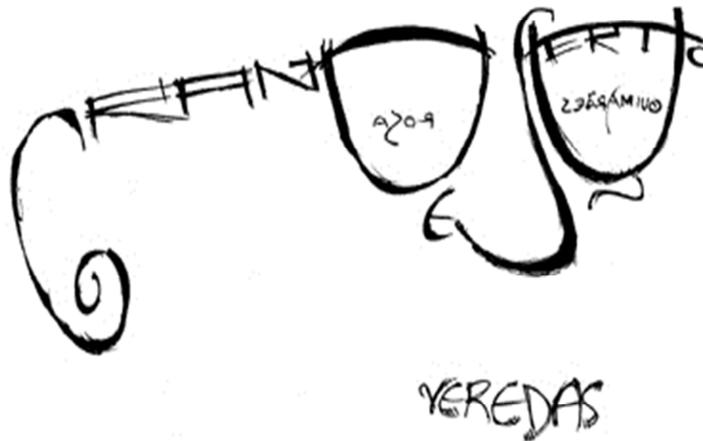
KOCH, Ingedore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2005.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria N.; CURY, Maria Z. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro. (org.) *Como usar os quadrinhos em sala de aula*. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Clarisse Barbosa dos. *Quadrinhos e Chico Bento um texto caleidoscópico*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002 (PEREIRA, Maria Antonieta,). 2002 enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

VIEIRA, Marli. Por trás das letras. In: *Revista Aprende Brasil*, v.2, n.7, outubro/novembro 2006. p. 12 a 14.



Ricardo D'agostini

A linguagem oculta de Guimarães Rosa

Jorge Fernando dos Santos

Compositor, escritor e jornalista. Editor de suplementos do jornal Estado de Minas, exerceu anteriormente as funções de repórter, articulista e editor de cultura. Teve várias peças teatrais encenadas, produziu CDs com músicas de sua autoria e publicou 25 livros, dentre eles os romances Palmeira seca (Prêmio Guimarães Rosa), O rei da rua e Sumidouro das almas, os dois primeiros pela Atual Editora e adaptados para TV. Seu conto "Amor estranho" foi transformado num curta-metragem. Publicou pela Paulus a novela No clarão das águas e o ABC da MPB, livro e disco sobre a música popular brasileira, ganhador do selo de "Altamente recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em 2006, lançou pela Paulinas a coletânea de haicais Pó de palavra, livro e disco. Seu endereço na internet é www.jorgefernandosantos.com.br

Resumo

No romance *Grande sertão: veredas*, considerado o livro mais importante já publicado no Brasil, o escritor centenário Guimarães Rosa aborda com sutileza e inteligência temas e símbolos relacionados ao conhecimento iniciático universal. Confessadamente um homem místico, o autor nascido em Cordisburgo, Minas Gerais, instiga leitores e pesquisadores a estudarem sua obra não só pelos requintes de linguagem, mas também sob o ponto de vista de várias correntes do pensamento esotérico ou iniciático.

Palavras-chave: *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa, pensamento esotérico.

Apontado como o livro mais importante da literatura brasileira, o romance *Grande sertão: veredas* completou 50 anos de publicação em 2006. No entanto, a mídia nacional, sobretudo televisiva, não soube aproveitar a oportunidade para divulgar e desvendar esse verdadeiro enigma literário da cultura brasileira. Precipitadamente vinculado ao "regionalismo" pelos críticos mais afoitos, o autor hoje centenário, João Guimarães Rosa, não se limitou a reproduzir aspectos meramente locais em sua obra. Pelo contrário, partiu da recriação desses aspectos para narrar epopéias que ultrapassam o universal e atingem o campo transcendental. Para ele, "sertão é dentro da gente".

Estudado em vários países devido, principalmente, aos requintes de linguagem de sua literatura, Rosa pode encantar o leitor também sob outros aspectos. Estudiosos de sua obra, leitores comuns e professores que trabalham *Grande sertão: veredas* em sala de aula devem procurar no texto não apenas as águas da superfície, onde se narra o enredo principal de aventuras, mas também as correntes mais profundas, nas quais habitam senhas e símbolos de diferentes escolas filosóficas e esotéricas. Longe da religiosidade oficial, o autor procurava dar um sentido profundo e oculto a tudo o que escrevia, fazendo de sua literatura um jogo que desafia olhares argutos. Não por coincidência ele foi um aficionado do xadrez e leitor de obras transcendentais relacionadas a outras culturas.

Por essas e outras, os iniciados em Rosa são constantemente convidados (ou mesmo desafiados) a enxergar e a interpretar tais senhas e símbolos sob a luz da Alquimia, da Astrologia, do Hinduísmo, da Maçonaria, do Platonismo, do Taoísmo ou mesmo da Psicanálise. Isso faz de sua obra algo maior do que a literatura, por excelência, repleta de significados e labirintos que lhe dão abertura para várias interpretações. Há quem considere o *Grande sertão: veredas* uma espécie de livro sagrado, feito para ser

"recitado" em voz alta, ritualisticamente, como a *Bíblia* ou o *Bhagavad Gita*.

Fanatismos à parte, Rosa não quis nos oferecer uma obra rasa, de fácil leitura e compreensão, destinada ao mero entretenimento, como tantos *best-sellers* que entopem as livrarias nos dias atuais. Poucos tiveram tanta consciência da escrita quanto ele. A exemplo de autores clássicos como Homero, Dante, Cervantes, Goethe, Dostoiévski, Borges e Fernando Pessoa, para ele a palavra era forma, fôrma e energia. Mais que isso, era um símbolo a transmitir idéias e a despertar o inconsciente do leitor. Sua sabedoria no trato com o vernáculo, principal ferramenta de quem escreve, tornou-se o grande diferencial de sua obra, algo insuperável em comparação com outros escritores. Também o fio da narrativa é inovador, se considerarmos que o "doutor" a quem o protagonista Riobaldo narra sua epopéia é ninguém menos que o próprio autor - podendo, em outro momento, ser também o leitor.

Guimarães Rosa era poliglota. Numa entrevista concedida a uma prima, afirmou:

Falo português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, esperanto, um pouco de russo; leio sueco, holandês, latim e grego (mas com o dicionário agarrado); entendo alguns dialetos alemães; estudei a gramática do húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituânio, do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do tcheco, do finlandês, do dinamarquês; bisbilhotei um pouco a respeito de outras. Mas tudo mal. E acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração.

Não satisfeito com isso, e talvez por compreender profundamente a arquitetura das palavras segundo a lógica de vários povos, dava-se ao luxo de recuperar palavras esquecidas do nosso idioma e de criar neologismos, como o instigante nome *Môimechego*, de um personagem do conto "Cara de bronze", no qual ele brinca com significantes da palavra eu em diferentes línguas: MOI-ME-ICH-EGO (francês, português, alemão e grego).

O escritor era fascinado pelo sentido primitivo das palavras, sentido este esgarçado ou banalizado pelo uso constante. Em correspondência com o tradutor alemão Günter Lorenz, comentou a etimologia do próprio nome: João Guimarães Rosa, "Weihs Mahr" = cavaleiro combatente ou cavalo de combate, passando a "Wimara" ou "Guimara", forma primitiva de Guimarães. Por isso se autodenominou "o Cavaleiro da Rosa do Burgo do Coração", referindo-se à terra natal, Cordisburgo, então ligada a Curvelo, na região central de Minas Gerais. O termo Cavaleiro da Rosa remete ao movimento esotérico Rosa Cruz e ao grau 18 da Maçonaria. O número em questão simboliza o indivíduo diante do infinito. Infinito é o oito deitado, símbolo que se fez

presente nas ilustrações originais de *Grande sertão: veredas* por sugestão do próprio autor ao ilustrador Poty.

Dessa forma, seus personagens têm nomes que não foram dados aleatoriamente. Riobaldo lembra rio + aquele que governa, enquanto o nome Hermógenes significa filho de Hermes, o mensageiro de Zeus. Esse personagem lembra o Exu, mensageiro dos orixás, que, assim como os anjos católicos, se coloca acima do bem e do mal, como mero instrumento da vontade divina. Consuelo Albergaria, no excepcional estudo *Bruxo da linguagem no Grande sertão*, destaca a proximidade da obra com a mitologia, mas prefere associar o antagonista ao símbolo alquímico do mercúrio, elemento químico cujas propriedades derretem do ouro ao ferro.

Por seus nomes e características, os personagens rosianos dão margem a diversas leituras. O mais intrigante de todos talvez seja Diadorim (que significa "dada por Deus"). No livro *O mundo movente de Guimarães Rosa*, José Carlos Garbuglio enumera suas variantes para "traduzir" os significados: Dia + doron ou através + dádiva, dom, o que não exclui a possibilidade de outras significações, tais como di (dois) + adorar, ou o duplo adorado; ou ainda diá (através) + dor + in ou por intermédio da dor, do sofrimento. Por outro lado, diá é também a primeira sílaba de diabo, ou ainda dia + dor + in (sufixo indeterminante de gênero e, portanto, índice da natureza indefinida do personagem) e assim por diante.

Ao pé da letra, a palavra diabo significa aquele que é dois, o número da confusão, pois tanto somado quanto multiplicado por si mesmo resulta sempre no número quatro. Diadorim também se chama Reinaldo (aquele que governa com o conselho), nome que esconde a verdadeira identidade de Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins, filha de Joca Ramiro. Trata-se, portanto, de personagem andrógina.

Depois dos desenhos que Poty realizou sob a orientação do autor, a primeira pista mais evidente do esoterismo no romance *Grande sertão: veredas* refere-se ao fato de os personagens principais adotarem três nomes. Riobaldo não foge à regra. Admitido como companheiro pelos jagunços, ele é rebatizado Tatarana ou Lagarta de Fogo. Mais tarde, ao ser promovido a chefe (ou mestre) do bando, é renomeado Urutu Branco por sugestão de Zé Bebelo. Este, por sua vez, chama-se José Rebelo Adro Antunes.

Adro, destaca Albergaria em seu ensaio, "confirma a hipótese de ser Zé Bebelo um chefe de terceira margem, o homem que chega ao limiar da chefia sem, no entanto, conseguir transpor seus umbrais e terminar definitivamente a sua luta". Para ela, que vê o São Francisco que divide o cenário do livro em duas

margens (o Sertão e os Gerais = o caos e o cosmos) como metáfora do rio da vida, Adro indica a posição profana de Zé Bebelo. Afinal, na igreja primitiva, adro era o espaço destinado aos não batizados ou pagãos. Em grego, a palavra "bebeloi" significa profano.

A ensaísta também chama a atenção para o pentagrama, estrela de cinco pontas simbolizada pelos cinco chefes de jagunços do romance: Joca Ramiro, Medeiro Vaz, Zé Bebelo, Hermógenes e Ricardão. Os dois últimos são os traidores (ou Judas) e, portanto, simbolizam a desarmonia, a divisão e o mal. Segundo o *Dicionário ilustrado de símbolos*, de Hans Biedermann, "em geometria, o pentagrama é o pentágono regular estrelado. Como a estrela de cinco pontas pode ser construída por uma única linha fechada entrelaçada, os pitagóricos (seguidores de Pitágoras) atribuíram-lhe um significado místico de perfeição, equilíbrio entre corpo e alma. Também recebeu nomes pejorativos, como pé de incubo, pegada da bruxa etc."

"Nas seitas gnóstico-maniqueístas, cujo número sagrado era cinco, porque conheciam cinco elementos (luz, ar, vento, fogo e água), o pentagrama adquiriu um significado simbólico importante, o que influenciaria outras seitas e ordens iniciáticas." Trata-se, no entanto, de um símbolo de dubio significado. Com uma ponta para cima, representa o homem em equilíbrio ou o próprio bem, representado pelo Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci. Se uma ponta está para baixo, corresponderá à barbicha do bode, sendo que as duas pontas para o alto assumem a semelhança dos chifres de Belzebu (Senhor das Moscas), trazendo confusão e desordem. Baphomet, o ídolo com cabeça de bode supostamente adorado pela Ordem dos Cavaleiros Templários, tem um pentagrama na testa. Convém lembrar que os romances de cavalaria da Idade Média influenciaram sobremaneira a construção de *Grande sertão: veredas*, com destaque para *Carlos Magno e os doze pares de França*.

Na Maçonaria, a estrela flamejante é o símbolo do companheiro (segundo degrau da escada, ou segundo grau da escala iniciática: companheiro é aquele com quem se divide o pão). Ela tem cinco pontas, sendo também conhecida como Selo de Davi, símbolo pitagórico e ainda pentagrama de Agripa, nos rituais de magia. Já o hexagrama, estrela de seis pontas que no *Grande sertão: veredas* será formada com a ascensão de Riobaldo ao status de chefe, corresponde ao grau de mestre, sendo conhecida como Signo de Salomão. A esse rei é atribuída a construção do templo de Jerusalém, onde teria surgido a ordem maçônica (maçom = pedreiro).

Existem, portanto, muitas leituras da obra rosiana que apontam sua relação com diferentes tradições, escolas filosóficas e/ou

ordens iniciáticas. Consuelo Albergaria foi uma das primeiras estudiosas a olhar todos os ângulos dessa questão com visão caleidoscópica e holística da obra. No prefácio de *Bruxo da linguagem no Grande sertão*, Benedito Nunes afirma que ela recorre às doutrinas do Corpus Hermeticum e dos Mistérios da Antigüidade, às concepções gnóstico-cabalísticas, à Astrologia, à Alquimia, ao Taoísmo e ao repertório do Bramanismo, do Budismo e do Hinduísmo. "Consuelo nos mostra que essas fontes abastecem a metafísica da linguagem de Guimarães Rosa", ressalta o crítico.

A ensaísta também analisou o significado do nome Otacília quanto às duas primeiras sílabas. "Parece-nos pertinente a idéia de que se trata simplesmente de um anagrama do Tao, sem maiores complicações", afirma, lembrando que o Tao tanto pode se referir ao livro fundamental do Taoísmo, o *Tao-Té-Ching* de Lao Tsé, como também pode ser compreendido como doutrina filosófica definida. Guimarães Rosa gostava da grafia de "sertão" sem o til, na capa da tradução alemã, que resultou em "sertao" ou "ser Tao".

Vale também citar o esforço de outros estudiosos para decifrar o enigma rosiano. No livro *João Guimarães Rosa: metafísica do Grande sertão*, Francis Utéza afirma que "o interesse que Guimarães Rosa dava à metafísica é comprovado, em primeiro lugar, pelo seu engajamento maçônico, que remontava provavelmente à sua estada em Barbacena, em 1934, como deixa entrever a alusão feita no discurso de posse na Academia Brasileira de Letras: Barbacena, o nosso lugar geométrico."

Utéza aponta várias "evidências" da iniciação maçônica do escritor, como aquela parte na qual Riobaldo afirma que Deus é paciência: "Até as pedras do fundo, uma dá na outra, vão-se arredondinando lisas, que o riachinho rola". Esse trecho faz alusão à pedra bruta que deve ser trabalhada pelo aprendiz maçom. No entanto, uma recente consulta às lojas maçônicas de Barbacena não revelou evidência de que o autor tenha sido iniciado naquela cidade. Apesar disso, o escritor maçom Manoel Lobato lembra que, ao conhecer Guimarães Rosa, no início dos anos 60, trocou com ele palavras e sinais da ordem.

Outro que escreveu sobre as ligações do autor com a Maçonaria é o poeta Hugo Pontes. No ensaio *Guimarães Rosa, uma leitura mística*, ele chama a atenção para o fato de as palavras *Grande* e *Sertão* começarem com letras sagradas: G, de Grande Arquiteto do Universo, Geômetra ou God; e S de sabedoria, saúde e segurança, palavras proferidas durante o ritual chamado "cadeia de união", que geralmente encerra as reuniões maçônicas. Pontes também analisa o conto "O recado do morro" sob o prisma da astrologia, ligando nomes de personagens e

fazendas a corpos celestes. E ele não é o único a se basear no Zodíaco para tentar desvendar o "recado" da obra em questão.

Já a professora Sílvia Meneses-Leroy, que hoje leciona em Londres, é autora do ensaio *A cabala do sertão em Grande sertão: veredas* que aponta elementos cabalísticos na obra do autor. O mesmo faz o médico e psicólogo José Maria Martins, com relação à Alquimia, no ensaio *Guimarães Rosa: o alquimista do coração*. E assim, meio século depois de sua primeira publicação, *Grande sertão: veredas* continua sendo uma obra seminal e instigante, que permite diversas leituras sob os mais diferentes prismas da compreensão humana.

No aspecto místico da obra, a palavra final é do próprio Guimarães Rosa: "Todos os meus livros são simples tentativas de rodear e devassar um pouquinho o mistério cósmico, esta coisa movente, impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica, que é a chamada 'realidade', que é a gente mesmo, o mundo, a vida". Para ele, "o idioma é a única porta para o infinito". Sobre o lado mágico da existência, dizia: "Minha vida sempre e cedo se teceu de sutil gênero de fatos. Sonhos premonitórios, telepatia, intuições, séries encadeadas fortuitas, toda a sorte de avisos e pressentimentos... Sou um contemplativo fascinado pelo Grande Mistério". Sobre sua obra-prima, confessou no prefácio "Sobre a escova e a dúvida", em *Tutaméia*: "Quanto ao *Grande sertão: veredas*, forte coisa e comprida demais seria tentar fazer crer que foi ditado, sustentado e protegido - por forças ou corrente muito estranhas".

Resumen

En la novela *Grande sertão: veredas*, considerado el libro más importante publicado en Brasil, el escritor centenario Guimarães Rosa aborda con sutileza e inteligencia temas y símbolos relacionados con el conocimiento iniciático universal. Hombre místico confeso, el escritor nacido en Cordisburgo, Minas Gerais, instiga lectores e investigadores a estudiar su obra bajo el punto de vista de varias corrientes del pensamiento esotérico.

Palabras clave: *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa, pensamiento esotérico.



Ilustração Mario Vinicius Junior Silva

O imaginário na construção da realidade e do texto ficcional

SANDRA DE PÁDUA CASTRO

Graduada em Letras pelo Centro universitário de Patos de Minas em 2002. Pós-graduada em Letras: Português e Literatura pela FIJ -RJ, em 2004. Atualmente, mestranda em Teoria da Literatura com a linha de pesquisa, Literatura e outros sistemas semióticos, desenvolvendo um trabalho sobre o teatro de Albert Camus.

Resumo

Neste artigo, tendo como base os estudos de Wolfgang Iser, almejou-se identificar a função do imaginário e dos textos ficcionais na constituição das sociedades e da vida humanas. Por uma visão do texto ficcional além de determinações que poderiam reduzi-lo à mera cópia, este texto buscou romper a dicotomia ficção/realidade, realçando a interdependência desses conceitos. Para isso, foi efetuada uma analogia entre o processo de criação textual e de leitura e o processo de realização do imaginário como fundamento da realidade.

Palavras-chave: imaginário, realidade, ficção.

Cumpra esclarecer que, para que ocorra a aceitação, precursora da compreensão da existência de um imaginário deflagrador de concretizações tanto na ficção quanto na realidade, há que se romper, como afirma Wolfgang Iser(1) com "o saber tácito [...] que opõe realidade e ficção". Essa certeza da oposição, originada do que se vê como óbvio, tem raízes profundas na herança platônica e numa modernidade que divisava "luzes" unicamente na razão e declarava o imaginário como uma instância constitutiva de irrealidades, ficção e sonho.

"Três vezes afastadas do ser, aparências e nunca realidades", a ficção é ainda considerada, por Platão, nociva ao homem e à república ideal. Conforme consta no Livro X, 603 b de *A República*, este filósofo considera que toda arte imitativa "executa suas obras longe da verdade e, além disso, convive com a parte de nós mesmos avessa ao bom-senso, sem ter em vista, nesta companhia e amizade, nada que seja são ou verdadeiro". No entanto, o próprio Platão abre espaço, após expulsar os poetas de sua cidade *imaginária*, àqueles "seus defensores que não forem poetas, mas forem amadores de poesia", para que pleiteiem sua causa em prosa e mostrem que ela "é não só agradável, como útil, para os Estados e a vida humana" (2).

Para responder a Platão e expor meios e fins da ficção à vida humana, não há como prescindir de uma redefinição dos efeitos do imaginário sobre a realidade e da ficção como realização e trânsito do imaginário. Isso é o que se pretende com este trabalho.

Ao contrapor realidade e ficção, retira-se o que uma significa para a constituição da outra, mutuamente. Não se pretende, ao retirar a oposição, igualar quixotescamente as duas instâncias. Realidade e ficção não são opostos, mas são diferentes, interdependentes, complementares e, principalmente, intercambiáveis. Segundo Iser, o que realiza a relação entre ficção e realidade é o imaginário, através de atos de fingir, que transgridem os limites de uma e outra e do próprio imaginário. É pertinente uma breve análise do conceito dessas instâncias para que possamos entender como se relacionam e a importância disso para os "regimes políticos e para a vida humana".

O imaginário, até então concebido como aquilo que existe apenas como produto da imaginação que é considerada uma "faculdade criativa do pensamento pela qual este produz representações de objetos inexistentes, não tendo, portanto, função cognitiva"(3), não poderia despertar interesse para estudo em uma época que se fecha em comprovações científicas para determinação de verdades. Cornelius Castoriadis considera "espantoso que a imaginação [...] descoberta e discutida pela

primeira vez há vinte séculos por Aristóteles" não tenha adquirido seu lugar central na filosofia da subjetividade e que o "imaginário social, imaginário radical instituinte, [tenha sido] totalmente ignorado ao longo da história do pensamento filosófico, sociológico e político"(4). O que assombra Castoriades aconteceu também ao longo dos estudos sobre a literatura, fato ainda mais surpreendente, uma vez que essa é uma instância privilegiada de recortes, condensações e verbalizações do imaginário.

Para Iser, experimentamos o imaginário de modo difuso, informe, fluido e sem um referencial específico que o objetifique. Mas, apesar de sua existência no estado difuso, ele é a condição para superar o existente e projetar o ainda inexistente. O Imaginário é similar a um espaço aberto que, sem indicar limites, permite a invenção do possível como prenúncio de uma outra realidade. Também Castoriadis afirma que, somente "porque há imaginação radical e imaginário instituinte, que há para nós *realidade*, e esta realidade"(5).

O que é a realidade? No dicionário, aquilo que existe efetivamente. E "efetivamente" quer dizer realmente, ou seja, que existe de forma real, verdadeira. Fôssemos nos limitar a um pensamento dicionarizado, seguiríamos perguntando até o fechamento do círculo tautológico. Mas o real, que neste estudo refere-se ao mundo extratextual, é apontado como "tudo que pode ser apreendido na sua concretude" ou até mesmo como "aquilo que se nos apresenta com as feições do verdadeiro, provável, plausível e acreditável"(6). Caímos assim em questões subjetivas, dependentes da capacidade de apreensão de algo como concreto e acreditável, por um ou mais indivíduos, para que este algo se torne real ou irreal, pertencente ou não ao que admitimos como realidade. Schütz afirma que "somos propícios a pensar de modo diferente sobre o mesmo objeto e podemos escolher qual o modo de pensar a que queremos aderir e qual ignorar. A origem e fonte de toda realidade, [...] sempre está, portanto, em nós mesmos"(7). A partir dessa afirmação podemos presumir a existência de várias realidades na formação de uma realidade social, cultural, nacional, planetária...

Entretanto, somos racionalistas o suficiente para exigir provas que ratifiquem ou não a existência de algo como real, para admitirmos este algo como nossa realidade ou o habitante dela. Há, ainda, para corroborar a dificuldade da afirmação do que seja realidade, a questão do poder; a questão da sobreposição de realidades conforme interesses dos dominantes: as realidades instituídas. Se o que denominamos realidade é, como disse Castoriadis, produto do imaginário, é sobre este que o poder atua. O imaginário é a instância onde se projetam, criam e também se forjam realidades. Nesse sentido, podemos abstrair a definição de realidade como algo construído de

acordo com uma intencionalidade de um indivíduo ou de uma coletividade que detenha um poder para tal a partir de uma seleção naquilo que é difuso do imaginário. E que definição é essa, senão a anteposta por Iser para a ficção? "A ficção é a configuração do imaginário"(8). É isso: ficção e realidade são formadas do mesmo material do imaginário e a realidade não é apreendida e sim construída, numa dinâmica incansável com o imaginário.

Diante de tal constatação, para não nos assemelharmos a Dom Quixote e tomarmos qualquer bacia como sendo o elmo de Mambrino, faz-se necessária uma definição mais pormenorizada da ficção e da relação desta com a realidade, pois existe uma fronteira entre elas que é "uma questão heurística e dependente da relação entre os membros de um grupo social"(9). Convencionaremos doravante, juntamente com Iser, a tratar o ficcional como o mundo do texto e a realidade como o mundo extratextual.

A ficção, de acordo com Iser "provém do ato de ultrapasse das fronteiras existentes entre o imaginário e o real, mas mantém uma diferença constante quanto a eles [...], adquire predicados da realidade e guarda os predicados do imaginário"(10). Ela transgride os limites entre uma e outra através de atos de fingir. O autor escolhe, sem regras prévias, elementos do real, "de natureza sócio-cultural ou mesmo literária", e nesses seleciona os que serão transladados e utilizados na ficção. O método, aparentemente simplista, pode nos conduzir ao equívoco da existência de uma mera cópia. No entanto, essa cópia dobra-se, curva-se à força do imaginário, e a seleção operada não se repete única nem passivamente no texto. Ao selecionar, campos são demarcados e trazidos à percepção. O que antes residia inerte, tomado como a própria realidade, é perspectivado "através da divisão destes campos de referência em alguns elementos que são atualizados pelo texto, enquanto outros permanecem inativos"(11). A seleção opera, portanto, a percepção de partes alterando a visão do todo; o todo do texto e o todo da realidade.

Pelo ato de fingir, a realidade é repetida no texto e transformada em signo de uma outra coisa. O imaginário configura-se por essa transformação. No texto ficcional, resultado das transgressões, é irrealizada a realidade e realizado o imaginário. Segundo Iser, as transgressões de limites provocadas pelo ato de fingir "representam a condição para a reformulação do mundo formulado, possibilitam a compreensão de um mundo reformulado e permitem que tal acontecimento seja experimentado"(12).

Antes de adentrarmos no terreno da experiência da recepção proporcionada pelo texto ficcional, o *como se*, vejamos como aqueles elementos selecionados, agora transgredidos, agem no mundo do texto, para que assim possamos visualizar, por analogia, a ocorrência no mundo extratextual.

Assim como, por atos de fingir, ocorre seleção e transgressão, também os elementos selecionados e transgredidos continuarão a selecionar e a transgredir na medida em que se associem com outros elementos. Essa segunda etapa de transgressão e de atuação do imaginário, agora configurado e reconfigurando-se, é chamada por Iser de *combinação*. O texto passa a ser o crisol que, pela química do imaginário, reposiciona e ressemantiza os elementos. Ao se combinarem, criam "relacionamentos intratextuais", abrindo novas perspectivas com os elementos não escolhidos para a associação. De acordo com a intencionalidade do texto, "cada relação estabelecida altera a faticidade dos elementos e os converte em posições que obtêm sua estabilidade através do que excluem"(13).

O que observamos, na descrição da construção do texto efetuada por Iser, é uma repetição da forma inicial de seleção, utilizada pelo autor da ficção em graus maiores de complexidade. Na primeira seleção, elementos escolhidos e não escolhidos estão, perspectivamente, no espaço da escrita e do real. A partir da segunda seleção, que é a combinação, estão, devido aos relacionamentos intratextuais, no espaço da escrita e da não-escrita ou do dito e do não-dito. Ambos os espaços, na sua complexidade, são apreendidos pelo leitor na medida em que o texto se denuncia, se desnuda, "se dá a conhecer como ficcional"(14).

Iser vê esse desnudamento da ficcionalidade, oriundo de "convenções determinadas, historicamente variadas, de que o autor e o público compartilham"(15), como peculiar à ficção literária. O desnudamento é, portanto, o traço distintivo entre a ficção textual e as outras ficções extratextuais, cuja existência é "importante tanto nas atividades do conhecimento, da ação e do comportamento, quanto no estabelecimento de instituições, de sociedades e de visões de mundo"(16). É devido a essa peculiaridade que o texto ficcional posiciona o leitor entre o mundo que foi referência para a ficção, o mundo "real" e o mundo representado, que não é e nem representa o mundo, mas o perspectiviza, cria contrastes, descortina a percepção e induz à comparação, ao *como se*.

O leitor, suspenso entre seu próprio mundo e um outro que é como se fosse, ou poderia ou deveria ser, vive a experiência do não-ser, a experiência de irrealizar-se e, provisoriamente, realizar-se num outro. O mundo do texto possibilita "que por ele sejam vistos os dados do mundo empírico por uma ótica que

não lhe pertence"(17), mas que poderá pertencer ao leitor após a experiência.

O texto, que se configurou pela realização do imaginário, passa a requerer de seu leitor a capacidade de produzir o objeto imaginário por ele realizado; e o leitor o faz, da mesma forma que o autor, através de atos de fingir, pois, de acordo com Luiz Costa Lima, "só conseguimos entrar em comunicação com o ficcional quando aprendemos a vê-lo como um todo que reclama o nosso imaginário"(18). O leitor penetra, pelo imaginário, também no que não foi dito. Conforme Ricouer, citado por Iser, no texto, o sentido é captado e o significado absorvido no "momento em que o leitor adota o sentido, isto é, quando o sentido age sobre a existência, produzindo efeitos"(19).

Agindo sobre o leitor, o ficcional, como trânsito do imaginário, atua também na realidade circundante do próprio leitor. O fragmento selecionado da realidade, até então estranho ou fora da percepção do leitor, uma vez que se encontrava imerso na suposta realidade, ganha, pelo imaginário, um novo enfoque que também, e sobretudo, coloca em foco o não-selecionado e o não- dito. É a experiência do não-dito que configura, no ser e na realidade, o imaginário. Conforme Iser,

a formulação do não-formulado abarca a possibilidade de nos formularmos e de descobrirmos o que até esse momento parecia subtrair-se à nossa consciência. Neste sentido, a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não dito [...] de constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha.(20)

O mundo ficcional é uma oportunidade para romper os horizontes limitados de expectativas que o leitor possa ter do texto, do mundo extratextual e de si mesmo. Ao romper limites, o mundo ficcional amplia o espaço que ele mesmo preenche, para ser novamente rompido. O mundo textual, dessa forma, torna-se um dinamizador do mundo extratextual. A república de Platão ou qualquer outra estaria condenada à inércia e, conseqüentemente, à morte, não fosse pela existência desse habitante.

Pudemos verificar o processo da constituição do texto ficcional e sua importância, viabilizada pela leitura, na formação da subjetividade e, conseqüentemente, na construção e na transformação das realidades e do conhecimento. A leitura é condição essencial para a realização do imaginário e para a irrealização das realidades que se tornam nocivas à comunidade dos homens. Nesse contexto, o ensino de leitura é primacial para a formação de leitores ativos que possam agir, tal como o "contra-herói" citado por Roland Barthes, em *O prazer do*

texto(21), invertendo o mito bíblico e criando uma "Babel feliz".

Abstract

On this article, having as basis Wolfgang Iser's studies, it was longed to identify the function of imaginary and the fictitious texts in the constitution of the societies and the human beings' life. For a vision of literature beyond determination that could reduce it mere copy, this text searched to breach the dichotomy fiction/reality, enhancing the interdependence of these concepts. For this an analogy was effected between the process of literary creation and reading and of accomplishment of the imaginary one as basis of the reality.

Key-words: imaginary, reality, fiction

Notas

- (1) ISER, 1996. p.13.
- (2) PLATÃO, 607e.
- (3) JAPIASSU, 1991. p. 129.
- (4) CASTORIADIS, 1999. p.241.
- (5) CASTORIADIS, 1999. p.242.
- (6) ROMERO, 1997. p.44.
- (7) LIMA, 1983. p.191.
- (8) ISER, 1983. p.379.
- (9) PINTO. <http://www.filologia.org.br/soletras/9/01.htm>.
- (10) COSTA LIMA, 1983. p.379.
- (11) ISER, 1996. p.17.
- (12) ISER, 1996. p.16.
- (13) ISER, 1996. p.20.
- (14) ISER, 1996. p.23.
- (15) ISER, 1996. p.23.
- (16) ISER, 1996. p.25.
- (17) ISER, 1996. p.28.
- (18) COSTA LIMA, 1984. p.61.
- (19) ISER, 1996. p.81.

(20) ISER, 1999. p.82-93.

(21) BARTHES, 1973. p.8.

Bibliografia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A Editora., 1999.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. Os atos de fingir, ou o que é fictício no texto ficcional. Trad. Luiz Costa Lima. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. v.II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chaves da época. Trad. Luiz Costa Lima. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. v.II., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *O fictício e o imaginário*. Perspectivas de uma antropologia literária. Trad. Johannes Kreschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário*. Razão e imaginação no Ocidente. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

PINTO, Marcelo de Oliveira. A escrita de histórias de literatura e a questão da realidade. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/9/01.htm>. Acesso em 08/07/05.

PLATÃO. *Diálogos III: A República*. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

ROMERO, Emílio. *O inquilino do imaginário*. Formas de alienação e psicopatologia. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

SCHÜTZ, Alfred. Dom Quixote e o problema da realidade. Trad. Lima, L.C. In: COSTA LIMA, Luiz. *Teoria da literatura em suas fontes*. v.II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.



Ilustração Juliana Ramos

Poesia e tradução entre Brasil e Argentina

Rodolfo Alonso
por Vivaldo Lima Trindade (Brasil)

Rodolfo Alonso tinha apenas dezesseis anos quando conheceu e integrou o grupo em torno da revista *Poesía Buenos Aires*. Nesse tempo, ainda em 1951, era leitor de Lorca e Neruda, mas admirava principalmente a poesia de César Vallejo. A partir deste encontro com a vanguarda modernista portenha, desenvolveu uma intensa atividade criadora e intelectual, transitando entre a poesia, a tradução e o ensaio. É autor, entre outros, dos livros de poesia *Salud o nada* (1954), *Buenos vientos* (1956), *Gran Bebé* (1960), *Hablar claro* (1964), *Relaciones* (1968), *Hago el amor* (com prólogo de Carlos Drummond de Andrade, 1969), *Señora Vida* (1979), *Sol o sombra* (1981), *Alrededores* (1983), *Jazmín del país* (1988) e *Música concreta* (1994). Primer tradutor de Fernando Pessoa na América Latina (1961). No ano de 2003, "en medio del comprensible silencio universal", apareceram seus livros de poesía *El arte de callar*, publicado pela editora cordobesa Alción, *Antología pessoal - bilíngüe - (Thesaurus, Brasília)* e *La otra vida*, antología publicada em Bogotá, Colômbia, além de suas versões de *Estrella de la vida entera*, de Manuel Bandeira (Adriana Hidalgo); *El banquero anarquista*, de Fernando Pessoa (Emecé), e *Poemas escogidos*, de Giuseppe Ungaretti (Común Presencia, Bogotá). Recentemente foi agraciado com importantes prêmios por sua atuação literária, dentre eles as Palmas Acadêmicas (concedido pela Academia Brasileira de Letras).

Vivaldo Lima Trindade - A poesia do senhor já foi definida mais de uma vez como uma poesia do silêncio. O que move o senhor a escrever hoje é o mesmo que o movia quando iniciou sua obra poética?

Rodolfo Alonso - Em grande parte, sim. Nunca me propus a escrever poesia. É como dizer que meus poemas nunca foram fruto de um projeto, de uma predeterminação, sendo melhor entendidos como acontecimentos dos quais eu era o mediador. Na verdade, bastante ansioso e inseguro. A poesia me ocorre, me acontece. Antes e agora. Claro que, com os anos, esse instrumento, que é o mesmo, teve que amadurecer em algo. E, especialmente na prosa, e também na fala, a insegurança e a ansiedade começaram agora a mostrar-se em grande parte manipuláveis. Porém nunca de todo, claro. E a poesia segue soprando onde quer, como bem disse Murilo Mendes. E quando quer, eu acrescento. Às vezes ocorrem largos intervalos de silêncio e, muito poucas vezes, preparo vários poemas ao mesmo tempo. Eu me deixo levar.

Poderia falar do que a revista *Poesía Buenos Aires* significou para o senhor e para a cultura de seu país?

Hoje, me resulta árduo separar os domínios pessoal e público. É que eu me aproximei milagrosamente da *Poesía Buenos Aires*, superando minha inata timidez, uma noite antes de completar meus 17 anos, vindo a me converter, sem ter me proposto, em seu membro mais jovem. E essa lendária revista argentina de vanguarda, absolutamente independente, cujas trinta publicações, entre 1950 e 1960, só foram possíveis graças a seu verdadeiro inspirador e artífice, Raúl Gustavo Aguirre, foi para mim, em plena adolescência, uma autêntica experiência de vida e linguagem. E para a poesia moderna argentina, um marco, que, também sem haver sido proposto, sem compromissos e sem dogmas, veio a instalar indubitavelmente um antes e um depois. Tanto no que fez à minha própria experiência profissional, como à sua mais ampla significação cultural e estética, sinto que posso reiterar seu alcance em duas palavras: fraternidade e exigência. Todos temos o direito a experimentá-la, porém a poesia é uma coisa séria. A mais séria, eu diria.

E como se deu sua aproximação com os escritores brasileiros?

Com toda a naturalidade. E, ao mesmo tempo, milagrosamente. Minha própria infância bilíngüe, de portenho filho de galegos, implica uma consangüinidade quase orgânica com a língua portuguesa. Minha própria condição de primeiro filho de

imigrantes nascido em Buenos Aires me pôs diante, não apenas de uma situação teórica, mas também de uma necessidade fisiológica de me voltar não apenas para o solo argentino, mas também para o latino-americano e, em conseqüência, me concedeu, assim, desde muito criança, uma profunda e intuitiva afinidade com o Brasil, depois, mais da metade da América Latina, que não tem deixado de seduzir-me desde então. Assim devo a contribuição, sem dúvida, ao meu velho e querido amigo Milton de Lima Sousa, que fora para nós desde sempre um membro a mais da *Poesía Buenos Aires*. É que nessa revista eu começara a publicar minhas primeiras traduções de Carlos Drummond de Andrade e de Murilo Mendes, com os quais, já por aqueles tempos, e como disse superando uma timidez inata, havia começado a manter um intercâmbio epistolar, insolitamente generoso por parte deles e para mim tão apaixonante quanto fecundo e enriquecedor.

Mais do que no futebol, Brasil e Argentina parecem virados de costas um para o outro também no terreno da cultura, excetuando-se nomes muitíssimo consagrados mundialmente. Qual, na sua opinião, era o ponto de identificação entre as vanguardas modernistas do século passado na América Latina?

É verdade, por infortúnio, em grande medida. À balcanização, que entretanto mantém incomunicáveis os países hispano-americanos entre si e só pode favorecer aos poderes e interesses alheios, se agregam a injustiça e, injustificavelmente, a distância, que todavia se mantém entre quem aqui fala castelhano e o Brasil, que, como disse, é praticamente a metade de nosso continente. Modestamente, sem trégua, e com os modestos meios a meu alcance, tenho aqui tratado sempre de ajudar para que se quebre essa barreira inócua. Porém, voltando à sua pergunta, digamos que esses contatos tampouco foram suficientemente fluidos entre os movimentos latino-americanos de vanguarda no século passado. Houve contatos, sim, porém esporádicos, e na medida em que teriam sido necessários. Destaquemos, ao mesmo tempo, que o termo "modernista", em meios hispano-americanos, representa exatamente o antípoda do que foi o grande movimento modernista brasileiro. Nossas vanguardas reagiram aqui contra a retórica "modernista" como vossos modernistas reagiram aí contra o que as precedeu. E, por infortúnio, que eu saiba, não houve naquele momento demasiados canais de comunicação entre os movimentos renovadores de ambas as línguas. Diferentemente do que foi a acolhida posterior como, por exemplo, em meu caso e no de alguns companheiros, porém não somente ali, é claro.

O senhor crê que haja muita diferença entre modernistas e pós-modernos? Aliás, seria possível definir quais são as tendências da poesia argentina contemporânea?

Mais que diferença. Tenho a intuição de que, desde a metade do século passado, e cada vez de maneira mais crescente, estamos vivendo sem nos darmos conta, imersos não em uma mudança, mas sim em uma mutação. A sociedade de consumo vem a somar-se, potencializada pela incessante renovação tecnológica dos meios de sedução de massa, ao que Guy Débord batizou como *sociedade do espetáculo*, e o resultado é uma "civilização" onde a linguagem tem deixado, é claro, de ser o centro, e cujo objetivo principal é a formação de consumidores acríticos, cuja ansiedade principal é o ato da compra, por outro lado fonte inevitável de nova ansiedade. Uma de suas mais deletérias conseqüências é a perda espontânea da capacidade criadora da linguagem por parte do povo, da comunidade. E, em conseqüência, há um retrocesso, se é que não uma deformação do que se entendia por poesia. Lamento seguir parecendo apocalíptico (no meio deste verdadeiro apocalipse da banalidade que nos consome), porém me resulta impossível discernir tendências no meio da enorme massa de textos que hoje se exhibe. É como dizer, precisamente, que a ausência absoluta de tendências, não somente na poesia, se não praticamente em todas as artes hoje assoladas pelo avassalador totalitarismo do mercado, me resulta em um alarmante sintoma destes tempos. Foi um de nossos maiores poetas populares, Enrique Santos Discépolo quem, já em 1935, pôde sinalizar, em seu indelével tango *Cambalache*, que "Tudo é igual... Nada é melhor..." e não muito depois, aquele que Mário de Andrade batizou cabalmente como o "São João Baptista do modernismo", o grande Manuel Bandeira, um homem cuja alta poesia está indissoluvelmente ligada com a linguagem do povo, podia animar-se a afirmar isto: "Sem dúvida não custa nada escrever um pedaço de poesia e depois distribuí-lo em linhas irregulares, obedecendo tão somente às pautas do pensamento. Porém, isso nunca foi verso livre. Se o fosse, qualquer pessoa poderia pôr em verso até o último pronunciamento do Ministro da Fazenda. Essa enganosa facilidade é causa da superpopulação de poetas que infecta agora nossas letras. O modernismo teve isso de catastrófico: trazendo para nossa língua o verso livre, deu a todo mundo a ilusão de que uma série de linhas desiguais é poema. Resultado: hoje, qualquer sub-escrevente de município, com um pouco de zelo, qualquer ninfeta desiludida com o namorado, qualquer balzaquiana desorientada em seu ambiente familiar, se julgam habilitados para competir com Joaquim Cardozo ou Cecília Meireles." O que nós poderíamos adicionar então, agora?

E a atual produção em língua portuguesa, o senhor acompanha?

Dentro do panorama aludido em minha resposta anterior, e com respeito à produção de poesia, percebo, ao mesmo tempo, que têm países que, todavia não têm se afundado na regra geral. Além do Brasil, é claro, com o qual mantenho uma ativa relação, estão os países europeus, um deles é Portugal. Na medida do possível, e com as dificuldades que todos conhecemos (já não há em Buenos Aires aquelas livrarias especializadas em literaturas estrangeiras) e graças a certos amigos e a certas publicações, trato de seguir em contato com a poesia e a literatura que se escreve em português. Quase no mesmo instante que deu início minha empatia com o Brasil, e por razões muito similares, me descobri muito jovem traduzindo, também na *Poesía Buenos Aires*, não apenas Pessoa, naqueles tempos praticamente desconhecido, mas também outros poetas portugueses que estreavam, em meio à noite salazarista, como António Ramos Rosa ou Egito Gonçalves. E até, faz muito pouco tempo, foi algo fundamental para mim o encontro - recente - com José Augusto Seabra, um humanista exigente e fraternal, lamentavelmente falecido.

Dentro de uma perspectiva humanista, quais são os maiores desafios para os intelectuais do século XXI?

Primeiro, é continuar sendo um intelectual. Que, se forem capazes de refletir criticamente no meio deste sedutor pesadelo de banalidade universal, vão se tornar absolutamente imprescindíveis. Por outro lado, intuo que, não somente aos supostos intelectuais, se não, na realidade, a qualquer homem consciente de sua própria condição, será inevitável defrontar-se com os gravíssimos problemas de sobrevivência. Os limites do famigerado capitalismo selvagem globalizado já não serão orientados por perspectivas de justiça econômica, política ou social, senão por razões ecológicas elementares: o planeta não suportará. E as graves conseqüências ecológicas não se limitarão à natureza, ao nosso habitat, mas já estão afetando - e desde muito tempo - a própria condição humana. Uma autêntica perspectiva ecológica não só deverá seguir levando muito em conta os danos ao planeta, se não, também, ao mesmo tempo, o custo que tudo isso tem sido para nós, os seres humanos, enquanto espécie.

E a Internet, não seria um espaço de maior democratização, de maior atuação política e intervenção artística?

Temo que não. Não me parece que a Internet seja inócua, inclusive em si mesma. E, por outro lado, é evidente, está inscrita no marco geral ao que alude minha resposta anterior.

Neste tema, aqui volto a coincidir com meu admirado e querido amigo Tomás Maldonado, cujo *Crítica da razão informática* (Barcelona: Paidós, 1998), editado originalmente na Itália e onde praticamente esgota o tema, acabo de reler: "estimo mais provável que um acesso indiscriminado da informação pode conduzir-nos na realidade não a uma forma mais avançada de democracia, se não apenas a uma forma mais sofisticada de controle social e de homologação cultural". Como bem é dito, não é que eu me oponha aos benefícios que as novas tecnologias podem apontar-nos, mas que nos recusemos a suspender, com respeito às suas conseqüências, uma permanente atitude de avaliação crítica. Bom, sei que gente bem intencionada imagina que uma sociedade altamente informatizada poderia nos aproximar de uma maior democracia, mais direcionada, mais profunda. Porém, não deixa de inquietar-me por demais, junto com Maldonado, que "com o fim de publicitar tal cenário, as grandes multinacionais da informática e da comunicação tem posto em marcha uma muito eficiente maquinaria de consenso político-cultural e comercial". Para sintetizá-lo, com extrema clareza, em uma simples nota ao pé da página: "Ou seja, como os proprietários dos meios condicionam as mensagens".

O senhor também se notabilizou enquanto tradutor. Qual poeta lhe apresentou maiores dificuldades e qual mais lhe agradou?

Ainda que tenha tentado desde sempre, coisa que por um lado me parece humanamente irrenunciável, a tradução de uma grande poesia lograda em outra língua será sempre uma utopia. Como bem disse Carlos Mastronardi: "Tudo é traduzível, exceto a linguagem". Eu somente posso encará-la com os poetas e as línguas frente aos quais me sinto em empatia (francês, italiano, português). É dizer que, ainda que me proponham, há textos aos quais tenho renunciado: Mallarmé e Leopardi, por exemplo. E, entre os brasileiros, Mário de Andrade, cuja muito peculiar personalidade lingüística é quase intransferível. Tenho me sentido muito confortável na tradução de Pessoa e também de Drummond de Andrade ou Murilo Mendes. E até com Olavo Bilac, inclusive, ao que houve momentos onde temi frustrar-me frente às exigências imprescindíveis de som e sentido. Entranhar-me em Manuel Bandeira, que me parecia tão acessível, foi uma maneira de lê-lo melhor, mais a fundo, por dentro. Coisa que, depois de tudo, é o que justifica todo intento legítimo de tradução de poesia.

No último ano o senhor ganhou muitos prêmios, tanto na Argentina quanto no Brasil. Quais são seus planos para o futuro? Guarda alguma obra inédita ou em curso?

Nunca me pareceu razoável que a dimensão de uma obra se meça apenas pelas recompensas que se recebe. Se bem que não se sabe o quanto de azar, de coincidência, pode haver nestas questões. Para mim os prêmios somente admitem relevância quando foram gerados espontaneamente, sem estratégia e sem astúcia. E de maneira especial quando os colegas os produzem, escritores, que muitas vezes nem se conhecem. Como bem reiterou Paul Valéry: "As maiores glórias imagináveis em uma glória é a que permanecerá sempre ignorada daquele que a obtém". Ou, melhor ainda, "A glória deve obter-se como subproduto". De forma mais modesta, porém mais precisa, também antecipou José Pedroni: "A glória é um verso recordado." O generoso, invalorable reconhecimento de meu querido Brasil, tem sido uma das maiores emoções de minha vida: um autêntico caso de amor correspondido. Por certo, um verdadeiro escritor sempre tem de ter algo inédito, que não se anima a publicar. Porém, eu necessito que os poemas, por exemplo, me digam eles mesmos e que me façam sentir se adotaram a forma de livro. E isso me faz esperá-los, dar-lhes seu tempo. Em meu caso em particular, por outro lado, existe uma certa quantidade de textos em prosa, muitas vezes de circunstância ou de intervenção, que me pedem para não desaparecer com as páginas de revista ou do periódico onde geralmente foram publicados. Uma parte deles tem voltado a tomar recentemente forma de livros: *A voz sem amo* é um, e *República de vento* outro, que já estão em processo de edição. Encanta-me, e às vezes me assusta, me paralisa, que houvesse editores que continuassem publicando minha poesia completa, da qual já apareceu milagrosamente um primeiro tomo, que reedita meus seis primeiros livros e cujo título, *A favor do vento*, imagino também para todo o conjunto. Dá-me uma enorme alegria que antologias de minha poesia continuem aparecendo em países queridos e irmãos: existem duas em execução no México e no Chile, e outro projeto previsto na Venezuela. Porém, me agradaria também ser lido na pátria do meu sangue, Espanha, e nas outras duas pátrias de meu espírito, Brasil e Itália. Dirão os deuses. Eu me deixo levar.

Buenos Aires, 31 de janeiro de 2006.

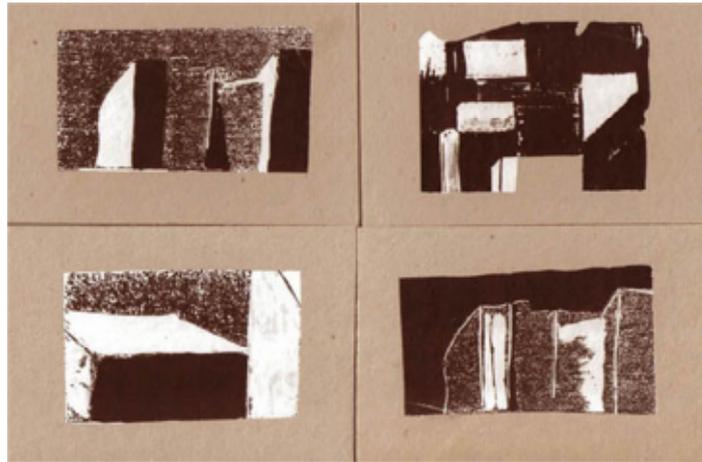


Ilustração Duílio Pereira Jota

A poesia não está nas palavras, está no mundo

Boris Schnaiderman
por **Brenda Marques Pena**

Boris Schnaiderman completa 90 anos de idade neste ano de 2007. Ensaísta e professor universitário, ele foi o responsável pela criação do curso de língua e literatura russa da Universidade de São Paulo (USP), no qual participou da formação de uma geração de tradutores. Ajudou a divulgar no Brasil poetas como Púchkin e Maiakóvski, cujos poemas traduziu em parceria com os irmãos Augusto e Haroldo de Campos. Tradutor de mais de 20 obras clássicas da literatura russa, ele é conhecido também por seus trabalhos de crítica literária. Boris Schnaiderman iniciou seu trajeto como tradutor em 1944 com a publicação de Os Irmãos Karamazov, de Dostoiévski. Traduziu, também, escritores russos como Tolstói, Tchekhov e Gorki. O grande intérprete da cultura russa para a língua portuguesa nasceu numa pequena cidade da Ucrânia, em 1917, ano da Revolução Russa, e se mudou para o Brasil quando era criança. Seu trabalho intelectual foi reconhecido em 2003 pela Academia Brasileira de Letras com o Prêmio de Tradução. "O tradutor, na verdade, é co-autor da obra na língua de chegada", defende Boris Schnaiderman no livro Tradução: ato desmedido, último trabalho dele que será publicado pela Editora Perspectiva. Durante uma conversa sobre poesia no

apartamento do tradutor em São Paulo, Schinaiderman falou do processo de tradução coletiva experimentado por ele, os irmãos Campos e Décio Pignatari e da importância de utilizar todos os meios possíveis para a difusão da poesia hoje, assim como fazia Maiakóvski.

Brenda Marques Pena é jornalista e poeta com mestrado em Teoria da Literatura pela UFMG.

Brenda Marques Pena - Como foi a experiência de traduzir os escritos de Maiakóvski? O senhor acredita que seja possível a tradução de poemas desse projeto?

Boris Schnaiderman - Em princípio, a tradução é impossível, mas ela tem que ser feita. Aliás, como afirmou José Ortega y Gasset no estudo magistral, *Esplendor y miseria de la traducción* (Madrid: Espasa-Calpe, 1943): "O homem só realiza algo realmente grande, quando faz algo no campo do impossível". A tradução é uma atividade paradoxal por excelência. Ao lermos, num texto brasileiro, a palavra "floresta", logo pensamos na floresta amazônica, um mundo de vegetação luxuriante e diversificada, ou nas queimadas que a devastam atualmente, enquanto um alemão, quando lê *wald*, vê mentalmente uma floresta européia regular e uniforme, com as árvores agrupadas por espécies. O trabalho que realizei com Haroldo de Campos mostra um caminho para a tradução que, no meu ponto de vista, passa pela transcrição, (termo utilizado por Haroldo). Nós mostramos isso ao traduzir Maiakóvski. A tradução criativa é sempre possível, mas tem que ser feita com muita ousadia e coragem.

E quanto se trata da tradução intersemiótica?

Não é possível fazer a tradução intersemiótica sem ousadia, preocupado em não alterar o original. Alguns filmes foram realizados assim e só têm valor didático, pois como obra criativa, quase sempre dão em uma "droga". Um exemplo de tradução intersemiótica interessante é o filme mexicano *A pérola*, baseado na novela de John Steinbeck. Na minha percepção, ele é superior ao original. Os mexicanos conseguiram ver a cultura de dentro. Um bom tradutor tem que extrair as características da cultura e se aproximar do universo da língua. Ele tem que ser um autor criativo capaz de criar realidades de acordo com a língua de chegada. Não adianta traduzir Shakespeare linha a linha, gramaticalmente e filologicamente correto. Essa tradução é importante em um primeiro momento, mas não basta.

Os irmãos Campos encontraram dificuldade em assimilar os textos poéticos em russo?

Uma noite os irmãos Campos e Décio Pignatari foram à minha casa com as esposas. O Haroldo logo pediu para ter aulas de língua russa comigo e o Augusto se matriculou no curso de russo da USP. Então, eles estudaram a língua. O inglês, o francês e o italiano eles sabiam para se comunicar, mas de um modo geral, eles estudavam as línguas para abordar os textos e ter acesso aos poemas. Quando começamos a trabalhar, o Haroldo me levou a tradução de um poema de Maiakóvski. Ele tinha assistido na época a três meses de aula em um cursinho de língua russa onde ele aprendeu alguns rudimentos da língua. Um dos grandes poemas de Maiakóvski escrito na ocasião do suicídio do poeta Sierguéi Iessiênin foi traduzido pelo Haroldo com o pouco conhecimento de russo que ele tinha e com a ajuda de textos auxiliares. Conferi a tradução com o original e mexi muito pouco, havia pouca coisa a observar. O trabalho de Haroldo de Campos resultou em uma belíssima tradução para o português que figura hoje no livro *Poemas* de Maiakóvski (ver fragmento do poema).

Traduzir Maiakóvski foi um processo de criação coletiva?

Cada poema foi criado a quatro mãos e o resultado, como até mesmo os portugueses reconhecem, foi o melhor que se tem na língua portuguesa, em termos de poesia. A troca de experiência com outros poetas é muito importante no processo de criação poética. Nós trabalhávamos em uma grande harmonia. Certas soluções nós encontrávamos juntos por telefone. Eu lembro quando o Haroldo leu para mim o poema *Carta a Tatiana Iácovlieva*, escrito em 1928. Esse texto poético foi dedicado a uma russa, radicada em Paris por quem Maiakovski se apaixonou. O poeta se suicidou na década de 30, mas o poema só apareceu na década de 50. O final que Haroldo de Campos encontrou para o poema é uma beleza em português:

Venha cá pro abraço cruzado dos meus grandes braços desajeitados.
Você não quer? E dorme então à parte.
No hall dos vilipêndios marquemos mais um X
De qualquer modo um dia
vou tomar-te sozinha ou com a cidade de Paris.

Quando o Haroldo conseguiu esta solução, me ligou numa exaltação, num júbilo! É a alegria que se tem com a grande poesia. Esse X não existe no original e, no entanto, dá uma ressonância e uma presença física no papel que é uma beleza! Se Maiakovski escrevesse em português, com toda certeza empregaria esse X, ele não usou, mas a gente usa, está no espírito do poema.

Apesar de Maiakóvski ser um dos futuristas que apoiavam entusiasticamente a revolução russa, ele também foi perseguido. Por quê? Como o senhor avalia a atuação do partido político na criação poética da época?

Havia um grupo de poetas que aceitaram a revolução bolchevista de braços abertos, os outros eram vistos com uma desconfiança muito grande pelo partido que era muito conservador em termos estéticos. A Rússia era um país onde a poesia tinha um peso muito grande, tanto que era o único lugar no qual se fuzilava por causa de um verso. Um poeta importante como Nicolai Gumilióv foi fuzilado. Mas, de um modo geral, o clima não era tão opressivo como a partir de 1929-1930, com a ascensão de Stálin. Para a cultura, esse período foi terrível. Era proibido, por exemplo, escrever um romance que não se enquadrasse nas normas da literatura do século XIX. A poesia tinha que ser aquela mais tradicional. A prevenção contra as vanguardas já existia desde os primeiros tempos da revolução. Com relação à poesia de Maiakovski, houve uma contradição com o gosto arcaico dos dirigentes.

A poesia concreta demorou a ser assimilada pelo senhor?

O que conhecemos por arte moderna, hoje, era arte de esquerda na Rússia. Eu demorei a assimilar a poesia moderna por causa da minha formação tradicional como autodidata. Eu sou engenheiro agrônomo por formação, então eu vivi no meio de pessoas que eram alheias à literatura. Eu não tinha contato com intelectuais da minha idade. No início, eu via a poesia concreta com muita desconfiança. Os irmãos Campos, principalmente o Haroldo, me ajudaram muito a conviver com o moderno nas artes. Em 1961, os irmãos Campos, Décio Pignatari e o grupo paulista de poesia concreta estavam preocupados com o salto participante. A onça precisava dar o salto. Eles eram considerados alienados e o momento pressionava por uma atitude mais revolucionária. Nessa época, eu era autodidata em literatura e tinha uma formação muito tradicional. Coincidentemente, eu estava me voltando para a modernidade. Então, minha vontade de me abrir para a modernidade encontrou a deles de alcançar o salto participante e assim nasceu nossa colaboração.

Como o senhor vê a difusão da arte poética hoje? A apropriação dos meios pelos poetas, como fazem os concretistas e os autores de poesia sonora, é importante?

Claro que a poesia tem que tomar formas variadas hoje. Maiakóvski era um grande apologista desta prática de se aproveitar de todos os meios de difusão possíveis. Ele

utilizava o rádio como meio e era um entusiasta da propaganda. O poeta russo defendia que os russos tinham que aprender com os publicitários ocidentais e que a propaganda comercial era um grande caminho para a poesia e para o poeta que tinha muito a aprender, dizia o poeta russo no início da década de 20, quando isso era considerado uma heresia completa. Hoje em dia, para nós, já não é mais novidade. Maiakóvski também é autor de roteiros de cinema que não foram filmados. Ele era revoltado com os burocratas do cinema, mas tudo o que conseguiu fazer foram filmes comerciais, ainda que ele tenha afirmado uma vez: "Eu não vejo diferença em produzir cinema e poesia, pois eu estou fazendo poesia e vocês vão filmar meus roteiros". Woodie Allen em *A rosa púrpura do Cairo* utiliza um processo de um roteiro de Maiakóvski. A presença do poeta era muito importante, ele tinha um "vozeirão" imponente. A visão da poesia do século XX é subverter os versos, como faziam os russos da arte de esquerda e essa subversão se dava muito pela *performance*. "A poesia não está nas palavras, está no mundo. Está em tudo: na música, na pintura, na beleza do universo".

A SIERGUÊI IESSIÊNIN(1)

Você partiu,
como se diz,
para o outro mundo.
Vácuo. . .
Você sobe,
entremeado às estrelas.
Nem álcool, nem moedas.
Sóbrio.
Vôo sem fundo.
Não, lessiênin, não posso fazer troça,
Na boca uma lasca amarga não a mofa.
Olho -
sangue nas mãos frouxas,
você sacode
o invólucro
dos ossos.
Sim,
se você tivesse um patrono no "Posto"(2). -
ganharia um conteúdo bem diverso:
todo dia
uma quota
de cem versos,
longos e lerdos, como Dorônin(3).(....)
(...) Pare,
basta !
Você perdeu o senso? -
Deixar que a cal mortal
lhe cubra o rosto?
Você, com todo esse talento

para o impossível;
hábil como poucos.
Por quê?
Para quê?
Perplexidade (...)
(...) Rimas gastas
empalam
os despojos, -
é assim que se honra um poeta?
-Não te ergueram ainda um monumento -
onde o som do bronze ou o grave granito? -

(...) "Nem palavra, amigo,
nem so-o-lução".
Ah, que eu saberia dar um fim
a esse Leonid Loengrim!(4).
Saltaria
- escândalo estridente:
- Chega de tremores de voz!
Assobios nos ouvidos dessa gente (...)
(...) Por enquanto há escória de sobra.
O tempo é escasso -
mãos à obra.
Primeiro
é preciso
transformar a vida,
para cantá-la -
em seguida.
Os tempos estão duros
para o artista:

(...) Que o tempo
cuspa balas
para trás,
e o vento
no passado
só desfaça
um maço de cabelos.

Para o júbilo
o planeta
está imaturo.
É preciso
arrancar alegria
ao futuro.
Nesta vida
morrer não é difícil.
O difícil
é a vida e seu ofício.

(Tradução de Haroldo de Campos)

Notas

(1) Fragmento do poema publicado no livro *Poemas de Maiakóvski*, traduzido por Boris Schnaiderman, Augusto de Campos e Haroldo de Campos. Editora Perspectiva.

(2) Alusão à revista *Na Postu (De Sentinela)*, órgão da RAPP (Associação Russa dos Escritores Proletários), cujos colaboradores se mostravam muito zelosos em atacar os escritores que lhes pareciam transgredir a moral proletária.

(3) Referências ao poeta soviético I.I. Dorônin (n. em 1900).

(4) O papel de Loengrim, da ópera deste nome, de Wagner, constituiu um dos grandes êxitos da carreira artística de Leonid Sóbinov.



René Magritte



Grafite anônimo

Hibridismo formal: uma questão gráfica ou conceitual?

Maurício Silva Gino

O autor agradece aos componentes do Grupo de Estudos de Metáforas e Analogias na Tecnologia, na Educação e na Ciência - GEMATEC, do CEFET-MG, e ao Núcleo de Fotografia da Escola de Design da UEMG.

Maurício Silva Gino é mestre em Tecnologia pelo CEFET-MG e doutorando em Ciência Animal pela UFMG. É professor do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema da Escola de Belas Artes da UFMG desde 2006.

Resumo

A partir de uma breve conceituação do termo "imagem", este trabalho busca apresentar uma discussão a respeito das possibilidades de hibridismo formal em representações gráficas. Uma possível conclusão a que se chega é que a constante transformação do pensamento humano amplia

infinitamente as possibilidades de leitura e, conseqüentemente, de criação de novos registros.

Palavras-chave: imagem, cognição, hibridismo formal.

Eventualmente, autores de textos sobre imagens deparam-se com uma questão fundamental: como separar grafismos do seu sentido, uma vez que ambos podem ser designados pelo mesmo termo imagem? Na verdade, tal discussão não é recente, tendo início na primeira metade do século XX e contando com importantes provocações de artistas como René Magritte e Marcel Duchamp, bem como com as colaborações de autores ligados à fenomenologia, como Jean-Paul Sartre. Para este último,

a palavra imagem não poderia, pois, designar nada mais que a relação da consciência ao objeto; dito de outra forma, é um certo modo que o objeto tem de aparecer à consciência ou, se preferirmos, um certo modo que a consciência tem de se dar um objeto.(1)

Para ele, o termo "imagem" deveria designar, simplesmente, um tipo específico de consciência que se tem sobre determinado objeto não sendo, portanto, o objeto em si ou as representações desse objeto criadas pelo homem. Dessa forma, as imagens não poderiam ter uma forma física, uma vez que estão restritas à imaterialidade da consciência.

Assim, em decorrência dos vários significados para o termo "imagem", e com o objetivo de permitir uma discussão sobre as possibilidades de leitura a partir do hibridismo formal, optou-se neste texto pelo emprego dos termos "registro gráfico" para designar objetos produzidos pela expressão humana, e "significado", para designar o sentido que esses registros são capazes de provocar no leitor/espectador.

Nesse contexto, uma questão apresenta-se como grande tema a ser discutido: quantos textos se consegue ler no hibridismo formal?

Um primeiro problema é a delimitação do que significa hibridismo formal. Uma possível interpretação desse termo é a mescla de diferentes formas de gráficos como, por exemplo, a representação por meio do desenho ou da pintura em associação ao registro gráfico das palavras pela escrita.

Nesse ponto, a obra de Magritte (Figura 1) é especialmente emblemática, uma vez que a simples representação pictórica de um cachimbo despertaria no observador um determinado

significado, mas quando associada a um texto adquire um outro sentido aparentemente contraditório.



FIGURA 1: MAGRITTE, René. *A traição das imagens*. 1928-9. Óleo sobre tela. 60 x 81 cm. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles

Nessa obra, Magritte pinta realisticamente um cachimbo e em seguida provoca seu observador ao afirmar, em outras palavras, que não se trata de um cachimbo, mas de uma pintura. Esse significado só pode ser alcançado pelo hibridismo gráfico presente na obra.

Outra possibilidade de leitura para essa questão é o hibridismo no processo de produção do registro gráfico, o que traz consigo um impacto na sua forma de apresentação. Nesse sentido, uma obra que foi concebida originalmente como um registro pictórico único, como o Magritte original a que se referiu acima, pode em seguida ser reproduzida por meios fotoquímicos e posteriormente digitalizada e disponibilizada em ambientes virtuais e eletrônicos, como nesta versão.

Assim, o registro gráfico original de Magritte difere muito de seu análogo híbrido e reprodutível que aqui, neste contexto, assume outras possibilidades de leitura decorrentes especialmente da ampliação do seu acesso.

No entanto, uma interpretação que talvez seja ainda mais instigante para a questão é o poder que os registros gráficos possuem de nos remeter a outros registros, ampliando infinitamente as possibilidades de leituras e de significados.

Assim, quando se depara com um registro como o da figura 2, o espectador é convidado a retomar os significados apreendidos diante da obra de Magritte, sem o que este registro perderia parte do sentido buscado por seu desconhecido autor. Dessa forma, para compreender o significado pretendido, é necessário que o espectador tenha um mínimo de conhecimento sobre a obra de Magritte, bem como o contexto em que ela se insere.



FIGURA 2: GINO, Maurício. Registro fotográfico de grafismo em parede do antigo prédio da Escola de Design da UEMG, com referência à obra *A traição das imagens*, de René Magritte.

Talvez o surgimento do registro representado na figura 2 tenha sido fruto da transformação do pensamento humano. Como consequência, tal transformação amplia constantemente as possibilidades de leitura e permite a criação de novos registros por diversos meios e em diferentes suportes.

Nesse ponto, contribuições de autores como Turner e Lakoff são especialmente importantes. Para os autores da linha cognitivista da lingüística, a leitura se dá por mapeamentos conceituais, sendo que o processo de compreensão ocorre por meio de mecanismos metafóricos baseados em conhecimentos prévios e experiências corpóreas. Assim, realiza-se pelo leitor/observador um verdadeiro hibridismo conceitual que possibilita novas leituras a partir de cada registro gráfico que constantemente surge.

Retomando a questão inicialmente proposta, conclui-se que, em quaisquer circunstâncias, a expressão do pensamento humano parece demonstrar que as possibilidades de leitura a partir do hibridismo formal aumentam infinitamente a partir de uma única obra, podendo se refletir numa interminável rede de manifestações e registros.

Abstract

From a short conceptualization of the term "image", this work aims to demonstrate a discussion about the possibilities of formal hybridism in graphic representations. A possible conclusion we can get is that the constant transformation of the human thought extends infinitely the possibilities of reading and, consequently, the creation of new records.

Key-words: image, cognition, formal hybridism.

Nota

(1) SARTRE, 1996. p. 19.

Bibliografia

FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Perseus Books Group, 2002.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: EDUC - Editora da PUC-SP / Mercado das Letras Edições, 2002.

MAGRITTE, René. A traição das imagens. In: *O livro da arte*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. *O imaginário*. São Paulo: Ática, 1996.



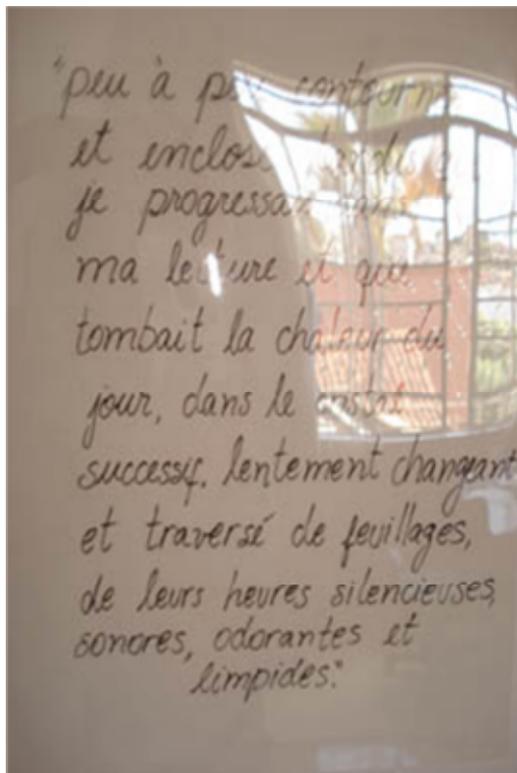
Ilustração Vivian Margutti

la chaleur du jour

Texto de Proust adaptado e traduzido por Vivian Margutti

Mestre em Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras da UFMG e doutoranda em Literatura Comparada pela mesma faculdade.

pouco a pouco,
contornado e enclausurado,



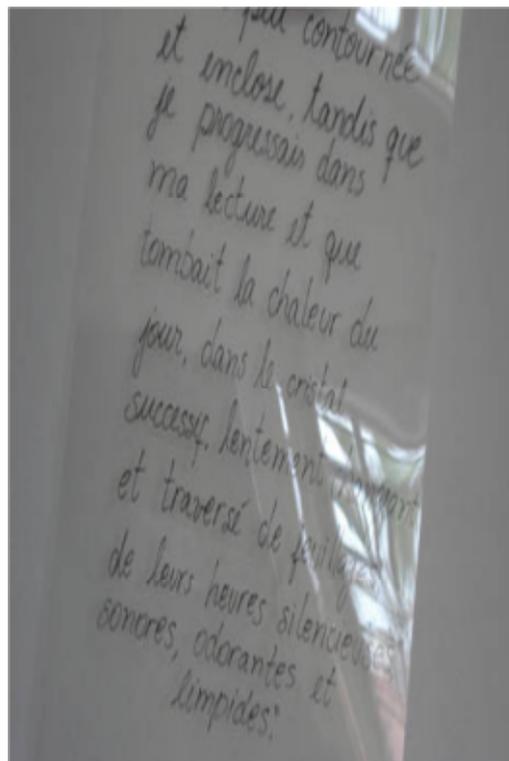
prosseguia em minha leitura,



enquanto caía o calor do dia,



no cristal sucessivo,
lentamente cambiante
perpassado por folhas,



suas horas silenciosas,
sonoras,
perfumadas e
límpidas.

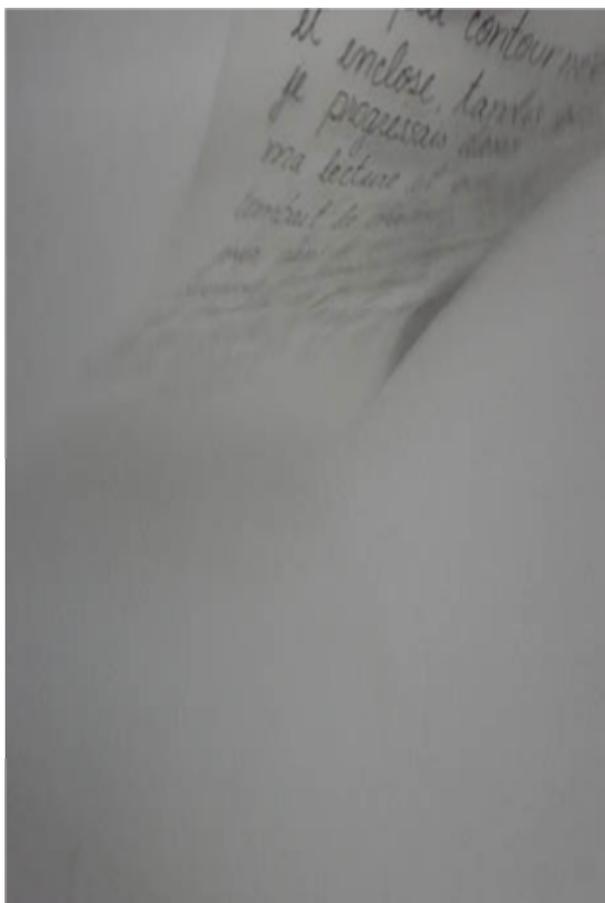




Ilustração Leandro Figueiredo

A guerra da cultura

Sérgio Fantini

Sérgio Fantini nasceu em Belo Horizonte, onde reside. A partir de 1976, publicou zines e livros de poemas; realizou shows, exposições, recitais e performances. Tem textos nas seguintes antologias: Revista Literária da UFMG, Novos Contistas Mineiros (Mercado Aberto), Contos Jovens (Brasiliense), Belo Horizonte, a Cidade Escrita (ALMG/UFMG), Temporada de Poesia/Salto de Tigre (PBH), Mini-antologia da minipoesia brasileira (PorOra), Geração 90, Manuscritos de Computador (Boitempo), Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século (Ateliê), Contos Cruéis (Geração), Quarta histórias, contos baseados em narrativas de Guimarães Rosa (Garamond) e Cenas da favela - as melhores histórias da periferia brasileira (Geração/Ediouro). Publicou os livros Diz Xis, Cada Um Cada Um, Materiaes (Dubolso) e Coleta Seletiva (Ciência do Acidente). Em 2007 faz a curadoria do 8º Salão do Livro e Encontro de Literatura de Belo Horizonte.

Aos treze dias do mês de maio, reuniram-se diversos membros desta comunidade no Salão Paroquial (cujo ventilador continua quebrado), para preparar nossa participação na 1ª Conferência Municipal de Cultura. Às 14 horas o quorum era de oito pessoas (e a temperatura de 35 graus), com as quais o senhor Antero da Merceria, vulgo Zé Antero, presidente da Associação

Comunitária, decidiu iniciar a assembléia, no que foi prontamente contestado pelo senhor Moacyr Lagedo, vulgo professor Moacir, que alegou:

- Assembléia democrática tem que ter número ímpar de pessoas.

Zé Antero parecia que ia protestar, mas quando prof. Moacir falou "democrá", os outros murmuraram:

- Sim, isso mesmo, é isso aí.

Portanto a conversa só começou mesmo lá pras 2 e 40, porque 2 e 15 chegaram mais duas pessoas (Dilson e Mandú, os italianos), o que manteve a paridade de presentes. Só quando o pastor Laurindo chegou é que deu certo.

Zé Antero abriu os trabalhos dizendo que:

- A cidadania democrática e cultural contribui para a superação de desigualdades, para o reconhecimento das diferenças reais existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e cultural. Os seres sociais são sujeitos concretos, entrelaçados em redes de relações, em projetos coletivos.

Dona Janyr Cruz, a simpática Titia, comentou com Maria Luciana (que não estava usando a pulseirinha que eu dei pra ela):

- Não entendi patavinas - mas algumas pessoas até aplaudiram, inclusive ela.

O prof. Moacir contestou, como sempre, falando de pé (e soltando perdigotos na careca de Mané Poeta):

- Entretanto, avaliações sobre esse mecanismo evidenciaram uma série de distorções, particularmente a falta de equidade na captação e distribuição de recursos públicos. Essa distorção manifesta-se de diversas formas (neste momento Rodriguinho arrastou a cadeira e se levantou, dando a impressão de que discordava, mas parou na porta e acendeu um cigarro. O prof. continuou): há concentração regional dos investimentos, os maiores contribuintes de impostos açambarcam a maioria dos patrocínios e os empreendedores mais profissionalizados e organizados obtêm a maior parte dos recursos.

Ninguém aplaudiu, o Salão estava quente que parecia um forno.

O doutor Petrúcio, mais conhecido por Doc-puxa, porque é especialista em manusear as partes íntimas do prefeito, pediu a palavra daquele jeito todo empolado e disse:

- O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais!

Mané Poeta ironizou:

- O estado ou a prefeitura, Doc?

Todos gargalharam, mas foram interrompidos pelo grito histérico do Doc-puxa:

- O ESTADO PROTEGERÁ AS MANIFESTAÇÕES DAS CULTURAS POPULARES, INDÍGENAS E AFRO BRASILEIRAS, E AS DE OUTROS GRUPOS PARTICIPANTES DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO NACIONAL!

Voltando pro seu lugar, Rodriguinho falou, olhando bem nos olhos de Zé Antero:

- A gente devia era construir um Relógio Cósmico-ecológico.

Com ar irônico, Zé Antero perguntou se o senhor Kalil não tinha nada pra falar. Este levantou-se e disse que não era porque seu filho tinha tido essa idéia brilhante, mas ele achava que:

- O universo das atividades culturais é muito grande. Dentro do que se costuma considerar como setor cultural se encontram distintos tipos de atividades culturais, desde expressões de folclore e da cultura popular, até a cultura midiática, passando pelas manifestações da cultura da elite ou das belas-artes e do patrimônio.

Mandú e Dilson falaram quase ao mesmo tempo:

- Ma non è vero?

Ninguém ligou, porque eles falam isso toda hora, sobre qualquer assunto.

Maria Luciana (sem sutiã, a danada!), que não é de falar muito, porque se acha muito intelectual, resolveu dar o ar da graça:

- Um dos grandes desafios da gestão pública da cultura e da avaliação das ações implementadas diz respeito à relatividade de seus objetivos e à multiplicidade de efeitos buscados ou por ela alcançados. As ações públicas têm que ter fundamentos, uma coerência entre o que se diz buscar e o que se faz de concreto para tanto.

(Ô neguinha metida!). Titia olhou pra ela com cara de espanto, mas ela já não está entendendo mesmo muita coisa.

Quando Zé Antero ia pegar o microfone, Catifu botou a cara na porta e gritou:

- Ôu! Ôu! Alguém viu Jurema por aí?

Quase todos disseram coisas como:

- Não! Vai trabalhar! Isso é hora? Nós tamo ocupado etc.

Jurema é a mula dele. Quando ele bebe muito, ela some, impressionante, mas eles sempre se reencontram.

Mané Poeta, que se acha muito comunista só porque sempre defende Catifu, começou a falar sem pedir a palavra:

- Na questão cultural, vivemos um momento em que a grande mídia, principalmente as televisões e rádios balizam os gostos e as modas culturais. Basta uma atriz de novela exibir uma jóia extravagante para em poucas semanas virar moda nacional, ou um programa de auditório sensacionalista promover um novo grupo musical para no dia seguinte tocar demasiado nas rádios e vender dezenas de milhares de cópias. Enquanto isso, o lazer cotidiano da população carente é na mesa do boteco ou na frente da televisão. Muitas vezes o impeditivo financeiro inviabiliza a curiosidade artística dos mais populares.

Titia aplaudiu com entusiasmo, mas só porque ouviu as palavras novela e televisão.

Sentindo que o clima poderia esquentar, prof. Moacir cochichou alguma coisa no ouvido de Zé Antero (eles brigam na frente dos outros, mas são assim, ó, conchavados) que falou que ia encerrar a reunião, que ia sistematizar tudo e depois passaria pra todos darem o "de acordo" e finalizou:

- É necessário, pois, assumirmos a comunicação e a cultura como campos preferenciais de uma guerra política estratégica.

Quando ele já ia saindo com aquela cara de dever cumprido, o pastor Laurindo se levantou, fechou os olhos e disse em tom consternado:

- O que aconteceu com Vítor me abalou, pois há pouco mais de três meses, ele se suicidou. Suas obras estão espalhadas por inúmeros países europeus, na América do Norte e na Ásia. O que teria levado esse grande pintor ao desespero culminando com o ato extremo? Teria sido o abandono?

Enquanto ele falava, as pessoas foram saindo de fininho. Ao notar que só eu estava ouvindo, me olhou com tristeza:

- Como dizem os italianos: non è vero?

Eu fiz de conta que não era comigo. Botei o livro de atas no sovaco, catei a bola debaixo do banco e piquei a mula pro campinho: domingo é o dia que Luciana vai me ver jogar.

XX

As falas das personagens foram retiradas das teses apresentadas à 1ª Conferência Municipal de Cultura de Belo Horizonte, ocorrida em 18 e 19/11/2005, conforme especificado a seguir:

Zé Antero, Kalil e Maria Luciana: Tese do Ministério da Cultura

Prof. Moacir: Tese da Fundação Municipal de Cultura

Doc-puxa: Constituição Federal, citada na tese do MinC

Rodriguinho: Reivindicação surgida na pré-conferência de Venda Nova

Mané Poeta: Panfleto divulgado na pré-conferência do Barreiro, assinado por "MLB e Célula Negra".

Pastor Laurindo: Tese do músico Andersen Viana

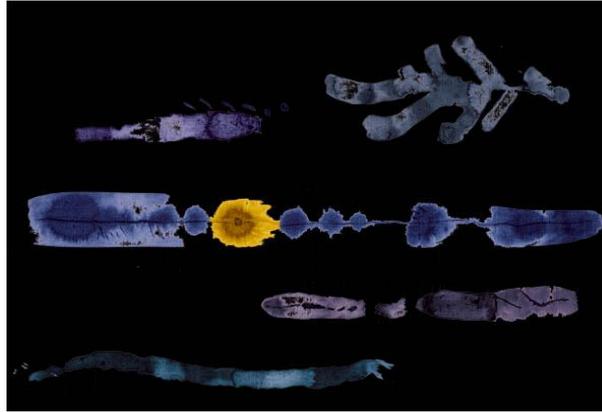


Ilustração Alice Bicalho

Este rosto sem nome

João Rocha

Mestrando em Teoria da Literatura na FALE/UFMG.

Eu podia ver. Podia vê-lo. Era um homem, mas se parecia mais com um animal. Sim. Era um animal, mas era, ainda, um homem. Era magro e muito alto. O homem, que era também um animal, era o homem mais magro e mais alto que já vi.

"É um homem ou um animal que desponta na paisagem?", pensei.

Era um homem animal. Um animal homem selvagem. Animal escrito. Ele possuía uma expressão confusa. Seus olhos estavam estatelados e pareciam ver tudo. Eram olhos de cão. Tinham aquele abismo que os cães carregam no olhar.

"É um animal humano", pensei.

Aproximo-me dele.

A palidez de seu rosto escorria por todo o corpo. Ele estava nu. Pelo menos só poderia vê-lo assim, nu. Seu sexo era branco e pálido. Não tinha pêlos. Como era branco aquele homem. Branco como uma folha de papel que aguarda o texto futuro. Isso. Esse animal humano era um corpo aberto como uma folha de papel. Seu sexo era da mesma natureza do sexo de uma folha que ainda não está escrita.

Aproximo-me.

De mais perto, posso ver sua boca que mais parecia um átrio, um buraco de onde se ouvia sons bizarros. Ele me diz:

"Sou oco por dentro, podes ver?"

De fato, era possível ver o que me dizia.

"Meus pensamentos são sensações", disse -me, enquanto via escorre por sobre seu corpo palavras que se estendiam por toda a paisagem. "Assim é como olho o mundo. Estou em toda parte e em parte alguma".

"Paisagem escrita", pensei.

"Paisagem por escrito", ele disse.

De mais perto, pude ver que trazia as mãos em forma de concha e dentro delas trazia algo.

"Meu coração", ele me disse.

"Por que trazes teu coração nas mãos?", perguntei.

"Sou um louco", disse ele.

Ele estendeu então as mãos em minha direção e disse:

"Pega, é teu. Faça dele o que quiseres".

Segurei o coração daquele homem-animal-escrito em minhas mãos sem sentir medo. Assustei-me, pois o que transcorria ante os meus olhos era violento demais e não me causava medo. Ele então toucou meu rosto e disse-me:

"Não te assustes." Tocou o sexo e retomou: "não é lindo?".

De fato, o era. Seu sexo era uma abertura donde se podia ver o que estava por vir. O mundo emoldurado em branco, era o que se via no sexo daquele homem.

"Queres tocá-lo?", ele me perguntou.

"Não posso", respondi.

"Tenta."

"Tenho medo de perder-me".

Foi quando vi que seu sexo animal espalhava-se pela paisagem. Ele tocava tudo o que encontrava. Tocava o céu. Tocava o azul. Tocava-me.

"Tu já viste o rosto do amor?", perguntei.

Silêncio.

"Mostra-me o rosto do amor", retomei.

Ele tomou meu rosto em suas mãos, as mesmas em que carregava seu coração, levou-o para bem próximo do seu e, assim, na proximidade de um beijo, disse-me:

"Olha. Este é o único rosto que verás."

Silêncio e lágrimas.

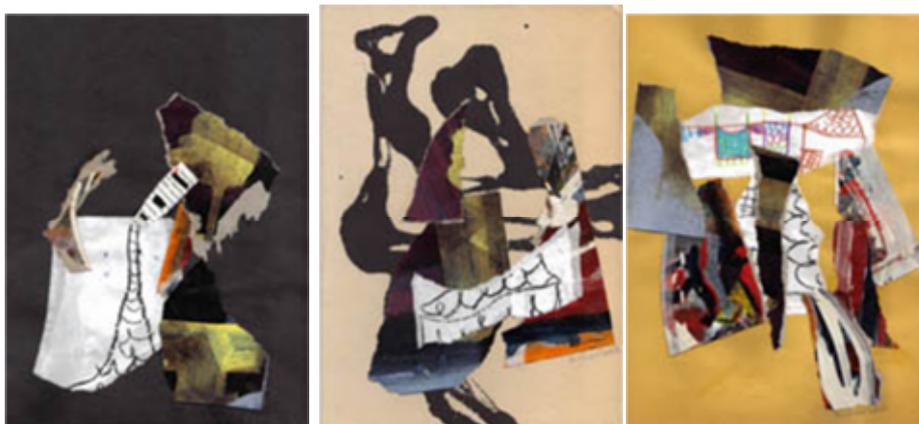


Ilustração Aroldo Dias Lacerda

A descoberta

Elias Mol

Elias Mol é estudante da Belas Artes, com especialização em Artes gráficas em andamento. Artista plástico e ilustrador, colabora com a Revista txt desde 2006.

Devo confessar, preliminarmente, que eu não sei o que é belo e nem sei o que é arte.

Mário de Andrade

Uma sombra. Nadamais. Poderia ser um pássaro, uma harpa, um fogo, um vício, qualquer coisa. Mas se escolheu como sombra. Impôs-se com inadmoestável convicção, era agora uma sombra. Uma vontade que sem querer-se apoderou de toda uma filosofia precária mal resolvida, uma espécie de ilusão, maia; aliás, meticulosamente construída para suportar o peso todo do mundo certo. Ou antes, construída para nada, como objeto puro de contemplação estética. Objeto torpe. Homo ludens, homo agens. Um processo que não se inicia nem termina. Um processo eternamente sempre. Mas agora: sombra. Tchekov. A descoberta. O vazio que se instaura. Abyssus regnat in nidum aquilarum. Quem não for águia não deve fazer seu ninho sobre o abismo. Nietzschedamente. O frio, não um, a sombra, não ela. O indistinguível sopro de razão na face de dionísio. A baforada do diabo. Mas quem acredita no diabo? Em carne viva, o nu ad infinitum. Precisava mais que palavras. Visceralidade. Verocilidade. Vociferare.

Um cismo - repetidamente - maneirismo. Sinceridade perdida, tanto melhor; ah, a desobrigação de ser sincero e todas as vaidades. E poder colocar máscaras, moldes de gesso e argila. Branco e barro. Misturemos. Dum uiuimus, uiuamus. Horácio. A via indelével, irreversível, o gesto. Twombly. Multum. Repetidamente. Viuamus. Sem se repetir. Há mudança, há guerra, há mas não se permanece; oroboros come a própria cauda, mas, espera: há duas cabeças! Uma devora o passado, a outra o futuro. E o que sobra, essa sobra, essa indefinível fronteira, o presente. E o presente avança para as entranhas do monstro. Olhaste para mim, abismo? Flertarei. Libidinoso. Jocosos até. Espírito de chumbo. Sê forte. Sê forte. Arremessa a mediocridade e abraça o vulgar - é dele a matéria-prima desta vida.

(Carmina Burana toca ao fundo. Fortuna. Fortuna.) Mas, em si, as coisas não são tão trágicas. A tormenta, febril, que se arrasta de enfermidades doentias, é tão somente uma tormenta, nada mais. Tantum. E um mundo se inicia, onde menos se espera. Esperamos um mundo? Vendo azul. Féboba. Os bobos governam o mundo. O melhor dos mundos. Assim falou Pangloss. Mas será preciso cuidar do jardim. (A música cessa, nem ela nem outro sonoplástico.)

A curva, manifesto, tem hora. Ou isso ou milhares de outros sins. A curva, não reta não finalidade, a curva a curva. Um rito, traço mágico que traz a caça, fazer-se desfazer que traz à vida a possibilidade de rascunho enquanto tempus fugit. A consciência de si próprio num repente desavisado: Por que aqui e não lá? Por que há? Mas porquês são finalidades e finalidades, que importam! Pessoa. "Se ao menos chovesse menos." E, de sobreaviso, fique registrado: nada de perguntas.

Avidamente prosseguindo sem caminho, erro e não erro. O acerto torto de linhas tortas de mensagens ininteligíveis... queisso, immo vero, não há mensagem. A utopia segue com seu rebanho rumo ao açougue. Uma fila que começa numa parede - o último não vê o extremo oposto - a parede - só vê a fila. E marcha-se para trás da moita, onde há um menino:

_ o que fazes aqui?

_ vejo cegos e me procuram.

_ quem te procura?

_ os cegos que vi.

_ Tolo, sai dessa moita, não são cegos?

_ eu menti.

_ então vêm?

_ não saberia, tenho os olhos fechados.

IN MEAS AVRES MENDACIVM CARMINEM MVSSITAT.

O espelho quebrado, não era espelho, mas a imagem basta e permanece. Fractal em lenta e definitiva - inexorável - quebra. Quebramento. Gerúndio. Uma cadeia simbólica, a corrente que arrasta pesados grilhões e com eles inúmeros significados até a destruição. Delere. Deseja deletar este arquivo? Sim Não Cancelar. Sim. Sim. Sim. Mas há o ressurgimento, não a renascença, não ao renascimento, não, mil vezes não. O renascer em fogo mesmo que destruíra tudo antes. A negação em afirmação. A cinza em fogo. Mefisto em Fausto pleno. Tempestade e ímpeto. Mas a sombra se espalha. Apaga a fênix, censura as cabeças da hidra, deusa-mãe, aborta o jesus menino no ventre cheio de graça e placenta. Espuma.

"Se não se espera, não se encontra o inesperado, sendo sem caminhos de encontro nem vias de acesso." Heráclito, o Obscuro. Obscurecência plena que eclipsa ipsa uerba. "O Senhor cujo oráculo está em Delfos não fala nem esconde, mas indica através de sinais." Sinal. Signum. Odi et amo. Odi et amo, logo sentio et excrucior. Catulo. Um risco, decerto. Um risco. Um risco que desafia séculos e séculos de história da arte. Rabisco. Rascunho, o incompleto contido na mesma fórmula figural. O incompleto Fausto. Nefasto. Satírico. Irônico. A mentira como última verdade, aparência e essência. Ecos. Eco. "As condicionais contrafactuais são sempre verdadeiras porque a premissa é falsa." A descoberta. A carne viva mergulhada em ácido borbulhante. Uma só cor, um só destino: sombra. Vivificando uma ironia. Súbito, a beleza pura quer voltar, faz sinal, implora. "És pura, merece a imolação!" E no altar é sacrificada e seu sangue tinge a sombra e seu sangue mancha a roupa e seu sangue e seu sangue. Afixada porcamente a um afresco permanece por toda a eternidade. Mas, não ao eterno! Nascer e morrer, vísceras vida, uideo. Video artem sed non possum tangere. O que é próximo escapa. O maior desejo. Seja. Deus é um desejo de ser deus. And happiness for all.



Ilustração Julianne Resende de Oliveira

Tania Diniz

Graduada em Letras pela UFMG (português, francês, italiano, espanhol). Poeta, contista, editora-fundadora do mural poético Mulheres Emergentes (1989), publicação trimestral de circulação internacional, onde já organizou com êxito quatro concursos internacionais de poesia. Premiada em vários concursos no país e exterior, tem trabalhos publicados em inúmeros veículos literários nacionais e estrangeiros. Alguns livros da autora: O Mágico de Nós, contos (1988); Mulher EmBalada, pacote poético, 1992; Relato de Viagem à Marmelada, haicais, 1997; Bashô em Nós, haicais, 1997; Rituais, contos, 1997; Flor do Quiabo, haicais, 2001.

1.

Pintura

Me faço
traço
Nanquim
na tua tela
Ponto, elipse,
paralela
Me disfarço
esfera
no trapézio
do papel
Danço
losango absurdo
na horizontal
triângulo essencial
ao teu pincel

Me dissolvo
caravela
em águas
de aquarela.

2.

Amou-me como um deus
amei-o como louca.
Paixão barroca !

3.

Teu ritmo ágil ralenta
ora vai, ora vem, inventa.
Minha carne frágil e sedenta !

4.

Noturno
sobre o tear de tua cama
tecemos nossa noite azul.

5.

Luas

Na lua nova
de recurvo brilho
a paixão renovas

No meu céu
de cio crescente
a chama alteia

E serpente e sereia
me encontro vindo:
lua cheia

E quando, bacante,
mesmo minguante,
me prendes a cintura
na quadratura de cada mês,
a cada vez,
desvendadas com arte
a sanguínea face
de minha lua escarlata.

6.
Reinos

Ter
formas de maçã
A surpresa
de textura e cor
da romã
Do caju,
sumarenta carnadura
Da goiaba de vez,
o frescor
Então,
apetitosa e nua
a fome acesa
em tua mesa,
ver, talvez,
o emergente calor
da tua carne dura.

7.
Borboleta

Um beijo
pelo corpo inteiro
ligeiro
deixou
uma borboleta roxa
mordida
na
coxa

8.
Mais te amava
sem saber que me deixavas.
Rompeu-me a alma em sustos.
(Até tu, Brutus?!)

9.
(haiku)

No capim orvalhado
Guarda-chuva de renda
A teia de aranha

10.
(haiku)

vôo dos pássaros!
Fio costurando ligeiro
O céu ao mar.



Ilustração Daniela Moreira

Sem título

Fábio Gabriel Martins

Aluno de Pós-graduação em Estudos Literários na FALE/UFMG.

Procura-se uma palavra que não queira ser escrita. Uma que à nossa revelia se recuse a habitar a folha, os muros, a tela. Aquela, que teima em ser só voz. Intrigados, os olhos que não a alcançam, ofereceram-lhe alfabetos: da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, no formato hieroglífico, ideogramático, ... , cifrado ou simples. Ela dá de ombros. Essa palavra procurada não quer ser representada. Muitos poetas já a tiveram na ponta da língua, e incapazes, renderam-se a uma outra similar palavra, camuflada no som. Mil milhões de teorias a deixam escapar todos os dias. Quem porventura a encontrar por gentileza entre em contato com nossa produção. Gratificação: um Aurélio.

Quero escrever em islandês

Na Islândia lêem-se muitos livros.
Bjork é uma cantora islandesa que canta em inglês.
Lá existem 499 matizes de branco percebidos pelos esquimós quando olham para a neve.
No Brasil lê-se muito pouco.

Aqui os 4999 matizes de verde pouco importam
e a música produzida tomou o lugar do livro.
Ninguém compra livros com letras de música.
Ouve-se.

Será que nossa alegria pachorrenta é conhecida dos esquimós?



Ilustração Rubens Estevão

A luneta mágica da tradição cultural

Maria Antonieta Pereira

Maria Antonieta Pereira é professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Faculdade de Letras/UFG. 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.

MACEDO, Joaquim Manuel de. A luneta mágica. São Paulo: Iluminuras, 1997.

Para a grande maioria dos leitores brasileiros, Joaquim Manuel de Macedo é apenas o autor de *A moreninha*, romance que durante décadas teria atendido ao nosso pendor para o dramalhão e o sentimentalismo barato. Sob a alcunha de "romancista de donzelas", Macedo integra a história da ficção nacional como autor de uma literatura de segunda

categoria, mesmo quando ela significa a experimentação de um novo gênero entre nós. Contudo, sua obra *A luneta mágica* permite retomar uma discussão já proposta por Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira* e que, indubitavelmente, também contribuiu para a formação do gosto de um público leitor no país. Nesse caso, seria necessário tomar de empréstimo as lunetas mágicas de Macedo para repensar, à luz da crítica contemporânea, o papel de sua obra no cenário cultural brasileiro, pois consideramos que ele ultrapassa, pelo menos no romance em pauta, os papéis de *conversador* e *conservador* a ele atribuídos por Candido.

Ao explorar um tempo linear e a organização do texto em partes simétricas, *A luneta mágica* constrói-se de forma simples: o narrador apresenta as personagens uma a uma, a começar por si próprio, e desenvolve um relato direto e seqüencial. Contudo, por mostrar-se como um ingênuo míope com o significativo nome de Simplício, o personagem imediatamente introduz-se como nota dissonante na estrutura da narrativa. O procedimento irônico é reforçado pela denúncia da corrupção dos laços familiares e das estruturas políticas do Segundo Império, quando são apontados, como fenômenos de natureza idêntica, tanto as mazelas do sistema político-administrativo do Brasil quanto a família que controla as rendas e o futuro de Simplício. Assim, seu irmão Américo, a prima Anica e tia Domingas encenam na micro-estrutura familiar o mesmo comportamento de estadistas, ministros, polícia, guarda nacional e justiça pública, comparados por Simplício a grilos, cupins, aranhas e ratos empenhados na tarefa de dilapidar o patrimônio nacional e atravancar a máquina do Estado.

Uma questão a se observar é que, se muitas dessas críticas são realizadas numa linguagem cotidiana ou exageradamente trágica, o narrador também utiliza outros recursos para desenvolver seu relato, garantindo, ao mesmo tempo, a atenção do leitor da época e a experimentação de novos processos discursivos. O trecho a seguir é um exemplo disso: "Essas três afeições, essas três únicas flores do jardim do meu coração murcharam para sempre, e o meu seio ficou deserto e noite." Temos aí, por um lado, adjetivações e reiterações excessivas, além de chavões melodramáticos cujo objetivo seria corresponder ao gosto do leitor mediano do século passado. Por outro lado, a frase termina com um súbito "ficou deserto e noite", que ressalta o uso pouco comum desse verbo nesse tipo de construção e, simultaneamente, produz uma relação inusitada entre ele e seus complementos, constituídos por substantivos com função adjetiva. O fragmento acima apresenta também a recorrência do número três o qual, em todas as antigas civilizações,

constituiu um símbolo de perfeição. A freqüente utilização desse signo ancestral, ao longo do romance, aponta como a leitura do mundo realizada pelo narrador deixa de ser ingênua, sob influência de uma perspectiva mágica e cabalística.

Convidado a participar de um júri, um narrador *simplicio* descobre muito surpreso a respeito de si mesmo que, contra a opinião geral e familiar, era dotado de senso comum. Uma convocação externa provoca no herói o antagonismo interno necessário ao desenvolvimento do enredo e à aceitação da oferta de Reis no sentido de consultar um armênio, especialista em lentes. As artes cabalísticas do armênio constroem lunetas mágicas, que lhe permitem ver o mundo e, após três minutos de contemplação, conhecer os segredos de qualquer ser. A partir de então, o narrador perderá pouco a pouco sua inocência, fustigado igualmente pela visão do mal e pela visão do bem, já que ambas o submetem a desgosto e engano.

A súbita mudança de quase cego a visionário, ao invés de melhorar a vida de Simplicio, traz-lhe mais dilemas e aprofunda sua solidão. Se antes seu isolamento era devido às dificuldades visuais, quando passa a perceber os outros para além das aparências, depara-se com tantas vilanias que rejeita todos os homens e é por eles rejeitado. De forma semelhante, as lentes do bem lhe proporcionam uma mirada paradisíaca que, por cegá-lo e desprotegê-lo frente aos demais personagens, transforma-o em ridículo objeto de exploração, ampliando seu ostracismo e levando-o ao paradoxo de desejar a morte. Antes de tornar o mundo visível para o narrador, as lunetas tornam o *narrador visível para o mundo* que, logo após reconhecê-lo, volta a abandoná-lo.

Contudo, embora pareça estimulá-las, a magia das lentes na verdade critica as visões do bem e do mal enquanto elementos diametralmente opostos, excludentes e caricaturais, mostrando como um personagem sem perspicácia se transforma em sagaz observador do mundo. A perda da miopia física e moral é resultado de um ritual de iniciação proposto pelo armênio e ao qual não faltam exorcismos e invocações dos anjos. Após as provas de praxe, nosso herói ascende à vida aspirada pelo leitor burguês do Brasil imperial. A experiência cabalístico-estética encerra-se com um ensinamento metalingüístico do armênio que se auto-intitula *Lição* e nomeia Simplicio como o *Exemplo* - aquele que partiu do senso comum e, depois de tantas peripécias, logrou reunir o bem e o mal adquirindo a desejada autonomia por meio das lunetas do *bom senso*.

Ao valorizar fatos e tipos cotidianos da capital do Segundo Império, a obra de Macedo, além de obter êxito perante o leitor do século XIX, também fascina o de nossos dias. Como aponta Teresa Cabañas, em sua apresentação de *A luneta mágica*, o melodrama da narrativa macediana permanece "placidamente instalado na telenovela" em *A moreninha*. Crônica de costumes, documentário de uma época, ou simples dramalhão numa perspectiva mais estreita de literatura, o fato é que a luneta dos oitocentos viu o futuro – e nele, nós, seus leitores – como uma nuvem sombria cortada por um raio de luz. Se aos olhos do escritor poderíamos reunir o bem e o mal, talvez também sejamos capazes de ler sua obra como elemento importante da tradição cultural brasileira. Do contrário, a ironia do personagem Reis poderia nos dizer:

"– Meu amigo, o senhor está na cidade e não vê as casas."



Ilustração Luciana Diniz

***Bóris e Dóris:* um flagrante cotidiano**

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.

VILELA, Luiz. *Bóris e Dóris*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Natural de Ituiutaba (MG), onde vive atualmente, o escritor Luiz Vilela iniciou sua carreira em 1967, aos 24 anos de idade, com o volume de contos *Tremor de terra*. O livro de estréia conferiu ao autor o primeiro dos muitos prêmios que receberia por sua obra, pois *Tremor de terra* ganhou, naquele mesmo ano, o Prêmio Nacional de Ficção, em Brasília.

Excetuando-se as antologias, Luiz Vilela escreveu, entre contos, novelas e romances, treze títulos. O mais recente, lançado em 2006, é *Bóris e Dóris*, sua terceira novela. Nela, o autor reafirma uma das habilidades mais marcantes em sua escrita, "sua capacidade", como afirma Laís Corrêa Araújo, "de apreender a consciência das relações humanas - e de integrá-la numa organização estética". Ao lançar seu

olhar perquiridor sobre as relações humanas, Vilela parece não buscar os grandes acontecimentos, os temas comoventes e apaixonantes. Em vez de mirar uma luneta para o espaço na tentativa de descobrir novas constelações, o autor direciona sua lupa para as situações corriqueiras que passam despercebidas justamente porque são tão cotidianas.

A aparente simplicidade temática, no entanto, mais parece uma estratégia para esconder a extrema maestria com que o escritor elabora sua narrativa. A linguagem, quase sempre informal é, em muitos casos, disposta em diálogos, reproduzindo a fala. Contudo, engana-se quem pensa que seus personagens falam demais. Em Vilela, o que sobra não são as palavras. Há sempre algo que ele não contou, já que muitos de seus textos são recortes no tempo. Vilela é sucinto e deixa para o leitor as conjecturas sobre o que teria acontecido antes ou depois do texto.

Em *Bóris e Dóris*, esse recorte temporal é claro. A história se passa durante um dia na vida dos protagonistas. Como eles chegaram àquela situação e o que acontecerá depois, fica a cargo de cada leitor. Os nomes dos personagens, entretanto, são informações bastante reiteradas pelo autor, já que compõem o título do livro. Sobre eles, é interessante destacar que se diferenciam apenas pela alteração da primeira consoante, o que sugeriria, até mesmo, certo espelhamento. Porém, se pensarmos na imagem especular como o duplo idêntico, veremos que essa não é uma definição que se aplique ao casal da narrativa. A eles caberia mais a imagem especular obtida pelo negativo, como na fotografia, em que as cores da foto revelada são inversas às inscritas na película fílmica.

Bóris tem 60 anos, é um empresário pragmático, de personalidade forte. É alguém que estabelece metas e as persegue, apresenta traços narcisistas e, constantemente, mostra-se impaciente. Dóris parece ser o oposto do marido. Ela tem 37 anos e é uma mulher sensível que abdicou da profissão para servir a ele. Mesmo discordando do que ele diz, Dóris parece não ter forças ou ânimo para se impor.

Grande parte da narrativa acontece durante um café da manhã em um hotel-fazenda onde o casal está hospedado. Desde o início da história, quando Bóris rejeita comer o bolo de chocolate sugerido por Dóris, pode-se perceber o tom divergente, às vezes irônico, outras vezes sarcástico, que irá perpassar toda a obra.

Enquanto Bóris espera pelo motorista que o levará a uma importante convenção, o casal conversa sobre assuntos variados que vão se interligando quase aleatoriamente, como

num diálogo informal. O interessante é que um deles discorda de quase tudo o que é dito pelo outro e vice-versa. Entre os temas por eles abordados, encontramos alguns polêmicos, como a pedofilia na Igreja Católica, e outros banais, como o motivo para o apelido do único irmão que Bóris tivera.

Com Boris e Dóris, Vilela convida-nos a refletir sobre a maneira como nossas subjetividades vêm à tona mesmo nas conversas mais banais. Seus personagens são construídos por meio de suas próprias falas. Bóris, imponente, tem falas longas, considera-se sempre com a razão e, quando a perde, ironiza. Dóris, muitas vezes, em respostas monossilábicas, começa discordando de Bóris, porém, vencida pelo cansaço ou sem disposição para defender seu ponto de vista, acaba concordando com o marido.

A estruturação do texto em diálogos, característica marcante do autor, garante a *Bóris e Dóris* uma leitura extremamente ágil. Essa rapidez de leitura, entretanto, não impede que o texto, em determinados momentos, adquira um ritmo cansativo. Várias falas são repetidas insistentemente como se o entendimento entre os personagens fosse algo difícil de se estabelecer. Esse caráter "enfadonho" (essa é, segundo as considerações de Dóris, uma das significações do nome de Bóris) torna-se parte integrante e necessária à construção do texto, pois, assim como a relação entre os dois parece estagnada, paralisada, de andamento dificultado, o texto que eles emitem também não pode fluir livremente.

Entre Bóris e Dóris já não há o que falar. O hiato da espera pelo motorista também serve como pretexto para o autor nos mostrar a banalidade que uma relação conjugal pode alcançar. A espera não é preenchida por uma conversa amigável, mas por uma série de farpas que marido e mulher lançam um contra o outro. Bóris e Dóris são dois estranhos que convivem; entretanto, já não coincidem.