



DEZ ANOS FORMANDO LEITORES
LITERATURA, POLÍTICA E TEORIAS DE RED

N.Cham. 372.4 D532 2008

Título: Dez anos formando leitores : literatura,
política e teorias de rede .



121921102
491140

ORGANIZADO

Ária Antônia Pe
Fernando Ferr
Marcelo Chiare
Anderson Hig

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DE MINAS GERAIS
Secretário de Estado de Cultura: Paulo Eduardo Rocha Brant

FACULDADE DE LETRAS

Diretor: Jacyntho Lins Brandão

Vice-Diretor: Wander Emediato de Souza

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A TELA E O TEXTO

Coordenação: Anderson Fabian Ferreira Higino e Maria Antonieta Pereira

PROJETO CULTURA EM REDE: ARTES INTERTEXTUAIS

Coordenação: Maria Antonieta Pereira

Produção Executiva: Rubens Rangel Silva

LINHA EDITORIAL *TELA E TEXTO*

Coordenação: Maria José de Castro Alves

REVISÃO

Anderson Fabian Ferreira Higino e Maria Antonieta Pereira

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Rubens Rangel Silva

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITARIA



121921102

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

D

EZ ANOS FORMANDO LEITORES

LITERATURA, POLÍTICA E TEORIAS DE REDE

ORGANIZAÇÃO

Maria Antonieta Pereira
Luiz Fernando Ferreira Sá
Marcelo Chiaretto
Anderson Higino

3724
D533
2008

Coordenação Geral
Maria Antonieta Pereira

Coordenação Linha Editorial
Tela e Texto
Maria José de Castro Alves

Belo Horizonte
2008

Copyright © Programa *A tela e o texto*

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
A TELA E O TEXTO
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
Telefone (31) 3409-6054
relatexto@ufmg.br
www.lettras.ufmg.br/atelacotexto
Registro SIEX no. 10.416
Registro na Biblioteca Nacional n.º 7758
Registro no INPI 20040B900086

Faculdade de Letras

Biblioteca Universitária

04/02/2011

1219211-02

BELO HORIZONTE

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da Biblioteca FALE/UFMG

D532

Dez anos formando leitores : literatura, política e teorias de rede /
organizadores Maria Antonieta Pereira ... [et al.] – Belo Horizonte :
Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2008.
260 p. : il. p&b.

Vários autores.

ISBN: 978-85-7758-058-3

1. Leitores – Formação. 2. Leitura – Métodos de ensino.
3. Literatura e tecnologia. 4. Política educacional. 5. Informática na
educação. I. Pereira, Maria Antonieta.

CDD : 372.4

SUMÁRIO

Apresentação	07
--------------	----

I – LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE HIPERMIDIÁTICA

Um balanço da aplicabilidade das teorias de rede	11
Ecologia cognitiva na leitura de telas e textos	25
Alfabetização, letramento e inclusão digital	37
Método <i>ludus</i> : aprender por meio de jogos e brincadeiras	53

II – PELA DISTRIBUIÇÃO EQUITATIVA DO CAPITAL CULTURAL

Literatura, direitos humanos e educação: propostas para fortalecer a sociedade civil	73
Rumo ao Brasil Leitor: o efeito marimbondo	89
<i>Site e revista txt</i> : distribuição de biscoito fino	113
Biblioteca e hipertexto: experiências de interface com a comunidade	127

III – LEITURAS COMPARTILHADAS: DESLOCAMENTOS, POSSIBILIDADES

<i>Différance, disinterrance e destinerrance</i> : notas introdutórias a um percurso derridiano	147
Leitura para todos: potencializando a inteligência coletiva	159
Formando leitores a partir da contação cênica de histórias: da ancestralidade à contemporaneidade	179
O audiovisual no processo de ensino-aprendizagem	195

IV – LITERATURA E DEMOCRACIA: ECOLOGIA DE SABERES

Os percursos do leitor na narrativa de Calvino	209
Democratização da leitura: edição de livros a baixo custo	225
Rede de valores na sociedade atual: ecologia e aprendizagem	239
Sobre os autores	255

APRESENTAÇÃO

Eu quase que nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa.
Guimarães Rosa

O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* completa 10 anos de existência, durante os quais trabalhou numa perspectiva educacional que buscou articular as teorias de rede, especialmente a idéia de hipertexto, o conceito de transdisciplinaridade e a desconstrução derridiana. De 1998 a 2008, enfrentamos a tarefa cotidiana de formar leitores de telas e textos e, por isso, consideramos oportuno publicar este livro que, sendo um texto de memórias, também relata algumas experiências que podem ser úteis a outros educadores.

O esforço do Programa para desenvolver uma série de linhas de reflexão e ação relacionadas à ampliação dos níveis de leitura do Brasil contemporâneo é fruto de um intenso trabalho voluntário desenvolvido por professores e alunos da FALE/UFMG, por funcionários da Prefeitura de Belo Horizonte, que atuam nas mais diferentes frentes de trabalho, por líderes comunitários, artistas, artesãos, agentes culturais, educadores sociais, bibliotecários, donas de casa, produtores culturais, contadores de história e tantas outras pessoas que acreditam na cotidiana construção de um futuro mais promissor. Lutando contra a exclusão cultural de amplas camadas da população, os membros do Programa têm desenvolvido práticas concretas, em redes de pesquisa/intervenção que estimulam processos de construção/desconstrução de novos conceitos relativos ao processo de aquisição da leitura/escrita e ampliação do letramento.

Tanto na leitura inter-relacional de telas e textos quanto no questionamento de estereótipos – relativos à mídia, em geral, e ao livro, em particular –, a equipe do Programa tem oferecido contribuições teóricas e práticas aos educadores interessados em desenvolver o uso de obras textuais e audiovisuais em suas ações político-pedagógicas nas comunidades periféricas. Tendo como estratégia geral provocar mesclas entre os saberes narrativos das margens e a cultura científica, o Programa recolhe dados e demandas, analisa-os à luz das teorias contemporâneas de leitura e produção de textos/imagens e devolve-os às comunidades, sob a forma de uma saber-fazer mais coerente, articulado, democrático e inclusivo.

Nesse sentido é que reiteramos, com o fazer e o pensar, a fala de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, registrada na epígrafe. Se é verdade que o habitante das margens sociais pode dizer, do seu jeito peculiar, “só sei que nada sei”, ele também pode afirmar: “mas desconfio de muita coisa”. Essa desconfiança pode ser lida como o recurso altamente elaborado das primeiras e frutíferas percepções de mundo, que hoje passam a ocupar um lugar cada vez mais importante nas teorias do conhecimento. Mas essa desconfiança também pode ser lida como um sólido espírito crítico formado ao longo de anos de contato com teorias e práticas filosófico-científicas. Quem pode dizer até onde levam as complexas redes das conexões que constroem o mundo?

Dez anos formando leitores: literatura, política e teorias de rede é uma obra voltada pra você, educador, a quem convidamos para uma ação que não se inspire tanto em heróis e sacrifícios, mas na alegria sempre renovada de colher frutos no dia-a-dia da vida. Nossa aposta, inspirada no bom diálogo entre teoria e prática, é que essa ação de micropolítica possa gerar resultados maiores no futuro.

Os organizadores

**I - LEITURA E ESCRITA NA
SOCIEDADE HIPERMIDIÁTICA**



Rubens Rangel

UM BALANÇO DA APLICABILIDADE DAS TEORIAS DE REDE

Maria Antonieta Pereira

Coordenação Geral do Programa *A tela e o texto*

Não devemos servir de exemplo a ninguém.
Mas podemos servir de lição.

Mário de Andrade

1. O NASCIMENTO DO PROGRAMA A TELA E O TEXTO

O Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* nasceu como parte de meu trabalho enquanto professora e pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Estando vinculada à linha de pesquisa “Literatura, História e Memória Cultural”, tentei conectá-la ao exame de objetos culturais típicos da atualidade cujo estudo, na época, era feito com mais frequência pela linha “Literatura e Outros Sistemas Semióticos”. Essas possibilidades já vinham sendo desenvolvidas desde minha pesquisa de doutorado, finalizada em 1997, quando analisei o romance *A cidade ausente*, de Ricardo Piglia, a partir da idéia de *hipertexto*.

O uso desse conceito como instrumento de leitura da ficção latino-americana logo se mostrou muito eficiente e deu-me condições de organizar, em 1998, um grupo de estudos sobre “Literatura e Crítica Contemporâneas na América Latina”. A

ampliação do grupo levou-me a oferecer um Curso de Extensão sobre “Crítica e ficção contemporâneas na América Latina”, com apoio do CENEX/FALE/UFMG. A partir desse curso, formou-se um grupo com alunos de Graduação, o qual desenvolveu a pesquisa intitulada “*A tela e o texto* - literatura e trocas culturais no Cone Sul”. Esse projeto contou com bolsas de Iniciação Científica da FAPEMIG e do CNPq, em 1999/2000, e desenvolveu-se de forma bastante produtiva: os resultados parciais e finais da pesquisa foram apresentados pelos alunos em eventos regionais e nacionais, sendo que o artigo científico produzido pela bolsista Kênia Aulízia Herédia foi classificado entre as quatro melhores monografias do Curso de Letras na VIII Semana de Iniciação Científica da UFMG. O grupo também desenvolveu atividades de extensão em cidades da Grande BH e editou um Caderno Virtual¹ com resultados de suas reflexões e ações. Logo a seguir, outros dois grupos de Iniciação Científica foram formados: um deles pesquisava o tema “Literatura e crítica - estudos contemporâneos”, onde se discutiam as relações entre educação e literatura,² e o outro estudou “O sujeito contemporâneo: um olhar literário”,³ debatendo a subjetividade desenhada pelas produções em rede.

Esses foram os primeiros movimentos do que seria, mais tarde, um Programa com dezenas de projetos dedicados à formação de leitores contemporâneos. Acreditando na potência da idéia de *hipertexto*, esse pequeno núcleo inicial também já pressentia a necessidade de se trabalhar com pesquisa aplicada. A análise crítica das teorias contemporâneas de leitura foi mostrando que, para se ler o texto impresso, era preciso também ler as imagens, preferencialmente aquelas que se movimentavam nas telas do cinema, da televisão e do computador. Além disso, esse grupo logo percebeu que as trocas culturais entre telas e textos – fossem elas realizadas nas

fronteiras de diferentes línguas/países ou fossem efetivadas por diversos meios/linguagens – eram sempre assimétricas e conflituosas. Essa desarmonia contribuía para se pensar as obras de arte, especialmente aquelas produzidas por palavras e imagens, como um território aberto, passível de frequentes renovações, e não-totalizável.

Tais considerações foram decisivas para a composição do grupo *A tela e o texto* como um espaço de leituras diversificadas, em que as teorias funcionavam como exercícios intelectuais de provocação do saber e de comportamentos democráticos: paulatinamente, os objetos de pesquisa passaram a ser também instrumentos de intervenção social. Esses espaços de compartilhamento de estudos e práticas, não raras vezes, levaram a profundas divergências e rupturas internas, especialmente quando estavam em jogo certos aspectos éticos relativos ao papel do intelectual na sociedade contemporânea.

Com relação a esse tópico, podemos verificar que o modelo de produção de conhecimento do qual dispomos estimula atitudes e comportamentos típicos de sociedades que, cada vez mais, foram se organizando a partir da apropriação individual do saber. Uma das características mais importantes desse sujeito do conhecimento é seu individualismo: nesse espaço, a inteligência é considerada um bem pessoal, cujas aquisição e utilização devem, em primeiro lugar, trazer benefícios a seu proprietário. O conhecimento tem, nesse caso, a dimensão técnico-pragmática de servir aos próprios interesses de quem o adquire. Nessas circunstâncias, o papel das disciplinas é decisivo, pois elas permitirão o recorte do conhecimento em partes passíveis de serem dominadas por um indivíduo. Numa perspectiva de *inteligência coletiva*, a situação modifica-se amplamente, pois as iniciativas de produção de saber e de sentido passam a ser estratégias compartilhadas e, por isso mesmo, reorientadas com frequência já

que, para sua existência, concorrem diferentes pontos de vista. Nesse caso, não há o desaparecimento das disciplinas ou das competências individuais mas a criação de novas possibilidades de cruzamento dos saberes sob a forma de *transdisciplinas* que, inclusive, estabelecem espaços de aprendizagem para além da sala de aula tradicional. No caso do Programa *A tela e o texto*, essa inteligência coletiva foi amplamente desenvolvida a partir de 3 mecanismos principais: a forma de organização do grupo, a combinação de protagonismo com instâncias de compartilhamento e o trabalho voluntário. Esses aspectos serão abordados mais adiante neste artigo.

2. O FORTALECIMENTO DA ATUAÇÃO EM REDE

A partir de 2003, o Programa definiu, cada vez mais, sua tendência para articular pesquisa, ensino e extensão. Além das relações artístico-culturais entre o Brasil e outros países da América Latina (Argentina, Uruguai, Peru e Chile), o grupo voltou-se, definitivamente, para o exame do que considera o mais importante problema a ser resolvido pelas políticas públicas nacionais: a questão do analfabetismo e, conseqüentemente, do iletramento de grande parte da população. Ao longo desses anos, uma vasta bibliografia teórica foi sendo examinada por estudantes e professores do Programa cujas pesquisas envolviam desde a Iniciação Científica até as investigações de Pós-Doutorado.⁴

Assim, a partir da idéia de hipertexto, o grupo foi examinando outros conceitos como *dependência cultural* e *subdesenvolvimento*, considerando que, embora tenham representado um significativo avanço para o pensamento crítico latino-americano, por outro lado, eles tinham construído falsas premissas e auto-

imagens deletérias. Noutras palavras, muitos intelectuais dos anos 50/70 associaram de forma automática a dependência econômica à dependência cultural, concluindo que a responsabilidade pela escassez de cultura letrada no Brasil era principalmente das potências estrangeiras, como parte de suas estratégias de dominação. Essa é uma longa discussão e não vou me deter nela aqui, mas gostaria de ressaltar que esse ponto de vista encontra suas limitações quando nos defrontamos com as razões históricas (como a escravidão de negros e índios, o machismo etc.) que contribuíram enormemente (e ainda contribuem) para a manutenção da exclusão cultural e do analfabetismo. Considerando que a elite dirigente (políticas públicas, escolas, universidades, editoras), ao longo de nossa História nacional, foi mesquinha na divisão do capital cultural, começamos a tentar contribuir para reverter essa situação, implementando formas alternativas de leitura *massiva, extensiva e intensiva*.

Em termos de leitura massiva, começamos a desenvolver, na passagem de 2003 para 2004, o projeto *Leitura para todos* que disponibiliza lâminas com textos breves da Literatura Brasileira nos ônibus da cidade. Desenvolvido em parceria com a BHTRANS, o projeto já atingiu em torno de 400.000 leitores que tiveram acesso a obras de escritores consagrados e a 300 novos textos de jovens autores mineiros. Em 2006, outro projeto massivo passou a ser desenvolvido pelo Programa, por meio do *Contar-te*, grupo de contação de histórias que tem como principal objetivo provocar o desejo de leitura em leitores potenciais. Utilizando técnicas do teatro e da *performance*, o grupo vocaliza e canta poemas e prosas, desenvolve leituras dramatizadas de livros em pleno palco e, assim, mostra ao público onde buscar deleite e conhecimento.

Quanto à leitura intensiva, ela tem sido incentivada por meio de outros dez projetos do Programa, cujas equipes discutem

neste livro a importância de se desenvolver ações permanentes que permitam a distribuição do saber letrado. Tentando oferecer opções de leitura para aqueles cuja renda não lhes permite a compra de livros, passamos a desenvolver dois projetos cuja dinâmica envolve um trabalho de longo prazo. Um desses projetos, intitulado *Bibliotecas Comunitárias Auto-geridas*, disponibilizou na Internet um folheto com informações básicas para a instalação desse tipo de equipamento cultural e também oferece cursos de capacitação para auxiliares de biblioteca, bibliotecários e educadores em geral, além de realizar diversos eventos culturais junto às comunidades parceiras. Outro projeto de leitura intensiva é desenvolvido pela *Linha Editorial Tela e Texto* que edita livros de bolso de Literatura Brasileira e livros teóricos que debatem a formação de leitores na sociedade da hipermídia. Contando com a preciosa colaboração de escritores e pesquisadores do Brasil e do exterior, o projeto tem vendido livros a baixo custo e colaborado no processo de letramento dos educadores e da população pobre em geral.

O Programa também desenvolve, em caráter permanente, projetos pedagógicos voltados diretamente para a formação do leitor, dentre os quais se destacam o *Letramento Literário Infante-juvenil*, os cursos de *Alfabetização*, *Letramento e Inclusão Digital* e as oficinas de *Capacitação de Educadores*. O trabalho com o público infantil e juvenil desenvolve-se especialmente no âmbito da Escola Integrada (convênio SMED/PROEX/UFMG), oferecendo oficinas que abordam desde a leitura de histórias em quadrinhos até o trabalho com as obras clássicas. Essas atividades têm contribuído enormemente não só para diminuir as situações de risco vividas por crianças e adolescentes das periferias de Belo Horizonte, mas também para elevar suas habilidades de leitura de imagens e textos da atualidade. Quanto à alfabetização, ela é realizada nos parâmetros da Educação de Jovens e Adultos

(EJA), mas estabelecendo uma associação imediata entre letramento, inclusão digital e questões ecológicas. Voltada para o atendimento a menores em liberdade assistida, terceira idade, grupo de mulheres, donas de casa e egressos de hospital psiquiátrico, o processo de alfabetização busca contemporaneizar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo várias tarefas de leitura e escrita no computador, com base em reflexões sobre a vida no planeta. Essa perspectiva também é implementada nos cursos de capacitação de educadores, dentre os quais podemos destacar as oficinas realizadas em 10 cidades (Minas e S. Paulo) no âmbito do projeto *Cultura em rede*, financiado pela Arcelor Mittal via Lei Estadual de Incentivo à Cultura. Além dos debates sobre as práticas hipertextuais de leitura, em que se utilizava desde a biblioteca até a Internet, os professores produziram textos literários que foram divulgados no livro *Crônicas em rede*. Outra experiência significativa tem sido proporcionada pelas palestras e mesas-redondas, realizadas desde 2007, no âmbito da capacitação dos educadores de EJA e Ensino Regular Noturno da rede municipal de Belo Horizonte. Tais atividades se tornaram mais ricas no momento em que passamos a atuar como assessores no processo de discussão e sistematização das Proposições Curriculares para as escolas que trabalham com adolescentes, jovens, adultos e idosos e que pretendem desenvolver ações de leitura que envolvam telas e textos.

Outras propostas de formação permanente de leitores e educadores estão sendo desenvolvidas pelos projetos *Verde e Novas Histórias*. Buscando contribuir para se valorizar as redes de saberes produzidas por uma identidade terrena, que promova a compreensão dos humanos entre si e para com toda a natureza, especialmente no que tange às medidas que evitem a crueldade e a exploração de seres vivos (humanos, outros animais e vegetais), o projeto *Verde* promove ações internas e externas ao Programa, no sentido de construção de

uma ética do gênero humano que envolva a democracia (protagonismo individual, participação comunitária e pertencimento à espécie humana). Recém-criado, o projeto *Novas Histórias* está se dedicando à preparação de educadores sociais que sejam capazes de atender às populações acolhidas em abrigos de Belo Horizonte. Associando as competências de psicólogos, professores e outros profissionais interessados na melhoria dos níveis de letramento e profissionalização desse público, a equipe está desenvolvendo um projeto-piloto que oferece cursos de leitura, produção de texto e computação, além de sessões comentadas de cinema e organização de uma mini-biblioteca local.

Embora tendo como sua principal atividade realizar mostras de cinema, o projeto *Mostras e Estudos Audiovisuais* funciona como um dos mais importantes elos da rede interna do Programa, na medida em que oferece aos demais setores as telas necessárias a seu trabalho de formação de leitores contemporâneos. A equipe desse projeto já realizou uma Mostra de Cinema Amazônico, duas Mostras de Cinema Argentino e seis edições da Mostra Minas de Cinema e Vídeo, com premiação de cinco categorias: documentário, videopoema, ficção, experimental e animação. Além disso, o projeto já exibiu filmes mineiros e amazônicos em Buenos Aires, em três mostras anuais, numa parceria com a Casa do Brasil. Atuando numa estrutura tipicamente rizomática, o setor de Mostras estabelece conexões entre todas as equipes do Programa e entre o próprio Programa e seus parceiros, na medida em que realiza exibições de suas mostras em escolas públicas e privadas, centros de apoio comunitário, centros culturais de periferia, bibliotecas comunitárias, feiras de livro, eventos da FALE/UFMG etc.

No âmbito do registro e da discussão de pesquisas ligadas à formação de leitores e à capacitação de educadores, o Programa

construiu três importantes fóruns de discussão: o *Fórum de Ensino de Leitura*, a *Revista txt – leituras transdisciplinares de telas e textos* que está associada ao projeto de uma *Página Eletrônica* e a seção “Educar o olhar”, da *Revista Presença pedagógica* (em parceria com as professoras Inês Teixeira e Carmem Eiterer da Faculdade de Educação da UFMG). Embora o primeiro projeto constitua um evento, ele se realiza com uma regularidade britânica, de 15 em 15 dias, promovendo a análise dos mais diversificados aspectos que circundam a formação de leitores. Ao debater temas polêmicos, o Fórum dá visibilidade às pesquisas e experiências desenvolvidas na interface de Letras/Audiovisual/Ecologia/Educação, criando uma massa crítica de alto poder mobilizador e contribuindo, portanto, para a capacitação continuada dos membros do Programa e seus parceiros. Configurando-se como um fórum virtual, a *Revista txt* também proporciona significativas trocas de experiência, principalmente porque ela se constrói, a cada edição, com seis meses de antecedência quando, por meio de ementa, define seu próximo tema e reúne em torno dele certo pensamento crítico do Brasil e do exterior. Por outro lado, a revista também se abre para gêneros textuais e imagéticos que lhe permitam um contato mais direto com educadores não-acadêmicos: entrevistas, depoimentos, resenhas e textos literários, ao lado de ilustrações e fotografias, compõem espaços de grande interatividade que geram novas redes de sentido. Em sua estrutura hipertextual, a *Página Eletrônica* do Programa movimentase diariamente com as notícias que chegam de todas as frentes de trabalho, com os *e-mails* de leitores e colaboradores e as centenas de visitas mensais de educadores brasileiros e estrangeiros. Dinâmica e precisa, a *Página* é o Programa em sua virtualidade, como uma potência que se multiplica em experiências cotidianas de ensinar e aprender. Também a seção “Educar o olhar” sela uma parceria importante que estabelece

novas perspectivas no que tange à capacitação de educadores. Auto-identificando-se como espaço de debate e análise das relações entre telas e textos, essa seção veicula pesquisas, experimentos e teorias que contribuem para ampliar as redes já estabelecidas por uma revista compromissada com uma trajetória educativa.

3. DEMOCRACIA E REDE: PROTAGONISMO, COMPARTILHAMENTO E VOLUNTARIADO

Se 2003 foi um ano decisivo para associarmos a pesquisa ao ensino e à extensão, em 2005, alguns projetos estavam consolidados (leitura nos ônibus, bibliotecas comunitárias, mostras, livros de baixo custo) e outros davam seus primeiros passos (contação de histórias, fórum presencial e virtual, *site*). Graças aos alunos de Graduação e Pós-Graduação da FALE, criamos setores de apoio (secretaria, tesouraria, revisão), enquanto a presença cada vez maior da comunidade permitiu a estabilização de projetos e parcerias, especialmente através das leis de incentivo municipal, estadual e federal. Nesse período, algumas universidades estrangeiras,⁵ às vezes associadas a embaixadas do Brasil, começaram a nos convidar para compartilhar experiências de formação de leitores e capacitação de educadores. Em 2007, nosso projeto de leitura no ônibus recebeu o maior prêmio nacional de fomento à leitura, o VIVALEITURA. Nesse mesmo ano, publicamos o livro *Formando leitores de telas e textos*, que descrevia um pouco dessa trajetória.

Em 2008, quando comemoramos 10 anos de trabalho na formação de leitores, podemos considerar que três fatores têm sido fundamentais para o crescimento do Programa *A tela e o texto*, a saber:

3.1. nossa *organização interna* - que é a combinação de uma *estrutura rizomática* ou *hipertextual* (direção colegiada, assembléias

mensais, inteligência coletiva, compartilhamento) e de uma *estrutura arborescente* (coordenação executiva hierarquizada, atuação e protagonismo individual);⁶

3.2. as relações entre *desejo de pertencimento ao grupo e trabalho voluntário* – a base afetiva do Programa é o desejo de contribuir para elevar os níveis de leitura da população brasileira e a forma que encontramos para realizá-lo foi o trabalho voluntário de educadores das mais variadas procedências (estudantes e professores da UFMG e de outras redes de ensino, bibliotecários, religiosos, educadores sociais, artistas, agentes culturais, líderes comunitários, ecologistas, vegetarianos etc.). Todas essas pessoas estão insatisfeitas com o mundo e querem modificá-lo, por isso se juntam a nós. Esporadicamente, algum trabalho é remunerado. Freqüentemente, tiramos dinheiro do próprio bolso ou trabalhamos sem receber nada para ajudar a quem está numa situação pior que a nossa. Às vezes, muitos são os voluntários e poucos são os que permanecem. Há aqueles que vêm, logo se decepcionam e vão embora. Há os que se integram e adquirem competências que a escola regular nem sempre ensina (coordenar, ouvir, respeitar, manter a palavra dada, acolher, criticar, consolar, ser responsável, compadecer-se, compartilhar) e vão multiplicar essas idéias em outros projetos. Há os que aspiram apenas aos ganhos técnicos e pessoais (obtenção de currículo, bolsa ou título acadêmico) e, após conseguí-los, nunca mais se dispõem a compartilhar a cultura letrada a que tiveram acesso por meio de um Programa de formação de leitores. De fato, é o desejo pessoal de aliviar o sofrimento do mundo que sustenta o Programa *A tela e o texto*. Quem sente isso continua colaborando, mesmo quando se afasta desse coletivo.

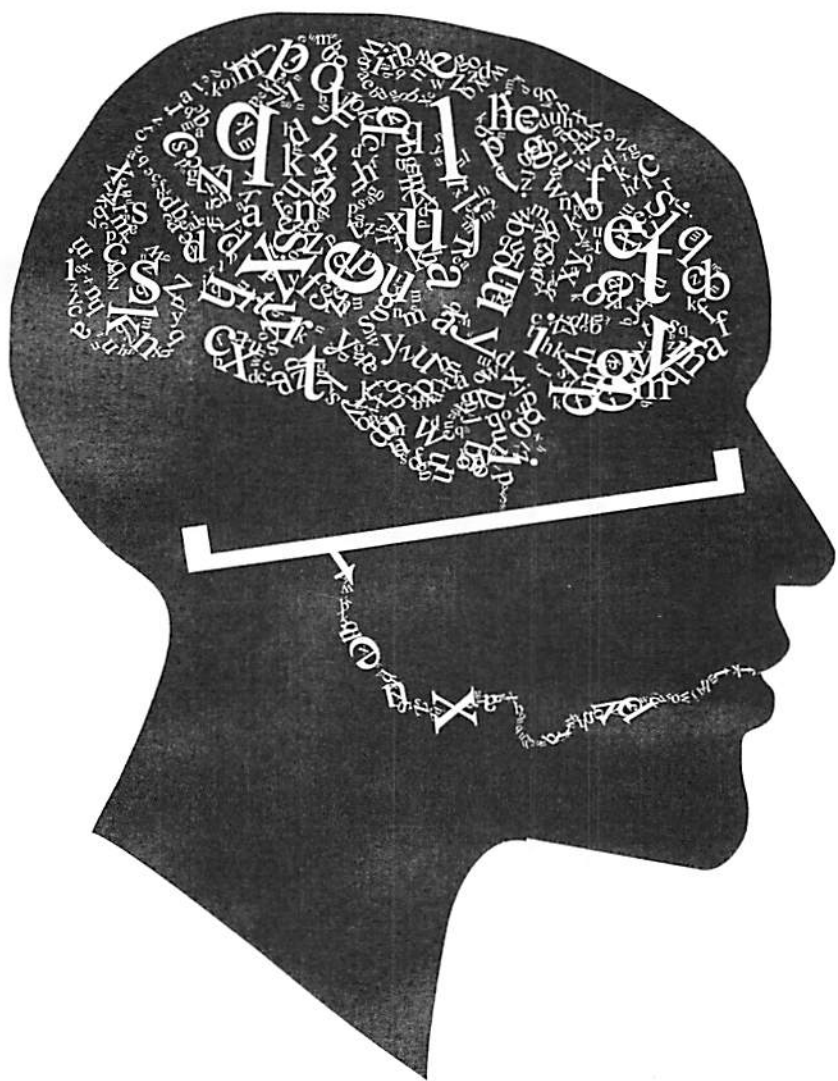
3.3. a consciência de que é preciso *construir outras formas de humanidade* – quando nos propusemos a alfabetizar e letrar, pensamos

que essas não podem ser tarefas desvinculadas de uma consciência planetária que redesenha a própria noção de humanidade. Se é verdade que estamos no interior de uma grande revolução tecnológica, que coloca o *saber em rede* como a condição da própria vida no planeta, também é verdade que *a relação precede o ser* o qual só se constitui *em relação a*, sendo portanto uma co-construção. Dessa forma, vivemos o fim da cultura do “eu” e, por isso mesmo, experimentamos a emergência de uma perspectiva relacional, compartilhada, em rede. Nesse contexto, outras formas de humanidade estão se constituindo: menos arrogantes e mais integrados à natureza, homens e mulheres vão abandonando uma identidade racional e excludente em favor de afinidades inclusivas dos humanos entre si e em relação aos não-humanos, todos eles atores de destinos cósmicos semelhantes.

Quando avaliamos esses 10 anos de buscas, frustrações e alegrias, pensamos que eles valeram a pena. De um lado, acolhemos as demandas sociais de leitura no interior da universidade brasileira, de outro, construímos certas respostas para elas. Nosso movimento tem sido prestar atenção nas vozes que vêm da rua, tentando aprender com elas o que fazer dentro do *campus*. Nesse processo, recolhemos os dados e os devolvemos para a periferia de forma mais organizada e crítica, como uma tecnologia intelectual feita da matéria recolhida. Nesses 10 anos, criamos e re-criamos o sentido do texto e da vida, de forma associada e produtiva, individual mas compartilhada. Esperamos que o relato dessa experiência possa ser útil aos leitores que também se dedicam à formação de outros leitores.

NOTAS

- 1 - Caderno virtual n. 40. www.ufmg.lettras.cnpq.cadernos_de_pesquisa
- 2 - Caderno virtual n. 39. www.ufmg.lettras.cnpq.cadernos_de_pesquisa
- 3 - Caderno virtual n. 38. www.ufmg.lettras.cnpq.cadernos_de_pesquisa
- 4 - No âmbito do Programa, até set./2008, foram concluídas 65 pesquisas (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado).
- 5 - Em 2005, a convite da UCSS e da embaixada do Brasil (Lima, Peru) oferecemos os cursos “La lectura como experiencia - la pantalla y el texto” (Graduação) e “Trocas culturais entre Peru e Brasil - narrativa fronteiriça entre Arguedas e G. Rosa” (Pós-Graduação). Em 2006, a convite da mesma universidade peruana, realizamos o curso “Tiempo de educar – hacia un proyecto educativo nacional: una propuesta”, para os Cursos de Pedagogia e Letras. Em 2006, fizemos a palestra “Trocas entre Brasil e Argentina via literaturas e filmografias nacionais” (Buenos Aires, Casa do Brasil) e a conferência “Argentina/Brasil - aproximações e distanciamentos”, na abertura do II Congresso Argentino de Literatura (Santa Fé, Argentina). Ainda em 2006, a convite da embaixada do Brasil e da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, oferecemos a palestra “Enfoques y estrategias para la enseñanza de la literatura” (Santiago, Chile). Em 2007, trabalhamos como pesquisadora convidada na University of Ottawa, Canadá, discutindo as teorias de rede no seminário “Forgetting to Remember - Narrative Networks in Cyberculture”.
- 6 - As estruturas rizomáticas e arborescentes, oriundas das teorias de Deleuze/Guattari, foram abordadas com mais profundidade em artigo anterior. Cf. PEREIRA, Maria Antonieta. Para ler o texto e o grupo: rizoma, árvore e rede. In: RICARDO, A. Carneiro et al (org). *Na trama da rede social*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. p. 21-36.
- 7 - A partir de Michel Serres, essa questão foi aprofundada em abordagem anterior. Cf. PEREIRA, Maria Antonieta. Literatura, rede e saber contemporâneo. In: PEREIRA, Maria Antonieta et al. (org). *A grande narrativa de Michel Serres*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, HEAT/UFMG, 2006. p. 79-97.



ECOLOGIA COGNITIVA NA LEITURA DE TELAS E TEXTOS

Angelina Maria Ferreira Castro

Jane Dias Teixeira

Marise Pontes Marques

Capacitação de Educadores

A sociedade letrada, para chegar ao estágio atual, passou por diferentes processos civilizatórios e vem, aceleradamente, tornando-se uma “sociedade da informação”. A globalização da cultura tem, na escrita, com seus diferentes suportes e sua circulação, um parceiro insubstituível, mesmo considerando as conquistas da revolução audiovisual. Dessa forma, os desafios relacionados à participação social, à educação permanente e ao pleno exercício da cidadania estão intimamente relacionados com as práticas de leitura.

Transformar as práticas de leitura, na escola atual, não é uma tarefa das mais fáceis. O desafio a enfrentar seria o de buscar uma epistemologia da invenção, com base nas teorias de Pierre Lévy sobre as novas tecnologias e nos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela sobre a ecologia cognitiva¹ que, constituindo-se em torno da biologia, da filosofia e da psicologia, compreende o conhecimento como processo de construção e invenção, e não como representação.²

Segundo Virgínia Kastrup,³ a ecologia cognitiva constitui um espaço de agenciamentos de relações constitutivas no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institu-

cionais e técnicas. É nesse espaço que são conservadas ou geradas modalidades de conhecer, de formas de pensar, de tecnologias e de modos institucionais de conhecimentos. Segundo a autora, a geração de um novo instrumento de conhecimento, que pode ser definido como uma tecnologia intelectual,⁴ possibilita a construção de relações e correspondências novas. Tecnologias intelectuais, tais como a oralidade, a escrita, a Internet, o cinema, dentre outras, modificam a ecologia cognitiva de uma comunidade ao possibilitar a ampliação, a restrição ou mesmo a supressão de outras ecologias cognitivas.

As novas tecnologias da inteligência são importantes nesse processo porque funcionam como dispositivos que, atuando como próteses cognitivas, potencializam a capacidade dos indivíduos.⁵ Nesse caso, os leitores vão se capacitando para efetuar leituras transversais que, perpassando os vários sistemas semióticos, podem servir de ponte entre o simbólico e o real, dando elementos para a resolução de problemas e a criação de novas formas vivenciais na comunidade em que estão inseridos.

O processo de conhecimento contemporâneo traz consigo novos regimes cognitivos estabelecidos para a leitura, que desatualizam os anteriores e provocam novos sentidos. Uma leitura intersemiótica, ao permitir o trânsito entre linguagens e tecnologias diferentes, possibilita a interatividade que, estimulando a utilização de processos cognitivos específicos, abre novas perspectivas que podem levar à produção de outros significados e à construção de novas ecologias cognitivas.

Cabe lembrar que os diferentes suportes, além de provocarem diferenças culturais substanciais, também afetam a percepção da realidade. O cinema, por exemplo, por meio das imagens, facilita a captação e a retenção de informações, sensações e valores por parte dos espectadores, estabelecendo-se, assim, uma correlação entre a modificação das experiências perceptivas e os processos mentais.

É impossível discutir os múltiplos aspectos da leitura sem levar em consideração o fenômeno da concorrência das linguagens e dos meios de comunicação que promovem a circulação das idéias em uma sociedade. É necessário, nesse mundo, povoado pelas novas tecnologias cognitivas, que uma concepção diferente de leitura se instaure. E, para que esse processo se desenvolva, contamos, hoje, com recursos cognitivos relevantes para a ampliação e a apreensão dos sentidos do texto. Ao colocarmos em confronto sistemas sógnicos diversos, podemos levar o aluno à ampliação de sua visão de mundo, à aquisição de formas de expressão variadas, a uma percepção maior da realidade, à aquisição de formas distintas de reflexão.

A observação de semelhanças e diferenças no funcionamento dos códigos artísticos permite a integração de diversos objetos culturais e a formação estética e humanística do aluno. Os sentidos e as atividades cognitivas que envolvem, *olhar* e o *ouvir* provocam atividades de recepção que, mesmo em se tratando de analfabetos, estão muito próximas da leitura.

Qualquer reflexão, comentário ou investigação sobre a escola de hoje, portanto, tem que encarar os desafios que as novas ferramentas nos impõem. No limiar do terceiro milênio, Edgar Morin⁶ incita o desenvolvimento de um pensamento complexo para que possamos superar as fronteiras entre as disciplinas. Dessa forma, nossa tarefa, como educadores, seria a de religar os saberes com as novas concepções sobre o conhecimento e a educação. A leitura com base nas teorias semióticas pode nos ajudar nesse processo, já que, permitindo-nos transitar pelos mais variados suportes, linguagens e áreas do conhecimento, desenvolve um pensamento aberto e múltiplo. Essa prática permite que o aprendizado se efetue por meio de um conhecimento veiculado em rede, transdisciplinar, que interliga todos os saberes e permite sua contextualização no cotidiano.⁷

A utilização dessa metodologia transdisciplinar em sala de aula poderá se concretizar numa vivência enriquecedora sob vários aspectos. Foi pensando nisso que resolvemos desenvolver esse tipo de leitura que poderá, em momento oportuno, ser reutilizada em sala de aula. Para realizar essa análise, escolhemos o livro *O grande desafio*, de Pedro Bandeira, e o filme, *A cor do paraíso*, do diretor iraniano Majid Majidi, pelas qualidades estéticas e humanísticas de que estão imbuídos.

O primeiro aspecto relevante dessa leitura diz respeito à obtenção de um conhecimento amplo por parte do aluno, já que a tela e o texto lhe oferecem a oportunidade de transitar por variados campos do saber, que veiculam discursos diversos, apresentando múltiplas ações de personagens, cujas experiências podem levá-lo à reflexão. As obras de Pedro Bandeira e de Majid Majidi tratam de um mesmo tema, a deficiência visual, mas apresentam sutilezas próprias de cada sistema semiótico e de cada cultura.

Os deficientes visuais Tony e Mohammad, inseridos em suas respectivas vivências familiares e escolares, vão desenvolver, com mais ou menos intensidade, processos cognitivos de acordo com os recursos de que dispõem. Contam ambos com a ajuda das tecnologias da inteligência. O primeiro, inserido numa escola “normal”, tem a seu dispor o *braille*, a informática, a biblioteca, além de contar com a ajuda dos amigos e professores que o auxiliam na compreensão de sua realidade.

Já o segundo, inserido num ambiente estudantil restrito a meninos cegos, conta apenas com o recurso do *braille*,⁸ além de ter seu desenvolvimento comprometido pela rejeição paterna. Apesar disso, ele consegue ampliar sua percepção, ao trabalhar com os sentidos do tato e da audição, conseguindo criar uma linguagem muito pessoal em seu contato com a natureza.

O exercício desse tipo de leitura é um dos recursos importantes da leitura de telas e textos, porque oferece ao aluno caminhos múltiplos para o estabelecimento de uma ligação com as mais variadas disciplinas e com seu contexto histórico e social. Isso promove a prática do raciocínio, da análise e do questionamento, conduzindo-o ao aprendizado de fazer escolhas e intervir em seu meio social, estabelecendo dessa forma novas ecologias cognitivas. Foi exatamente isso que aconteceu com Tony, protagonista de *O grande desafio* que, conseguindo ampliar sua cognição com a ajuda das tecnologias da inteligência, pôde desenvolver a auto-estima, adquirindo confiança em si mesmo e elevando, dessa maneira, o nível das relações afetivas e sociais: ele se transformou e a comunidade escolar também. Ao ser motivado pela mãe e pelos colegas a enfrentar os desafios impostos por sua condição, ele conseguiu desfazer uma quadrilha que desejava transformar a escola num centro comercial.

Outro aspecto que valoriza esse tipo de leitura é que o sistema literário, por si só, já contém a particularidade de poder integrar em si outros tipos de códigos artísticos e estéticos. Por isso, quando se pretende alcançar uma aprendizagem significativa⁹ e uma educação estética integrada, essa prática de leitura pode ser desenvolvida, já que torna patentes as conexões entre as distintas obras e os códigos artísticos, de modo que o aluno-leitor possa apreciar os fatores comuns dessas articulações. A literatura, a pintura, a escultura, a música e o cinema, na medida em que usam códigos culturais distintos, contribuem para ampliar, cada um a seu modo, as capacidades estéticas do aprendiz.

Nesse sentido, podemos ressaltar como recurso importante, no livro de Pedro Bandeira, a possibilidade de integração de distintos códigos artísticos, o que oferece ao leitor a oportunidade de interlocução com outras linguagens, dentre elas, a pintura e a música,

podendo-se alcançar, por meio desse recurso, uma aprendizagem bastante significativa. De fato, Tony, protagonista de *O grande desafio*, vai, aos poucos, desenvolvendo seu senso estético ao tomar conhecimento dos quadros de grandes pintores da humanidade e seus respectivos estilos. Conta, para isso, com a ajuda de Carla, que os descreve, relacionando-os às composições tradicionais da música universal.

Dessa forma, conectando literatura, pintura e música, Tony vai ampliando sua percepção, a partir do universo da arte. Além disso, o livro, por meio de suas imagens literárias, leva o leitor à imaginação das cenas descritas e oferece um excelente recurso para a reflexão, principalmente, quando são perpassadas na obra denúncias de problemas sociais, como a utilização das tecnologias da inteligência para fins escusos. Acrescente-se a esses recursos, um fato que agrada os jovens: a narrativa é dinâmica, oferecendo oportunidade ao leitor para se deslocar de um ponto a outro, num vaivém incessante, além de apresentar o recurso do suspense, que mantém o interesse pela narrativa do tipo policial.

O filme *A cor do paraíso* evidentemente também propõe relações várias entre imagem e palavra, integrando saberes importantes para a compreensão da cultura iraniana tais como o discurso histórico e social. A partir da cegueira de Mohammad, pode-se perceber a crítica sutil – às vezes, por meio de discursos e, às vezes, por meio de imagens – à não-inclusão dos deficientes à sociedade e à negação do problema pelo próprio pai, que não aceita a limitação do filho. Além dessas qualidades, o filme apresenta uma estética que explora a todo momento a sinestesia. O diretor compensa a ausência da visão do menino, ampliando seus outros sentidos e utilizando para isso imagens visuais, sonoras e táteis que, relacionadas umas com as outras, produzem significados diversos e afetam a sensibilidade do receptor.

A abertura do filme, por exemplo, é feita por meio de uma tela escura (remetendo à cegueira do menino), acompanhada de sons que representam uma interlocução entre o professor e as crianças. Apenas se ouvem as vozes. A imagem das “penas voando” remete ao tato e, pela sensação de leveza e suavidade que produz, simboliza o aconchego, a ternura das relações familiares entre a avó, muito querida, e seus netos. Outra imagem belíssima é a do menino cego devolvendo o filhote de passarinho ao ninho: o pássaro perdido, ameaçado pela presença de um gato, é identificado pelo garoto por meio dos sons e do tato. Uma terceira imagem, dentre tantas outras, é aquela em que o menino, numa percepção ampliada, prevê a morte da avó, pressentimento identificado por meio das imagens da névoa e da música. A estética do diretor iraniano baseia-se em imagens visuais e auditivas, mas ampliando os sons, principalmente os da natureza, com quem o protagonista, Mohammad, relaciona-se de maneira magistral.

Um terceiro aspecto relevante que se pode captar nessa interação entre tela e texto é a possibilidade de se observar os diferentes comportamentos dos protagonistas, mostrando como se processa a cognição de ambos, que estão inseridos em realidades escolares diferentes. Tony, por exemplo, não estuda em uma escola especializada, ao contrário, frequenta uma escola inclusiva e, nesse espaço institucional, há uma excelente estrutura tecnológica. Mesmo privado da faculdade de ver, o menino acompanha com facilidade o desenvolvimento do grupo. Por outro lado, sendo inteiramente aceito pela comunidade, ele conta para seu desenvolvimento afetivo-intelectual, com o apoio da escola, dos colegas e da mãe que o incentiva a cada passo.

A escola de Tony, abrindo mão de regimes cognitivos antigos – aos cegos eram destinados apenas alguns espaços e

recursos – trabalha sua inserção na realidade tecnológica do mundo contemporâneo. O que se vê então é um aluno em pleno exercício de sua alteridade, estimulado a desenvolver, cada vez mais, habilidades que a privação da visão desafiam. Já Mohammad, ao ficar reduzido a um espaço reservado a “iguais”, é pouco desafiado quanto ao acesso às novas tecnologias, contando apenas com a escrita e a leitura em *braille*. Em contrapartida, ele desenvolve seus próprios recursos cognitivos, ao criar uma linguagem pessoal para ler a natureza e inventar códigos que relacionavam os sons, as cores e as letras, lendo com os dedos todas as coisas que pudesse tocar. Diferentemente de Tony, ao ser rejeitado pelo pai, o personagem não contou, para seu desenvolvimento, com o afeto que lhe era devido.

Em outro momento do filme e do livro, pode-se perceber a focalização das culturas brasileira e iraniana. A cultura brasileira é lida, principalmente, pelo foco da educação. A escola “Cidinha”, na história de Bandeira, era dirigida por pai e filha, que não eram apenas profissionais mas também pessoas que amavam a educação e se dedicavam a um processo tanto de modernização da instituição, quanto de humanização dos próprios seres humanos, numa proposta que buscava a implantação de métodos de inclusão social.

A complicação narrativa acontece quando o genro do diretor deseja, às escondidas, vender a escola para empresários da construção civil que têm como objetivo transformar o colégio num centro comercial. Essa tensão reflete o conflito de uma cultura dividida entre o cultivo de valores éticos e intelectuais e a corrupção provocada pelo capitalismo desenfreado. No caso do filme, parece ter sido a intenção do diretor focalizar um Irã não contaminado pela mídia. Por meio dessas imagens, pode-se perceber uma cultura pacífica, voltada para o artesanato e que tem como objetivo principal o cultivo de relações sociais saudáveis. O Irã descrito pelo olho

mágico da câmara de Majidi é suave, sensível e belíssimo.

O exercício da leitura de telas e textos, além de ser uma experiência enriquecedora em sala de aula, pode abrir caminhos para a introdução de novos regimes cognitivos, colocando-nos em contato, através da palavra e da imagem, com realidades múltiplas e saberes variados.

Pelas relações entre literatura/cinema, a ecologia cognitiva se estabelece, já que esse processo amplia os recursos interpretativos dos leitores, auxiliando-os na construção de uma subjetividade em interlocução com o meio em que estão inseridos. Novas idéias, novos sentidos e, conseqüentemente, novos regimes cognitivos – novas formas de pensar e de conhecer – podem ser aprendidos por meio do exercício da literatura comparada em situações de interlocução com outras artes e novos saberes.

NOTAS

- 1 - Termo cunhado por Pierre Lévy para caracterizar as interações do sujeito com o meio numa relação de construção de conhecimento.
- 2 - PELLANDA e PELLANDA, 2000.
- 3 - KASTRUP, 2000.
- 4 - As tecnologias intelectuais ou cognitivas são aquelas que ampliam nossos saberes e as formas de processá-los.
- 5 - MACLUHAN, 2003.
- 6 - MORIN, 2006.
- 7 - MORIN, 2006.
- 8 - Com o desenvolvimento da tecnologia digital, os deficientes visuais contam não só com o *braille* mas também com a informática que traz mudanças importantes nas interações sociais e em sua vida escolar. A informática, como o *braille*, entrou na vida das pessoas cegas como um meio de integração social, abrindo um horizonte infinito de informação, educação, cultura, mercado de trabalho e comunicação (ANDRADE, 1998).
- 9 - A concepção do conhecimento em rede requer um aprendizado significativo, ou seja, requer saberes que são adquiridos numa rede de significados, em permanente processo de transformação, no qual, a cada nova interação, a cada possibilidade de

diferentes interpretações, uma nova significação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem e possibilidades de compreensão são criadas. A teoria do conhecimento como rede sustenta que a apreensão de um conceito, de uma idéia, de um fato ou de um procedimento se faz por meio das múltiplas relações que aquele que aprende estabelece entre os diferentes significados desse mesmo conceito (LÉVY, 1993).

REFERÊNCIAS

- A COR DO PARAÍSO. Direção: Majid Majidi. [s.l.]: Europa Filmes, 1999. 1 DVD (86 min.), widescreen, color.
- ANDRADE, Marta. Tecnologia e deficiência visual. Revista *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.13, n. 75, p. 40-45, maio/jun. 2007.
- BANDEIRA, Pedro. *O grande desafio*. São Paulo: Ática, 1998.
- KASTRUP, Virgínia. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- PARENTE, André. *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- SEQUEIRA, Fátima. Formação dos professores de português: os desafios da pós-modernidade. In: *Didáctica da língua e da literatura*. Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura,

6 a 8 de outubro de 1998. v. 1, p. 153-163. Portugal: Coimbra, 2000.
WALTY, Ivete Lara Camargos *et alli*. *Palavra e imagem: leituras
cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL

Juliana Xavier de Castro

Karolina Nogueira de Almeida Penido

Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital

Aprender para nós é construir, reconstruir,
constatar para mudar, o que não
se faz sem abertura ao risco e à
aventura do espírito.

Paulo Freire

Tomando por base o Censo Demográfico realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Minas Gerais possui hoje cerca de 230 mil analfabetos com mais de 15 anos. O analfabetismo, aqui, é tomado no sentido mais comum: total incapacidade de decodificar a língua escrita, bem como de se expressar por meio dela.

Tendo em vista a demanda traduzida por esse dado, foi criado o Setor de Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*. Seu principal objetivo é favorecer a apropriação do sistema de leitura e escrita da Língua Portuguesa, por parte de moradores de bairros periféricos de Belo Horizonte, utilizando, dentre outros meios, o ambiente multimídia. O Programa *A tela e o texto* iniciou esse trabalho no segundo semestre de 2004, em parceria com o Centro de Apoio Comunitário (CAC) situado no Barreiro, na cidade de Belo Hori-

zonte, e com o Projeto EJA-BH. A atividade tem sido desenvolvida atendendo a usuários do Centro de Convivência, jovens do Programa Liberdade Assistida, idosos e à comunidade em geral. No segundo semestre de 2007, foi estabelecida outra parceria, dessa vez com o Núcleo de Apoio à Família (NAF) do Bairro Novo Ouro Preto, sendo organizada uma turma de alfabetização e letramento, para atender a pessoas da terceira idade e a um grupo de mulheres da região. Considerando as duas turmas, o projeto trabalha hoje com 40 alunos, 4 monitoras e 2 professoras do EJA-BH. Buscando consolidar-se, a fim de estender suas ações a outras regiões, o setor de Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital pretende ampliar sua atuação no sentido de facilitar o acesso da população pobre do Brasil à cultura letrada.

APRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

Quando alguém se propõe a alfabetizar, é comum perguntar-se: qual método é o ideal? Dentre tantos métodos, qual é, de fato, o mais eficiente e produtivo para o ensino de uma língua escrita? No caso do Brasil, os métodos de alfabetização, considerados historicamente, resultam da prática e da reflexão de educadores e pesquisadores acerca do ensino da Língua Portuguesa. Primeiro, surgiram os métodos sintéticos, considerados, por seus defensores, como os mais eficazes para promover o ensino da língua partindo-se da parte para o todo. Nesse grupo, estão inseridos o método alfabético, o método fônico e o método silábico, que consideram, respectivamente, a letra, o fonema e a sílaba como unidade. Em seguida, surgiram os métodos analíticos, que, diferentemente dos

anteriores, partem do todo para a parte, ou seja, trabalham inicialmente com textos. Os métodos desse grupo são o global de contos, o de sentença e o de palavração.

As investigações sobre a aquisição do código lingüístico permitiram o surgimento, na década de 1980, de um importante trabalho de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com base nos estudos de Jean Piaget. Trata-se de uma teoria voltada para o entendimento do percurso vivenciado pela criança, na tentativa de compreender o funcionamento da escrita. Em *A psicogênese da língua escrita*, as autoras propõem uma inversão da discussão acerca da aquisição da linguagem: segundo elas, mais do que pensar em métodos, seria preciso compreender os processos de aprendizagem da criança e do adulto, quando esses sujeitos tentam reconstruir a representação do sistema alfabético.

Destacamos aqui as principais propostas de Ferreiro e Teberosky, que são de nosso interesse direto. A primeira delas mostra que os alunos têm acesso à escrita, no convívio social, antes mesmo de entrarem na escola. Isso torna necessário levar em consideração aquilo que eles já sabem, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Uma segunda questão muito interessante é a noção de “erro” que, na perspectiva construtivista, não é considerado como algo negativo, mas como um elemento que possibilita entender quais são as hipóteses formuladas pelos alunos durante o processo de aprendizagem, para, a partir daí, corrigir aquelas que estiverem equivocadas.

Em geral, podem ser destacadas três concepções sobre a aprendizagem da escrita. A primeira delas defende que essa aprendizagem funciona como *a transferência de um produto*, e se supõe que a escrita seja esse produto, pronto e acabado, que o professor

conhece e pode transmitir a seus alunos. Dessa forma, os alunos participam do processo somente como “esponjas”, que vão absorvendo, memorizando e assimilando todo o conteúdo passado por um instrutor. A segunda concepção defende um processo de construção do conhecimento baseado nas *características da própria escrita* – numa perspectiva construtivista, considera-se que o aluno aprende a escrever, escrevendo, inclusive elaborando hipóteses diante de novos objetos de estudo. A partir do “erro” ele pode, juntamente com o professor, reformular a própria escrita e, ao mesmo tempo, desenvolver um pensamento mais crítico. A terceira concepção prevê um processo de construção de conhecimento *intermediado pela oralidade* – o aluno lança mão de seu conhecimento lingüístico da oralidade, que já se encontra internalizado, e aplica-o à escrita. Há aqui uma ressalva considerando que não se deve basear a escrita na oralidade, mas que ela pode ser o ponto de partida para o aprendizado, o que significa considerar e desenvolver o conhecimento que o aluno já possui da língua, ao iniciar um processo regular de aprendizagem da escrita.

Frente a essas concepções, o projeto Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital resolveu trabalhar com diferentes perspectivas de alfabetização, valorizando o estágio silábico (quando o aluno compreende que as palavras são compostas de unidades menores, as sílabas) mas também considerando as amplas possibilidades do global de contos, numa perspectiva de interação com cada aluno, contribuindo para que ele construa suas próprias hipóteses e inferências. Sendo assim, torna-se valiosa a possibilidade de não se privilegiar apenas a aquisição do código lingüístico, mas de se compreender, de modo mais amplo, a função social da língua, fato que nos remete ao conceito de letramento. Magda Soares diferencia esses dois momentos no processos de aprendizagem:

Para se ter acesso ao mundo da leitura e da escrita e nele poder viver, são necessários dois *passaportes*: o domínio da tecnologia da escrita – o sistema alfabético e ortográfico – passaporte que se obtém com o processo de *alfabetização*; e é preciso ter desenvolvido competências de uso dessa tecnologia – saber ler e escrever em diferentes situações e contextos – passaporte que se obtém com o processo de *letramento*.¹

Destacando as diferenças e as relações que há entre os dois processos, a autora mostra que é preciso existirem práticas regulares de leitura/escrita para que a aquisição básica do código se realize. Contudo, desde seu começo, esse movimento não pode estar desvinculado da dinâmica infinita do letramento.

Embora sejam simultâneos e inter-relacionados esses dois processos são distintos e se diferenciam pelo *modo* como se conquista um e outro passaporte: para que a alfabetização resulte no domínio pleno da tecnologia da escrita, ela exige ensino formal, metódico, seja ele escolar ou não, seja o aprendiz criança, jovem ou adulto. O processo de letramento, ao contrário, se desenvolve ao longo de toda a vida, de forma cotidiana e intensa, já que são inúmeros, em nossas sociedades grafocêntricas, os eventos de letramento – situações em que leitura e/ou escrita estão presentes.²

Com base nessas propostas, as aulas do projeto são planejadas de modo a articular momentos de ensino formal, para a aquisição do código lingüístico, com outros em que se privilegia o letramento. Para isso, são trabalhados os gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, como cartas, propagandas, folhetos (sobre a dengue, por exemplo), documentos (como o de identidade), contas de água, energia elétrica e outros serviços, e-mail, *blog* etc. Dessa forma, os alunos aprendem a ler o mundo à sua volta a partir do código lingüístico que vão dominando e do conhecimento prévio que já possuem.

INCLUSÃO DIGITAL

No segundo semestre de 2007, foi iniciado o trabalho de inclusão digital dos alunos do CAC Barreiro e, em 2008, o mesmo processo foi desenvolvido no NAF Novo Ouro Preto. Essa iniciativa foi fruto da necessidade de se ampliar o conceito de leitura, que não se aplica apenas ao texto impresso mas também às telas (cinema, TV, computador) e a outros suportes e contextos. Tendo em vista uma sociedade informatizada, impregnada de interfaces digitais, o contato com uma população que se encontra totalmente excluída dessas novas tecnologias mostrou-nos a urgência de proporcionar às turmas do CAC e do NAF o uso do computador como recurso didático que também promove a inclusão cultural.

Além disso, ao considerarmos que as telas não são somente as dos aparelhos eletro-eletrônicos, mas também as de quadros, *outdoors*, *flyers*, anúncios, histórias em quadrinhos etc., tentamos ampliar o conceito de leitor e de leitura, buscando criar contextos lingüístico-culturais que favorecessem o uso do computador como um instrumento a mais de comunicação, aprendizagem e entretenimento. Por meio das telas digitais, os estudantes de nossas turmas de EJA têm tido a oportunidade de desenvolver habilidades importantes que envolvem os processos de percepção global e local, as coordenações associadas de movimentos manuais e visuais, a acuidade visual e auditiva, as associações entre imagens icônicas e simbólicas. No processo cotidiano de escrita e leitura, alguns recursos como *e-mails*, *blogs* e editores de texto podem servir como um importante suporte didático, ao mesmo tempo em que permitem o compartilhamento dos saberes. Além disso, por meio do computador, o leitor de telas e textos pode acessar inúmeras informações, cujos conteúdos diversificados encontram-se sob a forma de jornais, enciclopédias virtuais,

jogos pedagógicos etc. Num processo de interação e compartilhamento de dados e estratégias de leitura, os educadores também podem desenvolver variadas ações pedagógicas, junto a seus pares e aos estudantes, de forma a enriquecer continuamente a inteligência coletiva que se delinea num processo hipertextual dessa natureza.

Dessa maneira, o Setor de Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital também contribui para promover o desenvolvimento intelectual e tecnológico de certas camadas da população com alto nível de exclusão cultural. Esse estudante-cidadão não precisará se restringir apenas às informações transmitidas via rádio ou televisão, as duas formas de comunicação mais populares do Brasil atual. Ele poderá habilitar-se, em espaços público-privados como as escolas ou as *lan houses*, a acessar outro tipo de informação, com um nível mais elevado de liberdade de busca e escolha de interlocuções através do mundo midiático. Uma vez adquiridas as habilidades de manuseio e uso do computador, o leitor depara-se com a oportunidade de desenvolver atividades valiosas, como a pesquisa, a qual sendo realizada com a exploração de diferentes fontes de informação, torna-se importante para aprofundar o nível de letramento e inclusão do indivíduo na sociedade hipermediática.

Considerando-se o uso desses recursos, fica clara a diferença entre o indivíduo letrado – que passou por um processo de letramento – e aquele que foi alfabetizado mas não domina as práticas sociais da leitura e da escrita.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que ou não

sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.¹

Partindo desses conceitos, o Setor de Alfabetização busca proporcionar uma construção do conhecimento em rede, através do uso de diversas tecnologias em sala de aula.

Quando em contato com o teclado de um computador, o estudante está exercitando uma nova técnica de escrita, diferente daquela em que se usa lápis e papel. Em determinadas situações, os próprios editores de texto servem como instrumento didático e podem facilitar o aprendizado da escrita. Outro recurso que serve de grande estímulo para os estudantes de EJA é o *blog*, ambiente no qual eles podem não apenas ler, mas também publicar sua opinião, suas descobertas e temas prediletos, com a ajuda das monitoras. Um exemplo concreto desse trabalho em sala de aula é a criação do *blog* da turma do CAC Barreiro. Constituída por integrantes da comunidade local, alguns dos quais são egressos de hospital psiquiátrico, essa turma está em processo de alfabetização mas também conta com indivíduos que já foram alfabetizados e se encontram em processo de letramento. De início, esses estudantes sequer sabiam o que era um *blog*. Mas a partir do estudo das características do gênero, com as explicações das monitoras e por meio da pesquisa de vários *blogs* publicados na Internet, todos ficaram muito interessados e logo perceberam que essa seria mais uma valiosa ferramenta para divulgar e comunicar suas idéias e necessidades.

O primeiro tema escolhido por eles para figurar no *blog* tinha como pano de fundo as preocupações ecológicas com o ambiente e foi trabalhado em parceria com o Setor Verde do Programa *A tela e o texto*. A partir da pergunta “A Terra está mesmo

doente?”, os alunos discutiram com os colegas e as monitoras quais são as interferências do ser humano em nosso planeta e suas conseqüências. Com base nessa discussão, eles escreveram textos voltados para o estímulo à consciência ecológica dos leitores do *blog*, mostrando que cada indivíduo pode e deve fazer sua parte para a melhoria das condições de vida na Terra. Os resultados dessa atividade podem ser conferidos no próprio *blog*, em <http://alfabetramentodigital.blogspot.com>.

Outro exemplo nesse rumo foi uma atividade realizada com a turma do Núcleo de Apoio à Família (NAF) do Bairro Novo Ouro Preto. Embora seja composta por idosos e adultos que não possuem computadores em casa e não têm o hábito de freqüentar espaços públicos ou pagos, como as *lan houses*, a turma já tinha, evidentemente, várias informações a respeito dessa máquina de ler e escrever. A atividade desenvolveu-se a partir da leitura e da discussão de um artigo sobre uma senhora idosa que acabara de ingressar na universidade. O principal objetivo da leitura foi introduzir o contato com a tela, buscando familiarizar os alunos com essa ferramenta de comunicação e leitura/produção de textos. Em seguida, com o auxílio de um programa de edição de textos, propusemos a eles que escrevessem seus nomes, digitando-os no teclado e visualizando o resultado na tela. Todos gostaram muito da experiência e afirmaram que digitar era muito mais fácil do que escrever assim, papel e borracha, porque a mão às vezes dói quando se escreve com lápis. Por terem ficado muito tempo longe dos estudos, a coordenação motora demandada pela escrita ainda não se encontrava plenamente desenvolvida. Escrever no computador era mais fácil, porque exigia apenas um leve apertar de teclas. A única dificuldade apontada por eles seria memorizar a posição de cada letra no teclado. Além disso, apagar com a borracha, segundo eles, dá muito mais trabalho, porque

mancha e suja a folha. No computador, é só apertar uma tecla...

Essas experiências mostram que o computador é um instrumento que precisa ser incluído na aprendizagem dos estudantes, pelo fato de estar, de um ou de outro modo, cada vez mais presente em seu cotidiano. Um exemplo dessa presença são as transações bancárias cuja realização é feita, na maioria das vezes, por meio de caixas eletrônicos e por sujeitos que não sabem operar com segurança essas máquinas. Nesse contexto, é preciso encontrar caminhos para transformar uma experiência às vezes incômoda em algo que pode funcionar como um desafio vantajoso. Outro exemplo do uso do computador como facilitador do processo de aprendizagem e comunicação é aquele que mostra sua importância para alunos que apresentam dificuldades causadas por deficiências físicas. Nesse caso, há inúmeros programas voltados para atender às necessidades específicas dos portadores de deficiência visual ou auditiva e que podem ser usados em sala, quando necessário. Um dos maiores desafios de nosso projeto é conjugar a necessidade da inclusão digital com a geração de atividades que assinalem, para o aluno, perspectivas de uso efetivo dessa prática social em seu dia-a-dia, de forma proveitosa e autônoma.

As novas tecnologias podem significar uma grande contribuição para os processos educacionais, nos diversos níveis reais de inclusão digital que é necessário propiciar. O filósofo Pierre Lévy destaca os profundos efeitos que a introdução de novos meios de comunicação é capaz de gerar:

Basta que alguns grupos sociais disseminem um novo dispositivo de comunicação, e todo o equilíbrio das representações e das imagens será transformado, como vimos no caso da escrita, do alfabeto, da impressão, ou dos meios de comunicação e transporte modernos.⁴

Faz sentido pensar, então, que estamos interferindo, ainda que em pequena escala, naquilo que parece ser uma das construções mais importantes e necessárias da atualidade: transformação da sociedade da escrita. E é por meio de ações micro-políticas concretas, ao nosso alcance, que temos procurado participar da criação de possibilidades de mudança na macroestrutura social. Esse é um caminho aberto à participação cada um de nós, cidadãos do Brasil e deste planeta.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Nota-se que, além do desenvolvimento dos alunos em relação à aquisição da Língua Portuguesa escrita e aos avanços no letramento, eles também apresentam uma considerável elevação de sua auto-estima.

A turma do NAF do Bairro Novo Ouro Preto é constituída por idosos e mulheres que são os pólos de suas famílias, no sentido de que cuidam dos filhos e netos e são responsáveis pelos trabalhos domésticos. O aprendizado em sala de aula abre diversas oportunidades para que esses estudantes trabalhem sua auto-estima, em experiências que nada têm de extraordinário e se baseiam na interação com pessoas novas e no estreitamento de laços com os vizinhos, já que todos moram no mesmo bairro. O que talvez seja extraordinário, na vivência dessas pessoas, é o encontro de um espaço acolhedor, em que podem emitir opiniões e apresentar as críticas que julguem pertinentes, com a segurança de serem ouvidas e respeitadas. Ao retornar para suas casas, esses educandos sempre levam informações novas e interessantes para suas famílias, o que aumenta as chances de novamente serem ouvidos e respeitados. Com o tempo,

alguns passam até mesmo a ter a possibilidade de ajudar os netos nas tarefas escolares. Tudo isso vai progressivamente contribuindo para a ocorrência de ganhos paulatinos e significativos na vivência pessoal desses cidadãos, que se descobrem cada vez mais capazes de serem sujeitos de sua própria história.

No CAC do Barreiro, também se percebem indícios seguros de elevação da auto-estima dos alunos. Isso ocorre por meio das oportunidades de aprendizado e interação social dentro da sala de aula, as quais envolvem alunos, monitoras e professoras, e devido às possibilidades de todos opinarem e interferirem, durante o curso, com sugestões de encaminhamentos, atividades e conteúdos. Nesse espaço de interação e construção coletiva, os alunos se identificam como sujeitos pensantes, capazes de contribuir para sua própria evolução e para o crescimento do grupo, ao participar de um trabalho que, sendo o desafio de aprendizagem da leitura e da escrita, leva a resultados diversos, como o desenvolvimento da concentração pessoal e da expressão oral ou o aprendizado de convivência com os limites que o respeito pelo espaço do outro sempre impõe.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo Setor de Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital parte do esforço de se oferecer uma contribuição concreta para o aumento dos níveis de leitura e escrita da população. Articulado a esse esforço, o setor também promove a inclusão dos educandos no mundo digital, a cada dia mais presente no cotidiano de todos, e se esforça por formar leitores críticos e cidadãos atuantes. Sendo assim, desenvolvemos uma prática que busca focar não só a aquisição do código lingüístico, mas também um horizonte de desenvolvimento social e cultural que é muito mais amplo e promissor para todos nós.

NOTAS

- 1 - SOARES, 2006. p. 3.
- 2 - SOARES, 2006. p. 3.
- 3 - SOARES, 1998. p. 23.
- 4 - LÉVY, 1993. p. 16.

REFERÊNCIAS

- COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- FREINET, Elise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. São Paulo: Estampa, 1978.
- LÉVY, Pierre. *As inteligências coletivas*. Conferência pronunciada no SESC/São Paulo. Disponível em: <www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/34.rtf>. Acesso em 14 abr. 2008.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. Tradução de Mônica M. Seincman. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- Revista txt – leituras transdisciplinares de telas e textos*. Desenvolvido pelo

Setor de Página Eletrônica do Programa *A tela e o texto*. Apresenta links para as edições da revista. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaecotexto>. Acesso em: 27 abr. 2008.

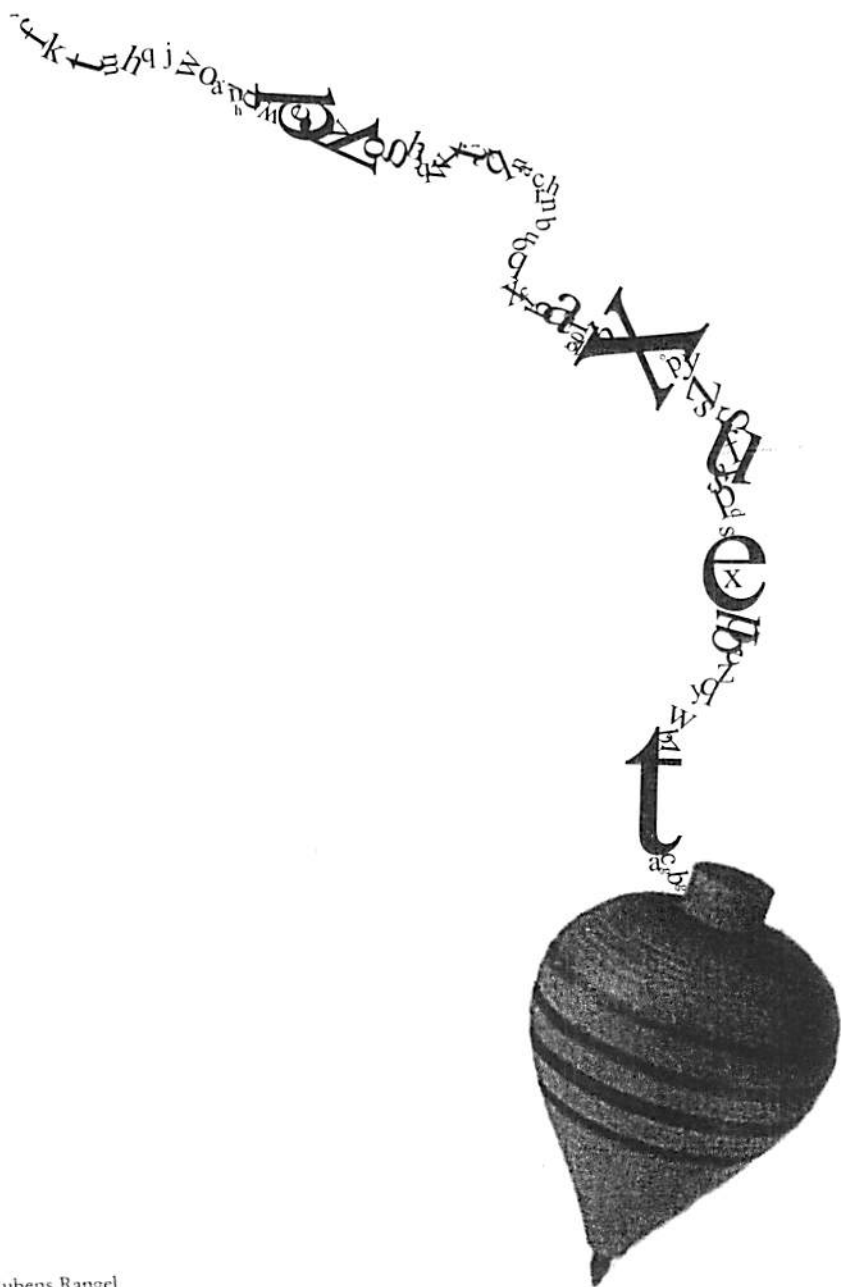
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2008.

_____. O que é letramento e alfabetização. In: *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998. Disponível em: <www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>. Acesso em 12 jul. 2008.

_____. Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? *Jornal Letra A Especial*, Belo Horizonte, ano 2, Edição Especial, p. 3, jun./jul. 2006. <www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes.php?catId=107&txtId=94&ano=2006>. Acesso em 19 maio 2008.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.



Rubens Rangel

MÉTODO *LUDUS*: APRENDER POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Maria das Graças F. Nogueira

Mariana Carneiro Mendes

Larínia Resende Passos

Camila Barros de Abreu

Cíntia Cristina da Silva

Éder Lício de Almeida

Priscila A. Borges Trevisani

Rejane H. Neres

Letramento Literário Infanto-Juvenil

O setor de Cursos e Oficinas sempre atuou diretamente nas comunidades buscando contribuir para seu crescimento intelectual. Mais tarde, o setor passou a dedicar-se apenas à infância e à juventude, passando a chamar-se Letramento Literário Infanto-Juvenil. Atualmente, o setor trabalha exclusivamente em Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte que desenvolvem o projeto Escola Integrada, com jovens do 1º ao 4º ciclos.

Trabalhando com o público jovem, o setor sentiu necessidade de desenvolver atividades que fossem mais atrativas para os alunos, uma vez que eles passariam todo o dia na escola e a oficina deveria se diferenciar da sala de aula, embora mantendo a mesma idéia de constituir um espaço de aprendizado. Sendo assim, desenvolvemos a proposta de trabalhar de forma lúdica, levando os jogos e as brincadeiras para a sala de aula.

A proposta deste artigo, baseado nos relatos de experiên-

cias dos oficineiros do projeto, é mostrar que o mundo do brincar, dentro da sala de aula, pode contribuir para que a criança tenha oportunidade de construir seu conhecimento.

Etimologicamente, o termo *lúdico* é derivado do latim "ludus" que significa "brincar". Segundo Luckesi,¹ o que caracteriza o lúdico "é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos". A ludicidade, como um estado de inteireza, de estar pleno naquilo que se faz com prazer, pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas.

Tendo por base as concepções de Piaget e Emilia Ferreiro, que mostram o sujeito como responsável pela construção de seu conhecimento através da interação que se dá entre ele mesmo e o mundo, é relevante destacar que o mundo da criança é o mundo da brincadeira, através da qual ela contrói prazer e conhecimento. Esse universo lúdico possibilita à infância uma interação constante, ou seja, o mundo do brincar proporciona a construção efetiva, a participação ativa da criança no processo de desenvolvimento de regras para os jogos ou as brincadeiras (regras que as crianças criam e respeitam, pois o não cumprimento delas resulta na "expulsão" do infrator) e na criação e/ou apropriação de jogos já existentes que podem ser (re)inventados para atender às necessidades presentes no momento histórico da brincadeira (crianças de épocas diferentes valorizam de maneiras diversas jogos/brincadeiras).

Piaget e Vygotsky, ao discorrerem sobre a importância do lúdico para a educação da criança, mostram que explorar o universo lúdico infantil é uma forma de envolvê-la diretamente no processo de construção de seu conhecimento. Segundo esses autores, os jogos e as brincadeiras em suas diferentes formas não são apenas entretenimento, mas meios que contribuem para o enriquecimento intelectual.

Edgar Morin, quando discorre sobre as premissas apontadas pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, atenta para uma pedagogia que deve ser entendida como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso e autêntico. Para isso, as habilidades e competências fundamentais são orientadas por quatro diretrizes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Nesse sentido, reportamo-nos às discussões propostas pelos PCNs sobre a importância da noção de “competência”, inclusive por sua associação ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. A concepção de conhecimento como uma rede de significados multiplamente articulados constitui-se como algo em permanente formação e transformação. Desse modo, esse trabalho em rede estará sempre em movimento, em constante formação e transformação, seja na dinâmica de construção do conhecimento seja nos processos avaliativos.

Acreditamos, assim, que essas concepções do lúdico contribuem de forma efetiva para a construção do saber de que nos fala Morin. Segundo o autor, “a importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável”,² e é isso que buscamos trabalhar nas oficinas. Tentamos desenvolver um conhecimento pertinente, que parta das identidades pessoais, tomando os aspectos subjetivos como suporte da aprendizagem. E serão os jogos e as brincadeiras os responsáveis por considerar e modificar essa subjetividade nos alunos.

A seguir, apresentamos os relatos de algumas atividades experimentadas nas escolas municipais de Belo Horizonte que envolvem o trabalho com textos verbais e não-verbais em suas diferentes formas: jogos teatrais, contação de histórias, histórias em quadrinhos, música e o próprio dever de casa.

Por se tratarem de propostas teórico-práticas, as atividades aqui apresentadas não constituem idéias acabadas, ao contrário, são apenas experimentos que podem ser aplicados, avaliados e ressignificados.

JOGOS TEATRAIS: O FAZ-DE-CONTA

No desenvolvimento dessa oficina, em primeiro lugar, existe uma observação constante das experiências que as crianças trazem consigo, seus valores, interesses, ações e dificuldades. Pois o eixo não só do teatro mas de toda manifestação artística é a expressão do ser humano e de sua história. Para que a criança expresse suas experiências, é bastante interessante realizar “provocações de histórias”. Isso porque, ao trabalharmos com a dramatização ou com o faz-de-conta, trabalhamos também com aquilo que as crianças (ou as pessoas de qualquer idade) trazem de sua história de vida (sentimentos de alegria e medo, saudade, arrependimento etc.), ou seja, acionamos aquilo que tem representatividade de fato em sua vivência. Nessa perspectiva, vejamos o significado do faz-de-conta no universo infantil:

Para Vygotsky, numa situação imaginária como a brincadeira de “faz-de-conta”, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado da brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. [...] Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão, (a idéia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem em mãos. [...] O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criação com objetos concretos e suas ações com significados.¹

Nesse mesmo sentido, a pedagoga Sílvia Marina Guedes

dos Reis afirma que o objeto principal da encenação na educação infantil não é o ensaio de uma peça para apresentação em público, mas a oferta de espaço para a livre expressão, e cabe aqui acrescentar que contar sua própria história é um fator importante. Em um jogo cênico, é preciso encontrar o provocador de histórias que existe dentro do professor, o qual deve exercer o papel de mediador de toda essa troca, e somente depois provocar o ator, contador e inventor de histórias que existe nas crianças. Mas, acima de tudo, existe sempre a necessidade de que o mediador, durante sua co-atuação, lembre-se de que está envolvendo e se deixando envolver pelo lúdico, pela interatividade, pela atemporalidade, pela fantasia e principalmente provocando os sentimentos dos que estão participando da história.

Dessa forma, para realizar um trabalho produtivo, é preciso atuar na promoção de um olhar-ouvido-emoção onde germine o desenvolvimento de uma narratividade desenvolva. Ao se valer do ludismo, o educador pretende criar um cenário propício para envolver a criança na aquisição de vários saberes, especialmente dos que são veiculados pela literatura. Assim, boas histórias e bons livros são fundamentais, porque uma das grandes finalidades dessa oficina é despertar nos alunos um maior interesse pela leitura. Nessas boas histórias estão incluídas as que ouvimos das pessoas que estão próximas de nós, sobretudo dos mais velhos e das crianças. É preciso mostrar aos envolvidos as histórias do cotidiano, salientando sua importância. Cantar músicas também ajuda bastante: antes, durante e depois das contações de histórias.

Contudo, no desenvolvimento de algumas propostas com as crianças observou-se que elas podem ser, a princípio, extremamente resistentes ao que um adulto lhes apresenta, por mais lúdico que ele seja. Existe, também, no primeiro contato, uma grande necessidade de conhecimento de seus limites. As crianças testarão a

atuação do professor em relação às suas atitudes, por meio da aceitação ou da rejeição das atividades que lhes são propostas. Elas também poderão realizar certas manipulações em relação ao professor, principalmente através de trocas: "só faço o que está me pedindo, se você fizer o que te peço". Ao professor, é necessário demonstrar firmeza e clareza em seus objetivos, mas com a preocupação de considerar a realidade e as demandas das crianças.

Foi necessário criar uma relação de afinidade entre as crianças e o fazer teatral, pois o fato de elas permanecerem em um ambiente fechado e sujeito a regras contribuiu para sua resistência às atividades. Procurou-se, portanto, realizar atividades que fossem do interesse das crianças; que dessem condições para o professor avaliar o comportamento delas em sala, perante seus colegas e ele próprio, e que permitissem diagnosticar o nível de leitura de cada aluno, pois o desenvolvimento de habilidades em produção escrita e leitura de textos era um foco pré-estabelecido nesse trabalho. Nesse sentido, observou-se que os alunos tinham uma grande preferência por jogos em que houvesse competição; que era preciso desenvolver a socialização e o trabalho em equipe; e que o nível de leitura de uma forma geral era mediano, pois eles conseguiam ler palavras, mas eram pouco fluentes na leitura de frases com períodos mais longos.

Para ilustrar as ponderações feitas nos parágrafos anteriores, apresentamos aqui um breve resumo do primeiro plano de aula realizado com os alunos e das situações constatadas em aplicação. Foi proposto às crianças que fizessem sua apresentação (nome, idade, série, brincadeira favorita e oficina predileta). Logo foi observado que houve grande desinteresse da turma em ouvir o que o outro colega tinha a dizer. Em seguida, elas deveriam escrever uma frase. Muitas se negaram a escrever a frase e as que o fizeram apresentaram conteúdos limitados em suas produções. Então foi

pedido a cada criança que prestasse bastante atenção na frase que o colega tinha escrito e, após a apresentação por todos os alunos, foi solicitado que cada um mostrasse a todos novamente sua frase para que a lessem e memorizassem. Depois, as fichas com as frases foram recolhidas e embaralhadas; em seguida, solicitou-se que um aluno dissesse quem escreveu a frase apresentada. Então, os próprios alunos pediram que fossem criadas equipes para a competição que, embora tendo sido realizada, foi relativizada pelo professor tendo em vista que, no teatro, todos formam um só time, um jogando em benefício do outro. Com uma boa apresentação, todos ganham aplausos.

As observações feitas pelos alunos na realização das atividades propostas foram o principal auxílio para o planejamento de novas aulas. O fato de levar em consideração as necessidades, os interesses e até mesmo a vontade das crianças não quer dizer que o professor deva se submeter a todos os pedidos feitos por elas, mas que deve procurar adaptar suas propostas, levando para o mundo delas os saberes que pretende transmitir. Dessa forma, buscou-se trabalhar com as demandas existentes, realizando jogos competitivos, mas que levassem os alunos a trabalharem em equipe e se envolverem com a leitura e a produção de textos.

Algumas atividades alcançaram resultados interessantes como um jogo realizado em sala que objetivava trabalhar o texto coletivo. Foi solicitado aos alunos que se dividissem em equipes de cinco membros e cada equipe recebeu uma folha de papel. Em seguida, um componente do grupo que estivesse com a folha realizaria uma tarefa (fazer um desenho, por exemplo). Mas quando o professor dissesse “Vira balão” o aluno passaria a tarefa para o colega ao lado que deveria continuá-la e assim sucessivamente, até que fosse dito “Estourou o balão”. Nesse momento, o aluno que estivesse com

a folha iria representar sua equipe numa competição de se estourar um balão assoprando rápido. Após o término da primeira tarefa, a próxima poderia ser a criação de uma história sobre o desenho que o grupo acabara de produzir. E assim, as crianças foram realizando suas produções de forma lúdica, e em conjunto tendo, dessa forma, a produção de textos escritos e a coletividade como importantes elementos para a realização da tarefa.

Outra atividade que teve boa aceitação pelas crianças e com excelentes resultados foi a confecção de um fantoche usando uma caixinha de leite. Em sala de aula, criou-se um ambiente bem divertido e produtivo, pois de forma descontraída as crianças e o professor discutiram questões ecológicas como o problema do desperdício, uma vez que os fantoches foram feitos de materiais reciclados. Posteriormente, a produção textual foi desenvolvida, já que as crianças atribuíram nomes a seus fantoches, criaram diálogos entre eles e histórias para suas criações. Além disso, realizaram a leitura de textos literários para que eles fossem encenados com os fantoches produzidos pela turma.

Assim como um alfabetizador procura levar as crianças a reconhecerem os códigos da escrita, na arte do faz-de-conta é de grande importância que o professor busque intermediar e promover em sua oficina um ambiente que dê asas ao imaginário infantil, mas que também dê à criança mecanismos para que ela possa trabalhar cada vez mais suas leituras da realidade e relatar suas experiências em uma aula-cenário onde a arte e a brincadeira sejam pontes para a escrita e a leitura de histórias que circulam no universo da realidade ou da fantasia.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A oficina de contação de histórias tem o objetivo de desenvolver capacidades básicas exigidas nas séries iniciais, principalmente as que envolvem o *ouvir* e o *falar*. Num segundo momento, o exercício da contação de história visa à formação de leitores críticos introduzindo-os também no processo de escrita. Além disso, há implícito nessa intervenção o desejo de formar grupos de alunos contadores de estórias.

Nesse sentido, a leitura em voz alta é provocativa, buscando estimular e treinar a habilidade de *ouvir*. Além disso, as histórias infantis, principalmente as de contos de fadas, aguçam o imaginário e estimulam a criatividade dos alunos. As crianças que adquirem gosto por histórias tendem a gostar de ler, e assim, aos poucos, vão se tornando leitoras efetivas.

Por meio dos livros, pode-se obter mudanças de comportamento, já que “a prática da leitura é um importante instrumento para o exercício da cidadania e da participação social”,⁴ contribuindo para que se aprenda o respeito à vida e à sociedade. Por outro lado, pela interação com a história, a criança se diverte e descansa das atividades comuns do dia-a-dia escolar.

Segundo Betty Coelho,⁵ “a [arte] de contar histórias também possui segredos e técnicas”, ou seja, ela pode ser desenvolvida e cultivada desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas. Sendo assim, a contação de histórias é um trabalho que exigirá muito das habilidades do professor, as quais são desenvolvidas com a prática.

A atividade prática desenvolvida foi baseada em *Lendas e mitos do Brasil*, livro de bolso da Coleção *Tela e Texto*. Com esse livro pode-se trabalhar a interdisciplinaridade: além da cultura indígena,

podemos abordar religião, história, geografia, ecologia etc.

Para a atividade foi selecionada a lenda da Vitória Régia, que conta a história de Naiá, índia que se apaixona pela lua. Após a contação, foi dado aos alunos um espaço para questionamentos, inclusive da crença indígena, pedindo que cada um falasse em sua vez e ouvisse o que o colega tinha para dizer. Foram levantadas questões pertinentes à história, principalmente quanto à verossimilhança, comparada à visão de mundo deles, do que sabiam com relação às estrelas e à lua, por exemplo. Buscaram no seu conceito de mundo suportes para seus questionamentos. Também durante a leitura, foram mostradas figuras relacionadas à lenda, porque as crianças tendem a gostar das histórias não só pelo prazer do mundo fantástico, mas também pelas imagens que a ilustram.

Depois do texto lido e debatido, foram aplicadas atividades de recreação de cunho pedagógico relacionadas à lenda, como caça-palavras, jogo-dos-sete-erros e cruzadinhas. As crianças desenvolveram a escrita com base em um tema recentemente estudado, e por isso, de maior compreensão. Em seguida, elas aprenderam a fazer um indiozinho de dobradura de papel, para brincar com os colegas. Nesse momento, usaram a imaginação, recriando suas próprias histórias, suas próprias lendas, por meio do personagem que tinham inventado. Outras possibilidades como a confecção de cocares, colares, pulseiras e pinturas corporais, além da audição de músicas e ritmos indígenas, podem ser desenvolvidos.

Como podemos perceber, uma história pode ser o foco de um diálogo, e as imagens produzidas por ela, uma maneira interessante de tratar assuntos polêmicos como, por exemplo, as questões étnico-raciais, às vezes difíceis de serem abordadas. A história re-introduz o que é solidário e cooperativo num ambiente dominado pela impessoalidade e pautado pelo julgamento e pela

competição. Uma história capta a importância das coisas que acontecem por diferentes maneiras, porque carrega um conhecimento sedimentado e acumulado por toda a humanidade. Ouvir uma história, contá-la e recontá-la, durante muitos anos foi a maneira de preservar os valores e a coesão na sociedade da oralidade.

Os contos nos remetem a uma história de transformações quando são acolhidos no âmbito da compreensão do ser humano como ser integral. Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar. A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Quanto menor a preocupação em alcançar tais objetivos explicitamente, maior será a importância da história enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se as crianças as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.⁶

Em suma, é o desenvolvimento do imaginário infantil que está em voga, através da interação entre o jogo e a contação de história, que possibilitará à criança a produção de elementos indispensáveis e responsáveis por sua relação com o meio, na solução de problemas reais. O ouvir, o ler e o contar histórias remetem a criança a um reconhecimento de suas potencialidades criadoras e criativas. Fomentar e resgatar esse imaginário infantil é o diferencial para uma ação educadora que vislumbra o homem como "um ser multi-dimensional, sendo ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional".⁷

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A idéia de levar o gênero das Histórias em Quadrinhos para a sala de aula consiste em trabalhar a leitura de modo lúdico, para

contribuir no processo de formação de leitores. Para os alunos de hoje, a leitura e a produção de textos nem sempre são tarefas simples e agradáveis. Existem vários fatores que interferem como, por exemplo, alguma defasagem na alfabetização ou dificuldades de concentração. Em algumas experiências, a resistência dos alunos foi substituída pelo interesse na realização das atividades. Aliás, a resistência foi um sentimento muito forte no início pois, para a maioria deles, a leitura já está marcada como um exercício cansativo e até mesmo sem utilidade, devido ao modo como se dá essa prática no “ensino tradicional”.

A história em quadrinhos foi uma solução viável por conter textos curtos, com diálogos numa linguagem acessível, além das imagens, que tornam este gênero agradável para as crianças pois facilitam a leitura e a compreensão. Como afirma Eisner,⁸ “a configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais”. No caso dos quadrinhos, a habilidade visual complementa a verbal. Através dos quadrinhos, que tratam de temas atuais, podemos ir muito além do texto em si, dialogando com a realidade dos alunos, o que também pode facilitar sua compreensão de texto e de mundo.

Maite Alvarado, no livro *O leitorão: jogos para despertar leitores*,⁹ apresenta inúmeras atividades interessantes que incentivam o ato de ler. Com base nesse material, foi realizada uma atividade na qual os alunos teriam que observar duas cenas e descobrir quais eram as diferenças entre elas (algumas coisas mudariam de lugar). O objetivo dessa atividade foi estimular a concentração e a percepção dos alunos, que demonstraram uma receptividade bastante favorável ao desenvolvimento da tarefa.

Pensando em unir leitura, produção e cultura, é importante

uma atividade na qual os alunos tenham a oportunidade de recontar histórias com as próprias palavras e utilizar a imaginação a partir do livro que, no caso, continuou sendo *Lendas e mitos do Brasil*. Após o trabalho de apresentação das linguagens das HQs (quadro, balão, onomatopéias, metáforas visuais etc.), o próximo passo foi apresentar as lendas contidas nos livros.

Pelo título do texto, os alunos escolheram uma lenda e fizeram sua leitura. Logo após, a turma foi dividida de acordo com a história escolhida e cada grupo contou à turma o que tinha lido. Essa fase tem como função iniciar o processo de recontagem da história e facilitar o processo de compreensão conjunta dos textos. A partir disso, os alunos criaram desenhos representando os personagens das histórias lidas por eles, e que seriam agora os personagens das histórias criadas por eles.

Feita essa etapa, de produção e compreensão do texto e criação da forma do personagem, foi iniciado o processo de recontagem por meio de história em quadrinhos. A maioria dos alunos não tem alfabetização correspondente à sua idade e apresenta grande dificuldade de produção de texto. Produzir em forma de quadrinhos é uma maneira suave de inserir os alunos na leitura e na produção de textos.

Eles receberam folhas em branco que foram dobradas em forma de livreto e um pedaço de cartolina do mesmo tamanho para servir de capa. Recordaram os elementos constituintes da história em quadrinhos e começaram a criação a partir do primeiro quadro em conjunto. Do segundo quadro em diante utilizaram as próprias palavras e a imaginação para continuar a história.

Finalizada a história, os alunos fizeram o desenho da capa com um título próprio para sua história. Juntaram-se os relatos formando o livreto e ficou pronta a história em quadrinhos coletiva.

Para que o aluno tenha como retorno a valorização de seu trabalho, o que pode ocasionar um sentimento de reconhecimento e lhe proporcionar mais entusiasmo em seu aprendizado, pode-se pensar na criação de uma Mostra, onde todos possam ver e prestigiar a produção dos colegas.

A MÚSICA NA SALA DE AULA

Quando pensamos num trabalho em sala de aula utilizando a música, logo imaginamos o ouvido como órgão importante de sentido, mas o cérebro é que interpreta as ondas sonoras recebidas pelos ouvidos. Como todos os sentidos do corpo humano, a audição é resultado de uma interpretação cerebral. Nessa perspectiva, a utilização da música, arte de combinar os sons, é uma excelente fonte de trabalho escolar porque, ela atua no desenvolvimento cognitivo, sendo uma forma de transmitir sensações, idéias e informações, especialmente quando trabalhamos com sua parte textual.

Antes de apresentar a música aos alunos, deve-se ter consciência do tema a ser trabalhado e do conhecimento prévio deles. Se necessário, deve-se subsidiar o aluno com pré-requisitos conceituais. Como manifestação cultural bem próxima da literatura, a música auxilia no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares que permitem ampliação do vocabulário, exercícios de descoberta de entonação, rimas/ritmos, além da contextualização histórica da composição e do reconhecimento dos aspectos sócio-culturais presentes nas composições.

A utilização da música em sala de aula teve um efeito positivo nas oficinas. As crianças ficam menos agitadas, mais afáveis. As músicas infantis são muito bem aceitas e percebe-se o prazer do

resgate pela criança daquilo que estava perdido no meio de uma dura realidade. Os alunos cantavam as músicas, e entravam num ambiente de reconhecimento de suas identidades. No espaço da escola, naquela oficina preparada com música, os estudantes e foram reconhecidos e respeitados como crianças, diferentemente do ambiente externo à escola, onde eles enfrentam relacionamentos difíceis e são pouco considerados como seres humanos em processo de formação.

As experiências relatadas pelos oficinairos do Setor de Letramento Literário Infanto-juvenil sinalizam que os alunos se mostram muito interessados quando vêem algo diferente na sala de aula, mas logo assimilam a experiência a algo que faz parte do seu universo: as brincadeiras, os jogos de faz-de conta. A postura do monitor é fundamental nos primeiros contatos, para que se consiga mostrar aos alunos que, apesar das brincadeiras, o espaço está voltado para o aprendizado. Assim, desenvolvendo habilidades à medida que são construídas as oficinas, o próprio oficinairo está reformando seu pensamento, sua subjetividade, e utilizando-a para ajudar o aluno. E principalmente trabalhando para perceber quais são as necessidades desse aluno. Através de jogos e brincadeiras, o que se desenvolve é um aprendizado maior, de conhecimento de si próprio e do outro.

Esse desafio exigirá abandonar o pré-conceito de que os jogos são meros passatempos sem importância, que conduzem o jovem ao caminho inútil da diversão e o afastam das atividades “sérias” que a escola propõe. Buscaremos outra visão que trata o jogo como noção central na descrição de práticas típicas de muitas dinâmicas sociais importantes na vida de todos nós.¹⁰

Para além de um trabalho educativo, trabalhar com os jogos e as brincadeiras nas oficinas visa à formação do sujeito integrado.
Segundo Morin,

a compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade."

Conforme diz Morin, para além de um projeto educativo, o trabalho com oficinas, visa a uma formação mais ampla, ou seja, a "educar para a vida". Ao brincar, ao produzir uma história em quadrinhos, ao brincar de faz-de-conta, ouvir e contar histórias, a criança se movimenta em busca de conexões e, nesse movimento, comunica-se com seus pares e se expressa através de múltiplas linguagens, descobrindo regras e tomando decisões. O ato de brincar propicia a ela vivências que vão além das que são naturais em sua idade.

Assim, as regras facilitam a internalização de significados culturais que não são facilmente percebidos e compreendidos na vida real. Todas essas possibilidades e tendências intrínsecas ao brinquedo e ao ato de brincar revelam as capacidades que a criança poderá desenvolver no futuro. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras são peça e ação fundamental no quebra-cabeças do desenvolvimento infantil. Em situações de brincadeira, a criança constrói uma consciência da realidade, desenvolvendo um maior entendimento das relações e dos fatos sociais que a cercam.

NOTAS

- 1 - LUCKESI, 2000. p. 96.
- 2 - MORIN, 2007. p. 21.
- 3 - REIS, 2000. p. 113.
- 4 - BENETI, 2000. p. 104.
- 5 - COELHO, 1995. p. 9.
- 6 - ALVES, 1999.
- 7 - EISNER, 2001. p. 8.
- 8 - MORIN, 2000.
- 9 - ALVARADO, 2000.
- 10 - HIGINO *et alli*, 2007. p. 104.
- 11 - MORIN, p. 99.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Betty. *Contar histórias, uma arte sem idade*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GRUPO RODAPIÃO. *Dois a dois*. São Paulo: Gravadora Eldorado, 1997. 1 CD. (Coleção Palavra Cantada).
- HIGINO, Anderson; BARBOSA, Clarisse; PEREIRA, Maria Antoniteta (Org.). *Formando Leitores de telas e textos*. Belo Horizonte, Linha editorial *Tela e Texto*, FALE/UFMG, 2007.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

- _____. Interdisciplinaridade e contextualização. In: *I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 1999b, p. 2-21.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). *Educação infantil: muitos olhares*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Org.). *Teoria da literatura na escola* atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Dep. Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.
- PAULINO, Graça et alli (Org). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Coleção educador em formação).
- PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- REIS, Silvia Marina Guedes. *150 idéias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. *Oficina da palavra*. São Paulo: FTD, 1988.
- SANTOS, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY, L.; LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

II - PELA DISTRIBUIÇÃO EQÜITATIVA DO CAPITAL CULTURAL



LITERATURA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA FORTALECER A SOCIEDADE CIVIL

Marcelo Chiaretto

Pesquisador do Programa

É sempre relevante exaltar o potencial civilizador do ensino de literatura, sobretudo quando se está inserido em um tempo histórico em que as concepções de texto literário são tão pouco discutidas fora dos meios acadêmicos. É um engano pensar que, com os livros, as pessoas se tornam objetivamente mais corteses, mais moderadas, com sentimentos mais harmonizados e educados. O aspecto civilizatório está realmente relacionado com a capacidade que possui a literatura de tornar o indivíduo mais dedicado no que tange aos interesses das coletividades, mais atento aos acontecimentos que o cercam, com a sensibilidade mais apurada para poder sentir e pensar melhor sobre si mesmo e, sobretudo, sobre o próximo.

É bom lembrar que a boa leitura se faz com afeto, não simplesmente tratando das afeições, porém tratando e refinando o ato de afetar, abalar, comover, que pode conduzir ao prazer, assim como pode induzir à angústia. O texto literário existe quando há pontos quaisquer que são atingidos, quando algo foi acometido, sem espaço para superficialidades, sem tempo para receitas de bem viver, sem compromissos claros e objetivos. O ato de ler obras literárias leva

a pessoa ao exercício do governo de sua vida em vista da vida de seus pares, pois valores éticos e políticos são realçados, afirmados, negados e rediscutidos, em um movimento que busca a provocar desestabilizações.

Percebe-se, assim, que a leitura de textos literários é indispensável à permanência e ao funcionamento de uma sociedade civil. Descobrimo e explorando seu mundo interior, o leitor logra um contato mais promissor, mais crítico e sensível com seu semelhante, o que fortalece os laços comunitários, dá vazão às afinidades e estabelece um ambiente propício para a compreensão das diferenças. Essas devem existir e gerar atritos, pelo bem da democracia, um regime que frutifica em meio aos debates e conflitos, algo que deve ser cotidiano entre indivíduos organizados livremente, vivendo em situação de igualdade e partilhando o bem comum.

Neste país, pelo menos desde o século 19 se constata a dificuldade de ver em atuação, na realidade política e social, um conjunto de organizações populares espontâneas, um movimento independente em prol do fortalecimento da sociedade civil. Em um pensamento típico do século 19 que vigora ainda nos tempos atuais, um grupo imenso de intelectuais brasileiros identifica, nas conquistas da Revolução Francesa calcadas no pensamento iluminista, uma fonte de idéias capazes de criar, no Brasil, sociedades civis institucionalizadas, algo que possa se contrapor, por exemplo, à velha ordem colonialista e rural.¹

De fato, a inserção e a sobrevivência da figura do “cidadão” seriam atos de fácil execução em documentos (como no registro civil, por exemplo) e nos meios de comunicação de massa – ou seja, em representações e encenações –, em vista da difícil, arriscada e onerosa organização civil espontânea. Faz-se mister, então, incorporar concepções externas que estabeleçam a figura do *citoyen*, apesar dessas

idéias serem capazes de indicar uma nova civilização no Brasil, algo simpático aos outros países, porém indício do incomensurável esquecimento e abandono de hábitos e tradições locais que dão base à concepção de sociedade civil.

Diante disso verifica-se que, com a literatura, o indivíduo pode desenvolver resistência contra o poder político homogeneizador exercido sob a égide do Estado moderno. Do mesmo modo, pode encontrar forças para tomar um impulso em defesa da existência das várias culturas e suas tradições, um ímpeto a favor do direito civil à autodeterminação e à liberdade coletiva, em manifestações geradas “de baixo para cima”, invertendo-se, assim, a lógica aristocrática. No lugar dessa estrutura auto-organizada, a sociedade dominante costuma haver por bem manter a população monitorada conforme o gosto por um “governo másculo e corajosamente autocrático”,² inserida na cultura do personalismo e na obediência a uma autoridade incontestável que faz por conservar uma ordem “imperial” e o sistema paternalista de governar e ser governado.

Para Sérgio Buarque, as teorias negadoras do livre arbítrio foram sempre encaradas com desconfiança e antipatia pelos espanhóis e portugueses que colonizaram o Brasil:

Nunca eles se sentiram muito à vontade em um mundo onde o mérito e a responsabilidade individuais não encontrassem pleno reconhecimento. Foi essa mentalidade, justamente, que se tornou o maior óbice, entre eles, ao espírito de organização espontânea, tão característica de povos protestantes, e sobretudo de calvinistas. Porque, na verdade, as doutrinas que apregoam o livre arbítrio e a responsabilidade pessoal são tudo, menos favorecedoras da associação entre os homens.

Nas nações ibéricas, de modo colonizador abertamente predatório e intolerante, à falta dessa racionalização da vida que tão

cedo experimentaram algumas terras protestantes, o princípio unificador foi sempre representado pelos governos. Nelas predominou, incessantemente, o tipo de organização política artificialmente mantida por uma força exterior que, nos tempos modernos, encontrou uma das suas formas características, segundo Sérgio Buarque, nas ditaduras militares.

Afirma-se então a problemática ausência de espírito corporativo, algo já existente no Brasil desde o momento em que se manifestou o primeiro pensamento nacionalista. Conforme Sérgio Buarque, a indistinção fundamental – que vigora ainda na contemporaneidade – entre a idéia de Estado e a de Família foi uma invenção romântica do séc. XIX. Contra esse equívoco político e social, o estudioso enfatiza que apenas pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e a sociedade civil: “o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade”.⁴ O problema estaria em como instalar as “leis da Cidade” em uma terra onde ainda não se reconhecem muitas sociedades organizadas, onde as famílias de políticos e seus agregados se espalham por um imenso território de cargos sem quase nenhum confronto com instituições e, aparentemente, sem queixas.

Sílvio Romero traz algumas constatações do século 19 que ainda têm validade para se entender tal situação:

Possuímos, por certo, uma população muito reduzida ainda, que por isso deve ser reforçada por levas imigratórias, dirigidas, porém, sistematicamente por todo o país, para evitarem-se hipertrofias por um lado e esgotamentos por outro. Mas este é o problema de nosso futuro. [...] Lancemos uma vista inquiridora sobre as populações brasileiras, apreciando-as sob o aspecto das relações econômicas. [...] Ora, sejamos francos; onde está aí, em todas estas classes, o proletário, o trabalhador famélico, que veja suas forças exploradas criminosamente pelo capitalismo, o

mamonismo devorador? Não está em parte alguma; é a resposta irrefragável. Não é tudo. Nas pequenas povoações do interior reproduzem-se as mesmas séries de classes da população, apenas em escala muito menor e com maior desafogo para o trabalhador braçal. [...] Uns e outros vivem em certa mediania, que não é a miséria, mas também não é a fabulosa riqueza. Seguem-se os trabalhadores rurais, propriamente ditos: antigos homens livres que vivem de seu serviço braçal, e antigos escravos, hoje livres, que praticam de igual sorte. Esta gente não se queixa e nem lhe falta o que fazer. O mesmo, em regra, dá-se com os colonos estrangeiros. [...] Quereis uma prova? Não dispusessem os operários do direito de votar, não pudessem eles levar com seus sufrágios algum pretendente ao Congresso, e, com certeza, não teriam agora tantos amigos...⁵

Esta longuíssima citação de Sílvio Romero (que poderia ser ainda mais estendida), encontra-se na introdução ao livro *Doutrina contra doutrina. O positivismo e o evolucionismo no Brasil*, de 1894, é bem esclarecedora no que concerne ao quadro social do Brasil do século 19. Não se via uma população revoltada e inquieta diante da situação nacional, em termos políticos e econômicos. Pelo contrário, contempla-se uma vida plácida e mediana, conformada com uma realidade simples e sem luxo que parece pródiga já que “não falta o que fazer”. Como observou Sílvio Romero, da forma radical que lhe é peculiar, a idéia do voto era agradável não por permitir mudar os rumos do país ou por endossar o caráter de membro da nação, de eleitor, de ativo *citoyen*. Ela era receptiva por dinamizar as amizades, algo de fato valorizado em uma terra de população obviamente alienada, mas cordial, assimilativa e incorporadora.

A propósito, sabe-se que a história literária do Brasil se fez “como progressivo processo de emancipação das formas oriundas da Metrópole”.⁶ Conforme a natureza processual dessa ocorrência, percebe-se que quanto mais foi lograda a emancipação, mais se requereu unidade civil, isto é, mais se demandou esquecimento dos

fatos violentos e dolorosos que marcaram a integração forçada do “muitos-como-um”.⁷

Como apontou bem Ernest Renan,

uma nação é uma grande solidariedade, constituída pelo sentimento de sacrifícios que foram feitos e que estão ainda por fazer. Ela supõe um passado; entretanto ela se resume no presente por um fato tangível: o consentimento, o desejo claramente expresso de continuar a vida em comum.⁸

Surge, desse modo, a possibilidade de se entender a marca diferencial latente da sociedade civil brasileira em suas incongruências e contradições, evitando-se o risco de se tentar uma sua interpretação obsedada pela experiência do *outro* (ou por suas supostas soluções).

Antonio Candido soube, em textos fundamentais, estudar e esclarecer ao leitor interessado a urgência de socializar no Brasil a experiência literária, tendo em vista a intenção de renovar o espírito civil de uma população que vive sob problemáticas condições culturais. Da mesma forma, Candido soube perceber um percurso efetivo e integrado ao analisar a formação da literatura brasileira, a qual teve por base um esforço artístico (poder-se-ia pensar em um longo e contínuo ato de se exercitar esteticamente) e um compromisso por forjar o espírito nacional. Com esses intentos, o crítico permitiu a percepção de que a experiência nacional com o texto literário no século 19 – melhor dizendo, a busca histórica dos brasileiros na ânsia de ter uma expressão particular que fosse de fato literária – poderia servir de exemplo para sociedades contemporâneas carentes de representação política e cultural. Assim, imagina-se que uma sala de aula de literatura, no tempo presente, poderá cooperar com a sociedade civil, ao exaltar as expressões próprias das

comunidades que conformam a nação e o direito destas ao reconhecimento público.

LIBERDADES E RESPONSABILIDADES

Em “Literatura e subdesenvolvimento”,⁹ Antonio Candido já havia alertado para as ilusões fugazes do sonho nacionalista, das esperanças exaltadas por elites concentradas em seus interesses, apesar da realidade marcada por características históricas limitadoras e tristemente inescapáveis. Em “De cortiço a cortiço”,¹⁰ o crítico levanta uma questão que torna a leitura literária quase um ato político: os estímulos diretos da sociedade modificam a constituição de um trabalho ficcional? Ou ainda, tais estímulos modificam o olhar do leitor, retomando uma perspectiva ética, histórica e política antes alienada e amaciada por preconceitos de classe para, então, levá-lo a se perceber responsável e participante das relações sociais específicas do país?

Na obra *Formação da literatura brasileira*, a dimensão civilizatória e inclusiva de Candido faz-se mais notória e determinante, sobretudo quando se vê o longo estudo, a incansável análise de um descompasso: a população (representada por uma pequena elite letrada) soube encontrar e reconhecer como nacional um sistema integrado de obras literárias que representavam, favoravelmente ou não, as tradições e as culturas do país. Entretanto, no plano político e econômico, o tecido continuou cada vez mais esgarçado, as heranças coloniais prevaleceram, os direitos e as responsabilidades intencionalmente confusos, revertidos como se fossem deformidades adequadas apenas à leitura e à compreensão de intelectuais ou dos mais habilidosos e competentes.

Em “Direito à literatura”, Candido aponta as qualidades humanas essenciais confirmadas pela literatura: dentre outras, são

relacionadas o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres. Quer seja ficção, poesia ou ação dramática, a literatura corresponderia à necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade transmitindo idéias e emoções. As palavras de Candido fazem lembrar que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, artigo 27, parágrafos 1 e 2, o acesso à literatura é protegido no âmbito dos “direitos culturais”, já que possibilita “[a] reflexão, [o] diálogo e a percepção de outros espaços e saberes”. Como direito humano, o acesso à literatura é direito fundamental, pois firma uma garantia de conhecimento e de saber ao ser humano contra o arbítrio do poder estatal ou de qualquer sujeito que se imponha como mestre ou senhor.

Perceber o direito à literatura como algo fundamental possibilita uma série de reflexões. A leitura literária pode ser encarada, assim, como veículo para o exercício da liberdade de expressão e de compreensão do outro, ou seja, pode-se ultrapassar o discurso da tolerância e substituí-lo pelo discurso da socialização, em que há aproximações e distanciamentos. Enquanto leitor de um texto literário, o sujeito pode se encontrar como membro de uma sociedade civil, com deveres e direitos civis, políticos e sociais. É um leitor assim aquele que sabe se equilibrar entre ser social e político, em uma ponta, atento ao bem comum, exercendo o civismo (que seria ativo) e, na outra extremidade, ser produtivo, contribuinte e consumidor, atento ao bem pessoal ou corporativo. Entre o Brasil real e o Brasil legal, faz-se indispensável uma educação para a democracia, uma educação que seja “amor às leis” como pensou Aristóteles, para informar e introduzir os seres no conhecimento, uma vez que quanto mais há diferença na concepção de educação democrática, mais desigualdade é gerada. Como seria, então, o acesso

à literatura concebido como direito fundamental do aluno, diante de um professor com a liberdade garantida de expressar seu direito de ensinar literatura ao aluno que, por sua vez, teria o direito de aprender?

DESPOLITIZAÇÃO

Para Antonio Candido, “é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”.¹¹ No processo de pensar as razões da falta de leitura, convém perceber que, no caso específico do texto literário, há uma despolitização acentuada dos estudiosos, apesar da urgente necessidade de mais e mais ponderações. As palavras empenhadas de Antonio Candido são como um sol que desponta em meio às névoas do horizonte atual. Ao se pensar no terreno político, vê-se que o ensino de literatura já assumiu um fim prático e é provável, portanto, que se trate hoje muito mais do controle da “funcionalidade” da literatura do que de acabar com seu ensino, como defendem abertamente as propostas educacionais inscritas nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em uma aula inaugural proferida na Universidade de Cornell, na qual retoma o Kant do texto “O conflito das faculdades”, Jacques Derrida alerta sobre os riscos da “funcionalidade” na universidade e, por conseguinte, nos estudos literários. Para o pensador argelino, a universidade, na contemporaneidade, está sob o jugo de poderes extra-universitários, como editoras, fundações e *mass media*, que não se dedicam aos interesses das coletividades civis. Tais poderes interviriam de modo cada vez mais decisivo no crédito ou nas restrições de crédito, que acabam por afetar as áreas do saber

aparente ou imediatamente menos rentáveis, como Filosofia, História e, obviamente, Literatura, ou seja, áreas que contribuem para garantir a autonomia e a expressão da sociedade civil face ao poder governamental. Conforme Derrida,

a irreceptibilidade de um discurso, a não-aprovação de uma pesquisa, a ilegitimidade de um ensino são declaradas por atos de avaliação cujo estudo me parece ser uma das tarefas mais indispensáveis para o exercício e a dignidade de uma responsabilidade acadêmica.¹²

Clamando pelo reconhecimento do dilema entre a funcionalidade (ou finalidade) e a aparente inutilidade a vigorar no ensino de literatura, Derrida salienta que a teoria relacionada à poesia, às artes e à ficção em geral merece uma defesa ético-política por parte da comunidade de pesquisadores, professores e estudantes. Em outras palavras, essa é uma responsabilidade da universidade enquanto instituição que, para Derrida, “não é somente paredes e estruturas exteriores que cercam, protegem, garantem ou restringem a liberdade de nosso trabalho, é também, e já, a estrutura de nossa interpretação”.¹³ Assim, para desconstruir tal estrutura e fazê-la funcionar em prol do bem comum, seria necessária uma tomada de posição apta a estabelecer um questionamento novo dessa responsabilidade, uma contestação que buscasse desmobilizar conceitos herdados do político e do ético:

Essa desconstrução não se limita nem a uma reforma metodológica tranquilizadora para a organização em questão, nem inversamente a uma réplica de destruição irresponsável ou irresponsabilizadora que tivesse como efeito mais certo deixar tudo tal e qual e consolidar as forças mais imóveis da Universidade.¹⁴

personagem João, um qualquer dentre milhões, encharca-se de bebida, talvez para esquecer as desgraças que nem sabe não serem apenas fruto de um azar seu. Em meio às desgraças, esquece também a própria graça de gerar a vida. Seu banho de aguardente faz jogar fora também a feia lembrança da responsabilidade que ajudou a trazer ao mundo. O verdadeiro exame de DNA aqui apresentado joga por terra qualquer pretensão de nossas elites a dissimular a irresponsabilidade de não assumir às claras a participação que possuem na paternidade de um Brasil cuja adolescência histórica revela hoje graves problemas e causa tanta dor a tantos de nós, filhos da pátria.

EM DEBATE: O ENSINO DE LEITURA

Na apresentação do livro *Formando leitores de telas e textos*, Pereira⁷ discute a necessidade de elevar os níveis de leitura da nossa população, num Brasil que apresenta, de mãos dadas com a péssima distribuição de renda, também uma precária distribuição do capital cultural. A questão é indicada como importante fator de justiça social e objeto de disputa entre classes e grupos. Por isso, não se trata de um objetivo que será alcançado de forma tranqüila e garantida. Deve, sim, ser pensado como algo a conquistar, por meio de estratégias criativas e potentes, capazes de reverter os mecanismos e efeitos de exclusão aqui indicados como perversas construções históricas.

No âmbito do Programa *A tela e o texto*, é realizado um esforço intenso para evitar o risco da adesão fácil ao antigo e cômodo discurso sobre fazer parte de uma “elite cultural”. A discussão histórica apresentada sugere que a visão elitista, muito presente no meio acadêmico, contribui para a reprodução de muitas das mazelas sociais que marcam o atual contexto brasileiro. O exercício do pensamento crítico e da consciência de cidadania, por desafiador que

seja, leva a reconhecer como parte da responsabilidade social dessa “elite” acadêmica trabalhar para que sejam saldadas as dívidas históricas que o país acumulou. Sem isso, podem ser ilusórias muitas perspectivas de futuro.

Assumir essa responsabilidade, no entanto, é algo realmente delicado. Exige encontrar saída para a visão tão difundida de que não temos “o poder” para mudar essa realidade tão perversa. Em nossa experiência, as teorias de redes e o pensamento complexo, aliados a outras formulações teóricas, são convertidos numa ação prática que assinala meios de superar esse enganoso dilema entre heroísmo e desalento, vindo da crença em narrativas heróicas e individualistas. É assim que o trabalho coletivo, com forte apoio no voluntariado, possibilita encontrar caminhos de construção que são explorados pelos diversos projetos desenvolvidos nos setores do Programa.

O trabalho desses projetos aborda aspectos diversos da formação de leitores, buscando estratégias de ação que materializam o princípio de responsabilidade social da universidade, em conformidade com discussões propostas por autores como Marilena Chauí⁸ e Boaventura de Sousa Santos.⁹ É nesse contexto que se insere o trabalho do Fórum de Ensino de Leitura. A organização de debates sobre aspectos diversos dessa temática serve como interface para a interação dos projetos e das discussões realizados pelo Programa com as ações e reflexões ligadas a diversas outras instâncias, representadas pelos que participam como debatedores. Os debates servem também de vitrine a essas iniciativas e como fator de potencialização de seu significado para estudantes, educadores, ativistas e outras categorias que integram o público diversificado que se faz presente.

Esse público é convidado por meio de uma estratégia de divulgação na qual se lança mão de canais diversos. Além dos cartazes

afixados na Faculdade de Letras, que abriga o evento, a divulgação dos debates é publicada no site do Programa *A tela e o texto* e são enviados convites pelo correio eletrônico, com solicitação de colaboração espontânea na divulgação — reenvio das mensagens e reprodução impressa dos cartazes. A rede de contatos é ampliada a cada evento, com os e-mails dos novos visitantes, além de ser também usada a lista de endereços do Programa. Complementando esse esforço interno, o Fórum tem contado com um apoio significativo na divulgação, por meio de diversas parcerias: o *site* da Faculdade de Letras contém chamadas sobre os eventos; o Boletim eletrônico da UFMG publica freqüentes notícias sobre os debates na página da universidade; a Rádio UFMG Educativa leva ao ar entrevistas de apresentação e divulgação dos eventos; a revista *Presença Pedagógica* envia, a seus contatos, mensagens eletrônicas com a indicação de cada debate.

A divulgação apóia-se fortemente nas novas tecnologias de informação e comunicação, usando uma lógica de acionamento de redes sociotécnicas inter-relacionadas e construindo parcerias espontâneas, com base na relevância e na credibilidade do trabalho. Essa abordagem vem garantindo a presença de um público consistente nos debates e obtendo um êxito expressivo, em termos de alcance. Indício significativo desse êxito é a recente publicação de uma matéria sobre o debate “Leituras da mágica e mágicas da leitura” na página de notícias do *site* da Secretaria de Educação Superior do MEC, com indicação de fonte ligada à UNESCO.¹⁰

A lógica das redes é também a base da programação dos debates. Por um lado, a equipe do projeto realiza um esforço de conexão com novas redes sociais, a partir de contatos anteriores, a fim de obter acesso a uma variada gama de debatedores, que acedem gentilmente ao convite para compartilhar seus saberes e experiências.

Por outro lado, o diversificado espectro de temas e pontos de vista manifestos nos eventos contribui para acionar conexões com múltiplas redes de sentidos, potencializando novas formas de compreensão e de ação, no campo do ensino de leitura. Exemplificamos aqui essa diversidade com as ementas de debates realizados em 2007 e 2008.¹¹

- **A Literatura Brasileira anda de ônibus.** Criativo trabalho do Projeto Leitura para Todos na divulgação da Literatura Brasileira em linhas de ônibus de Belo Horizonte. Em outubro de 2007, o projeto recebeu o Prêmio VivaLeitura (MEC-MINC-OEI-Fundação Santillana), maior premiação brasileira concedida a iniciativas de incentivo à leitura.
- **Literatura a R\$1,99.** Esforços de divulgação e popularização do livro e da literatura, pensados a partir do trabalho realizado pela Linha Editorial *Tela e Texto*, publicando livros de baixo custo, para venda ao simbólico valor de R\$1,99, bem como experiências correlatas.
- **Formando leitores de telas e textos.** Apresentação do livro homônimo, lançado em maio de 2007 pela Linha Editorial *Tela e Texto*, propondo aos educadores em geral um apanhado de relatos de experiências e reflexões teóricas construído a partir do trabalho de formação de leitores realizado pelos diversos setores do Programa *A tela e o texto*.
- **Grafite e Arte-Educação – perspectivas em expansão.** Aprofundamento do diálogo entre a reflexão teórica e a prática pedagógica da área de Arte-Educação e as manifestações artísticas espontâneas das comunidades e coletividades urbanas da sociedade contemporânea.
- **Leituras curtas: rompendo com o bloqueio.** Debate sobre a ampliação e o aprofundamento da leitura de textos e telas, a partir

de uma dupla análise de experiência. Por um lado, houve a consideração da “leitura” e da “escrita” envolvidas na realização cinematográfica, com foco no curta-metragem *O bloqueio*, roteirizado a partir da leitura e da adaptação do conto homônimo de Murilo Rubião. Por outro lado, fez-se a discussão do uso de curtas-metragens e outros formatos audiovisuais como objeto de leitura e incentivo à produção textual, em diversos ambientes de aprendizagem.

- **Página eletrônica, rede social: ampliando o diálogo.** As potencialidades e os desafios ligados à ampliação e ao aprofundamento do diálogo entre grupos sociais, com o uso das mediações eletrônicas de presença comum no cotidiano atual. De um lado, a experiência da página eletrônica do Programa *A tela e o texto*, com sua proposta de funcionar como interface de interação em prol da ampliação dos níveis de leitura e cultura no Brasil. De outro lado, os princípios técnicos que dão base ao *design* de páginas eletrônicas e seu uso na construção de ambientes virtuais de aprendizagem. A abordagem buscou um equilíbrio na reflexão sobre as inter-relações entre aspectos técnicos, informacionais, culturais e sociais.
- **Contar histórias: velha arte, novas possibilidades.** O diálogo entre as variadas formas da antiga arte de contar histórias: às abordagens mais tradicionais, centradas na figura de um contador individual, alinham-se hoje modalidades ainda mais dialógicas e interativas, que se aproximam da cenografia teatral. O evento reuniu o experimentalismo do Grupo Contar-te, do Programa *A tela e o texto*, com a experiência de um convidado de mais longa caminhada.
- **A tela e o texto em cursos e oficinas.** As iniciativas do Programa *A tela e o texto* em áreas como alfabetização, letramento e capacitação de educadores, através da oferta de cursos, oficinas e diversas

outras atividades de cunho pedagógico. Seguindo as diretrizes amplas do Programa, o trabalho é enriquecido pelo diálogo com teorizações sobre redes, intertextualidade e hipertexto, além de noções ampliadas de leitura e texto. Discutiu-se uma formação voltada para a reflexão e a ação sobre o mundo e a vida, em diálogo com a presença cada vez mais intensa da imagem, sob as mais diversas formas, no mundo atual e em nossa experiência cotidiana.

- **Contra-invisibilidade: literatura afro-brasileira e portal Literafro.** Divulgação da produção literária dos brasileiros afro-descendentes e estímulo à pesquisa e à reflexão sobre o tema. A discussão esteve apoiada em noções teóricas que possibilitam refletir sobre as formas de luta contra ausências que não se podem mais aceitar no mundo de hoje e a necessária organização da oposição às hegemonias de tão forte presença em nosso tempo.
- **Os homens e os outros animais: polêmicas sobre-vidas.** Questões éticas e ecológicas que estão entre os grandes desafios do momento atual, ligadas às relações entre os humanos e outras espécies co-habitantes da Terra. A polêmica e a complementaridade de pontos de vista foram garantidas pela reunião de nomes da área científica, ligados ao campo da Biologia, e ativistas de uma organização defensora da libertação animal.
- **Educação, literatura e democracia: propostas para fortalecer a sociedade civil.** Propostas e experiências educacionais ligadas à visão de formação democrática, cidadã e protagonística, além de considerações teórico-metodológicas e práticas sobre os desafios envolvidos no registro escrito e na socialização de iniciativas que adotam essa abordagem.
- **Hipertexto e desconstrução: estratégias de leitura.** Formulações teóricas de grande importância e atualidade para enfrentar o desafio multifacetado da leitura do texto e do mundo,

potencializando a descoberta de conexões inusitadas e a produção de novos pontos de vista.

- **Esquizoanálise e pensamento complexo na reflexão sobre o tecer literário e teórico.** Abordagens importantes para uma leitura do texto literário e uma teorização sobre práticas sociais e educacionais que revelam modos e processos inovadores de produção do conhecimento.
- **Biblioteca e comunidade: espaços de cultura em construção.** Iniciativas espontâneas de inclusão cultural e estímulo ao letramento, baseadas na implantação de bibliotecas abertas a comunidades locais: movimento social cuja compreensão e ampliação são urgentes e necessárias ao presente e ao futuro do nosso país.
- **Ler o mundo com olhos negros.** A presença do negro, como personagem, autor e ator, no universo brasileiro da produção literária e artística em geral. Abordagem de aspectos centrais da história e da cultura do nosso país, para mostrar a urgência e a pertinência da reflexão e da ação voltadas para a conquista de equilíbrio na representação étnica, no momento em que se comemoram, entre alegrias e apreensões, 120 anos da Lei Áurea.
- **Leituras da mágica e mágicas da leitura.** Práticas e estratégias de ocultação e revelação de igual presença no mundo do ilusionismo e no universo da produção e da leitura dos variados discursos que integram a experiência social. Simulação, verossimilhança, ilusão, credulidade, acreditação, dúvida, questionamento, compreensão: são alguns aspectos dos atos de escrita e leitura presentes no vasto território existente entre o pensamento mágico e o pensamento crítico. Ampliar a competência para a exploração desse território é um desafio que cobra fortemente a atenção do educador e do cidadão-leitor no mundo contemporâneo.

- **Blog da Cacau://nosso dia-a-dia.com telas e textos.** Possibilidades e estratégias de incorporação, à prática cotidiana, dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que facilitam tantos afazeres e abrem novas e ricas possibilidades de interação e sociabilidade. Essa discussão é cada vez mais necessária, para evitar os extremismos do pronto rechaço e da adesão celebratória e acrítica. Se navegar é preciso, é também preciso formar a reflexão para identificar os muitos cantos de sereia presentes, além dos bons ventos, nos mares de letra, imagem e tecnologia desse admirável novo mundo digital.
- **Um passeio pelas páginas do Picapau Amarelo.** Lançamento de mais uma publicação que foi fruto das pesquisas realizadas pelos integrantes do Programa *A tela e o texto. Convite aos educadores*, livro cujo subtítulo dá nome ao debate, aborda as muitas possibilidades pedagógicas ligadas à obra de Monteiro Lobato, propiciando uma discussão necessária para a educação brasileira, haja vista a valiosa contribuição do autor, por meio de seus textos, para a valorização do nosso povo e da nossa cultura.
- **Linguagem, cultura, formação humana: Vygotsky e a leitura de telas e textos.** As valiosas possibilidades de compreensão epistemológica e prática pedagógica abertas pelo pensamento de Vygotsky, em relação a propostas de trabalho colaborativo como as que são materializadas nos diversos setores do Programa *A tela e o texto*. Discussão de grande importância para o meio educacional, nestes tempos em que é cada vez mais intensa a percepção de que o conhecimento se constrói de forma coletiva e a partir de práticas enraizadas no contexto sócio-histórico e cultural em que nos encontramos todos, educadores e educandos.

ENSINO DE LEITURA E PROTAGONISMO SOCIAL

No contexto do trabalho realizado pelos setores do Programa *A tela e o texto*, a rica diversidade presente nesses debates propicia a descoberta de caminhos de contribuição efetiva para que se intensifique, no Brasil, a construção de um país de leitores. Seja propiciando uma compreensão mais ampla dos temas abordados ou aproximando pessoas e grupos com potencial de parceria, o trabalho do Fórum de Ensino de Leitura persiste na convicção de que, mesmo frente a uma dura realidade, que nos põe muito longe das mágicas e dos heroísmos, é possível fazer algo.

Boaventura de Sousa Santos insere a discussão sobre responsabilidade social da universidade¹² no contexto de sua proposta da ecologia dos saberes.¹³ De acordo com essa visão, o desperdício da rica experiência que se desenvolve na periferia do mundo atual pode ser revertido, por um esforço de articulação dos saberes e práticas de caráter contra-hegemônico produzidos pelas muitas culturas locais. Esse esforço pressupõe reconhecer essas manifestações, no scio das tantas coletividades excluídas pelas tramas da história, lutar para reverter a negação a que foram submetidas e trabalhar pela construção de constelações entre elas, com vistas à ampliação do poder de ação. Percorrer esses caminhos torna necessário um cuidadoso trabalho de tradução intercultural, que propicie a inteligibilidade recíproca necessária para se efetivarem as articulações entre grupos diversos, em termos dos saberes e das práticas que lhes são peculiares. Essas construções vindas “de baixo” são apresentadas pelo autor como uma forma efetiva e necessária de reinventar a noção de emancipação social, para muito além da submissão às promessas falidas da visão baseada numa suposta

cultura universal.

Nesse horizonte teórico é que concebemos o “trabalho de formiga” realizado por um projeto como o Fórum de Ensino de Leitura. Longe da intenção de prescrever soluções definitivas e heróicas, o cerne dessa atuação é a perspectiva de potencializar formas diversas de inteligência coletiva, que tecerão, em conjunto, seus próprios caminhos. O que temos em mente é a seguinte visão de protagonismo social: as tantas pequenas novas histórias a escrever demandam a formação de leitores de telas e textos que possam tornar-se escritores de vidas, capacitando-se para reparar o tecido social exatamente ali onde ele ficou esgarçado, ao longo de uma grande história de egoísmos e exclusão. A possibilidade de ler a tela, o texto e a vida é uma construção que deve romper com a submissão aos atores sociais hegemônicos. Ela deve se articular com outras possibilidades de construção promissora: colocar em tela os temas relevantes para os grupos sociais excluídos; usar o texto como instrumento de crítica, diálogo e negociação, para efetivar mudanças; refazer a vida individual e coletiva pela via de uma atuação estratégica e conseqüente. São desafios gigantescos, mas necessários de encarar. Parece claro que as soluções das nossas tantas mazelas históricas não virão, graciosamente, das bondades de alguma perspectiva elitista.

Mas essa visão não seria um sonho?!... Até onde pode levar esse “trabalho de formiga”?... A imagem já quase folclórica do “efeito borboleta” metaforiza a idéia de, num sistema complexo, pequenas ações ou perturbações poderem produzir efeitos surpreendentes: o bater de asas de uma borboleta no Japão pode levar, semanas depois, a uma tempestade no Brasil... Essa idéia se conecta à de “ecologia da ação”, que Edgar Morin¹⁴ propõe para questionar a certeza das programações a que nos submetemos e convidar à aposta nos caminhos da estratégia, visto que as ações, em geral, escapam a um

controle total e linear. Aplicadas ao contexto histórico e social, essas concepções rompem com o desalento e abrem perspectivas à aventura de realizar alguns sonhos...

Em tela, o filme *Efeito borboleta*¹⁵ ficcionaliza, em linguagem onírica e inquietante, algumas conseqüências da imprevisibilidade que integra essa noção, retratando o “bem” e o “mal” como faces da mesma moeda, conseqüências acopladas de uma mesma rede de processos biográficos entrecruzados nos cenários do vir-a-ser da história. Em texto, uma ilustração intuitiva e poética desse efeito pode ser lida nas páginas magistrais do conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”.¹⁶ Em busca de aparências mais augustas do que lhe autoriza a biografia, o protagonista vê frustrado o auto-exílio que se impõe, num povoado escondido do sertão, ao ser descoberto ali por um vaqueiro conhecido de idos tempos. Guimarães Rosa narra que o improvável encontro se dá como “conseqüência de um estouro de boiada na vastidão do planalto, por motivo de picada de vespa na orelha de um marruaz bravo, combinada com a existência, neste mundo, do Tião da Thereza”.¹⁷ É justo reconhecer que a intuição roseana assinala aqui, num sertanejo “efeito marimbondo”, as conseqüências insuspeitas decorrentes de processos que se desenrolam nas tessituras complexas das redes de conexões que a vida e o mundo estabelecem.

Com a nossa história e essas imagens em mente, ganha sentido esta reflexão: as picadas que nos trarão rumos novos, nas novas histórias, virão talvez de um “efeito marimbondo” que nos aguilhoie com possibilidades surpreendentes e faça-nos despertar para as chances de reencontro com os percursos históricos que é preciso enfrentar, desconstruir e reconstruir. A esperança é que os complexos caminhos das redes possam nos levar a realizar ainda alguns dos sonhos de justiça social que mesmo as perversidades da

nossa história não conseguiram apagar. Seja como for, parece valer a pena a aposta... Até onde vai nos levar esse “trabalho de formiga”?... Não esperamos descobrir sem tentar. Lutamos para que nos leve rumo a um Brasil leitor.

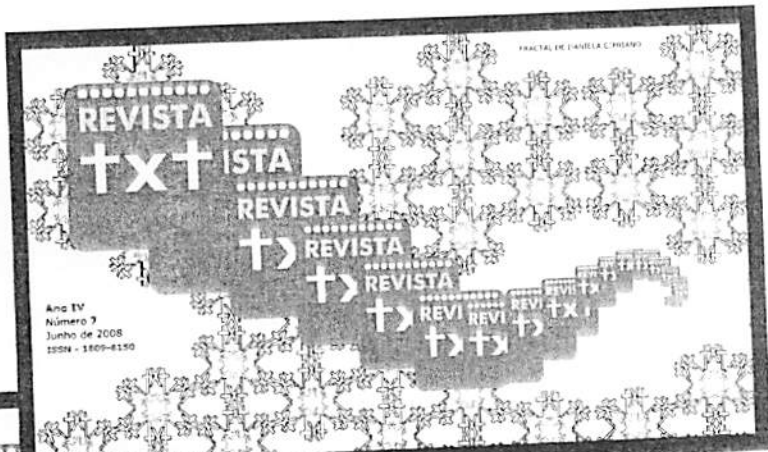
NOTAS

- 1 - Agradeço à Profa. Dra. Marta Macedo Kerr Pinheiro (ECI/UFMG) a oportunidade de produzir a resenha que deu base a esta seção.
- 2 - LESSA, 2001. p. 245-268.
- 3 - BOSI, 1992. p. 194-245.
- 4 - HADDAD, 2006.
- 5 - Disponível em: <www.suapesquisa.com/paises/franca/>. Acesso em: 02 jul. 2008.
- 6 - BRASIL, 2003.
- 7 - PEREIRA, 2007. p. 9-13.
- 8 - CHAUI, 2003.
- 9 - SANTOS, 2004a.
- 10 - Disponível em: <www.sesuweb.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=1874&frmcodprograma=>. Acesso em: 02 set. 2008.
- 11 - Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atclaeotexto/forumdeensinodeleitura.html>. Acesso em: 02 set. 2008.
- 12 - SANTOS, 2004a.
- 13 - SANTOS, 2004b, 2005.
- 14 - MORIN, 2000.
- 15 - EFEITO BORBOLETA, 2004.
- 16 - ROSA, 1986.
- 17 - ROSA, 1986. p. 28.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 194-245.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo detalha situação do analfabetismo no País. *Sala de Imprensa*, Brasília, 04 jun. 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_19.htm>. Acesso em: 02 jul. 2008.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.5-15, Set./Dez. 2003.
- EFEITO BORBOLETA. Direção: Eric Bress. [s.l.]: Europa Filmes, 2004. 1 DVD (114 min.), widescreen, color.
- HADDAD, Claudio. Brasil Quem tem medo da educação? *Valor Econômico*, São Paulo, 21 dez. 2006. Disponível em: <clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=327872>. Acesso em: 02 jul. 2008.
- LESSA, Carlos. O parto sem dor do estado nacional brasileiro e, com muita dor, da economia nacional. In: FIORI, José Luís; MEDEIROS, Carlos. (Org.). *Polarização mundial e crescimento*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 245-268.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000. 118 p.
- PEREIRA, Maria Antonieta. Leitores e produtores de telas e textos. In: HIGINO, Anderson Fabian Ferreira; SANTOS, Clarisse Barbosa; PEREIRA, Maria Antonieta. (Org.). *Formando leitores de telas e textos*. Belo Horizonte: Linha Editorial Tela e Texto, FALE/UFMG, 2007. p. 9-13.

- ROSA, João Guimarães. *A hora e a vez de Augusto Matraga*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 52 p. (Série Paradidática)
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004a. 120 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. *Diversa - revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, ano 3, n. 8, out. 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 17-56 (cap. 1), p. 777-821 (cap. 34).



O cinema da infância
por de Maria Luísa Lopes

Super Mario Clouds and the John
Ford Sky: Love and Loss in the Music
of Douglas Gordon and Cory Arcangel
Nelson Pereira

Verão em Lisboa fotografado por
Daniel Almeida e Andreia Pires

Literatura e cinema: visualidade e
montagem nas escrituras de
Sérgio Sant'Anna e João Gilberto Mall
Marta Duarte Antunes Neto

A arte das estratégias narrativas
e a qualificação da leitura:
uma breve análise a partir de Adorno
Marcelo Chaves

8472005

+ N. 112



SITE E REVISTA TXT: DISTRIBUIÇÃO DE BISCOITO FINO

Juliana Xavier de Castro

Lavinia Resende Passos

Maria Antonieta Pereira

Página e Revista Eletrônicas

A massa ainda comerá do biscoito fino que fabrico.
Oswald de Andrade

Considerando que “toda e qualquer reflexão séria sobre o devir dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve apoiar-se numa análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”,¹ podemos pensar que essa mutação ocorre tanto na velocidade do surgimento dos saberes quanto em suas formas de apreensão. Para o Programa *A tela e o texto*, a construção de sua rede interna (base teórica, formas de organização, instâncias deliberativas e executivas) está diretamente articulada às redes externas (parceiros, instituições governamentais, comunidades, escolas etc.) em cuja companhia constrói propostas de formação de leitores e educadores. Nesse sentido, o Programa considera também a perspectiva derridiana a partir da qual o interior e o exterior não constituem uma oposição binária, simples e excludente mas compõem interações complexas e mutuamente implicadas. De acordo com Derrida, na cultura metafísica ocidental, houve o estabelecimento de oposições fortes tais como escritura boa/escritura má, natural/artificial,

humano/divino, alma/corpo, consciência/paixões, livro total/ texto. Todas essas oposições seguem um padrão de pensamento construído a partir de confrontos entre as idéias de *dentro/fora* as quais teriam sido desenvolvidas ao longo da própria história da metafísica e associando permanentemente os conceitos de *logos* e *phoné*. Para o autor,

a voz, produtora dos *primeiros símbolos*, tem com a alma uma relação de proximidade essencial e imediata. Produtora do primeiro significante, ela não é um mero significante entre outros. Ela significa o “estado de alma” que, por sua vez, reflete ou reflexiona as coisas por semelhança natural. Entre o ser e a alma, as coisas e as afecções, haveria uma relação de tradução ou significação natural; entre a alma e o *logos*, uma relação de simbolização convencional. E a *primeira* convenção, a que se referiria imediatamente à ordem da significação natural e universal, produzir-se-ia como linguagem falada. A linguagem escrita fixaria convenções, que ligariam entre si outras convenções.²

Ao estabelecer o privilégio da *phoné*, essa forma de pensar o mundo e os homens desenvolve uma concepção de linguagem falada como aquela que, por estar perto da alma, também está perto do sentido ou da verdade e, por isso, constitui a *primeira* convenção. A linguagem escrita passa a figurar como uma linguagem secundária, como uma derivação técnica da primeira, padecendo da ausência de um sentido que a constitua. Nessa perspectiva, constroem-se pares fortemente opositivos cuja relação de antagonismo acaba gerando a hegemonia de um sobre o outro. Um processo dessa natureza, que tende a transformar todas as diferenças em semelhanças, também provoca situações permanentes de exclusão, intolerância e critérios rígidos de verdade. Gerando assimilações e totalidades, a metafísica ocidental também gerou (e tem gerado) a violência colonizadora, os totalitarismos e as mais refinadas formas de exclusão.

Ao trabalhar com a proposta derridiana da desconstrução e

com as teorias de rede, especialmente as idéias de rizoma e hipertexto, o Programa *A tela e o texto* pretende desenvolver outras formas de se pensar a leitura e a produção de textos na sociedade contemporânea. Considerando sua estruturação e seus propósitos, o Programa desenvolve-se como uma rede cujos *links* são configurados internamente, mas a partir de demandas externas que vão modificando seu perfil, sua composição, seus projetos e seus objetivos de curto prazo. Em constante debate com as comunidades universitárias e periféricas e com a sociedade globalizada e analfabeta, nossos projetos modificam-se e a essa rede de interlocutores, criando verdadeiros fóruns de debate, deliberação e ação educativa. Nesse sentido é que funciona o *site* do Programa.

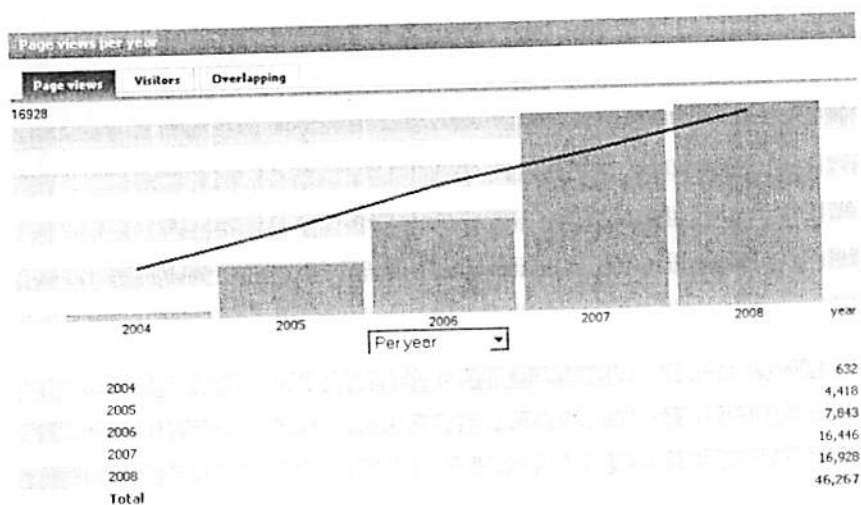
Criada em 2004, a página eletrônica coleta e difunde informações sobre todos os setores do Programa (o que são, o que fazem e como desenvolvem suas atividades) e, ao mesmo tempo, noticia os eventos próprios, de parceiros ou de utilidade pública que estejam relacionados à Literatura, ao Cinema, à Educação, à Televisão, à Computação e a outros suportes da mídia contemporânea. Estabelecendo um contato permanente dos vários projetos do Programa entre si e com o público externo, o *site* contribui para manter todos eles em constantes discussão e cooperação. Assim, todos os parceiros (educadores, agentes sociais, agentes culturais, artistas, empresas, estudantes, órgãos governamentais, universidades do Brasil e do exterior) podem utilizar as ferramentas do ciberespaço³ para exteriorizar ações de longo prazo, projetos permanentes, eventos, aprendizados, conhecimentos, e ao mesmo tempo para coletar dados de artigos científicos, pesquisas acadêmicas, resultados de seleções, inscrições para cursos e concursos etc. Essa rede viva e múltipla pulsa 24 horas por dia alimentando um pensamento que se dedica insistentemente a buscar saídas para os baixos níveis de cultura,

leitura e escrita da população pobre do país.

Para atender ao crescimento constante e diversificado das atividades do Programa, o *site* www.letras.ufmg.br/atelaecotexto sofreu algumas modificações em 2008. A necessidade de inclusão de novos setores e de criação de um espaço onde pudéssemos divulgar eventos que ocorrem com regularidade (como o Fórum de Ensino de Leitura) e prêmios obtidos (como o VIVALEITURA/2007 e as aprovações em leis de incentivo à cultura) levou-nos a redesenhar o espaço eletrônico da página. Para atender a uma necessidade interna de ampliação dos setores e à crescente demanda externa de trabalho voluntário junto ao Programa, criamos o link Venha trabalhar conosco. Seja um voluntário!, por meio do qual várias pessoas se associaram a nossos projetos de formação de leitores. Além disso, na medida em que fomos desenvolvendo uma consciência ecológica, colocamos em verde a cor da página inicial do *site* e criamos novas cores internas, de forma a tornar o projeto visual mais atrativo e amigável. Esse novo perfil do *site*, mais dinâmico e interativo, revela a própria situação interna/externa dos projetos desenvolvidos pelo Programa os quais passaram a ser vinculados à marca *10 anos formando leitores*.

Sem dúvida, as trocas de mensagens encontram-se entre as mais importantes ações desenvolvidas no ciberespaço. Sendo assim, além de manter uma relação estreita com os leitores por meio do link *Voz do leitor* – a partir do qual eles enviam elogios, sugestões, reflexões, críticas e textos para serem divulgados – a equipe da página também criou o *Boletim A tela e o texto* que leva diretamente aos e-mails dos educadores as notícias de eventos e realizações do Programa e de outros grupos pedagógicos. Assim, o freqüentador da página pode aceitar uma nova proposta de contato pelo link Receba nosso boletim, fornecendo seu nome e *e-mail*. Conhecido no universo virtual como *newsletter*, o boletim informativo é uma mensagem

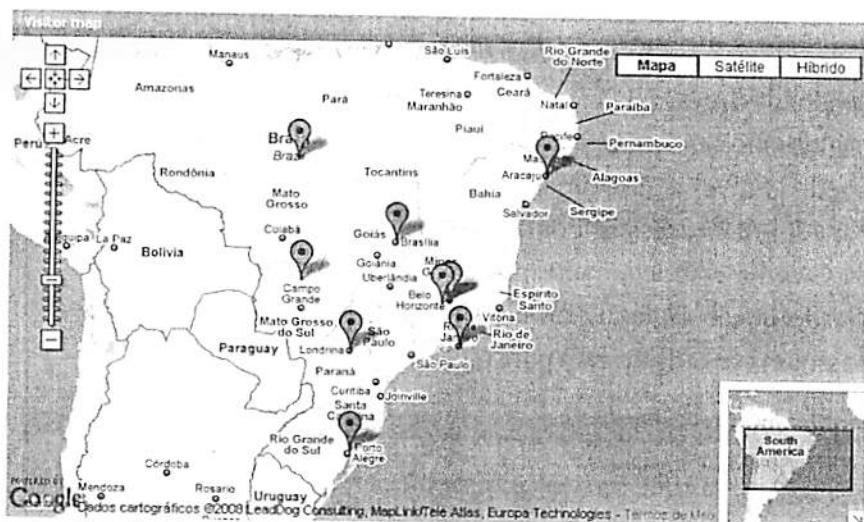
eletrônica recebida pelo *e-mail* do usuário na qual há links que remetem diretamente à notícia que lhe interessa e que está localizada no *site*. Ao ser direcionado para o *site*, o usuário pode conhecer um pouco mais dos projetos de formação de leitores. O Boletim tem sido, portanto, uma importante ferramenta na capacitação de educadores, na medida em que elevou consideravelmente as visitas ao *site*, fato que pode ser comprovado por outro instrumento digital – o contador de visitas. Por meio dele, podemos saber quem está conectado em tempo real. Trata-se de um sistema amplo, nacional e internacional, cobrindo todo tipo de acesso, com informações detalhadas: mês, data, hora, local e provedor. Atualmente, as visitas às páginas do *site* variam entre 60 e 80 conexões diárias. Nos dias imediatamente subsequentes ao envio do Boletim, essa média sobe para 100/120 acessos. Por ocasião de eventos como a Mostra Minas de Cinema e Vídeo, é ultrapassado o número de 450 visitantes/dia. Desde que o Boletim foi enviado pela primeira vez, mais de 200 pessoas já se cadastraram para recebê-lo.



(Imagem 1: Amostra de acessos por ano)

1.	11 September 12:25	Associação Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, Brasília, Distrito Federal, Brazil
6.	11 September 13:05	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil
14.	11 September 16:42	UNOPAR - UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ, Londrina, Paraná, Brazil
18.	11 September 17:14	Telemar Norte Leste S.A., Aracaju, Sergipe, Brazil
20.	11 September 18:24	NBLink Serviços Tecnológicos Ltda, Fortaleza, Mato Grosso do Sul, Brazil
29.	11 September 21:32	Itaúna, Minas Gerais, Brazil
33.	12 September 00:22	CIÁ DE TELECOMUNICACOES DO BRASIL CENTRAL, Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil
35.	12 September 01:02	Canoas, Rio Grande do Sul, Brazil
46.	12 September 09:09	Way TV Belo Horizonte S.A., Contagem, Minas Gerais, Brazil

(Imagem 2: Amostra de acessos por cidades/provedores)



(Imagem 3: Amostra de acessos por Estados brasileiros)

Inicialmente, o envio do Boletim *A tela e o texto* era feito a cada 15 dias. Contudo, tentando manter a atualidade das notícias e, em alguns casos, a urgência de comunicação (como resultados de seleção de bolsistas e campanhas de recebimento de textos para projetos como o *Leitura no Metrô*), o Boletim passou a ser enviado conforme as necessidades do Programa e de seus parceiros.

Se cada membro de um grupo de pessoas possui a lista dos

endereços eletrônicos de outros grupos, “surge a possibilidade de comunicação de coletivo para coletivo”.⁴ É nesse sentido que funciona o Boletim, contribuindo para criar ou fortalecer extensas redes de sentido em que as interações promovam novos saberes, soluções de problemas, mudanças de comportamento, trocas de afeto e solidariedade, enfim, educação.

1.	Brazil	43,727	95,0 %
2.	Canada	385	0,8 %
3.	Argentina	366	0,8 %
4.	Madagascar	142	0,3 %
5.	Portugal	126	0,3 %
6.	United States	116	0,3 %
7.	Peru	86	0,2 %
8.	Uruguay	72	0,2 %
9.	France	29	0,1 %
10.	Italy	27	0,1 %
	The rest	959	2,1 %
	Total	46,035	100,0 %

(Imagem 4: Amostra de acessos por países)

As notícias enviadas pelo Boletim podem ser acessadas posteriormente, pois ficam armazenadas nos arquivos do setor ao qual se referem. Ao lado do arquivo impresso de trabalhos científicos dos quais participamos como orientadores ou avaliadores (monografias de Iniciação Científica e Especialização em Ensino de Leitura e Produção de Textos, teses e dissertações), também disponibilizamos no *site* uma sinopse de cada um desses textos. Vários resultados de pesquisas sobre aspectos relevantes das leituras de telas e textos também estão disponíveis para consulta/cópia na página eletrônica. Além disso, publicamos nossa lista de filmes nacionais e estrangeiros, oriundos de doações dos próprios cineastas, recolhidos nas mostras realizadas ou que foram objeto de pesquisas por parte do Programa. Essa listagem pode ser acessada pelos

educadores, servindo como referência para trabalhos pedagógicos ou *corpus* para novas pesquisas. Grande parte desse material pode ser consultada, emprestada ou copiada para uso com finalidades educacionais e não-lucrativas. Todo esse material de acervo – textos impressos e virtuais, imagens/narrativas televisivas, cinematográficas e digitais - também funciona como uma memória do Programa: registro de ações de leitura bem sucedidas.

Outra forma de disseminação do conhecimento dentro do espaço virtual d'*A tela e o texto* é a Revista Eletrônica *txt – leituras transdisciplinares de telas e textos*. Seu título (que na linguagem da informática, pode ser lido como a abreviação da palavra “texto”) também revela a cooperação antagônica entre seus mais caros objetos de pesquisa (*txt* = telas x textos). Dessa forma, a Revista reafirma constantemente o princípio a partir do qual o Programa *A tela e o texto* se fundamenta: estudar a imagem, em suas diversas modalidades – desenho, pintura, cinema, teatro, TV, escultura, vídeo, computador, celular – em associação com os textos contemporâneos, de forma a lutar contra a exclusão provocada pelo analfabetismo e pelos baixos níveis de letramento da população.

Embora todos os temas abordados pela Revista tenham sido relevantes, comentaremos aqui apenas algumas ocorrências mais recentes, já que as anteriores foram analisadas em nosso primeiro livro.⁵ Na Revista *txt* 4, a partir da pergunta “Porque eles não lêem?”, os textos abordaram as razões histórico-sociais do analfabetismo brasileiro e seu papel na conformação dos baixos níveis de leitura do país. Esses artigos proporcionaram reflexões sobre a importância dos afetos familiares e escolares na formação do leitor, na medida em que são elementos psíquicos que podem se associar aos recursos da multimídia, desenvolvendo habilidades e competências para a leitura de imagens e telas contemporâneas.

No número 5 da Revista, a partir da pergunta “A literatura é realmente importante na formação de leitores?”, educadores e artistas refletiram sobre o papel da literatura na realidade globalizada e audiovisual. Nessa edição, percebe-se que a literatura é considerada como porta de entrada acolhedora e instigante para leitores iniciantes, porque o texto literário tem uma estrutura aberta e polissêmica, acolhe os hipertextos individuais de quantos leitores dele se aproximem e, nessa interação potencialmente infinita, vai articulando a vida à imaginação, o saber ao prazer, a estética à ética. Aliando-se a esse universo, as releituras contemporâneas da literatura realizadas por computador, cinema e televisão vêm aumentando as possibilidades de produção de sentido e interação com o mundo real e ficcional.

Buscando compreender a importância da leitura, da escrita e das imagens para a formação das subjetividades contemporâneas, a *txt 6* discutiu desde textos contemporâneos como Harry Potter, passando pelas novelas de Manoel Carlos, até a tradição dos índios *maxakali*. Em sua sétima edição, a Revista tratou do mercado de livros, da relação entre cinema e literatura no Brasil, do roteiro como gênero textual, das releituras da estética hollywoodiana e das possíveis qualificações do leitor a partir de reflexões da atualidade sobre o pensamento de filósofos como Adorno. Além disso, o formato da revista foi totalmente modificado: o espaço virtual tornou-se dinâmico, com animações e imagens que convidam à participação ativa do leitor.

A Revista 8, que ainda está sendo organizada no momento da escrita deste artigo, vai tratar da memória, do esquecimento e das redes da cibercultura na sociedade global. O tema da revista está associado à comemoração dos 10 anos do Programa e também ao seminário que foi oferecido pela profa. Maria Antonieta Pereira no

primeiro semestre de 2008, na Universidade de Ottawa, Canadá, a convite da “Canada Research Chair in Literary and Culture Transfers”, coordenada pelo prof. Walter Moser. Discutindo os processos de arquivamento e de anarquivo na escola contemporânea, a revista pretende abordar o papel das teorias de rede (hipertexto, fractais, redes neurais e sistemas adaptativos complexos, princípio da incerteza, turbulência, rizoma, autopoiese) na leitura da atualidade, com análise especial de aspectos como a incompletude do saber e os desafios das máquinas de arquivar, características das redes de aprendizagem da cibercultura. Essa edição da revista vai circular também sob a forma impressa, com o apoio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura, tendo em vista o atendimento às populações de periferia que não têm acesso à versão digital porque não têm computador nem são usuários da Internet.

A Revista *txt* é, portanto, resultado de discussões e também uma tentativa de potenciá-las na medida em que se auto-define como um fórum de debates dos problemas da leitura. A variedade dos enfoques e a permanência do tema confirmam a necessidade de se manter esse espaço de formação de educadores e leitores. Aberta à contribuição de todos que se interessem por esse tema – educadores, leitores, escritores, artistas, agentes culturais, agentes sociais, bibliotecários etc. –, a Revista pretende ser um espaço onde se examina a performance do texto impresso na sociedade hipertextual e midiática, visando à ampliação do conceito de leitura e à atualização do processo de formação de leitores. Provocando a associação de vários gêneros textuais – artigos acadêmicos, depoimentos sobre a formação de leitores, entrevistas, textos ficcionais, resenhas –, ela busca atender à proposta de gerar diferentes interlocuções entre diferentes leitores.

A rede formada a partir desse espaço já trouxe contribui-

ções de pesquisadores e professores brasileiros e estrangeiros (Argentina, Peru, Estados Unidos) bem como de estudantes, ilustradores, poetas, contistas, cabeleireiros, psicólogos, críticos de cinema, sociólogos, fotógrafos, artistas plásticos, músicos e *performers*. Esse coletivo pensante pode potencializar uma rede virtual que seja solidária, contemporânea, dinâmica e suficientemente forte para combater as exclusões culturais de nosso país. Nosso desejo é que ela também seja suficientemente porosa para admitir a dissonância, a diferença e a novidade. Se a Revista *txt* conseguir levar adiante esses objetivos, ela terá cumprido a função para a qual foi criada: colaborar na distribuição do biscoito fino produzido pelos escritores brasileiros.

NOTAS

1 - In: <<http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acesso em: 09 maio 2008.

2 - DERRIDA, p. 13.

3 - O ciberespaço pode ser pensado como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos (já incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização”. LÉVY, 1999, p. 92.

4 - LÉVY, 1999. p. 95.

5 - HIGINO, Anderson *et alli.* (Org.). *Formando leitores de telas e textos*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Linha Editorial *Tela e Texto*, 2007.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

Revista txt leituras transdisciplinares de telas e textos. Desenvolvido pelo Setor de Página Eletrônica do Programa *A tela e o texto*. Apresenta links para as edições da revista. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaecotexto>. Acesso em: 20 set. 2008.



Foto Rubens Rangel

BIBLIOTECA E HIPERTEXTO: EXPERIÊNCIAS DE INTERFACE COM A COMUNIDADE

Claudia Rogel

Gislene Caldeira Brant

Jairo Rodrigues

Rita Anália do Amaral

Bibliotecas Comunitárias Auto Geridas

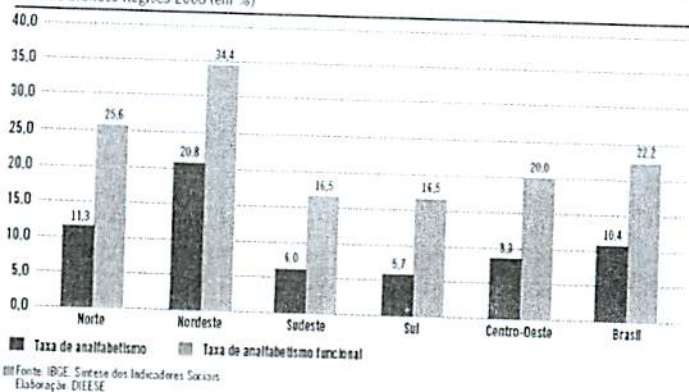
Em “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições”,¹ Regina Zilberman argumenta que o surgimento e o desenvolvimento da leitura e conseqüentemente “das possibilidades de ler” estão correlacionados com o advento do capitalismo:

Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e do sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.²

A capacidade de leitura é a condição primeira para a aceitação do indivíduo na sociedade; a ausência dessa capacidade, ou seja, o analfabetismo, imprime no cidadão um estigma difícil de ser superado. Ainda segundo Zilberman, “o ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade e, por conseqüência, do dinheiro e da fortuna”.³

No Brasil, até a metade do século XX, a leitura era restrita a pequenas parcelas da elite. Somente ao final da década de 60 e início dos anos 70, é que começou a haver maior preocupação com a difusão do hábito de leitura entre crianças e jovens brasileiros. Ainda assim, nossa realidade está longe de ser considerada como ideal, pois o Brasil está hoje entre os países com o maior índice de desigualdade social do mundo⁴ e a formação de leitores com competência para compreender e mudar essa realidade configura-se como principal desafio para reverter essa situação. O *Anuário da qualificação social e profissional/2007*, desenvolvido pelo Dicese para o Ministério do Trabalho, informa que o índice de analfabetismo entre brasileiros na faixa etária de 15 anos ou mais era, em 2006, de 10,4% e o de analfabetismo funcional chegava a 22,2%.

Gráfico 9⁵
Taxa de analfabetismo e taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil e Grandes Regiões 2006 (em %)



Atuando no sentido de formar leitores críticos, o Programa *A tela e o texto*, criado em 1998, tem sua ação referendada pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), quando o mesmo propõe “transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro, formar leitores buscando de

maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura".⁶

O Programa *A tela e o texto*, baseado na teoria do *hipertexto* proveniente principalmente das considerações tecidas por Pierre Lévy (1993), busca, por meio de seus variados setores, cada um concebido como um nó da grande rede que compõe o Programa, refletir sobre a realidade sócio-cultural brasileira no intuito de construir, em conjunto com a sociedade e suas entidades representativas, estratégias que visem à democratização do capital cultural e, em especial, que propiciem o acesso à leitura.

Representando um desses nós, o projeto Bibliotecas Comunitárias Auto Geridas (BIBLICOM) também trabalha no sentido de engendrar ações que atinjam essa meta direcionando seus esforços para a ampliação da rede de entidades envolvidas⁷ com a divulgação, o incentivo e o estímulo à leitura,⁸ particularmente a literária. A proliferação desses nós apresenta-se como uma alternativa que gera, por um lado, a interação, a troca de conhecimentos e estratégias entre eles e, por outro lado, o fortalecimento da autonomia e do protagonismo de cada nó.

Os trabalhos desenvolvidos pelo BIBLICOM priorizam a atuação junto a bibliotecas comunitárias por entender que elas representam uma possibilidade efetiva para a popularização da cultura literária,⁹ já que esses espaços geralmente estão inseridos nas regiões periféricas dos grandes centros e podem agregar a potência multiplicadora de ações proativas nos campos social, cultural e educacional. Boa parte desse contingente populacional residente às margens encontra-se alijado das benesses proporcionadas pelo domínio do capital cultural que, ainda hoje, é privilégio apenas das elites letradas que habitam as regiões nobres e os centros das grandes cidades. Nas periferias, é notória a falta de espaços culturais que

proporcionem a convivência de moradores, a permuta de idéias e experiências, a oportunidade de exposição dos trabalhos realizados pelos artistas locais e, principalmente, a possibilidade de reflexão a respeito dessa produção.

O modelo de biblioteca defendido pelo PNLL funcionaria como um dínamo cultural:

A biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem-se apresentado, mas assume a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações.¹⁰

O BIBLICOM também pensa dessa forma, pois as bibliotecas que o compõem funcionam como pequenos centros culturais que se esforçam em alinhar a prática da leitura literária às diferentes linguagens e manifestações artístico-culturais, tanto as que produzem um forte impacto na contemporaneidade, como aquelas ligadas ao audiovisual, e também aquelas cujas bases encontram-se conectadas à ancestralidade do povo brasileiro, por exemplo, as narrações de histórias. Relativamente a esse saber da tradição oral, que perpassa as gerações, cabe citar a observação de Carolina Assunção e Alves:

A história dos grupos sociais que não têm o hábito da escrita, da documentação institucional e oficializante, sobrevive de boca em boca, nos casos contados, nas tradições e nos rituais traçados pela palavra dita e pela linguagem corporal. A dificuldade está em descobrir uma forma de manter vivas essas culturas, já que a cultura ocidental (dominante) é fortemente marcada pela documentação e pela memória institucional.¹¹

No que diz respeito às novas tecnologias propiciadas pela era da informática, nossas ações estão mais voltadas para a difusão das teorias a elas inerentes e à reflexão crítica sobre o impacto e as transformações engendradas por essas tecnologias principalmente no que se relaciona às novas formas de produção artístico-culturais.¹² Quanto a esse aspecto, cabe meditarmos um pouco sobre o processo de exclusão que boa parte da população brasileira vive: concomitantemente a uma tecnologia que fascina e propicia imaginarmos avanços nunca antes pensados, o Brasil conta com um número imenso de pessoas impossibilitadas de escrever seu próprio nome ou mesmo de lê-lo em uma correspondência recebida. Vivemos as trevas ágrafas da Idade Média paralelamente ao registro de explosões de estrelas situadas a milhares de anos-luz.

Outro ponto fundamental em relação ao trabalho com bibliotecas comunitárias diz respeito às possibilidades de parcerias que esses espaços podem estabelecer com entidades e grupos que atuam nas periferias. Apesar de não trabalhar diretamente com o conceito de rede social, Barabási¹³ deixa entrever que “quanto mais conexões um nó possui, maiores as chances de ele ter mais novas conexões [...] um novo nó tende a se conectar com um nó preexistente, mas mais conectado”. A partir de um trabalho de interação e negociação com a comunidade, as bibliotecas podem, e devem, instituir parcerias locais e externas com diversas outras entidades e grupos envolvidos com a arte, a cultura, o esporte, a religião, o ensino etc., relacionando as ações desenvolvidas com questões inerentes à leitura e ao enriquecimento cultural e social da comunidade.

Conforme orientação da Unesco, para que um país possa contar efetivamente com uma população expressiva de leitores são imprescindíveis cinco fatores, sendo dois quantitativos e três qualitativos.

Os fatores *qualitativos* são:

- a) O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;
- c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores *quantitativos* são:

- a) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos;
- b) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Excetuando-se o preço do livro (relacionado às políticas que envolvem os autores, as editoras, as livrarias e o governo), todos os outros fatores acima citados são contemplados pelas ações do BIBLICOM. A inserção do livro no imaginário popular é reafirmada no montante de ações implementadas pelas bibliotecas parceiras, seja na exibição e debate de filmes adaptados da literatura, especialmente a brasileira, seja na narração de histórias, que buscam alinhar o prazer da audição com o estímulo à leitura do livro-fonte. Essas e outras atividades contribuem para a realização do segundo fator, na medida em que o público-alvo é sempre o mais variado possível, compreendendo a diversidade sociocultural das comunidades atendidas. Em relação ao acesso ao livro, este é garantido a todos os integrantes das comunidades em que trabalhamos, desde que sigam critérios míni-

mos de respeito tanto às instituições quanto aos demais usuários,¹⁴ assim, além de propiciar o acesso ao livro, as bibliotecas ajudam na educação para a vida comunitária. Quanto à atuação das escolas, o BIBLICOM oferece, via Programa *A tela e o texto*, cursos de capacitação para o trabalho com literatura e demais linguagens artístico-culturais junto às comunidades, cujo público-alvo são professores, educadores sociais, agentes culturais, ou seja, multiplicadores de uma rede em prol da leitura.

Todas essas ações partem das premissas inerentes ao conceito de *inteligência coletiva*, segundo o qual o conhecimento não é propriedade de uma pessoa, mas de uma comunidade (grupos, bairros, instituições, países) onde cada um contribui com seu saber individual na construção de um saber coletivo. Sob essa perspectiva, o privilégio do conhecimento deixa o campo do individual e passa a ocupar o conjunto social. As ações desempenhadas pela rede de bibliotecas que compõem o BIBLICOM buscam atender a essas premissas por meio da organização de atividades comunitárias que priorizem a convivência e a troca desses saberes.

Percebe-se, no entanto, que a própria noção de comunidade não se restringe mais a um espaço exclusivo da sociedade civil regido apenas pelas relações de vizinhança e sim a um campo multifacetado, a uma esfera pública em que se articula uma multiplicidade de agentes e atores sociais, dentre os quais se destaca o chamado Terceiro Setor, especialmente as universidades, agora vistas como parceiras do desenvolvimento local. Segundo Rogério da Costa,

de fato, se focarmos diretamente os laços sociais e sistemas informais de troca de recursos, ao invés de focarmos as pessoas vivendo em vizinhanças e pequenas cidades, teremos uma imagem das relações interpessoais bem diferente daquela com a qual nos habituamos. Isso nos remete a uma transmutação do conceito de “comunidade” em “rede social”. Se solidariedade,

vizinhança e parentesco eram aspectos predominantes quando se procurava definir uma comunidade, hoje eles são apenas alguns dentre os muitos padrões possíveis das redes sociais.¹⁵

Se, por um lado, é no plano local, no território, que se deve concentrar as energias, as forças sociais, as realizações conjuntas, a fim de se elevar a auto-estima e a autoconfiança, a noção de pertencimento e de importância tanto do indivíduo, no contexto da coletividade local, quanto dessa mesma coletividade em espaço mais amplo, por outro lado, não se pode perder de vista o estabelecimento de redes de solidariedade que fortaleçam os projetos locais no sentido de superarem suas dificuldades. Atuar no local é promover a coesão social, é instaurar fontes de forças libertárias, é fomentar mudanças e transformações sociais. O território é o local da memória, da língua, da cultura, da religião. É onde se localizam as instituições importantes no cotidiano de vida da população. O BIBLICOM é um projeto que procura ver as pessoas como sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e como produtores de cultura. As atividades desenvolvidas pelo projeto, perenes ou eventuais, sempre buscam abranger grupos de pessoas, estendendo seus objetivos para além da formação de leitores, pois o público com o qual atuamos, em muitos casos, é também formado por pessoas que se encontram à margem dos processos de fortalecimento de cidadania. A baixa auto-estima que encontramos nessas comunidades reforça o sentimento de que a cultura letrada simplesmente não faz parte do capital cultural a que têm direito. Nosso trabalho, muitas vezes, inicia-se por estimular o indivíduo para que ele se perceba como cidadão autônomo, singular, inteligente, capaz, importante para si próprio e conseqüentemente para o grupo com o qual convive. Procuramos estabelecer uma cadeia em que a atitude protagonista individual se reflita no grupo, a grupal reverbere na comunidade, a comunitária repercuta na cidade e assim

por diante. A formação do leitor é vista e praticada pelo BIBLICOM como a formação do cidadão leitor e a leitura, entendida da maneira mais ampla possível, é o meio pelo qual essa ascensão é construída.

CULTURA PARA ALÉM DOS LIVROS

O sentido original da palavra *biblioteca* remete a um local onde os livros são guardados, protegidos e conservados. Embora a biblioteca continue sendo uma das formas encontradas pelo homem para organizar, catalogar e difundir os conhecimentos acumulados pela humanidade, ela é muito mais do que isso, pois serve para conservar e transmitir idéias e culturas as quais estão registradas nos livros que ela abriga. Cada biblioteca tem sua função e seu público e precisa ser pensada para as pessoas que farão uso dela: crianças, adolescentes, adultos, idosos, educadores e funcionários. Ninguém discorda de que os livros precisam ser guardados em algum lugar. Guardar, conservar e manter os livros em bom estado é muito importante, justamente para que eles sejam mais e mais lidos, folheados, olhados, apreciados, para que um maior número de pessoas possa usufruir deles: divertir-se, informar-se, emocionar-se.

As bibliotecas que formam o BIBLICOM, além de desenvolverem as atividades inerentes a qualquer biblioteca (empréstimo do acervo, sua liberação para consulta, assistência ao usuário etc.), também promovem diversas ações que visam ao incentivo e ao estímulo da leitura: cursos e oficinas nas áreas de literatura, de cinema e de outras artes, narrações de histórias, mostras audiovisuais, palestras, sessões de cinema seguidas de debates e sempre envolvendo a comunidade. Nossas bibliotecas funcionam como centros de cultura e convivência das comunidades em que estão inseridas. A participação efetiva dos moradores nas ações das

bibliotecas é de extrema importância pois, em muitos casos, as atividades são desenvolvidas a partir da demanda apresentada por eles.

A biblioteca, espaço privilegiado do saber letrado, passa a fomentar o intercâmbio entre outras manifestações artísticas e a atuar efetivamente na formação de uma comunidade criticamente mais forte, ampliando o direito dos diversos segmentos sociais à memória e à identidade cultural. A seguir relatamos algumas experiências (e seus desdobramentos) realizadas pelas bibliotecas vinculadas ao BIBLICOM.

PROJETO LENDO E RELENDO

Resultado da iniciativa dos moradores do bairro Minaslândia e região circunvizinha que coletaram e organizaram o acervo obtido por meio de doações, a Biblioteca Comunitária Alessandra Cadar, situada no CAC¹⁶ Providência, tem desenvolvido, em parceria o Programa *A tela e o texto*, o Projeto *Leia e relendo*.

Implementado em 2004, o *Leia e relendo* vem contribuindo para que todos os moradores das comunidades situados no entorno da biblioteca conheçam o prazer da leitura e vejam descortinar-se novos e infinitos mundos, mediados por textos, vídeos, oficinas e livros. O projeto constitui-se de ações socioculturais e educativas que inscrevem o leitor num cenário de múltiplas realidades, nas quais ele irá construir, com seu universo de expectativas, uma tessitura intertextual entre as diversas manifestações artísticas e culturais do mundo contemporâneo, atendendo ao PNLL e assumindo “a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura”.¹⁷

Com os objetivos de democratizar e fortalecer o hábito da leitura como propiciador de uma postura indagadora, reflexiva e

crítica, dilatando as possibilidades de exercício pleno da cidadania, o *Lendo e relendo* atua, por meio de atividades diversas de natureza educativa e cultural, em particular as que se relacionam com a leitura e a produção de textos, assim permitindo o acesso a bens e produtos culturais que valorizem a identidade em seus diversos níveis: local, regional e nacional.

Mensalmente, cerca de 100 pessoas, em situação de vulnerabilidade social, com idade a partir de 6 anos, são atendidas pelo projeto, suprimindo assim, parcialmente, a ausência de espaços culturais na comunidade.

A partir da implantação do *Lendo e relendo* verificou-se o aumento do número de leitores em potencial que passaram a frequentar a Biblioteca Alessandra Cadar e, a cada realização de uma nova atividade do projeto, a comunidade responde com uma participação mais efetiva. Os moradores sentem-se sujeitos responsáveis pelo processo de busca da construção do conhecimento, tornando-se mais participativos e reflexivos.

Durante o ano de 2007, foram realizadas várias atividades em parceria com a escola Municipal Josefina Souza Lima nas quais procuramos mostrar aos alunos do 2º ciclo, por meio de narrações de histórias, brincadeiras, desenhos e pinturas, a importância da leitura e da formação de novos leitores.

O Projeto *Lendo e relendo* procura investigar práticas que favoreçam a elaboração de uma nova imagem de leitura, como uma atividade prazerosa e divertida, como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano e pessoal, para o processo formativo e para o exercício pleno da cidadania.

JORNAL LITERÁRIO

Fundada em 1985, por moradores da região periférica da Pampulha, a Biblioteca José Gomes de Souza passou, a partir de 2001, a fazer parte integrante do Centro Cultural Pampulha, órgão da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte (FMC-BH).¹⁶ Com os objetivos de potencializar a atuação da biblioteca, a visitação e o empréstimo de livros e ampliando a concepção de leitura para além do texto impresso, em abril de 2007, a biblioteca tornou-se parceira do projeto BIBLICOM. Desde então, várias atividades foram realizadas no âmbito dessa parceria e, dentre elas, destacamos a oficina “Leitura e escrita de textos literários” que tinha por meta despertar nos participantes o interesse pela leitura, fazendo com que eles produzissem seus próprios textos. Após sua conclusão, os resultados foram melhores do que o esperado: os participantes organizaram-se e começaram a produção do *Jornal literário*, publicação mensal alimentada por crônicas, poesias e contos escritos por eles mesmos.

Durante o ano de 2007, enquanto escreviam e editavam o jornal, a biblioteca e o Programa *A tela e o texto*, objetivando o fortalecimento da parceria e a continuidade do incentivo à leitura, ofereceram ao grupo organizador do *Jornal literário* e à comunidade em geral várias oficinas que envolviam a escrita de poemas, literatura de cordel e roteiros para produções audiovisuais.

Hoje, o grupo conta com escritores iniciantes e há expectativas de novas oficinas na área de literatura. Segundo Cláudia Moraes, uma das colaboradoras do Jornal, “iniciativas como essas são oportunidades de expressar o sentimento de cada um e só vêm fortalecer a biblioteca, principalmente as ações voltadas para o incentivo à leitura, chave-mestra de seus objetivos”.

TUDO ERA UMA VEZ

Concebida ao final de 2004, durante a realização de um curso de “Leitura de telas e textos” cujos participantes eram usuários do Centro de Convivência Barreiro, a Biblioteca Comunitária *Tudo era uma vez* teve seu começo como uma sala de leitura destinada a atender aos frequentadores do CAC Barreiro e à comunidade residente nos bairros do entorno. Em 2007, já com o acervo bastante ampliado, percebeu-se que era necessário transformar a sala de leitura em uma biblioteca, inaugurada em abril daquele mesmo ano.

Desde a inauguração, a biblioteca promoveu 6 *Cafés literários*, atividade que envolve periodicamente a comunidade em ações culturais que privilegiam a leitura literária. Sempre com um público bastante expressivo (cerca de 200 pessoas por evento), e heterogêneo (crianças, adolescentes, donas de casa, grupos de terceira idade, egressos de tratamento psiquiátrico que são usuários do Centro de Convivência), os cafés literários da Biblioteca *Tudo era uma vez* já realizaram diversas atividades culturais” junto à comunidade e, principalmente, criaram condições para que artistas da região pudessem expressar sua produção. Duas atividades, entretanto, merecem destaque: a “Exposição Guimarães Rosa 50 anos de *Grande sertão: veredas*”, realizada no período de 12 a 22 de junho de 2007,²⁰ e a criação do projeto “Tecendo o livro da vida”.

Sobre o primeiro evento, o fato relevante foi a capacidade de a Biblioteca, a partir de articulação própria, estabelecer uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, levando a exposição ao alcance de uma população que geralmente não tem acesso aos espaços privilegiados de cultura, no caso, a universidade. Em relação ao projeto “Tecendo o livro da vida”, trata-se de uma proposta gerada no âmbito da biblioteca e cujo objetivo era

diversificar as ações ligadas à leitura associando a linguagem literária às artes plásticas. Tecer o livro da vida é escrever a própria história tendo como instrumentos de criação retalhos, linhas coloridas, fotos, recortes, tintas. Outro dado relevante a respeito desse projeto é seu desdobramento na Biblioteca Comunitária do CAC São Paulo e em outras bibliotecas comunitárias vinculadas à FMC-BH.

A BIBLIOTECA E O VÍRUS

Abordando as novas tecnologias, em especial os computadores e sua relação com o atual modo de vida da humanidade, Pierre Lévy mostra que

uma coisa é certa: vivemos hoje uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.²¹

A partir das palavras do filósofo, podemos inferir que a realidade instaurada, a necessidade avassaladora que os computadores passam a desempenhar, progressivamente, no cotidiano das pessoas, pressupõe que essas mesmas pessoas desenvolvam as capacidades necessárias para manuseio dessas máquinas. No Brasil, além dos índices alarmantes de analfabetismo total e parcial, também encontramos uma grande população que pode ser chamada de “analfabetos digitais”.

O desafio para os governos, as entidades representativas e as pessoas sensíveis aos problemas sociais prementes se multiplica imensamente. Como incluir milhões de pessoas na era da

informatização se elas sequer conseguem ler a própria língua? Uma solução, no curto prazo, para essa questão parece inviável, porém, uma forma de atuação que acreditamos ser eficaz refere-se à praticada pelo vírus, termo comum no vocabulário da informática, utilizado aqui, entretanto, sob outro aspecto identificado em sua etimologia: *sêmen* (que, segundo Houaiss, também significa “o que produz efeito; germe, causa, origem, semente”).²²

As ações propostas e realizadas pelo BIBLICOM atuam como um vírus que intenta contaminar as comunidades, ou alguns de seus moradores. Essa contaminação se dá pela troca de experiências, pela reflexão crítica a respeito do lugar social de cada um e da comunidade, pelo estímulo ao pensamento, pelo incentivo à leitura. Consciente da importância da leitura como um ato promotor de cidadania e de inclusão social, o indivíduo leitor passa a atuar como um multiplicador desse princípio, como um transmissor desse vírus benéfico, que nos leva a compartilhar de forma mais efetiva o saber letrado produzido na sociedade contemporânea.

NOTAS

1 - Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em: 17 maio 2008.

2 - Idem.

3 - Idem.

4 - Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u112798.shtml>. Acesso em: 5 maio 2008.

5 - Disponíveis em: <www.mtb.gov.br/sistemas/SGC/Arquivos/Documento/Quali2007,39529,6785763889.pdf>. Acesso em: 17 maio 2008.

6 - Disponível em: <www.pnll.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2008.

7 - Atualmente, compõem o BIBLICOM: Biblioteca Comunitária Alessandra Cadar (CAC Providência), Biblioteca Comunitária Tudo era uma vez (CAC Barreiro),

- Biblioteca Comunitária do bairro São Paulo (CAC São Paulo), Biblioteca José Gomes de Souza (Centro Cultural Pampulha), Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro (Pedro Leopoldo), Biblioteca Comunitária da Lapinha (Lagoa Santa).
- 8 - A rede estabelecida pelo Projeto conta, atualmente com 6 bibliotecas parceiras, sendo 4 em Belo Horizonte e 2 na Região Metropolitana da capital mineira.
- 9 - Critérios mais detalhados sobre a escolha do modelo de biblioteca com o qual trabalhamos podem ser verificados em RODRIGUES, Jairo. Biblioteca comunitária: conhecimento e cultura construídos em rede. In: HIGINO, Anderson, BARBOSA, Clarisse e PEREIRA, Maria Antonieta (Org.). *Formando leitores de telas e textos*. Belo Horizonte, Linha editorial Tela e Texto, FALE/UFMG, 2007. p. 47-60.
- 10 - Disponível em: <www.pnll.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2008.
- 11 - ALVES, Carolina Assunção e. Narradores de Javé: uma leitura da preservação da memória e da identidade em culturas orais. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaacotexto>. Acesso em: 16 maio 2008.
- 12 - As ações desenvolvidas pelo BIBLICOM, assim como a maioria das realizadas pelo Programa *A tela e o texto*, contam apenas com o trabalho voluntário e, infelizmente, o computador, apesar de amplamente difundido, não representa um bem acessível para a maioria dos moradores das comunidades atendidas.
- 13 - Disponível em: <pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf>. Acesso em: 16 maio 2008.
- 14 - As bibliotecas são orientadas a: não cobrar pela associação do usuário; para devolução de livros, estabelecer um prazo mínimo de sete dias, prorrogáveis caso não haja filas de espera; evitar a cobrança de multas em dinheiro, pois muitas vezes o usuário não dispõe desse valor, por mínimo que seja, e essa cobrança pode afastá-lo da biblioteca, a forma de punição que sugerimos é que o usuário em débito fique impossibilitado de tomar outro livro por empréstimo pelo dobro da quantidade de dias de seu atraso na devolução do livro anterior.
- 15 - COSTA, Rogério da. On a new community concept: social networks, personal communities, collective intelligence. In: *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 17, p. 235-48, mar./ago. 2005.
- 16 - CAC é a sigla de Centro de Apoio Comunitário, órgão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que presta serviços de apoio às populações em diversas regiões da cidade.
- 17 - Disponível em: <www.pnll.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2008.
- 18 - O Centro Cultural Pampulha, situado no bairro Urca, é fruto de uma antiga reivindicação da população local que conseguiu sua implantação por meio do Orçamento Participativo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- 19 - Atividades desenvolvidas: apresentação de grupos locais de teatro, dança, capocira, narradores de histórias e coral composto por integrantes do grupo de terceira idade.
- 20 - Em parceria com a PUC Minas.

21 - LÉVY, 1993. p. 17.

22 - HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda., 2001. 1 CD-ROM.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carolina Assunção e. *Narradores de Jaré: uma leitura da preservação da memória e da identidade em culturas orais*. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaetexto> Acesso em: 16 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)*. Disponível em: <www.pnll.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Anuário da qualificação social e profissional 2007*. Disponível em: <www.mtb.gov.br/sistemas/SGC/Arquivos/Documento/Quali2007,39529,678576,3889.pdf>. Acesso em: 17 maio 2008.

COSTA, Rogério da. On a new community concept: social networks, personal communities, collective intelligence. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. Introdução: face à técnica. In: *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. p. 17.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7. ed. São Paulo: José Olympio, 2002. 131 p.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Redes sociais na internet: considerações iniciais*. Disponível em: <<http://pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2008.

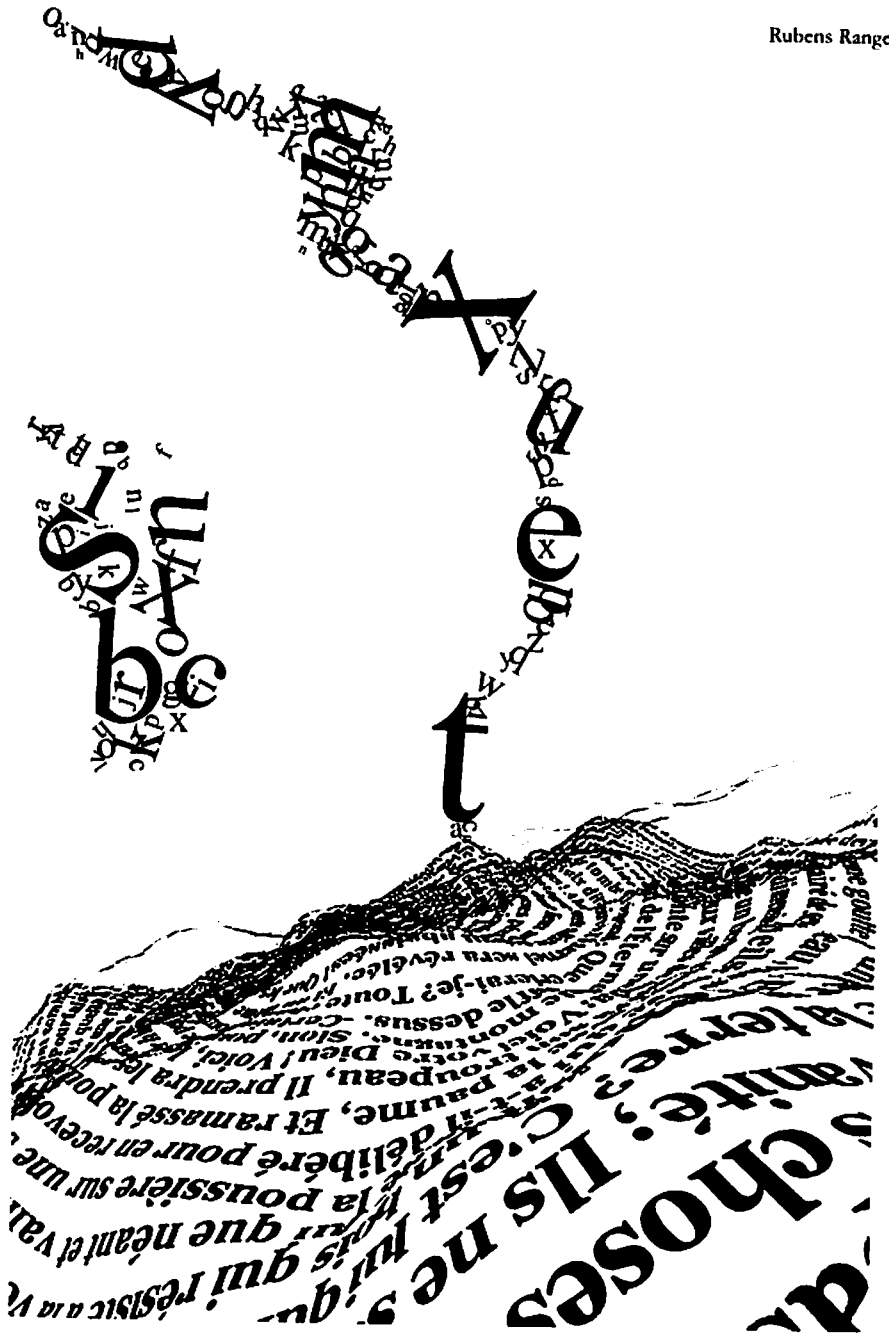
RODRIGUES, Jairo. Biblioteca comunitária: conhecimento e cultura construídos em rede. In: HIGINO, Anderson; BARBOSA, Clarisse; PEREIRA, Maria Antonieta (Org.). *Formando leitores de telas e textos*. Belo Horizonte: Linha Editorial Tela e Texto, FALE/UFMG, 2007. p. 47-60.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em: 16 maio 2008.

UNIVERSIDADE
DE CAMPINAS
BIBLIOTECA

**III - LEITURAS COMPARTILHADAS:
DESLOCAMENTOS, POSSIBILIDADES**

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN



DIFFÉRANCE, DISINTERRANCE E DESTINERRANCE: NOTAS INTRODUTÓRIAS A UM PERCURSO DERRIDIANO

Luiz Fernando Ferreira Sá

Revista *txt* – leituras transdisciplinares de telas e textos

1. Este artigo pretende esquematizar o projeto derridiano de leitura e desconstrução fazendo-o dialogar com leituras em rede. As seguintes perguntas serão analisadas e respondidas ao longo do texto: 1. se a leitura crítica não mais detém a autoridade para legitimar a validade ou não de procedimentos interpretativos, se o leitor pratica uma forma de escrita que não é a literária mas, ao mesmo tempo, já é tecida num diapasão “poético”, qual é, então, a finalidade da leitura crítica? 2. a partir de que momento a leitura crítica não é mais crítica literária, mas algo diferente? Esses estados da leitura serão elaborados e discutidos a partir do itinerário de leitura proposto por Jacques Derrida. A prática derridiana de leitura será esquematizada no artigo por meio de um diálogo que visa instrumentalizar o leitor mais ingênuo, sem com isso apresentar um mero reccituário.

2. A estranheza do destino não toca apenas a certos homens; ainda envolve certas obras suas, encerra certas práticas de leitura e exacerba certas redes de intriga. Para Jacques Derrida, a paixão evolde de posições e vice-versa. Como em Roland Barthes, o prazer é o texto,

provém do texto e se realiza no texto. Ou seja, toda posição político-cultural, de identidade ou de (trans)nacionalidade, envolve uma paixão que é um presente oblíquo.

3. O que é o nome? O nome é ora uma paixão posicional, ora uma posição passional, e que se oferece de forma amigável e gentil. A amizade ligada ao nome, seja ele um nome próprio ou uma mera designação, não se prende à ordem do dever.¹

4. Ora, dever se transforma em dívida e não em responsabilidade e esse é o ponto crucial do problema: quem poderia mostrar que a memória assombrosa da dívida pode ou deve sempre perturbar a necessidade ou o sentimento de dever?

5. Tal correspondência entre dever e dívida gera um problema. E o que é um problema? Esse nome viria para designar aquilo que serve como cobertura para quando se assume responsabilidade em nome do outro ou quando se quer fazer passar por um outro, ou quando se fala em nome do outro. Em suma, problema é tudo aquilo que esconde um sujeito ou se esconde por detrás de um sujeito.

6. Havendo sido este o primeiro âmbito de atuação do problema, a responsabilidade também pode ser problemática à medida que ela for aquilo que o sujeito toma não para si mesmo, em seu próprio nome e frente ao outro, mas aquilo que o sujeito deve tomar pelo outro, no seu lugar, em nome do outro ou dele mesmo como se fosse outro, frente a um outro outro e um outro do outro.

7. Dentro do raciocínio esboçado, o que retorna ao nome, ao mais secreto e recôndito lugar de seu nome, é a habilidade de desaparecer

em seu nome. Se não tomarmos isso em consideração, uma leitura crítica pode se perder ou ser jogada na rede tempestuosa da intertextualidade e pode reaparecer como uma comunidade de leitores complacentes, recompensados e reconciliados com um mundo de certezas éticas, de boa consciência, de satisfação com o serviço prestado e com a consciência limpa de um dever cumprido.

8. Nesse curso, deve-se ainda acrescentar: nunca acreditar que se está livre de qualquer dívida e daí nunca agir de acordo com a regra, em conformidade com o dever ou como se o dever viesse primeiro, menos ainda: agir em nome da educação ou da gentileza. Não há nada mais imoral e indelicado do que agir como que respondendo a um chamado do dever. O que resta, de acordo com Derrida, é a solidão absoluta de uma paixão sem martírio.

9. Desculpe-me, mas mais que um, é sempre necessário mais do que um para se falar, várias vozes são necessárias para a fala.

10. O exame acima ainda não é bastante. Uma leitura crítica deve levar em conta que todo texto é plurivocal. Caso contrário, corre-se o risco de monumentalizar e canonizar escritas que, ao obedecer a leis de toda ordem, se fazem dóceis às normas de gênero e tradição. Essas escritas então repetiriam tradições e se apresentariam num movimento contínuo de iteração, como que sofrendo e exercendo simultaneamente influência e se transformando em objetos de transferência, crédito e disciplina.

11. O texto pode ser salvo em seu nome. Salvar o nome como que perdendo o nome é salvar aquilo que carrega o nome ou a direção daquilo por onde o leitor passa através do nome. Mas perder o nome

não significa atacar, destruir ou ferir o nome. Pelo contrário, perder o nome é respeitá-lo enquanto nome. Ou seja, falar o nome é atravessar com ele em direção ao outro, o outro que o nomeia e que o sustenta. Ler criticamente é dar conta do texto como numa fala: pronunciar o nome sem pronunciamento, sem pronúncia.

12. O presente do nome se concretiza no momento de oferecer aquilo que ele não possui, aquilo que se encontra na não-essência do ser: num antes ou num além.

13. Em relação a esse duplo movimento, a leitura crítica se encontra em ou como que Khora? Khora parece se mover entre dois tipos de oscilação: a dupla exclusão de “ou isso ou aquilo” e a dupla participação de “tanto isso quanto aquilo”. Ler em Khora é ler sem com isso participar de um horizonte de sentido, sem com isso objetivar um significado que seria o significado do ser.

14. Khora tem história: é um local, uma região, um país. Como em *Timaeus* de Platão, Khora é metaforicamente mãe, mãe-de-leite, enfermeira, recipiente. Khora não é redutível ao seu nome próprio: tropologia e anacronismo são inevitáveis aqui.

15. Sem essência, como pode Khora estar além de seu nome? Khora não é apenas anacronismo, mas “anacronisa” o ser mesmo. Khora não é sujeito, não é o sujeito, nem mesmo o subjétil.

16. Khora não é de forma alguma, é tudo menos o suporte ou o sujeito que daria lugar ao sentido de uma leitura.

17. Leitura crítica é algo “impossível”? Ao mesmo tempo

incompatível e impossível? Ler criticamente é participar da seguinte proposição: 1) Nós só falamos uma língua – ou seja, um único idioma. 2) Nós nunca falamos apenas uma língua – ou seja, não há um idioma puro.

18. Se pensarmos na relação do senhor e do escravo, o senhor quer fazer o outro acreditar na língua como algo único e absoluto. Usando força e esperteza, o senhor liga língua a milagre por meio da retórica, da escola e do exército.

19. Tanto assim que colonialismo e colonização se tornam apenas cume, um trauma sobre outro, um aumento significativo de violência, um ciúme recalcitrado por sobre uma dita essência da colonialidade e da cultura.

20. Toda leitura crítica deve perpassar necessariamente o ditado: toda cultura é originariamente colonial.

21. O monolingualismo do outro, como leitura e crítica, significa que em todo caso falamos apenas uma língua, uma língua que não nos pertence. Nós apenas falamos uma língua e já que ela retorna do outro, essa mesma língua existe assimetricamente, sempre para o outro, proveniente do outro, guardada pelo outro.

22. Torna-se então possível, a partir da língua do outro, pensarmos em leitura crítica como influxo: o sujeito desse monolingualismo fala a língua que lhe falta e para ele existem somente línguas de chegada, línguas desprovidas de itinerário ou redes de informação.

23. Frente às posições/ paixões derridianas, uma leitura crítica se

encontraria no lugar da potencialidade e da promessa, pois não há uma língua dada, há apenas alguma língua, um presente da língua, mas não há uma língua.

24. Em vez de abissal, a leitura crítica via Derrida é um mal de arquivo. Ler criticamente é arder de paixão, se posicionar num lugar sem descanso e sempre em busca do arquivo onde ele é mais fugidivo. É correr atrás do arquivo, mesmo onde as sobras do arquivo “desarquivam-se”. Lê-se procurando compulsivamente, num desejo repetitivo e nostálgico pelo arquivo, num desejo desafiador de busca de e retorno à origem, uma falta do lar que se desfaz numa nostalgia de retorno ao lugar arcaico de começo absoluto. Nenhum desejo, nenhuma paixão, nenhuma compulsão ou obsessão, nenhum mal pode atacar o leitor que já não se encontra ardendo nesta febre de arquivo.

25. De posse destas coordenadas, parece-me necessário falar do arquivo. O arquivo se encontra aprisionado numa residência fixa, no lugar institucional de passagem entre o privado e o público. O princípio ativo do arquivo é a consignação, a coleta re-significada. A palavra arquivo e as noções associadas a ela parecem de início apontar em direção ao passado, à memória consignada e a uma aderência fiel à tradição. Mas o arquivo é também uma questão relativa ao futuro, um questionamento do futuro, uma questão associada à recepção do futuro, promessa de futuro e responsabilidade pelo futuro.

26. Não há poder político que não controle o arquivo, que não determine a memória.

27. Não há arquivo sem lugar de consignação, sem uma técnica de repetição, sem uma certa exterioridade.

28. Atos de leitura parecem processos de arquivo: a estrutura técnica da máquina de “arquivagem” determina a estrutura do conteúdo “arquivável” no momento mesmo de vir a ser e no seu relacionamento com o futuro. A “arquivagem” produz, fixa e recorda o evento e o que não é mais arquivado de certa maneira não mais é vivido da mesma maneira. O significado e sentido que se arquivam são já e sempre co-determinados pela estrutura que arquiva.

29. O sujeito é o lugar para arquivos. Ao incorporar o conhecimento usado em referência a si mesmo, o arquivo cresce, amadurece e ganha em autoridade. Mas ao mesmo tempo, o arquivo perde a autoridade absoluta ou meta-textual que ele dizia possuir. Assim sendo, o arquivista produz mais arquivo e o arquivo nunca termina.

30. A bela disposição do sujeito em relação à língua, subefeito do arquivo, localiza atos de leitura e espaços de crítica.

31. É capital portanto ter em mente que: os opostos já estão unidos, eles dependem deles mesmos integralmente e daí não haver presença sem ausência; diferença e procrastinação de sentido são inerentes à língua, cada palavra mobiliza o jogo da linguagem; a desconstrução realiza as leituras conflitantes de um texto como que re-encenações de conflito dentro do texto, ou seja, cada leitura seria uma tentativa de simplificar o jogo de significados dentro do texto; leituras desconstrucionistas defendem a premissa de que cada texto nasce desconstruindo a si mesmo, ou seja, a escrita literária, de olhos bem abertos para as palavras e seus significados, pode nos falar de uma realidade já e sempre fragmentada e já e sempre inserida na língua(gem).

32. A *inventio* está no ornato: eis a *différance* de Derrida. Para comprová-lo, vale retornar às motivações do ornato: signos significam via diferença, o centro da existência não é a essência e sim *différance*, que questiona as idéias de tempo e espaço. Em suma, o traço é o subefeito da *différance*.
33. Inferir então, como o faz Derrida, que ler criticamente é ler a *différance* de todo e qualquer texto significa analogicamente ler as nuvens que passam por um céu azul. Dar conta então da imaterialidade de um tempo fugidio e de um espaço relativo.
34. Que princípio se concretiza em passagens nebulosas como essa senão o do respeito ao fato? *Différance* parece ser uma instância de liberdade, singularidade e responsabilidade, o que vê sem ser visto e cuja infinita bondade dá a ser, presenteia uma experiência que se faz morte. E esse deslocamento terminará por mexer com todo um paradigma que se assenta em uma certa concepção de verdade.
35. Essa finalidade teológica seria o casamento entre responsabilidade e fé. A história depende de vários começos excessivos.
36. A história a ser conhecida é o segredo da incorporação e repressão, o que acontece entre uma e outra conversão.
37. Sob tão díspares territórios, entretanto, se arma a confluência. A leitura crítica participa da lógica do segredo: nunca é mais bem guardada do que quando exposta.
38. Se assim é, toda decisão crítica seria fundamentalmente e simultaneamente solitária, sigilosa e silenciosa.

39. Que importância tudo isso tem para a questão da *différance* e para o problema derivado do controle do arquivo? A leitura crítica se torna uma revisão interminável.

40. Quem é o anfitrião e quem o convidado? Quem é o refém do outro? O que significaria herdar uma tradição nessas condições, quando o sujeito leitor pensa por dentro dessa herança e pensa em nome do que é herdado e certamente contra o herdado e em nome da herança, contra exatamente aquilo que se pensou em salvar para sobreviver ao perder-se a si mesmo? A herança se torna possível no momento exato do im-possível. Essa é uma das possíveis definições de desconstrução: herança.

41. E essa herança se torna *disinterrance*: desconstrução da cristandade. Ou seja, *disinterrance* seria uma *destructio* que designaria a necessidade de dissedimentação do estrato teológico que esconderia ou vestiria a nudez da mensagem evangélica a ser reconquistada.

42. Sem refutar ou rejeitar nada, o projeto derridiano separa uma desconstrução em movimento da memória que essa desconstrução estaria herdando, no momento exato quando essa mesma desconstrução estaria reafirmando e respeitando aquela herança da memória.

43. Ler criticamente e em desconstrução nada mais é que uma caça ao texto, que um porvir em direção ao texto, em direção aos textos e autores que acabamos por ler, sem julgar possível ou necessário fazer qualquer outra coisa que lhes dar ouvido, e pedir que outros leiam e releiam os textos.

44. Uma decisão responsável deve ser aquela possibilidade im-possível de uma decisão passiva, uma decisão do outro em mim que não me exonera de qualquer liberdade ou de qualquer responsabilidade.
45. Ao apontar em direção a uma linha inatingível entre possível e impossível, o projeto derridiano de leitura é subscrito pela *destinerrance*. Cunhada sob os mesmos princípios da *différance*, a *destinerrance* faz convergir destino, herança e errância.
46. O achado analítico de Derrida nos possibilita ver/ler que o que é preciso numa *destinerrance* é que a in-adequação deve permanecer sempre possível para que a interpretação em geral e uma resposta a ela sejam possíveis.
47. Uma leitura sem falta, uma interpretação perfeita ou uma totalmente adequada auto-compreensão não só marcaria o fim de uma história remarcada por sua própria transparência, mas também, ao se desconsiderar o futuro, tornaria tudo o mais impossível; tanto o evento quanto o porvir do outro e o porvir em direção ao outro.
48. O prefixo im de im-possível é radicalmente implacável e inegável. Esse im nos introduz no possível e faz mover uma temporalidade anacrônica e uma filiação inacreditável.
49. Um herdeiro fiel deve sempre interrogar a sua herança. Submetê-la a uma constante reavaliação e seleção. Ser responsável é poder responder por si mesmo e pela herança, frente àquilo que nos precede. Ler criticamente é poder responder com responsabilidade aos outros, àquilo que está porvir e àquilo que ainda falta vir.

50. *Destinerrance* e democracia se encontram no reconhecimento que tanto uma como a outra não são adequadas ao seu modelo.

51. Em suma, podemos responder às questões iniciais dizendo que a finalidade da leitura crítica é exercer a responsabilidade nos caminhos que levam à democracia e que a leitura crítica abarca não só a literatura, mas a vida, as telas e seus textos.

NOTA

1 - Leia-se dever em oposição a direito e não com a acepção de compromisso (moral e/ou ético). Enquanto a oposição binária rege a ordem do dever, uma lógica desconstrucionista permeia o sentido de compromisso, ou seja, uma promessa feita junto ao outro.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. *On the name*. Stanford: Stanford University Press, 1995.

_____. *The gift of death*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

_____. *Archive fever: a freudian impression*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

_____. *Monolingualism of the other or the prosthesis of origin*. Stanford: Stanford University Press, 1998.

© 2000 E. CARVALHO



Fotos Rubens Rangel

LEITURA PARA TODOS: POTENCIALIZANDO A INTELIGÊNCIA COLETIVA

*Ana Graziella Alves Kaißer
Cláudia Parreira Inácio
Gerlane Roberto de Oliveira
Leise Maria Alvarez Rodrigues
Libni Meireles Duarte
Maria Antonieta Pereira
Renata Passos Freire Ferreira
Stela Ferreira Soares
Leitura para Todos*

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

Paulo Freire

Tomando os termos leitor e texto, o objetivo de todo texto será provocar no leitor um estado de excitação da grande rede heterogênea de sua memória, ou orientar sua atenção para uma certa zona de seu mundo interior, ou ainda disparar a projeção de um espetáculo multimídia na tela de sua imaginação.

Pierre Lévy

De acordo com o pensamento de Pierre Lévy, as novas tecnologias e a emergência do ciberespaço permitem que o mundo passe a se organizar de uma maneira cada vez menos hierárquica, com o questionamento dos padrões formais de produção de conhecimento e a busca de uma forma de organização que valoriza o aprendizado cooperativo e a inteligência coletiva.

Nesse contexto, a humanidade tem diante de si uma encruzilhada, forçando a escolha de um caminho a seguir. Um dos caminhos leva em direção à massificação, ao consumo da informação como mercadoria, à espetacularização e à exclusão, bases do consumismo e do capitalismo globalizado, porém, com feições ainda mais perversas. O outro caminho aponta uma alternativa, na qual

acompanhamos as tendências mais positivas da evolução em curso e criamos um projeto de civilização centrado sobre os coletivos inteligentes: recriação do vínculo social mediante trocas de saber, reconhecimento, escuta e valorização das singularidades, democracia mais direta, mais participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de formas novas de cooperação aberta para resolver os terríveis problemas que a humanidade deve enfrentar, disposição das infra-estruturas informáticas e culturais da inteligência coletiva.¹

O Projeto Leitura para Todos foi concebido no final de 2003 e é desenvolvido como fruto de uma parceria bem-sucedida entre o Programa *A tela e o texto* (autor da idéia) e a BHTRANS (desenvolvimento da tecnologia das lâminas e da logística do projeto, além de financiamento do mesmo). O projeto busca contribuir para o desenvolvimento da alternativa assinalada por Pierre Lévy, por meio do incentivo à leitura, como forma de estímulo à formação da sensibilidade estética e do pensamento crítico, com vistas ao desenvolvimento de um coletivo inteligente.

Para reforçar a manifestação da inteligência coletiva, cada inteligência individual precisa atuar, mobilizada em torno do que Lévy chama de objeto-ligação. Para explicar o conceito, ele utiliza o exemplo de uma bola num jogo de futebol. É ela que vai desencadear o comportamento inteligente dos jogadores fazendo com que os integrantes da equipe se organizem de maneira cooperativa e passem todos a funcionar como um organismo: o time.

No caso do *Leitura para Todos*, a função de objeto-ligação pode ser desempenhada, ainda que com limites, pelas peças que constituem a base material do projeto: lâminas plastificadas no formato A4, contendo textos literários, afixadas com cordões de náilon na parte traseira dos bancos dos ônibus, de modo que os passageiros tenham acesso a elas durante a viagem. As lâminas possuem algumas das características destacadas pelo autor: são as mesmas para todos, estão disponíveis no mesmo ambiente de leitura, todas possuem textos escritos em Língua Portuguesa e remetem à Literatura Brasileira. Contudo, cada leitor vai interagir com elas de modo distinto e não temos garantias de que todas lâminas serão lidas por todos os usuários dos ônibus.

Assim, embora não tenha o mesmo papel da bola na formação do time, as lâminas também podem funcionar como um tipo de objeto-ligação, na medida em que são manipuladas, lidas, relidas, comentadas e memorizadas por milhares de usuários dos ônibus de Belo Horizonte, sem serem apropriadas por um único indivíduo ou ligadas exclusivamente a uma identidade pessoal. Desse modo, acabam operando como catalisadoras de muitas inteligências individuais e, por isso, desempenham um papel importante no processo de construção de certa inteligência compartilhada, segundo a lógica de que “o objeto comum suscita dialeticamente um sujeito coletivo”.²

Ainda seguindo as reflexões de Lévy, as lâminas podem também ser entendidas como interfaces:

A interface possui sempre pontas livres prontas a se enlaçar, ganchos próprios para se prender em módulos sensoriais ou cognitivos, estratos de personalidade, cadeias operatórias, situações. A interface é um agenciamento indissolúvelmente material, funcional e lógico que funciona como armadilha, dispositivo de captura.³

Como interface, as lâminas servem a um dos mais caros objetivos do projeto *Leitura para Todos*: contribuir para a elevação dos níveis de leitura da população brasileira, na medida em que funciona como um dispositivo de sensibilização do leitor para a existência de todo um universo ficcional que pode auxiliá-lo na compreensão do mundo e, especialmente, de seu próprio mundo pessoal.

Em outubro de 2007, foi nacionalmente reconhecida a relevância do Projeto, em termos de proposta e resultados, por meio do *Vivaleitura*, o mais importante prêmio de incentivo à leitura no país, oferecido por entidades como Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MINC), Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e Fundação Santillana.

De fato, os expressivos resultados do *Leitura para Todos* podem ser confirmados ao se acompanhar sua trajetória que, após o projeto-piloto, cumpriu cinco etapas de expansão anteriores à premiação⁴ e, com a sexta expansão, realizada no primeiro semestre de 2008, passou a atender 10% da frota do transporte coletivo de Belo Horizonte, o que representa um total de 286 veículos e 26 linhas de ônibus,⁵ alcançando todas as regiões da cidade e beneficiando mais de 130.000 usuários. A meta principal do projeto é expandir-se de forma a atender a todas as linhas de ônibus da capital mineira, despertando a atenção e o interesse pela leitura em pessoas de variadas faixas etárias e condições sócio-econômicas, além de transformar as viagens em espaço de aprendizagem e prazer.

2. LEITURA PARA TODOS: A CONSTRUÇÃO DE UM HIPERTEXTO SOCIAL

O Projeto *Leitura para Todos* trabalha na perspectiva de que

a democratização da leitura literária exige, dentre outras condições, ações diversificadas por meio das quais o texto seja levado às várias camadas da sociedade. Seus objetivos são materializados no esforço de ampliar a oferta de oportunidades de leitura, principalmente para aqueles que não têm fácil acesso a ela, seja por questões financeiras, por falta de tempo ou mesmo por desconhecimento dos equipamentos sociais, como as bibliotecas, que levam ao contato com os livros.

Para isso, o Projeto busca (re)criar, nos espaços do transporte público urbano, redes de leitura que dêem ao cidadão a oportunidade de ler textos que, até então, só seriam encontrados em bibliotecas, noutros espaços institucionalizados ou por meio de pesquisas na Internet. Por esse ângulo, o projeto cria uma grande rede textual, que ajuda o usuário do transporte coletivo a construir e renegociar significados, produzir e modificar diversos sentidos em seu contexto, criando um hipertexto social, no qual a Literatura Brasileira amplia seus significados e abre-se a novas possibilidades de leitura. O simples contato com textos literários, durante os deslocamentos por ônibus através da cidade, pode diminuir o estresse das pessoas, ampliar seu nível de informação, oferecer oportunidades de lazer e entretenimento e, sobretudo, permitir que os usuários exercitem sua sensibilidade e seu pensamento crítico, pois as ficções literárias têm o poder de provocar a identificação do leitor com enredos e personagens. É por meio dessa identificação que o leitor desenvolve um processo de introspecção, de reflexão pessoal, de conexão entre sua percepção mais íntima de si mesmo e o mundo que o cerca. Além de conhecer diversos pontos de vista sobre o mundo, os usuários dos ônibus podem também, aos poucos, chegar às seguintes reflexões: se o texto está aqui, tão “ao alcance das mãos”, oferecido de modo tão direto, isso quer dizer que o acesso à literatura – e, por extensão, ao cinema, ao teatro, à música etc. – deve ser um direito meu, do meu

vizinho, dos meus amigos, da minha família, já que somos todos cidadãos desse país... Plantar uma semente de reflexão como essa, sobre questões relacionadas aos direitos civis e à justiça social, pode ser o início da construção de um cenário que contribua para transformações mais significativas no campo do direito à cultura letrada.

O *Leitura para Todos* define-se, ainda, como um grande *hipertexto*⁶ cuja composição lembra as principais características desse tipo de rede. Organizado a partir de textos de variados gêneros e subgêneros (sonetos, poemas visuais, *haikais*, contos, trechos da Bíblia, de novelas e romances, crônicas, letras de música), publicando lado a lado textos das mais diferentes épocas literárias ou reunindo escritores clássicos e emergentes, o projeto se constitui como uma grande rede hipertextual. Considerando os dados acima referidos, poderíamos dizer que o princípio hipertextual da **heterogeneidade** está presente no *Leitura para Todos*. Além disso, o projeto também se desenvolve em constante **metamorfose**, na medida em que busca construir novos sentidos para a leitura literária, deslocando-a de lugares instituídos (o livro, a biblioteca, a escola) para novos espaços de aprendizagem (a lâmina, o ônibus, a rua). Ao ser retirada de locais privados e tradicionais, a leitura se torna veículo de novas experiências – vai literalmente para a praça pública e passa a fazer parte do livre contato familiar entre os homens, tal como se pode verificar nos processos de carnavalização cultural definidos por Bakhtin.

Além das redes estabelecidas entre diferentes saberes, o *Leitura para Todos* reúne um amplo espectro de parcerias (BHTRANS, donos de empresas de ônibus, motoristas e trocadores, escritores, professores e estudantes da Faculdade de Letras, *sites* de domínio público, associações culturais, mídia impressa e televisiva) cujas conexões desaguam no passageiro do transporte coletivo provocando sua transformação qualitativa: de mero usuário, ele se

transforma em leitor. Esse amplo processo sociotécnico coloca “em jogo pessoas, grupos, artefatos” e assim permite que, em **diferentes escalas**, numa associação múltipla e em constante desdobramento, o projeto de leitura no ônibus insira no cotidiano da cidade a Literatura Brasileira como fonte de aprendizagem e prazer.⁸ Outras interfaces vão sendo criadas pelo projeto como a oficina ministrada na Escola Municipal Eleonora Pierucetti, em Belo Horizonte na qual, dentre as produções de textos dos alunos, foi selecionada uma que passou a circular nos ônibus. Além disso, Escola Estadual Major Delfino de Paula Ricardo utiliza as lâminas para estimular os alunos a visitarem a biblioteca. Vários professores de redes públicas e privadas já utilizaram as lâminas para provocar a produção textual de seus alunos. O princípio de exterioridade do hipertexto mostra que “a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno”. Sua composição e recomposição dependem de elementos externos, de novas conexões com outras redes. Nesse sentido, o projeto não só é fruto de várias interações sociotécnicas (tecnologias da escrita, dos gêneros divulgados, do *layout* da página (tamanho e formato das letras, fonte, imagens, dados do projeto), parcerias, tipos de leitura e de leitores etc.) mas também provoca a memória de leitura dos usuários, ativando novas redes de sentido e construindo contextos lingüísticos para além dos espaços formais em que essa prática cultural se desenvolve.

Nesse sentido, as entrevistas realizadas pelos monitores do projeto com os usuários das linhas contempladas, ao revelarem suas preferências por autores, obras e gêneros textuais, acabam por interferir na própria dinâmica posterior do Leitura para Todos, seja proporcionando uma avaliação mais precisa de resultados, seja direcionando a escolha de novos textos para serem divulgados. Assim, a experiência de leitura dos usuários dos ônibus retorna ao

projeto como um dado externo (análise quantitativa e qualitativa da opinião dos leitores) e interno (pois, sendo resultado do próprio projeto, também interfere em sua reconfiguração). A quebra das hierarquias rígidas típicas de um sistema convencional provoca novas formas de subjetividade: outros sentidos, novas conexões e parcerias.

Outro princípio hipertextual que surge no projeto refere-se à **mobilidade dos centros**: a rede literária presente nos ônibus não tem um centro fixo, seja ele um texto, um estilo de época ou de autor, um gênero textual ou um espaço geográfico como a escola e a biblioteca. Na medida em que os textos estão expostos em objetos móveis (os ônibus que transitam por todas as regiões da cidade) e são manipulados por leitores também em estado de deslocamento, o que temos é uma grande mobilidade dos centros de leitura. De forma simultânea e em constante desterritorialização, a Literatura Brasileira cruza os bairros, o centro da cidade e as mais longínquas vilas e favelas, sendo usufruída por receptores de todos os níveis culturais, idades, credos, etnias.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Além da escolha dos textos, da confecção das lâminas e de sua colocação nos ônibus, o Leitura para Todos desenvolve o monitoramento das linhas atendidas, o qual é realizado por estudantes da Faculdade de Letras/UFMG que recebem bolsas da BHTRANS. Os bolsistas embarcam nos coletivos para um trabalho de campo que consiste em observar a interação dos usuários com as lâminas, interagir com eles (conversas informais, entrevistas-padrão e coleta de dados sobre sua satisfação com o projeto e seu crescimento como leitor). Esses dados são analisados em reuniões semanais com a coordenadora do projeto e passam a integrar os relatórios produzidos pelos monitores. Os principais objetivos desse acompanhamento

são: a) conhecer de perto o perfil do usuário; b) avaliar o impacto do projeto em seu desempenho como leitor; c) educar a população para preservar as lâminas, respeitando o que é um bem público; d) inibir o vandalismo por parte dos usuários que transformam o público em privado, destruindo ou roubando as lâminas.

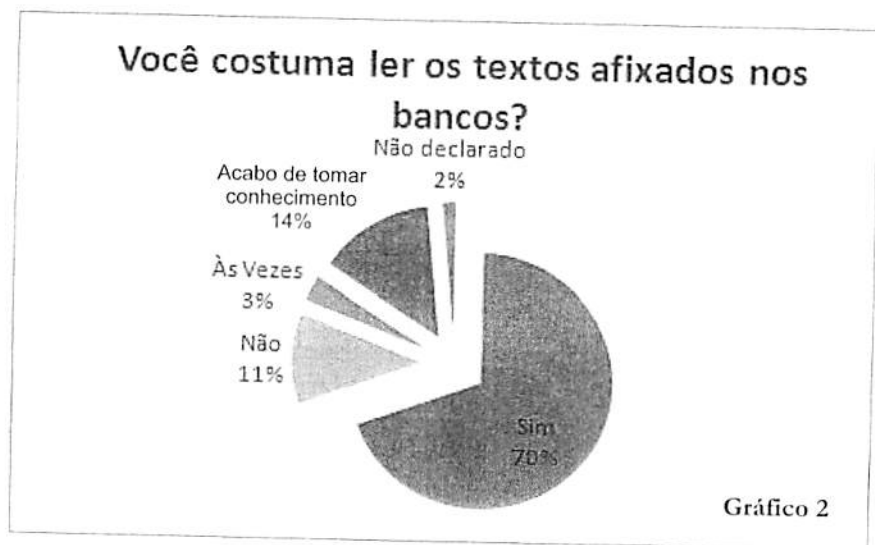
Entre 1º de fevereiro e 15 de abril de 2008, enquanto o Projeto cumpria sua sexta expansão, foram realizadas 351 entrevistas, com homens e mulheres de idades, escolaridades e profissões variadas, durante viagens em todas as linhas de ônibus que circulavam com as lâminas. Depois de registrar dados básicos dos usuários (sexo, idade, escolaridade, profissão e frequência de utilização da linha), a primeira pergunta buscou verificar se eles já estavam familiarizados com o projeto. Houve 246 respostas afirmativas, o que mostra que 70% dos entrevistados reconhecem o título do projeto, ou seja, o *Leitura para Todos* já faz parte da lembrança coletiva dos que usam transporte público em Belo Horizonte (v. gráfico 1).

Você conhece o projeto *Leitura para Todos*?



Gráfico 1

A segunda pergunta procurou conhecer os hábitos de leitura despertados ou reforçados pelo projeto. À pergunta “Você costuma ler os textos afixados nos bancos?”, 246 pessoas (70% do público entrevistado) responderam afirmativamente (v. gráfico 2). O significado desse número pode ser reforçado por alguns depoimentos como o de uma auxiliar de administração (36 a 40 anos) que declarou sentir-se “ansiosa para trocar de lugar, buscando um banco livre que tivesse lâminas”, e que já chegou “a ler seis lâminas em um mesmo ônibus”. Uma empregada doméstica (21 a 25 anos) informou: “a primeira coisa que faço todos os dias, quando entro no ônibus, é ler uma lâmina”. Já um despachante (36 a 40 anos) não é tão otimista: “O projeto é bom para quem gosta de ler, mas a maioria das pessoas que pega ônibus quer dormir”.



Perguntados sobre a quantidade de leituras realizadas, 65% dos usuários (v. gráfico 3) demonstraram algum tipo de frequência na recepção dos textos, enquanto 35% declararam que não se

lembravam, não tinham lido, ou simplesmente não quiseram dar qualquer informação a respeito. Nessa manifesta indiferença, percebe-se a força dos arraigados hábitos de não-leitura da população brasileira. Por outro lado, verifica-se que quase o dobro dos usuários entrevistados revelaram possuir lembrança da quantidade de textos lidos, fato que denota uma significativa participação individual e coletiva no projeto.

Quantos textos diferentes você já leu desde que foram afixados nos ônibus?

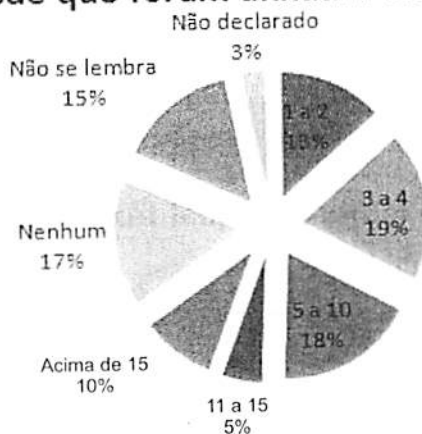
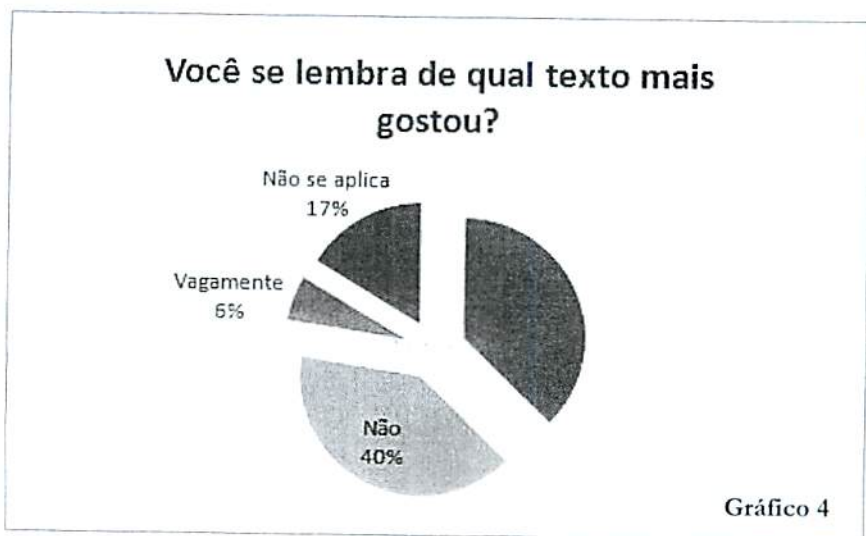


Gráfico 3

A quarta pergunta teve como objetivo principal averiguar a aceitação dos textos por parte dos passageiros e, secundariamente, promover a checagem das respostas dadas à pergunta 3. À pergunta “Você se lembra de qual texto mais gostou?” apenas 37% responderam afirmativamente, contra 40% que declararam não se recordar e 6% que se lembravam vagamente (v. gráfico 4). Esse resultado mostra como o nível de lembrança do que foi lido torna-se reduzido, quando buscamos uma avaliação qualitativa da leitura, fato que relativiza os resultados obtidos nas respostas da questão 3.

Tentando apurar mais esses dados, quando o entrevistado respondia que se lembrava do texto de que mais gostara lhe era perguntado o título desse texto. A maior parte dos leitores se lembrava apenas do tema, alguns se lembravam do título e poucos recordavam o nome dos autores. Apenas dez entrevistados associavam o título ao autor dos textos que citavam – evidentemente, a maioria desses textos são de autores consagrados,¹⁰ embora houvesse também referências a autores emergentes.¹¹ As ilustrações de algumas lâminas também foram lembradas, mas por uns poucos leitores. Das 153 pessoas que afirmaram lembrar, mesmo vagamente, do texto de que mais gostaram, aproximadamente $\frac{1}{4}$ citou lendas do folclore brasileiro.¹² Essa é uma marca significativa, não alcançada por nenhum outro tipo de texto.¹³



A pergunta seguinte buscou fazer uma primeira pesquisa sobre o hábito de leitura do usuário dos ônibus de Belo Horizonte (v. gráfico 5). Considerando que 244 entrevistados afirmaram ler os textos das lâminas e 195 declararam ter o hábito de ler literatura,

podemos concluir que algumas pessoas vêm sendo, de fato, estimuladas à leitura literária por meio do contato com as lâminas. Um exemplo disso pode ser visto no comentário de um adolescente, estudante do Ensino Médio: “O projeto nos incentiva a ler. Eu mesmo, que não tenho o costume de ler, já li seis textos”. Algo semelhante é dito também por um auxiliar administrativo (21 anos): “Não gosto de ler, mas leio aqui, no ônibus, porque o projeto traz a leitura a mim”. De qualquer forma, o número de leitores de textos literários (56%) supera o número dos que não se dedicam a esse tipo de leitura.

Você tem o hábito de ler livros de literatura?

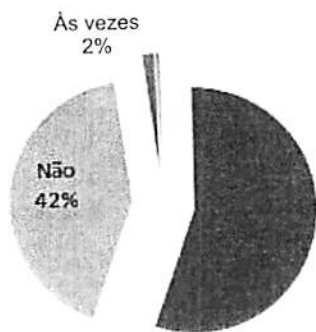
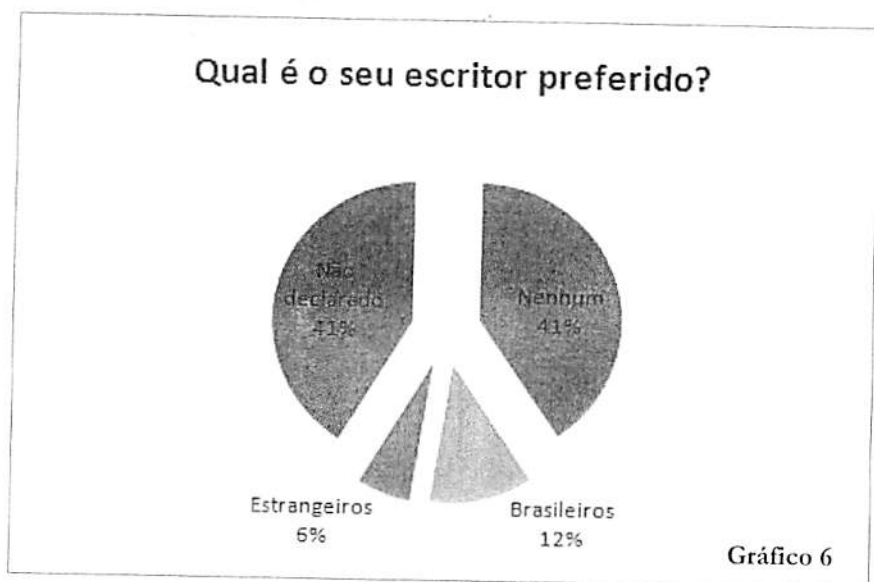


Gráfico 5

Sobre a preferência pelos textos de escritores determinados, geralmente não se manifestaram os entrevistados que declararam não ter hábito de ler literatura. Dentre os que citaram seus autores preferidos, alguns usuários apontaram mais de um escritor predileto. Nesse caso, foram citados mais escritores brasileiros (num total de 42)¹⁴ do que estrangeiros (22 citações)¹⁵ o que revela o peso do sistema escolar na formação do gosto literário, já que as obras

literárias de outros países são lidas no Brasil mais a partir de um insistente trabalho de *marketing* do que a partir de indicações de professores. Embora os meios audiovisuais contribuam para a formação do mercado interno de leitores, podemos inferir que a escola continua sendo o espaço, por excelência, da configuração desse público leitor (v. gráfico 6).



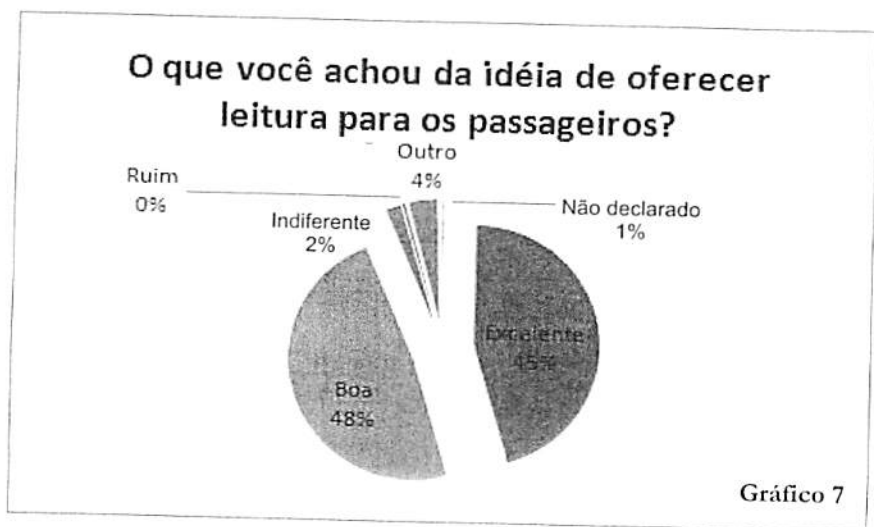
As entrevistas buscaram saber também como o entrevistado avaliava o projeto. Se a pergunta 2 registrou a leitura das lâminas por 70% dos entrevistados, esses novos dados possibilitam constatar que muitos dos passageiros que não lêem as lâminas avaliam positivamente o Leitura para Todos, sendo as justificativas para essa avaliação bastante diversificadas.¹⁶ Os passageiros conseguiram apontar, em suas respostas, desde os aspectos mais superficiais até os objetivos principais do projeto. Tomando-se o conjunto dessas opiniões como objeto de análise mais acurada, é

possível prever uma reação em cadeia que o Projeto pode desencadear, no sentido de que ele estimula, inicialmente, o gosto pela leitura, seja possibilitando o surgimento de novos leitores, seja aumentando a procura de textos de qualidade literária. Além disso, o projeto também incentiva a publicação de jovens autores e incrementa a busca de outras obras literárias, remetando os usuários dos ônibus para a visita às livrarias e bibliotecas. A longo prazo, essas ações de leitura podem contribuir para a redução dos preços dos livros, possibilitando maior acesso à obra de literatura por parte da imensa maioria de leitores brasileiros que até agora está excluída do mercado editorial. A própria publicação em livro de novos autores está sendo estimulada, na medida em que seus textos circulam pelos ônibus da cidade. Durante as entrevistas, apenas um passageiro de ônibus afirmou que o projeto era ruim: “O projeto não é muito funcional, as pessoas têm que correr mais atrás... as lâminas incomodam”. Alguns efeitos insuspeitados da leitura nos ônibus também foram relatados por outros entrevistados. Segundo um trocador da linha 503, o projeto é excelente porque “o ônibus fica mais calmo”. Sua opinião é compartilhada por uma garçonete: “A leitura distrai as pessoas e o ônibus fica em silêncio”.

Finalizando a entrevista, também foi perguntado aos passageiros se eles gostariam de fazer alguma sugestão ou comentário sobre o projeto. Dentre as respostas, 13% sugeriram a continuação do projeto, enquanto 11% propunham que os textos das lâminas fossem mais simples. Quanto a esse ponto, o comentário de um motorista foi contundente: “o projeto ajuda as pessoas, mas não devia se chamar 'Leitura para Todos', pois os textos são muito difíceis”. Uma pedagoga sugeriu “que os textos sejam mais simples e, dessa forma, atinjam a massa”. Um engenheiro de minas também comentou que achou os textos muito complicados e dois passageiros

sugeriram que seja acrescentado um glossário, com a explicação das palavras mais difíceis.

Vários passageiros sugeriram, ainda, que o Projeto seja ampliado¹⁷ e que as lâminas sejam trocadas com maior frequência, para evitar a repetição dos textos, que se aumente a variedade textual e se coloquem mais textos por lâmina. Confirmando a grande aceitação do projeto pelos passageiros, muitos demonstraram preocupação com a integridade das lâminas e sugeriram um trabalho de conscientização dos usuários quanto à conservação das mesmas, o uso de material mais resistente etc. (v. gráfico 7).

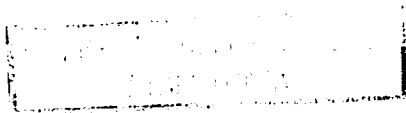


RESUMO DO TRAJETO

O projeto Leitura para todos tem alcançado seus objetivos: não são raras as vezes em que nos surpreendemos com o efeito que os textos têm causado na população que utiliza o transporte coletivo. Do ponto de vista da teoria do hipertexto com a qual trabalhamos,

estamos presenciando o surgimento e a multiplicação de uma rede de leitores cuja presença constante diante dos textos nos ônibus estimula o desenvolvimento de uma inteligência coletiva. O exemplo mais concreto dessa rede é a conversa que os usuários do transporte coletivo muitas vezes desenvolvem entre si sobre os textos disponíveis nos ônibus. Os monitores do projeto também têm registrado relatos de que eles comentam o projeto e os textos entre seus parentes e amigos. Esses dados mostram que os passageiros têm se sentido convidados a discutir e refletir sobre a literatura disponível no transporte coletivo de Belo Horizonte, a partir de aspectos relevantes como a complexidade e os gêneros textuais, a extensão e a disposição dos textos nas cadeiras e outros dados que denotam envolvimento com o projeto. Vários passageiros mostraram-se sensíveis à possibilidade dessa leitura gratuita e reclamaram do fato de as lâminas serem deprecadas ou roubadas, causando prejuízo a um coletivo que se interessa pela recepção do texto.

Incentivando a leitura, o projeto atua diretamente sobre um dos principais fatores que dificultam o letramento no país: a falta de acesso ao texto. Com essa iniciativa, a prática da leitura é colocada muito próxima da população, demonstrando que todos podem ter livre acesso a ela e estimulando propostas educacionais alternativas. Os dados recolhidos durante o monitoramento das linhas de ônibus mostram que o projeto já faz parte da vida cultural de uma população antes totalmente excluída da cultura letrada. Nesse sentido, ele foi incorporado pela memória desse cidadão e passa a figurar como uma proposta cultural da cidade de Belo Horizonte, contribuindo efetivamente para que a leitura da Literatura Brasileira continue a formar leitores na sociedade contemporânea.



NOTAS

- 1 - LÉVY, 1996. p. 118.
- 2 - LÉVY, 1996. p. 114.
- 3 - LÉVY, 1993. p. 180.
- 4 - Projeto-piloto (linhas Circular 02-A e Taquaril/Palmares, em 2004/2005); Expansão I (15 linhas, 167 ônibus e 3.300 lâminas fixadas, em 2005/2006); Expansão II (linha Circular 03, em 2006/2007); Expansão III (Linha 9205 Nova Vista/Nova Cintra, em 2006); Expansão IV (linha 2105, Grajaú/Sion, em 2007); Expansão V (cinco linhas 5102, 9204, 2104, 1207C, 2212 C, 1404), em 2007/2008.
- 5 - A Expansão VI do projeto foi realizada no primeiro semestre/2008 e contemplou as seguintes linhas de ônibus: SC01B (Contorno B), 1030 (Av. - Mangabeiras), 1207C (B. das Indústrias 4ª Seção - Sta. Mônica), 1404A (Palmeiras - Alípio de Melo), 2151 (Vista Alegre - Serra), 2212A (Jardim Atlântico), 303 (Sta. Cecília - Est. Diamante), 304 (Jatobá IV - Est. Diamante), 3052 (Est. Diamante - BH Shopping via Havaí), 3054 (Milionários - Centro), 308 (Tirol - Est. Barreiro), 326 (Vale do Jatobá - Est. Barreiro), 3302A (Nova Pampulha), 4107 (Alto Caiçara - Serra), 4113 (Bom Jesus - BH Shopping), 503 (Sta. Rosa - Aparecida - São Luís), 621 (Lagoa - Est. Venda Nova), 623 (Vila Sta. Branca - Est. Venda Nova), 625 (Mª. Helena B - Est. Venda Nova), 8001A (Ana Lúcia - BH Shopping), 8107 (Concórdia - São Pedro), 8203 (Renascença - Buritis), 9031 (N. Sra. de Fátima - Centro), 9209 (Sg. Família - Gutierrez), 9408 (Sta. Efigênia - Pe. Eustáquio), 9503 (Taquaril - Jaraguá).
- 6 - LÉVY, 1998. p. 25.
- 7 - LÉVY, 1998. p. 25.
- 8 - Em parceria, o Programa *A tela e o texto* e a Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) estão implantando, em Belo Horizonte, um projeto semelhante intitulado *Leitura no Metrô*.
- 9 - LÉVY, 1998. p. 26.
- 10 - "Carolina", de Cassimiro de Abreu; "À minha noiva", de Arthur Azevedo; "Estou roubado" e "A pomba e a estrumeira", de Raul Pompéia; "Lentes", de Silvano Santiago; "O lamento das coisas", de Augusto dos Anjos; "A carne", de Júlio Ribeiro; "Cordões", de João do Rio; "A menina mais bonita do Rio de Janeiro", de Artur Azevedo.
- 11 - "Cônjuges", de Evandro Nunes; "As rédeas do tempo", de Evaldo Balbino, e "Lembrete a Mário de Andrade", de Maria Gomes. Os textos de Dieter Ross e Ismael Silveira também foram bastante citados.
- 12 - As lendas mais citadas foram "Mito indígena do Sol" (8 citações) e "Lenda da mandioca" (5 citações).
- 13 - "O papagaio traído" foi lembrado por 3 pessoas como "a piada do papagaio" e 8 pessoas disseram se lembrar de um poema com o tema "amor" ou "amar de verdade",

não tendo sido possível identificar se se referiam ao mesmo texto ou a dois deles: "Afetividade", de Clara Feldman, e "Amor é um fogo que arde sem se ver", de Camões.

14 - Machado de Assis (26), Paulo Coelho (23), Carlos Drummond de Andrade (15), Zibia Gasparetto (11), Erico Veríssimo (8), Jorge Amado (8), Clarice Lispector (7), Fernando Sabino (6), Guimarães Rosa (6), Cecília Meireles (6).

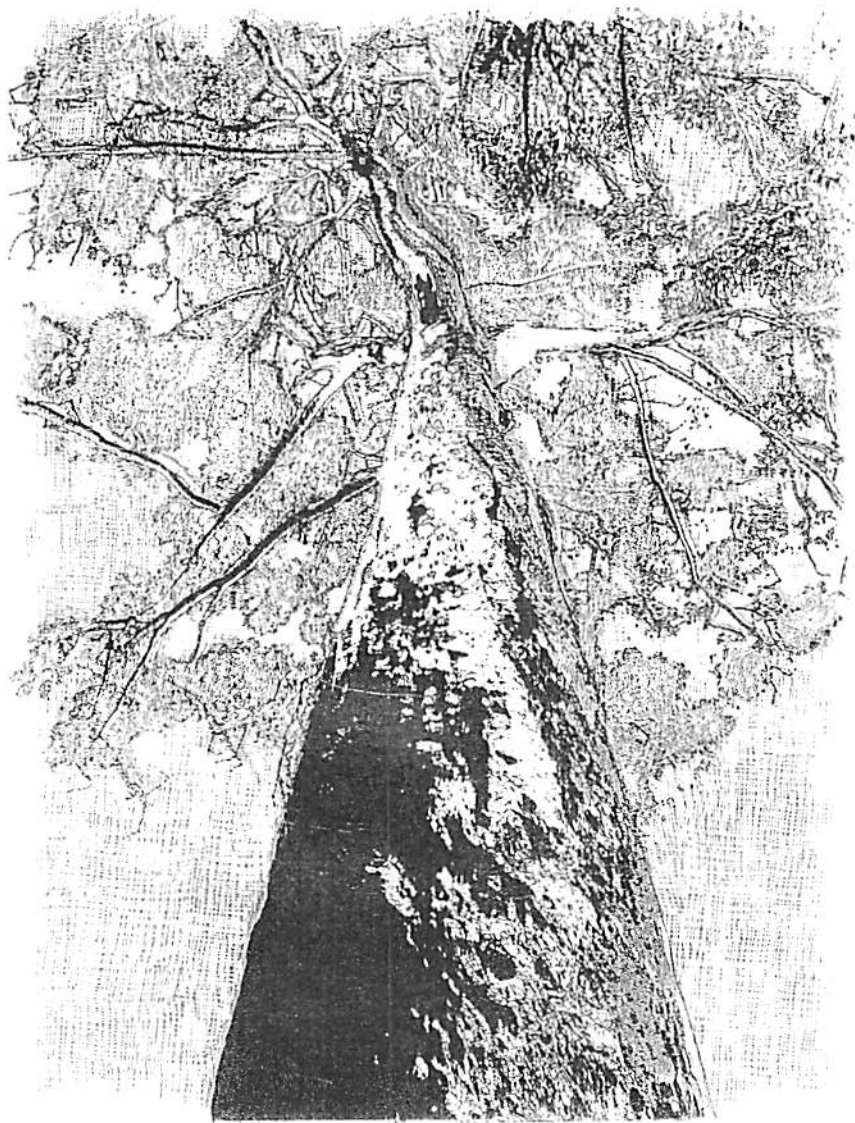
15 - Agatha Christie (8), Sidney Sheldon (6), Dan Brown (5), Fernando Pessoa (4), J.K. Rowling (3). Verificaram-se também 2 (duas) alusões a Harry Potter.

16 - As palavras-chave das respostas mais frequentes estão listadas a seguir, sendo que o número entre parênteses indica a quantidade de vezes que foram mencionadas: entretenimento, distração durante a viagem, passatempo, relaxamento (103); estímulo, incentivo à leitura, primeiro passo para despertar o interesse (87); importância na formação de conhecimento, informação, cultura para os usuários dos transportes coletivos (44); democratização da leitura para pessoas que não têm acesso aos livros (29); as pessoas não têm tempo para ler em casa ou no trabalho e podem aproveitar para ler nos ônibus (28); ótima oportunidade de acesso à leitura (13); bons autores (8); oportunidade de conhecer textos diferentes ou novos autores (6); criação do hábito de leitura (6); oportunidade para novos autores brasileiros (4); oportunidade de conhecer autores de qualidade (3); aproveitamento do tempo ocioso para ter contato com a literatura (3); ler é ótimo (3); ler ajuda/conscientiza as pessoas (2); ler ajuda a expandir a literatura (1); ler bons textos (1); estímulo à escrita de textos literários (1).

17 - Instalar os textos em mais linhas (6); textos em todos os ônibus (5); mais lâminas nos carros (3); todos os bancos com lâminas (3); ampliação do projeto (2).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (PNLL). Disponível em: <www.pnll.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2008.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos mais alunos*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Ipiranga, 2003.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era*



BRUNNEN, KARLSRUHE

FORMANDO LEITORES A PARTIR DA CONTAÇÃO CÊNICA DE HISTÓRIAS: DA ANCESTRALIDADE À CONTEMPORANEIDADE

Edson de Deus

Karolina Nogueira de Almeida Penido

Stela Soares

Vinícius Macedo

Contar-te

É que ao lado da cultura pelas palavras existe a cultura pelos gestos. Há no mundo outras linguagens, além de nossa linguagem ocidental que optou pelo despojamento, pela secura das idéias, na qual as idéias nos são apresentadas em estado inerte, sem acionar, de passagem, todo um sistema de analogias naturais, como as linguagens orientais realizam[...]. Esses gestos concretos devem ser de uma eficácia forte o bastante para produzir o esquecimento até da necessidade da linguagem falada.

R. Laban

O Contar-te encontra-se em posição privilegiada, por se colocar diretamente ante o diversificado público-alvo do Programa *A tela e o texto*. Ao levar contações de histórias que passam pela reinterpretação de contos literários, reescritos na linguagem cênica, o setor desterritorializa o livro e o espaço canônico do aprender e o aproxima da realidade do seu espectador. A dramatização ajusta as distâncias entre “autor” e “leitor” na figura do personagem-narrador.

No mundo contemporâneo, em que tudo possui um valor monetário, o espaço do saber está submetido à competitividade.

Entretanto, ao romper com estas concepções e propor atividades que estimulem o saber próprio de cada um, criam-se potências individuais que podem se juntar e formar um coletivo inteligente. O grupo, ao trabalhar com a linguagem oral e com a possibilidade de valorizá-la, transpondo a linguagem literária escrita para o saber popular, aproxima as diversidades, uma vez que aquele que presencia/escuta a releitura de um conto fica no mesmo degrau daquele que o lê.

Para Lévy,¹ ninguém aprende a falar ou escrever por vontade, mas pela necessidade de comunicar-se e viver em sociedade. Com o surgimento da escrita, o saber oral é, pouco a pouco, desvalorizado, gerando exclusão dentre aqueles que não sabem ler ou escrever. Isso acontece porque, se o saber oral não pode ser “arquivado”, a escrita pelo contrário pode ser conservada, transitando com uma força maior entre as gerações. Neste cenário surge o livro, território do saber, objeto de segregação, em oposição ao saber contínuo, a circular entre as pessoas a todo momento. O saber “transcendente” é o causador da exclusão: a minoria dominante valoriza os saberes que lhe interessa e despreza os saberes da maioria, os saberes cotidianos, essenciais à vida.

Sendo assim, o objetivo do grupo Contar-te é tentar amenizar essa situação de desagregação. Através das montagens, busca-se despertar o poder crítico, essa importante arma contra a massificação dos sujeitos, fornecendo ferramentas para que tais sujeitos sejam capazes de responder a estímulos e de *pensar* sobre o que chega até eles, desconstruindo a passividade do espectador, transformando-os em atores. Daí pode-se concluir que a práxis, na arte, é algo substancialmente diferente de outras experiências do conhecimento humano. A noção de simbolização na arte possibilita o entendimento do processo criativo, no qual o indivíduo/criador começa a se inserir numa prática objetiva e coletiva.

Com isso, o jogo se apresenta como uma especificidade no processo de contar histórias, propor narrativas e desenvolver vivências lúdicas. Ao contar histórias, interpretar poesias cenicamente ou apresentar performaticamente um tema, vive-se a possibilidade de novos conhecimentos de mundo. O potencial individual de articular a linguagem para compreender fatos da vida ou do cotidiano atribui sentido à própria existência. Quem sabe ouvir histórias, sabe contá-las! Dar voz e capacidade crítica aos leitores é vivenciar experiências concretas e coletivas no espaço da fala, campo onde eles poderão, enfim, expressar-se em território livre.

DA ORALIDADE

Apresentar uma adaptação da narrativa escrita para a oralidade pode resultar em, pelo menos, duas possibilidades: colocar o espectador em contato com a obra pela primeira vez e fazer com que ele busque ler o original, ou mostrar outra possibilidade de leitura da obra para o espectador inquieto.

Essas práticas remetem a novos desafios e ajudam a pensar e repensar atividades em momentos de transição na contemporaneidade, na qual múltiplas possibilidades de discussões e interpretações se apresentam, visto que as relações de convivência na sociedade e várias aprendizagens se estabelecem por meio da linguagem oral. É partindo do pressuposto de que histórias são narradas desde sempre, que o Contar-te reflete sobre as formas de narrar, a representação e o efeito exercido sobre os leitores e/ou ouvintes. Essa reflexão, que é muito antiga, certamente continuará pelos tempos que ainda estão por vir.

À medida que passamos da ideografia ao alfabeto e da caligrafia à impressão, o tempo torna-se cada vez mais linear, histórico. A

ordem seqüencial dos signos aparece sobre a página ou monumento. A acumulação e o aumento potencialmente infinito do *corpus* transmissível distendem o círculo da oralidade até quebrá-lo. Calendários, datas, anais, arquivos, ao instaurarem referências fixas, permitem o nascimento da *história* se não como disciplina, ao menos como gênero literário. Após o triunfo da harmonização, graças a um imenso trabalho de comparação e de harmonização das tabelas cronológicas, das observações astronômicas e das indicações das antigas crônicas, será possível reconstruir, retrospectivamente, “o” tempo da história, carregando em uma mesma corrente uniforme, ordenando em uma lista monótona os anos e as idades, as dinastias e os sonhos, os reinos e as eras inumeráveis que secretavam seu próprio tempo e se ignoravam soberanamente desde sempre. A história é um efeito da escrita.²

O desafio, ao trabalhar com a oralidade, é levar experiências adiante, traçando linhas de fuga onde há mo delos fechados. Há quem acredite que os textos são “imexíveis”, mas essa idéia não é compartilhada pelos componentes do Contar-te. Com Lévy,³ pode-se entender que a adaptação de um texto para a oralidade implica sua desterritorialização e sua reterritorialização, de acordo com as intenções que o Grupo quer enfatizar.

Walter Benjamin reconhece a oralidade como a narrativa da tradição: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.⁴ Contando histórias, busca-se inovar e construir um universo de representação das ações através da imaginação e de registros históricos disponibilizados para o leitor.

Dessa maneira, imprimimos nossas subjetividades e contribuimos para o surgimento de novas subjetividades em nosso público-alvo que é formado por professores, estudantes e comunidade em geral. Quando Silviano Santiago analisa o texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de Walter

Benjamin, e aponta diferentes entendimentos entre o saber narrativo da oralidade e o saber narrativo da contemporaneidade, ele critica com zelo as possibilidades que essas narrativas têm em comum e faz com que percebamos que alguma coisa está em movimento. Esse movimento é o do próprio conhecimento, conectando-se a todo instante com vários saberes.

DA DRAMATURGIA

Os contos “Felicidade Clandestina” e “Feliz Aniversário” (ambos de Clarice Lispector) foram construídos dramaturgicamente a partir de intertextualidades com textos da escritura e de outros autores, além da subjetividade criativa do dramaturgo aprendiz Sandro Henrique de Souza. Os textos receberam atravessamentos de elementos dramáticos, como idéias, diálogos, tensão dramática, modo, separação dos papéis e indicações de espaço-tempo. Faz-se necessária uma análise de texto própria para a contação, que pode ser aplicada a todo e qualquer texto.

Em outra vertente, o jovem contemporâneo e os atores inquietos preferem a prática da contação de histórias cênicas, na tentativa de afirmar uma intertextualidade própria do texto dramático, criando uma escritura cênica onde o conto já não está confortável em sua própria narrativa. Assim, os outros elementos da contação cênica são: ator, voz, cenografia, figurino e iluminação, linguagens dessa escritura que se aproxima muito da *performance*.

A *performance* associa-se, sem preconceber idéias, a artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. Trata-se de um discurso caleidoscópico, multitemático, como diria Wirth. Nela, enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O *performer* não tem que

ser um ator desempenhando um papel, mas tem que ser, sucessivamente, “recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um autobiógrafo-cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação”.⁵

Cumpre-se, assim, o objetivo comum do Setor e do Programa: disponibilizar ferramentas para o leitor, propiciando-lhe aptidão para atuar como sujeito do saber e dialogar com textos de diferentes gêneros, consolidando, assim, hábitos de leitura. Esse é um fator indispensável à vida profissional e ao exercício da cidadania num contexto no qual, como diz Levy “as mensagens e seus significados se alteram ao deslocarem-se de um ator a outro na rede, e de um momento a outro do processo de comunicação”.⁶

DA FORMAÇÃO DE LEITORES

O contar histórias, através de poesias, contos e prosas, é uma habilidade natural e humanizante, que precisa ser estimulada e repassada como um cachimbo da paz. Contar não é apenas descrever uma seqüência de fatos ou ações. É preciso um contador provido de uma intencionalidade, de uma certa capacidade de representação da experiência de mundo. O sucesso da história contada depende do narrador, do leitor e dos procedimentos de seleção dos fatos que compõem a história. A proposta do Contar-te na formação de leitores é mais um desafio neste mundo tecnológico onde imperam a rapidez das mensagens e a redução do vocabulário. Os educadores mais atentos percebem as dificuldades de oralidade e diversidade de palavras, bem como a dificuldade de compreensão, interpretação, identificação dos gêneros e da tipologia textual, com seus respectivos portadores. Será influência dos videocliques? Dos locutores acelerados de rádio? Excesso de “*hardware*” e falta de “*software*”? Despreparo dos educadores?

É importante que os educadores reflitam sobre a relação das práticas pedagógicas com as práticas de leitura e percebam a importância de todas as formas de incentivo à leitura e à apropriação do discurso, para a construção de uma nova práxis de educação e cidadania. Nestes novos tempos, torna-se cada vez mais fundamental perder o bom senso “sonso” e adquirir a inventividade, a capacidade de criar e brincar com a língua portuguesa possibilita. Chegou a vez e a hora de toda criança, pequena ou grande, apoderar-se de si mesma com versos rimados ou não, mas cheios de significados que só os humanos são capazes de criar através do sentir. Quando os integrantes do Contar-te encenam uma poesia ou um conto, transmitem essa leitura em um convite à memória ancestral e ao ato de brincar com as palavras e transmitir sentires. Essa pode ser a impressão digital mais humana e imortal que a civilização deixará como legado. Como informa Bosi, “Histórico é, ao contrário do que diz a convenção, o que ficou, não o que morreu”.

Silviano Santiago, em seu ensaio “O narrador pós-moderno”, faz comentários acerca do texto já referido de Benjamin e enfatiza sua abordagem sobre a evolução do narrador ao longo do tempo. Segundo ele, Benjamin peca ao valorizar apenas o narrador oral. O teórico alemão distingue dois tipos de narradores “que se interpenetram de múltiplas maneiras”: o narrador viajante, que leva consigo as histórias colhidas de outras culturas; e o narrador sedentário, que narra histórias e tradições locais. Segundo Benjamin, o narrador de romance e, principalmente, o narrador de textos jornalísticos, de caráter informativo – do ponto de vista do teórico alemão – estariam esvaziados de sabedoria, pelo fato de não terem vivenciado a experiência. Santiago sugere então a seguinte discussão: “só é autêntico o que eu narro a partir do experimento, ou pode ser autêntico o que eu narro e conheço por ter observado?”

Santiago discute esse ponto à luz da contemporaneidade. Questiona valores e formas da tradição oral, ampliando os conceitos de sabedoria do velho e do novo. Para o autor,

o narrador pós-moderno é o que transmite uma “sabedoria” que é decorrência da observação de uma vivência alheia a ele, visto que a ação que narra não foi tecida na substância viva da sua existência. Nesse sentido, ele é o puro ficcionista, pois tem de dar “autenticidade” a uma ação que, por não ter o respaldo da vivência, estaria desprovida de autenticidade. Esta advém da verossimilhança que é produto da lógica interna do relato. O narrador pós-moderno sabe que o “real” e o “autêntico” são construções de linguagem.⁹

Sem descartar as considerações de Benjamim, o Contar-te transita por algumas dessas categorias de narrador. Primeiramente, como um grupo de narradores sedentários, que transmitem a narrativa local (pensando no livro como território) perpetuando, assim, o conto tradicional. De modo concomitante, o grupo busca, em outros textos, elementos e, conseqüentemente, novas abordagens para a obra, a fim de enriquecer o trabalho, agindo como “narradores viajantes” que relatam suas aventuras em territórios alheios. Percebe-se, assim, que o grupo também narra histórias que não foram tecidas na substância viva da existência, o que leva a uma aproximação com o narrador jornalístico.

Pensando, ainda, no narrador de Silviano Santiago, o grupo faz-se narrador pós-moderno, no instante em que tece, em sua narrativa, uma linguagem hipertextual e cria, dessa maneira, uma lógica interna ao relato: a verossimilhança. Dentro da linguagem dessa narrativa, utilizam-se várias outras linguagens, como a musical, a oral, a corporal, a poética, ampliando-se o leque de possibilidades de leituras por parte tanto dos atores quanto dos leitores/espectadores/atores. Até se pode pensar em uma grande rede que se forma

entre o grupo, apta a fornecer a sua própria leitura no instante da apresentação, e os leitores que estão, ao mesmo tempo, (re)lendo e reconstruindo, à sua maneira, o texto.

Tomando os termos leitores e texto no sentido mais amplo possível, diremos que o objetivo de todo texto é o de provocar em seu leitor um certo estado de excitação da grande rede heterogênea de sua memória, ou então orientar sua atenção para uma certa zona de seu mundo interior, ou ainda disparar a projeção de um espetáculo multimídia na tela de sua imaginação.¹⁰

O texto faz-se hipertexto, então, em dois momentos: quando a interação entre as linguagens possibilita ao grupo Contar-te ir para além do texto escrito, a fim de trabalhar a enunciação, e quando a apresentação oferece aos leitores a liberdade de ressignificação do que lhes é exposto. É através do estímulo à imaginação que as performances do grupo ganham mais importância na contemporaneidade, momento no qual há grandes volumes de informação sendo veiculados em tão curtos espaços de tempo.

A CAPACIDADE DE AFETAR PELA VOZ

O meio radiofônico tem uma longa e eminente história de transformar pensamentos, palavras e ações em imagens na mente do ouvinte. Para tanto, utilizam-se técnicas de dramatização, assim com fez o Contar-te ao produzir uma gravação-piloto da novela *O pagador de promessas*, de Dias Gomes, retornando a um gênero bastante desenvolvido nas décadas de 50 e 60.

Ouvir a dimensão criadora da voz do ator é um deixar-se afetar por uma ação vocal que se constitui, a um só tempo, de recursos vocais e de forças vitais. [...] Forças vitais, expressão empregada

por Nietzsche, são aquelas por meio das quais se opera a relação sensível com o mundo, fundamentalmente no que permite expansão da vida em seus vários planos. Dizem respeito, por exemplo, ao querer, ao imaginar, ao conceber, ao atentar, ao perceber... No caso da voz, tais forças sustentam e fazem com que esta venha à tona instigada pelas sensações, afetos, vontades, desejos.¹¹

A voz não é só uma ferramenta de trabalho, ela é, da mesma forma, um eficaz instrumento político. Ao dar voz a jovens, a adolescentes e à comunidade em geral, consegue-se o acesso destes à intenção inscrita em texto e subtexto, através de uma apresentação, seja ela de história, poesia, dança ou música. Em contrapartida, recebe-se de volta, através da subjetividade de cada um desses ouvintes-espectadores, o riso, o choro emocionado, a crítica e o aplauso. Nesse contexto, surge a necessidade de compreendermos a voz como partitura da ação. É com essas práticas que a rigidez da escrita pode ser quebrada, criando-se um lugar rizomático onde todos os nós da rede possam se comunicar em forma de teia.

A TEIA¹²

No princípio, era uma oficina no 37º Festival de Inverno da UFMG, em Diamantina, no ano de 2005. Um ponto que, movido pelas obras da inspiração solidária, juntou-se a mais um ponto. Alunos dos cursos de Letras, Psicologia e Filosofia fundaram o grupo de contação de histórias Contar-te: outro ponto. Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* (FALE/UFMG): outro ponto. O objetivo é despertar e formar leitores críticos e autônomos: outro ponto. Rádio UFMG Educativa (104,5 MHz), programa *Lá vem história...*: outro ponto. Cursos de capacitação oferecidos pelo Programa *A tela e o texto*: mais outro ponto, com todos os demais

setores. Assim, de ponto em ponto, nasceu a linha, e da linha surgiu o desenho para traduzir a idéia. Da idéia brotou a força motriz que gerou palavras, sons, formas, imagens, gestos... Mais pontos cresceram e novos integrantes surgiram para formarem novas linhas e desenhos. O ponto que faz a linha é o ponto que se entrelaça e desfaz o nó da impotência para formar a teia. É a teia que sustenta a força coletiva da rede. O Programa *A tela e o texto* parte da cultura em rede que se espalha no terreiro e no asfalto, que navega rios, mares e ares, sobe morros, desmonta guetos, desce sertões, vales, descobre outros "Brasis" e, principalmente, tira a carga de tragédia da exclusão.

Que mais gente possa perceber os diferentes matizes das nossas matrizes e que assim possamos aprofundar nossos olhares e sentires, pelo contato com a arte e com os muitos pontos de vista desses grupos e pessoas formadoras dos pontos e das redes que são *A tela e o texto*.

DEPOIMENTO DE UM COMPANHEIRO NA VIDA DE CONTAÇÃO

Houve um tempo imemorial em que as pessoas sentavam-se ao redor da fogueira, ao luar, sob as estrelas, para contar e ouvir histórias acalentadas pela voz pausada da mamãe-velha ou do avô que, cheio de sabedoria e ensinamentos, narrava coisas do cotidiano, contos assustadores e bichos medonhos. Sentados nos bancos da praça da igreja matriz, homens falavam de futebol, política e amores. Mulheres, acompanhadas de filhos, lavavam roupa na bica ou no rio de água cristalina em que se podiam ver os lambaris, enquanto lavavam e cantavam cantilenas embaladas pelo vento, que penetravam suavemente nos ouvidos dos passantes.

Quando a noite desenrolava seu véu negro, todos sabiam que uma nova história estava para ser saboreada. Ora estória de príncipes e princesas, ora de bruxas malvadas devoradoras de crianças. Aquelas estórias começavam assim:

Era uma vez... Naquele tempo... No tempo em que os bichos falavam...
Há muitos e muitos anos...

Do outro lado do Atlântico, seguiam o mesmo ritual, aquela série de estórias assim se iniciava: Conta o conto que vos conto... Estórias, estórias, estórias! Fortuna do céu Amém!!!

Karingana ua Karingana!

Aqueles sábios e habilidosos narradores encantavam a meninência do lugar com muita lábia e pantomima. Também a velha botadeira de estórias, vestindo mandrião até os pés, narrava a série fantástica de estórias. Também num tempo muito distante, na Península do Peloponeso, sábios reuniam-se em praças para falar de filosofia.

Hoje, com os avanços tecnológicos, pesquisas científicas, conquistas sociais, valorização da máquina ou mesmo banalização dos valores, o homem mantém o hábito de ouvir e contar histórias. Elas continuam nos lares, nas praças, salas de aula, contadas por profissionais de narração ou amantes da palavra falada ou escrita.

Atualmente, as histórias chegaram às salas de espetáculos nas vozes de habilidosos narradores, que levam à platéia a poética de Drummond, a temática racial de Solano Trindade, a saga roseana, a crônica de Affonso Romano e outros, a prosa poética de Manuel Cofino, a mãe Angola de Castro Soromenho, a fábula de Monteiro Lobato, o humor de Millôr e Veríssimo, os sons de Cantorias & Cantadores, a crítica social de GoG, em “Brasil com P”, e dos Racionais MC, em “Homem na estrada”, Tambolê e seus tambores, as violas de Chico Lobo e Dimas Soares, a rabeça de Seu Nelson Jacó...

Os contadores estão aí: alguns, com cenários, figurinos, performances; outros, contadores de aldeia. Todos, trazendo o tradicional e o contemporâneo, sobretudo os clássicos, como aquela história do mouro que se casou com Desdêmona-Otelo.

No entanto, o conto de tradição oral e o popular continuam encantando. E as histórias terminam assim: E foram felizes para sempre... E acabou a história... Entrei de pé de pinto... Esta é a minha história, seja bela ou não seja, levem-na a alguns, mas deixem que volte até mim... E assim aprendi a contar os contos que vos conto...

Uraci Micael nasceu em Belo Horizonte, em 25 de abril 1957.

É contador de histórias e sabedor da arte de narrar.

Glossário:

Karingana ua Karingana - era uma vez

Meninência - criançada

Botadeira de histórias - contadora de histórias

NOTAS

1 - LÉVY, 1994.

2 - LÉVY, 1993. p. 94.

3 - LÉVY, 1993.

4 - BENJAMIN, 1985.

5 - NUTALL, 2005. p. 284.

6 - LÉVY, 1993. p. 22.

7 - BOSI, 1975. p.122.

8 - SANTIAGO, 1989. p. 79.

9 - SANTIAGO, 1989. p. 84.

10 - LÉVY, 1993. p. 24.

11 - GAYOTTO, 1994. p.132.

12 - Adaptação do texto “No princípio era o ponto”, de Gilberto Gil.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador - considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas; v. 1).
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche e a música*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- GAYOTTO, Lúcia Helena. *Íoç: partitura da ação*. São Paulo: Plexus Editora, 1994.
- Laban, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LLOSA, Mario Vargas. *O falador*. Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1987.
- NUTALL, Jeff. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: *Nas malhas da letra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 1997.

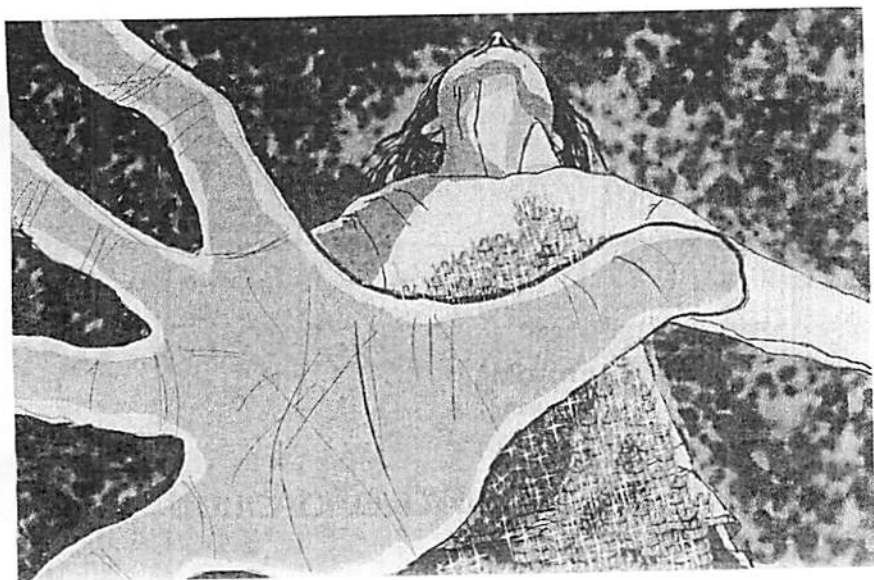


Foto divulgação dos filmes *Mercurio* e *Sentinelas*

O AUDIOVISUAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Martinelly Vieira Martins

Rosilene Aparecida de Souza

Rubens Rangel Silva

Sofia Martins da Costa Rodrigues

Mostras e Estudos Audiovisuais

EDUCAÇÃO, CINEMA E TELEVISÃO

Não é novidade que vivemos numa sociedade midiaticizada e que essa mídia ocupa um lugar significativo em nossas vidas, pois exerce uma grande influência na formação de comportamentos e opiniões. Assim, nenhum de nós está imune aos encantos produzidos por essa indústria do sonho. Diante dessa realidade, passa a ser papel das instituições de ensino capacitar professores e alunos para serem capazes de compreender, decifrar e discernir criticamente as variadas linguagens, mensagens e códigos criados pelos meios de comunicação, em especial o cinema e a televisão.

Muitos estudiosos, como Milton José de Almeida, concordam com a visão de que “a utilização do cinema e da televisão na educação é importante porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental”.¹ Mas, para tanto, é necessário que se desenvolva nos alunos uma leitura audiovisual, para que eles sejam capazes de

compreender conscientemente a imagem. Sendo assim, os meios audiovisuais necessitam de uma didática específica que consista em introduzir nas escolas um processo de ensino/aprendizagem de leitura e análise de produtos midiáticos.

Esse processo exige uma prática orientada, uma vez que a leitura audiovisual requer a capacidade de compreender, distinguir e ao mesmo tempo integrar conteúdos e formas. A leitura audiovisual contribui para o desenvolvimento de uma percepção visual e auditiva mais aguçada, permitindo identificar criticamente a associação de imagens, sons e textos, que configuram a linguagem e as fontes específicas desses veículos de comunicação.

Para Heloísa Dupas Penteado, “escola e TV não são assuntos paralelos. Eles se cruzam e se sobrepõem nos sujeitos sócio-históricos que compõem aquele grupo social”.² Num país como o Brasil, por exemplo, que possui forte tradição audiovisual, principalmente em relação a telenovelas, a televisão atua como uma das linguagens midiáticas de maior apelo e alcance, independente de faixa etária, classe social ou nível de escolaridade. Assim, a instituição de ensino não deve menosprezar e descartar a oportunidade de utilizar as mensagens produzidas por essa “telinha mágica” no cotidiano e na realidade das salas de aula.

O uso da imagem no ensino auxilia no processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina, uma vez que os estudantes não apresentam resistências ao audiovisual, pois fazem parte de uma geração que cresceu diante dos vários tipos de tela (celular, cinema, computador e televisão). Isso não quer dizer que estejam aptos a percebê-las criticamente.

As telas transmissoras de informações e entretenimentos também são formas de leitura em nossas vidas. Hoje, mais do que

nunca, passamos a estabelecer relações em torno do que é transmitido pela telinha. Por isso, apropriar-se desse código torna-se condição básica para a conquista de visão crítica e leitura autônoma, o que faz da leitura de telas e textos uma das preocupações de muitos educadores, pesquisadores e instituições como é o caso do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*. O contato com diversificados tipos de textos (escritos ou imagéticos) em ambiente escolar é condição básica para a formação do leitor contemporâneo.

Nesse contexto, nosso objetivo é contribuir para a capacitação, a formação e a reflexão dos leitores, educadores e educandos, para que atuem criticamente diante das várias telas que encontrarão pela vida afora. Nesse sentido, o projeto *Cultura em rede*, realizado pelo Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais, ressalta a importância da inclusão de estudos midiáticos nos diferentes níveis de ensino como uma medida necessária para a formação adequada do cidadão contemporâneo.

CULTURA EM REDE

O projeto foi implementado em dez cidades do interior dos Estados de Minas Gerais e São Paulo¹ integrando cinco setores do Programa² por meio da realização de três oficinas (*Criação de bibliotecas comunitárias*, *Produção de textos literários e Leitura de telas e textos*), exibição da Mostra Minas de Cinema e Vídeo,³ palestra *Novas tecnologias intelectuais da leitura*⁴ e uma instalação audiovisual e fotográfica montada a partir do registro das experiências vividas nas dez cidades visitadas pelo projeto.

Dentre as oficinas, a mais intimamente ligada ao audiovisual foi a de *Leitura de telas e textos* que teve como objetivo refletir sobre os níveis de leitura da população, analisar as relações

entre a mídia contemporânea e o texto impresso, capacitar educadores⁸ para a realização de atividades transdisciplinares envolvendo a leitura de telas (especialmente das imagens veiculadas pelo cinema e pela TV) e textos (principalmente literários e jornalísticos).

Nesse contexto, o estudo da dimensão pedagógica dos fenômenos cinematográficos, filmicos e televisivos tornou-se um ato de apropriação do capital cultural e, conseqüentemente, uma reflexão crítica sobre a tradução das narrativas literária, oral e social em imagens, sons e movimento. Assim, a concepção do audiovisual como meio pedagógico, inserida no projeto *Cultura em rede*, apóia-se na pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa *A tela e o texto* em que um dos propósitos é discutir a capacidade educativa dos meios de comunicação.

Na oficina *Leitura de telas e textos*, apresentamos e discutimos com os alunos/educadores ações que visavam à formação de um estudante que fosse capaz de ler, interpretar e analisar criticamente as mídias e as novas tecnologias da comunicação.

Segundo Pierre Lévy,

novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.⁹

Dessa forma, o mundo contemporâneo pode ser visto como o resultado de inovações das telecomunicações e da informática, dentre as quais se destacam o cinema e a TV que, com seu poder atrativo, figuram como importantes ferramentas de

educação massiva. Contudo, o cinema e a TV são apenas duas, dentre as várias possibilidades tecnoeducativas da atualidade.

Algumas questões se colocam para as escolas contemporâneas cuja maioria já possui equipamentos de projeção multimídia e TV. Seu uso, normalmente, limita-se a exibições em que a obra audiovisual funciona como mera ilustração. E quanto à utilização desses recursos audiovisuais como instrumento didático? Qual seria o papel das linguagens cinematográfica e televisiva? Qual é a relação entre o conteúdo da obra audiovisual e os conteúdos das disciplinas? O filme e o programa de TV podem ser fonte confiável de conhecimento? Como esses instrumentos conformam a visão de mundo do professor e do aluno e sua preparação para a vida?

Sobre essa questão, Duarte enfatiza que “os códigos que compõem a linguagem audiovisual constituem *poder* em sociedades que produzem e que consomem esse tipo de artefato”.¹⁰ Por isso “é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever”¹¹. Sendo assim, se os educadores partirem do pressuposto de que “saber ver” é também “saber compreender”, o uso dos recursos audiovisuais em sala de aula deixará de ser polêmico ou algo supérfluo e meramente ilustrativo.

A TELEVISÃO EDUCATIVA E AS PROJEÇÕES PARA O FUTURO

Antes de tratarmos das possibilidades educativas que o surgimento da TV digital pode trazer para as novas gerações, é necessário que pensemos sobre o que seria realmente uma televisão educativa. A definição mais óbvia diria que a televisão é educativa

quando tem o propósito de educar, ou seja, quando instiga o telespectador a ações como trabalhar, construir, aprender e aperfeiçoar, em troca de uma compensação posterior.¹² Contudo, a televisão comercial, além de possuir respaldo publicitário, pretende atingir o maior público possível e tem como principal objetivo alcançar os níveis de audiência sustentados pelo entretenimento. Porém, tais definições nos levariam a outra indagação: uma televisão comercial poderia ser também educativa?

Para Vilches, a televisão educativa nunca existiu,

se entendermos educação como um ambiente no qual se comunica informação, se adquirem conhecimentos e se desenvolvem atividades pedagógicas. Em vez disso, o que se tem visto, na história da televisão educativa, é televisão de um lado e educação de outro.¹³

O autor acrescenta que o único mérito que a educação teve, ao se relacionar com a televisão, foi a de fazer com que esse assunto fosse discutido nos meios pedagógicos, possibilitando uma reflexão sobre o tema.¹⁴ De fato, se levarmos em conta que o processo educativo possibilita uma interação efetiva de ensino-aprendizagem e professor-aluno, a televisão, como ainda a conhecemos, fracassa nesse intento e passa a ser apenas mais um meio de difundir informação e não de construir intencionalmente um saber.

Por essa mesma via transita a televisão comercial, aberta e acessível a milhões de brasileiros já há algumas décadas. Durante todo esse tempo, ela tem sido vista como a vilã que influencia de forma deturpada as relações familiares e sociais, estimulando conflitos entre gerações, sexualidade precoce, consumismo, individualismo...

De fato, a televisão comercial cria conflitos muitas vezes difíceis de serem resolvidos sem a contribuição da escola. Por um lado, ela valoriza a nobreza de educadores que, mesmo com baixos

salários, trabalham “por amor”; simultaneamente, ela enfatiza as glórias e os privilégios de ser rico e famoso, mostrando a vida de celebridades, jogadores de futebol, modelos, e seus altos salários, não levando em conta a formação dessas pessoas ou seu mérito pessoal.¹⁵ Essa miscelânea de informações desencontradas passa despercebida do grande público, e é aí que entra o papel da escola. Ao discutirmos tais contradições no ambiente escolar, será possível vermos também a televisão comercial como um meio para educar e não apenas como um espaço de entretenimento.

É interessante notar que, nos anos 60, quando surgiram os primeiros conceitos de televisão educativa, já se antevia como o desenvolvimento tecnológico poderia levar a essa interação ou mesmo à nossa atual realidade no que diz respeito à comunicação televisiva. O Relatório da Comissão Carnegie de Televisão Educativa previa tais mudanças no prazo máximo de 25 anos, fazendo alusões ao que hoje podemos chamar de realidade tecnológica: a TV a cabo ou por assinatura e a associação da TV com o computador (a Internet).

Eis o que diz o relatório:

De agora a um período de dez a vinte cinco anos, pode imaginar-se que haja muitas residências com um centro de comunicações muito complexo. Bastam melhoramentos bem pequenos nos cabos e nos aparelhos para que até oitenta e dois canais de televisão ou seu equivalente possam ser utilizados no lar para uma grande variedade de serviços. Esses serviços poderiam compreender:

- a) Os canais normais de transmissão da televisão.
- b) Canais especiais reservados para as diversas artes de representação, isto é, canais separados para teatros, ópera, balé e música sinfônica ou de câmera.
- c) Vários canais de transmissão ao vivo de teatro, cinema, competições esportivas e outros acontecimentos, o que evidentemente exigiria algum pagamento numa base de assinatura.

- d) Notícias, previsão do tempo, hora certa e outros serviços de repetição semelhantes.
- e) Serviços de indicações para compras, executados de maneira semelhante aos anúncios de jornais e ao tipo de publicidade das páginas amarelas.
- f) Serviços de biblioteca, que permitiriam distribuição das informações desejadas sobre livros na forma de fac-símiles.
- g) Telefones com imagem.¹⁶

O relatório também prevê o

acesso a serviços centralizados de computadores e o intercâmbio entre computadores de pesquisa [além de] desenvolvimentos como a televisão tridimensional, televisão de reprodução muito minuciosa para fins especiais, gradação muito fina da luz, da sombra e da cor [...].¹⁷

Essa associação de várias mídias também se desenvolve hoje de forma clara, a partir da revolução digital. Um novo meio tecnológico não destrói a mídia antiga, normalmente a reconfigura. É, por exemplo, o caso do rádio que mesmo tendo mais de cem anos não desapareceu, renovou-se e pode ser acessado via Internet. Também a televisão, após o advento dos aparelhos digitais, vai incorporar as novas mídias e tornar-se no decorrer dos anos multifuncional, e quem sabe democrática. O computador tende a acoplar várias mídias antigas, reconfigurando todo o espaço intermediático, por ser mais dinâmico e flexível, suscetível às mudanças do tempo e do desenvolvimento tecnológico. O surgimento desse novo espaço significa o surgimento de novas relações: quando uma mídia supera a outra, ela é capaz de estabelecer conexões com as mídias antigas e atualizá-las.

Assim, esperamos por uma televisão que não seja apenas espontaneamente informativa, mas que também seja interativa e consciente de seu papel pedagógico. No momento, o computador

desempenha esse papel, pois seu usuário deve ser ativo e fazer escolhas, não por acaso, o ato de usar a Internet identifica-se como o ato de “navegar”. No futuro, será possível a associação da Internet à televisão, possibilitando efetivamente uma ação digital interativa.

Em *Cibercultura*, Lévy alerta sobre as imensas possibilidades que poderiam surgir com a televisão digital.

No caso da televisão, a digitalização poderia aumentar ainda mais as possibilidades de reapropriação e personalização da mensagem ao permitir, por exemplo, uma descentralização da emissora do lado do receptor: escolha da câmera que filma um evento, possibilidade de ampliar imagens, alternância personalizada entre imagens e comentários, seleção de comentaristas, etc.¹⁸

Hoje, a TV digital é uma realidade em vários países do mundo, sendo que no Brasil já dá seus primeiros passos. O uso das tecnologias digitais em rede irá possibilitar a construção do conhecimento num grau jamais visto, estreitando a colaboração e o intercâmbio entre produtores e redes de televisão, colocando à disposição do espectador uma série de ferramentas que lhe permitirão interagir e influir na produção de conteúdos.

Mais do que isso: a TV digital funcionará como um nó hipertextual de uma grande rede, incorporando recursos que estarão disponíveis para a sociedade. Será possível pesquisar e compreender um tema por meio de relações reticulares e não lineares, com acesso a programas e conteúdos complementares, a novos dados, roteiros, créditos etc., o que favorecerá uma atitude exploratória diante do material a ser investigado. O modelo ideal de TV digital também dará espaço para que o indivíduo produza e divulgue seus próprios conteúdos televisivos, como já acontece na Internet.

Dessa forma, os futuros usos da televisão interativa de alta

definição poderão contribuir para, finalmente, incorporar às práticas de ensino-aprendizagem soluções para questões que sempre preocuparam os educadores.

A TV digital abre as portas, de uma maneira muito especial, para a alfabetização audiovisual permanente, possibilitando e fomentando nos espectadores a capacidade de produzir e analisar suas próprias mensagens [...] propiciando uma educação que promova uma intervenção social e crítica imprescindível para a formação da cidadania.”

Ao mesmo tempo, é preciso atentar para o fato de que o desenvolvimento das tecnologias digitais não apenas favorece a difusão de informações e de cultura, como também aumenta o acesso a seus meios de produção. Hoje, uma parcela crescente da população manipula equipamentos com memórias cada vez maiores e em processadores sempre menores.

A velocidade dessa transformação é desprovida de qualquer essência estável, sendo sua aceleração tão forte que freqüentemente os métodos e as práticas se tornam ultrapassadas. As novas tecnologias são fruto de uma atividade multiforme de grupos humanos, de um devir coletivo complexo que se cristaliza em torno de objetos materiais, de programas de computador, de dispositivos de comunicação.

Diante de tudo isso, cabe a nós, educadores e pesquisadores, promover uma leitura responsável, aprofundada e mais crítica das telas e dos textos sociais, buscando uma apropriação positiva dos recursos oferecidos por tecnologias, emissoras e provedoras de conteúdo, tendo em vista a elevação da qualidade de nossa percepção do mundo.

NOTAS

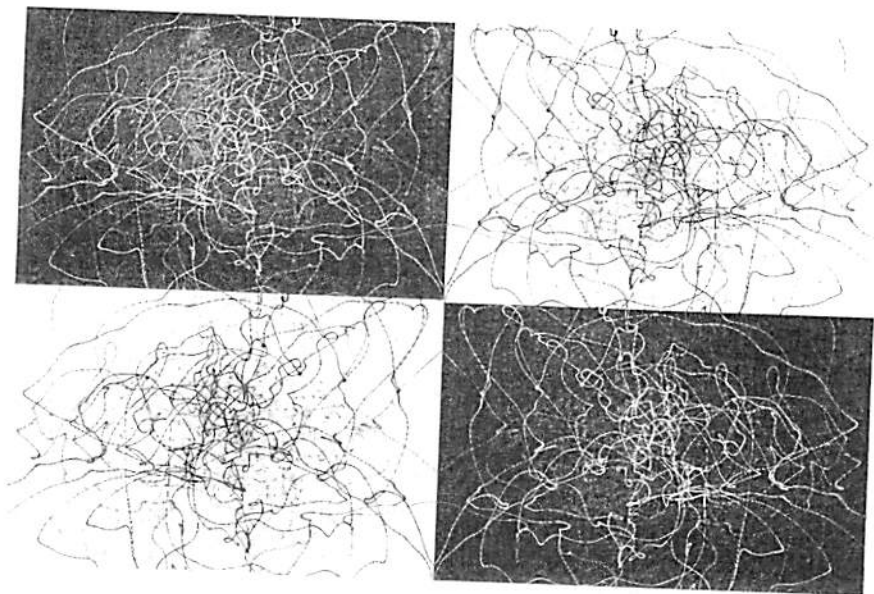
- 1 - ALMEIDA, 1994, p. 49.
- 2 - PENTEADO, 1999, p. 8.
- 3 - Projeto implementado no ano de 2007, patrocinado pela Arcelor Mittal, por meio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura de Minas Gerais.
- 4 - Contagem, Sabará, Vespasiano, Santos Dumont, Juiz de Fora, Martinho Campos, Dionísio, Bom Despacho, Lagoa Santa, em Minas Gerais, e Piracicaba, em São Paulo.
- 5 - Capacitação de Educadores, Alfabetização Literária Infanto-juvenil, Bibliotecas Comunitárias Auto Geridas, Linha Editorial *Tela e Texto*, Mostras e Estudos Audiovisuais.
- 6 - Evento realizado pelo Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais desde 2003. Mais informações em http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/mostrasestudosaudiovisuais_eventosrealizados_mostraminas.html.
- 7 - Palestra proferida pelo professor Anderson Higino, em Vespasiano - MG, no âmbito do projeto *Cultura em rede*.
- 8 - Consideramos educadores os agentes culturais e sociais, os professores, os líderes comunitários, os artistas etc.
- 9 - LÉVY, 1993, p. 7.
- 10 - DUARTE, 2002, p. 82.
- 11 - DUARTE, 2002, p. 82.
- 12 - Ver Relatório da Comissão Carnegie de Televisão Educativa, de 1966, no livro *Televisão educativa: um programa de ação*, p. 15-16.
- 13 - VILCHES, 2003, p. 169-172.
- 14 - VILCHES, 2003, p. 169-172.
- 15 - FISCHER, 2006, p. 21.
- 16 - LÉVY, 1999.
- 17 - COMISSÃO CARNEGIE DE TELEVISÃO EDUCATIVA, 1967, p. 195-196.
- 18 - COMISSÃO CARNEGIE DE TELEVISÃO EDUCATIVA, 1967, p. 195-196.
- 19 - AMARAL, PACATA, 2003.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Sérgio Ferreira do; PACATA, Daniel Moutinho. A tv digital interativa no espaço educacional. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 229, set. 2003.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo:

- Cortez Editora, 1994.
- BACCGA, Maria Aparecida. A formação de leitores na sociedade midiática: novas tecnologias, novas sensibilidades. Disponível em: <www.alb.com.br/anaisjornal/leitura/textos/001baccega.htm>. Acesso em: 07 maio 2008.
- BODYCOMB, David. *O mundo da ciência e da tecnologia*. Tradução de Claudio de Biasi, Marília de Biasi e Ronaldo de Biasi. Rio de Janeiro: Ed. Reader's Digest, 2005.
- COMISSÃO CARNEGIE DE TELEVISÃO EDUCATIVA. *Televisão Educativa: um programa de ação*. Rio de Janeiro: Ed. O Cruzeiro, 1967.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & educação: fruir e pensar a tv*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *TV e escola: conflito ou cooperação?* 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- SACRAMENTO, Ricardo. Festival internacional de artes em mídias móveis. Disponível em: <www.artemov.net/page/index_final.php>. Acesso em: 10 maio 2008.
- SACRINI, Marcelo. O uso da televisão digital no contexto educativo. *Revista Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, n. 1, p. 31-44, dez. 2005.
- SEVERO, Gerson Egas. *Com Lumière em sala de aula: uma contribuição para o debate sobre os usos do filme como suporte pedagógico para o ensino de história*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- VILCHES, Lorenzo. *A migração digital*. São Paulo: Loyola, 2003.

**IV – LITERATURA E DEMOCRACIA:
ECOLOGIA DE SABERES**



OS PERCURSOS DO LEITOR NA NARRATIVA DE CALVINO¹

Glancia Muniz Proença Lara²
Maria Magda de Lima Santiago³

Tomada como teoria da significação, a semiótica greimasiana procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso que simula a “geração” do sentido: o percurso gerativo de sentido, que comporta três níveis – que vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto – o fundamental, o narrativo e o discursivo.

Neste artigo, abordaremos as noções de *temas*, *figuras* e *isotopias*, que se situam no nível discursivo (componente semântico) do percurso gerativo, com o objetivo de mostrar como esses elementos funcionam nas “operações” do leitor para construir os sentidos do texto. Para isso, analisaremos a narrativa “As cidades e as trocas 5” do livro *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino. Num segundo momento, articularemos os *temas*, *figuras* e *isotopias* apreendidos na análise do texto em foco com alguns conceitos oriundos da *Esquizaanálise*.⁴ Explorando, finalmente, a intertextualidade, faremos “dialogar” o texto de Calvino com outro texto que nos parece relevante: a Tábua Esmeraldina, atribuída a Hermes Trimegisto.

Comecemos pela definição das noções semióticas de que nos ocuparemos. Para Fiorin⁵ “figuras” são termos que remetem a elementos do mundo natural (existente ou construído como tal): árvore, sol, correr, brincar, vermelho etc., enquanto “temas” são categorias que organizam, classificam, ordenam esses elementos: elegância, vergonha, calcular etc. Os temas e as figuras encadeiam-se, isto é, articulam-se em percursos (temáticos e figurativos,⁶ podendo um dado texto ficar apenas no nível temático (textos científicos e filosóficos, por exemplo) ou ser “revestido” por figuras (textos literários, que criam, assim, simulacros da realidade). Isso quer dizer que todos os textos passam por um primeiro nível de tematização, podendo (ou não) ser figurativizados.

Por sua vez, a “isotopia”, noção tomada de empréstimo ao domínio da Física e re-significada no quadro da semiótica, pode ser definida como a recorrência de categorias sêmicas ao longo de um texto, sejam elas temáticas (abstratas) ou figurativas. Trata-se de uma espécie de plano de leitura que confere ao texto unidade de sentido. Para Courtés,⁷ é necessário apreender o “contexto sintagmático”, que se manifesta por meio das “isotopias” que atravessam os múltiplos discursos que circulam numa cultura, pois são elas – como traços semânticos recorrentes – que conferirão homogeneidade e coerência às ligações “paradigmáticas” estabelecidas na relação entre os temas e as figuras. Dadas as definições e explicações necessárias, passemos à análise do texto que constitui o nosso objeto de estudo:

As cidades e as trocas 5^o

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em

Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um zigzague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco e transbordos em terra firme.

Deste modo, os habitantes de Esmeraldina são poupados do tédio de percorrer todos os dias os mesmos caminhos. E não é tudo: a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe-desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície, os habitantes se dão o divertimento diário de um novo itinerário para ir aos mesmos lugares. Em Esmeraldina, mesmo as vidas mais rotineiras e tranqüilas transcorrem sem se repetir.

As maiores constrições estão expostas, como em todos os lugares, às vidas secretas e aventureiras. Os gatos de Esmeraldina, os ladrões, os amantes clandestinos, locomovem-se pelas ruas mais elevadas e descontínuas, saltando de um telhado para o outro, descendo de uma sacada para uma varanda, contornando beirais com passo de equilibrista. Mais abaixo, os ratos correm nas escuras cloacas, um atrás do rabo do outro, juntamente com os conspiradores e os contrabandistas: espreitam através de fossos e esgotos, escapam por interstícios e vielas, arrastam de um esconderijo para o outro cascas de queijo, mercadorias ilícitas e barris de pólvora, atravessam a compacta cidade perfurada pela rede de covas subterrâneas.

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas.

A primeira referência que extraímos do discurso, a partir das figuras: “cidade aquática, rede de canais, trajetos de barcos”, é a semelhança com a Veneza real, cidade natal de Marco Pólo, o viajante que percorre as cidades do império tártaro e as descreve para o imperador Kublai Khan. A não-linearidade das ruas de Esmeraldina, explicitada no discurso (“a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta”), expõe uma configuração de formas abundantes, confirmada nas figuras: “zigzague” que se “ramifica” em “tortuosas variantes” – produzindo a imagem de um desenho denso, ao contrário do que seria uma cidade de traçado “linear”, ou seja, simples e direto.

O enunciado “pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco” (inclusive com alternância entre um e outro num mesmo deslocamento) enfatiza as múltiplas possibilidades dos habitantes, que contam com muitos caminhos para chegar ao mesmo destino. O lexema “transbordo”, com o significado de “baldeação”, realça a variedade de vias de locomoção e, ao mesmo tempo, permite entrever uma ligação com o nome *As cidades e as trocas*.

Como a disposição apresentada ainda aproveita o espaço vertical – a cidade é disposta em camadas, numa “rede de canais” e numa “rede de ruas” que se sobrepõem e se entrecruzam –, aumenta o número de percursos que podem ser escolhidos para se chegar ao destino. Pressupõe-se, portanto, que Esmeraldina possui uma configuração complexa que, reforçada pela figuras que representam os variados itinerários que se estabelecem nas diversas vertentes da isotopia espacial, indica o percurso temático-figurativo da multiplicidade, que está presente em todo o discurso.

O enunciado “as maiores constrições estão expostas, como em todos os lugares, às vidas secretas e aventureosas” marca o início da figurativização dos espaços das vidas “marginais”, diferentes das

“vidas mais rotineiras e tranqüilas” (cujos trajetos foram descritos), expondo um “outro lado” de Esmeraldina, onde os habitantes transitam por espaços distintos. Nessa parte, identificamos a existência de mais dois caminhos que se somam aos já descritos: as ruas mais elevadas e descontínuas e as covas abaixo do solo, que perfuram a cidade, remetendo a túncis intraterrenos. Assim, Esmeraldina é uma cidade composta por redes aquáticas e terrestres (de superfície ou elevados), além dos percursos elevados (mas descontínuos) e da rede de covas subterrâneas. Ou seja, à multiplicidade de opções “patentes” soma-se uma multiplicidade de opções latentes ou “escondidas”, reforçando o percurso temático-figurativo da multiplicidade. Observando a ligação com os elementos naturais, constatamos que os diversos itinerários partem dos cinco elementos descritos pela astrologia: aquáticos (“água”), terrestres (“terra”), subterrâneos (“fogo”, ligação com o inferno) e elevados (aéreos, “ar”), indicando uma isotopia da natureza.

É como se o discurso desvendasse a outra face da cidade de traçado complexo e não-linear, sendo o subterrâneo associado, no espaço interdiscursivo, ao escuso e, figurativamente, ao inferno (roubos, traições, conspirações, contrabandos). “Cova”, por sua vez, remete a túmulo, à morte. As personagens que se movem por esses espaços, que podem ser identificadas como “os habitantes responsáveis pelas constrictões”, são animalizadas: os amantes e os ladrões saltam como os “gatos” nos espaços mais altos e descontínuos; os “conspiradores” e os “contrabandistas”, por sua vez, correm junto com os “ratos”, nas “escuras cloacas” (ou seja, fossas).

Nessa perspectiva, a descrição da movimentação das personagens que habitam “a outra” Esmeraldina poderia ser representada, num plano de expressão não-verbal (visual), como uma linha – ou melhor, uma forma em ziguezague –, de direção vertical e

sentido descendente, pois esses habitantes percorrem, no discurso, espaços de alturas diferentes, a começar pelas ruas mais elevadas, depois descendo pelos telhados, sacadas e varandas. Os espaços seguintes são os fossos e esgotos, interstícios e vielas e, mais abaixo, a rede de covas subterrâneas. As figuras “clandestinos, passo de equilibrista, esconderijo, barris de pólvora” e “mercadorias ilícitas” relacionadas a esses atores estabelecem uma oposição temática no discurso: elas associam-se ao “ilícito”, fazendo com que os habitantes da superfície, por sua vez, remetam ao “lícito” – já que vão diariamente para os “mesmos lugares”, tais como empregados ou funcionários, podendo-se pressupor que trabalham.

As expressões: “poupados do tédio, todos os dias” e “mesmos caminhos”, que se referem ao cotidiano dos moradores lícitos, contrapõem-se às figuras: “rede de trajetos, sobe-desce de escadas, pontes arqueadas, ruas suspensas, diversos percursos elevados ou de superfície, bailéus” – que são andaimes, pavimentos. Assim, esses habitantes, apesar de se conduzirem sempre para os mesmos destinos, seguem no espaço de forma múltipla, num desembaraço de movimentos que é figurativizado por “caminhos que se abrem”, pelos quais o transeunte desloca-se, num trafegar cheio de opções, “combinando segmentos”.

Além disso, a mencionada habilidade dos atores “gatos, ladrões, amantes, ratos, conspiradores e contrabandistas” para deslocar-se dentro dos próprios espaços e o vôo multifacetado das andorinhas que trilham pelo céu também confirmam a movimentação. Assim, extraímos do discurso não só uma isotopia espacial na qual podemos diferenciar os espaços que pertencem a cada ator/personagem, mas também – e sobretudo – um percurso temático-figurativo da mobilidade, associado ao percurso da multiplicidade, em que a configuração da cidade contempla os deslocamentos.

A homogeneidade do modo de vida dos habitantes lícitos, que vão aos mesmos lugares, é atravessada pela multiplicidade de percursos ofertados, podendo-se aí identificar a coexistência implícita entre o “unívoco” e o “múltiplo”, como num labirinto de fácil solução, onde todas as diversas opções permitem o acesso a um mesmo ponto de chegada. Essa “incongruência” é reforçada por um discurso repleto de termos duais (linearidade *vs* complexidade; rotina *vs* aventura; univocidade *vs* multiplicidade; responsabilidade *vs* marginalidade, entre outros), que fazem jus a um dos princípios da Tábua Esmeraldina, de Hermes Trimegisto, que provavelmente nomeou a cidade: “é verdade, sem engano, certo e muito verdadeiro; o que está embaixo é como o que está em cima e o que está em cima é como o que está embaixo”.

Essas oposições se aplicam à cidade e aos três atores coletivos que distinguimos no discurso, cada um com o seu espaço correspondente, o que reforça o percurso temático-figurativo da mobilidade, associando-o ao percurso da coesão (que caracteriza o comportamento homogêneo de cada grupo):

- Os habitantes, que se locomovem pela rede de ruas (percursos terrestres) e pela rede de canais (percursos aquáticos), de superfície ou elevados, cujo espaço, como afirmamos, parece um labirinto, onde todos os caminhos conduzem à saída, que é sempre o “mesmo destino”.
- Os habitantes “responsáveis pelas constrictões”, representados por dois atores coletivos que compartilham o tema do “ilícito”: a) Os gatos, os amantes e os ladrões, que transitam pelas partes elevadas: “ruas descontínuas, telhado, sacada, varanda, beirais”; b) os ratos, os conspiradores e os contrabandistas, que se movem abaixo do solo: nas “escuras cloacas”, nos “fossos, nos esgotos,

nos interstícios, nas vielas, no esconderijo, na rede de covas subterrâneas”.

- As andorinhas, terceira personagem coletiva, cujo espaço são as trilhas não-mapeáveis que cruzam, em movimentos únicos, o céu.

A descrição do quarto espaço, cujos percursos não podem ser traçados, provoca associações plásticas no leitor: “é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados” (uma linha diagonal), “perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas” (círculos), desviam-se para engolir um mosquito (forma em ‘s’), “voltam a subir em espiral rente a um pináculo” (movimento de ascensão circular com diâmetros que se reduzem). É interessante observar que o pássaro também pode ser uma referência ao nome da cidade, já que Esmeraldina nomeia uma espécie de pomba-rola (rola-esmeraldina). Por outro lado, a figura das andorinhas, ave que “destaca-se do restante dos pássaros pelas adaptações desenvolvidas para a alimentação aérea [...] caçam insetos no ar e para tal desenvolveram um corpo fusiforme e asas relativamente longas e pontiagudas”,¹⁰ é bastante adequada ao discurso, remetendo à flexibilidade ou à facilidade para adaptar-se.

Podemos concluir que os dois primeiros atores coletivos transitam por espaços determinados, segmentados, delimitados, restritos – apesar de permeados pela multiplicidade de caminhos, tanto na superfície quanto nos percursos elevados, descontínuos ou nas rotas subterrâneas – numa arborescência vertical, que faz parte da “ordem” instituída. Por outro lado, as andorinhas se movem de forma desimpedida: pela amplidão do espaço “acima”, numa multiplicidade inerente (os trajetos são infinitos), muito maior que aquela dos habitantes dos espaços “abaixo”. As trilhas desses pássaros são estabelecidas no momento do vôo, numa produção que se constrói

no instante em que acontece, original, em constante *devenir*,¹¹ o que impede que sejam mapeadas.

Essa infinidade de possibilidades do momento presente, figurativizada pelo vôo não mapeável das andorinhas, remete ao conceito de singularização descrito por Guattari e Deleuze, no qual os autores afirmam que a produção do novo, a cada encontro, potencializa a existência. Ser singular é não repetir, não copiar, permitir a transversalidade fluida (que passa pela entrada/saída de fluxos). Para isso, é necessária a capacidade de desterritorializar, territorializar e reterritorializar¹² modos de pensar e de agir, fazendo conviver o homogêneo e o heterogêneo. As andorinhas não estão restritas a espaços que, mesmo múltiplos, seguem para os mesmos caminhos. Transitam com total desenvoltura pelo céu, um espaço inteiro, não repartido, podendo “sobrancear” (dominar pela altura) “todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas”, singulares e potencializadas.

Já as outras personagens - ao que parece, por sua posição ideológica e pela forma de conduta - estão circunscritas a certas partes da cidade, como grupos com configurações subjetivas próprias que se estabelecem no coletivo. Estão arraigadas em conceitos/modos de vida que não se transformam, estáticos em meio à mobilidade física, homogêneos em meio à multiplicidade. Ao contrário da liberdade explicitada das andorinhas, os outros habitantes parecem “fixados” dentro do movimento, pois estão restritos aos espaços do lícito ou do ilícito - o que nos remete a outra oposição temático-figurativa: mobilidade vs imobilidade, em que, por mais paradoxal que pareça, a multiplicidade pode ser associada tanto a uma quanto à outra.

Os habitantes da parte de baixo parecem não ter consciência do alcance do vôo das andorinhas, como se não tivessem

conhecimento das possibilidades do novo, da mudança, da boa medida entre o homogêneo e o heterogêneo. A partir da filosofia imanentista de Guattari e Rolnik¹³ podemos associar a imobilidade das outras personagens a uma conduta pouco crítica, como se não fossem instituídas para identificar as manipulações de valor impostas por uma ideologia dominante:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam - não é apenas uma questão de idéia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com pólos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.

Iniciando outra etapa da análise, Esmeraldina também pode ser associada à misteriosa Tábua-Esmeraldina, um dos 42 livros atribuídos a Hermes Trimegisto. Segundo a lenda,¹⁴ os preceitos de Hermes foram gravados numa esmeralda (considerada uma pedra mágica), originando o nome Tábua Esmeralda, Tábua-Esmeraldina ou *Tabula Smaragdina*, em latim.

Dos sete princípios de Hermes Trimegisto,¹⁵ o mais claramente identificado na narrativa de Calvino é a vibração, que tematiza explicitamente o movimento por meio dos múltiplos caminhos ou devires, mostrando-se muito próxima do ritmo de fluxos e refluxos (como trabalho e marginalidade). Assim, a conduta dos habitantes lícitos tem como refluxo a conduta dos habitantes ilícitos. A polaridade pode ser articulada à oposição semântica mobilidade *vs* imobilidade e, dentro desta última, às oposições unívoco *vs* múltiplo, lícito *vs* ilícito (subtemas) e em todos os termos

duais presentes na narrativa. Como as andorinhas trafegam pelo ar, supomos que o discurso refere-se ao movimento livre e desimpedido num elemento que se associa, na astrologia, à mente, relacionando-se ao **mentalismo** – “como acontece no plano físico, acontece no plano mental; assim como acontece no plano mental, acontece no plano físico” – numa relação que remete às configurações subjetivas dos atores (o mental), que são metaforizadas, no discurso, pelos espaços de cada um (o físico) e que se associam, também, ao princípio de **causa** (a conduta) e de **efeito** (o espaço).¹⁶

O princípio da **correspondência** – assim no céu como na terra/assim na terra como no céu – pode ser relacionado, figurativamente, aos espaços dos conjuntos de personagens 1 e 2 (a terra) e ao espaço das andorinhas (o céu), ou seja, aos caminhos que estão embaixo e aos que estão acima da superfície. “Assim como acontece no plano físico, acontece no plano mental; e assim como acontece no plano mental, acontece no plano físico” alude à relação entre as configurações subjetivas e o espaço de cada habitante. “Raciocinar inteligentemente do conhecido ao desconhecido” remete a saber transitar entre o homogêneo e o heterogêneo, sabiamente. Por último, a **geração**, que trata dos princípios do masculino e do feminino, chama a atenção para o fato de que a única personagem feminina é o ator coletivo andorinhas, o que reforça a diferença dos habitantes, que se distinguem pelo espaço, pela conduta e também pelo gênero.

Hermes Trimegisto, suposto autor da Tábua Esmeraldina, é conhecido como o deus das estradas, guardião dos caminhos e protetor dos viajante,¹⁷ figuras ligadas à descrição da cidade de Esmeraldina. Nos países de língua latina é associado ao deus Mercúrio, que representa, entre outros, os ladrões, uma das personagens presentes no texto em análise. Além disso, Hermes-Mercúrio é relacionado ao

princípio de individuação, justo o que não é respeitado em Esmeraldina, cidade onde o coletivo (massificado pela ideologia dominante) predomina sobre a possibilidade de (re)singularização e onde os sujeitos resignam-se.

Observamos que o discurso ludibria o leitor, pois, a princípio, as figuras “divertimento diário” e “novo itinerário” levam a crer que a mobilidade encontrada nos habitantes da superfície de ruas e canais não é ilusória. Mas, ao longo da análise, identificamos que a mobilidade em Esmeraldina, desencadeada pela multiplicidade de percursos, é aparente, está atrelada a um cotidiano (lícito ou não) que não muda, que não se transforma, tematizando, assim, a estagnação (no percurso temático-figurativo da imobilidade, que só não se refere à personagem das andorinhas).

O estilo irônico do autor é ilustrado pela mudança de planos de leitura que, mais do que surpreender o leitor, levam-no a refletir sobre a própria condição humana, tratada a partir das “tensões” que cercam o homem contemporâneo. A ironia presente na narrativa é reforçada pela abundância de temas em oposição, em que a homogeneidade e a univocidade, entre outros, contrastam com a heterogeneidade e a multiplicidade, conforme mostramos. Além disso, esses temas são revestidos fartamente de figuras que criam uma ilusão referencial: rede de ruas, rede de canais, escadas, pontes arqueadas, telhados, covas, túncis, esgotos, varandas, janelas, para citar apenas algumas.

Assim, identificamos que o relato analisado tece um panorama crítico sobre as configurações assumidas pelo coletivo. A “imobilidade” dos atores no discurso remete ao desconhecimento sobre a imposição de valores que criam superfícies de registro e de consumo, subliminarmente, produzindo um coletivo fragmentado e submetido, que precisa potencializar-se.

NOTAS

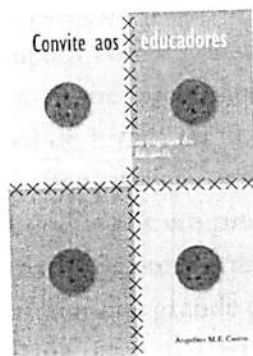
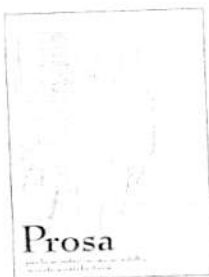
- 1 - O presente texto é parte da dissertação de mestrado *Aspectos da subjetividade contemporânea na análise de temas, figuras e isotopias do livro As cidades invisíveis, de Italo Calvino*, de Maria Magda de Lima Santiago (POSLIN/FALE/UFMG, 2008), sob a orientação e co-orientação, respectivamente, das Profas. Dras. Gláucia Muniz Proença Lara e Maria Antonietta Pereira.
- 2 - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- 3 - Faculdade de Comunicação e Artes do Centro Universitário UNA.
- 4 - Formulada a partir de 1970, na França, a Esquizoanálise baseia-se, entre outros conceitos, na diferença e na concepção de subjetividades “esquizo” que, orientadas pela multiplicidade e pela fragmentação contemporâneas, efetuam rediagramações, tendo agilidade para descartar, para assimilar e para retomar conceitos/formulações. Essa teoria será aqui utilizada como auxiliar à Semiótica Greimasiana no “desvendamento” dos sentidos do texto pelo leitor/analista.
- 5 - FIORIN, 2005. p.91.
- 6 - Para nos referirmos a esses percursos, na análise do texto de Calvino (um texto predominantemente figurativo), optamos pela denominação *percursos temático-figurativos* para lembrar que sob o figurativo que os constitui encontra-se necessariamente o temático.
- 7 - COURTÈS, 1979.
- 8 - CALVINO, 1994. p. 83-84.
- 9 - <http://memgimel.blogspot.com/2006/09/tbua-esmeraldina.html>
- 10 - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Andorinha>
- 11 - Para Deleuze e Parnet (1977, p. 8; tradução nossa): “devir não é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parte, nem um outro ao qual se chega ou ao qual se deve chegar”.
- 12 - Guattari e Rolnik (2005. p. 388.) definem que “o território é sinônimo de apropriação, é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”. Para os autores, os conceitos de *desterritorialização* e de *reterritorialização* correspondem, respectivamente, à eliminação e à retomada de conceitos/comportamentos.
- 13 - GUATTARI e ROLNIK, 2005, p.35.
- 14 - http://www.edcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_25/alquimia.html
- 15 - http://carolinetvp.com/textos/biblioteca/01_hermes_trimegisto.htm
- 16 - Esclarecemos que a Esquizoanálise desconstrói os princípios de causa e efeito e considera o acaso, o não linear, opondo-se a esse princípio da Tábua Esmeraldina.
- 17 - BRANDÃO, 1993. p. 549.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1993. v. 1.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- COURTÉS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1977.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Internet:

- http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_25/alquimia.html. Acesso em: 17 jan. 2008.
- http://carolinatvp.com/textos/biblioteca/01_hermes_trimegisto.htm. Acesso em: 17 jan. 2008.
- <http://mengimel.blogspot.com/2006/09/tbua-esmeraldina.html>. Acesso em: 17 jan. 2008.
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Andorinha>. Acesso em: 17 jan. 2008.



DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA: EDIÇÃO DE LIVROS A BAIXO CUSTO

Gerlane Roberto de Oliveira
Maria José de Castro Alves
Maria Magda de Lima Santiago
Linha Editorial *Tela e Texto*

Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de idéias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (impressa, mídia), para salvaguardar a vida democrática.

Edgar Morin

Nada abaixo do sol é maior que a educação. Educando um jovem para a sociedade estaremos formando 100 gerações.

Jigoro Kano

A situação dos níveis de leitura no Brasil tem sido uma questão sempre discutida pelos diversos setores, ligados à educação e ao ensino, que se preocupam com a construção de uma sociedade democrática em direitos e que procuram soluções efetivas para reverter os baixos índices de leitura da população brasileira. Essas reflexões têm passado por muitas transformações, mas não conseguiram, ainda, elaborar e pôr em prática ações que alcancem, satisfatoriamente, a população de uma forma geral.

É possível constatar que grande parte da sociedade não se preocupa com a questão, um descaso determinante para o insucesso

da elevação dos níveis de leitura. Essa postura pode ser fruto do contexto sócio-político herdado pelo nosso país, onde a leitura nem sempre esteve na base dos projetos mais importantes escolhidos pelos representantes do poder público e da maior parte das instituições – fator relacionado à forte herança social e cultural da colonização. De fato, falar das dificuldades de acesso à leitura é também tocar em problemas sérios que atingem a estrutura da nossa sociedade, como o analfabetismo, os baixos índices de letramento, as desigualdades no compartilhamento dos bens culturais, a má distribuição de renda, entre outros.

No Brasil, o livro sempre foi considerado, pela maioria da população, um objeto de luxo, cujo preço o torna acessível apenas àqueles com alto padrão econômico, enquanto para a maior parte dos cidadãos ele continua fora da lista de aquisições. A partir desse quadro, concordamos com Maria Antonieta Pereira, quando diz que “como uma herança da sociedade escravocrata que negou às populações indígenas e afro-descendentes o direito à alfabetização, ao letramento e, por consequência, a todos os bens da cultura letrada, o cenário editorial do Brasil sempre foi dominado pela perspectiva de consumo da elite”.¹

Nesse sentido, quando pensamos no alcance de um bem cultural como o livro, não podemos deixar de lembrar que os fatores de produção e circulação relacionados à sua publicação têm fundamental importância para o estabelecimento da igualdade de oportunidades no acesso à leitura. Os últimos números da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”,² realizada pelo Instituto Pró-livro, que entrevistou aproximadamente 17 milhões de brasileiros, mostraram que o brasileiro lê em média 4,7 livros ano/habitante e que 73% do mercado comprador é formado pela classe A, pertencente às maiores e mais ricas regiões do país: sul e sudeste. Assim, o atual contexto ainda deixa entrever o rastro das diferenças

históricas, que deixaram marcas profundas em nossa sociedade.

Outro fator que prejudica o aumento do nível de leitura do cidadão brasileiro é a dificuldade de acesso a um acervo variado de livros, que ele poderia encontrar em bibliotecas localizadas na própria comunidade onde mora. Para isso, fazem-se necessárias mais ações do poder público, que vem, nos últimos anos, procurando sanar essa deficiência, de acordo com informações encontradas no *site Contas abertas*:

Pesquisa feita pelo IBGE em parceria com o Ministério da Cultura mostra que 89,1% dos municípios brasileiros possuem bibliotecas públicas. De 2004 a 2007, foram abertas mais 830 unidades, o que reduziu de 1.173 para 330 o número de cidades que ainda não têm esse serviço público. Segundo o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, em 2008, 248 dos municípios sem bibliotecas estão no Nordeste; 41 no Norte; 28 no Centro-Oeste; 10 no Sul; e 3 no Sudeste.³

Além do aumento de novas bibliotecas, os números também provam que as desigualdades permanecem em determinadas regiões do Brasil, como o Nordeste, estando relacionadas às questões sociais e à baixa renda desses brasileiros. Lembramos que o direito à leitura é garantido por lei (artigo I, da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003), que pretende “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”.⁴ Sendo assim, criar maneiras e ações que confirmem esse direito, partindo tanto do poder público como da sociedade civil organizada, é de fundamental importância para melhorar os níveis de democratização da leitura e de desenvolvimento do nosso país.

EDIÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA: PREÇOS POPULARES E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Buscando estender o direito de leitura às comunidades carentes, comprovadamente as de menor índice de leitura, a Linha Editorial *Tela e Texto*, projeto do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A Tela e o Texto*, vem desde 2005 se consolidando. Ao publicar livros de Literatura Brasileira e também editar experiências de ensino e pesquisa, o projeto contribui para ampliar os níveis de leitura da população que tem pouco ou nenhum acesso a obras literárias, científicas e crítico-analíticas de qualidade.

Após a publicação de oito livros de bolso (10 x 15 cm) e quatro livros no formato padrão (15 x 21 cm), uma das metas da Linha Editorial é funcionar como uma mini-editora que permita a veiculação de livros de baixo custo. Desse projeto, participam, voluntariamente, alunos e professores da FALE e pessoas da comunidade, além de proprietários de bancas de revistas, livrarias e outros estabelecimentos comerciais. Contudo, os mais importantes colaboradores das edições são os escritores que, abrindo mão de direitos autorais, garantem o baixo custo das obras.

Essa é uma ação no âmbito das micropolíticas, que lida com *micromultiplicidades* e cuja orientação é *molecular*, como a definem Guattari e Rolnik. Assim, ela considera as ligações de ordens diferentes, além de apresentar interações com as relações de força reais: sociais, econômicas, materiais. Consideramos que

a democracia talvez se expresse em nível das grandes organizações políticas e sociais; mas ela só se consolida, só ganha consistência, se existir no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos esses níveis moleculares, novas atitudes, novas sensibilidades, novas práxis, que impeçam a volta de velhas estruturas.⁵

Compartilhamos a idéia de que o livro é um bem cultural que há milênios vem desencadeando profundas transformações na forma de o homem viver e interagir, fazendo parte da *memória coletiva*, como a descreve Lévy: “se alguma coisa é escrita, ela já não faz parte da minha memória pessoal, mas faz parte da memória da comunidade à qual pertenço, e que mantêm seus escritos”.⁶ Sendo assim, faz-se necessária sua distribuição para que, de fato, a literatura possa atuar na formação de cidadãos de direito e de uma sociedade verdadeiramente democrática, que preserve as relações entre o mundo das coisas e o mundo das linguagens, que se refratam e ressignificam a realidade.

Desde sua implantação, no primeiro semestre de 2005, a Linha Editorial vem crescendo, tanto na produção como na distribuição de suas publicações. Ela começou, timidamente, com o livro *Poesia: para ler no ônibus, na escola, em casa, quando for dormir...*, composto por poemas selecionados pelo projeto Leitura para Todos, os quais foram disponibilizados em lâminas para leitura nos ônibus de Belo Horizonte. Com uma tiragem de 500 exemplares na primeira edição, *Poesia* já está na terceira edição, com um total de 1.700 livros distribuídos e 300 em pontos de venda.

As parcerias para produções de baixo custo foram crescendo e, com o patrocínio do Centro de Extensão da FALE/UFMG, foi editado o segundo livro intitulado *Prosa: para ler no ônibus, em casa, no trabalho, quando for dormir...*, uma coletânea de contos e crônicas da Literatura Brasileira. Os exemplares, impressos em 2006, foram distribuídos gratuitamente para bibliotecas de comunidades carentes e para instituições de apoio à cultura e à educação.

Presente poético, o terceiro livro do setor, foi publicado em dezembro de 2006 e reeditado em dezembro de 2007. Trata-se de

uma seleção de poemas que abordam temas como o amor, a compaixão, a solidariedade, a ética e a simplicidade, apresentando belíssimas ilustrações dos alunos da Escola de Belas Artes da UFMG. Nesse livro, apostou-se numa primeira estratégia de *marketing*, divulgando-o como um presente de natal.

Uma vez estabelecidos os critérios para as produções literárias e após a experiência com a publicação de três livros de bolso, a Linha Editorial tornou-se uma editora alternativa. Foi elaborado um manual de orientações básicas para organizar as etapas de produção e edição dos livros, definindo os passos a serem seguidos: seleção dos textos, definição do número de páginas, diagramação, ilustração e revisão, com atenção aos prazos previstos no cronograma e ao tempo necessário para o registro e a impressão das obras.

Esse “manual” tornou-se o norteador das atividades da Linha Editorial que, graças ao trabalho voluntário de seus integrantes e colaboradores, tem conseguido reduzir os custos de publicação de livros apenas às taxas de registro na Biblioteca Nacional (ISBN) e relativas à geração do código de barras e à impressão. A renda da venda dos exemplares de bolso é revertida para a edição dos livros seguintes, planejados pelo Programa.

Nesse processo, foi produzido o livro *Crônicas em rede*, publicado em outubro de 2007, resultado do projeto *Cultura em rede*, do Programa *A tela e o texto*, e do projeto *Raízes*, da Planeta Agência de Cultura. Esse livro contou com o patrocínio da Arcelor Mittal e teve seus textos produzidos por alunos de oficinas de leitura oferecidas em nove cidades do interior mineiro e paulista: Contagem, Sabará, Vespasiano, Santos Dumont, Juiz de Fora, Martinho Campos, Dionísio, Bom Despacho e Piracicaba. Participaram das atividades para a sua produção mais três setores do Programa *A tela e o texto*: Cursos e Oficinas, Bibliotecas

Comunitárias Auto Geridas, Mostras e Estudos Audiovisuais.

Como resultado desse trabalho, que envolveu diversos educadores, foram selecionadas 14 crônicas para publicação. Nessa parceria, metade da tiragem de dois mil exemplares foi distribuída pela agência Planeta e pela empresa Arcelor Mittal, às entidades culturais a elas ligadas. Mil exemplares foram distribuídos no lançamento do livro e os outros mil exemplares estão sendo comercializados pela Linha Editorial, em troca do trabalho de edição e publicação do livro, numa nova forma de colaboração que permite ao Projeto ampliar recursos para novas publicações.

Lendas e mitos do Brasil, o quinto livro produzido e editado em dezembro de 2007, apresenta uma coletânea de textos de Câmara Cascudo, além de produções de autores contemporâneos. A seleção inicial foi feita com base nos textos folclóricos do projeto Leitura para Todos, aos quais foram acrescentados outros contos. Esse livro também traz ilustrações dos alunos da Escola de Belas Artes da UFMG, que chamam a atenção para os textos e transportam o leitor para a magia do mundo criado pela comunhão do homem com sua história e sua cultura, revivida nos causos, mitos e lendas transmitidos de geração em geração.

Histórias dos Evangelhos, a sexta produção, foi publicado também em dezembro de 2007. Destinado a um público sensível à beleza do texto bíblico, surgiu baseado na iniciativa do pastor metodista Martin Lloyd, na Inglaterra, em 2003. No Brasil, Carlos Gohn, professor da FALE/UFMG, foi o responsável pela seleção e tradução dos textos que compõem a obra. Essa produção ultrapassou o território nacional, sendo enviada pelo próprio Carlos Gohn a parceiros de Europa e África.

Belo Horizonte em verso e prosa foi produzido e lançado em

maio de 2008, sendo o sétimo livro no formato bolso publicado pela Linha Editorial. Nele, a cidade de Belo Horizonte é abordada em crônicas, contos e poemas de escritores consagrados e emergentes, como Jorge Fernando dos Santos, idealizador do tema, Ronald Claver, Sérgio Fantini, Bilá Bernardes e Edward Ramos.

O livro *Leitura para todos – Antologia* foi lançado em maio de 2008, durante a Bienal do Livro de Minas e contou com o patrocínio exclusivo da BHTRANS, órgão responsável pelo transporte coletivo na região metropolitana de Belo Horizonte. Reproduzindo as lâminas instaladas nos coletivos da cidade e ressaltando o processo de expansão do projeto Leitura para Todos, o livro reúne textos de autores consagrados e iniciantes. A tiragem de 30.000 exemplares foi doada aos visitantes do evento, que ocorreu nos dias 15 a 25 de maio, no parque da Expominas, em Belo Horizonte.

No primeiro semestre de 2007, a Linha Editorial produziu o primeiro livro no formato padrão (15 x 21 cm): *Formando leitores de telas e textos*. Composto de 11 artigos, o livro oferece indicações sobre a estruturação e a montagem de ambientes de leitura, como as bibliotecas comunitárias, aponta possibilidades de utilização de obras audiovisuais em sala de aula, discute o uso quase ilimitado das tecnologias do virtual, explora a riqueza da leitura de imagens e passeia pela linguagem da literatura, cuja extraordinária expressão encontra-se muito além do registro impresso. A intenção dos organizadores – Anderson Fabian Ferreira Higino, Clarisse Barbosa dos Santos e Maria Antonieta Pereira – é que a publicação contribua para a formação de professores e alunos, incentivando o desenvolvimento de projetos que estabeleçam um diálogo permanente entre o saber acadêmico e as múltiplas demandas sociais que se manifestam em nosso país.

Após a edição e a publicação dos livros descritos, a Linha Editorial tornou-se uma porta aberta a professores e autores com interesse em produzir edições acessíveis aos baixos salários dos educadores e, assim, o Projeto assumiu todo o processo de editoração do livro *Afeto e política – metodologia qualitativa: história oral de vida e sociologia clínica*, que surgiu da parceria com o Professor Michel Marie Le Ven, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – (FAFICH/UFMG), lançado em maio de 2008. O volume consiste na transcrição das aulas do curso sobre Sociologia Clínica ministrado pelo próprio professor no ano de 2004.

Também nessa perspectiva foi editado o livro *Conrite aos educadores: um passeio pelas páginas do Pica-Pau Amarelo*, lançado em junho de 2008. A obra é fruto da dissertação de mestrado intitulada *As imagens da inteligência artificial nas narrativas literária e cinematográfica*, de Angelina Maria Ferreira de Castro, aluna da pós-graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG. Trata-se da análise do livro *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, num diálogo com *Inteligência artificial*, filme de Steven Spielberg a qual aborda os princípios de rede e de inteligência artificial debatidos no Programa *A tela e o texto*.

Em setembro de 2008, o livro *Machado presente: contos para a leitura literária de educadores de crianças* foi publicado em parceria com a Faculdade de Educação (FAE/UFMG), através do “Projeto edição/publicação de textos literários”. É uma obra destinada a educadores das séries iniciais do ensino fundamental (escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte) e apresenta uma versão atualizada, reescrita e reorganizada de contos de Machado de Assis.

ANÁLISE DAS VENDAS E DA DISTRIBUIÇÃO

A modesta produção em 2005, ano em que se iniciou o Projeto Linha Editorial *Tela e Texto*, contabilizou a impressão de 500 exemplares do livro *Poesia*, o primeiro a ser reeditado em 2006, também com tiragem de 500 exemplares. Em 2006, o livro *Prosa* teve uma tiragem de mil exemplares, o mesmo número de unidades do livro *Presente poético*, lançado naquele ano. Em 2007, ocorreu um crescimento da editoração e distribuição de livros, que nessa etapa ainda eram apenas no formato bolso. Nesse ano, foram impressos dois mil exemplares do livro *Crônicas em rede*, mil exemplares do livro *Lendas e mitos do Brasil*, mil exemplares de *Histórias dos Evangelhos*, além de duas reedições: mil exemplares da terceira edição do livro *Poesia* e 800 exemplares da segunda edição do livro *Presente poético*. Esses números demonstram o crescimento progressivo da Linha Editorial, totalizando, nos anos de 2005 a 2007, a impressão de 8.300 livros.

Em maio de 2008, com as publicações *Belo Horizonte em verso e prosa* e *Leitura para todos – Antologia* foram impressos, respectivamente, mil e trinta mil exemplares. Assim, em pouco mais de três anos de “mercado” de editoração, contando com profissionais capacitados, mas sem qualificação específica na área de editoração, a Linha Editorial colocou no mercado e no ambiente acadêmico/educacional oito produções literárias, buscando qualificar, cada vez mais, o trabalho de edição, revisão, ilustração, diagramação/arte final e distribuição, crescendo tanto em quantidade como em qualidade.

Dos 40.800 exemplares produzidos pela Linha Editorial, 32 mil foram patrocinados e doados. Dos 7.800 que ficaram sob a responsabilidade do setor para distribuição e venda, cinco por cento foram destinados às doações (390 exemplares) anteriormente

mencionadas. Dos 7.410 destinados para venda, a Linha Editorial possui em estoque 3.100, ou seja, 4.310 foram vendidos durante esse período. A média de vendas por mês, de outubro de 2007 a maio de 2008, foi de 200 livros. Essa prestação de contas é atualizada e disponibilizada mensalmente no *site* do Programa *A tela e o texto*.

Parte do valor da venda de cada exemplar no formato bolso contribui, de forma significativa, para difundir uma literatura de qualidade no âmbito da população de baixa renda, ao possibilitar, conforme explicamos, a produção de outras publicações. Esses livros, que custam R\$ 1,99, têm sido vendidos em pacotes com dezenas e até centenas de exemplares para compradores específicos: escolas, empresas e educadores preocupados com os níveis de leitura de seus professores, funcionários e alunos, respectivamente. Além disso, também são utilizados em salas de aula de cursos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada do município de Belo Horizonte, nos cursos de capacitação de professores das redes estadual e municipal, nos projetos firmados com agências de publicidade e pelos próprios membros do programa.

As produções em formato padrão também tiveram uma boa resposta em nível de distribuição e venda. Os temas, selecionados a partir de experiências educacionais e de demandas culturais vivenciadas pelos membros do Programa e por outros educadores, atraíram leitores do meio acadêmico, facilitando o processo de distribuição. Dos mil exemplares do livro *Formando leitores de telas e textos*, em maio de 2007, apenas 177 estão disponíveis no estoque. Os outros três livros nesse formato têm sua distribuição e venda monitoradas pelos próprios organizadores e/ou autores. Além de essa comercialização ser planejada pelos parceiros, o Projeto conta com a ajuda de proprietários de bancas de revistas e jornais, salões de beleza, livrarias, cafés-culturais e dos próprios voluntários do Programa.

O sucesso da Linha Editorial *Tela e Texto* é uma evidência de que os objetivos propostos estão sendo alcançados. Da mesma forma, é uma evidência de que, a partir de algumas ações de *micropolítica*, que permitiram a editoração de livros de baixo custo, temos conseguido ampliar o direito de aquisição do livro como bem cultural, aumentando os níveis de leitura da população de menor renda. Esse resultado satisfatório estimula a pesquisa de novos temas e a produção de novos livros, confirmando que atuações localizadas e atentas às necessidades de nosso tempo podem dar certo e se multiplicar com rapidez.

NOTAS

1 - PEREIRA, 2007. p. 41.

2 - O Instituto Pró-Livro é uma Organização Social Civil de Interesse Público mantida por contribuições de entidades do mercado editorial, cujo objetivo é fomentar a leitura e difundir o livro. Disponível em: <www.prolivro.org.br/ipl/publicar4.0/texto.asp?id=48>. Acesso em: 20 agosto 2008.

3 - MENDES, 2008.

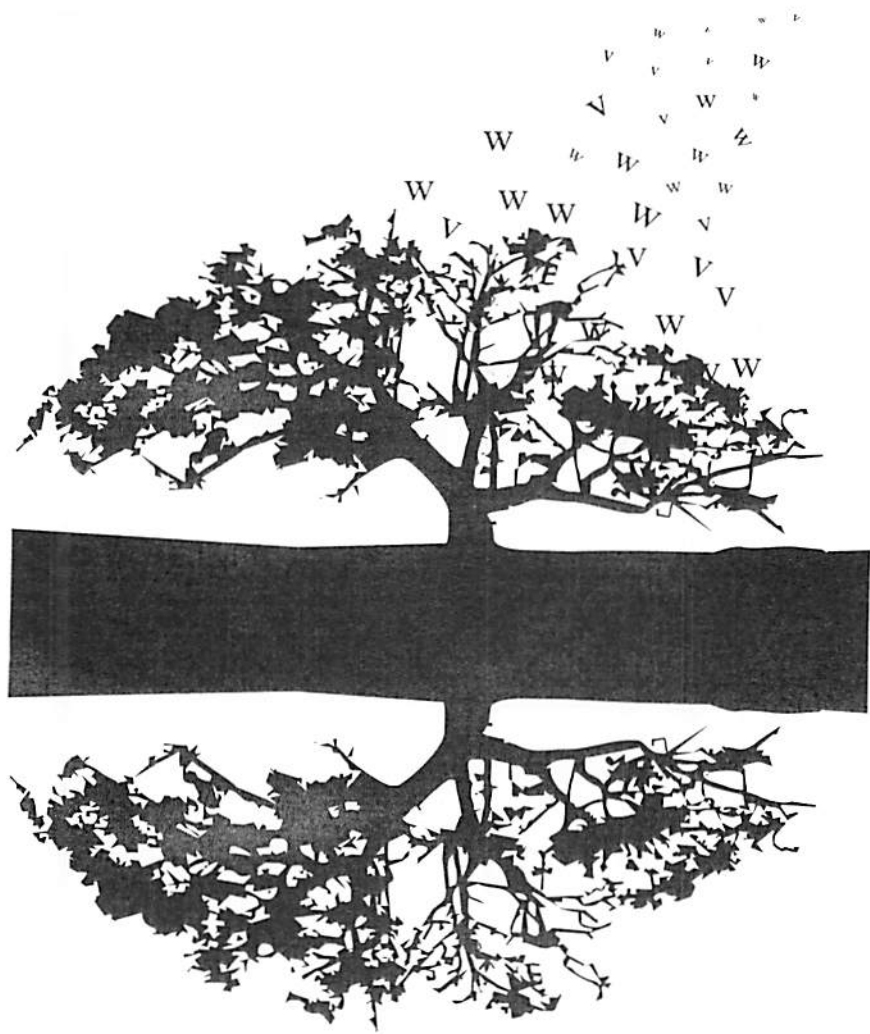
4 - MARQUES NETO. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso em: 08 maio 2008.

5 - GUATTARI, ROLNIK, 2005. p. 157.

6 - LÉVY, 2006. p.3.

REFERÊNCIAS

- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- LÉVY, Pierre. *As inteligências coletivas*. Conferência pronunciada no SESC/São Paulo. Disponível em: <www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_levy/conferencia.doc>. Acesso em: 10 maio 2008.
- MARQUES NETO, José Castilho. Políticas públicas para o livro e a leitura: reflexões sobre o tempo presente. Disponível em: <www.pluricom.com.br/forum.php?artigo=49>. Acesso em: 08 maio 2008.
- MENDES, Priscila. Dia mundial do livro: verba aumenta quase três vezes. Disponível em: <contasabertas.uol.com.br/noticias/detalhes_noticias.asp?auto=2217>. Acesso em: 09 maio 2008.
- MORIN, Edgar. Democracia e complexidade. In: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 118p.
- PEREIRA, Maria Antonieta. Livros de pequeno custo. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.13, n. 76, p. 37-43, jul./ago. 2007.
- PROGRAMA *A tela e o texto*. Desenvolvido pelo Setor de Página Eletrônica. Apresenta projetos e notícias do Programa. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/atelaotexto>. Acesso em: 08 maio 2008.



Rubens Rangel

REDE DE VALORES NA SOCIEDADE ATUAL: ECOLOGIA E APRENDIZAGEM

Camila Madureira Victral
Lucas Maroca de Castro
Marise Pontes Marques
Rejane Helena C. Lage Neves
Vanessa Peres Dantas Bezerra
Setor Verde

Há que se tramar uma nova junta,
há que se juntar os homens
e as mulheres
numa tropa só,
há que se apertar os laços,
há que se laçar os homens
e as mulheres
sem usar o nó.

É preciso traçar o abraço,
é preciso crescer o traço
sem mais demora, carece juntar as pontas,
carece tramar a união logo agora,
antes que se vá o sol,
que se disperse a tropa
e se apague o traço,
que se destroce a junta
e se desfaça o laço.

Cedo, sem fazer alarde, antes que tarde,
há que se dar o abraço.

Gonzaga Medeiros

A criação do setor Verde, do Programa *A tela e o texto*, orientou-se pelo debate desenvolvido no Fórum de Ensino de Leitura realizado em 14 de dezembro de 2007, que contou com a participação de dois biólogos do ICB/UFMG, de um membro do Gato Negro – Núcleo de Libertação Animal e de uma professora de Artes da Prefeitura de Belo Horizonte. Discutindo a utilização de outros animais por parte dos humanos, no amplo espectro que vai de nosso cardápio cotidiano até o uso de cobaias em laboratórios, o Fórum recebeu dezenas de pesquisadores, educadores, estudantes e outros interessados na discussão das relações entre vida e ética.

A partir desse debate, ficou claro que, mais do que nunca, a formação de leitores de telas e textos tem que passar pela discussão da própria vida. Se essa foi uma das mais lúcidas teses desenvolvidas por Paulo Freire, hoje ela mostra não somente sua atualidade, mas também sua extrema relevância, especialmente se considerarmos, por exemplo, o cenário cada vez mais sombrio das relações humanas, do aquecimento global, da queima de florestas e da crueldade contra os animais não-humanos. Diante dessa realidade catastrófica, formar leitores passa pela consciência de que o homem faz parte da natureza e, portanto, deve estar comprometido com uma cidadania global e com seu destino planetário, como nos ensina Edgard Morin. Por isso, a estruturação desse setor buscará contribuir para elevar os níveis de sensibilidade e respeito em relação a todas as formas de vida na Terra.

Considerando que o conceito de rede é a forma canônica de produção de conhecimento da atualidade, trabalhamos com a noção ampla de ensino-aprendizagem na qual são considerados educadores não apenas os professores, mas também os agentes culturais, líderes comunitários, agentes sociais, bibliotecários, produtores culturais e todos aqueles que desempenhem ações pedagógicas em benefício da população. Essa rede de conhecimento

é composta por trocas de informações entre alunos e professores de diversas áreas, desconstruindo a idéia do professor como o detentor dos saberes.

Também consideramos que a educação contemporânea não pode ignorar a necessidade de discutir a vida em seu sentido mais amplo – não apenas global, mas planetário. O planeta Terra, ao mesmo tempo em que passa por transformações de toda ordem (geográficas, climáticas, políticas, culturais e técnico-científicas), também sofre grandes desequilíbrios ecológicos que ameaçam a conservação da vida em sua superfície. Esses distúrbios evoluem para a deterioração dos modos de vida de todos os animais, inclusive dos humanos, em termos individuais e coletivos. Para Guattari,

não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo.¹

Essa escala referida consiste no que Deleuze chama de *micropolíticas*. O movimento inicial é micro e as modificações começam singularmente. O ser humano precisa retomar a consciência de si mesmo e reaprender que suas ações repercutem nos outros, no contexto e no ambiente assim como esses elementos retroagem, devolvendo-lhe aquilo que ele mesmo provocou. Assim, o sentimento e o comportamento individuais vão compondo o coletivo e vice-versa.

Diante dessa realidade, é necessário pensarmos em modos de produção de saber que:

- 1) passem pelas relações entre comunidade/escola/sociedade

globalizada, no sentido de focar a vida na Terra, a partir do conceito de *inteligência coletiva*;

2) permitam estabelecer redes de sentido: articulação e congregação de valores ecológicos, inclusive em termos de ensino-aprendizagem da reciprocidade necessária entre os seres humanos e outros seres naturais e sociais;

3) garantam uma nova cidadania que, sendo planetária, solidária e comunitária, valorize uma cultura da paz (dos homens entre si e com a natureza).

INTELIGÊNCIA COLETIVA E REDE

Ao analisar a evolução humana, o filósofo Pierre Lévy atribui a extinção dos seres de Neandertal à falta de linguagem. Embora bem adaptados aos meios de sobrevivência da era, ao se depararem com o aquecimento excessivo e a umidificação do clima, fenômeno que lhes roubou a caça, eles sucumbiram. Mesmo sendo inteligentes, esses homens eram mudos ou emitiam grunhidos e a ausência de linguagem impediu que se comunicassem. Assim, mesmo que tenham encontrado soluções, não puderam difundí-las no grupo, o que os impediu de sobreviver. Já em termos de *homo sapiens*, a alternativa para enfrentar a rápida modificação do meio envolveu o uso da linguagem com uma nova técnica. Para ele, essa nova dimensão da comunicação permitiu-nos “compartilhar nossos conhecimentos e apontá-los uns para os outros, o que é a condição elementar da inteligência coletiva”.² No mundo atual, o problema da inteligência coletiva seria inventar uma linguagem que ultrapassasse a escrita, ou um processo de comunicação que fosse além da própria linguagem, de tal modo que o “tratamento da informação pudesse ser distribuído e coordenado por toda parte”.³

Para Edgar Morin, “o conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo”.⁴ Na sociedade contemporânea, caracterizada por mudanças radicais dos conceitos de tempo, espaço e produção/consumo de bens ou de sentido, isso se torna fundamental, já que o saber constitui-se como uma nova forma de infra-estrutura. Nesse caso, faz-se necessário associar as características pessoais às relações sociais, profissionais e sociais, em uma dupla mobilização subjetiva, que de acordo com Lévy deve ser “bastante individual, de um lado, mas ética e cooperativa, de outro”.⁵

Assim, a inteligência coletiva representa a possibilidade de uma sociedade humana mundialmente conectada em rede e fundada no mútuo reconhecimento e no enriquecimento individual e social. Porém, o conceito de inteligência coletiva a que o filósofo se refere não é exclusivamente cognitivo e deve ser compreendido como a expressão de um trabalho desenvolvido em grupo, de comum acordo. Trata-se de uma abordagem de caráter bem amplo da vida em sociedade e de seu possível futuro: “Essa visão de futuro organiza-se em torno de dois eixos complementares: o da renovação do laço social por intermédio do conhecimento e o da inteligência coletiva propriamente dita”.⁶

CONTEXTO ATUAL DA ECOLOGIA AMBIENTAL

No Brasil, o final do século XX foi marcado por um ambientalismo urbano acentuado a partir dos anos 80, pois na década anterior ainda havia grande desconsideração pela proteção ambiental o que colocava os movimentos dessa área à margem da sociedade. A estagnação econômica da década de 80 proporcionou maior

crescimento da consciência ambiental: as ações saíram do âmbito restrito das agências estatais e dos movimentos ambientalistas e penetraram em outros movimentos sociais, tais como ONGs, universidades, mídia, empresas etc. Com a abertura da economia brasileira na década de 90, houve uma modificação profunda na dinâmica do ambientalismo, que passou a fazer parte “da complexidade do sistema global, marcado pela atuação das ONGs transnacionalizadas, organizações intergovernamentais, organizações científicas e redes de indivíduos”.⁷

Segundo Pádua, nove tipos de ambientalismo foram desenvolvidos no Brasil desde a década de 1980, os quais podem ser caracterizados como ações de governo, cientistas, ONGs, sindicatos de trabalhadores, religiões, políticos profissionais, educadores, artistas e empresários. O autor mostra que

esse ambientalismo setorial está interagindo com a sociedade brasileira e com a sociedade internacional de forma muito dinâmica. É claro que os grupos ecológicos, ambientalistas, também estão numa interação permanente com todos esses setores e têm um papel catalisador muito relevante em relação a todos eles.⁸

Na medida em que o ambientalismo é uma proposta multissetorial, ele contribui, por sua vez, para a transformação do conjunto da sociedade, pois tais pólos de consciência ambiental vão crescendo e provocando mudanças em outros setores. Isso leva à formação de redes de atuação cuja potência vai se multiplicando e obtendo maior penetração no tecido social.

Essa amplificação de pólos que proporcionam uma maior participação pública na gestão ambiental, remete à definição de ecosofia proposta por Guattari,⁹ quando ele defende que é preciso haver uma articulação ético-política entre o meio-ambiente, as

relações sociais e a subjetividade humana. Dos três registros por ele defendidos, o trabalho mais difícil, urgente e necessário parece ser aquele capaz de modificar a subjetividade humana.

A ecologia ambiental deve então ser percebida como uma relação de respeito às normas de cada lugar e de cada cultura a partir de uma avaliação das ações micropolíticas, como consta na proposta da Agenda 21, acordo internacional aprovado em 1992 na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nesse importante documento, propõe-se a conciliação entre o desenvolvimento econômico, a proteção ambiental, a continuidade e a sustentabilidade da vida no planeta. Em termos gerais, trata-se de um plano que prima por uma ecologia da ação e que propõe levar em conta as diferentes situações de países e regiões, a plena consideração de todos os seres vivos, além de priorizar o desenvolvimento sustentável e a ampla participação pública em diferentes momentos e esferas.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A visão mercadológica contemporânea provocou uma diminuição na escuta e no diálogo entre os integrantes da sociedade e impôs uma ditadura do padrão de consumo e da competição. A divisão da comunidade por grupos étnico, nacional ou religioso, conduziu a humanidade a impasses sangrentos. O modelo capitalista, urbano, industrial, patriarcal, centrado na produção de bens e orientado para a geração de renda originou, ao longo do tempo, não só desequilíbrio ambiental, mas também desigualdade social e sofrimento pessoal.

Segundo Furriela, no Brasil, uma das maiores dificuldades

para que se implementem reflexões e mudanças está na conquista de espaços para aumentar a participação social, considerando que os processos existentes estão ainda permeados por condicionantes da cultura política determinados por tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e seguindo padrões clientelistas.

Entretanto, na última década, desenvolveram-se instâncias ambientais diversas que assumiram compromissos, no nível governamental, com o conjunto de valores e idéias do ambientalismo. No nível da ciência, desenvolveram-se alertas e denúncias por parte dos cientistas que passaram a reivindicar mudanças, enquanto no espaço não-governamental entidades como as ONGs, voltadas para o desenvolvimento social, também passaram a adotar uma posição ambientalista. Em termos de sindicatos de trabalhadores, como o que surgiu entre os seringueiros da Amazônia, sob a liderança de Chico Mendes, também houve propostas ecológicas por uma questão de sobrevivência. Muitos políticos foram eleitos por se interessarem por causas ambientalistas, enquanto os educadores passaram a trabalhar a questão ambiental com seus alunos. Artistas e religiosos também desenvolveram ações nesse sentido e as empresas, pressionadas pelo poder público e pelos consumidores, contribuem para o desenvolvimento de tecnologias ambientalmente mais adequadas.

Dentre as instâncias citadas, a da educação é a que mais preocupa. Como educar num quadro planetário em que florestas nativas são destruídas, fazendo desaparecer milhares de espécies? Como educar quando bilhões de humanos estão sendo ameaçados de morte pela fome? Como ensinar, desde a mais tenra idade, sem reproduzindo um estilo de pensar e viver que garanta a continuidade da vida na Terra? Como proceder quando se vive sob as agruras do individualismo, da competição e da destruição da biosfera? Qual é a

relação entre os humanos que compõem a comunidade educativa e, sobretudo, que relação essa comunidade estabelece com a natureza? Por fim, como desconstruir as rotinas instituídas e reinventar uma cultura eco-lógica?

TRANSVERSALIDADE DAS ECOLOGIAS

É preciso construir uma profunda relação entre as três ecologias propostas por Guattari – ecologias pessoal, social e ambiental – e educação na sociedade atual. Essa relação só pode ser desenvolvida se tratarmos as questões de forma transversal, numa política coletiva de interação que comece com a investigação das relações dos seres humanos consigo mesmos, com a família e com a escola, partindo em seguida para ações na busca de soluções possíveis nos próprios espaços de convivência em que estamos expostos coletivamente, no cotidiano, e onde nos damos a conhecer mutuamente.

Assim, é preciso iniciar um processo de educação ecológica, a ser desenvolvida não apenas pelos professores, mas também por agentes culturais, líderes comunitários, agentes sociais, bibliotecários, produtores culturais e todos aqueles que desempenhem ações pedagógicas em benefício da população. Considerando que os antagonismos do mundo contemporâneo não podem ser entendidos como questões isoladas, as problemáticas ecológicas também não devem ser desvinculadas da cultura e das “interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais”, de acordo com Guattari.¹⁰

Partindo da educação básica para a formação do cidadão, a educação ambiental no Brasil visa ao maior envolvimento desse cidadão na busca de alternativas e resoluções para problemas

ambientais locais, regionais e globais. O fato de o Ministério da Educação ter colocado o meio ambiente como um dos assuntos transversais que devem perpassar todo o ensino, e a aprovação da “Lei de política nacional de educação ambiental” são fatores que fortalecem a consideração do tema como questão relevante e inseparável de qualquer proposta educacional contemporânea.

Sabe-se que, nos espaços educativos, os fenômenos sociais se manifestam de forma complexa: por meio de emoções e reflexões, veiculando conceitos e objetivos de grupos sociais, em um processo histórico e relacional que cria realidades as quais recriam as subjetividades delas participantes. Para Maturana, essas ações ocorrem em relações de cooperação que resgatam distintas dimensões culturais do ser humano, as quais só se tornam possíveis por meio de interações e de “uma noção de educação como vivência das relações mesmas dos indivíduos, nos presentes históricos de cada qual, capaz de recriar o sistema (vivo-humano)-meio”.¹¹

Segundo Guattari, em uma educação para sociedades sustentáveis, o cuidar de si e do outro passa a ser uma ação fundamental, por orientar o trabalho em relação às três ecologias. Ele nos convida a avaliar a qualidade dos espaços/atividades relacionados ao eu (ecologia pessoal), às interações coletivas (ecologia social) e às relações com a natureza (ecologia ambiental). Isso leva a refletir sobre o papel da educação ambiental como um mero apelo emocional, muito comum nos dias de hoje. Na atual conjuntura, muitas pessoas acabam sendo sensibilizadas por apelos como “salve a ararinha azul”, sem que isso signifique uma mudança efetiva em sua conduta nos vários outros aspectos da vida cotidiana que envolvem abandono de visões de mundo fortemente antropocêntricas ou atitudes e hábitos pré-ecológicos.

Edgar Morin mostra que um conhecimento pertinente

deve enfrentar a complexidade e esclarece que *complexus* significa *o que foi tecido junto*. Considerar a complexidade e buscar construir o conhecimento ecológico tendo como referência o contextual, o global e o complexo valoriza o indivíduo e lhe devolve a possibilidade de assumir sua posição no grupo, dando-lhe a certeza de pertencimento e a responsabilidade por construir ações compartilhadas. Portanto, se somos constituídos por elementos diferentes mas inseparáveis, nos vários âmbitos que compõem o humano, é importante refletir sobre uma educação que valorize a inteligência coletiva, inclusive no que concerne à educação ambiental.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DAS TRÊS ECOLOGIAS

Uma aprendizagem que propõe uma reconstrução do “ser-em-grupo”, tanto no âmbito da comunidade quanto no da subjetividade, deve propor uma reflexão a respeito da globalidade das coisas e das relações, tal como se espera da educação ambiental que é a base para a participação política e a formação de uma nova gestão para a sustentabilidade. A Declaração de Thessaloniki, elaborada na Grécia em dezembro de 1997, dentre outras coisas mostrava que

todas as áreas temáticas, inclusive as ciências humanas e sociais, devem incluir as questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Para tanto, referir-se à sustentabilidade requer um direcionamento interdisciplinar e holístico, que reúna diferentes disciplinas e instituições, ao mesmo tempo em que se respeita suas distintas identidades.¹²

Assim, os planos de ação de educação para o meio ambiente e a sustentabilidade devem ser elaborados abrangendo todas as instituições e os governos internacionais, nacionais e

regionais incluindo os setores produtivos que devem mobilizar recursos e incrementar investimentos na educação e na conscientização da população. Os meios de comunicação de massa têm a responsabilidade de sensibilizar e difundir mensagens, para auxiliar na tradução da complexidade da temática ambiental. Sendo assim, a educação ambiental deve se dedicar a desenvolver uma cultura que fomente a cidadania e a participação popular estimulando a formação e o aprimoramento de organizações, propondo o diálogo na diversidade e, sobretudo, fortalecendo uma autonomia política que permita a cada ator social ser um protagonista, desde a análise de suas ações até a participação na resolução dos problemas ambientais da coletividade na qual está inserido.

ALGUNS RESULTADOS PRÁTICOS DE EDUCAÇÃO ECOLÓGICA

Para atuar na formação de leitores de telas e textos passando pela discussão da própria vida, o Setor Verde trabalhou em rede com o Setor de Letramento Literário Infanto-juvenil, no projeto Escola Integrada, desenvolvendo a análise de atitudes ecológicas como tema básico durante um semestre. Foi trabalhada a ecologia subjetiva teorizada por Guattari, a qual pode ser compreendida como o auto-cuidado. As leituras e produções de textos foram direcionadas para o protagonista principal do processo, a própria criança, que está começando a traçar um ponto de vista ecológico. As oficinas tinham sempre um momento de debate e reflexão e os alunos gostavam muito dessa atividade onde eles eram parte do processo de construção de conhecimento. Foram escolhidos como temas a higiene pessoal, o cuidado com o que se pensa a respeito de si e do outro e a importância de selecionar o que queremos ver e ouvir. Os

alunos produziram histórias em quadrinhos com os temas debatidos e demonstraram a compreensão de conceitos valiosos. Na progressão do tema, discutiu-se o cuidado com o próximo, que se embasa na ecologia social. As crianças percebiam que o pessoal e o social são inseparáveis, fazem parte um do outro. Por meio de perguntas, foi possível considerar a opinião delas, o que possibilitou a reconstrução do grupo. Quanto mais os alunos eram questionados e escutados, mais rica ficava a oficina. Dessa relação, nasceram boas leituras e produções de textos. Vale lembrar que os textos tiveram formas diversificadas: foram narrados filmes, houve desenhos, fez-se referências a livros e leituras de mundo. A idéia das três ecologias permitiu trabalhar temas ecológicos nas mais diversas situações que foram surgindo na sala de aula.

Mas a ecologia ambiental foi trabalhada com mais propriedade quando as crianças compreenderem seu papel individual e social. Nesse caso, a oficina específica do dia das mães foi bastante complexa porque algumas crianças demonstraram muita dificuldade em lidar com as imagens de mães. Contudo, quando se propôs escolher como homenageada do dia a mãe Natureza, que é acolhedora e inclusive mãe de nossas mães, a participação foi total e empolgante. Foram discutidos os maus tratos sofridos pela natureza, por parte de certos filhos, e houve uma ressignificação da mãe humana que, como seus filhos, também está aprendendo a melhor forma de viver. Foi possível modificar um pouco a visão das crianças sobre suas mães e elas resolveram homenageá-las.

No primeiro semestre de 2008, também foi desenvolvida uma atividade muito interessante que teve ótimos resultados. Os estudantes da turma de alfabetização, letramento e inclusão digital do CAC Barreiro, juntamente com suas monitoras, criaram um *blog*. A partir da proposta do setor Verde, o tema que inaugurou o *blog* foi o

meio ambiente. Respondendo à pergunta “A Terra está mesmo doente?”, os alunos discutiram com os colegas e as monitoras quais são as interferências do ser humano em nosso planeta e suas conseqüências. Com base nessa discussão, escreveram textos voltados para o estímulo à consciência ecológica dos leitores do *blog*, mostrando que cada individuo pode fazer sua parte para a melhoria das condições de vida na Terra. O *blog* pode ser acessado em <http://alfabetramentodigital.blogspot.com>.

A potencialidade das micro-políticas pode fazer com que as pessoas se tornem mais engajadas na constituição de uma cidadania planetária que, de acordo com Morin, passa pela construção de um mundo em que se aprenda com as incertezas, fazendo delas possibilidades de descobertas de novas certezas. Sob essa nova ótica, esperamos que seja possível uma nova ética, a do gênero humano, envolvendo novas formas de democracia que se respaldem no protagonismo individual e na participação comunitária.

NOTAS

- 1 - GUATTARI, 1990. p. 09.
- 2 - LÉVY, 2003. p. 17.
- 3 - LÉVY, 2003. p. 33.
- 4 - MORIN, 2007. p. 39.
- 5 - LÉVY, 2003. p. 24.
- 6 - LÉVY, 2003. p. 26.
- 7 - FURRIELA, 2002. p. 153.
- 8 - PÁDUA, apud FURRIELA, 2002. p. 155.
- 9 - GUATTARI, 1990. p. 08.
- 10 - GUATTARI, 1990. p. 25.
- 11 - Disponível em: <www.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm>. Acesso em: 19 abr. 2008.
- 12 - Disponível em: <www.aipa.org.br/ea-trat6-ea-carta-thessaloniki-1997.htm>. Acesso em: 21 maio 2008.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Rogério H. da. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.
- DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI. Apresenta o texto da declaração. Disponível em: <www.aipa.org.br/ea-trat6-ea-carta-thessaloniki-1997.htm>. Acesso em: 21 maio 2008.
- FURRIELA, Rachel Biderman. *Democracia, cidadania e proteção do meio ambiente*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria C. F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: UNESCO, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Ana Graziella Alves Kaizer. Estudante de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, com licenciatura em português. Monitora do projeto *Leitura para Todos* e do estúdio de vídeo da Igreja Getsêmani.

Anderson Fabian Ferreira Higino. Bacharel em Física e especialista em Ensino de Física (UFMG), mestre em Educação Tecnológica e professor dos cursos de Engenharia e Tecnologia (CEFET-MG). Doutorando em Ciência da Informação (ECI/UFMG), conta com apoio do CEFET-MG e bolsa CAPES/PIQDTEC em sua pesquisa sobre transdisciplinaridade. No Programa *A tela e o texto*, é coordenador voluntário do Fórum de Ensino de Leitura.

Angelina M. F. Castro. Subcoordenadora do Setor de Capacitação de Educadores do Programa *A tela e o texto*. Mestre em Teoria da Literatura FALE/UFMG. Profa. de Língua e Literatura Portuguesa do Colégio Santo Antônio.

Camila Madureira Victral. Graduada em Letras/UFMG e graduanda em Direito/PUC-Minas. Integrante do Programa *A tela e o texto*, desde 2004. Membro da equipe editorial da Revista *txt* e do Setor Verde.

Cíntia Cristina da Silva. Graduada em Espanhol com continuidade em Português. Integrante do Programa *A tela e o texto*.

Cláudia Parreira Inácio. Professora de Literatura em pré-vestibular. Graduanda em Letras/UFMG. Monitora do projeto *Leitura para Todos*.

Cláudia Rogel. Bibliotecária do CAC Providência, Prefeitura de Belo Horizonte. Integrante do Setor de Bibliotecas Auto Geridas do Programa *A tela e o texto*.

Éder Lúcio de Almeida. Graduando em Letras/UFMG. Integrante do Setor de Letramento Literário Infanto-Juvenil do Programa *A tela e o texto*.

Edson de Deus. Ator, Diretor, Facilitador Cultural, Professor de Teatro em projetos sociais-culturais e membro do Programa *A tela e o texto*.

Gerlane Roberto de Oliveira. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - Faculdade de Letras/UFMG. Monitora do projeto *Leitura para Todos* e subcoordenadora da Linha Editorial *Tela e Texto*.

Gislene Caldeira Brant. Gerente do CAC Providência, Prefeitura de Belo Horizonte. Integrante do Setor de Bibliotecas Auto Geridas do Programa *A tela e o texto*.

Glauca Muniz Proença Lara. Doutorado em Semiótica e Linguística Geral (USP) e pós-doutorado em Semiótica (*Centre de Recherches Sémiotiques* - Paris). É professora da FALE/UFMG, onde atua na área de Estudos Textuais e Discursivos. Tem vários capítulos de livros e artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Jairo Rodrigues. Graduado em Português e Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Letras/UFMG.

Jane Dias Teixeira Santos. Coordenadora do Setor de Capacitação de Educadores do Programa *A tela e o texto*. Pós-graduanda em Ensino de Leitura e Produção de texto FALE/UFMG. Profa. de Língua e Literatura Portuguesa da Escola Santo Tomás de Aquino.

Juliana Xavier de Castro. Graduanda em Letras/UFMG. Em 2006, concluiu a pesquisa de Iniciação Científica *Estratégias de formação do hábito de leitura* e, em 2007, a pesquisa *Gênero: transgressão e ensino* (bolsa Probic). Técnica cultural da Fundação Municipal de Cultura. Subcoordenadora do Setor da Página Eletrônica do Programa *A tela e o texto*.

Karolina Nogueira de Almeida Penido. Estudante do curso de Letras/UFMG. Coordenadora do Setor de Alfabetização, Letramento e Inclusão Digital e integrante do Contar-te, projetos do Programa *A tela e o texto*.

Lavinia Resende Passos. Mestranda em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa na área de Literatura e Outros Sistemas Semióticos. Coordenadora do *site* do Programa *A tela e o texto*.

Leise Maria Alvarez Rodrigues. Professora de espanhol em colégios da rede privada. Bacharelanda em Língua Portuguesa, Letras/UFMG. Monitora do projeto Leitura para Todos do Programa *A tela e o texto*.

Libni Meireles Duarte. Estudante de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Monitora do projeto Leitura para Todos. Auxiliar de biblioteca em escola da rede municipal de Belo Horizonte.

Lucas Maroca de Castro. Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa/UFMG. Bacharelado FALE/UFMG. Integrante do Setor Leitura para todos e do Setor Verde do Programa *A tela e o texto*.

Luiz Fernando Ferreira Sá. Graduado em Comércio Exterior pela Faculdade de Ciências Gerenciais Una. Mestre em Estudos Literários pela UFMG. Doutor em Estudos Literários pela UFMG e pós-doutor pela PUC. Professor Adjunto da UFMG e Membro do Conselho Editorial da Revista *text* do Programa *A tela e o texto*.

Maria Magda de Lima Santiago. Jornalista (PUC-MG), Especialista em Comunicação: Mídias, Linguagens, Tecnologias (UNI-BH) e Mestre em Linguística, Análise do Discurso (UFMG). Atuou como fotojornalista por 13 anos e leciona no ensino superior desde 2003. Atualmente é professora dos cursos de Comunicação e Design da UNA.

Marcelo Chiaretto. Doutor em Estudos Literários pela UFMG com Pós-Doutorado em Literatura e Educação pela PUC-Rio. Professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Redação e Teoria Literária do Colégio Técnico, da Faculdade de Letras e da Faculdade de Educação da UFMG. Membro pesquisador do Programa *A Tela e o Texto* e do Grupo de Pesquisa do Letramento literário GPELL/CEALE/FAE.

Maria Antonieta Pereira. Professora da FALE/UFMG. Coordenadora geral do Programa *A tela e o texto*.

Maria das Graças Fernandes Nogueira. Graduada em Letras e Português pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Mestre em Estudos Literários/Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras/UFMG.

Maria José de Castro Alves. Licenciada em Letras/Unicentro Newton Paiva e Especializanda em Ensino de Leitura e Produção de Textos/FALE/UFMG. Coordena o Setor Linha Editorial *Tela e Texto* do Programa *A tela e o texto*.

Mariana Carneiro Mendes. Graduada em Letras Português/Alemão/UFMG.

Marise Pontes Marques. Graduada em Educação Física, licenciatura plena/UFMG. Pós-Graduada em Educação pela Universidade de Itaúna e AMAE Educando-MG.

Martinelly Vieira Martins. Professora de inglês do Instituto de Educação de Minas Gerais e Bacharelanda de inglês da UFMG. Subcoordenadora do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*.

Priscila Abreu Borges Trevizani. Graduada em Letras-Português. Integrante do Programa *A tela e o texto*.

Rejane Helena Carvalho Lage Neves. Graduada em Letras pela UNI-BH. Extensão universitária em neurolinguística e introdução à semiótica. Especializanda em Ensino de Leitura e Produção de Textos. Especialização em Temas Filosóficos, UFMG. Membro do Programa *A tela e o texto*.

Renata Passos Freire Ferreira. Graduada em Letras/Espanhol/Português pela UFMG. Professora de Espanhol em pré-vestibular e em escola particular. Estagiária da Editora UFMG. Monitora do Projeto Leitura para Todos.

Rosilene Aparecida de Souza. Jornalista. Coordenadora do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*.

Rubens Rangel Silva. Programador visual, *design* gráfico, *web design* e fotógrafo. Ator e arte-educador. Produtor e gestor de projetos culturais. Colaborador do Programa *A tela e o texto*.

Sofia Martins da Costa Rodrigues. Dramaturga, escritora, roteirista e jornalista.

Stela Ferreira Soares. Poeta, estudante de Letras/UFMG. Integrante dos projetos *Leitura para Todos* e *Contar-te*.

Vanessa Peres Dantas Bezerra. Graduanda em Letras/UFMG. Integrante do Setor *leitura para todos* e Setor Verde do Programa *A tela e o texto*.

Vinícius Macedo. Graduando em LETRAS/UFMG.

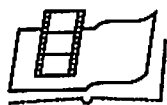
DOAÇÃO

PARA: NAPq / LETRAS

Em: 30/11/2010

val: 30,00

Informações sobre o Programa
A tela e o texto em:
www.lettras.ufmg.br/atelacotexto



a tela
e o texto



LETRA
372.4
D532
2008

9 783724 053208



ISBN-9783724-053208

OS FORMANDO LETTORES

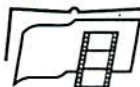


Fundação ArcelorMittal Brasil
Responsabilidade Social

PATROCÍNIO

APOIO

a tela
e o texto



LITERATURA, POLÍTICA E TEORIAS DE REID