



I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: *Linguagens e Leituras*
III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura
VII Encontro Local do PROLER
UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009

TEXTOS HÍBRIDOS, LEITURAS CONTAMINADAS: AS IMAGENS NO HORIZONTE DA LEITURA CONTEMPORÂNEA

Genesco Alves de Sousa (UESC/FAPESB) genescoa@hotmail.com¹

Ricardo Oliveira de Freitas (UESC/FAPESB) ricofrei@gmail.com²

Resumo: O olhar daquele que lê um Livro de Horas no século XIII não é o mesmo daquele que lê uma revista em quadrinhos no século XX e nem daquele que, hoje, através de um celular, de um MP5 ou de um iPhone, vê, ouve, recebe, cria, manipula e transmite textos escritos, sonoros e imagéticos. Juntamente com a portabilidade dos meios e da reconfiguração dos comportamentos do leitor, a hibridização textual revela interlocuções entre diferentes campos do conhecimento, tais como a literatura, a história, as artes e a comunicação, configurando-se em objeto de análise privilegiado para refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades que as transformações culturais e tecnológicas trouxeram para o âmbito das relações entre as linguagens artísticas e os processos sociais, com consequências imediatas para os estudos sobre a leitura. No contexto atual, alguns estudiosos sugerem que as imagens teriam se transformado na principal forma de difundir mensagens, atribuindo-lhes a responsabilidade pela erradicação do gosto pela leitura, enquanto outros argumentam que a frustração nos processos de formação de leitores decorre, principalmente, de políticas culturais que relutam em admitir as interações da leitura com a cultura oral e audiovisual eletrônica, diante de um panorama onde os saberes e o imaginário não se organizam apenas em torno de um eixo letrado e onde a indústria cultural procura unir linguagens e combinar espaços. Partindo dessa discussão e recorrendo às contribuições teóricas dos Estudos Culturais, este trabalho consiste em uma reflexão sobre o papel das imagens na constituição dos textos híbridos, vislumbrando contribuir para uma expansão das noções de leitor e para uma abordagem contextualizada dos novos comportamentos e horizontes da leitura.

Palavras-chave: Imagens. Textos híbridos. Práticas de leitura.

¹ Mestrando em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/FAPESB); Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais (UESC); Graduado em Artes Plásticas pela Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/FAPESB), no Mestrado em Letras: Linguagens e Representações e no Colegiado de Comunicação Social; Desenvolve Pós-Doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea – PACC/Fórum de Ciência e Cultura – FCC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

O olhar daquele que lê um Livro de Horas no século XIII não é o mesmo daquele que lê uma revista em quadrinhos no século XX e tampouco daquele que, hoje, através de um celular, de um MP5 ou de um iPhone, vê, ouve, recebe, cria, manipula e transmite textos escritos, sonoros e visuais. E nem deveriam ser, pois refletem diferentes formas de organização da experiência visual e concepções diversas sobre o texto e a leitura (cf. DEBRAY, 1993, p. 43)

A leitura, mesmo em uma definição mais restrita, como parte da conquista de uma técnica que também envolve a escrita, pressupõe uma capacidade de diferenciação visual, sem a qual, com raras exceções, não seria possível apreender o código verbal, que também é visual (cf. BARBOSA, 1991, p.28). Capacidade que, entre outros aspectos, está diretamente vinculada ao desenvolvimento das técnicas e aos valores que informam as experiências visuais de cada época, de maneira que, dependendo das técnicas e dos valores empregados, o processo de alfabetização pode tanto aproveitá-la como esvaziá-la.

Em nossa época, já é comum falar de hibridização textual, de convergência digital e de “crise da representação” (FREITAS, 2009, p. 91). Entendemos que estes são sintomas de um processo contínuo de re-elaboração dos olhares que, além de mudanças no comportamento do leitor, evidenciam o estreitamento das relações entre diferentes campos do conhecimento tais como a literatura, a história, as artes e a comunicação, proporcionando fecundas reflexões a respeito dos desafios e das possibilidades que as transformações sociais e tecnológicas trouxeram para os estudos sobre a leitura.

1. A “Crise da Leitura”: meios, técnicas e inovações

No Brasil, conforme observa Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 7), os hábitos e as preferências dos leitores, a renovação dos métodos de alfabetização e o ensino da literatura foram preocupações que marcaram os estudos sobre a leitura, antes mesmo que esta fosse alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica, a partir de meados da década de 1970.

O desenvolvimento das ciências da linguagem, de acordo com os pesquisadores (*Ibid*), foi determinante para ampliar a abrangência do campo ao incorporar as contribuições da psicolinguística, sociolinguística, da análise do discurso, da teoria da literatura e da pedagogia, contribuindo também para popularizar o tema, sobretudo, com a evidência dos problemas particulares da sociedade brasileira que atingiram este setor de modo especial, principalmente, pelo viés da chamada “crise da leitura”.

Esta crise, segundo as pesquisas (*Ibid*, p.8), abarcam dois grandes elencos de dificuldades que correspondem, respectivamente, às deficiências do processo de alfabetização, envolvendo desde a qualidade do material didático até a formação docente, e à concorrência dos meios de comunicação de massa, com esta última sendo responsabilizada pela criação de novos hábitos consumidores e pelo afastamento em relação à leitura e aos materiais escritos.

Essa questão sobre a concorrência dos meios, em muitos casos, vem acompanhada por uma argumentação em defesa da idéia de que nossa época experimenta, simultaneamente, por um lado, grandes conquistas no plano técnico e, por outro, grandes retrocessos no plano cultural.

De imediato, o argumento põe em evidência a noção de “técnica” enquanto “prótese instrumental”: algo que é produzido pelo próprio homem, que amplia suas capacidades, mas que também pode usurpar sua criatividade, esmagar sua pureza e

comprometer sua identidade. O resultado é uma aversão sem trégua aos meios e às inovações tecnológicas, que, numa visão dicotômica, marginaliza a técnica como se ela não fizesse parte da cultura (cf. MACHADO, 1996, p. 9).

Para Machado (*idem*, p.10), “todo esse discurso humanista catastrófico” não deixa de ter sua importância, “na medida em que força um conhecimento crítico do mundo contemporâneo”, mas alerta também que é preciso separar o que é “diagnóstico” do que é “preconceito, comodismo ou instinto de autodefesa”, pois nem tudo que ocorre na “moderna civilização das máquinas e das mídias” é, necessariamente, “idêntico ou compartilha de uma mesma natureza cultural ou política”.

2. Hibridização Textual

Para Chartier (2001, p. 26), os principais produtores destes discursos que versam, hoje em dia, sobre o declínio dos livros e das leituras são, de um lado, educadores que lamentam um retrocesso nas capacidades e práticas de leitura, e do outro, editores que se sentem ameaçados pelos novos meios de comunicação e pelo texto eletrônico, concorrentes da produção e da edição tradicionais.

Ambos, em muitos casos, encontram os refúgios teóricos para seus discursos, na eloquente afirmação de que vivemos em um momento cultural dominado pela técnica e pelo visual, situação em que as imagens, supostamente, teriam se transformado na principal forma de difundir mensagens, saturando completamente o espaço social (JAMESON, 2006, p.167). A noção de que estamos sujeitos a “hegemonia definitiva do virtual” (BAUDRILLARD, 1993) e que a televisão é o vértice de tal sujeição.

A televisão termina nos inculcando a indiferença, a distância, a dúvida radical, o reflexo agnóstico visceral, a apatia incondicional – justamente pelo devir imagem do mundo, que, anestesiando a imaginação e qualquer outra faculdade mental, acaba por provocar em todos uma catarse desmoralizante, simultânea a um acréscimo de adrenalina que o conduz à desilusão e à desmistificação total (Op.cit., p. 154).

Durante muito tempo, outro meio bastante conhecido esteve na mira desse tipo de denúncia. Para muitos intelectuais e educadores, as histórias em quadrinhos não passavam de uma forma artística inferior, uma linguagem nociva ao desenvolvimento psicológico e cognitivo dos seus consumidores, uma subliteratura responsável pela falta de interesse das crianças e dos jovens pela leitura de livros formais ou como influência geradora de comportamentos agressivos e anti-sociais. Uma visão equivocada que vem sendo contestada por uma série de pesquisas que confirmam as contribuições dos quadrinhos para o processo educativo (cf. FOGAÇA, 2007, p.17).

Nesses dois casos, aos quais acrescentamos, mais recentemente, a tela do computador e outras mídias portáteis, consideradas suas respectivas particularidades, tanto de estrutura como de uso, o que temos são exemplos da possibilidade de uma forma de comunicação que se articula a partir de amálgamas complexos de textos escritos, falados, visuais, sonoros, combinações de efeitos e de técnicas diversas (ROSE, 2002, p.345), processo correspondente ao que estamos denominando hibridização textual.

Esta possibilidade nos leva a uma concepção diferenciada de leitura, na qual o leitor passa da condição passiva de “simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem” à condição de “produtor”, podendo questionar “a centralidade atribuída ao texto-rei e à mensagem como lugar da verdade que circularia na

mensagem” (MARTIN-BARBERO, 1997, p.287). Essa mudança oportuniza outras formas de percepção e interpretação dos textos, trazendo à tona, entre outras coisas, a questão dos modelos de representação envolvidos na leitura.

3. Leituras contaminadas: modelos e lógicas

No modelo da lógica da figuração ótica, conforme elaborado por Couchot (1993, p.39), o processo de representação acontece por analogia ou projeção morfogenética, ou seja, pela re-presentação de um real preexistente. Há um “real” do qual emana a marca luminosa, instável e permanente que dá origem a uma imagem equivalente a este real, à uma referência preexistente à imagem.

Com o desenvolvimento contínuo dos processos analíticos, ainda de acordo com Couchot (op.cit., p.42), foi possível decompor a imagem ao seu constituinte mínimo, seu ponto de convergência. Essa convergência provocou rupturas com o modelo ótico vigente.

Enquanto para cada ponto da imagem ótica corresponde um ponto do objeto real, nenhum ponto de qualquer objeto real preexistente corresponde ao pixel [ponto de convergência]. O pixel é a expressão visual, materializada na tela, de um cálculo efetuado pelo computador, conforme as instruções de um programa. Se alguma coisa preexiste ao pixel e à imagem é o programa, isto é, linguagem e números, e não mais o real. Eis porque a imagem numérica não representa mais o mundo real, ela o simula. (*Ibid*, p.42, grifo meu).

O modelo da “imagem numérica” ou digital problematizou o modelo da “imagem ótica” ou analógico, mas não o excluiu definitivamente, de maneira que, a partir desta constatação, passamos à possibilidade de considerar, em nossas leituras, tanto a noção de “representação como espelho de uma realidade fora de si” como a noção de “representação como realidade” (cf. FREITAS, op.cit. p. 84-85). Compreender a diferença entre os modelos, em suas diferentes lógicas, e considerar sua coexistência são os fundamentos do que denominamos leitura contaminada.

Esta noção de leitura define-se, sobretudo, em relação às transformações nas relações tradicionais entre obra, autor, leitor. Noções que, parafraseando Couchot (2002, p.105), “sofreram intensas mutações, diluíram suas fronteiras e provocaram deslocamentos”, dentre os quais, o fato de a obra deixar de ser exclusividade do autor, que agora passa a dividir com o leitor a possibilidade de agir sobre a mesma, numa espécie de co-autoria que envolve o mesmo espaço sensível e a mesma temporalidade instauradora.

antes, com o livro impresso, era possível escrever nas margens do texto, nos espaços em branco da página, uma escrita que se insinuava, mas não podia modificar o enunciado do texto nem apagá-lo, que não modificava o que vinha de uma escrita transformada em composição tipográfica; agora, com a representação eletrônica do texto, existe a possibilidade de submeter o texto recebido às decisões próprias do leitor para cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita, etc. Pode-se então escrever no texto ou reescrevê-lo (CHARTIER, op. cit., p. 145).

Ao autor e ao leitor, através da lógica das “imagens óticas”, são dadas as possibilidades de representar analogicamente o real ou questionar esta representação,

recusando-a indefinidamente, enquanto que, com o modelo das “imagens numéricas”, abre-se a possibilidade de simular o real, de agir sobre a imagem e sobre o próprio modelo. Caberia agora, tanto ao autor como ao leitor, o desafio de interpretar e traduzir o novo modelo para o seu próprio sistema simbólico, sem desconsiderar o modelo preexistente (cf. COUCHOT, 1993, p. 46).

4. Educação, imagens e iconoclasmos

Com esta exposição sobre os diferentes modelos e suas lógicas torna-se nítido que os problemas em relação à leitura não se limitam ao predomínio desta ou daquela modalidade textual, já que “a verdadeira prática de leitura ultrapassa a decodificação de letras ou imagens visuais” (FOGAÇA, op.cit. p.13), envolvendo, sobretudo, a leitura e a compreensão dos contextos, com seus aspectos sociais, políticos, econômicos e filosóficos.

Entretanto, quando voltamos nossa atenção para as propostas governamentais de formação de leitores, constatamos que permanecemos tributários a uma tradição metafísica que consagrou o texto escrito como forma prioritária de expressão da verdade e relegou à imagem a condição de ilustração, aparência, ilusão, numa acepção pejorativa.

Muitos educadores ainda insistem em “um divórcio ou curto circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais” (CANCLINI, 2008, p. 33). Sugerimos que esta insistência não consiste em má-vontade ou resistência gratuita destes educadores, pois há uma questão referente à sua formação que pode ser buscada nos modelos que orientaram a educação brasileira, de modo geral, desde as suas origens.

Inicialmente, no modelo dos jesuítas, responsáveis pela educação no período entre meados de 1500 até 1759, baseado no *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e no *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), e, posteriormente, no modelo da “Missão Francesa”, encarregada pelo governo colonial de implantar no país uma educação nos moldes do neoclassicismo francês, a partir de meados de 1816 (BARBOSA, 2002, p.22).

As orientações pedagógicas destes dois modelos educacionais estavam referenciados em um realismo imitativo herdado dos gregos antigos, sobretudo a partir da tradição filosófica, que valorizava excessivamente os estudos retóricos e literários, considerando a imagem como engodo e aquele que lidava com ela como charlatão. Promoveram, dessa maneira, através dos processos educativos, uma atualização da crítica platônica aos simulacros, que, segundo Arlindo Machado (2001), constitui a base do iconoclasmo.

a palavra pode ser a própria *substância* do pensamento (pensa-se *com* palavras e *apenas* com palavras), ou então, mesmo que não o seja assim, só a palavra permite ao pensador ir além da pura impressão física das coisas brutas, atingir os mais elaborados níveis de abstração e síntese ou mesmo ser capaz de formular conceitos suficientemente universais a ponto de explicar todas as ocorrências singulares. A imagem (pobre dela!), ao contrário, permanece condenada à epiderme das coisas: ela é sempre a representação das singularidades e nunca pode atingir os níveis de abstração e generalização alcançados pela palavra escrita (*Ibid*, p. 12).

O termo é utilizado por Machado (op.cit., p.10) para designar uma série de investidas contra as imagens, iniciadas com a tradição filosófica grega e com as interdições bíblica e corânica, respectivamente, nas culturas judaico-cristã e islâmica. Seguidas da proibição da produção, disseminação e culto de imagens durante o Império Bizantino e da destruição dos ícones e a perseguição dos seus seguidores durante a Reforma protestante, chegando ao atual “neoplatonismo”, que culpa as imagens pela “crise da leitura”.

Não estamos sugerindo a negação da tradição metafísica e de todo o conhecimento acumulado pela humanidade e que a matéria escrita ajudou carregar, preservar e desenvolver. Mas não podemos negar também que as bases que sustentam esta tradição são cada vez mais deslocadas, problematizadas e reformuladas, inclusive, diante de um panorama que em “os saberes e o imaginário não se organizam” apenas “em torno de um eixo letrado” (cf. CANCLINI, op. cit., p. 33).

5. Considerações finais

A frustração nos processos de formação de leitores e espectadores resulta, atualmente, tanto da persistência das desigualdades socioeconômicas bem como das políticas culturais que insistem em formar leitores de livros e espectadores de artes visuais separadamente, enquanto que, por outro lado, a indústria cultural procura unir linguagens e combinar espaços. Resulta também do processo de conversão digital e da formação de hábitos culturais diferentes em leitores que, por sua vez, são espectadores e internautas (CANCLINI, op.cit.18).

Os olhares se transformaram junto com a intensificação da complexidade dos textos. “Ir além da pura impressão” e “formular conceitos universais” capazes de “explicar todas as ocorrências singulares”, aspirações de uma educação humanística, caracterizada pelo domínio da escrita, pela urbanidade, pela divisão social do trabalho e pela organização política complexa, dedicada à “civilização” de um indivíduo todopoderoso, dominador da natureza, destinado ao consumo e à satisfação das necessidades, prazeres e do gozo são imagens para as quais não conseguiremos mais olhar com a mesma boa-fé de outrora (cf. SODRÉ, 2005, p. 17).

O reconhecimento dessas transformações e o entendimento do papel desempenhado pelas diferentes lógicas de representação e sua coexistência são essenciais para uma abordagem contextualizada dos novos horizontes da leitura e da cultura contemporânea. Ao considerar que, com o advento das imagens técnicas, as questões do real e da representação desse real sofrem alterações, constatamos que a cultura de modo geral, entendida como uma “metáfora de jogos ou dispositivos de relacionamento com o sentido e o real” (SODRÉ, op.cit., p.39), também sofre profundas transformações.

Os desafios impostos por estas mudanças, em que a realidade e suas representações são problematizadas e redefinidas, exigem outros leitores, e destes, outras competências, outras formas de interagir com os textos e contextos, outras formas de construir sentido, outras leituras: leituras contaminadas.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. Televisão/ Revolução: o caso Romênia in: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Tradução de Rogério Luz et alii. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. pp. 147-154.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. tradução Ana Goldenberg. – São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração in: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Tradução de Rogério Luz et alii. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. O tempo real nos dispositivos artísticos in: LEÃO, Lúcia (org.). **Interlab**: labirintos do pensamento contemporâneo. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.

DERDIK, Edith. O desenho, a fala e a escrita in: **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FOGAÇA, Adriana Galvão. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes in: SOUZA, Santinho Ferreira de (org.). **Olhares e perguntas**: sobre ler e escrever; Vitória: Flor&cultura, 2007.

FREITAS, Ricardo Oliveira de. Da margem ao centro: comunicação e arte frente às questões de produção e recepção em produtos audiovisuais periféricos in: **Mídia alter{n}ativa**: estratégias e desafios para a comunicação hegemônica. Ilhéus, BA: Editus, 2009.

JAMESON, Fredric. Transformações da imagem na pós-modernidade in: **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-moderno. Tradução de Carolina Araújo; revisão técnica Danilo Marcondes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento in: BAUER, Martin W. e GASKEL George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1998.