

Processos literários de leitura dialógica: o mundo como sala de aula

ROBSON COELHO TINOCO
Universidade de Brasília

MARÍLIA DE ALEXANDRIA
Universidade Federal de Goiânia/Escola de Música de Brasília

RESUMO: O MUNDO, A EDUCAÇÃO, O TEXTO LITERÁRIO (E MUSICAL) PODEM SER ENTENDIDOS COMO REPRESENTAÇÕES DE PROCESSOS DE LEITURA ESTRUTURADOS SOB TÓPICOS, SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN, DE SITUAÇÃO COMUNICATIVA – INTERDEPENDENTES, AS FRONTEIRAS ENTRE TAIS PROCESSOS NÃO SÃO ABSOLUTAS E NELAS SE INSTAURAM, POR EXEMPLO, A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE UMA ÉPOCA. AO ALUNO/LEITOR – IMERSO NESSE TRIÂNGULO DIALÓGICO – CABE RECONSTRUIR O PRÓPRIO OBJETO DE CONTEÚDO ESTÉTICO, ENQUANTO ESTRUTURA IMPLÍCITA NO POTENCIAL HISTÓRICO DO TEXTO.

ABSTRACT: THE WORLD, THE EDUCATION, THE LITERARY TEXT (AND MUSICAL TEXT) CAN BE UNDERSTOOD AS REPRESENTATIONS OF READING PROCESSES STRUCTURED UNDER TOPICS, ACCORDING MIKHAIL BAKHTIN, OF COMMUNICATIVE SITUATION – INTERDEPENDENT, THE BORDERS AMONG SUCH PROCESSES ARE NOT ABSOLUTE AND IN THEM THEY ARE ESTABLISHED, FOR INSTANCE, THE LITERARY PRODUCTION OF A TIME. TO THE STUDENT/READER – SUBMERGED IN THAT TRIANGLE DIALOGICAL – IT FITS TO REBUILD THE OWN OBJECT OF AESTHETIC CONTENT, WHILE IT STRUCTURES IMPLICIT IN THE HISTORICAL POTENTIAL OF THE TEXT.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO - TEXTO LITERÁRIO.

KEY-WORDS: EDUCATION - LITERARY TEXT.

Leitura e modernidade: computadores, ética e aprendizagem

Às margens da onipresença informatizada dessa nova deusa – a *informação rápida* –, fatos como o de que a maioria das pessoas que vai nascer neste século não chegará a usar computador, muito menos possuir um, passam despercebidos pelos gráficos de análise populacional. Tais gráficos não levam em conta fatores educacionais para a (re)construção de um mundo mais tecnologicamente equilibrado no oferecimento, p. ex., de chances de ocupação dos novos cargos e funções de trabalho.

Assim, muitas dessas pessoas, na verdade, terão sorte se aprenderem a rabiscar inteligivelmente seu nome e endereço. Muitas delas, ainda totalmente analfabetas ou analfabetas funcionais, terão de manter seus lares com subempregos, sem nenhum tipo de proteção estatal ou preocupação social das hiperempresas transnacionais (mais ou menos 2.700) que impõem seus produtos a outra massa enorme de pessoas – consumidores ávidos de novidades tecnológicas, muitas delas inúteis. Entenda-se que aqui não se propõe nenhuma análise dita pós-moderna, fundada em uma vanguarda tecnoelitista que estabeleça novas técnicas de leitura literária para alunos, p. ex., do ensino médio. A questão ora proposta é, sobretudo, de hierarquia de valores e não de mero elitismo.¹

Estudos de grupos envolvidos com novos usos de uma tecnologia cada vez mais presente nos mais variados ambientes (sobretudo educacionais) – e mesmo tão avançada em termos de elementos computacionais – avaliam que ela ainda não pode ser amplamente utilizada pelas escolas – marcadas por estruturas de ensino ainda muito dependentes de um sistema de aprendizagem focadamente presencial e didático-seqüencial. Essa realidade não facilita a popularização de seu uso (dos elementos da informática) pelos professores e mesmo contribui, em alguns casos, para o aumento de certo tipo de “tecnofobia” (CARRERA, 1998). Na verdade, pragmaticamente, a verdadeira revolução das redes (telemáticas) está por acontecer, já que os sistemas de utilização dessa “onda tecnológica” carecem, ainda, de uma pedagogia, uma didática e, sobretudo, da apropria-

1 Para Terry Eagleton (1998), o termo elite se vê associado a “vanguarda”, estabelecendo uma crença na autoridade de uma minoria seleta; “hierarquia” passa a significar qualquer tipo de estrutura graduada, não necessariamente uma estrutura social.

ção artística e emocional das redes para integrá-las na formação de docentes e aprendizagem de alunos (PISCITELI *apud* CARRERA, 1998).

Pouco ainda se avalia que crianças/alunos das mais variadas regiões do mundo (considere-se o tamanho continental de um país como o Brasil, com tantas diferenças regionais) poderiam ter igual acesso, entre outras possibilidades, a bibliotecas com bons e interessantes livros, revistas e jornais ou acesso a computadores, instalados nas escolas e conectados à Internet. Tal *conexão*, realizada com eficácia, transformaria alunos, p. ex. de uma periferia distante qualquer, em internautas conectados aos quatro “cantos” do mundo. Mas para o sucesso dessas tentativas faz-se necessário um amplo trabalho articulado entre organizações particulares e instituições públicas visando à transformação efetiva dos projetos de vida das crianças e dos jovens, via formação socioeducacional.

Essa reestruturação baseada na ação eficaz em “comunidades socioeducacionais” deveria ser o objetivo primeiro de pesquisas, teses, experimentos desenvolvidos em universidades, públicas ou não, e quaisquer entidades ou empresas empenhadas em estudar questões voltadas ao aprimoramento de atividades como a de leitura (e leitura literária) nos ensinamentos fundamental e médio. É importante, aliás, a ampliação desse conceito de comunidade, levando-se em conta as chamadas “novas comunidades” – e suas características peculiares – como as dos indígenas, favelados, quilombolas etc.

Nesse novo mundo *hightech* – tecnologicamente marcado pela velocidade da informática e com posturas ecologicamente contrárias à degradação do meio ambiente – é imperiosa a crítica produtiva, sobretudo, aos responsáveis por propostas educacionais que abranjam literatura. Nesse quadro de reposicionamento crítico, a atuação de intelectuais e pesquisadores com sua capacidade de análise nunca foi tão necessária, apesar de, ainda e por vezes, tal atuação se enveredar pela repetição do já realizado.

Educação estética em um mundo cibernético

A educação atual segue esse caminho de “desvios pragmáticos”, aqui abordado, na medida em que quase tudo – valores, conceitos, linhas de pesquisa, teorias – oriundo de países mais ricos e desenvolvidos tende ainda a ser con-

siderado como ideal e aplicável a qualquer contexto sociocultural. Parece não haver uma decidida preocupação em se criarem, nessa visão e análise de mundo, meios educacionais – sistemas úteis e eficazes de ensino-aprendizagem – que possam realmente, antes de tudo, buscar soluções regionais para um dado contexto multifacetado de um país como o nosso, com toda sua extensa composição de peculiaridades.

Busca-se a solução imediatista e publicitária, do pretense ataque às causas, ainda atacando, de maneira inocuamente abrangente, as conseqüências. Mantém-se a clássica estrutura oficial-pedagógica de um desgastado sistema educacional composto por posturas de professores e dirigentes desorientados, quando não enfadados, procurando uma saída honrosa no meio de tanta escuridão metodológica (ALVES, 1993). Inserir práticas inovadoras de leitura literária nessa situação escolar se revela como saída possível para esses conflitos informacionais misturando preguiça e cópias mal feitas, despreocupação e intenção de “só tirar notas para passar de ano”. Nesse sistema,

o discurso dominante da leitura como um bem em si, despreendida do embate ideológico, tem como resultado a legitimação de chavões falseadores da realidade e a valorização que em nada contribuem para a democratização do poder. (BRITTO, 2001: 89)

Pensar na *novidade*² de um egocentrismo pós-moderno (da pessoa, dos grupos, dos países) como marca desse tempo do-aqui e do-agora é pensar na realidade que nos toca e nos marginaliza em nossos próprios pré-conceitos. Tudo, enfim, é delimitado por questões de interesses primeiramente financeiros: a educação, encastelada em nichos particulares, especializados em criar os novos donos do poder; a arte literária, transformada em objeto comum da indústria de entretenimento, propondo uma fugaz e frágil vida mais romântica; a cultura, alçada ao nível de repositório virtual de projetos de culturas perdidas, mostradas em exposições itinerantes pelos mais famosos museus do mundo e vendida em catálogos finos, compostos com papel especial.

2 Para se avaliar a concepção deste sentido de *novidade* aqui proposto, sobretudo a educacional, verificar propostas (KLEIMAN, 1997; POSSENTI, 1995; LAJOLO, 1993). Pela internet, o acesso ao Projeto Aprendiz (www.aprendiz.com.br) também proverá muitas informações aos interessados naquela *novidade*.

A percepção literário-artístico de uma relação dialógica: o mundo sala de aula

A função das escolas e dos professores continua sendo fundamental para que essa realidade, nas mãos de todas as pessoas responsáveis, de fato aconteça. Sobre tal função, não é possível pensar em uma educação estética tipicamente conservadora (ou atípica?), dessas em que o ensinamento é ofertado, a conta gotas, a alunos desinteressados da e alheios à nova realidade, p. ex., de exigências profissionais, que os espera ou que está acontecendo sem a presença deles. Não é possível um convívio produtivo e interativo (nas escolas, nas igrejas, nos clubes sociais) sem que as normas desse novo relacionamento pós-moderno questionem, de fato, uma educação – que deveria ser de base estética mas é ciberocrática – centrada em um teleaprendizado fugaz e na dependência, ainda, dos detentores do poder em seus vários níveis.

Sob tais aspectos considerados anteriormente, a linguagem literária expressa uma informação que, devidamente apreendida e avaliada, pode ser fator de aprimoramento intelectual e refinamento da apreensão do próprio momento histórico que se vive. O contexto sociocultural é o meio em que a mensagem se transforma e a linguagem literária, por ela expressa, revela seus níveis de comunicação e arte. Como um todo integrado, as linguagens cumprem seu papel de transformar, dialogicamente, a pessoa em receptor consciente na medida em que ele exerce essa atividade de recepção de maneira produtiva e reveladora; na medida em que, mais que a literariedade impressa em dada obra, ele percebe, por meio dessa expressão literária, o(s) mundo(s) do autor e dele próprio, leitor.

É por essa análise que se afirma, p. ex., que a leitura (também literária)/recepção é produzida em condições determinadas, ou seja, em um momento histórico que deve se considerar (ORLANDI, 1998). Tais relações específicas não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou puramente factual. É aqui que se encontram, em toda a plenitude de sua integridade, posições, pessoas representadas por suas vozes dialógicas³ (BAKHTIN, 2004).

3 O conceito de “dialógicas” aqui se entende como percepção exotopicamente crítica – do que se fala e de onde se está – com a intenção efetiva de estabelecer, com o outro, uma linha dupla de comunicação participativa.

Nesse sentido, a pessoa prescinde de “revelação extensiva”, podendo se manifestar por uma única palavra.

Nessa relação dialógica, deve-se considerar não possíveis “exageros” da linguagem figurada, mas a noção de intercâmbio necessário da palavra com o poder significante do som, da presença de expressões implícitas como ritmo, sentido do vazio, vozes do narrador, rimas, imagens, a fim de qualificar mesmo as ações humanas (PAZ, 1990). Assim considerada, tal relação não é mera apreensão de uma produção escrita, mas processo determinado por elementos, ora mais técnicos (paragrafação, concisão, coesão, objetividade etc.); ora mais estilísticos (criatividade, alegorias, neologismos, teor poético etc.).

Todavia há autores que observam o quanto a escola (em todos os níveis), sobretudo em seus aspectos de avaliação e notas, tem cometido o erro de igualar tudo, confundindo processo e produto (ORLANDI, 1998; POSSENTI, 1995). Consideram, no geral, problema de base quando se propõe, em uma dada relação dialógica, a necessária percepção das associações de informação na frase narrativa, ou conjunto de palavras no verso, no poema.

Nessa relação dialógica implícita na palavra, sobretudo literária, percebe-se que os sentidos (colados na palavra) possuem uma fascinante capacidade de, por si sós, iludir, criando como um tipo requintado de prisão estruturada por sua própria condição físico-sonora. Ao mesmo tempo, pensando nessas relações dialógicas – mundo-autor; autor-texto; texto-leitor; leitor-mundo – e mesmo de linguagens, cada poema é realmente uma expressão única e, portanto, a leitura de um só poema revelará, ao seu cabo, o que é mesmo a própria poesia.

Mas essa experiência ampliada do poema enquanto também representação plurissignificativa – sua recriação através da leitura ritmada ou da recitação melódica – também “ostenta uma desconcertante pluralidade e heterogenia. Assim, a constante produção de imagens e de formas verbais rítmicas é uma prova do caráter simbolizante da fala, de sua natureza poética” (PAZ, 1990: 42). Sob tal processo de ampliação da percepção integrada dessa linguagem de dialogias, pode-se entender a poesia como tipo de expressão humana dos mais universais e, além disso, dos mais complexos e imbricados nas lacunas de vazio informacional dos textos poéticos (ISER, 1999).

Note-se que por esse processo se tem um leitor (ser-agente/aluno) consciente que com o aprimoramento da leitura literária numa percepção dialógi-

ca, estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, torna-se agente de aprendizagem. Nessa posição reformada de receptor dialógico, esse leitor tende a determinar ele mesmo a continuidade do processo, em constante enriquecimento cultural e social. Considere-se, ainda, uma questão fundamental referente à forma dessas linguagens e que também deve ser levada em conta quando dessa análise dialógica: na literatura (sobretudo canônica), a impressão de um todo indivisível, orgânico é criado por meio de um arcabouço global (OLIVEIRA, 2002), refletido na estrutura das partes constitutivas, o que deve ser considerado como elemento constitutivo dessa intenção de “leitura ampliada”.

O fato é que o produto cultural, e o livro, vai cada vez mais acentuando seu caráter de mercadoria descartável, fruto da reformulação de um processo que mistura valor e sentido de uso fácil (PELLEGRINI, 1999). Ora, como produto mal-acabado desse processo cultural, já desde meados do século XIX, a exploração do mundo atômico e subatômico desvendou aos homens uma estranha realidade: o mecanicista mundo das certezas racionalmente explicáveis (COELHO, 2000). Atualmente o que se tem, na verdade, é a composição multifacetária de um mundo de incertezas cuja realidade dialogicamente complexa, repleta de variáveis, depende mais das relações entre os elementos constituintes de um dado sistema (semiótico, poético, musical etc.) do que deles mesmos, analisados por si sós.

Em síntese, quando se depara com o (bom) texto literário, o leitor também apreende regras de organização dos sentidos subjetivos em combinação ao longo do espaço da folha-página, tanto quanto é levado, de certa maneira, à recepção mais poética dessa organização. Dialogicamente, essa percepção ampla do texto literário na recepção do leitor pode levá-lo a uma impressão mais representativa de sua própria condição de ser estético. Na medida em que desenraíza das palavras seu componente poético, tende-se a uma posição de maior entendimento da articulação entre a carga semântica da palavra e do que há de inevitável sonoridade rítmico-melódica nas próprias palavras que buscam, em sua essência comunicativa, um eterno processo de reconciliação entre o natural e o produzido, entre o instintivo e o racional, entre, enfim, o humano e o divino.

No sentido mesmo de reavivar a noção de utopia como possibilidade de cruzar a realidade da vida de maneira até mais enriquecedora, esse leitor deve ser levado a entender a nova função da literatura moderna. Nela, há a opção de

dizer “não” a uma realidade inaceitável e de sugerir a possibilidade de outras histórias. Ainda, perceber que, atualmente, a literatura parece contentar-se com espelhar uma realidade fragmentada, desprovida de valores e, portanto, de utopia. (PERRONE-MOISÉS, 1998: 206)

Leitura, literatura e leitor: o mundo-escola; a escola no mundo

Não há mais como imaginar uma escola, as de nível superior em especial, às margens desses acontecimentos contemporâneos vistos como tipo de causa geral de novas conseqüências normativas de convívio social. Conseqüências marcadas, também, pelo desmatamento global, pelo terror de pessoas-bombas explodindo-se em festas de casamento, pelos lucros incontroláveis de bancos – à média de 25% ao ano (dados, por exemplo, do Banco do Brasil, do ano passado).

Tais acontecimentos se articulam em meio ao *boom* de *best-sellers* vendendo de histórias de auto-ajuda a de novos castelos encantados e códigos místicos entre dicas de como conseguir ser você mesmo... sendo o que você é, mas pensa que não é. Tudo então, como tipo de mosaico hiperbarrocopósconcreto, cola-se neste jorro informacional de multidireções que inunda ouvidos e olhos, aguça desejos, reprime valores dados, até então, como éticos.

Enquanto peça-parte desse mosaico, ou a escola (como *locus* educacional) – alunos, professores, pesquisadores, agentes administrativos – se adapta a tal realidade multidirecional ou se embromará toda no ritmo caótico da história contemporânea. A adaptação, entretanto, tem de ser produtiva, renovando a crítica à teoria, aos costumes, aos preconceitos. Quanto à leitura literária, tem de se redirecionar o olhar crítico do aluno, e do professor – enfim, do leitor –, à sua função cultural como fonte de prazer estético, ferramenta de conhecimento, meio de conscientização social, o que teria a ver com o sentido de “compreensão responsiva ativa” (BAKHHTIN, 2004).

Nosso tempo – de críticas literárias frágeis em colunas semanais impressas entre fotos de festas de aniversário, carros e bolsas – exige uma escola que integre os sentidos de ética e estética os quais, para reencontrar seus espaços privilegiados, precisam ser revelados, e criticados, por metodologias e referências originais. Quanto a essa integração, sendo a literatura um fenômeno

muito complexo e a pesquisa literária uma ciência muito jovem, não se pode valorizar uma metodologia qualquer como resposta para tudo (BAKHTIN, op. cit.). A diversidade dos procedimentos é justificada, até mesmo indispensável, contanto que tais procedimentos dêem provas de seriedade e descubram novos aspectos no fenômeno literário.

Assim, de pedra em pedra o caminho escolar da linguagem adquirida vai sendo calçado, também, com leituras literárias fáceis, ao gosto de volumosa massa acrítica. Na verdade, linguagem adquirida na contramão da linguagem sob o sentido bakhtiniano, que se constrói com sujeitos históricos e suas experiências próprias. Sujeitos (leitores) de vida projetada dia a dia, com pouco lirismo poético entre muitos tecnicismos rotineiros, rumo aos desencontros da pós-modernidade com seu sentido de devir envolto por coalizões socio-culturais fragmentadas sem mais centro estabelecido. Entre ler o fácil (da moda, do momento) e aquilo que exige fundamentos prévios de leitura (prazer, disposição, adaptação à informação nova adquirida), aqui a representação típica dessa fragmentação ex-cêntrica: o que não é meu, ou do meu grupo, não me diz respeito, portanto, renego o que não me diz respeito.

Quanto a tal neofragmentação, Octavio Paz considera que

os atos humanos resultam ambíguos. A moral é alheia ao sagrado. Estamos num mundo que é efetivamente outro mundo. A mesma ambigüidade distingue nossos sentimentos e sensações diante do divino. Diante dos deuses e suas imagens sentimos simultaneamente asco e apetite, terror e amor, repulsa e fascinação. Fugimos daquilo que procuramos, conforme se vê nos místicos; gozamos ao sofrer, nos dizem os mártires. (PAZ, 1982: 151)

Em um mundo que é um outro, e paradoxal em si, o ato de ler oferece prazer por meio de (um tipo de) esforço solitário como possibilidade de conhecimento construído, planejado dia a dia. Conhecimento que mira o futuro, na busca de projetos dialógicos de inserção social e leituras úteis. Projetos que incluam a sociedade letrada e iletrada numa eficaz rearticulação de atividades educacionais empreendidas com determinação ativa entre atitudes práticas, aplicadas. Projetos eficientes, que avaliem se os alunos estão sendo orientados, previamente, a leituras de autores canônicos, e não-canônicos, sabendo os motivos teóricos e, sobretudo, práticos de tais leituras aplicadas a sua rea-

lidade de leitores. Que avaliem se “ler” literatura é algo mesmo que se ensine; se é possível ensinar alguém a ler, entendendo a leitura como fonte dupla de informação e prazer. Fora disso, quase tudo já foi feito e não deu certo.

Ao compor suas conferências, *Seis passeios pelo bosque da ficção*, Umberto Eco (1998) avalia, entre outros elementos textual-narrativos, o que chama de a figura do “leitor-modelo”, para quem, virtualmente, todo autor escreveria. Leitor que assume posição essencial como figura de compreensão textual – leitor-análise –, determinada como a “terceira via”, para os teóricos da Estética da Recepção (ao longo da evolução das teorias críticas literárias, a primeira seria composta por análises centradas no autor; a segunda, nos textos). Leitor que, com “a morte do texto” pelo viés pós-estruturalista de Roland Barthes, é empossado como mais um dos personagens dos textos – o leitor-personagem. Sem abdicar de todas essas teorias, valorosas mas conscientemente ou não tendenciosas, como fundamento de análise, o que aqui se propõe é uma recomposição do *leitor-real*.

O que importa na recomposição desse *leitor-real* é o desnudamento de uma utopização mais que ultrapassada: se as pessoas fossem melhores, o mundo seria melhor... Tal desnudamento se constrói na percepção da ineficiência em propor metodologias mirabolantes de leitura, dada a atual conjuntura sociopolítica brasileira – estranho exemplo de hiperemergente conjuntura globalizada. Com tais metodologias, supor ser possível que leitores, desavisados das exigências de uma *leitura produtiva*, possam ser leitores eficientes de obras literárias.

Uma questão: como validar leituras de mundo integradoras e pertinentes, incluam-se aí as literárias, com professores desmotivados, despreparados, assepticamente às margens do “estéril turbilhão das ruas”, reministrando o óbvio da inutilidade implícita: “Capitu traiu ou não, Bentinho?” “Macunaíma não tinha caráter por que era negro-que-ficou-branco?” “Romance é romance porque é romântico?” “A pedra do poema era pedra mesmo?” “O sucesso de Paulo Coelho se deve a sua qualidade literária, guiada por anjos, bruxas e duendes?” Quanto a este autor, aliás, vale uma idéia até bastante peculiar, devida ao poeta e professor Affonso Romano de Sant’Anna, em suas palestras: “– Dos três mistérios atribuídos à Nossa Senhora de Fátima, o sucesso de Paulo Coelho pode ser considerado o quarto.”

Em uma sala de aula, ou mesmo qualquer outro espaço desvinculado do dialogismo dinâmico da sociedade – espaço sem sentido de ambiente ideal

para aquisição de informação –, pode-se aplicar mais uma análise de Bakhtin. Por ela, semelhante procedimento, de desvinculamento leitor-leitura, barra o acesso à profundidade das grandes obras literárias que, nessa situação, adquirem ares de algo insignificante e frívolo, algo parado e perdido no tempo. Considera, ainda, que não basta compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo, o que condenaria a jamais penetrar suas profundezas de *sentido*. Para Bakhtin, “tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.” (BAKHTIN, 2004: 243).

Uma obra literária se revela, principalmente, por meio da noção de diferenciação que se dá dentro da totalidade cultural da época da qual ela faz parte. Nada, todavia, permite encerrá-la nesta época, já que a plenitude de seu sentido ilimitado se revela tão somente no que Bakhtin chama de a “grande temporalidade”. Assim, o que aqui se propõe como base de verificação de uma efetiva reorganização de elementos como literatura, ensino e informação é o conjunto de teorias articuladas a uma prática metodológica que valorizem a figura e função do *leitor-real*. Leitor que, dialogicamente, precisa ser considerado como sujeito inserido nessa temporalidade, na verdade, atemporal – sujeito que descobre o outro (que pode ser o texto, o autor, o personagem, a enunciação etc.) e, nessa descoberta, descobre-se mais intensamente.

Tal conjunto articulado – percepção estética-relação dialógica – pode servir de suporte a estudos direcionados, análises comparativas e exercícios aplicados para alunos-leitores, e mesmo quaisquer pessoas, que realizem leituras e produzam textos. É importante frisar que se deve levar em conta, para tanto, questões do tipo aquisição de informações, percepção e conscientização desse *leitor-real*. Leitor enquanto sujeito integrado ao momento histórico no qual seu grupo (familiar, social) se articula a questões políticas, econômicas, religiosas, educacionais e outras tantas que promovem o sentido de convívio, produtivo, em sociedade.

De fato – tendo também como foco a leitura literária –, o importante no ato de compreensão é a “exotopia”, de quem compreende, no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que se quer compreender (BAKHTIN, 2004). O mesmo não ocorre com o simples aspecto externo do homem, que este não pode ver nem pensar em sua totalidade. Seu aspecto externo, apenas o *outro* pode captá-lo e compreendê-lo, devido a sua exotopia e do fato de ser *outro*.

Retomando Paz, se a comunhão poética se realiza de verdade, ou seja, se o texto poético ainda guarda intactos seus poderes de revelação e se o leitor penetra efetivamente em seu âmbito de energia, produz-se uma recriação. Como toda recriação, o texto lido do leitor não é o duplo exato do escrito pelo poeta. Nesse processo de leitura, o poema (o que vale para todo tipo de texto literário) “é uma obra sempre inacabada, sempre disposta a ser completada e vivida por um novo leitor”. (BAKHTIN, 2004: 233-234).

Considerados esses fatores, a decisão final do caminho a seguir, e por que, é mesmo de cada um. Afora uns tantos apelos, é decisão particular e dependente do conceito próprio de *visão de mundo real* do leitor. Nesse sentido, qual seria a função de renovar o conhecimento por meio de pretensas fórmulas didáticas, de truques teatrais com duvidosa eficácia, de peripécias metodológicas quantitativas para ensinar o que já se sabe, mal, mas já se sabe? Na linha dialógica sujeito-leitor; mundo-sala de aula; texto-literatura, complementando teoria de Luiz Costa Lima e sua proposta de uma metodologia sociológico-estruturalista, deve-se inovar – com a noção de *leitor-real* – a fim de se ampliarem os elementos a ser considerados na leitura produtiva que se faz.

O que importa, então, como noção de leitura produtiva realizada por um leitor-real, é *ler* o mundo (da arte, da sociedade) apresentado na obra escrita, sobretudo literária. Para tal leitura, avalia-se a obra como linguagem dialógica que revela esse mundo na medida em que o leitor se percebe refletido nela. Por meio de tal processo de leitura, e como uma das conseqüências desse sistema comunicativo, seria possível se pensar em um leitor que *lê mais*, porque *lê melhor*. Leitor que apreende a mensagem textual implícita com apurado senso de consciência articulando informação e prazer, o que se dá pelo fato de ter aprimorado produtivamente sua leitura.

Uma dialogia melopética: entender o mundo, depois a música e o poema

Sob o sentido binário estrutura *vs.* conteúdo, nota-se sinais de aproximação entre música e poema por meio da observação da teoria musical e de elementos textuais de literariedade. Tais sinais se apresentam, p. ex., pela melodia, pelas metaforizações e alegorias, pelo valor compositivo dado, pelo ritmo

impresso na linguagem, enfim, pelo centramento na percepção crítica das correspondências interartísticas. Todavia, como elemento dificultador de tal aproximação, o som musical, não sendo convenção simbólica e no sentido aristotélico da *mimesis*, é das manifestações artísticas a mais incapaz da reprodução do belo, presente na natureza.

Com tal viés melopoético, devem ser considerados fundamentos teóricos e práticos sob a referencialidade da concepção dialógica e interacionista da(s) linguagem(ns) apontada por Bakhtin (2004). Nessa concepção, a circulação das atividades de percepção musical e leitura realizadas pelos alunos, e mesmo professores, são entendidas como possibilidade de interlocução com o mundo, considerando a realidade de sala de aula, do teatro, do auditório.

Tal interlocução se compõe de fases articuladas de um processo de conscientização de base dialógica – indivíduo-mundo – que envolvam atividades de “leituras” de músicas e poemas vários com o intuito de uma percepção/leitura de mundo mais criticamente estabelecida. Ao considerar esse contexto de leituras, mundo e, ainda, gêneros do discurso musical e poético, aponta-se para o fato de que, na vida concreta, trabalha-se sempre com enunciados completos (BAKHTIN, 2004). Assim, quanto mais complexa é uma sociedade, mais complexos serão esses gêneros, avaliados em sua função dialógica de informatividade e correspondências interartísticas.

Ao buscar a articulação entre a expressão melopoética de uma música, integrada à expressão literária de um texto, tal sentido de dialogismo pode residir, p. ex., na composição de um conjunto de atividades envolvendo músicas e textos-base aplicados (TINHORÃO, 2000). Tais músicas e textos visariam ao estabelecimento de novos paradigmas educacionais, e interartísticos, para a compreensão da sociedade pós-moderna, envolta por ritmos musicais informatizados, conceitos e técnicas de informática, cibernética, semiologia, ética e a tão (mal)debatida questão da *leitura dialógica* que integraria tudo em uma rede única de conhecimentos.

É possível, melopoeticamente, a recriação de um novo caminho de percepção interartística. Por ele, considerar que o valor da educação do sujeito-aluno será medido por sua capacidade pessoal, integrada ao coletivo, em articular de maneira equilibrada os dados, hipóteses e inferências contidos em uma nova onda informacional – entenda-se educação do futuro. Essa onda vai, cada vez mais, representar a transição/superação dos limites do conhecimento socio-

escolar imposto, com o objetivo de se perceber musicalmente, por exemplo, a melodia rítmica impressa nas frases poéticas.

Tal transição não ocorre automaticamente e, portanto, deve ser trabalhada como conjunto bem articulado de capacidades individuais e percepções interartísticas. Assim, a devida integração *música vs.* poema possibilitará, sob a óptica de uma melopoética inovadora, processos efetivos de aquisição-entendimento dessa nova linguagem dialógica.

Literariedade na leitura musical: proposta de uma atividade educacional

Nos vários níveis educacionais, músicas e poemas são trabalhados dentro de critérios rígidos tanto quanto obsoletos (p. ex., análise gramatical de versos, rimas das letras musicais). Desconsideram-se questões diacrônicas relacionadas ao ritmo, sonoridade, melopéia – elementos que ajudam a perceber os sentidos múltiplos da melodia e da mensagem poética. Sob tal prática, a música e o poema não revelam a diferenciação efetuada na totalidade cultural de sua época. Negativamente, tornam-se produção artística separada de outras manifestações, como a pintura, a escultura e suas representações socioculturais. Nessa separação, o indivíduo perde a consciência ético-estética de si e do outro – o poeta, o arranjador, o instrumentista –, com sua percepção musical de poesia, de mundo, de vida.

A análise estrutural da obra musical, em seu componente melopoético, assemelha-se à literária no que ambas possuem de ritmo e mensagem. Nesse sentido, pode-se entender uma determinada apreciação do texto musical como tipo de narrativa, considerando seus aspectos de estética, informação e dialogismo – relação comunicacional entre quem produz e quem recebe a mensagem literária e/ou musical. Essa estratégia, entenda-se, baseada nos conceitos de dialogismo de Bakhtin, possibilita harmonizar análises técnicas com dadas dimensões metafóricas presentes em qualquer obra de arte.

No sentido mesmo de metodologia de um curso para o ensino superior ou para o ensino médio, uma relação musical-literária assim proposta consideraria, como elementos de sua estrutura, p. ex.:

– A avaliação da interface *música vs.* poema (por exemplo, músicas brasileiras, do século XX até a atualidade), sob a óptica dialógica bakhtiniana. Nessa

linha, considerar aspectos conceituais, de leitura e recepção (*apud* Neves, Tinho-rão, Iser, Santaella); – A audição de peças musicais populares com orientações técnico-semióticas sobre seus estratos melódicos e harmônicos. Tal audição se daria por meio, entre outros, da apresentação comentada de peças musicais populares, por exemplo, músicas ao vivo e gravadas em CD, além da declamação e análise de poemas (técnicas de respiração e entonação); – A análise da dimensão musical, como estrato de literariedade, de poemas oferecidos para leitura, além da análise (considerando a Teoria da Recepção) de elementos comuns – música vs. poema – como ritmo e prosódia; – A proposta de uma metodologia dialógica: música (suporte de análise e conteúdo investigado) e poema (estrutura e aspectos conotativos). Por meio dessa proposta, oferecer um ensino integrando música e poema, aluno e leitura, sociedade e literatura.

Ainda como elementos de suporte teórico para o desenvolvimento de tal metodologia aplicada, poderiam ser avaliados:

- O sentido do dialogismo de Mikhail Bakhtin – a pessoa em seu mundo; o aluno (e o professor) em sua escola; – Exemplos de músicas e poemas, do século XX até os dias atuais, com temas comuns em que pudessem ser verificadas questões como estrutura rítmica e estrutura poética; – Análise de aspectos musicais e da musicalidade nas palavras-versos dos poemas, por meio de uma comparação de teor de mensagem e melodia poético-musicais; – A interação autor-leitor por meio da música e do poema entendidos como expressão de duplicidade unívoca: ritmo e mensagem.

Partes apresentadas para a composição do curso pretendido: 1) sentidos do dialogismo de Bakhtin e sua relação com a música enquanto sistema semiótico; 2) literatura e música brasileira – do século XX até a contemporaneidade (textos e peças); 3) uma metodologia de ensino dialógico (pontos comuns entre música e elemento musical nas palavras do poema) – proposta de projeto a ser aplicado no ensino médio; 4) leituras programadas e pesquisa orientada (por professores da área de língua portuguesa, história, artes, entre outras).

Enfim, cada leitor procura algo, por mínimo que seja, no “texto lido-ouvido”. E o desconcertante é que normalmente encontra já que, de certa maneira, já trazia dentro de si o que era procurado. Assim, cada leitor (aluno) deve ser levado a perceber que no ir e vir de nossos sentimentos e ações, há mesmo “um momento em que tudo se ajusta. Os oposto não desaparecem, mas se fundem por um instante. [...] Não é necessário ser um místico para roçar essa certeza.” (PAZ, 1982: 256)

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. (do francês) Maria Erman-tina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alli (Org.). *Escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CARRERA, Dolors (Coordinadora del Taller de Educación). Telemática y educación. In: *Conclusiones del taller de educación – Maig'98, 1er*. 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- EAGLETON, Terry. *A idéia da cultura*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*, v. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. *Literatura e música*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Ed. Unicamp, 1998.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 2. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra – aspectos da ficção brasileira contemporânea*. Campinas/SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Atlas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- POSSENTI, Sírio. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.
- TINHORÃO, José Ramos. *A música popular no romance brasileiro*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Ed. 34, 2000.