



REVISTA  
txt  
6

Ano III  
Número 6  
Dezembro de 2007  
ISSN - 1809-8150

# Índice

**Editorial**

**Expediente**

## Artigos

**Telatexto, leitura e educação:  
caminhos da subjetividade**

Wilson F. Correia e Débora C. M. Barbosa

**Armadilhas da globalização:  
o fenômeno Harry Potter**

Diléa Pires

**A leitura nas narrativas docentes**

Santuza Amorim da Silva

**Yãmîys maxakali - iconotextos indígenas**

Charles Bicalho

**A trilogia de Manoel Carlos -  
*Por amor, Laços de família e Mulheres apaixonadas*: a  
subjetividade contemporânea no discurso das telenovelas**

Luciene dos Santos

**A literatura, a crítica, a cena cultural:  
um diálogo com as novas tecnologias**

Ângela Maria Bedeschi Faria

## Entrevistas

**Na rota do letramento**

Entrevista com Renato Barbieri

**10 anos de Poesia Digital Interativa no Brasil:  
a escritura expandida das poéticas intermediáticas**

Entrevista com Wilton Azevedo

**AMAE Educando - 40 anos**

Entrevista com Vera Lúcia Pyramo Costa Pimenta

**A importância da fonoaudiologia  
no processo de aquisição da linguagem**

Entrevista com Júnia Carolina Sábato Filó

**Depoimento**

**Documenta 12**

Günther Augustin

**ImagEnta**

**Série EmPLACA AN**

José Aloise Bahia

**Ficção**

**21 desconselhos para quem quer conhecer  
a Arte de desLER e desAPRENDER**

Ronald Claver

**A invasão**

Renato Giovanni de Souza Pereira

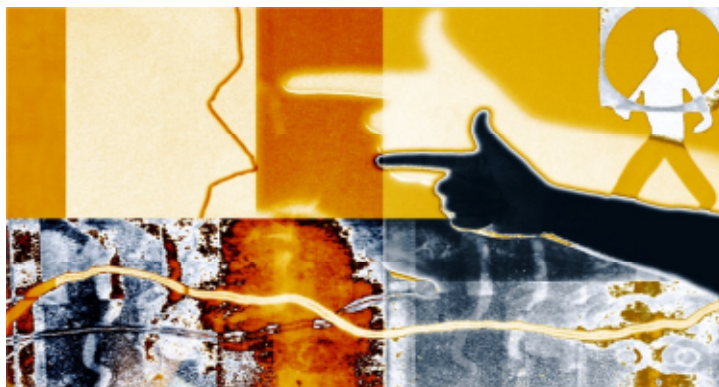
**Panis et laboris**

Sheila Neumayr

**Resenha**

**Formando leitores de telas e textos, o livro**

Ana Elisa Ribeiro



Mario Vinicius Júnior da Silva

## Editorial

No encerramento de 2007, estamos discutindo um tema que, de fato, ocupou nossas atividades de todo o ano. As múltiplas facetas das *subjetividades contemporâneas* foram abordadas por nossos projetos quando realizamos edições de telas e textos, cursos e palestras de capacitação de educadores, fundação de bibliotecas e mostras de cinema, oficinas de inclusão cultural e digital, debates regulares com variados segmentos educacionais. Nestes 12 meses, alfabetizamos, letramos, videografamos. Contamos estórias. Premiamos filmes mineiros. Fomos premiados pelo VIVALEITURA. Firmamos novas parcerias. Escrevemos muitos projetos. Trabalhamos em nível local, estadual e nacional. Alcançamos nossas metas e novas esperanças.

Este sexto número da revista *txt* é resultado desse esforço coletivo e multiplicado.

Buscando compreender a importância da leitura, da escrita e das imagens para a formação das *subjetividades contemporâneas*, esta revista acolhe artigos dos seguintes pesquisadores:

1. Wilson F. Correia e Débora C. M. Barbosa - a formação da subjetividade pela leitura de *telatextos*, com base nas relações típicas da era globalizada entre estudantes e computador;
2. Diléia Pires - os dados sociais, psíquicos e culturais que interferem na construção de sentido e possivelmente no sucesso de coleções como *Harry Potter*.

3. Santuza Amorim da Silva - os gêneros de leitura de um grupo de docentes que participaram de uma pesquisa realizada pelo Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG;
4. Charles Bicalho - conexões entre palavra e imagem no âmbito da tradição *maxakali*, especialmente no que diz respeito aos *yãmîys* ou cantos rituais;
5. Luciene dos Santos - as relações afetivas da classe média carioca, presentes nas telenovelas da Rede Globo *Por amor, Laços de família e Mulheres apaixonadas*;
6. Ângela Maria B. Faria - as transformações ocorridas na esfera literária, a partir do descentramento do discurso hegemônico e da revisão do conceito de texto.

Além disso, esta revista também oferece quatro entrevistas em que a questão da formação de leitores é abordada por diferentes enfoques: pelo cineasta Renato Barbieri, diretor do documentário *Atlântico negro* - na rota dos orixás; pelo poeta Wilton Azevedo em seus 10 anos de poesia digital interativa; pela educadora Vera Lúcia Pyramo Costa Pimenta, em comemoração aos 40 anos de edição da Revista *Amae educando* e pela fonoaudióloga Júnia Carolina Sábato Filó comentando as relações entre audição e aquisição da leitura.

O depoimento de Günther Augustin sobre a exposição *Documenta 12* associa o pensamento crítico contemporâneo a uma percepção inovadora de arte. A proposta imagético-textual *Série EmPLACA AN*, de José Aloise Bahia, compõe o espaço interativo e conceitual da *imagENTA*. Belos textos como *21 desconselhos para quem quer conhecer a Arte de desLER e desAPRENDER*, de Ronald Claver, *A invasão*, de Renato Giovani de Souza Pereira, e *Panis et laboris*, de Sheila Neumayr, estimulam os prazeres da leitura desta revista. E, finalmente, a resenha de Ana Elisa Ribeiro mostra como o livro *Formando leitores de telas e textos* constitui uma obra pedagógica indispensável ao educador brasileiro da atualidade.

Contudo, toda essa *performance* textual não teria cumprido sua função crítica se não estivesse dialogando intensamente com a produção dos jovens ilustradores da Escola de Belas Artes/UFMG, sob a coordenação de Conceição Bicalho. As versões imagéticas de cada texto aprofundam e alargam seus aspectos poéticos ou conceituais, favorecendo novas interrogações sobre a cultura letrada que desejamos compartilhar.

Nesta despedida de 2007, esperamos ter contribuído para que vocês, prezados leitores, encontrem na revista *txt 6* um espaço de boas reflexões e renovadas esperanças. Que em 2008 todos nós sejamos capazes de seguir contribuindo para a elevação dos níveis de alfabetização e letramento da população de nosso país!

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2007.

Maria Antonieta Pereira  
Coordenação da revista *txt* - leituras  
transdisciplinares de telas e textos



Igor Godinho

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

**editora responsável**

Maria Antonieta Pereira

**conselho editorial**

Anderson Fabian Ferreira Higino (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil)

Álvaro Fernández Bravo (Universidad San Andrés, Argentina)

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

Bobby Chamberlain (University of Pittsburgh, EUA)

Carlos Alberto Gohn (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

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 Fernando Ferreira Sá (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)  
Thaïs Flores Nogueira Diniz (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)  
Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

**projeto gráfico**

Camila Madureira Victral  
Juliana Xavier de Castro  
Rubens Rangel

**edição de arte**

Conceição Bicalho

**ilustrações**

Aroldo Lacerda  
Brenda Marques Pena  
Daniel Bilac  
Daniel Hazan  
Daniele Cipriano  
Elias Mol  
Igor Godinho  
José Aloise Bahia  
Kelly Abreu  
Mayra Prates  
Renato Barbosa de Almeida  
Rubens Estevão  
Rubens Rangel  
Sheila Neumayr

**editorial**

Maria Antonieta Pereira

**artigos**

Ângela Maria B. Faria  
Charles Bicalho  
Diléia Pires  
Luciene dos Santos  
Santuza Amorim da Silva  
Wilson F. Correia e Débora C. M. Barbosa



**entrevistas**

Junia NOME COMPLETO  
Renato Barbieri  
Vera Lúcia Pyramo  
Wilton Azevedo

**imagENTA**

José Aloise Bahia

**ficções**

Renato Giovanni de Souza Pereira  
Ronald Claver  
Sheila Neumayr

**depoimento**

Günther Augustin

**resenha**

Ana Elisa Ribeiro

**revisão de textos**

Anderson Fabian Ferreira Higino  
Érika Vieira  
Lavínia Resende Passos  
Maria Antonieta Pereira

**realização**

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

**apoio**

FALE - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais



Mayra Prates

## **Telatexto, leitura e educação: caminhos da subjetividade**

**Wilson F. Correia**

*Doutorando em Educação no PPGE/FAE/UNICAMP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação PAIDÉIA, na área de História, Filosofia e Educação. Linha de Pesquisa em Ética, Política e Educação, onde desenvolve o projeto de pesquisa Ensino de filosofia: o problema do endereçamento curricular de ética nos PCN. É autor, dentre outros, do livro Saber ensinar (São Paulo: EPU, 2006) e do artigo "Docência: ensinar autonomia ou heteronomia?". wilfc2002@yahoo.com.br*

**Débora C. M. Barbosa**

*Mestre em Ciências Médicas (Sistemas de Informação em Saúde) pela FMRP/USP. cursou especialização em Formação Pedagógica*

*pela ENSP/FIOCRUZ/USP. Bacharel em Enfermagem pela EERP/USP. Coordenadora e professora do Curso de Enfermagem da FACICA. deboracmb@yahoo.com.br.*

## **Resumo**

O presente artigo tem como tema a formação da subjetividade pelos caminhos da leitura de telatextos. Evidencia a importância do oferecimento de possibilidades de interação entre estudantes e computador como caminho para a formação do cidadão planetário da era globalizada, sob o pressuposto de que é necessária a democratização do acesso à informática. O artigo desenvolve uma análise bibliográfica para buscar o objetivo proposto, concluindo que os benefícios de uma educação inovadora, que prevê a leitura de telatexto como estratégia de formação humana, são vários e superam as restrições a esse meio de formação da subjetividade.

**Palavras-chave:** telatexto, leitura, educação da subjetividade.

## **Introdução**

Se eu fosse objeto, eu seria objetivo. Como sou  
sujeito, sou subjetivo.  
Baptista

Como a maioria das pessoas, fomos entrando no universo da leitura à medida que fuçávamos papezinhos rua afora com escritos que enchiam nossos olhos e nos faziam seduzidos pelo que neles estava registrado. O contato com a folha escrita era mágico, provocava-nos a curiosidade e a vontade de decifrar as mensagens que portava, as histórias que contava, os poemas descrevendo sentimentos que povoariam nossa subjetividade. Aprendemos a ler assim: em qualquer lugar de nossas casas, no terreiro, nas bibliotecas escolares, nas vias e trilhas da vida. À medida que íamos aprendendo, seres diversos vinham povoar nossa mente, desvendávamos o mundo, a sociedade, a vida e dávamos contornos a pensamentos e emoções que nos fariam letrados. Naqueles começos de aprendizagem do ato de ler, experimentávamos a leitura como a saudável "forma de felicidade" de que fala Borges(1).

E hoje, como os leitores se posicionam diante do livro? Posicionam-se apenas perante o livro? Não, pois vivemos em uma sociedade letrada que faz das palavras e das imagens suas marcas fundamentais. Por todo lado que vamos, lá estão o texto e a ilustração, a mensagem e o discurso, sempre à espreita de nossos olhos. Roubam-nos a atenção. Pedem concentração.

Esperam a entrega significativa. Exigem que nos envolvamos para que possamos captar o que têm a dizer. E gostamos disso porque assim sentimo-nos integrados à sociedade tecno-simbólica de que fazemos parte. E aí entra o computador, com tela, imagens e textos, os quais demandam nossas capacidades cognitivas para realizarmos as tarefas mais triviais do dia-a-dia. O computador é outro *locus* de leitura para todos nós.

Como podemos notar, os suportes variam e agigantam-se os materiais a serem lidos, razões pelas quais entendemos que o tamanho da nossa leitura delimita o tamanho da nossa compreensão do mundo. Ademais, pensar a formação humana sem o componente da leitura parece-nos fora de lugar, pois desde que entramos na escola estamos buscando ferramentas úteis a nosso desenvolvimento global. E aí a leitura se torna indispensável à condução dos processos de sociabilidade nos quais nos mergulhamos. Como pensar o ser humano que não lê? A leitura não é fundamental à educação e à mediação da convivência entre os homens? Não é por meio da leitura que entramos em contato com uma parte significativa da cultura, de nosso jeito humano de ser/estar no mundo? Como imaginar o cidadão que não se informa sobre seu entorno? É possível imaginar alguém que não busque informações, conhecimentos e saberes por meio do ato de ler?

Essas perguntas evidenciam que, se considerarmos a educação como a via pela qual o homem e a mulher se fazem humanos, e se entendermos que a leitura é uma atividade elementar nesse percurso, por conseguinte temos que admitir que a tela e o texto podem ganhar relevância isonômica em comparação com o livro e outros materiais escritos nos meios educacionais. O computador, a tela e o texto são recursos de que não podemos abrir mão na alfabetização, no letramento e em outros níveis da educação formal. Não utilizá-los pode representar exclusão de um contingente significativo de indivíduos da formação formal e informal.

Considerando o exposto, neste artigo vamos tratar da questão da subjetividade, lembrando que educação, tela e texto são caminhos profícuos para sua formação. Empregamos aqui a metodologia da análise de conteúdos bibliográficos, visando ao debate e à reflexão sobre a temática adotada. Ao final, após uma breve nota conclusiva, dispomos a lista das obras consultadas e referenciadas na realização do presente artigo. Nosso intuito é o de que este estudo contribua para o debate sobre a temática proposta.

## Que é isto, a subjetividade?

Segundo o dicionário *Priberam*, a *subjetividade* envolve o que é *subjetivo*, originado do latim *subjectivu* e se refere ao que é "relativo ao sujeito", ao "que é existente nele"; ao "que se passa na consciência", ao "que é próprio de um ou de vários sujeitos" e "pode não ser válido para todos" por "ser subjetivo". Subjetividade implica a idéia de sujeito pensante e consciente, contrapondo-se a objeto e a objetivo. Referir-se à subjetividade é, ainda, aludir ao sujeito em sua existencialidade no mundo entre os humanos.

No entanto, verificada a história, notamos que durante a Idade Média o homem e a mulher não foram compreendidos em sua condição ontológica holística e integral. À época, ressaltava-se que o humano era matéria e espírito, como uma derivação do dualismo presente na filosofia grega antiga, que representava o homem e a mulher como realidades bipartidas em corpo e alma, tal qual água e óleo. A alma e o espírito estão no corpo, mas não são admitidas como expressão de um único e mesmo ser, pluricaracterizado e complexo (PLATÃO, 1980). Não sabiam eles que, como disse Adélia Prado, "sem corpo a alma não goza" (2).

Mas Platão valorizou a alma, ao passo que os medievais destacavam a importância do espírito no ser humano. Chegada a Modernidade, Descartes atribuiu centralidade à razão, à racionalidade, à consciência raciocinada de si, operação conceitual que reedita aquela dualidade antiga e medieval em outras bases. Em Descartes, esse dualismo é patente.

Para Descartes, o ser humano é plenamente soberano de sua atividade racional. Assim estabelecido e autoidentificado, o sujeito cartesiano tem em sua interioridade o núcleo que constitui sua subjetividade. Ela parece ser a-social e a-histórica porque seu detentor é o sujeito plenipotente graças à racionalidade(3).

Essa a-historicidade da consciência, que não contempla homens e mulheres concretos corporalmente, redundava em uma posição que ficou conhecida no campo da filosofia como *dualismo psicofísico*, o qual situa em lugares ontológicos diferentes o corpo e a alma, a matéria e o espírito, a razão e a emoção, o corpo e a mente, como fez Descartes ao produzir filosofia. E como se deu isso à cartesiana?

Descartes inicia seu trabalho duvidando de tudo, submetendo seres e coisas ao tribunal da dúvida racional. Por esse caminho, almejou chegar a uma verdade tão fortemente marcada por certeza, clareza e evidência racionais, que não pudesse ser colocada em dúvida. Nesse processo, ele transforma sua dúvida em método. Duvida então do senso comum, dos argumentos de autoridade, dos sentidos, da consciência, do raciocínio, da existência de Deus, de si mesmo, de seu próprio corpo e do

mundo. Ao duvidar de tudo, René Descartes descobre a si mesmo como ser que duvida e que, para duvidar, pensa:

Se duvido, penso; se penso, logo existo. pensei que era necessário (...) rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito que fosse inteiramente indubitável. (...) Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade eu penso, logo existo era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava(4).

Desse modo, Descartes chega ao fundamento filosófico que o guia em toda a sua produção filosófica, o qual se resume na certeza absoluta sobre a existência do ser pensante que era ele próprio. Faz-se a si mesmo um eu que se identifica ontologicamente com o pensamento, torna-se o ser pensante. O corpo fica em segundo plano, só vindo a ser admitido como existente em um segundo momento. Aliás, de maneira semelhante à dualidade antiga e medieval, em que alma e espírito estão descolados do corpo e do mundo, também em Descartes o raciocínio, o pensamento e a mente são apenas faces de um ser pensante que não se insere na concretude da existência nem participa das vicissitudes da vida concreta dos homens e mulheres reais. Terminado o percurso, a mente estava de um lado; o corpo, de outro. Eis então o sujeito cindido em seu próprio ser, dicotomizado, novamente dualizado e divorciado de si mesmo, como o fizeram os gregos e os medievais.

Entretanto, se por um lado a *subjetividade* diz respeito àquilo que o sujeito é de maneira autônoma em seu universo interior, com sua capacidade de tomar consciência, de elaborar juízos de realidade e de valor, de tomar decisões e de agir como um ser-no-mundo, ela também tem a ver com a dimensão exterior desse sujeito, referindo-se às facetas sociais e culturais da vida humana. Assim, a subjetividade se estende ao que diz respeito ao relacionamento do homem com a natureza, a sociedade, a cultura, a economia, a política, enfim, estende-se ao mundo, numa interação que é sempre mediada por crenças, valores e princípios sem os quais não poderíamos falar sobre os modos de percepção individual e compartilhada daquilo que consideramos realidade.

Assim entendida a subjetividade, soa-nos enfraquecida a posição que a aparta e a toma como composta por dimensões estanques, situando-a de um lado como expressão da interioridade, referida ao interno, espiritual, individual, sentimental e emocional, e uma outra que se daria por meio da compreensão de que ela tem a ver com o que é externo à consciência humana, a qual implicaria a perspectiva objetiva circunscrita ao lado de fora, material, coletivo e prático do humano. Reconhecer, pois, que há uma dialética entre essas duas esferas parece-nos crucial ao entendimento daquilo que

podemos compreender por "subjetividade". Ora, essa dialética não se realiza unicamente na dimensão interior da pessoa, fora dos processos de sociabilidade, os quais têm na educação um de seus eixos centrais de concretização. Segundo Brandão,

a subjetividade engloba todas as peculiaridades imanentes à condição de ser sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais de uma determinada pessoa. Toda pessoa é uma complexa unidade natural e cultural. Mais que um corpo com funções biológicas e psicológicas com capacidades de transformar o seu meio pelo trabalho e pela linguagem, o ser humano é uma unidade de necessidades, desejos, sentimentos, angústias, temores, imaginários, racionalidades e paixões. Da mesma forma como não podemos considerar o homem apenas como um animal racional, também não podemos reduzir a subjetividade a uma dimensão meramente cognitiva, a uma consciência, desconsiderando todas as demais facetas da complexa interioridade de cada um (5).

Nesse sentido, subjetividade é algo imanentemente relacionado ao sujeito, constituído de um ser complexo que, se tiver apenas uma de suas dimensões consideradas, pode fugir de nosso entendimento e de nossa compreensão. Se assim fizermos, correremos o risco de não compreendê-lo em sua complexidade, nem de encaminhar-nos rumo à aproximação daquilo que o constitui, replicando na atualidade algo semelhante ao reducionismo verificado na Antigüidade, na Idade Média e na Modernidade. O ser humano e sua existência são de tamanho emaranhado de limites e possibilidades que qualquer circunscrição deles nas fronteiras estreitas dos atalhos antropológicos só produz encurtamento, apequenamento e distorção daquilo que eles são: serem íntegros em sua constituição multifacetada, sempre imatura, incompleta e projetada ao infinito.

Dessa maneira, nosso desafio é o de investigarmos o humano inserido no mundo como ser bio-psíquico-mental-social, com um endereço em uma sociedade e com uma dimensão espiritual que de algum modo compartilha a cultura do povo ao qual pertence, sofrendo sua história nas inevitáveis perspectivas econômicas, sociais, culturais e ideológicas. Destaca-se nessas características o pressuposto de que é por meio da sociabilidade e da educação que o homem e a mulher formam sua subjetividade, tornam-se humanos distintos dos demais existentes, porém, em contínua interação com tudo o que os cerca. Desconsiderar que o homem e a mulher são, mundana e socialmente, contextualizados parece-nos temerário pelo fato de, assim procedendo, não darmos conta de suas especificidades complexas.

Para enfrentar o problema da complexidade e da fragmentação da subjetividade, citamos Morin. Ao propor *sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin entende que a educação deve enfrentar sete "buracos negros" que lhe são

próprios: 1. o fato de não ensinarmos "o que é o conhecimento", de modo a combater o erro e a ilusão; 2. a verdade de que não ensinamos um conhecimento pertinente, pois mutilamos disciplinarmente os objetos de estudo; 3. o buraco referente à identidade humana, permanentemente "ignorada pelos nossos programas de instrução"; 4. a constatação de que nunca ensinamos como *compreender uns aos outros*; 5. a certeza da incerteza, nem sempre honestamente admitida porque ensinamos apenas as "certezas"; 6. a realidade de nossa condição planetária da era da globalização; 7. o problema antropológico, sobretudo "porque os problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana"(6).

Ora, que sujeito e que subjetividade Morin pressupõe, ao propor uma educação assim tão preocupada em articular local e global, singular e plural, especificidades e diferenças, verdades e ilusões, conhecimento aberto e disciplinar, a identidade humana ignorada e a ser construída, autocompreensão e entendimento do outro, certeza e incerteza, ética e antropologia? Será esse o homem dualizado da tradição sábia do Ocidente? Aquele a que nos referimos momentos antes, ora compreendido mais como alma do que corpo, mais como espírito do que materialidade, ora, ainda, delimitado à realidade mental, a uma consciência, em detrimento de sua dimensão biológica, dos sentimentos, da intuição e da emoção? Ao que nos parece, não é esse o sujeito da educação preconizado por Morin, haja vista que a pessoa humana que habita a diversidade do mundo, que vive a complexidade histórica e necessita de informações, conhecimentos e saberes complexos é, ela própria, um feixe de complexidades.

Recusando explicitamente o cariz metafísico e antropocêntrico da noção de sujeito, Morin descortina, na esfera do pensamento consciente do homem, a revelação daquilo que constitui a natureza de todo sujeito: a auto-referência, o egocentrismo e a auto-transcendência. Enquanto conceito multidimensional, o sujeito tem de ser apreendido, simultânea e inextricavelmente, nos planos lógico-organizacionais (pelo seu caráter auto-referente e pela sua inerência ao processo de auto-(geno-feno-ego)-organização) e ontológico-existencial (por, através da dimensão egocêntrica, ser essencial à definição do ser vivo, ao mesmo tempo que a sua práxis o mergulha na precariedade e nas contingências da existência)(7).

Admitida a complexidade ôntica do humano, uma educação que atenda a suas demandas, suas necessidades e seus desejos deve pautar-se por uma concepção teórico-metodológica pluri-epistêmica, multidisciplinar, transcurricular, póli-recursal e interinstrumental. Deve dirigir-se a um homem e a uma mulher não mais encarcerados em si mesmos, em sua alma, seu espírito ou sua racionalidade mas, na era da globalização e mundialização de processos e relações, em que tudo parece ter a ver com tudo e todos se relacionam com todos, essa educação deve visar ao sujeito compreendido como cidadão do



mundo, terráqueo planetário, portador de possibilidades de experiências não apenas territorializadas em seu local de nascimento. O humano complexo da atualidade pode conjugar a *experiência do aqui* e as variadas possibilidades de vivenciar processos de natureza global.

Então podemos pensar o computador, sua tela e seu texto como meios para a educação e como caminhos para a formação da subjetividade nos dias atuais, uma vez que ele é o elo entre o ser humano e as mais variadas formas de experiências culturais ao redor do planeta Terra, povoado de informações graças ao computador.

E isto é realidade, nos mais diversos campos do conhecimento humano, tornando-se lugar comum dizer que vivemos na "era da informação". (...) Sem nenhuma dificuldade, identifica-se uma infinidade de situações cotidianas em que as informações são utilizadas para orientar a tomada de decisão. Assim, elas estão sempre presentes em nossas vidas e participam de diversas decisões do cotidiano(8).

Informações, decisões e cotidiano se articulam graças à tecnologia, e o computador é um elemento dela. Não compreender a importância dessa tecnologia é renegar um bem produzido pelo próprio homem, o qual pode ser potencializado por ele em multissusos a seu próprio favor, em prol de seu desenvolvimento humano, cultural, político, econômico, ecológico e profissional, dentre outros.

### **Telatexto e leitura: caminhos identitários da subjetividade**

Talvez um referencial teórico que pode nos ajudar a entender a relação proposta no subtítulo acima seja a teoria educacional sócio-interacionista de Lev Vygotsky, o qual insere a concepção dialética no processo educacional por entender o homem como ser social, *locus* de construção e exercício da subjetividade. Nesse sentido, a sociabilidade em meio à cultura e a vivência de circunstâncias propriamente humanas se tornam elementares para a formação de subjetividades individuais e sociais.

Não é sem motivo que Vygotsky (2002), ao considerar o processo de ensino e aprendizagem, enfatiza as relações humanas no âmbito educacional, no contexto das interações de homens e mulheres com o ambiente físico-sócio-cultural-político e ideológico, atribuindo importância ao uso de instrumentos no desenvolvimento da linguagem, com especial destaque para a ação produtiva no mundo do trabalho como forma capital de a pessoa interagir com a natureza visando a transformá-la, fazendo dessa relação o percurso da própria formação numa perspectiva subjetiva. Desse modo, não há um momento em que a dimensão biológica e cognitiva do indivíduo alcance maturidade

para conhecer, pois a preparação para o aprendizado vai ocorrendo durante o processo de aprendizagem, envolvendo o *intra* e o *interpsicológico*, a relação educativa sem a qual não se pode falar em atenção, memória e formação de conceitos.

Em Vygotsky, o aprender inicia-se antes de entrarmos na escola, quando já estamos inseridos em dois níveis de desenvolvimento: o da *Zona de Desenvolvimento Real*, significando aquilo que possuímos em nós a título de saber consolidado e que fazemos sozinhos, e a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, em que aparecem os conhecimentos que só serão realmente apreendidos quando recebermos pistas e dicas das pessoas a nosso redor. Desse modo, segundo Vygotsky, o concreto é um ponto de apoio para o aprendizado aperceptivo-conceitual, pressupondo que "o concreto passa (...) a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato, como um meio, e não como um fim em si mesmo"(9). Notamos, assim, o quão importante é, para Vygotsky, a interação com os meios social e físico para que o aprender se faça com eficiência e eficácia, razão pela qual o computador pode ser concebido como um instrumento, dentre outros, de que os estudantes devem lançar mão para o exercício da aquisição e da consolidação do hábito da leitura.

Dessa maneira, o contato com a telatexto do computador pode mediar o aprendizado do estudante, talvez de maneira mais instigante que o tradicional livro-texto, haja vista que a informática oferece uma gama multiforme de conteúdos que podem ativar a cognição e as percepções visual, auditiva e emocional do aprendiz. Nesse sentido, a dinâmica e a eficácia dos produtos informáticos veiculados pelo computador são pontos fortes quando se trata do estudo nesse ambiente educativo.

Mesmo considerando suas especificidades, uma vez que a telatexto implica diferenças em relação à folha de papel, o computador se torna instrumento, assim como sua tela e seu texto, os quais podem ser imagética, gráfica ou pictoricamente concebidos e exibidos à curiosidade do aprendiz. Ler, dessa maneira, pode ser potencializado como aquilo que disse Borges, como "uma forma de felicidade". Por que não? O computador traz ou não traz conhecimentos e problemas estimulantes ao fortalecimento do desejo e da prática de ler? Daí, o modo como o texto é estruturado, formatado. A maneira como integramos teclado, *mouse* e movimentos de ir-e-vir, subir-descer não podem oportunizar ao estudante um desenvolvimento mais amplo que o da simples leitura e apreensão cognitiva? Talvez sim. E, para isso, não é necessariamente preciso que o livro seja colocado de lado, mas integrado e complementado pelo computador. Como diz Valente,

o computador pode provocar uma mudança de paradigma pedagógico. (...) existem diferentes maneiras de usar o computador na educação. Uma maneira é informatizando os métodos tradicionais de instrução. Do ponto de vista pedagógico, esse seria o paradigma instrucionista. No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução(10).

Nessa perspectiva interacionista e construcionista, e considerando o que Vygotsky preconiza como passagem associativa do concreto para o abstrato por meio da ida da *Zona de Desenvolvimento Proximal* para a *Zona de Desenvolvimento Real*, talvez os recursos da telatexto contribuam para a formação de leitores competentes e engajados em seu mundo, os quais fazem uso efetivo do que lêem na vivência do seu dia-a-dia de cidadãos globalizados. Para tanto, ressaltem-se aí as pistas e dicas que podem facilitar a superação da *Zona Proximal* por parte de crianças em situações de aprendizagens, dadas as inúmeras formas de instrução que o computador, a tela e o texto em ambientes informacionais e virtuais possibilitam.

Outro elemento favorável à leitura nesse ambiente é o estímulo à liberdade e à responsabilidade por parte do aprendiz, já que o professor ou tutor não o acompanha o tempo todo quando se vê diante de um computador, plugado na Internet. Além disso, a aprendizagem assim proposta pode ser um recurso ao fortalecimento de subjetividades não centradas em si mesmas, egoístas e homocêntricas, uma vez que o meio facilita a produção individual articulada e interdependente com outros seres humanos. O prejudicial é quando o virtual substitui o real, mas não é esse o caso a ser levado em conta quando o aprendizado pelo texto na tela acontece em ambiente escolar, sob a supervisão de pessoas preparadas para essa tarefa, o que fortalece a sócio-interação e a formação de conceitos pelo leitor, tal como Vygotsky preconizou.

Se encaminhados com a consciência profissional e o zelo ético que devem caracterizar o fazer docente em ambiente escolar, o uso da telatexto pode contribuir para a formação de sujeitos complexos mais conscientes, responsáveis e, sobretudo, livres.

## **Conclusão**

Numa época globalizada que requer alfabetização, letramento e formação de sujeitos holisticamente considerados, compreendidos em seus matizes biológicos, psíquicos, racionais, sentimentais, emocionais e sociais, dentre outros,

e que podem ser partícipes de um percurso de desenvolvimento formativo caracterizado de maneira multifacetada, esses humanos complexos e cidadãos planetários podem, sim, contar com o recurso da leitura em ambiente virtual em seu processo de desenvolvimento integral.

A lamentar em tudo isso é só mesmo o fato de vivermos em uma sociedade capitalista, centrada no lucro, na acumulação, na competitividade e no consumismo que excluem boa parte da sociedade dos processos de produção e apropriação de bens tecnológicos, materiais, sociais e culturais. Isso, contudo, não deve impedir-nos o reconhecimento dos benefícios que uma educação inovadora pode trazer, em termos de formação de subjetividades conscientes de si mesmas e com profundo senso de responsabilidade humana e social.

### **Resumen**

Este artículo tiene como tema la formación de la subjetividad por los caminos de la lectura de telatextos. Muestra tanto la importancia de ofrecerse posibilidades de interacción entre los estudiantes y la computadora como de formar el ciudadano planetario de la edad globalizada, bajo el presupuesto de que la democratización del acceso a la informática es necesaria. Desarrolla un análisis bibliográfico para buscar el objetivo considerado y concluye que las ventajas de una educación innovadora, que mira la lectura del telatexto como estrategia de la formación humana, son varias y con las cualidades que pueden sobrepasar las restricciones posibles a esta forma de formación de la subjetividad.

**Palabras-clave:** telatexto, lectura, educación de la subjetividad

### **Notas**

[1]2002. p. 36.

[2]apud ARANHA & MARTINS, 1995. p. 311.

[3]CORREIA, 2006.

[4]DESCARTES, 1973. p. 54.

[5]BRANDÃO e outros, 2007.

[6]MORIN, 2007.

[7]CARVALHO, 2007. p. 36 e 37.

[8]BARBOSA, 2006. p. 15.

[9]VYGOTSKY, 2002. p. 116.

[10]VALENTE, 2007. p. 1-2.

-----  
**Bibliografia**

ARANHA, M. L. DE A., MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

BAPTISTA, A. A. O boêmio do espírito. In: *Um olhar à nossa volta*. Barcarena: Editorial Presença, 2002.

BARBOSA, D. C. M. *Sistemas de informação em saúde: a percepção e a avaliação dos profissionais diretamente envolvidos na atenção básica de Ribeirão Preto, SP, 2006*, 111f. Dissertação (Mestrado Saúde na Comunidade). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

BORGES, J. L. O livro. *Revista Correio do Livro da UnB*. Brasília: Ed. da UnB, mar/abr. 2002.

BRANDÃO e outros. *Subjetividade*. Disponível em: [www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=384](http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=384). Acesso em: 08.09.2007.

CARVALHO, A. D. de. *Edgar Morin e a renovação do humanismo*. Disponível em: . Acesso em: 20.08.2007.

CORREIA, W. F. *Subjetividade, o que é isto?* Disponível em: . Acesso em: 07.12.2006.

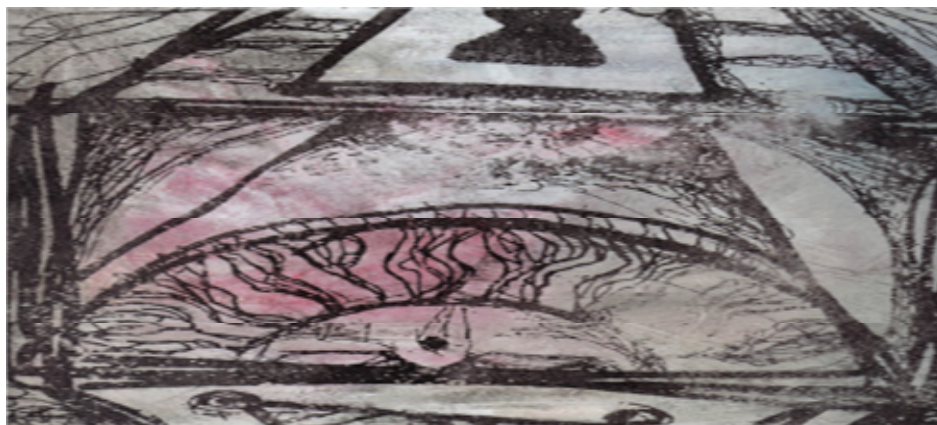
DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Col. Os Pensadores).

DICIONÁRIO PRIBERAM. *Língua Portuguesa on-line*, 2007.

MORIN. E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Disponível em: . Acesso em: 10.07.2007.

PLATÃO. *Diálogos: Protágoras, Górgias, O banquete, Fedão*. Trad. C. A. N. Belém: Ed. da UFPA, 1980.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2002.



Renato Barbosa de Almeida

## **Armadilhas da globalização: o fenômeno Harry Potter<sup>(1)</sup>**

**Diléa Pires**

*Professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte- MG.  
dileapires@hotmail.com*

### **Resumo**

O presente artigo tem como tema a formação da subjetividade pelos caminhos da leitura de telatextos. Evidencia a importância do oferecimento de possibilidades de interação entre estudantes e computador como caminho para a formação do cidadão planetário da era globalizada, sob o pressuposto de que é necessária a democratização do acesso à informática. Desenvolve uma análise bibliográfica para alcançar o objetivo proposto e conclui que os benefícios de uma educação inovadora, que prevê a leitura de telatexto como estratégia de formação humana, são vários e com qualidades que podem superar as possíveis restrições a esse caminho de formação da subjetividade.

**Palavras-chave:** literatura infantil-juvenil, globalização, Teoria Semiolingüística, Análise do Discurso.

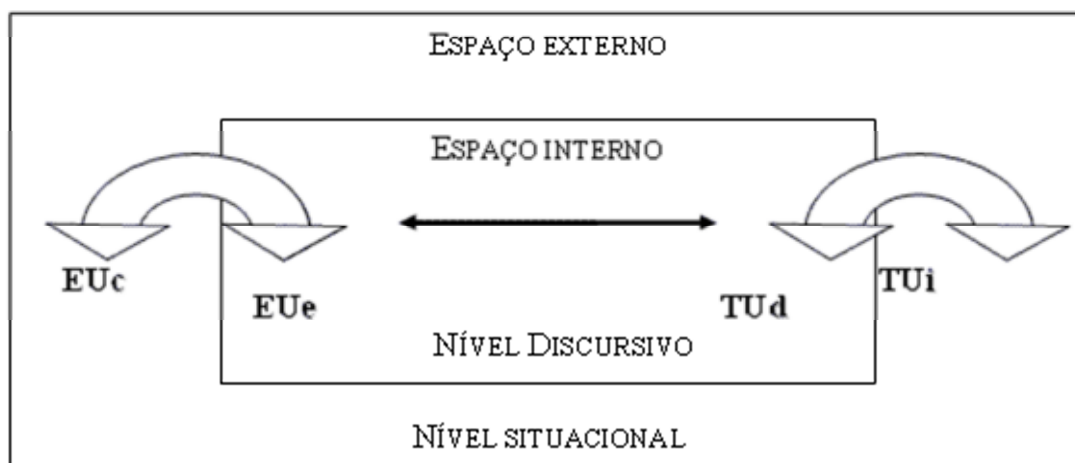
## Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a construção do sujeito na obra literária *Harry Potter* de J. K. Rowling, utilizando como arcabouço teórico a Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau e as contribuições de Dominique Maingueneau que contextualizam lingüisticamente a obra literária. O estudo tem a pretensão de se constituir em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, estudo de obras, e em uma aplicação prática da Teoria Semiolingüística ao *corpus*, privilegiando essencialmente os mecanismos discursivos que evidenciam os sujeitos na obra do referido autor.

A importância desta pesquisa textual, intertextual e situacional voltada para esse campo literário liga-se não só a seu alcance social - especialmente junto ao grupo leitor - mas também ao tratamento, em profundidade, de uma tipologia literária, que tem atraído vários pesquisadores. Contudo, quando eles o fazem, geralmente aprofundam suas pesquisas em questões de *marketing*, visando predominantemente a apresentar análises sociológicas que, em geral, contemplam fatores extra-textuais que objetivam, em primeira instância, delinear o porquê desses livros representarem o segundo fenômeno de vendas do mundo globalizado, depois da Bíblia, o primeiro livro mais vendido no mundo. Nesse ponto, é bom lembrar que *estratégias de marketing* não são objeto deste estudo. Aspectos referentes ao *corpus*, tais como a linguagem enquanto arte, as relações entre literatura e produção/interpretação/interação, o contrato de comunicação e os sujeitos da linguagem/os papéis *linguageiros* raramente são contemplados em pesquisas do referido *corpus*. São, justamente, esses aspectos "esquecidos", que pretendemos enfatizar.

Iniciamos nosso trabalho partindo do pressuposto de que é possível estudar a linguagem levando-se em conta sua dimensão psicossocial. Dito de outra forma, uma teoria do discurso não pode prescindir da definição dos sujeitos do ato da linguagem. Podemos, então, afirmar que todo ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, de práticas e de representações imaginárias de sua comunidade. Sendo assim, o ato de linguagem não é totalmente consciente e é *subsumido* por um certo número de rituais socio-linguageiros, em que se combinam o *dizer* e o *fazer*. O *fazer* é o espaço da *instância situacional* que se define pelo lugar que ocupam os responsáveis desse ato (parceiros). O *dizer* é o espaço da *instância discursiva* que se define como uma *encenação* da qual participam *seres de fala* (*protagonistas*). Esse conjunto de hipóteses, Charadeau define no quadro teórico que é representado pela figura [1].

FIGURA [1]: CONTRATO DE COMUNICAÇÃO



Com base na figura 1, podemos dizer que todo ato de linguagem é um processo de troca *linguageira* regida por um *Contrato de Comunicação*, que se realiza em dois níveis: o *nível situacional* ou *espaço externo* e o *nível comunicacional* ou *espaço interno* das trocas *linguageiras*.

No espaço externo, estão o *sujeito comunicante (EUC)*, parceiro que tem a iniciativa do processo da produção, dotado de uma identidade e de um estatuto, e o *sujeito interpretante (TUI)*, também dotado de identidade e estatuto. O TUI é o responsável pelo processo de interpretação.

No espaço interno estão os *seres de fala* da enunciação do dizer: *EUE* e *TUD*. Esses seres de fala assumem diferentes papéis que lhes são atribuídos pelos dois parceiros do ato da linguagem (*EUC* e *TUI*), em função de sua relação contratual. Os papéis são assim concebidos como comportamentos *linguageiros* correspondentes aos três componentes da relação contratual: o *psicossocial*, o *comunicacional* e o *interacional*, que representam índices semiológicos da *encenação do dizer*.

Aplicando a teoria exposta à obra em análise, podemos afirmar que a narrativa literária *Harry Potter*, dita "infanto-juvenil", constitui-se mediada por um *contrato de comunicação*, que se realiza em dois níveis: no *nível situacional* e no *nível comunicacional*.

Nessa narrativa, o *nível situacional* dá lugar a um *contrato de troca* que se define, por um lado, pelas *restrições sociais* que limitam e regulam a produção dos discursos e, por outro lado, pela finalidade interacional de J. K. Rowling, que responde às seguintes perguntas na qualidade de autora:



- Eu, Rowling, me encontro aqui para dizer o quê para o(s) meu(s) leitor(es)?
- Que papéis sociais eu e o(s) meu(s) leitor(es) representamos aqui?

Antes de procedermos às respostas aos questionamentos anteriores, vejamos, por meio da figura [2], uma tentativa de aplicação do quadro teórico de Charaudeau ao livro em estudo.

FIGURA [2]:



A observação da figura leva-nos a perceber que o *quadro do contrato comunicacional* do discurso ficcional de *Harry Potter* e, ao mesmo tempo, condiciona sua enunciação. Desse modo, o que o enunciador diz e como diz é orientado pela referência à situação em que o discurso se realiza e é, em princípio, dirigido a um receptor, que antecede a enunciação como uma ficção idealizada pela autora, que se configura textualmente por meio de marcas lingüísticas. Essas marcas lingüísticas, por sua vez, projetam uma imagem de leitor, ou seja, um *sujeito-destinatário* para sua obra.

O enunciador, no esforço de alcançar esse *receptor potencial*, expressa-se por meio de atos *ilocutórios* e *perlocutórios*, na escolha do vocabulário e da sintaxe, tais como entonação e polifonia, e de muitos outros signos verbais, assim como na

referência, na proposição e na predicação da enunciação. Desse modo, a situação e o contexto formam um quadro bem definido, pelo qual se produz a enunciação, como relação dialógica entre esses dois parceiros, o que é o pressuposto necessário para que o contrato de comunicação se efetive. Feitas essas considerações, propomo-nos a responder à primeira questão: - *Eu, Rowling, estou aqui para falar como, para representar qual papel languageiro?*

O exposto até o momento demonstra a dependência do *contrato de fala* (discursivo) em relação ao contrato situacional. O "como falar" depende dos comportamentos *languageiros* esperados e engendrados pela finalidade do ato de comunicação (projeto de influência) e, dessa forma, definido no quadro *comunicacional*. Rowling se propõe, assim, a ser uma protagonista do discurso e concebe seu texto na voz de um terceiro, Harry Potter, narrador participante do percurso literário como personagem principal.

Passemos, por conseguinte, ao estudo do nível discursivo do *corpus*, chamado, também, de *mundo de palavra*, por ser o nível onde se produz a linguagem e se efetiva o discurso.

É lícito afirmar que a autora (*EUC*) desloca-se do *nível situacional* (contexto histórico-social amplo e imediato) para o *nível comunicacional* (contexto da palavra oral ou escrita), constituindo-se em um ser de fala (*EUE*). Esse ser de fala (*EUE*), ao efetivar o seu *projeto de fala*, institui o seu outro (*TUD*).

Percebemos, assim, que o ritual *sócio-languageiro* se encontra diretamente relacionado ao *contrato de fala*, constituído por um conjunto de restrições que codificam as práticas *sócio-languageiras* e que resultam das intenções de produção e interpretação (circunstâncias de produção e co-produção do discurso) do ato de linguagem. Por conseguinte, enfatizamos que o contrato de fala estabelece um estatuto *sócio-languageiro* diferenciado, em que cada um dos sujeitos de linguagem subdetermina sua fala. Em se tratando do gênero literário, Charaudeau propõe trocar o sintagma projeto de fala por projeto de escritura, nomeando o sujeito-comunicante como sujeito-escritor.

A escritora, lado-a-lado com a *mise-en-scène* de seu ato de escritura, projeta o *TUD*, sujeito-leitor-cultivado, capacitando-o com uma competência para reconhecer os signos culturais que atravessam sua época. Esses signos perpassam toda a sua obra e se fazem presentes até numa pequena parte de um de seus escritos. Podemos citar, como um exemplo marcante de captação na obra, a divisão dos alunos em grupinhos - os fortes e os fracos - responsável pelo *bullying*, prática que se

encontra presente na grande maioria das escolas americanas e inglesas, e que vem sendo bastante contemplada nos filmes dos referidos países.

Continuando, podemos considerar que, por meio das marcas lingüísticas e das estratégias textuais, é possível especificar o *TUd* instituído no corpus *Harry Potter*. Acreditamos tratar-se de crianças/jovens em idade escolar (ensino fundamental e médio), de classes sociais diversas, que tenham acesso a veículos de informação, que percebam atos de discriminação social, racial e/ou pessoal e se posicionem perante eles. O livro destina-se também aos sujeitos apaixonados pela mágica, pelas aventuras, por grandes desafios e pelo rompimento com o cotidiano: uma escola diferente, dotada de um corpo discente e de disciplinas totalmente fora do convencional, é um estimulante convite para a leitura.

Outro tópico que precisa ser salientado é o crescimento biológico e psicológico de Potter e de seus companheiros que, a cada novo livro, evoluem, adquirindo conseqüentemente as atitudes, os gostos e as habilidades da idade biológica correspondente. As personagens vão amadurecendo na trajetória da escritura e da leitura.

Tudo isso, sem mencionar, como dissemos *a priori*, a avalanche de campanhas publicitárias - *outdoors* e todo e qualquer tipo de mídia, grife etc. que acompanham o lançamento de cada um dos livros e/ou filmes da série. Um fato curioso que vale a pena ressaltar é o destaque especial que a obra obtém nas livrarias de todo o mundo globalizado. Normalmente, os livros são colocados na entrada das livrarias, dentro de um enorme caldeirão de bruxa, ao lado de uma vassoura que, na altura, quase compete com o teto da livraria. A principal responsável por toda essa publicidade é a multinacional *Coca-Cola*, que comprou a produção da autora a partir do sucesso do seu primeiro livro, com contrato de produção em série anual. Sendo assim, embora o mundo de palavras continue seu percurso em direção ao *TUd*, imaginado pelo *EUE*, o mundo situacional ganha um forte e inabalável *EUC*, que sugere, já no segundo livro, diversificados *TUd(S)*.

### **Resumé**

Ce travail a comme objectif de faire une analyse du discours de la oeuvre *Harry Potter*, pour identifier et situer les caracteristiques socio-psychique-culturelles, qui ont géré des effets du sens présents dans la toile textuelle. Ils ont utilisé comme principal théorie, mais pas non unique, la Théorie Semiologique de l'écrivain Patrick Charaudeau. Cet analyse vise estamper le Contrat de Communication da oeuvre et les sujets qu'y se constituent. Il recherche, cependant, montrer que le énonciateur, au créer une perspective hétérogène, entrecroise des plusieurs imaginaires,

configurant, de cette forme, un discours ethniquement multiple. Afin de achever, il a la intention de démontrer que ces divers échos de cultures et langages sont très importants, car ils ont fait de *Harry Potter* un grandiose phénomène mis en vente dans le monde global.

-----

## **Bibliografia**

### I. CORPUS:

ROWLING, J. K. *Coleção Harry Potter*. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000/2007.

### II. SUPORTE TEÓRICO:

1. CHARAUDEAU, Patrick. *Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication*. Berne: Peter Lang, 1993.

2. \_\_\_\_\_. Des conditions de la mise en scène du langage. In: *L'esprit de société*. Bruxelles: Mardaga, 1993.

3. \_\_\_\_\_. L'analyse des discours constituants. In: *Langage 117*. Paris: Larousse, Mar 1995.

4. \_\_\_\_\_. Le contrat de communication dans la situation classe. In: *Pratiques Inter-action*. Numéro spécial, 1993.

5. \_\_\_\_\_. Le dispositif sociocommunicatif des échanges langagiers. In: *Verbum*. Université de Nancy II, 1989.

6. \_\_\_\_\_. Rôles sociaux et rôles langagiers. In: *Actes du Colloque sur l'interaction*. Aix-en-Provence, Set 1991.

7. \_\_\_\_\_. Une analyse sémiolingüistique du discours. In: *Langages 117*. Paris: Larousse, Mar 1995.

8. \_\_\_\_\_. Une théorie des sujets du langage. In: *Langage et Société 28*. Paris: Maison des sciences de l'homme, Jun 1984.

9. GREIMAS, A. J., J. Courtés. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, tome 1. Paris: Hachette Univ., 1979. p. 69-71. Trad. parcial e adap. Ida Lúcia Machado, 1999. (Cópia xerografada)



Daniel Bilac

## A leitura nas narrativas docentes

**Santuza Amorim da Silva**

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/  
Professora da Faculdade de Educação/UEMG e Coordenadora do  
NEPEL/FAE/UEMG (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e  
Linguagem).*

### **Resumo**

Serão tratadas, neste artigo, algumas experiências de leitura de um grupo de docentes, que fizeram parte de uma pesquisa mais ampla, realizada no Programa de Pós-graduação da FAE/UFMG. Um dos aspectos aqui tratados atém-se a analisar a predominância e a recorrência do aparecimento de determinados gêneros de leitura nos relatos concedidos pelas docentes.

**Palavras-chave:** práticas leitoras, letramento docente, formação de leitores.

## **Apresentação**

A pesquisa na qual este texto se inscreve teve como objetivo descrever e analisar as relações, as práticas e o processo de socialização de um grupo, constituído por quinze docentes, em relação à leitura. As informantes participaram de um projeto de formação continuada, realizado pela Universidade em parceria com a SEE/MG e o MEC, com o propósito de alcançar a redefinição da formação de professores do ensino fundamental, no domínio da leitura e da escrita, no sentido de tornar o(a) professor(a) um(a) leitor(a), para que ele/ela pudesse atuar, de maneira competente, no cotidiano de sua prática docente.

Os dados foram adquiridos – por meio de entrevistas semi-estruturadas, de esquema livre e de aplicação de questionários – permitindo o acesso aos relatos e à memória(1) desse grupo.

O interesse por tais práticas advém do fato de que, nos últimos anos, vimos se acentuar o debate em torno da formação docente e de suas práticas de leitura. Vários fóruns e pesquisas foram engendrados em torno dessa discussão. A temática tornou-se também alvo da mídia(2), quase sempre conferindo aos docentes a imagem de não-leitores ou de leitores precários, pouco familiarizados com a leitura. Além disso, outros dados conjunturais das condições de letramento da população brasileira confirmam a relevância de debruçar-se sobre as leituras docentes, visto que a escola se destaca como uma das principais agências de formação de leitores no país.

## **Leitura: experiência e sentido na vida de professoras**

Tomaram-se, no contexto desta pesquisa, as práticas de leitura das professoras como manifestação de uma experiência/sentido. Em relação ao uso da palavra "experiência", Jorge Larrosa(3), pesquisador espanhol, vem utilizando-a, há algum tempo, como ferramenta para suas análises no campo pedagógico, principalmente nos estudos sobre a literatura e a experiência de leitura. O autor ressalta que a experiência tem sido entendida como um conhecimento inferior, sendo menosprezada e tratada como linguagem menor, no âmbito da filosofia e da ciência moderna. Segundo o autor, para a filosofia, a experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, enquanto, para ele, a distinção platônica entre o mundo sensível e o inteligível equivale, em parte, à distinção entre *doxa*(opinião) e *episteme*(ciência). Para a ciência, a experiência é sempre subjetiva, contextual, finita, ligada à

fugacidade do tempo, a situações concretas e particulares, impossível de ser objetivada e universalizada. Contudo, o autor desenvolve um raciocínio no sentido de reivindicar a experiência, em tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência desprezam: a subjetividade, a incerteza, o provisório, o corpo, a finitude, a vida.

O autor indica a necessidade de se tomar algumas precauções com relação ao uso do termo, no sentido de "limpar" a palavra de algumas contaminações que a fazem demasiadamente cômoda ou segura – a primeira delas seria a separação entre experiência e experimento – e de descontaminar a palavra das implicações empíricas e experimentais. A segunda precaução seria separar a experiência de todo dogmatismo e de toda pretensão de autoridade; a terceira, consistiria em separar experiência e prática; isso significa que o sujeito da experiência é um sujeito receptivo, aberto, disponível, exposto. Outra precaução, de acordo com Larrosa, tratar-se-ia de fazer da experiência um conceito. Ele explica que tem feito um esforço para vincular a experiência à palavra existência, isto é, a um modo de habitar o mundo. Dessa maneira, a existência, como a vida, não poderia ser conceitualizada, pois sempre escapa a qualquer determinação e traz em si a possibilidade de criação, de invenção e de acontecimento. Por fim, o autor recomenda o cuidado para não converter a palavra experiência em um fetiche – no sentido de torná-la um imperativo e de utilizá-la de forma precisa – assim evitando que qualquer coisa se converta em experiência.

Enfim, para Larrosa(4), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". É ela que forma, constitui personalidades e identidades. Desse modo, o sujeito da formação não é o sujeito da aprendizagem, mas o sujeito da experiência, embora o autor admita que exista uma relação clássica entre essas duas instâncias. Interessa-nos, sobretudo, esse viés da experiência. Sendo assim, pretende-se aqui refletir sobre as práticas de leitura das professoras, com base, sobretudo, nos relatos das experiências vividas por elas, em diferentes situações, no intuito de desvelar aquilo que as tocou.

Os dados colhidos revelaram que, no grupo investigado, para as professoras cujo contato com a leitura mostrou-se frágil, no seio familiar e na escola, houve, na idade adulta, uma intensificação dessa prática de forma mais significativa. Avaliaram que convivem mais com a leitura hoje. Mencionaram ler, atualmente, alguns autores da área da Educação como Içami Tiba, Paulo Freire, e também Rubem Alves. Além disso, destacaram as fábulas, os livros de auto-ajuda e os livros que gravitam em torno de questões referentes ao racismo, aos valores, à ética e à disciplina – justificam tais escolhas em

função dos problemas de violência e preconceitos enfrentados no cotidiano de suas escolas.

Identificou-se em outro grupo que, mesmo tendo vivido oportunidades interessantes na infância ou na adolescência, afirmaram que o contato com as práticas de leitura se efetiva de forma mais substancial no momento atual, por motivos profissionais. Vejamos o caso da professora Marta: "acho que leio muito mais agora (...) desvairadamente (...) estou tentando recuperar o tempo perdido". Isso porque, segundo ela, quando trabalhava "como professora de português – sabe, aquela que só corrige? – então, eu tinha muito livro que guardei para quando aposentasse". Em suas leituras cotidianas e de lazer, ela costuma ler romances, biografias e faz referência a vários livros e autores desses gêneros, como Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Pedro Nava, Zélia Gatai, dentre outros. Ela ainda menciona que, para subsidiar a sua prática profissional(5), procura ler e reler alguns clássicos, e obras que fazem parte do repertório da literatura infantil em geral: Monteiro Lobato, Cecília Meireles e outros.

Marta procura buscar uma literatura que trate das questões da existência humana e, nessa direção, destaca a literatura espírita. Além disso, define-se como uma leitora eclética, que gosta de ler vários gêneros e textos, desde que a satisfaçam: "embora eu não seja espírita, adoro a literatura. Não sei se acredito em tudo (...) porque sou o tipo de leitora que quer ler tudo o que existe, tudo que encontra."

Outro grupo de professoras – Silvana, Cláudia, Maria Rosa, Luma e Ângela – reconhece que esse é o momento em que as práticas de leitura se fazem mais presentes em suas vidas. A maioria delas realiza suas leituras com o intento de suprir as demandas decorrentes da vida cotidiana: solucionar problemas domésticos, lacunas na formação profissional, subsidiar o fazer docente e ainda por motivos espirituais e religiosos. Não obstante, há uma característica comum entre elas: consideram-se "leitoras fracas", não reconhecem as leituras efetivadas como práticas legítimas(6).

Algumas afirmaram que procuram ler a respeito dos problemas relacionados à fase da adolescência, objetivando acompanhar e compreender melhor os filhos, que se encontram nessa faixa etária. As preferências apontadas por esse grupo são os livros de abordagem kardecista e, nesse aspecto, destacou-se Zíbia Gasparetto, autora reconhecida nesse âmbito. Outras leituras que compõem o repertório atual da maioria das docentes são a literatura infantil e as revistas em quadrinhos, objetivando seu uso na prática docente.



No conjunto das entrevistadas, somente uma professora, Meiriane, assume que a leitura se fez presente em toda a sua trajetória de socialização – nos contextos familiar, escolar e de formação. Ela acentua que: "a leitura nunca saiu da minha vida... eu não tinha percebido que, desde que me alfabetizei, estava sempre com algum manual ou livro de receitas (...); mais tarde, romances. Eu estava sempre lendo alguma coisa em seqüência: quando acabava um, começava outro".

Semelhantemente a outras colegas, ela cultivava o hábito de ler literatura espírita, "de maneira um pouco exacerbada", preferencialmente, os livros de André Luiz e Zíbia Gasparetto. Não obstante, parece refletir um pouco e tenta se justificar, concluindo: "estou em um momento crítico (...), questionando a doutrina".

### **Tecendo considerações**

Um aspecto relevante a ser considerado é que despontaram nos relatos alguns autores ou obras que têm como finalidade subsidiar as professoras nas soluções de problemas emergentes em sua prática docente. Observa-se um elenco de obras afetas a conteúdos, como a literatura infanto-juvenil, ou a referência a autores cujas temáticas giram em torno de problemáticas da disciplina escolar. Essa particularidade, detectada nas leituras docentes, faz com que esse grupo possa ser caracterizado como leitores *ordinários*, no sentido de que há uma tendência, por parte dele, de estabelecer uma relação pragmática com os objetos lidos.

Além disso, detectou-se que elas tendem a eleger como objeto de leitura a literatura de auto-ajuda(7). Foram vários os motivos que justificam tal escolha, desde a solução para os problemas da vida profissional e cotidiana até a questão religiosa. Constatou-se a presença desse tipo de literatura em 80% dos depoimentos, confirmando o que a mídia(8) vem reportando sobre esse fenômeno, no contexto da indústria cultural. A elevada procura desse gênero, entre as professoras do grupo, parece assemelhar-se a outros dados já detectados por pesquisas(9) que apontam a tendência de um acentuado gosto do(a) professor(a) pela literatura colocada em circulação pela cultura de massa.

Analisando os depoimentos, não nos pareceu que, em sua maioria, elas estivessem preocupadas em responder àquilo que é mais apropriado em relação aos objetos de leitura que merecem ser declarados, embora muitas se reconheçam como "leitoras fracas". Apesar de essa literatura ser considerada, por parte dos intelectuais e da academia, como cultura menor, sem valor, e cultivada por pessoas com repertório intelectual inferior,

suas respostas não demonstraram uma tendência em negar a leitura desse gênero. Não nos pareceu também que elas estariam aqui preocupadas em passar uma imagem de "bom leitor", isto é, daquele que tem acesso à literatura considerada "legítima".

Esse dado torna-se significativo se tomarmos as reflexões de Abreu:

o cânone universal dos textos escritos, capaz de assegurar a disseminação dos valores culturais, políticos e religiosos, nos quais se ancora a visão de mundo das elites, parece ameaçado (...) o repúdio ou o estímulo à leitura só podem ser bem compreendidos se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais, religiosas nos diferentes tempos e lugares.(10)

E, mais ainda, as recentes considerações oriundas do campo da sociologia da leitura podem clarear pontos obscuros desse fenômeno cultural detectado nas declarações. Estudos como o de Horellou-Lafarge et Segré(11)apontam que a conhecida tendência dos interrogados responderem, sobre suas leituras, com certa precaução e em conformidade com as normas culturais legítimas, subestimando suas escolhas pessoais, foi alterada nos últimos trinta anos. O estudo sinaliza que houve interiorização de um fenômeno, o qual os pesquisadores denominam "banalização da leitura e do livro", por parte de determinados segmentos sociais, o que faz com que suas declarações se aproximem cada vez mais das práticas efetivas e reais.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos inferir que a insistente incidência da literatura de auto-ajuda nos depoimentos permite indagar sobre a relação entre o tempo, o lugar e as novas práticas que se impõem, isto é, as novas maneiras de ler e os novos objetos de leitura(12). Assim, a modernidade apresentaria desafios e imporá nova lógica de comportamento, em que se estabelecem novos valores, uma vez que ela se caracteriza por uma sociedade consumista, pelo culto ao descartável, pela rapidez e pelo individualismo. Na sociedade cada vez mais narcisista e consumista da pós-modernidade, a literatura de auto-ajuda é (13) uma maneira de auxiliar o leitor na busca da compreensão de si e do universo social que o cerca.

#### **Abstract**

In this article, some experiences accomplished by a group of teachers on reading are shown. These experiences were part of a broader research during a Postgraduate Program at FAE/UFMG. One of the aspects studied here aims at analyzing the predominance and repetition of certain reading genres on the teachers' reports.

**Key-words:** reading practices, teachers literacy, readers formation.

## Notas

[1]O recurso à memória, para a reconstituição de processos de formação docente já é recorrente no Brasil, desde 1997, tanto para os estudos histórico-educacionais quanto para aqueles que tratam da pesquisa acerca da formação docente. Cf. Catani, 1997.

[2]A análise de textos veiculados pela imprensa, nos últimos anos, constata que a imagem retratada dos docentes é a de um(a) professor(a) que é incapaz de escrever, que não tem o hábito de leitura e que, conseqüentemente, estaria formando poucos leitores. Cf. Guedes-Pinto, 2002.

[3]O autor apresenta essa linha de pensamento em diferentes obras: Larrosa (1996, 2002).

[4]LARROSA, 2002, p. 21.

[5]A referida professora, após a aposentadoria no ensino médio, reinicia as atividades docentes no ensino superior, na área de formação de professores(as).

[6]A discussão sobre a concepção do termo "legítimo" encontra-se no trabalho de pesquisa mais amplo no qual este artigo se inscreve. Tomaram-se como referencial de análise as formulações do sociólogo Pierre Bourdieu. Ver SILVA (2007).

[7]Esses livros assumem uma variedade de formas, dificultando a categorização do gênero. Porém, conforme Asbahr, é possível afirmar que os livros de auto-ajuda se dividem entre aqueles que abordam questões objetivas e subjetivas, apresentando um discurso prescritivo e aconselhador. Os temas são diversificados e tratam de dificuldades enfrentadas no cotidiano, propondo soluções para problemas profissionais ou de saúde, como lidar com filhos únicos, superar medos, conquistar o(a) parceiro(a) desejado(a).

[8]A revista *Época*, n. 261, de maio de 2003, traz dados que revelam o crescimento desse gênero no mercado editorial brasileiro. De acordo com a matéria, Zibia Gasparetto, uma das autoras desse ramo, que se dedica a produzir livros espíritas, esotéricos e de auto-ajuda, vendeu mais de 5 milhões de livros desde 1995. Observa-se que esse dado foi referendado nos depoimentos das docentes, quando essa autora aparece em suas listas de predileções.

[9]BATISTA, Pesquisa Nacional sobre o perfil dos professores brasileiros (Inep/Unesco, 2004).

[10]BATISTA, 1999. p.15.

[11]HORELLOU-LAFARGE, 2003.

[12]Chartier (2001) e Ariès (1991) revelam que as alterações sofridas nas práticas individuais e sociais de leitura variam em decorrência do tempo e espaço: da leitura oral e coletiva para a leitura silenciosa e individual, das práticas extensivas às práticas intensivas.

[13]Embora sem o intuito de alongar essa discussão, as reflexões aqui elaboradas tomaram por base as formulações de Japiassu sobre a crise da modernidade. Para ele, estamos sob os auspícios da pós-modernidade e esta se caracterizaria pela imposição de um estilo de pensamento marcado pela

desconfiança da Razão, o que levaria o ser humano a incertezas, ao desencantamento, à apatia, ao ceticismo e a indiferença. Japiassu acrescenta ainda que, no plano do Absoluto, o Deus do homem atual é uma divindade que se encontra além das representações e conceitos, confundindo-se, na prática, com uma espécie de conhecimento esotérico, místico, transcendental, oculto ou religioso (auto-conhecimento). Cf. JAPIASSU, H. A crise da razão no ocidente. *Revista Eletrônica Sinergia*. Disponível em: <http://www.sinergia.spe> Acesso em: 15 nov. 2006.

-----

## **Bibliografia**

ABREU, Márcia. Percursos da leitura. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 9-18.

ARIÈS, P. As práticas da escrita. In: *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ASBAHR, Melissa C. *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças*. São Paulo: UNICAMP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BATISTA, A. A. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CATANI, Denise (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, jul./dez. 2000.

CHARTIER, R. *Cultura escrita: literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologie da la lecture*. Paris: La Découverte, 2003.

INEP. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam e o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

JAPIASSU, H. A crise da razão no ocidente. *Revista Eletrônica Sinergia*. Disponível em: <http://www.sinergia.spe>. Acesso em: 15 nov. 2006.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. In: *Estudios sobre lectura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.19, p. 20-28, 2002.

SILVA, Santuza Amorim da. *Leitura e práticas de formação docente: o caso do Pró-Leitura*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007. (Tese de Doutorado).



Charles Bicalho

## **Yãmîys maxakali - iconotextos indígenas**

**Charles Bicalho**

*Doutorando em Literatura Brasileira, Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) no Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais.*

### **Resumo**

Este artigo trata das conexões e interações entre o verbo e a imagem no âmbito da tradição indígena maxakali, especificamente os cantos rituais - *yãmîys* - recitados nas cerimônias *yãmîyxops*. Aborda os *yãmîys* na perspectiva de um gênero poético performático e apresenta a transcrição, nos termos da teoria de Haroldo de Campos, como opção de modelo tradutório para esses textos. Paralelamente, sugere uma configuração paratática ou ideogrâmica dos *yãmîys*, considerando-os como iconotextos dos entes totêmicos do universo indígena.

**Palavras-chave:** Yãmîy, Maxakali, iconotextos.

## Introdução

O iconotexto, esta zona onde o texto se  
põe a sonhar com a imagem.

Louvel

No princípio era o verbo... e a imagem. "A escrita nasceu da imagem e, seja qual for o sistema escolhido, o do ideograma ou o do alfabeto, sua eficácia procede unicamente dela", escreve Anne-Marie Christin em *A imagem escrita ou a des-razão gráfica*.(1) De fato, na escrita cuneiforme (impressa na argila e tendo três dimensões: altura, largura e profundidade), em sua fase pictográfica, o que mais tarde viria a ser letra é a representação metonímica do gado: a letra "A" surge da representação pictórica da cabeça do boi. Talvez haja mais afinidades entre o gesto da mão sobre o papel com a caneta e o lápis, ao escrever, e o gesto da mesma mão com o pincel sobre a tela, ao pintar ou desenhar (também entre a mão com o mouse e o cursor na tela do computador), do que sonham nossas vãs teorias. Exemplos dessa imbricação genética são os trabalhos artísticos de caligrafia árabe ou chinesa. Esta, magistralmente ilustrada no filme *O livro de cabeceira*, de Peter Greenaway. Portanto, no princípio era o signo, em todas as suas variações e possibilidades.

Esse pode ser o ponto de partida para tentarmos entender porque os primeiros índios à época do contato pós-descoberta ficaram tão fascinados em ver a mão européia a desenhar sinais engraçados no papel (a ponto de chegar a imitar a escrita, no gesto, criando rabiscos). E talvez, isso explique tanto o fato de hoje em dia um povo como os Maxakali abraçar tão visceralmente a escrita, já tendo incorporada à sua tradição essa modalidade de registro desde a década de 1960, quando missionários os alfabetizaram e tentaram catequizá-los (sem sucesso), quanto o fato de essa escrita ser usada até hoje, como um reconhecimento de sua utilidade. Provavelmente os Maxakali perceberam que

a escrita oferece a uma sociedade a possibilidade de ampliar seu campo de comunicação verbal para além das fronteiras de sua própria língua. Nenhum outro motivo além desse poderia forçar os homens a adaptar as estruturas de uma linguagem, da qual dependiam não apenas sua posição social, mas também seu universo de pensamento, às estruturas de um *medium* cuja aura, por outro lado, o aproximava sobremaneira das práticas obscuras e incontroláveis da magia. (2)

Talvez, isso também explique porque esses mesmos indivíduos não viram nenhum problema em adotar a tecnologia do computador (que agrega indistinta e anti-hierarquicamente a escrita, a

imagem, o som e outras mídias) em seu processo de aprendizagem, manutenção e divulgação de seu conhecimento e tradição.

### **Maxakali, Yãmîy, Yãmîyxop**

Os Maxakali vivem no nordeste de Minas Gerais, precisamente no Vale do Mucuri. Segundo os lingüistas, sua língua pertence à homônima família Maxakali que, por sua vez, pertence ao tronco Macro-Jê. O Macro-Jê e o Tupi são os dois principais troncos lingüísticos indígenas do Brasil. Os Maxakali surpreendem por ainda manter intacta não só sua língua, mas quase toda a sua cultura, incluindo a religião, a organização social, os costumes etc.

Yãmîy quer dizer "canto" em maxakali. E também "espírito". Yãmîy é a concepção central para se entender a cultura maxakali. Mais especificamente, os *yãmîys* são cantos sagrados, verdadeiras composições poético-musicais (poemúsicas) cantadas nos *yãmîyxops*, rituais sagrados. Os *yãmîys*-cantos referem-se aos *yãmîys*-espíritos. Ou seja, para cada divindade maxakali há pelo menos um canto correspondente. Tais divindades incluem animais terrestres, pássaros, insetos e figuras míticas da tradição indígena. Yãmîy então é uma palavra maxakali que designa os espíritos de seu panteão. E designa também os cantos relacionados aos espíritos.

Os *yãmîys* são cantados principalmente nos *yãmîyxops*. Os *yãmîyxops* são as cerimônias, rituais em que os humanos interagem com os espíritos. *Xop* em maxakali tem a noção de grupo, plural. Um *yãmîyxop* é uma reunião de *yãmîys*, de espíritos. Trata-se de uma grande festa em que, para que aconteça o contato entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos (semelhante ao contato entre vivos e mortos na tradição literária), são usados todos os recursos e as artes da performance. Os *yãmîyxops* envolvem toda a comunidade de uma aldeia. São realizados para agradecer aos espíritos por uma boa colheita, ou para pedi-la. São realizados também para pedir a cura de um doente. Durante todo o dia que precede a noite do ritual todos os membros da comunidade de uma aldeia ficam envolvidos com os preparativos do *yãmîyxop*.

Nas performances do *yãmîyxop* maxakali, a imagem, o verbo, o corpo, o alimento, a música, o contato, em suma, todos os sentidos, em todos os sentidos, são importantes. A exploração de todas as sensações do corpo é importante para se alcançar a transcendência. Nelas se canta uma variedade de *yãmîys* incessantemente.

Para JAKOBSON, "o ritual costumeiramente combina a fala e componentes pantonímicos e, como notou Leach, ocorrem nessas usanças cerimoniais certas espécies de informação que jamais são verbalizadas por seus executantes, mas apenas expressas na ação." E, continua ele, "esta tradição semiótica é, contudo, sempre dependente, pelo menos de um padrão verbal emoldurante que passa entre as gerações"(3). São os *yãmîys*(e também suas narrativas correspondentes) que, no caso Maxakali, cumprem o papel deste "padrão verbal emoldurante".

Neste artigo vamos explorar como o verbo e a imagem desempenham seus papéis, imbricando-se, e como essas duas expressões simbólicas podem estar emaranhadas na produção de sentido em um ritual *yãmîyxop*. E qual é a derivação disso na produção de material didático e literário nos cursos de educação e escolas indígenas.

### **Da oralidade à escrita**

A escrita foi introduzida na língua maxakali por Harold Popovich, missionário do *Summer Institute of Linguistics*(SIL), órgão norte-americano que patrocina catequeses mundo afora. Popovich conviveu com os Maxakali na década de 60, aprendeu sua língua, introduziu a escrita e alfabetizou alguns índios.

A Constituição Brasileira, em seu artigo 210, parágrafo segundo, dispõe que: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." E no artigo 231: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens." Com base nisso tiveram início em todo o Brasil programas de educação diferenciada para os povos indígenas. Em Minas, criou-se o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG). Uma parte do Programa objetiva elaborar o material didático a ser usado pelos índios em suas escolas: cartilhas de alfabetização, livros de Geografia, Matemática, História e, naturalmente, obras literárias. Essa produção, no caso maxakali, costuma ser bilíngüe. E sua literatura, antes exclusivamente oral, agora surge em livros. É assim que vemos nascer um novo e rico acervo literário a ser consumido também pela sociedade que o envolve. "O produto final", revela Maria Inês, "aponta para um modelo de texto cuja leitura demandaria antes os cinco sentidos do corpo, ao invés de um modelo logocêntrico, racional".(4)



## **Yãmîy como um gênero performático**

Yãmîy é poesia no estilo das melhores performances. Umyãmîyxop é um espetáculo que apela aos cinco sentidos. Nas aldeias, canto, dança, poesia e teatro são indissociáveis em rituais de cura ou de ciclos anuais (5). Num *yãmîyxop* ouvem-se *yãmîys* incessantemente. Eles são cantados no centro da aldeia por homens e mulheres.

No aspecto visual, o figurino não é menos importante. Cada *yãmîy* tem sua indumentária, suas cores e formas de pintura, que enfeitam o corpo daqueles que encenam.

O tato acontece no contato físico entre os participantes. Há momentos na dança em que se formam grandes círculos em que todos giram abraçados.

O paladar também é aguçado, pois faz parte dos rituais a ingestão de bebida, principalmente café e cachaça (sabe-se que tradicionalmente os Maxakali ingeriam um certo chá que caiu em desuso ao longo do tempo e foi substituído por essas bebidas) e comida. O alimento costuma ser servido em caprichados pratos com *xuinãg* ("arroz"), às vezes *pêyôg* ("feijão"), *xokkakak* ("frango") ou carne de *xapup* ("porco") ou *mûnûy* ("boi") e *mãkãhãm* ("macarrão"). Se houver, também se serve *kômîy* ("batata"), *kohot* ("mandioca") e *paxok* ("milho"). A comida é uma oferenda aos *yãmîys*, que se satisfazem comendo dentro da *kuxex*, a "casa de religião".

O olfato, nas aldeias, é estimulado pelo cheiro do mato, da terra, do corpo e da fumaça, principalmente. Há muita fumaça (*kuho* - "corrô") impregnando os objetos e as pessoas, seja pelo fato de que, recolhidos ao lar, os Maxakali acendem fogueiras praticamente dentro de casa, o que acaba por defumar a tudo e a todos (é característico o cheirinho de fumaça que impregna os objetos maxakalis, principalmente, seu artesanato), seja pelos cigarros fumados durante *osyãmîyxops*. A fumaça é sagrada para os Maxakali. É considerada o alimento dos espíritos. Por isso se fuma bastante, tanto nos rituais, quanto no dia-a-dia. Fuma-se tanto o *kohomanîy* ("cigarro preto", que é o cigarro não-industrializado, de palha ou enrolado em papel) quanto *okohopodo* ("cigarro branco", o cigarro industrializado). *Kohosignifica* "fumaça" e, metonimicamente, "cigarro". *Manîy* ("manin"), como já se percebeu, é "preto", e *podo* ("pôdô"), "branco".

A poesia *yãmîy*, com todo seu aparato performático, apelando aos cinco sentidos do corpo, propicia um verdadeiro e visceral desregramento de todos os sentidos.

Nas publicações, procura-se preservar pelo menos o mínimo de tal estatuto. O *Livro de cantos rituais maxakali*(6), por exemplo, além da escrita e da tradução de alguns *yãmîys*, traz encartado um CD, gravado nas aldeias de Pradinho e Água Boa, contendo três *yãmîys* cantados pelos índios.

### **Transcriando Yãmîy - o espírito e a coisa**

José Paulo Paes afirma quanto ao fato de não falar nem ouvir, mas apenas de traduzir 10 dos 12 idiomas que domina: "sou surdo e mudo em 10 línguas". Eu sou surdo e mudo em Maxakali. Não falo nem entendo uma conversação maxakali, mas o que aprendi da língua nos mais de dez anos de contato com ela, com muita troca e aprendizado, permite-me traduzir, em colaboração com os índios, seus textos e, no caso da poesia, buscar uma transcrição.

Nesse processo, primeiramente são elaboradas versões prosaicas traduzidas palavra por palavra, em colaboração com os índios, na reserva ou em qualquer outro lugar onde se dêem nossos encontros. Depois, com calma, busca-se a reprodução dos sons, a musicalidade dos versos, um certo ritmo. Tenta-se também criar algumas imagens que se compatibilizem com a profusão metafórica natural da língua indígena e outros elementos que fazem de um texto um texto poético.

A transcrição de poesia é a tentativa, como escreve Haroldo de Campos, de captar o "espírito" do texto poético. Em suas palavras, trata-se de "ser fiel ao 'espírito', ao 'clima' particular da peça traduzida"(7):

Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, imagética, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele "que é de certa maneira similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal(8).

Assim, o que se pretende, no caso de *yãmîys*, é se deixar cair na tentação de captar ou capturar o "espírito da coisa" no texto maxakali, sendo o espírito o significado e a coisa – o significante, para usarmos da terminologia semiótica. Aqui não é o símbolo que determina, mas o ícone que indetermina.

Vamos a um exemplo. O *yãmîy* seguinte foi registrado por Sandro Campos, lingüista da UFMG que pesquisa a língua maxakali.

'ŌNYĀM  
'ōnyām tuthi xux mǎhǎ  
'ōnyām kutet xux mǎhǎ  
'ōnyām ah hām tu yǎyhi ah  
'ōnyām mīm mōg yīmu yǎy hih  
'ōnyām toktet xux mǎhǎ  
'ōnyām 'āto kopa mōyōn  
'ōnyām mīm kox kopa mām hu mōyōn  
'ōnyām a hām tu mō ka'ok  
'ōnyām 'upip 'uxām xi pip 'uxām 'oknāg  
'ōnyām nāg upnok xi xepnak um

Numa tradução prosaica temos:

O OURIÇO  
o ouriço come folhas de embaúba  
o ouriço come folhas de bambu  
o ouriço não anda de dia  
o ouriço anda em cima do galho da árvore  
o ouriço come folhas de mamona  
o ouriço dorme dentro do feixe de cipós  
o ouriço fica dentro do oco do pau e dorme  
o ouriço não anda rápido no chão  
tem ouriço que tem espinho e outros que não têm espinho  
o ouriço tem rabo e pêlos brancos.

Se se persegue a poeticidade inerente a praticamente todo texto maxakali, e especialmente aos yāmîys, pode-se elaborar algo um pouco diferente.

Vejam os. Não há o que fazer nos três primeiros versos. Já há, inclusive, uma assonância espontânea entre "embaúba" e "bambu" e o *ddd* de "anda de dia" do terceiro verso não é mal. No quarto verso, podemos sintetizar "anda em cima do galho da árvore" em "caminha no galho da árvore", em que os dígrafos *nh* e *lh* reverberam-se. O sexto verso, traduzido por "dorme dentro do feixe de cipós" (Sandro explica que 'āto em Maxakali designa "feixe de cipós cujo interior é usado pelo ouriço como abrigo"), pode ser adaptado para "dorme num ninho de cipós", onde as consoantes nasalizantes *m* e *n*, duplicadas, mais o *nh* amaciam sonoramente o leito do ouriço. "No oco do toco", do sétimo verso, reproduz a aliteração *dok* no verso original, *kox kopa*, literalmente "dentro do buraco ou oco". Na língua maxakali, *kox* aparece, por exemplo, na composição de *konāgkox*, vocábulo para "rio", que é a junção de *konāg* ("água") + *kox* ("buraco"). Ou seja, "um oco ou buraco onde corre a água". Sonora e visualmente, a palavra "toco" acolhe literalmente o "oco" dentro de si. O oitavo verso tenta se comparar, pela aliteração dos *ss*, em "vai suave sobre o solo", ao original, também com aliteração, só que em *m*. O verso seguinte mantém a repetição *pip 'uxām xi pip 'uxām oknāg*, que literalmente em maxakali quer dizer "tem espinho e tem espinho pequeno" (*oknāg* quer dizer pequeno, diminuto), mas apresenta um verso mais sintético e harmonioso: "com espinho e sem espinho". Por fim, o último verso traduz o quase anagrama do

original, entre *upnok xi xepnak* (*xi* em *maxakali* é a conjunção e), em uma rima assonante interna: "rabo" com "claro". Sendo assim, temos a transcrição:

O OURIÇO  
o ouriço come folhas de embaúba  
o ouriço come folhas de bambu  
o ouriço não anda de dia  
o ouriço caminha no galho da árvore  
o ouriço come folhas de mamona  
o ouriço dorme num ninho de cipós  
o ouriço dorme no oco do toco  
o ouriço vai suave sobre o solo  
tem ouriço com espinho e sem espinho  
o ouriço tem um rabo e pêlo claro

### **Ideogramaxacali ou a montagem artística do Yãmîy**

Antônio Risério, em seu *Oriki Orixá*, coloca o *oriki*, gênero de poesia oral africana, ao lado de outros, como o *haicai* japonês e o soneto ocidental. A diferença é que o *oriki* não é um gênero de forma fixa como o soneto, por exemplo, que exige determinado número e tipo de estrofe e rima para ser considerado um exemplar. Ou ainda o *haicai* que também, pelo menos em sua origem no Japão, é estritamente composto por três versos cuja métrica é 5-7-5 sílabas poéticas, respectivamente. Paul Zumthor, no entanto, diz que "só excepcionalmente uma forma é estável e fixa; ela comporta uma mobilidade proveniente de uma energia que lhe é própria"(9). De fato, o próprio *haicai*, ao ganhar o mundo, abandonou sua forma fixa. Sabe-se que valores como síntese, imagética, ou sua candidez natural são valores tão ou mais intrínsecos.

O *oriki* é também um canto a um espírito. No caso, a um espírito africano: o orixá. Segundo Risério, citando o *Dicionário de cultos afro-brasileiros*, de Cacciatore, trata-se de um "cântico de louvor que conta os atributos e feitos de um orixá" (10). Risério explica: ele não é oração, mas uma "figuração paratática do orixá". Entende-se a parataxe por oposição à hipotaxe:

a parataxe é a organização por coordenação, e o seu pivô é o conjunto das chamadas conjunções coordenativas; a hipotaxe é a organização por subordinação, que se articula graças às conjunções subordinativas. (11).

Paratático, portanto, é o *oriki*, - e, segundo nossa hipótese, também o *yãmîy* - no sentido de que o discurso que o estrutura prescinde de conectores lógicos, como as conjunções, e não se organiza em períodos compostos por subordinação, o que dá à fala ou à escrita um caráter hierarquizante, como normalmente acontece no discurso ocidental.

Vemos que o poema maxakali do ouriço, aqui transcrito, não apresenta "frases que se montam por subordinação hierárquica" numa "seqüência de causas e efeitos". Ele se mostra muito mais como um texto em que "as frases estão em pé de igualdade", sem orações subordinadas, numa estrutura em que as frases "podem ser justapostas e encaixadas *ad infinitum*"(12). Cada verso se coloca como uma idéia ou imagem completa, sem conectores que os concatenem. Cada verso é uma frase completa. O paralelismo que há no poema, principalmente pela repetição do sintagma "o ouriço" a iniciar cada um dos versos reforça tal concepção.

Analisando o mesmo procedimento presente no *oriki*, Risério diz: "O *oriki* é sobretudo uma espécie de montagem de atributos do objeto que tematiza. Uma construção epítetico-ideogramática. O que importa é isso: montagem de atributos, colagem de predicados, justaposição de particularidades e emblemas". E mais: "O método de montagem. Um *oriki* de Omolu, por exemplo, é uma espécie de ideograma do senhor das pestes".(13).

Montagem, ideograma, eis o princípio que rege também o *yãmîymaxakali*. Eisenstein, em seu famoso estudo "O princípio cinematográfico e o ideograma", analisando o *haikai* e *otanca* (este é um gênero mais antigo que derivou aquele), vai dizer: "Ambos são pouco mais que hieróglifos transformados em frases. Tanto que metade de sua qualidade é avaliada por sua caligrafia.(14). O método de resolução de ambos é inteiramente análogo à estrutura do ideograma" (15). Tal concepção é muito próxima do que se pode inferir do método ideogrâmico de Pound, assim definido por Géfin:

a process where the artist, by precise perceptions, attains a vision of the relationships between the particulars observed and the working of nature. From the exactness of these perceptions the artist recreates this vision in the literary work; and from this, acute and attentive readers may attain their own vision or revelation (...) The artist seeks out the luminous detail and presents it. He does not comment(16).

"Do nosso ponto de vista, estas são frases de montagem. Séries de tomadas"(17), acrescenta Eisenstein sobre o *haikai*. É como se cada verso fosse a tomada de uma cena num filme. Entre um e outro há um corte. Como se cada verso fosse um fotograma. Ou, como diz Modesto Carone em seu estudo sobre a poesia de Georg Trakl, "as imagens isoladas do poema se comportam como as 'tomadas' ou os fotogramas montados num filme"(18) . O mesmo se dá no caso dos poemas maxakalis: cada verso pode ser visto como a tomada de uma cena, como se o poema fosse um roteiro sintético. Vejamos o exemplo da "Canção do martin-pescador pequeno".

O martin-pescador pequeno está na árvore seca  
Ele desce no rio  
Ele entra na água  
Ele sai com um peixe  
Ele está parado comendo o peixe  
Ele corta caminho entre dois morros  
Ele vai rio abaixo  
Ele vai rio acima  
Ele voa entre o céu e a terra  
Ele desce no rio grande(19)

Em associação com os desenhos, tem-se, através dos versos, praticamente um *storyboard*! Com o livro *maxakali* em mãos, essa sensação é ainda mais nítida. Os *yãmîys* são uma espécie de avatar que concretiza a presença de um espírito através do método da montagem ou do ideograma.

### **Toteogramas/iconotextos**

A lógica que rege o *yãmîy maxakali* é a do totem. Um clã se identifica com as características de determinado animal e sua vida espiritual gira em torno disso. Freud, em "Totem e tabu", dá uma explicação cabal do termo:

Via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne (ou tirar proveito dele de outras maneiras). O caráter totêmico é inerente não apenas a algum animal ou entidade individual, mas a todos os indivíduos de uma determinada classe. De tempos em tempos, celebram-se festivais em que os integrantes do clã representam ou imitam os movimentos e atributos de seu totem em danças cerimoniais(20)

A despeito de toda a questão em torno da "ilusão totêmica" levantada por Lévi-Strauss em *Totemismo hoje em dia*(21) , uso a idéia de "totemismo" para designar a idéia básica que ele representa. Sendo assim, não pretendo entrar no mérito da questão totêmica mas usar a definição de totemismo mais geral, como se coloca na Enciclopédia Einaudi: "totemismo conota simplesmente a idéia de uma associação entre uma espécie animal (ou outra) e uma parte da sociedade, quer se trate de um grupo ou de um (ou mais) indivíduo(s)"(22).

Popovich reconheceu que os seres sobrenaturais ("supernatural beings") maxakalis e seus rituais se baseiam na idéia do *yãmîy*, termo que, de acordo com ele, pode ser traduzido como "alma dos mortos": "Yãmîyxop consists mostly of souls of dead Maxakali, and a few souls of Indians of other tribes, national Brazilians, and animals" (23). Ele reconhece 10 grandes grupos de *yãmîy*, os quais se constituem de mais de 200 subgrupos (24). Dentre os 10 grupos encontram-se por exemplo o da anta (*ãmãxuxxop*), o das folhas (*mîxuxxop*), o do papagaio (*putuxop*), o do morcego (*xûnînxop*), o do *kotkuphi* (palavra que designa o talo da mandioca) etc. Nos subgrupos encontram-se a própria anta, a capivara (*kuxakkuk*), o abacaxi (*kutitta*), a cachoeira (*kukmok*), o veado (*mûnûy*), a vaca (*mûnûytut*), a onça (*hãmgãy*), o caititu (*xapupnãg*), a jaguatirica (*xokãnêhnãg*), a abelha (*kutapax*), a cigarra (*patakak*), a grama (*mîxux kupnãg*), o bambu (*tatakox*), a arara (*putuxop xexka*) etc.(25).

Popovich, no entanto, resolve não utilizar o termo "totem" em relação aos Maxakali, porque, segundo ele, "even though these groups are societies consisting of certain dead and living going by various names, they do not divide the tribe into distinct societies"(26).

O fato é que não há um estudo específico e significativo sobre a questão do totem junto aos Maxakali. Em entrevistas com os índios, no entanto, pude comprovar que Izael Maxakali e sua família, por exemplo, pertencem ao grupo ou clã da chuva (*texxop*). Ele mesmo me revelou ainda que, para casar, é necessário que a moça venha de um grupo ou clã diferente do seu. O que nos faz crer que os *yãmîys* interfeririam na organização social dos Maxakali. Contudo, a questão fica em aberto...

Ainda que, como escreve Freud, "muitos investigadores tendem, assim, a [encarar o totem] como uma fase necessária do desenvolvimento humano que tem sido universalmente atravessada" (27), podemos pensar que, mesmo nas sociedades não-indígenas, ainda encontramos seus resquícios em metáforas do tipo "ele está uma fera", "ele virou um leão", "ela é uma flor" etc., em que reconhecemos, assim como no totemismo, afinidades entre os humanos e outros seres da natureza. Daí se pode pressupor uma relação ancestral entre o totem e a metáfora.

A formação de uma imagem ou diagrama é cara ao totemismo. Numa explicação sobre a origem do totemismo, Freud apresenta três teorias. Numa delas, a Teoria Nominalista, o psicanalista cita Keane, que encara os totens como 'insígnias heráldicas', por meio das quais os indivíduos, as famílias e os clãs procuravam distinguir-se uns dos outros"(28). Daí, a idéia de um ícone simbolizando um clã, como nos brasões de família, e

modernamente as logomarcas de empresas, ou as bandeiras dos países, ou ainda os brasões de times de futebol. Trata-se da idéia de uma marca associada a uma organização. E, como escreve Haroldo,

a noção peirciana de 'diagrama' permite trasladar ('traduzir'), para o âmbito das línguas fonético-alfabéticas (ou da poética dessas línguas, onde o lado palpável do signo assume o primeiro plano), a concepção fenollosiana (e poundiana) do *ideograma* e do método *ideogrâmico* de compor (sintaxe relacional, paralelística, paratática). (29)

O fato é que tal imagem ou ícone totêmico pode se formar através das palavras. É o caso do que estamos denominando *toteogramas* (cantos que pressupõem uma composição escritural - poemúscas - como espécies de mantras, relacionados aos entes totêmicos). Conforme Haroldo de Campos, "a poesia e a arte das 'mantras' são aproximadas da música, pela importância que todas dão a esse aspecto 'configuracional' (ou 'diagramático', como o chamaria Jakobson, reportando-se conjuntamente a Peirce e a Whorf )" (30).

Assim é que, partindo da expressão cunhada por Décio Pignatari em ensaio sobre a tradução da obra de Marina Tsvietáieva (que ele considera uma "tentativa de estruturar uma montagem gestáltica da poesia"), qual seja, um "diagrama totêmico" (31), resolvemos criar o neologismo "toteograma", mais sintético e mais ideogrâmico, para os poemas indígenas que apresentam através da palavra os entes totêmicos do universo cultural indígena. Sendo assim, podemos observar *osyãmiys maxakalis* como poemas toteogrâmicos, verdadeiras escrituras do totem, ou avatares escriturais do totem. Tem-se um iconotexto quando se dá a "presença de uma imagem visual convocada pelo texto" (32). Citando Julius Pikler em seu estudo, Freud escreve:

A humanidade exigiu, tanto das comunidades quanto dos indivíduos, um nome permanente que pudesse ser fixado pela escrita (...) Assim, o totemismo não surgiu das necessidades religiosas dos homens, mas de suas necessidades práticas e cotidianas. O âmago do totemismo, sua nomenclatura, é o resultado da *técnica primitiva de escrita* (grifo meu). Em sua natureza, *um totem assemelha-se a um pictograma facilmente desenhável* (grifo meu). Entretanto, uma vez portadores do nome de um animal, os selvagens passaram a formar a idéia de um parentesco com ela. (33).

Ou seja, o totemismo parece funcionar como uma modalidade "primitiva" da concepção de *grama*, inscrição, escritura ou registro, o que Pikler está chamando de pictograma, em termos imagéticos. Na concepção semiótica peirciana, trata-se da formação de um signo icônico. Este *grama* - chamemo-lo assim - pode ser formado como um desenho (imagem) ou uma palavra:



ícone ou símbolo. No caso dos *yãmîys*, eles são palavras cantadas. Em outros termos: são símbolos com forte tendência icônica.

Sendo assim, os *yãmîys* apresentam os animais totêmicos, seres espirituais, através da palavra, mostrando-nos seus atributos e suas características, no intuito de fazer surgir sua imagem. Tudo isso se dá em termos paratáticos, donde se pode reconhecer os *yãmîys* como textos icônicos (ou iconotextos). Se "a performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida"(34) deve-se reservar um lugar para o *yãmîy* maxakali no aqui e agora da poesia.

### **Abstract**

This article is about connections and interactions between word and image in the maxakali indigenous tradition, more specifically the songpoems *yãmîy*, declaimed in the *yãmîyxops* ritual ceremonies. It assumes the *yãmîy* as a performatic poetic gender and presents the "transcriation", in terms of Haroldo de Campos' theory, as an option of translation model of this kind of text. Besides that, it suggests a paratatic or ideogramic configuration of *yãmîys*, considering them as iconotexts of the totemic entities of the indigenous universe.

**Keywords:** *Yãmîy*, Maxakali, iconotexts.

### **Notas**

- [1] ARBEX, 2006. p. 17.
- [2] CHRISTIN, 2006. p. 68.
- [3] JAKOBSON, 2004. p. 23.
- [4] ALMEIDA, 2000. p. 48.
- [5] ALVARES, 1992. p. 84.
- [6] MAXAKALI, 2004.
- [7] CAMPOS, 1970. p. 26.
- [8] CAMPOS, 1970. p. 24.
- [9] ZUMTHOR, 1997. p. 81.
- [10] RISÉRIO, 1996. p. 93.
- [11] PIGNATARI, 1995. p. 161.
- [12] PIGNATARI, 1995. p. 162.

- [13] RISÉRIO, 1996. p. 93.
- [14] Podemos pensar que, no caso de uma obra oral, tal metade deve ser avaliada em função da *performance*.
- [15] EISENSTEIN, 1994. p. 152.
- [16] GÉFIN, 1982. p. 8.
- [17] EISENSTEIN, 1994. p. 153.
- [18] CARONE NETTO, 1974. p. 15.
- [19] MAXAKALI, 2004. p. 8-17.
- [20] FREUD, 1995. p. 22.
- [21] LEVY-STRAUSS, 1975.
- [22] ENCICLOPÈDIA EINAUDI, p. 221.
- [23] POPOVICH, 1976b. p. 02.
- [24] *Ib.* 1976. p. 2.
- [25] *Ib.* p. 3-10.
- [26] *Ib.* p. 2.
- [27] FREUD, 1995. p. 23.
- [28] FREUD, 1995. p. 117.
- [29] CAMPOS, 1994. p. 82.
- [30] CAMPOS, 1994.
- [31] PIGNATARI, 1995.
- [32] LOUVEL, 2006. p. 218.
- [33] FREUD, 1995. p. 118.
- [34] ZUMTHOR, 1997. p. 33.

-----

## **Bibliografia**

ALMEIDA, Maria Inês. Os índios, seus livros, sua literatura. In: *Escola indígena - índios de Minas Gerais recriam a sua educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Abr/2000, p. 45-65. (Coleção Lições de Minas, v. VI)

ALVARES, Myriam Martins. *Yãmîy, os espíritos do canto - a construção da pessoa na sociedade Maxakali*. UNICAMP. Dissertação de mestrado em Antropologia, 1992.

ANTUNES, Marisa Aparecida. *Pequeno dicionário indígena Maxakali-Português, Português-Maxakali*. Juiz de Fora: [s.n.], 1999.

ARBEX, Márcia. (sel. e org.) *Poéticas do visível - ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BICALHO, Charles. Yãmîy Maxakali - um gênero nativo de poesia brasileira In: *Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, ago/2006.

\_\_\_\_\_. *Mini-dicionário Maxakali-Português, Português-Maxakali*. Fruto de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida com bolsa do CNPq durante graduação na FALE/UFMG. 1996/1998.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem - ensaios de teoria e crítica literária*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. (org.) *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

CARONE NETTO, Modesto. *Metáfora e montagem*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, Márcia. (sel. e org.) *Poéticas do visível - ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

*Constituição da República Federativa do Brasil*. Editada por Antonio De Paulo. 17. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

EINAUDI, Enciclopédia. *Parentesco* (v. 20). Tradução: Magda Bigotte de Figueiredo. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.

EISENSTEIN, S. O princípio cinematográfico e o ideograma. In: *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. CAMPOS, Haroldo de. (org.) 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 149-66.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GÉFIN, Laszlo K. *Ideogram - history of a poetic method*. Austin: University of Texas, 1982.

JAKOBSON, Roman. *Linguística, poética, cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. *Totemismo hoje*. Tradução: Malcolm Bruce Corrie. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOUVEL, Liliane. A descrição "pictural" - por uma poética do iconotexto. In: ARBEX, Márcia. (sel. e org.) *Poéticas do visível - ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

MAXAKALI. *Yãmîy xop xohi yõg tappet*/Livro de cantos rituais maxakali. Belo Horizonte: SEE/MG/Brasília: FUNAI, 2004.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIGNATARI, Décio. *Letras, artes, mídia*. São Paulo: Globo, 1995.

\_\_\_\_\_. Marina Tsvietáieva. *Tradução e prefácios de Décio Pignatari*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

POPOVICH, Harold. *Maxakali supernaturalism*. Comunicação ao Summer Institute of Linguistics, 1976a (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Maxakali myths on cultural distinctions and Maxakali sense of inferiority to the national brasilian culture*. Summer Institute of Linguistics, 1976b (mimeo).

RISÉRIO, Antônio. *Oriki orixá*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria L. Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.



Aroldo Lacerda

## **A trilogia de Manoel Carlos – *Por amor, Laços de família* e *Mulheres apaixonadas*: a subjetividade contemporânea no discurso das telenovelas**

**Luciene dos Santos**

*Mestre em Comunicação Social pela UFMG, docente e pesquisadora do Departamento de Ciências da Comunicação do Centro Universitário de Belo Horizonte.*

### **Resumo**

Pretende-se, neste artigo, apontar inovações no tratamento textual de três telenovelas elaboradas por Manoel Carlos, para a emissora Rede Globo: *Por amor* (1997-1998), *Laços de família* (2002) e *Mulheres Apaixonadas* (2003). Por meio da análise do trabalho textual, indicaremos as estratégias utilizadas pelo escritor para construir o texto e elaborar uma forma discursiva. Nas três telenovelas, observamos uma mesma preocupação e estrutura narrativa comum na elaboração de questões que dizem respeito às relações humanas constituídas a partir do terreno da afetividade. Três questões estruturam as narrativas: o amor, a família e a paixão, todas situadas no cotidiano da classe média do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** telenovela, televisão, teledramaturgia.

## **Introdução**

O presente artigo pretende apontar inovações no tratamento discursivo de três telenovelas escritas por Manoel Carlos, com direção de Ricardo Waddington, e exibidas pela emissora Rede Globo: *Por amor, Laços de família* e *Mulheres apaixonadas*. Identificamos, nessas narrativas, uma lógica discursiva ou um fio condutor que orienta a construção da(s) trama(s) e une as três telenovelas, permitindo que as classifiquemos como uma trilogia.

Embora os produtos ficcionais televisuais sejam identificados e reconhecidos por seu caráter de efemeridade, é possível apontar e sustentar a existência da trilogia acima referida. Não é comum, nas análises desses produtos, atribuir continuidade lógica na forma de tratamento discursivo, mesmo que sejam dos mesmos realizadores. Da mesma forma, observamos que as reflexões acadêmicas geralmente privilegiam produtos televisuais em exibição ou que foram objeto de exibição recente.

Tal situação talvez se explique pela lógica de exibição da televisão, que impõe não só um caráter de imediaticidade no tempo da exibição como também certa rapidez em relação ao tempo interno da diegese. Essa condição, na perspectiva de Nelson Brissac Peixoto, oferece um sentido de presentividade da imagem e a configura para um aqui e agora (1). Dessa forma, os produtos ficcionais televisuais são facilmente convertidos em produto de consumo imediato. Mesmo as minisséries, que costumam gozar de maior prestígio por serem consideradas um produto de maior sofisticação e elaboração estão submetidas à fugacidade do meio televisual (2).

## **Considerações sobre a produção de telenovelas**

Estamos cientes de que um estudo do texto teledramatúrgico que não tome em consideração o fato de que esse gênero textual resulta de um processo de produção coletiva e que ele tem um caráter de inserção industrial pode revelar-se inviável em termos de análise discursiva. Não obstante, nossa proposta é estabelecer um recorte que seja capaz de indicar o trabalho específico do escritor que demarca as escolhas de estratégias e recursos literários utilizados. Reconhecemos que o escritor se encontra inserido numa rede sócio-histórica e que os discursos verificados numa forma simbólica não se referem especificamente a um dado, um texto ou um sujeito empíricos, mas se conforma com um processo discursivo em que as diversas possibilidades de discursos foram constituídas (3).

Discutir produtos comunicativos que se apresentam a partir do dispositivo técnico da televisão requer estar consciente do

caráter de multiplicidade que ela impõe em termos de disposição estética, em termos dos elementos do contexto econômico e político, das diversidades de linguagens que se inter cruzam no texto televisivo e dos diversos interesses, ideologias e, conseqüentemente, de um posicionamento em relação a constituições de representações de mundo que podem ser veiculadas nesse meio audiovisual.

Em relação às telenovelas, elas são reconhecidas como produto híbrido do ponto de vista textual, alicerçadas sobre o folhetim, com uso freqüente do melodrama e dialogando freqüentemente com outros terrenos da ficcionalidade, como aponta Borelli (4). Também não estamos distantes da observação de vários autores, de que classificar a telenovela simplesmente como folhetim, convocando seu alinhamento com a tradição literária, é perder de vista a especificidade de sua produção e as características próprias do audiovisual e do meio em que ela está inserida (5). Sabe-se que a produção de uma telenovela envolve vários profissionais, um trabalho de equipe alinhado em produção industrial e faz parte, inclusive, de uma grade de programação estabelecida comercialmente.

Lopes, Borelli e Resende (6) revelam que o processo de produção de telenovelas na Rede Globo normalmente tem início no momento em que a direção da emissora tem acesso às demandas do público, as quais são conhecidas a partir de pesquisas quantitativas (7) de audiência. Esse processo preliminar – de decisão do argumento e desenvolvimento do produto – envolve os setores comerciais, a direção geral e a hierarquia mais elevada da Central Globo de Produções.

Lisandro Nogueira, no entanto, argumenta que alguns escritores, por oferecer produtos de reconhecido valor comercial, gozam de prestígio junto à emissora e atuam como autores-produtores, o que lhes permite a escolha do elenco, da trilha sonora (embora com algumas restrições) e do trabalho de direção. Cabe ao escritor de telenovelas da Rede Globo especificar, no interior de uma produção cultural inserida numa indústria cultural e num modo de produção coletiva, determinados elementos que expressam um estilo – o que pressupõe a recorrência de determinados elementos entre diversas produções de mesma autoria. A constituição do estilo, por parte do autor, é que permite falar de um trabalho autoral, no sentido de creditar a determinado indivíduo a responsabilidade por conferir uma unidade formal à obra e expressar seu pensamento. Segundo a "teoria do autor", desenvolvida pelos críticos e cineastas franceses da corrente cinematográfica da *nouvelle vague*, a competência técnica sustenta o diretor de cinema, reconhecido no âmbito dessa linguagem como autor; a personalidade distinta do profissional do cinema apresenta determinadas características de estilos recorrentes que constituirão sua

escritura e a significação do cinema como arte expressa na possibilidade da *mise en scène*.

É notório que Manoel Carlos atingiu uma situação de prestígio na Rede Globo, pois foi capaz de oferecer uma proposta de formato para a telenovela que agradou aos telespectadores e garantiu bons níveis de audiência. E os meios de comunicação midiáticos sempre apontam a participação do escritor em outras fases do processo de produção das telenovelas tais como escolhas de atores e cenários e indicações de cenas, dentre outros.

Embora estejamos alinhados com o pressuposto apresentado por Lisandro Nogueira, ao reconhecer a correlação entre o trabalho de escrita da telenovela e outras especificações profissionais em outras fases da produção ou colocando em destaque o trabalho de Manoel Carlos no interior do sistema cultural industrial seriado das telenovelas, não estamos contudo creditando o conceito autoral no sentido historicamente atribuído ao cinema (8).

### **O trabalho do escritor de telenovelas**

No processo de elaboração de uma telenovela, em geral, os direcionamentos do produto, definidores do formato, são de responsabilidade do escritor. Cabe ainda ao autor de telenovelas conceber a construção das tramas e os direcionamentos das temáticas principais que orientam as temáticas secundárias, traçando o destino dos personagens (sendo que as ações desses são construídas a partir de diálogos, situações e cenários representativos) bem como as intenções, paixões e desejos em função desse destino. A inter-relação dos personagens, os cenários em que vão transitar e o tempo que permitirá o desenvolvimento da trama são restritos às determinações do escritor (9).

Entretanto, observamos que a produção das telenovelas obedece a um caráter específico fundado a partir dos anos 60, com o aparecimento do videotape. A possibilidade de gravar as cenas favoreceu a exibição diária e permitiu à emissora Rede Globo introduzir um processo industrial na realização de telenovela, no Brasil, comparável aos estúdios de Hollywood dos anos 30. Com a sofisticação desse processo industrial e a introdução de novos recursos tecnológicos, notadamente nos anos 90, as novelas sofreram grande mudança na Rede Globo. O capítulo diário, que até então ocupava 20 minutos na grade de programação, passou a ter 45 minutos de duração. As cenas externas, que eram raras, passaram a representar cerca de 30% do total de cenas (10). Ocorreram também modificações dos cenários, que eram em número total de oito a dez por telenovela, e passaram a ser de doze a quinze. Juntamente às



mudanças apontadas, a partir da década de 90, a emissora passou a investir também na sofisticação das cidades cenográficas (11). Com tais modificações no processo de produção, o escritor passou a redigir cerca de 20 capítulos iniciais com o auxílio de colaboradores (12). O gerente de produção é quem transforma o roteiro em roteiro de produção, ou seja, transforma-o em roteiro técnico. Por isso, não é apropriado chamar o escritor de telenovelas de roteirista.

Após a estréia da telenovela, o escritor passa a produzir 6 capítulos por semana, cerca de um capítulo por dia. Cada capítulo possui entre 42 e 43 cenas, que totalizam em média 250 cenas, a serem gravadas por semana. A equipe que trabalha na elaboração da telenovela, seja na produção ou na pós-produção, não tem acesso a um roteiro fechado para ser interpretado e traduzido para uma linguagem própria do audiovisual (concepção plástica, enquadramentos, cortes, edições, produção de efeitos). Nem mesmo o trabalho do ator é inteiramente autônomo na construção e no desenvolvimento do personagem. Dessa forma, a(s) história(s) se submetem às determinações do escritor, que encaminha os destinos dos personagens e das tramas para a emissora de forma fragmentada. Portanto, a unidade formal do produto está na responsabilidade do escritor que pode, através de estratégias técnicas como o uso da escaleta, deter uma visão geral do produto (13).

No entanto, o escritor não tem o controle absoluto sobre essa unidade formal. Como não se encontra em condições de domínio exclusivo, na elaboração de uma telenovela, ele está sujeito a possíveis contratempos: atores que não aceitam seu papel, divergências com a equipe de produção da telenovela ou mesmo com o diretor responsável (do núcleo). O texto também é atravessado por interesses diversos da emissora, como o de posicionar a telenovela diante do público, como produto educativo e informativo para a sociedade brasileira: é o chamado *marketing social*. A partir de sugestões dadas por empresas de comunicação contratadas, a emissora informa aos escritores os temas de interesse da sociedade previamente estabelecidos por pesquisas. O público também, de certa forma, interfere: personagens podem ganhar ou perder destaque na trama de acordo com a audiência.

Pode-se inferir, portanto, que as adequações promovidas pelos escritores ao longo da exibição das telenovelas, embora atendam às expectativas comerciais da emissora e de outros profissionais envolvidos, são também mediadas pelo diálogo com a sociedade que, em certa dimensão comunicacional, apresenta-se com seus conteúdos simbólicos, produzidos nos quadros da experiência na cotidianidade. Para Edna Martins (14), a autoria, no caso da telenovela brasileira, resulta de um

processo em que o interdiscurso e o intertexto entram em jogo na configuração das tramas apresentadas.

Não se pode negligenciar a evidência de que toda constituição discursiva emerge de uma intrincada rede sócio-histórica, em que os discursos se movimentam. Assim, Gregolin (15), a partir dos pressupostos teóricos levantados por Courtiène (16), afirma que a ordem do discurso é uma ordem do enunciável, em que o sujeito deve se sujeitar para se constituir como sujeito de seu discurso. Dessa forma, o enunciável é exterior ao sujeito enunciador e o discurso só pode ser construído num espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, em que várias formulações discursivas "marcam por meio de enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam." Para a autora, a materialidade das formas, verbais ou não-verbais, são vestígios que inscrevem a repetição na ordem do discurso, em que o enunciado foi determinado pelo enunciável. Nos discursos, não são indissociáveis o intradiscurso e o interdiscurso. Para a autora, a instalação da autoria "problematiza a evidência do sentido e permite pensar a complexa teia em que o sujeito se enreda, ocupando um lugar de enunciador, ao inserir-se nas séries da falas que o precedem" (17). Dessa forma, os discursos são construídos e desconstruídos no âmbito de uma rede de memória e de constituição social.

Entretanto, mesmo admitindo a polifonia dos discursos e dos interesses econômicos e sociais que circulam e atravessam o texto de uma telenovela, pretendemos encaminhar nossa análise a partir do reconhecimento de que Manoel Carlos, ao atuar em diversas fases do processo de produção da telenovela, situa-se em condição de fundar um tipo de estrutura narrativa que demarca uma forma de representação sobre a cotidianidade e põe em destaque a subjetividade contemporânea – quando, por exemplo, coloca em discussão as relações afetivas através de seus personagens. E é nesse recorte analítico que pretendemos encaminhar nossa apresentação das idéias.

### **O tratamento da cotidianidade na trilogia**

O que nos chamou a atenção nas telenovelas de Manoel Carlos foram as estratégias discursivas, ou seja, as formas de elaboração do enunciado que disfarçaram a distância que se pronuncia entre o mundo ficcional projetado ou idealizado pelo autor e o mundo da vida em que nos situamos e experienciamos as ações quotidianas. Acreditamos que essas estratégias acentuam mais do que as projeções imaginárias que habitualmente são relatadas pelos diversos estudiosos que sublinham os mecanismos de identificação dos telespectadores com os personagens que se apresentam na ficção. Na verdade, tais estratégias ocorrem no espaço de uma dimensão

comunicacional que envolve competências de estratégias discursivas, mas também de produções de sentidos, tanto por quem produz os enunciados como por quem entra em contato com as enunciações. O espectador reconhece o produtor mas também se reconhece na produção e na interpretação dela. Os interlocutores instaurados no processo de criação e recepção da telenovela estão inseridos em práticas simbólicas, em quadros de experiências que apresentam um dado contexto social, cultural e ao mesmo tempo psicossocial.

Lopes, Borelli e Resende (18) chamam a atenção para o fato de que, embora reciclados e transmudados no campo literário e transformados em base de sustentação para a produção da ficcionalidade nos meios audiovisuais, os gêneros ficcionais partem de uma matriz grega determinada por regras que os classificam como tragédia, comédia e drama. Aristóteles delineou algumas regras básicas para orientar a produção ficcional que mantêm a atualidade, já que são preceitos ainda hoje utilizados tanto para a produção ficcional literária, quanto para o audiovisual, e que se constituem como chave de leitura para o público consumidor de tais produtos.

Tratando da fábula, Aristóteles estabeleceu que todo texto pertencente a esse gênero deve conter uma preocupação com o verossímil, optando por narrar fatos facilmente reconhecíveis pelo público. De acordo com Silva e Braga, se "na tragédia grega o universo familiar era formado pelo mito, nas formas mais contemporâneas de representações dramáticas como as telenovelas é a cotidianidade, a diferença de classes, a aproximação do personagem com o público que dá verossimilhança à trama." (19)

De acordo com Aristóteles, no desenvolvimento de uma narrativa, um acontecimento deve resultar de uma ação complexa, e para que uma mudança nos rumos da vida da personagem seja verossímil, na seqüência dos fatos é preciso que se utilizem os recursos da peripécia ou do reconhecimento. Como peripécia, o filósofo grego identifica a mudança da ação no sentido contrário ao que foi indicado sempre e como reconhecimento à passagem do estado de ignorância para o conhecimento, sendo que o mais belo dos reconhecimentos é o que provém da peripécia. A partir dessas considerações, observamos que, nas três novelas de Manoel Carlos, é a simplicidade das ações que gera mudanças de comportamento, ao contrário da direção comum das representações dramáticas que seguem a máxima de Aristóteles e nos apresentam sempre uma complexidade de situações para gerar um novo acontecimento. Subvertendo a premissa estabelecida pelo autor da poética, Manoel Carlos faz das ações simples, corriqueiras, do dia-a-dia, a chave das viradas de rumos dos personagens ou das situações vivenciadas por eles. Assim, é de uma quebra de cumplicidade (que os

casais mais maduros geralmente apresentam) que os personagens de Atílio e Helena, em *Por amor*, separam-se, sem saber ao certo o que ocorre: o marido pressente que não compartilha de todas as experiências de sua esposa, falta a ela a entrega e o companheirismo necessários a um matrimônio longo.

É de um sentimento de incompletude que surge o desejo de Helena, como também é chamada a protagonista de *Mulheres apaixonadas*, de separar-se do marido músico e buscar no passado uma grande paixão. São experiências comuns que nós vivenciamos em nossa vida diária, em que relações são desfeitas sem se submeterem a grandes explicações lógicas que justifiquem as separações, sem ao menos termos motivos ou queixas explícitas que pontuem o desgosto dessas relações, pelo menos no nível da consciência.

Percebemos, nesse caso, uma clara aproximação discursiva com as formas da vida. O viver elaborado a partir das experiências que perpassam o tempo do dia-a-dia não é feito de grandes episódios que marcam os acontecimentos, e as mudanças de direção desse viver não estão concatenadas numa seqüência lógica de fatos que as justifiquem. Vivemos num tempo fragmentado, entrecortado por experiências que na maioria das vezes não estão marcadas pela linearidade. Vivemos à mercê da sorte e de acasos. Submetidos a um tempo ininterrupto, que não nos confere nenhuma garantia de continuidade, somos surpreendidos a cada manhã por fatos novos e circunstanciais.

A ficção, ao contrário, elabora personagens que transitam por um tempo marcado por uma linearidade e uma lógica narrativa que dispõem os fatos e os acontecimentos numa precisão identificável pelos espectadores/leitores. A telenovela encontra-se no terreno da produção ficcional que, com suas regras, constrói e constitui um mundo em que personagens circulam e se movem em torno de ações envolvidas em uma trama e com uma direção temporal determinada.

Portanto, se a vida se move em ações e acontecimentos gerados no tempo do dia-a-dia, e se nela o tempo está sujeito aos acasos, às indeterminações e às possibilidades de ruptura, a ficção é controlada ou determinada por um narrador que conduz os destinos das personagens. Para Anna Maria Balough, a ficção possui um recorte temporal drasticamente reduzido, que a diferencia da vida real, posto que ocorre "um procedimento de seleção de momentos narrativos de base, uma forte condensação da temporalidade, uma singularização de determinados episódios" (20).

Na ficção, é preciso eliminar os tempos mortos, em que nada de especial acontece ou em que não se anuncia que algo de especial está para acontecer. Manoel Carlos trabalhou

justamente com esses tempos mortos nas três telenovelas. Se, em *Por amor*, o folhetim ainda era a maior tônica de estruturação da narrativa, aos poucos, em *Laços de família*, a apresentação da cotidianidade através da exposição de situações corriqueiras, banais, foi crescendo até que, em *Mulheres apaixonadas*, o universo dessas situações era maior que o próprio universo das tramas folhetinescas. Pois se existe uma habilidade do autor em tratar temas universais que se apresentam na tradição do folhetim (filhos trocados, mulheres traídas, paixões em segredos), também há uma conformação de situações, lugares comuns, cenas banais que fazem parte de um contexto específico do viver e que muitas vezes não têm sido objeto de reflexão. Tampouco temos dispensado, a esses lugares comuns, a atenção de nossas experiências rotineiras.

A incompletude diante da vida que os homens experimentam aparece nos personagens protagonistas – Atílio, Miguel, Pedro, César e Téo. Todos procuram por um amor ideal e nenhum se satisfaz, no final se confrontam com a possibilidade de uma mulher com defeitos, ambigüidades morais e capazes de atitudes cruéis e egoístas, mesmo evocando altruísmo e renúncia. Esse traço por uma caracterização psicológica e filosoficamente existencial confere um sentido diverso ao tradicional par romântico e herói dos romances folhetins e do gênero melodramático que os folhetins usurparam, que geralmente é caracterizado como a matriz literária do modelo de representação das telenovelas e de outros gêneros audiovisuais. Maria Carmem Jacob destaca que na novela *Mulheres apaixonadas* o ato de confrontar-se com a mentira e a traição do marido gerou na personagem Helena sentimentos de crueldade e egoísmo a ponto de dizer que “não sou uma heroína, sou uma mulher comum”(21). Constatação que reforça nossa análise de que a forma de enunciação proposta pelo autor retira o caráter tipificado das personagens ficcionais das telenovelas e as aproxima de um dizer cotidiano sobre a vida. A relação entre espectadores e realizadores das obras ficcionais não é de forma alguma estática, mas circula, no dizer de França e Guimarães, por textos que se movem constantemente (os discursos, as narrativas, as representações).

A forma como são enunciados os diversos textos, que de modo similar às crônicas não se atêm a grandes acontecimentos ou dramas, mas privilegiam pequenas rotinas e sentimentos que na sua simplicidade são esmiuçados e tratados com a profundidade necessária, leva-nos a pensar na existência humana, com sua precariedade, e na miserabilidade, que concede muitas vezes importância a pequenas questões e renega os verdadeiros problemas da humanidade. O amor, a família e a paixão e as diversas formas de experimentá-los são as verdadeiras

temáticas que Manoel Carlos se dispõe a discutir nas três telenovelas.

Em *Por amor*, a trama central são os desvarios que uma mãe é capaz de cometer em nome de um amor materno que pretende suprir o sofrimento da filha. A ausência de moralidade e respeito aos outros em função da suposta felicidade da filha amada é o conflito gerador da trama e das subtramas que envolvem outras personagens e núcleos. O amor é o tema central e se apresenta sob diversos aspectos e tipos: egoísta, ciumento, invejoso, fraterno, maduro e companheiro, ingênuo, covarde e preconceituoso, ardente, platônico, obsessivo, infantil, aventureiro, romântico, homossexual, o amor-paixão, o amor-amante, o amor dos/e por bichos de estimação, o amor que tudo suporta e, por fim, os diversos tipos e formas de traições no amor.

A mesma situação de mãe que se sacrifica em função da filha surge na trama central de *Laços de família*, representada pela protagonista Helena, com a diferença de que, no caso ora em análise, já não se trata de preservar exclusivamente uma família, mas a família. Garantir a felicidade dos filhos e mantê-los afastados dos prováveis sofrimentos que a vida promove é tarefa da mãe que deve colocar seus interesses e desejos em segundo plano e priorizar a harmonia do lar. Tal projeto é constantemente ameaçado por conflitos gerados por ameaças externas: a presença da meia-irmã que se interpõe entre mãe e filha e revela a fragilidade da filha; a nora ambiciosa que atormenta o equilíbrio da família unida; a paixão arrebatadora da mãe por um jovem e rico médico que atrai a atenção da filha; a ameaça da tia-madrasta do rapaz que aponta a inconsistência da relação entre mãe e filha; o primo e a ligação com o passado – os segredos do passado que ameaçam a imagem da mãe devotada; o amor-paixão do filho pela vizinha – uma garota de programa e as conseqüências que sofre o rapaz ao assumir essa relação. A família é apresentada em várias versões nas subtramas que se entrelaçam a essa família central: a família decadente da zona sul que leva a filha mãe solteira a buscar sustento em programas sexuais e a hospedar uma colega em sua casa (para auxiliar nas despesas); a família patriarcal do sul do Brasil, também em decadência pela doença seguida de morte do patriarca; a família classe média alta, culta e equilibrada, de um livreiro viúvo que vive com a mãe e seus dois filhos jovens; a família rica representada por Alba e seu jovem marido sustentado por seu dinheiro, seus sobrinhos-filhos e seus velhos amigos inseparáveis que constantemente convivem com a família em seus habituais momentos de intimidade; a família gentil e equilibrada da veterinária; a família humilde de Ivete – secretária da clínica de estética de Helena e que agrega os amigos sem família; a família desajustada do médico-pai solteiro e, por

fim, o haras – a família que se forma a partir da reunião dos que não possuem família.

Em *Mulheres apaixonadas*, a trama central é descaracterizada em função da relevância que todas as personagens assumem ao serem priorizadas suas ações: as várias paixões que nos são apresentadas – a juvenil, entre um adolescente e sua professora; a homossexual, entre duas adolescentes; a obsessiva, da esposa pelo marido; a violenta, do marido pela esposa; a pueril, entre jovens com os dilemas do sexo; a pecaminosa (a moça rica e mimada e o padre devotado); a platônica (a jovem que deseja o vizinho casado); a paixão entre o patrão e o serviçal; a paixão entre primos; a paixão ciumenta; a aventureira; a descompromissada; a paixão arrebatadora (entre pessoas de níveis sociais diferentes); a escondida (de homem casado e sua amante); a paixão na terceira idade; a paixão-amor do passado; a paixão entre colegas de trabalho; a paixão que se compra (entre um jovem e uma mulher madura); a paixão dos ex-amantes (entre casais separados) e, por fim, o confronto da paixão com o convívio diário. Carmem Jacob, em sua análise sobre a telenovela *Mulheres apaixonadas*, afirma que o autor:

valoriza o lugar da escola e da família, explorando as mais diferentes configurações. Quando os personagens não estavam inseridos num núcleo familiar, as redes de solidariedade dos ambientes de trabalho e das instituições de formação foram exploradas com destaque, valorizadas como experiências essenciais na vida contemporânea. A família foi privilegiada, mas não foi apontada como exclusiva instância de amparo, solidariedade e formação da moral e dos costumes. As redes de solidariedade dos amigos íntimos, estas sim foram destacadas como se deversem ser uma das bases essenciais da formação dos laços sociais na atualidade. Redes que teriam a obrigação de oferecer e regular as regras e os modos de aprendizagem do amor solidário, do amor não individualista, do amor regido por códigos morais. (22)

É interessante observarmos como a autora relaciona os temas família, amor e laços sociais – que são os mesmos responsáveis por estruturar as três telenovelas em análise – como destaques no discurso elaborado pelo escritor em *Mulheres apaixonadas*. Os questionamentos elaborados, a partir da apresentação de *Por amor e Laços de família*, foram amarrados numa lógica discursiva e, em *Mulheres apaixonadas*, a apresentação das questões amor, família, paixão aparecem sustentando experiências marcadamente contemporâneas, destituídas quase das experiências oníricas das estruturas folhetinescas que em geral permeiam as telenovelas.

## **Resumé**

Le présent article vise à indiquer des innovations dans le traitement le texte trois feuilletons télé élaborés par Manoel Carlos, pour émetteur Filet Globe: *Por amor* (1997-1998), *Laços de família* (2002) et *Mulheres apaixonadas* (2003). À travers une exposition analytique concernant le travail littéral, nous indiquerons les stratégies utilisées par l'auteur pour construire le texte et d'élaborer une forme discursive. Dans les trois feuilletons télé nous observons une même structure narrative et préoccupation dans l'élaboration de questions qui disent respect aux relations humaines constituées à partir du terrain de l'affectivité. Trois questions fondamentales structurent les récits: l'amour, la famille et la passion, toutes elles placées dans cotidianidade de la classe moyenne de Rio de Janeiro.

## **Notas**

(1) PEIXOTO, 1991.

(2) Embora algumas gerem reproduções em vídeo e DVDs a serem comercializadas para o público.

(3) Mas ressaltamos que não é nossa intenção nessa breve exposição analítica traçar o contexto sócio-histórico para perceber a inscrição da discursividade em que se situam os sujeitos, compreendidos aqui como constituintes dos espaços sociais e a relação desses com a produção da forma simbólica telenovela.

(4) BORELLI, 2003.

(5) Dentre vários autores, podemos destacar os trabalhos de Sarlo, Fernandes e Graça Paulino.

(6) LOPES, BORELLI, RESENDE, 2002.

(7) Tal procedimento não impede que, eventualmente, autores apresentem suas propostas à emissora sem conhecer tais pesquisas.

(8) Em relação à discussão da autoria em telenovela, problematizamos em um artigo intitulado: "Considerações sobre a autoria nas telenovelas", publicado na revista *Produza*. Para maiores esclarecimentos verificar: [www.pontaria.com.br/produza](http://www.pontaria.com.br/produza)

(9) No entanto, desde os anos 80, a sofisticação da produção industrial e a comercialização internacional do produto criaram uma série de entraves que dificultam ao escritor atender com eficiência à produção dos textos no ritmo da produção da telenovela, o que impôs, com raras exceções, a formação de uma equipe de colaboradores. Alguns autores preferem auxiliar sistematicamente seus colaboradores e ficam responsáveis pela trama principal, outros mostram personagens menos evidentes para eles.

(10) É preciso ressaltar que esse processo de investimentos industriais na estrutura de produção da emissora na área da teledramaturgia associa-se, em igual medida, ao desempenho econômico da emissora. A emissora acompanhou os rumos do mercado audiovisual globalizado e transformou as culturas e os produtos locais em produtos de exportação. O resultado foi uma política de



sofisticação de produção industrial sem precedentes, aliada a um domínio tecnológico propiciado pelas novas tecnologias digitais.

(11) Conseqüentemente, ampliaram-se as personagens exigindo contratações de um elenco maior, inclusive de figurantes, principalmente nas cenas externas. As ações passaram a ter uma complexidade maior e exigiram efeitos especiais e trabalho de dublê (cenas que envolvem acidentes, incêndios, navios em alto mar, helicópteros etc.), além de as personagens transitarem por lugares no exterior o que aproxima o público internacional da ambientação da telenovela.

(12) A sofisticação da produção industrial e a comercialização internacional do produto criaram uma série de entraves que tornaram difícil, para o escritor, atender com eficiência à produção dos textos no ritmo da produção da telenovela. Disso, resultou a costumeira formação de uma equipe de colaboradores.

(13) A escaleta é o resumo das cenas com esboço dos diálogos de cada capítulo. É o recurso que possibilita que o escritor tenha sob controle as tramas, subtramas e a aparição dos personagens.

(14) MARTINS, 2003.

(15) GREGOLIN, 2003.

(16) COURTIENE, 1999.

(17) GREGOLIN, 2003.

(18) LOPES, BORELLI, RESENDE, 2002.

(19) SILVA E BRAGA, 2005.

(20) BALOUGH, 2002.

(21) JACOB, 2005.

(22) JACOB, 2006.

(23) Lopes, Borelli e Resende traçaram um quadro de recentes perspectivas teóricas sobre a análise da recepção. Entre outras, expuseram as teorias psicanalistas sobre a recepção da telenovela, recorrendo às exposições teóricas de Freud e Lacan desenvolvidas por Winnicott. A fim de explicitar essa relação entre o telespectador e a telenovela, muitos autores recorrem à teoria psicanalista, destacando que esta identificação se assenta na satisfação da necessidade que o indivíduo tem de perseguir, na figura do outro, um ideal, ou aquilo que ele gostaria de ser, em um movimento de construção de uma auto-imagem que passa pela imagem do outro. Ainda nessa linha de identificação com projeções do imaginário, as autoras citam teóricos que estabelecem uma estreita relação entre os gêneros ficcionais e as matrizes culturais universais que permitem uma mediação entre produtores e receptores. Para alguns autores, os leitores / espectadores reconhecem os tipos diversos de gêneros, por que os gêneros acionam mecanismos de recomposição da memória e do imaginário coletivos de diferentes grupos sociais e a narrativa supõe a existência de um repertório compartilhado que permite o diálogo. São vários os autores que trabalham nesta perspectiva teórica, acentuando quadros das experiências cotidianas com as questões do imaginário e chamando a atenção para os repertórios compartilhados que

levam à possibilidade de leitura. Dentre vários podemos citar Edgar Morin seguido pelos teóricos dos estudos culturais e da análise dos discursos. (LOPES, BORELLI E RESENDE, 2002, p.180-198 e 244-254).

-----

## **Bibliografia**

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Eudouro de Souza, São Paulo: Victor Civita, 1984.

BALOGH, Anna Maria. *Sobre o conceito de ficção na TV*. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Salvador, 09/2002.

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Telenovelas Brasileiras: Balanços e Perspectivas*. São Paulo: 1990. Disponível em:<http://www.eca.usp.br>. Acesso em: 15 out. 2003.

COURTIENE, J.J. O Chapéu de clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M.C. *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22.

FRANÇA, Vera. Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, César e FRANÇA, Vera (orgs). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Ismael. *Memória da telenovela brasileira*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

GREGOLIN, Valencise Rosário Maria do. Sentido, sujeito e memória: Com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Rosário Maria do e BARONAS, Roberto. (org). *Análise do discurso: as materialidades do Sentido*. São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

LOPES, Maria Immacolata V. et al. *Vivendo com a telenovela*. São Paulo: Summus, 2002.

MARTINS, Sandra Edna. Autoria em coro na telenovela. In: GREGOLIN, Rosário Maria do e BARONAS, Roberto. (org). *Análise do discurso: as materialidades do Sentido*. São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

NOGUEIRA, Lisandro. *O autor na telenovela*. Goiânia: Editora da UFG; São Paulo: Edusp, 2002.

ORTIZ, Renato, BORELLI, Silvia Helena Simões, ORTIZ, José Mário. *Telenovela: História e Produção*. 2. ed. São Paulo: brasiliense, 1991.

PAULINO, Graça et al. A questão dos gêneros literários - Gêneros ontem e hoje. A questão dos gêneros literários. In: PAULINO, Graça e WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola*. Atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG, 1992. p.36-52.

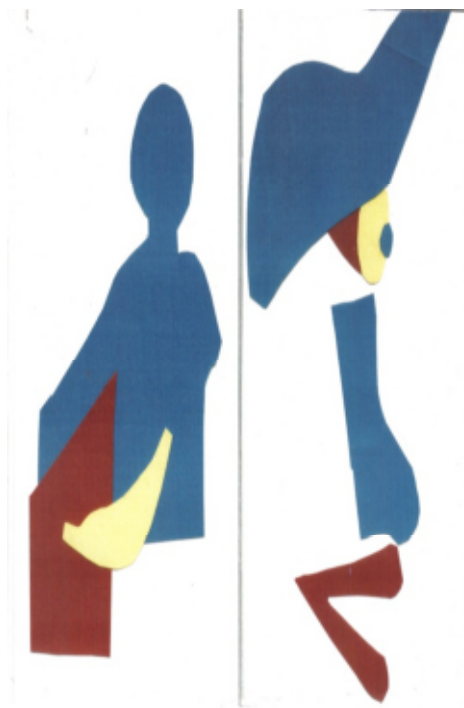
PFEIFER, Ismael. *Gazeta Mercantil*. 7/10/2004. Disponível em: [www.fndc.org.br](http://www.fndc.org.br).

PEIXOTO, Nelson Brissac. As imagens de TV têm tempo? In:\_\_\_ NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. 2. ed. Rev. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. p. 73-8.

SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 1997.

SILVA, Cristiane Valéria e BRAGA, Cláudia Marisa. *Melodrama e telenovela: um estatuto das emoções*. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 09/2005.

SOUZA, Maria Carmem Jacob. Amor e felicidade em *Mulheres Apaixonadas*: Pacto de recepção com os ideais dos telespectadores. In: JACKS, Nilda e SOUZA, Maria Carmem J.(org.) *Mídia e Recepção: Televisão, Cinema e Publicidade*. Edufba: Salvador, 2006.



Kelly Abreu

## **A literatura, a crítica, a cena cultural: um diálogo com as novas tecnologias**

**Ângela Maria Bedeschi Faria**

*Graduada em Letras e Mestre em Estudos Literários pela FALE/UFMG.*

### **Resumo**

Este artigo reflete sobre alguns aspectos decorrentes das transformações ocorridas na esfera literária a partir do descentramento do discurso hegemônico; aborda a prática intertextual, a ampliação do conceito de texto e a apropriação das novas tecnologias.

**Palavras-chave:** literatura, intertextualidade, novas tecnologias.

As transformações ocorridas no âmbito das Ciências Humanas, no século XX, decorrentes da descoberta do inconsciente, do descentramento do sujeito, do apagamento da noção de origem e de autoria e da quebra de hierarquia de valores resultaram na crise da epistemologia tradicional. Os chamados discursos das minorias, tidos como marginais, puderam, a partir de então, garantir seu espaço. Nesse panorama de tensão e diluição de fronteiras, fez-se imperativa a revisão dos princípios filosóficos, dos paradigmas relativos ao ensino das ciências, da arte, da literatura e da crítica. No debate entabulado em torno dessas questões, ganha destaque a atitude inquieta de pensadores como Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Roland Barthes e outros, que ensejaram a captura de contradições nos sistemas já instituídos, investindo contra a ordem do *logos*, estruturada em pares opositivos, e do sentido tomado como verdade.

A quebra dos limites dos campos disciplinares e o fomento de um trânsito permanente entre a filosofia, as artes e as ciências permitiram a relativização de valores. Nos diversos segmentos da cultura, o estabelecimento dessas relações apontam para novas direções do saber, convocando, no caso específico da literatura, o escritor e o leitor a lidar de outras formas com os textos e as imagens. A essa altura, visualiza-se a probabilidade de se incorrer na apropriação e na recriação de objetos artísticos em virtude da ampliação do conceito de texto. Tal operação os leva a pensar no percurso labiríntico da literatura, o qual evoca a imagem do conto borgiano "A biblioteca de Babel" (1).

O espaço dessa biblioteca, configurado em galerias, pressupunha uma organização que se estendia das estantes à forma como nelas os livros se encontravam dispostos. Porém, não seriam apenas esses aspectos a determiná-la. O narrador indicava medidas exatas ao esquadriñar aquele quadrilátero, tentando convencer o leitor de tal possibilidade. A propósito, sua insistência resvalava para a ironia quando, por meio de suas justificativas, suscitava dúvidas no leitor, as quais o conduziriam ao questionamento da suposta ordem de um espaço que mais se assemelhava a um labirinto.

Na biblioteca instaura-se a disseminação de sentidos, a começar pelo espaço da obra, do texto propriamente dito, aberto à reescrita permanente. Onde estaria a pretensa ordem nesse vigoroso fluxo de leituras e apropriações? Metáforas, citações, paródia, rearranjo de fragmentos, tradução, simulacro convertendo-se em diferença – transgressão que enseja uma antropofagia literária. O imprevisto ocorre nas fendas, nos substratos, nas lacunas deixadas no tecido do texto, portanto inacabado, promissor de novos significados a

textos já conhecidos. Se, num livro, opera-se a multiplicidade de conteúdos e conceitos de teores literário, filológico, filosófico, científico, histórico e sócio-cultural, assim como de temas relacionados à memória, à alteridade, e à tradição, como lhe precisar um gênero e um lugar seguro? Nesse sentido, não há mais o livro único ou o livro-imagem do mundo, representado em formas eternas, mas sim o livro-rizoma.

O conceito *rizoma*, adotado por Gilles Deleuze (2), alude à dispersão de sentidos, ao sistema descentrado, não representativo, não configurado em estruturas estanques, mas numa relação transgressiva, feita de conexões e linhas de fuga que entretecem uma rede tal qual a concebe Pierre Lévy: "A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas (...)" (3).

No tocante à literatura, é sabido que o inter-relacionamento de conteúdos de diferentes épocas não é uma prática nova, tendo em vista sua ocorrência entre as obras universais. O escritor, pelas vias de alusões a outros textos, citações e paródias, concedia ao leitor seu percurso de leitura como bem o demonstrou Machado de Assis. O que acontece no panorama atual é que a intertextualidade se converteu em prática e a retomada de textos alheios, destituída da preocupação de fidelidade, confirma o anulamento da dicotomia original/cópia, de pares opositivos, legitimando o simulacro como produção da diferença. A propósito dessa operação, configura-se a metáfora do canibalismo, uma vez que se efetiva, durante a construção do objeto artístico, a devoração do saber do outro. De acordo com a inferência de alguns teóricos, essa forma de lidar com a literatura, a crítica e a tradução permite um novo olhar sobre a tradição, "livre para devorar as fontes" (4) e para aniquilar com a dependência em relação ao cânone.

Nesse sentido, a partir das transformações ocorridas no contexto literário, cabe-nos refletir sobre dois aspectos: *para onde e como se direcionou a crítica, desprovida dos pressupostos institucionalizados*. A princípio, reconhece-se que a crise instituída no âmbito das Ciências Humanas é concernente aos procedimentos culturais e ao comportamento da sociedade, então tensionada por inúmeros questionamentos.

Relativamente à nova concepção de texto e à possibilidade de sua reescrita, o escritor tem refletido sobre a própria linguagem, o que implica uma autocrítica. Se antes o crítico se pautava por critérios que lhe facultavam uma leitura baseada em normas, hoje seu vetor deve apontar para outras direções. Há que se voltar para a obra, ciente da necessidade de dialogar com outros textos, adotando a ousadia em

detrimento da atitude de subserviência perante a criação artística, operando "uma crítica que, dando-se a ler como texto, [dê] também a ler outro texto, de modo mais novo e mais rico do que aquele [que] líamos antes; que fosse só linguagem, conservando uma função de metalinguagem, que inventasse, no outro texto, novos valores" (5).

Retomando o conto borgiano, acima mencionado, verifica-se que, por meio da ficção, Borges questionou os paradigmas culturais, os modelos estabelecidos, as verdades absolutas, a ordem e os valores eternos prognosticados pela epistemologia ocidental. Deu-nos a ver sua postura crítica frente às narrativas que tentaram representar o real como se pudessem abarcá-lo com o estabelecimento de uma relação de causa e efeito. Logo, revelou-se antes pelo contingente, pelo transitório, pela transgressão, pelo fragmento, sugerindo ao leitor, por meio de caminhos labirínticos (invenções, dúvidas), a percepção do caos, que se irrompe na biblioteca – o suposto espaço da ordem.

Quanto à cena cultural, o constante deslocamento de povos pós-colonizados para os países da língua que os colonizou e o cruzamento de saberes e bens simbólicos (língua, tradição, conhecimentos, seitas etc.) favoreceram a troca de valores, a construção de um novo sentido de nação e de si próprios, decorrentes do contato com a alteridade. Na busca de interação, o atrito, as negociações e o embaralhamento de identidades resultaram em novas encenações entre os sujeitos. Esse percurso, que se desenha num emaranhado móvel, à feição de uma rede febricitante, pode ser sentido nos dizeres de Arjun Appadurai: "los grupos migran, se reagrupan en nuevos lugares, reconstruyen sus historias y reconfiguran sus proyetos étnicos, lo etno de la etnografia adquiere una calidad resbaladiza y no localizada", desenhando uma nova paisagem de identidades de grupo que "desplegados por todo el mundo dejaron de estar firmemente amarrados a un territorio y circunscriptos a ciertos limites espaciales"(6).

Movência em rede, multiplicidade de sentidos, interseções, cruzamentos de concepções, linguagens, saberes e informações mediadas pelas novas tecnologias, traduzem um mundo em transmutação. Diante desses pressupostos, tanto o escritor quanto o crítico literário enfrentam um desafio no tocante à mudança de parâmetros na esfera literária. Torna-se relevante a investigação de como a mídia impõe novas codificações e procedimentos à cultura literária, tendo em vista a conexão do texto com a imagem e a sonoridade. Conforme acentua Lévy "a cibercultura faz emergir uma nova forma e maneira de agir. O texto dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto, e os hipertextos conectam-se para formar o plano hipertextual." (7)

Transformar o texto em um espetáculo já se tornou uma prática, que se viabiliza sob a forma de eventos literários, entrevistas, *shows*, poesias sonoras, cerimônias de premiação, peças teatrais e outros.

Lévy ainda afirma que em nossa era das mídias eletrônicas, os sistemas culturais têm múltiplos centros de normatização e escalas de valores diversificados. Essa presença é legitimada por grandes instituições culturais: o sistema educacional vigente, que não lida mais exclusivamente com produtos da alta literatura, e as novas tecnologias, que têm como alvo um público heterogêneo. Com o fenômeno da digitalização e a interiorização da mídia na percepção humana, os recursos ampliam-se. Assim, ele ressalta:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar-se e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

O leitor, num lapso de segundo, vê-se diante de uma tela que lhe faculta o acesso a um universo diversificado de conteúdos, consubstanciado de propagandas, serviços, notícias, produções artísticas, *chats*, jogos virtuais, ensino à distância e outros. O contato com grupos de diferentes nacionalidades e culturas viabiliza parcerias e trocas de experiências.

Cientes da vital importância da informação em nosso mundo, a apropriação das novas tecnologias tornou-se um recurso a mais para a aquisição de conhecimento, o que não implica a invalidação das formas tradicionais no processo de aprendizagem. Os recursos já disponíveis como o CD-ROM, o DVD, o *scanner*, o *pen drive*, a câmera digital e outros suportes diversificam as possibilidades de captação do saber, tornando mais dinâmico o nosso viver.

Nesse sentido, a partir dessa avalanche de textos e imagens, não nos compete apenas a mera seleção de conteúdos, tendo em vista a superfluidez já instaurada no ciberespaço. Cabe-nos, portanto, atentar para a perda de discernimento decorrente da velocidade de informações, como nos adverte Beatriz Sarlo em sua obra *Cenas da vida pós-moderna*. O desenvolvimento da capacidade crítica e da lucidez perante uma nova mentalidade que se forma são operadores indispensáveis nessa construção.



## **Resumen**

Este artículo reflexiona acerca de algunos aspectos oriundos de las transformaciones ocurridas en la esfera literaria, a partir de la descentralización del discurso hegemónico; aborda la práctica intertextual; la ampliación del concepto del texto y la apropiación de las nuevas tecnologías.

**Palabras-clave:** literatura, intertextualidad, nuevas tecnologías

## **Notas**

- (1) BORGES, 1956.
- (2) DELEUZE, 1996.
- (3) LÉVY, 1996.
- (4) SILVA, 2003.
- (5) MOISÉS, 1978.
- (6) APPADURAI, 1992.
- (7) LÉVY, 1999.

-----

## **Bibliografía**

APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada*. Tradução: Gustavo Remedi. México: Ediciones Trilce, Fondo de Cultura Económica, 1992.

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: EMECE, 1956.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Rizoma*: introducción. 2. ed. México: Ediciones Coyoacan, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978.

SILVA, Sérgio Antônio. *Torres de papel*. Sete Lagoas: Maestria, 2003.



Mayra Prates

## Na rota do letramento

**Renato Barbieri**  
por **Maria Antonieta Pereira**

Renato Barbieri é cineasta, com formação em Psicologia pela PUC-SP. Autor dos documentários *Atlântico negro - na rota dos Orixás*, *A invenção de Brasília*, *Terra de quilombo - espaços de liberdade*, *Malagrida*, *Félix Varela*, *Do outro lado da sua casa*, dentre outros. Autor da vídeo-instalação *A liga da língua*. O longa metragem *As vidas de Maria* marca sua estréia na ficção.

**Maria Antonieta Pereira** - Quando pensamos nas relações Brasil/África, sempre as interpretamos como uma rua de mão única, a partir da vinda dos africanos para cá. Em *Atlântico negro - na rota dos orixás*, você desenvolve uma leitura em rede, que mostra o vai-e-vem das culturas, incessantemente atravessando o oceano. Com base em que evidências você chegou a essas conclusões?

**Renato Barbieri** - A primeira evidência foi a quase ausência de informações de qualidade sobre a diáspora africana para terras brasileiras. Essa percepção aconteceu comigo em 1988, por ocasião do centenário da Abolição. Então, para fazer um projeto sobre vínculos entre Brasil e África me dei conta de que nem o mapa da diáspora existia em publicações brasileiras, algo que, segundo penso, deveria fazer parte das cartilhas do ensino fundamental. Como é que um afro-descendente vai ter idéia de sua ancestralidade, para além da escravidão? Outro fato - grave - é que no imaginário brasileiro a história dos negros começa na escravidão, não há "o antes".

Se adotarmos um outro ponto de vista, a história termina com a escravidão, e não o contrário, já que os africanos que foram escravizados foram cruelmente arrancados de uma vida enraizada em valores culturais africanos consistentes. De 1988 para cá, foram feitas diversas publicações de qualidade, alguns documentários importantes e quase nenhum filme de ficção. No entanto, o Brasil continua sem ter nenhum correspondente em terras africanas e as notícias da África nos chegam principalmente pela Europa. O documentário que fiz, junto com o historiador e roteirista Victor Leonardi, trouxe diversas informações que se mostraram relevantes, dada a receptividade que o filme vem tendo desde sua primeira exibição pública, em outubro de 1998, na abertura do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. Mostramos no filme diversos vínculos profundos entre Brasil e África, no caso, com o Benim, um país cuja língua de trabalho é o francês, e do qual a maioria dos brasileiros nem tinha conhecimento. No Benim estão nossas raízes culturais de origem jêje e nagô. Por ocasião da montagem, fizemos uma computação gráfica com o mapa da diáspora, com o auxílio do grande africanista Alberto da Costa e Silva. Esse mapa continua ausente das cartilhas do ensino fundamental, dos livros didáticos do ensino médio e, até onde eu saiba, também dos livros universitários.

Ou seja, continuamos com uma grande lacuna de informações sobre a África. Algo me diz que essa lacuna é intencional, já que um indivíduo sem história é um indivíduo sem foco e, portanto, facilmente manipulável. E assim a África continua sendo, para a maioria, um continente que contém apenas mazelas, tais como fome, guerra e AIDS. Contudo, sabemos que essa não é toda a verdade.

#### **Que tipo de pesquisa você desenvolveu para fazer o filme?**

Nossa idéia foi estabelecer os vínculos entre Brasil e África a partir das religiões africano-brasileiras, principalmente o Candomblé, de culto aos Orixás, e o Tambor de Mina, de culto aos voduns (não confundir com vudu). Isso porque uma das teses

do filme é que o vínculo de raiz mais forte entre Brasil e África continua sendo os terreiros (ou templos) das religiões africano-brasileiras, principalmente se olharmos a violência com que se deu o processo de aculturação, em alguns casos, e de deculturação, em outros. Para isso, seria preciso estabelecer um vínculo concreto entre brasileiros e africanos, e isso se deu, graças aos Orixás, pelo contato, através de mensagens veiculadas em vídeo, entre Pai-Euclides, de São Luis do Maranhão, e Avimandjé-non, da cidade de Uidá, no Benim. Outro vínculo importante que o filme aborda são os "retornados": comunidades de descendentes de africanos que retornaram à África e que, por uma série de motivos, adotaram a identidade de "brasileiros".

**Poderíamos dizer que *Atlântico negro* significa o desejo de manter em diálogo entre culturas afins?**

Sim, *Atlântico negro* faz uma ponte entre Brasil e África e manifesta claramente o desejo de intensificar esse diálogo.

**Como foi a experiência de lidar com quatro línguas ao mesmo tempo (português, francês, fon e iorubá) num único filme?**

A questão da língua é facilmente contornável, desde que você disponha de tradutores competentes. Tínhamos uma estrutura profissional que nos permitiu ultrapassar esse obstáculo. Na verdade, os assuntos que nos unem são muito mais fortes do que a diferença entre as línguas. A comunicação se deu num nível muito profundo.

**Você acha que o audiovisual (cinema, TV, computador) pode ser um instrumento de educação das massas e da juventude na sociedade contemporânea?**

Nossa equipe tem plena convicção disso. A televisão pode ser um lixo ou um luxo, depende do que você coloca dentro dela. Ela é um luxo na medida em que pode transportar o espectador no espaço e no tempo.

**Em que medida os recursos audiovisuais são mais impactantes que o texto impresso, na formação de leitores e cidadãos?**

O audiovisual tem seus potenciais, assim como o livro também tem os seus, inegáveis. A força do audiovisual pode estar na capacidade de transmitir conceitos de forma consistente, envolvendo simultaneamente os sistemas cognitivo, emocional e perceptual. Quando isso ocorre, pode dar uma grande potência à

mensagem, para o bem ou para o mal. O audiovisual, a meu ver, tem uma capacidade maior de transmissão de conceitos e valores do que, por exemplo, de dados, pois, se eles forem excessivos, corre-se o risco de perder a eficácia na comunicação.

**Considerando que o tema da manipulação/libertação sempre esteve presente em seus filmes, qual é sua posição a respeito da importância da alfabetização hoje?**

Não basta mais saber ler e escrever para poder conhecer e interpretar o mundo em que vivemos. Hoje é preciso saber "ler" imagens e sons. A narrativa audiovisual, presente em todo tipo de tela (tv, cinema, internet etc.), é uma linguagem potente, tanto no sentido do aprendizado quanto da manipulação. Os meios de comunicação tendem a ser, cada vez mais, um poder central. Portanto, será preciso formar cidadãos capazes de pensar e de escolher, diante de um mundo cada vez mais virtual e que oferece múltiplas escolhas. Mas isso só vale para aqueles que aprenderem a pensar. Quem não souber pensar, tende a virar estatística. As escolas têm a missão de ensinar a pesquisar e a pensar, e não mais tanto a função de lugar de transmissão do conhecimento, mesmo porque, hoje, o conhecimento está em toda parte.

**Numa palestra na FAE/UFMG (2007), você afirmou que "ensinar o subtexto e o contexto me parece hoje uma missão absolutamente fundamental para a formação da consciência". Em seu trabalho cinematográfico essas idéias estão presentes?**

Exato, eu acredito na consciência e acredito que ela liberta. Saber o contexto é ter uma perspectiva histórica. Quem não souber sua história vai ficar perdido em um mundo cuja velocidade só tende a aumentar. Quem souber o que quer, vai também saber aproveitar melhor seu tempo, um de nossos bens mais preciosos e vitais. A oferta de múltiplas escolhas, mesmo que apenas virtualmente, no plano do desejo, tende a gerar foco ou diluição. Para ter foco, é preciso conhecer o próprio desejo, ter consciência dele no mundo. A diferença entre desejo e delírio é que o desejo é realizável. Foco e desejo tendem a andar juntos, assim como diluição e delírio. O contexto situa o indivíduo no mundo perceptível.

Nesse sentido, ter consciência da ancestralidade é uma das chaves para estar no mundo. Aquela visão meio idílica de que, no Brasil, estamos "livres de tradições", "que deste patamar cultural podemos partir para onde quisermos", é bem relativo. O Brasil é um dos países mais violentos do mundo e com índices alarmantes de corrupção. Está na hora de descobrirmos que cada um de nós tem uma história ancestral e ela precisa de algum

modo ser resgatada, sob pena de sermos "profundos como um pires" e a vida passar a valer muito pouco, como de fato ocorre em nosso país.

Acho que a orientação vocacional [vocação = chamamento], que é uma matéria da Psicologia que ajuda o indivíduo a descobrir seu desejo profundo de atuar no mundo, também está nessa ordem, de ensinar pessoas a pensarem seu próprio destino. Lamentavelmente, estudantes do ensino médio ainda fazem suas escolhas na base da adivinhação, o que é um desperdício imensurável de potências e uma fonte de frustração e infelicidade.

O subtexto está na ordem do inconsciente, do que é dito de forma não expressa. Diz respeito ao desejo do mundo, ao desejo do outro. A publicidade e o jornalismo trabalham muito bem o subtexto, e assim orientam tendências e atitudes, por vezes, de forma subliminar. Não saber "ler" o subtexto é crer apenas no manifesto, é não perceber que a realidade possui camadas, algumas aparentes, e outras ocultas, subjacentes. Essas camadas ocultas podem esconder tesouros do conhecimento, podem articular manipulações, podem reforçar preconceitos, ou seja, o subtexto pode conter do melhor ao pior e, tanto em um caso como em outro, vale a pena acessá-lo.

O mito da "verdade" na notícia é um dos cânones sagrados do jornalismo. No entanto, sabemos que os veículos de comunicação pertencem algumas vezes a políticos, outras vezes a poderosas corporações, com diversos interesses. E a notícia, por vezes, atende, orienta ou favorece esses interesses. Por exemplo, nos períodos eleitorais, é comum as pessoas repetirem literalmente alguns argumentos de campanhas políticas na defesa ou no ataque a determinado candidato. Quem não perceber o subtexto da informação estará sujeito a ser papagaio de interesse de outrem, e isso não está na ordem da cidadania. A conquista da cidadania necessita de consciência, e não de repetição inconsciente. O subtexto está presente em todo texto (seja ele escrito, verbal, radiofônico, audiovisual) e em sua transmissão. Ele pode gerar tanto consciência como inconsciência, e isso depende apenas do "leitor". A meu ver, a missão da escola é formar "leitores". Até que ponto ela está fazendo isso?

Belo Horizonte, 15 de setembro de 2007.



Brenda Marques Pena

## 10 anos de Poesia Digital Interativa no Brasil: a escritura expandida das poéticas intermediáticas

Wilton Azevedo

por Brenda Marques Pena(1)

Wilton Luiz de Azevedo é Doutor-Senior em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor do Mestrado e Doutorado do Departamento de Literatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, faz Parte do Conselho Editorial de HiperMídia da Paris VIII e do coletivo de arte Transitoire Observable. É também Conselheiro da AIWS - Association of Image Words And Sound, com sede em Dublin, Irlanda. Wilton Azevedo participou do DVD Alitre do coletivo Laboratoire Observable da Universidade Paris VIII, lançado este ano no E-Poetry com o trabalho sonoro e visual "Quando assim termina o nunca", que consiste em vídeo-poemas interativos.

Em 1997, Wilton Azevedo e Philadelpho Menezes começaram a trabalhar juntos. A parceria deles foi pioneira na produção de poesia digital interativa no Brasil. Philadelpho faleceu um mês após completar 40 anos em um desastre de automóvel, em 2000, no dia em que Wilton Azevedo chegou de Nova York para os dois começarem o Projeto Interprosa. Desmotivado pela perda do amigo, Wilton Azevedo só retomou o trabalho em 2002.

Em fevereiro de 2007, Wilton Azevedo apresentou o *Poe-machine* no *Oppenport: Sound, Performance and Language* realizado em fevereiro de 2007, em Chicago. O conceito trabalhado é o de pensamento virtual, interativo. O som é eletroacústico, ou seja, a voz e o eletrônico são trabalhados na *performance*. O processo de construção do poema hiperMídia foi coletivo: Rita Varlesi fez os vídeos. A convite do poeta, participei

da *performance* e da produção da trilha com os poemas "Badalada Sonora" e "With Without John"(2) . Em maio de 2007, apresentamos o poema hipermídia *Atamena* abertura do *E-Poetry*, o mais importante festival de poesia digital do mundo, realizado em Paris, França (3) .

**Brenda Marques - Como foi sua parceria na produção de poesia sonora e hipermídia com Philadelpho Menezes? Como foi a seqüência dos trabalhos, após a perda dele?**

**Wilton Azevedo** - Quando eu conheci o Philadelpho Menezes, convidei-o para fazer um CD-Rom de poesia intermídia. Unimos o trabalho dele sonoro ao meu com o computador. Na época, o Phila trabalhava o dado sonoro, mas de forma analógica, pois até então ele não tinha trabalhado com hipermídia. Ele já conhecia a poesia sonora, intersignos, mas não a hipermídia. Ele não sabia nada de *software* nem como funcionava a programação. Eu, como *designer* e poeta, tinha o conhecimento dos dois. Quando começamos a trabalhar juntos em 1997, mostrei ao Philadelpho as possibilidades do som digital. Foi a partir daí que começamos a trabalhar no Projeto Interpoesia, que foi lançado com o Manifesto Digital e está completando dez anos. Poucas pessoas trabalham com a poesia hipermídia no mundo, pois para fazê-la é preciso entender a evolução da poética dos códigos: som, imagem e palavra. Não adianta entender de *software* sem entender de poesia para fazer um poema em meio digital. O poema-processo está mais ligado aos conceitos de hipermídia do que à poesia concreta. Não é à toa que Philadelpho Menezes recuperou Vladimir Dias Pino e Álvares de Sá - porque ele sabia que o trabalho com o dado sonoro está mais próximo do poema-processo.

**Brenda Marques - Como o senhor trabalha o som em suas poesias? Alguns trabalhos seus estão disponíveis na rede?**

**Wilton Azevedo** - A Poesia Sonora hoje continua existindo *naperformance*. Ela tem sido usada muito também em peças teatrais. Faço minhas *performances* com voz, *samplers* e imagens em tempo real. Tenho me dedicado aos sons, mas venho trabalhando com sistemas interativos. Para trabalhar melhor o dado sonoro, decidi montar em 2002 o Underlab - um laboratório/estúdio de som. Disponibilizo os trabalhos do estúdio em dois sites:  
<http://www.mackenzie.com.br/interacao/www2003/index.htm> e  
<http://www.estudiounderlab.com>.



**Brenda Marques - Os poetas brasileiros têm produzido bons trabalhos de poesia digital?**

**Wilton Azevedo** - Meu trabalho poético é hipermídia. Hoje se faz muito trabalho no Brasil no suporte digital mas, na minha opinião, é de baixa qualidade. Pelo fato de os *softwares* serem muito semelhantes os conceitos são confundidos. Alguns trabalham interatividade, chamando de "realidade virtual", outros trabalham *caves* com *softwares* interativos e chamam de "imersão", outros trabalham com jogos com conceitos da realidade virtual e hipermídia. Ou seja, tem pouca gente trabalhando a *E-poetry* ou poesia digital com a interação do dado sonoro, com as imagens em uma escritura expandida. Tenho defendido a idéia de que a hipermídia trabalha com a escritura expandida. No último *File* realizado em São Paulo, no SESI, em 2005, publiquei um texto no catálogo do evento que trabalha esse conceito, resultado de um levantamento de vários anos.

**Brenda Marques - Fale mais sobre o conceito de "escritura expandida". A época da poesia sonora que trabalha mais a multimídia que a hipermídia já passou?**

**Wilton Azevedo** - Nós não vivemos mais no momento da Poesia Sonora. Ela foi um período importante de experimentação, mas hoje vivemos numa ambiência criada pela fusão tecnológica, uma escritura que se expande. Delimito três períodos distintos de escritura para a arte:

**1º) Período das escrituras matriciais** - há cerca de 20 anos, podíamos falar de matriciais de linguagem e separar a retórica, a imagem e o som. Mas do Dadaísmo para frente os sistemas não são mais analógicos e por isso não podemos falar em matriciais de linguagem.

**2º) Período das escrituras intermediárias** - como exemplo, temos as experiências de partituras de John Cage, desenhadas para mostrar que o som leva a uma ilusão imagética. Nessa escritura, há intercessão entre as artes, mas sem perder as matrizes.

**3º) Período da escritura expandida** - Estamos no período da escritura expandida, em que há o rompimento das matrizes e a perda dos sistemas matriciais. A Poesia Sonora hoje está fundida a outros códigos que geram signos em expansão. Hoje, ela não se prende a dados sonoros como nós conhecemos, desde o serialismo de Shöenberg ao eletroacústico do compositor alemão Stockhausen. Vivemos diante de uma escritura cada vez mais expandida, que está no nível da potencialidade apontada no livro do Haroldo de Campos *A arte no horizonte do provável*.

Ela não existe pronta e terminada como nos sistemas analógicos. Para entender o conceito de escritura expandida, podemos usar como exemplo *softwares* como o *Direct MX* e *Java* (programações C + +). Quando se programa som, imagem ou texto em um *Direct MX* para o *software* trabalha-se com a escritura no sentido apresentado por Roland Barthes – um corpo, uma entidade que permite o estabelecimento de relações gramaticais, de leis sígnicas – dá no mesmo inserir um dado sonoro, imagético ou textual. É a mesma coisa de uma caneta em contato com o papel. Como suporte, não importa se o risco é sonoro, textual ou imagético. A partir dessa escritura expandida, programada digitalmente, é possível começar a explorar os dados interativos desses trabalhos sonoros e imagéticos.

São Paulo, 30 de outubro de 2006.

### **Notas**

[1] Essa entrevista foi concedida à jornalista Brenda Marques Pena (Mestre em Literatura e Outros Sistemas Semióticos, UFMG), em 30 de outubro de 2006 em São Paulo/SP.

[2] Esses poemas sonoros podem ser ouvidos no link: [www.recantodasletras.com.br/autores/brenda](http://www.recantodasletras.com.br/autores/brenda)

[3] Um trecho da apresentação intitulado *E-Poetry 2007: Brazillian epoeet setting fire to poems on stage* encontra-se disponível no site [www.youtube.com/watch?v=2fRFdy1U2jg&mode=related&search](http://www.youtube.com/watch?v=2fRFdy1U2jg&mode=related&search). Acesso em 30/07/2007.



Daniel Hazan

## **AMAE - 40 ANOS educando**

**Vera Lúcia Pyramo Costa Pimenta  
por Aparecida Carneiro**

A Revista *Amae Educando* está presente há 40 anos em nosso país, desempenhando o papel de cuidar, divulgar, promover e acompanhar o educador para um trabalho de qualidade. Apesar de todas as dificuldades que às vezes cercam essa Fundação, ela não deixou de publicar uma só revista, sempre transmitindo conhecimento e confiança. Cumpriu, assim, sua responsabilidade social, nunca se esquecendo de usar os cinco sentidos, e até um sexto, que é a vontade de estar cada vez mais dedicada a compartilhar projetos e experiências que nos cercam neste campo chamado "educação". Vejam, a seguir, uma entrevista com Vera Pyramo da Costa Pimenta, diretora da revista.

**Aparecida Carneiro - A Amae completa 40 anos, tendo por hábito incentivar o trabalho do educador. Quais são as razões desse sucesso?**

**Vera Lúcia Pyramo** - Procuramos atender às demandas pedagógicas dos educadores, acompanhando a evolução das teorias e tentamos colocá-las disponíveis para as escolas. Pensamos que é essa a razão de nosso sucesso.

A educação contribui para definir o futuro do país e do mundo. Explique como a *Amae*, ao defender propostas de inovação pedagógica, contribui para a atualização dos professores e a geração desse futuro.

Para mim, a educação é o mercado do presente. Desde que a *Amae* foi fundada, sempre consideramos que, sem educação, não há desenvolvimento. A revista *Amae Educando* nasceu no Instituto de Educação de Minas Gerais em 1967, como produto da Associação Mineira de Administração Escolar, hoje Fundação *Amae* para Educação e Cultura. Ela teve um papel fundamental, nos momentos cruciais da história contemporânea da educação, quando apresentou a seus leitores, em cada momento, uma visão atualizada e crítica das inovações no campo da teoria pedagógica, da metodologia de ensino, das reformas políticas e suas respectivas propostas curriculares e programáticas. Estamos comemorando 40 anos com 351 edições, sem interrupção e sem auxílio dos poderes públicos.

**Quais foram as estratégias da *Amae* para divulgar o trabalho do professor, ao longo desses 40 anos?**

Ela promoveu jornadas pedagógicas, encontros, congressos nacionais, cursos, oficinas, assessorias e publicações.

**Quais são as preocupações e os cuidados que mantêm a *Amae Educando* há tanto tempo no mercado editorial? Que público a revista atinge hoje?**

Sua constante preocupação em se atualizar e manter-se junto ao professor na sala de aula.

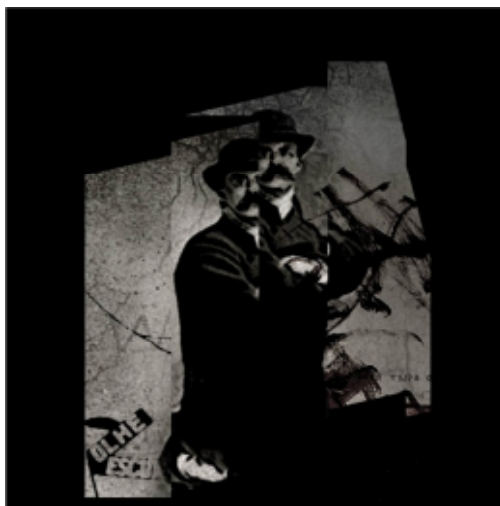
**Os principais objetivos da revista mantêm-se vivos até hoje?**

Sim. O mundo mudou, a tecnologia avançou, a revista foi se atualizando, mas seus princípios e ideais permanecem os mesmos.

**Que temas ou matérias são de extrema importância para a formação do professor da atualidade e devem ser veiculados pelos periódicos, tenham eles caráter pedagógico ou não?**

Publicação de mais cadernos temáticos. Temos as sessões que correspondem às matérias do currículo. E temos sessões que levam à reflexão, como *Pensando a escola* e o *Em foco*. Dentro de literaruta há a sessão *Conte um conto*, a única destinada ao aluno. Esperamos que os leitores da *Amae Educando* tirem das matérias publicadas o melhor proveito possível, podendo valer-se delas em sua prática diária, como educadores, em sala de aula e na gestão escolar. As páginas da revista estão abertas para publicar registros de suas experiências mais significativas e outros textos sobre temas relevantes no cenário da pedagogia atual. Agradecemos ao Programa *A tela e o texto* este espaço em que pudemos mostrar um pouco do trabalho que desenvolvemos na revista *Amae Educando*.

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2007.



Elias Mol

## **A importância da fonoaudiologia no processo de aquisição da linguagem**

**Júnia Carolina Sábato Filó**  
por **Camila Madureira Victral**

**Camila Madureira Victral - Qual é a sua formação?**

**Júnia Carolina Sábato Filó** - Eu me formei, em 2006, em Fonoaudiologia, na PUC-Minas, e vou iniciar, no segundo semestre de 2007, minha Especialização em Linguagem.

**Você atua na área de fonoaudiologia?**

Eu faço atendimento de pacientes em um consultório e participo de um projeto multidisciplinar chamado *Klínica da educação*, vinculado à Fundação Barenblitt, que visa ao trabalho fonoaudiológico como auxiliar para professores e alunos nas escolas.

### **A fonoaudiologia trabalha com que?**

A fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana, no que se refere a seu desenvolvimento, seu aperfeiçoamento, seus distúrbios e suas diferenças, em relação aos aspectos envolvidos na função auditiva periférica e central, na função vestibular, na função cognitiva, na linguagem oral e escrita, na fala, na fluência, na voz, nas funções orofaciais e na deglutição.

### **Qual é a relação da fonoaudiologia com a linguagem?**

A linguagem é uma área de atuação fonoaudiológica, que abrange o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Tratamos pacientes com atraso ou distúrbios de linguagem oral e escrita, distúrbios de fluência, trocas de sons na fala, pacientes que adquiriram a linguagem, mas perderam por algum motivo, como acidente vascular cerebral (AVC) ou TCE (traumatismo crânio-encefálico).

### **Os processos relacionados à fonoaudiologia influenciam no surgimento e no fortalecimento de um leitor?**

A leitura e a escrita, fazendo parte do desenvolvimento da comunicação humana, são aquisições fundamentais para o desenvolvimento de diversas habilidades no indivíduo. Os transtornos de aprendizagem, como o distúrbio específico de leitura, podem ser decorrentes de alterações em componentes da linguagem oral durante a fase escolar. É importante estimular o gosto pela leitura e pela escrita, e fazer com que o sujeito sinta prazer e desenvoltura em expressar-se bem, sem as travas que um distúrbio de linguagem possam lhe trazer, pois é através da leitura que a criança desenvolve o poder da imaginação, da reflexão e da argumentação e se torna um bom comunicador.

### **Partindo da experiência que você tem com seus pacientes jovens, o que dificulta a leitura de textos impressos?**

Acredito que o tipo e o tamanho de letra e a ausência ou não de figuras influenciam na leitura de textos impressos.

### **A audição é de relevância para o processo cognitivo?**

A cognição inclui os processos de pensamento, atenção, linguagem, memória, consciência e as emoções. As conseqüências

da falta de audição implicam alterações de linguagem, fala e voz, que são, em si, sistemas integrados.

**Como a audição afeta o entendimento, a comunicação e a linguagem?**

O deficiente auditivo possui uma privação sensorial e perceptual que acarreta uma restrição no desenvolvimento da criança, tanto no que se refere aos aspectos afetivos e aos sociais, como também a seus aspectos lingüísticos (falta ou demora na aquisição de uma língua), acarretando prejuízos nos processos de integração social, comunicação e no próprio desenvolvimento da linguagem. O atraso de linguagem, por sua vez, pode levar a dificuldades em determinadas áreas de cognição e aprendizagem, e em suas relações sociais e emocionais.

**O que acontece quando vocês percebem que a pessoa tem dificuldade auditiva? Quais são os procedimentos?**

A deficiência auditiva deve ser detectada o quanto antes para prevenirmos alterações no processo de aquisição da linguagem e das habilidades cognitivas na criança. Logo que detectado o déficit auditivo, o bebê deve ser encaminhado a uma avaliação audiológica completa para pesquisas mais detalhadas sobre o funcionamento da audição e para as providências imediatas no que se refere ao tratamento fonoaudiológico e à resolução dos problemas de escolaridade. A prótese auditiva é adaptada e selecionada, a partir da necessidade de cada um, seja criança ou indivíduos que perderam a audição no avançar da idade por algum motivo. Existem também metodologias e filosofias educacionais para a educação do deficiente auditivo tais como o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo.

Belo Horizonte, 16 de julho de 2007.





imagem 1(1)

## Documenta 12

**Günther Augustin**

*Prof. de Literatura Comparada e Cultura Alemã. Faculdade de Letras/UFMG.*



imagem 2(2)



imagem 3(3)

Você vem para o coração  
da Alemanha,  
apenas para ler  
a palavra  
arte  
na sua própria  
sombra.

Essa frase, escrita na sombra da cabeça do espectador, é emblemática para a forma e o conteúdo da *Documenta 12*, o museu por 100 dias, a mais importante mostra mundial de arte contemporânea, a mostra do vanguardismo. Pela décima segunda vez, a *documenta* abriu suas portas para artistas e peritos, *flâneurs* e curiosos. O mundo das artes veio, de 16/06 até 23/09 de 2007, para a terra dos irmãos Grimm.

Na edição de 2007, encontramos, ao lado de quadros de pintura e escultura tradicionais, muitas assim chamadas *instalations*, sejam de objetos concretos, fotografias, *slides*, vídeos ou

jogos de luzes. E muita presença de texto nas telas. Como na instalação *Eclipsis* do chileno Gonzalo Díaz, onde encontramos a frase acima citada. O artista convida o visitante a uma participação individual na sua montagem visual. No interior da sala Beuys, uma fonte de luz projeta um círculo luminoso na parede do outro lado da sala. Nesse círculo, encontra-se uma moldura, formando um quadro à primeira vista vazio. Quando o espectador é convidado a aproximar-se dessa moldura, ele interrompe o raio de luz projetando uma sombra no quadro, no centro do qual agora aparece a frase acima citada, em alemão (4). O corpo do espectador é o elemento chave para fazer o antes invisível visível. A rigor, ver e ler são processos heterogêneos que não operam simultaneamente. Onde a gente vê, a gente não lê, e vice versa. Mas na *camera lucida* da instalação *Eclipsis* a intervenção do corpo do indivíduo, a projeção da sua sombra permite para um momento a simultaneidade das duas atividades. O ver é resgatado pelo ler; e a arte precisa do ver.(5)

Foi minha terceira ou quarta vez que visitei a *Documenta 12*, que ocorre a cada cinco anos, desde 1955. Lembro como nos anos sessenta pintores como Andy Warhol ou Roy Lichtenstein representavam a vanguarda, e como Joseph Beuys me deu uma das suas sacolas plásticas onde desenhou, num lado, o modelo da democracia representativa, e no outro, um da democracia direta. Hoje são clássicos do século XX. Documentar esse processo de transformação de sementes de vanguardas em padrão estético sempre foi a proposta ambiciosa da *documenta*. E não é por acaso que uma das temáticas dessa *documenta* foi a modernidade, e que o segundo artigo do seu *magazine* é um texto sobre a questão "Is Modernity our Antiquity?", retomando e questionando as reflexões baudelairianas em *Le peintre de la vie moderne*.(6)

Como mostrar esse processo? Lembrando as origens da *documenta*, o organizador da *Documenta 12* procura explicar as intenções ambiciosas dos fundadores dessa mostra. A primeira foi organizada nos escombros de um país destruído pelo regime nazista e seu furor aniquilador. Escolheram a ruína de um castelo representativo do iluminismo do século XVIII, construído pouco antes da Revolução Francesa e destruído pelas bombas da 2ª. Guerra Mundial. Nessas ruínas emblemáticas do esclarecimento em ruínas, os organizadores procuraram reconciliar o público alemão com a tradição moderna, brutalmente interrompida pela ditadura nazista. Procuraram mostrar as raízes da arte moderna, a genealogia da arte atual, seu posicionamento atual, mostrando pela arte as rupturas da modernidade e sua experiência fundamental: a da contingência dos acontecimentos, a ausência da linearidade histórica. Optaram pelo artifício da "encenação" na medida que as obras não foram fixadas nas paredes, mas colocadas no espaço dos

ambientes da ruína provisoriamente transformada em uma espécie de oficina de visualização, possibilitando ao mesmo tempo maior contato e distanciamento, criando uma maior interação do espectador com a obra. Nesse ambiente, o espectador e a obra, o sujeito e o objeto participaram de um mundo comum. Frente à obra, o próprio espectador virou objeto até que essa divisão começou a desfazer-se. O mesmo vale para a obra de arte vanguardista. Ela ainda não é objeto fixável, não é identificável, ainda parece fora do tempo histórico. Ainda não há nada para "entender". O visível fornece "apenas" uma experiência sensível, sem pré-conceituação, sem identidade. E o ambiente no seu conjunto de arquitetura, obras e público torna-se um espaço público de reflexão sobre possíveis sentidos e identidades(7). Reflexões estéticas e sócio-culturais, que a *documenta* sempre soube integrar, ou nunca quis desvincular.

Essa marca do não-idêntico, do novo ainda de difícil classificação ou conceituação, mas atual e contemporâneo, manteve-se durante o meio século de mostras da *documenta*. Tanto que os organizadores da 12ª edição fizeram questão de frisar que os critérios de escolha dos artistas e suas obras não foram épocas ou estilos ou tendências, nem artistas ou países. É verdade que tinha que ter critérios e que eles ficaram um tanto nebulosos. Pelo menos não consegui identificá-los nem durante a mostra nem na documentação oficial. O que me tranqüilizou um pouco foram as afirmações de que essa mostra não deveria ser uma extensão do mercado de arte. O meu critério de escolha para esse depoimento contradiz um pouco essa filosofia, porque não podia deixar de registrar a presença brasileira na *Documenta 12*, e dentro dela a representação de tópicos do nosso trabalho na FALE/UFMG. Assim, duas *instalations* chamaram a minha atenção: a da dupla Mauricio Dias, brasileiro, e Walter Riedweg, suíço, e outra do nigeriano David Aradeon.

Em sua *Media Installation "Funk Staden"* Dias & Riedweg transferem para a cultura *funk* nas favelas de Rio de Janeiro, a história de Hans Staden, autor do primeiro relato sobre o Brasil em alemão, publicado em 1557 e muito difundido na Europa. Vale lembrar que o relato de Staden contribuiu na formação do mito dos trópicos selvagens e canibalísticos que estimulou a imaginação européia e ajudou a legitimar a violência colonial. A história de Staden como instalação de vídeo relaciona a costa brasileira de 1557 com sua realidade de 450 anos mais tarde. Agora os antropófagos são os marginais urbanos. Os funkeiros devoram a tecnologia e a utilizam para seu canto de guerra. Durante um churrasco na favela, os funkeiros encenam nove das gravuras ilustrativas do livro de Staden que apareçam no vídeo intercaladas entre as encenações.

Com isso, Dias & Riedweg procuram destacar e questionar os estereótipos criados pelos relatos dos viajantes:



imagem 4(8)

The contemporary anthropophagist is the marginalized urban dweller: junkers devour electronic technology, making of it the means of communication for their ancestral chant. The dance-eye of the Ibirapema-camera conducts the narrative, cutting through the layers of stereotypes that separate us from this other and masks the violence of this relationship.(9)

Na sua *installation* "Movement of Forms. Antecedents of Afro-Brazilian Spaces", David Aradeon, arquiteto e urbanista nigeriano, tematiza com sua instalação fotográfica a interação cultural afro-brasileira. "From language to fashion, Candomble to Carnaval, Samba music to Samba the dance, the Bantu speaking groups from the old Ki-Congo kingdom and the Fon and Nago-Yoruba group from Nigeria/Benin had an indelible influence on Brazilian culture."(10) Suas fotografias mostram a presença das deusas Oshun e Yemoja e do deus Chango na afro-américa. "From Cuba to Trinidad including Brazil, Sango, Xango, Chango, the Yoruba God of Thunder, Lightning and Justice is the principal god mentioned in songs."(11)

Além da herança africana no Brasil, Aradeon documenta com suas fotografias a circulação das influências, na medida em que mostra traços da arquitetura afro-brasileira de volta no Oeste da África: "In the coastal cities of West Africa the remarkable recreation of the linear details and ornamentation on the architecture of the Mosques and houses attest to the remarkable power of creative interpretation and inventive adaptations by generations of locally trained artisans." (12)

Uma novidade dessa *Documenta 12* foi o *DOCUMENTA MAGAZINE* onde as reflexões sobre a arte contemporânea e sua inserção no contexto sócio-cultural foram documentadas. Seus textos e imagens são resultado de um processo de reflexão, discussão, polêmicas e traduções culturais em rede virtual e global. Um ano e meio antes do início da *Documenta 12*, os organizadores convidaram quase cem publicações dos mais diversos formatos e tendências do mundo da arte, cultura e teoria, de pequenos grupos de artistas, jornais, revistas, periódicos acadêmicos até publicações *on-line*, para refletirem sobre os *leitmotives* e

temáticas da *Documenta 12*, dentre eles, três revistas eletrônicas brasileiras: *Canal contemporâneo*, *Rizoma.net* e *Trópico*. As contribuições foram agrupadas em três capítulos com os títulos "Modernity", "Life" e "Education".

The editorial groups invited to participate can be compared with small academies. They are educational and transmission stations between those who make art and those who think about it ... Their efforts activate and make available material which goes beyond that repeated to the point of banality in the mainstream world. Among our partners hardly any magazines work in the direction of the strong forces of the market and lifestyle industries. (13)

Essa linha editorial encontra-se em sintonia com a mostra visual. Ambos agradaram pela abordagem intercultural e pelo vanguardismo na medida que procur(ar)am estabelecer uma rede de criatividade e reflexão global sem sucumbir às pressões do mercado globalizado.

## **Notas**

[1]ARADEON, 2007. p. 212.

[2]capa: Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). *documenta 12 Katalog | Catalogue*. Köln: Taschen GmbH, 2007.

[3]DIAS, 2007. p. 235. Foto Egbert.

[4]Du kommst zum Herzen Deutschlands,  
nur um das Wort

Kunst

unter deinem eigenen

Schatten

[5]OYARZUN, 2007. p. 234.

[6]LEWIS, 2007. p. 41.

[7]BUERGEL, 2007. p. 25-38.

[8]ROLNIK, 2007. p. 232.

[9]DIAS E RIEDWEG, 2007. p. 233.

[10]ARADEON, 2007. p. 212.

[11]ARADEON, 2007. p. 212.

[12]ARADEON, 2007. p. 212.

[13]Documenta und ... 2007b, p. 5.

-----

## **Bibliografia**

ARADEON, D. DAVID ARADEON Movement of Forms. Antecedents of Afro-Brazilian Spaces Installation. In: Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta 12 Katalog | Catalogue. Köln: Taschen GmbH, 2007, p. 212.

BUERGEL, R. M. Der Ursprung. In: Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). DOCUMENTA MAGAZINE NO 1-3, 2007 READER. Köln: Taschen GmbH, 2007b, p. 25-38. Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta 12 Katalog | Catalogue. Köln: Taschen GmbH, 2007.

Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta Magazine n. 1-3, 2007. READER. Köln: Taschen GmbH, 2007b.

<http://magazines.documenta.de/frontend/index.php?IdMagazine=139> (acessado em 16/09/07)

<http://www.canalcontemporaneo.art.br/quebra/archives/001359.html> (acessado em 16/09/07)

<http://www.documenta12.de/> (acessado em 16/09/07)

[http://www.galeriavermelho.com.br/v2/artistas.asp?idioma=pt&estaPagina=textos&id\\_artistas=30](http://www.galeriavermelho.com.br/v2/artistas.asp?idioma=pt&estaPagina=textos&id_artistas=30) (acessado em 16/09/07)

LEWIS, M. Is Modernity our Antiquity? In: . Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta Magazine n. 1-3, 2007 READER. Köln: Taschen GmbH, 2007b, p. 40-65.

OYARZUN, P. 2007 Gonzalo Díaz Eclipsis, Installation. In: Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta 12 Katalog | Catalogue. Köln: Taschen GmbH, 2007, p. 234.

ROLNIK, S. 2007 DIAS & RIEDWEG Funk Staden Medieninstallation. In: Documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel (Hrsg. | Editor). Documenta 12 Katalog | Catalogue. Köln: Taschen GmbH, 2007, p. 232.

## **Agradecimento**

A visita à Documenta 12 contou com recursos do Fundo de Apoio Acadêmico da FALE/UFMG.



EmPLACA 1 AN - José Aloise Bahia - MG - Brasil - 2007

## **Série EmPLACA AN**

*José Aloise Bahia (Belo Horizonte, MG). Graduado em Economia/UFMG e em Comunicação Social/UNI-BH. Pós-graduado em jornalismo contemporâneo. Escritor e poeta. Autor de ensaios, resenhas, artigos, contos, crônicas, poemas e poesias visuais publicadas em jornais, revistas e sites do Brasil e do exterior. E-mail: josealoise@terra.com.br*

O homem é um paradoxo intertextual de imagens. Cria, recria, e se apropria. Contempla, reflete. Refrata. Espanta-se, inquieta-se ou joga fora o que não lhe serve. Desorienta-se no reino da liberdade. Especula sem cessar...

Os meus poemas visuais são diálogos com as artes contemporâneas - gosto mais deste termo, no plural -, o (neo)dadaísmo, a arte conceitual, a *pop art*, o grafismo e o *Movimento Neoísta: greve da arte* da década de 1990.

Contes(X)tação sem nexos ou um surrealismo bestial. Muito mais = Simulacros híbridos, visuais virtuais interfaciais fabricados, desafio e reflexão em torno das questões da autoria e da autenticidade. A apropriação desloca parte de uma imagem já produzida dos seus contextos e suportes. Agrega a ela palavras, citações; uma, duas, três, no máximo quatro imagens diferentes também apropriadas no formato de feixe vertical/horizontal. Podem ter uma mensagem, uma narrabilidade = Depende também do leitor. O resultado = A

produção de outra(s) imagem(ns) = Ou, uma imagem final correlacionando o encaixe das duas, três ou quatro que a formaram. Citando a artista plástica contemporânea = A italiana Vanessa Beecroft = "Estou interessado na diferença entre o que eu espero e o que realmente acontece".

As contemporaneidades são alegorias e justaposições conscientes e inconscientes de imagens queimando sem cessar as retinas e memórias. Cabe ao ser humano fazer as suas escolhas e leituras = Identificar-se com algo a mais, que o suplementa. Dialogar e construir narrativas que importam, e dar significados atuais que interessam na era da hipervisibilidade. E, seguir em frente...



EmPLACA 2 AN - José Aloise Bahia - MG - Brasil - 2007



EmPLACA 3 AN - José Aloise Bahia - MG - Brasil - 2007

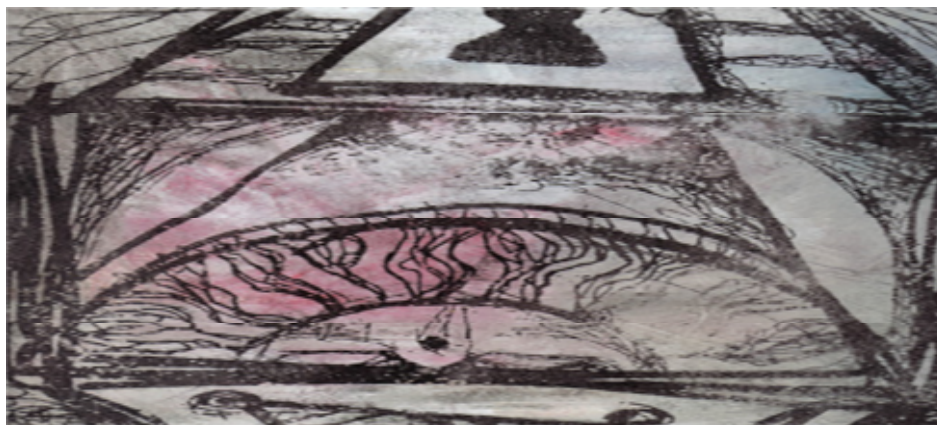


EmPLACA 4 AN - José Aloise Bahia - MG - Brasil - 2007





EMPLACA 5 AN - José Aloise Bahia - MG - Brasil - 2007



Renato Barbosa de Almeida

## **21 desconselhos para quem quer conhecer a Arte de desLER e desAPRENDER**

**Ronald Claver**

1. Leia o texto, primeiramente, em voz alta.
2. Leia uma frase saltando sempre uma palavra.
3. Leia o texto saltando sempre uma frase de forma intercalada.
4. Leia o silêncio que há entre uma palavra e outra.
5. Leia as entrelinhas.
6. Leia sempre o contrário. Se existir um NÃO, substitua por um SIM.
7. Escreva todas as palavras que te metem medo.
8. Escreva os palavrões mais cabeludos e depois jogue-os fora.
9. Escreva seus desejos inconfessáveis, depois mande-os para o limbo.
10. Descreva uma cena de sexo violento, bizarro e não importe com a avaliação de sua família e vizinhos.
11. Assuma o papel dos personagens com coragem. Se for um cego, tateie. Se for homem, vire homem, se for peixe, nade. Se for aranha, teça.. Se crente, creia. Se revolucionário, atire.

12. Seja cruel ao descrever qualquer cena. Abuse dos termos "proibidos".

13. Olhe ao redor. As coisas estão vivas. Querem você. Escute-as. Tenha paciência. Um dia seu texto aflora.

14. Olhe no espelho. Verifique se suas coisas estão no lugar. Se há dedos em suas mãos. Se há duas orelhas. Uma boca. Se os olhos ainda piscam. Reveja seus escritos antigos. Note se há palavras em excesso ou se há falta delas.

15. Desaprenda toda ciência herdada, adquirida e tente entender o barulho das pedras, o silêncio dos relâmpagos, a rapidez de uma tartaruga.

16. Esqueça seus valores, sua cultura, sua religião e conviva com os mendigos e escreva sobre a ronda noturna de um viralata.

17. Tire o terno, raspe o cabelo, ponha um bigode falso e use um boné vermelho. Tente entrar em sua empresa, sem ser barrado. Quais as palavras que serão utilizadas para convencer o segurança?

18. Toda história de amor é sempre uma história de amor, então convença o seu não-amor com novas palavras de amor e morte.

19. Tire os óculos. Lave os olhos. Abra os olhos e veja as pessoas conhecidas como se fossem desconhecidas. Tente um diálogo com elas.

20. Valorize as pequenas coisas. Um papel de bala, o olhar pedinte do cachorro, uma lua nada cheia, a moça suburbana de roupa de chita e sorriso guloso, o rapaz que olha para frente sem perspectiva, a solteirona e suas esquisitices, a mãe que espera o filho madrugada afora, o poema que resiste à palavra, a notícia velha forrando o chão do boteco, o político quase honesto, os etceteras das esquinas. Faça um diário relatando estas pequenas e surpreendentes epifanias.

21. Não espere a inspiração. Corra atrás dela. Invente palavras. Beijos. Desejos. Cartas. Viva o seu mundo interior intensamente e dê uma banana para a mesmice, escreva, escreva, sem censura. Esqueça o que seu marido vai achar de sua história. O seu pai não tem que achar nada, nem seu vizinho. Você é que deve avaliar se o seu texto é mesmo seu ou você faz concessão para não desagradar os outros. Quem manda em seu texto é você e suas palavras. Desleia sempre e continue desaprendendo *per omnia secula seculorum, amen.*



Rubens Estevão

## A invasão

### Renato Giovani de Souza Pereira

*Renato Giovani Pereira é graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando em Literatura Comparada. Professor de Língua Portuguesa e Espanhola. Atua no Instituto Cultural Cervantes, Porto Alegre. Escreve contos e novelas.*

y al mirar la doble callejuela multiforme por el vidrio de la ventana, me di cuenta que el otro, el hombre de dos caras, me veía también a mi

*Alfonso de la Peña*

Sempre que fecho os olhos. Agora tenho medo até. Ainda se eu pudesse não sentir, não ver, e se houvesse maneira de eu acreditar que tudo não passa de sonho, fantasia apenas, loucura, mas. Ele é quem decide as coisas por aqui, é ele quem brinca comigo me olhando com aquele olhar cretino, aquele

olhar apertado que me lembra um risinho de deboche. Ele tem o poder agora (e como gosta de ser poderoso!). E mesmo com os olhos abertos eu posso senti-lo, posso ouvir as bobagens que ele diz usando a minha boca e a minha língua, sorrindo com os meus dentes. E observo o quanto gesticula, jogando meus braços de um lado para o outro, como se eu fosse um boneco de pano. Eu posso ver e sentir tudo isso o tempo todo, mas aquele olhar de riso debochado que tanto me tortura e que me machuca só de pensar, e que me deixa assim querendo que eu não fosse tão pequeno e não chorasse por dentro tanto, aquele olhar é só quando fecho os olhos.

Tudo (desta vez, a única de que tenho plena consciência) começou por volta de quatorze semanas atrás. Lembro que foi numa tarde clara de um dia muito quente que comecei a perceber que ele me habitava. Não sei dizer há quanto tempo morava em mim, mas é possível que sempre tivesse vivido ali, escondido em meu frágil e pequeno corpo desde a mais tenra infância. O que importa mesmo é que (agora) foi nessa tarde, justo nessa tarde quente, que ele começou a manifestar sua terrível arrogância. Numa tarde clara. É verdade que os últimos tempos têm-se mostrado um tanto turvos, mas quatorze semanas atrás ainda havia certa claridade. Porque foi numa tarde bastante clara.

Não falava comigo no começo; apenas respondia aos outros, por mim, coisas que eu não ousaria responder, respostas que por muitas vezes se mostravam contrárias ao meu próprio pensamento.

Estava sempre ali, e às vezes (como num espelho) eu podia vê-lo, sempre que eu fechasse os olhos. Como num espelho porque, embora ele usasse roupas um tanto quanto extravagantes e tivesse um corte de cabelo nada discreto, com pontas compridas alouradas e uma franja muito azul, num colorido que nunca me fora próprio, parecia-se comigo na aparência. E aquela franja azul me lembrava sempre o mar, porque quando eu ficava de olhos fechados olhando para ela eu via a imagem de uma onda muito azul, batendo nas pedras e voltando, e batendo, e voltando, e batendo de novo, calma e sempre a mesma água, sempre uma onda muito azul, porém como se fosse outra.

Parecia-se comigo por trás da máscara. Em verdade, ainda se parece (tenho falado disso tudo no passado porque ele, agora, já não é mais ele, embora ainda esteja aqui).

Aos poucos fui tentando manter com ele uma espécie de diálogo, eu tentava comunicar-me, perguntava coisas (Por que estava ali? O que queria? Por que me fazia sofrer tanto? E por que eu sentia aquela vontade de chorar o dia inteiro até que meus olhos secassem, enquanto ele, debochado e arrogante, ria

sempre?). Mas ignorava-me por completo. Só pensava em arrotar bobagens sem sentido, em distribuir aos outros suas opiniões estapafúrdias. E o que me dava mais nojo, a ponto de fazer-me vomitar às vezes, era o fato de ele usar a minha boca para falar aquelas asneiras todas; aquele lixo passava pela minha própria língua, deixando-a pegajosa e gosmenta de tanta imundície. E usava minha boca como se fosse mesmo sua, o que fazia com que eu parecesse, para os outros, diverso do que realmente era. Não sabiam que ele, aprisionado em mim, fazia-me de escravo, e que seu descaso não me dava chances de liberdade, e sequer podia eu entendê-lo.

De todos na casa, apenas o Narciso soube dele. Os outros só pensavam em dizer que eu estava culpado. Que eu era o responsável por toda aquela estranheza dentro de mim, por tudo de errado que ele fiz sem que eu quisesse, por todas as coisas que eu falou sem ter vontade. E a casa, embora estivesse cada vez mais cheia, continuava vazia para nós. E cada um (pai, mãe, irmão, tio, avô, e até mesmo a irmã que sempre parecera imune a qualquer doença) se escondia, se apertava no seu canto, e os quartos da casa continuavam sendo os lugares mais habitados. Não fosse essa distância talvez até soubessem dele, e pudessem me ajudar, e até fizessem com que ele não me doesse tanto assim.

Mas o Narciso, ah! O Narciso sim é que sabia de tudo. Apenas ele, com aquela transparência de vidro que sempre carregou nos olhos, deixava entrever que conhecia a minha desgraça. Estava consciente, eu sabia, apesar de haver tentado dissimular, como sempre fazia com tudo. Um dissimulado, o Narciso. Mas aqueles grandes olhos transparentes me faziam sentir que ele havia testemunhado tudo: desde o momento em que eu fora invadido até o começo da dominação. E Narciso andava quieto, cabisbaixo (há tempos não me pedia um carinho), mas passava horas a observar-me, dizendo-me, com os olhos e com aquele meio sorriso felino, que sabia.

E no meio de um delírio tive uma visão que me encheu o peito de esperança: lá em casa, todos nós agora tínhamos cabeças de gato, felpudas, macias, e nossos olhos se enchiam de transparência e vida. E logo me veio a figura de Narciso, e pensei o quanto ele era carinhoso e nunca tinha medo de pedir e dar carinho aos outros, embora por vezes até pudesse arranhar ou morder alguém. E então tive aquela idéia que me encheu de alegria: meio gatos, meio homens, agora poderíamos ser um pouco mais dissimulados, e, fingindo sentir aquilo que sentimos e que tanto nos machuca, encostar-nos uns aos outros pedindo um afago, como fazem os gatos, como o Narciso sempre fez. Assim, poderíamos fingir que o amor que sentimos uns pelos outros não nos dói tanto assim, e poderíamos até dissimular que todo esse amor nunca existiu, e que nós, agora

gatos, só queremos que as nossas mãos acariciem nosso pêlo macio, só por um instante.

Tanta gente naquela casa e o gato era o único que sabia. A criatura dentro de mim crescendo, e aumentando mais ainda o sorriso debochado daquele olhar. Quanto mais ele me persegue, quanto mais ele me castiga com seus golpes sujos, mais eu me apego ao gato, como se ele pudesse me salvar. Mas o Narciso tem andado meio afastado, já não me observa tanto.

E agora, no momento em que descubro que Narciso se afastou de mim por medo, tudo começa a desmoronar, porque conheço o Narciso como ninguém e sei que de mim ele jamais teria medo.

Jamais!

E habitando aquele corpo fui crescendo... Este sorriso debochado nos meus olhos o gato já deve ter notado, o mesmo sorriso que o outro também via dentro dele, sempre que fechasse os olhos.



Sheila Neumayr

## **Panis et laboris**

**Sheila Neumayr**

Se agora é assim  
Dentro em pouco é assado,  
cozido, fresco,  
ou então refogado.  
Temperado, sovado,  
enrolado, fervido,  
dormido, espremido,  
servido, comido.  
Desejado, digerido,  
ressecado, talhado,  
semeado, crescido,  
colhido a centavo.  
Chorado, louvado,  
esperado, fundido,  
pensado, prensado,  
amassado, mordido.  
Escolhido, lavado  
picado, ralado.  
Levado, enlevado.  
Engolido.





Rubens Rangel

## ***Formando leitores de telas e textos, o livro***

**Ana Elisa Ribeiro**

*Professora do CEFET/MG, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos/FALE/UFMG, cronista do Digestivo Cultural.*

**HIGINO, Anderson, BARBOSA, Clarisse, PEREIRA, Maria Antonieta (orgs.). *Formando leitores de telas e textos*. Belo Horizonte: Linha Editorial Tela e Texto/FALE/UFMG, 2007.**

O programa *A tela e o texto* acaba de lançar a obra *Formando leitores de telas e textos*. Organizado pelos professores Anderson Higino, Clarisse Barbosa e Maria Antonieta Pereira, o livro expõe as ações de cada projeto do Programa. São 12 textos que contemplam as diversas faces da formação de leitores. A idéia que parece permear todos os trabalhos é a de que não se considera texto apenas o enunciado lingüístico falado ou escrito, ou seja, nem só de verbos são construídos os textos.

O capítulo de abertura ficou a cargo de Maria Antonieta Pereira, coordenadora geral do Programa. Em "Leitores e produtores de telas e textos", ela reforça a idéia de que existe, de fato, a necessidade de letrar as pessoas e fazê-las capazes de agir via leitura e escrita. A professora afirma que há "baixíssimos níveis de leitura e escrita no país" e parte desse pressuposto para explicar a existência tão frutífera de um Programa como *A tela e o texto*, que vem atuando em várias frentes, desde 1998. Além do texto de Maria Antonieta, outros dois são transversais e têm características teóricas mais acentuadas: "Entre telas e textos: contribuições da semiótica greimasiana", da profa. Gláucia Muniz; e "Políticas sociais para uma democrática leitura de textos e telas", do prof. Marcelo Chiaretto, que desperta o leitor para os modos de enxergar e promover a leitura da literatura nas salas de aula.

Os demais capítulos de *Formando leitores de telas e textos* são amostras de como bons projetos de estímulo à leitura podem ser criados e que razões os levam ao sucesso, tal como acontece com "A leitura como prática dialógica e social", assinado por Cláudia Inácio, Juliana Castro, Lavínia Passos e Maria das Graças Nogueira. O texto mostra como as oficinas de leitura são ministradas e inseridas no dia-a-dia de comunidades na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O setor de Mostras e Estudos Audiovisuais tem como missão estimular a leitura de telas de cinema. No texto "O uso didático de obras audiovisuais", Marluce Jácome, Marta Ferreira, Rosilene Souza e Rubens Rangel mencionam as mostras populares, sessões comentadas de filmes, debates em salas de aula, discussões sobre a programação da televisão, entre outras atividades. Da importância da leitura de imagens fotográficas, por sua vez, cuida a profa. Elisa Amorim, no texto "A fotografia e a revelação da auto-imagem". A mediação das câmeras fotográficas parece produzir indivíduos e comunidades mais sensíveis e mais perceptivas em relação ao olhar e aos modos de enxergar a realidade.

O setor de Bibliotecas Comunitárias se faz representar pelo artigo do professor Jairo Rodrigues. No texto "Biblioteca comunitária: conhecimento e cultura construídos em rede", o autor expõe casos de bibliotecas comunitárias e dá dicas para a constituição de outras. Segundo o prof. Jairo, o espaço da biblioteca não é mais entendido como a seara do livro e do silêncio, mas também como um lugar de animação cultural, com a formação de leitores acontecendo não apenas pelo empréstimo de obras.

O Programa *A tela e o texto* abriga o grupo *Contar-te*, cujo trabalho é disseminar o gosto pela leitura a partir da apresentação oral de obras literárias. Em "A formação de leitores a partir da contação de histórias", João Paulo da

Silva, Olívia Abreu, Sandro de Souza e Tainá Ferreira apresentam as formas que encontraram de fisgar leitores. E se não for pelos ouvidos, a literatura pode aparecer diante dos olhos do leitor desavisado, a qualquer momento, na volta do trabalho ou no horário do almoço. Dentro de lâminas cuidadosamente projetadas, poemas e contos de autores conhecidos ou não, contemporâneos ou já em domínio público são expostos ao público usuário de algumas linhas de ônibus pelo projeto *Leitura para todos*. Cláudia Inácio, Maria Antonieta Pereira, Nárli Machado e Tainá Ferreira apresentam a bela e ousada trajetória de um dos mais simpáticos projetos do Programa no texto "Leitura para todos: uma viagem literária".

O setor da página eletrônica do programa *A tela e o texto* se mostra no capítulo "Possibilidades da educação virtual: página e revista eletrônicas". Camila Victral, Juliana Castro, Maria Antonieta Pereira, Maria da Conceição Bicalho e Rubens Rangel apresentam a revista *txt- leituras transdisciplinares de telas e textos* e outros projetos do Programa *A tela e o texto* responsáveis pela sistematização e pela disponibilização de dados, artigos e resultados dos projetos.

Numa discussão sobre a formação de leitores no Brasil, não pode faltar o tema do acesso ao livro. Maria Magda Santiago, do setor da Linha Editorial *Tela e Texto*, expõe a história e as ações do projeto que produz livros vendidos a R\$ 1,99. Desmistificar o objeto livro e levá-lo ao leitor com custo baixo, sem perder a qualidade, são alguns dos desafios desse setor. E essas discussões podem acontecer no *Fórum de Ensino de Leitura*, projeto responsável por promover debates quinzenais, coordenados pelo prof. Anderson Higino.

A idéia que parece atravessar a obra *Formando leitores de telas e textos* é a de que o Brasil é um país de poucos leitores, ao menos bem menos do que o desejável. Levando-se também em consideração a existência de numeroso contingente de "analfabetos funcionais", um programa como *A tela e o texto*, representado por tantas frentes de trabalho que empreendem projetos como os apresentados é, certamente, um mobilizador e um transformador de realidades. Outra idéia transversal à obra é aquela segundo a qual a leitura é um bem cultural inacessível ao cidadão em razão de ser cara e pouco disseminada. As ações do Programa em direção à melhora desse quadro são bastante incisivas: oficinas ministradas dentro das comunidades, bibliotecas geridas pelos grupos que delas tiram proveito, a literatura embaixo do nariz do leitor, o livro muito barato, as mostras de cinema na rua. Além disso, a oportunidade da história que entra pelos ouvidos, antes de chegar aos olhos, o chamariz do leitor. E também a oportunidade do debate e da avaliação das ações.

A obra *Formando leitores de telas e textos* oferece exemplos de empreendedorismo e ação cultural e deve figurar na lista das bibliografias básicas da formação de professores e de gestores culturais. Cada projeto é um bom exemplo de como criar um efeito disseminador que comece com as pequenas ações e possa alcançar a todos.