

Guiou-nos em todos estes momentos a perspectiva de despertar o aluno para o poético — que pode se dar não só através da poesia. Quisemos resgatar e perpetuar o ser sensível que está dentro de nós, convive conosco e, por razões diversas, vamos perdendo, reprimindo, escondendo, camuflando.

Não temos dúvida de que nossa paixão pela poesia é determinante para o desenvolvimento dos alunos. Fomos percebendo, no decorrer dos anos, que a poesia, para muitos, tornou-se companheira constante e necessária.

INTERFERÊNCIAS: LEITURAS CRUZADAS

Ana Salles Mariano *

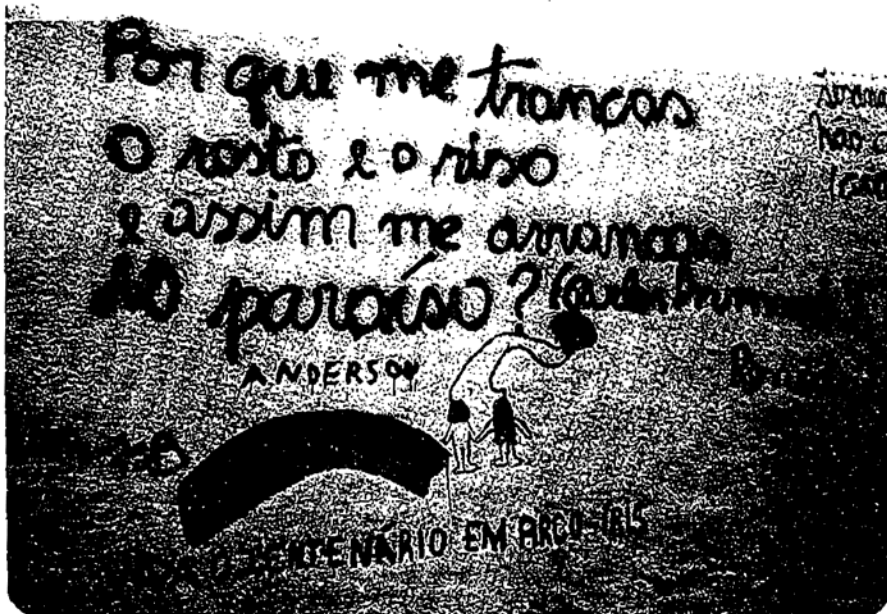
Como será o leitor deste texto? Professor interessado à procura de questões que possam levá-lo a rever sua prática, ou professor cansado, querendo respostas, caminhos claros, que facilitem sua tarefa tão pouco satisfatória quanto aos resultados educacionais e financeiros?

Provavelmente, em cada um o jogo se estabelece: cansado, explorado, ainda não perdeu o entusiasmo e por isso se interessa por publicações de sua área. Procurando respostas prontas, questiona as que já obteve. E, às vezes, ao encontrar novas questões, assume-as com o rigor da certeza. Modos diferentes de entrar e sair dos textos. Como autor, perguntamos — como se dará a sua leitura? Procuramos um percurso para conduzi-la e o recurso é começar citando um leitor privilegiado: o escritor argentino Jorge Luís Borges, que nos diz:

“Que outros se gabem das páginas que escreveram, orgulho-me das que li”.¹

Ao criar a “poética da leitura” — posteriormente desenvolvida pela crítica literária francesa, sobretudo a partir de Genette — Borges inverte a direção do feixe de luz e ilumina o leitor e sua relação com o texto como um processo produtivo, criador. Na leitura, a realização dos sentidos: interpretantes² que se engendram na mente interpretadora. Signos de signos. Textos de textos. Leitor-autor.

* Professora do Departamento de Arte da PUC-SP.



Esta "poética da leitura", retomada várias vezes por Borges, acha-se maravilhosamente proposta no conto "Pierre Ménard, autor del Quijote".³ O leitor apaixonado quer escrever de novo a mesma obra, sem alterar uma só vírgula. Acaba por conseguir reproduzir um trecho. Vejamos o que nos conta Borges:

"O texto de Cervantes e o de Ménard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico. (Mais ambíguo, diriam seus detratores; mas a ambigüidade é uma riqueza.)

É uma revelação cotejar o Dom Quixote de Ménard com o de Cervantes. Este, por exemplo, escreveu (Dom Quixote, primeira parte, capítulo nono): "... a verdade, cuja mãe é a história, êmula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro".

Redigida no século XVII, redigida pelo 'gênio leigo' Cervantes, essa enumeração é um mero elogio retórico da história. Ménard, ao revés, escreve:

'... a verdade, cuja mãe é a história, êmula do tempo, depósito das ações, testemunha do passado, exemplo e aviso do presente, advertência do futuro'.

A história, mãe da verdade; a idéia é assombrosa. Ménard, contemporâneo de William James, não define a história como uma indagação da realidade, mas como sua origem. A verdade histórica, para ele, não é o que sucedeu; é o que julgamos que sucedeu. As cláusulas finais — exemplo e aviso do presente, advertência do futuro — são descaradamente pragmáticas.

Também é vívido o contraste dos estilos. O estilo arcaizante de Ménard — estrangeiro afinal de contas — padece de alguma afetação. Mas não o do precursor, que maneja com desembaraço o espanhol usual de sua época".

Pierre Ménard quer alcançar como leitor/autor de D. Quixote a reprodução literal e a criação pessoal. E consegue. Ao reescrever o texto sem nada alterar o repete (leitor fiel), mas, ao assumir sua autoria, dá-lhe nova data, outro contexto e conseqüentemente novas possibilidades significativas. A leitura, portanto, jamais será totalmente literal, reprodutiva. Ler é *inscrever* significados. Impossível *repetir*, seria preciso *fazer voltar*, desconsiderando as marcas do tempo. Ou seja, ao fazer a leitura, o leitor a constrói como reflexão de sua realidade, num processo dialético. Isto não quer dizer apenas que podemos

dar novas circunstâncias aos conteúdos, como no exemplo de Pierre Ménard, onde os conceitos válidos no século XVIII soam ultrapassados no século XX. A leitura é afetada também por novos procedimentos diante da linguagem. *Há transformações no modo de escrever e de ler.*

Parecem-nos óbvias as mudanças ocorridas no escrever. Com certeza vemos diferenças entre o texto de Camões e o de Fernando Pessoa. Poderíamos usar exemplos mais próximos e comparar Noel Rosa e Chico Buarque. Mas estaríamos igualmente atentos às transformações ocorridas no processo de recepção?

Provavelmente você estará pensando que o autor deste artigo ainda não percebeu tais mudanças e nem se deu conta de que hoje o leitor quer textos mais objetivos, que vão "direto ao assunto". Afinal, o que pretendemos recuperando labirintos, para onde *los senderos que se bifurcan* pretendem levar você, leitor? Sua preocupação é a sala de aula, como resolver a dificuldade de ler... e este texto a dar voltas. Vamos tentar a objetividade.

Deixem Pierre Ménard e focalizem *Pedro — nosso aluno*. Olhem para ele e procurem saber não apenas que assuntos interessam à sua faixa etária, mas procurem vê-lo em seu *procedimento de leitura*. Quero chamar sua atenção para alguns índices, provavelmente já observados: a postura física, os olhos que passeiam pela classe, a dificuldade em ficar parado, as conversas... (quantas interferências! quantas entrelinhas!). Gostaria que lembrássemos de que este aluno não lê apenas textos verbais — vamos estender nossa observação a outras linguagens.

Você, com certeza, concorda comigo que Pedro sofre interferência dos meios de comunicação, não só com relação às idéias que recebe, mas também quanto ao modo de recebê-las. *Pedro diante do livro* comporta-se como *Pedro diante da TV*. No texto, um único de seus sentidos é exigido, mas em alta definição, o que pressupõe maior concentração. Para a TV não é preciso o mesmo esforço, o ouvido complementa o olho, as redundâncias garantem a mensagem, apesar das conversas. Mas Pedro não se dá conta de que não pode usar para o texto o mesmo procedimento que usa na recepção da TV. E a transferência de comportamento gera *interferência* na comunicação e dificulta a leitura.

Agora vamos ver nosso aluno andando pelas ruas — dominando espaços, atento aos códigos de sinalização, interpretando gestos, driblando o tempo, encurtando caminhos. Nem se percebe leitor da cidade. Como opera esta leitura? Percepção de fragmentos, flashes, instantâneos que se relacionam provisoriamente para possibilitar o uso. Ao usar a cidade a conhece, quanto mais a conhece, melhor pode usá-la: mais desempenho que competência.

A leitura do não-verbal prevê “certa disritmia e certa assimetria entre o que é registrado pela atenção e o que o leitor consegue produzir na leitura, daí o caráter relativo e parcial dessa prática, que, de saída, se propõe como provisória; sua verdade tem a mesma duração do movimento que a sustenta”.⁴

Envolvidos por tantas linguagens, receptor de signos e sintaxes tão diversos, nosso aluno terá que desenvolver mecanismos de recepção diversificados. A recepção supõe o repertório do receptor e sua atuação reflexiva sobre sua experiência com a linguagem. Pesquisas já evidenciaram a interferência da alfabetização na leitura do não-verbal, a flexa não indica direção única — provavelmente temos aí interferências recíprocas. A exposição contínua ao não-verbal transforma o modo de ler o verbal. Nosso menino, da década de 80, é um leitor muito diferente de qualquer outro de 30 anos atrás.

Vamos aos exemplos. Muitas vezes nos assusta que nosso aluno, ao ler um texto que desenvolve conceitos em discussão no curso, só se aproprie dos exemplos. Não parecem conseguir operar as relações propostas e eliminam o fundamental retendo apenas o exemplar detalhe. Assim, no texto “Família” de Levi-Strauss, são capazes de guardar nomes de tribos, citar “casamentos estranhos”, mas não se dão conta de que tais exemplos são usados para a elaboração conceitual.

É claro que temos aí a interferência da motivação pelo diferente, a facilidade de decodificação do discurso narrativo do exemplo e a dificuldade em acompanhar a dissertação, mas nós temos, fundamentalmente, a não-percepção da dominante⁵ do texto que garante sua coesão estrutural.

No não-verbal, o receptor elege a dominante — e cada leitura engendra um texto. No verbal — considerando aqui textos não ambíguos — o autor determina a dominante e, prevê,

portanto, um eixo norteador da leitura. Outra vez, a transferência de procedimentos resultando em decodificação inadequada.

Outro fato que nos chama a atenção é que, o que se lê para uma matéria, não é usado para outra, de um semestre para outro a informação se perde, quando não de uma aula para outra — dando-nos a sensação de que nossas aulas valem no aqui, agora. Como os programas de TV, sem, no entanto, conseguirem o mesmo sucesso.

Novamente um mecanismo de recepção do não-verbal — a mensagem se monta e se desfaz, a leitura é rápida e provisória. (Considere-se, também, o uso das cópias xerográficas como auxiliar da efemeridade do texto. Realidade inquestionável nas universidades).

Não lhe parece, leitor, pelas seleções operadas, que atrás deste autor se esconde um apocalíptico? Afinal as outras linguagens assumem o papel do Lobo-Mau, levando Chapeuzinho Vermelho a uma falsa interpretação. É o risco que se corre quando o tempo limita claramente nosso espaço. Tomaremos outro atalho para explicar melhor nossas preocupações.

A presença inquestionável e necessária dos novos meios de comunicação e da informática, o desenvolvimento das cidades exigem um novo leitor/usuário e não podemos desconsiderar esta realidade. A escola pretende garantir a hegemonia do texto verbal escrito, mas deve se lembrar que na vida dos alunos isto não ocorre. Na co-ocorrência, muitas vezes pensamos as linguagens como concorrentes. É preciso eliminar esta visão preconceituosa, para podermos operar também com as outras linguagens em sala de aula, de modo que o aluno perceba a diferença dos procedimentos exigidos, conseguindo adequá-los às necessidades e até mesmo explorando em uma linguagem, novas relações, graças à operação inter-códigos.

Assim, exercícios de leitura da cidade, por exemplo, levam à produção de inferências, por comparação e analogia, procedimentos com certeza importantes para uma leitura produtiva e eles se dão porque se aguça a capacidade de observação que proporcionará ao usuário o estranhamento, mesmo no espaço que o cerca todos os dias. Além disso, a possibilidade de eleição do eixo norteador, promove o receptor, que se apercebe produtor/organizador da mensagem.

Acompanhar esses exercícios de leitura fará que o professor vá revendo seus leitores e até consiga melhor orientá-los, quando dificuldades aparecerem na decifração de outro código. Os caminhos que eles percorrem devem nos fazer ver novos modos de processar a relação com o texto.

Não apresentamos alternativas metodológicas, apenas algumas questões, porque, na verdade, "falar em método de leitura não-verbal é, antes, uma atitude didática que pode ser proposta com a cautela que esse objetivo exige: deve-se ensinar a descobrir; em outras palavras, todo método pode levar a bom termo o objetivo proposto, porém deve ser revisto a cada passo. Um constante exercício".⁶

Em síntese, queremos afirmar que *para trabalhar leitura com o aluno, é preciso ler este aluno como leitor*. Conhecer sua relação com as diferentes linguagens, reoperando as interferências que não mais serão ruídos a impossibilitar a decodificação, mas inovação perceptiva, "ver com outros olhos", que poderão desautomatizar mecanismos usuais e gerar uma leitura criativa.

... "se um programa de alfabetização é condição para a libertação cultural de um povo, o comportamento desautomatizado pela revisão constante de hábitos e crenças é a garantia de sua auto-determinação. Os códigos se comunicam e se explicam mutuamente. Esse é o destino das linguagens."⁷

1. BORGES, Jorge Luis. "Un lector". In: ———. *Elogio de la sombra*. Buenos Aires, Emecé, 1969. p. 151.

2. Para noção de interpretante ver *Peirce* (Os Pensadores). São Paulo, Abril Cultural, 1974.

3. Conto publicado na Revista Sur em maio de 1939, e depois incorporado aos relatos fantásticos de *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1941).

4. FERRARA, Lucrécia. *Leitura sem palavras*. São Paulo, Ática, 1986.

5. JAKOBSON, Roman. *Questions de Poétique*. Paris, Seuil, 1973.

6. FERRARA, Lucrécia, op. cit., p. 31.

7. Idem, ibidem, p. 36.

BLANCHOT E A LITERATURA

João Luiz Lafeté *

Conta-se que, certa vez, Mallarmé expressou a convicção de que a poesia perdera seus caminhos "a partir da grande aberração de Homero". Quando lhe perguntaram o que havia antes de Homero, respondeu sem hesitar: Orfeu.

A anedota vem referida por Hugo Friedrich em seu livro sobre a estrutura da lírica moderna, e sem dúvida sintetiza bem o que foi a ambição de Mallarmé em sua procura da poesia essencial (e da essência da poesia). Não lhe bastava um grande poeta, o primeiro de todos na história humana; sua exigência impunha-lhe recuar ao mito e à divindade, a um momento anterior ao tempo histórico, no qual essência e existência,

poesia e poema, estivessem soldados numa mesma e forte unidade. O sentimento da "aberração de Homero" deriva da consciência da ruptura entre linguagem e ideal, cisão que Mallarmé situou ao nível do ser, como verdadeira impossibilidade de contato do homem com a sua transcendência, espécie de vazio intransponível entre a linguagem (ou o espírito) e o ser absoluto.

Este tema, que Friedrich chamou de "dissonância ontológica", é familiar aos leitores de Mallarmé e da literatura contemporânea. Pode-se ver que não se trata de tema simples, muito pelo contrário, e para aprofundá-lo é preciso conhecimento, habilidade e

* Professor de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP.