

Formando leitores de telas e textos

N.Cham. 372.4 F724 2007

Título: Formando leitores de telas e textos .



106270801
437679

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
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: Maria Antonieta Pereira

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO

Anderson Higino

Clarisse Barbosa

Maria Antonieta Pereira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Rubens Rangel

CAPA

Rubens Rangel e Viviane Rangel

Formando leitores de telas e textos/ Anderson Higino, Clarisse
Barbosa, Maria Antonieta Pereira (org.). Belo Horizonte: Linha
editorial Tela e Texto, FALE/UFMG, 2007.

176p. :il

ISBN: 978-85-7758-015-6

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Literatura e tecnologia. 3.
Cinema e televisão. 4. Internet na educação. I. Higino,
Anderson. II. Barbosa, Clarisse. III. Pereira, Maria
Antonieta.

CDD: 807

372.1
1124
2007

Formando leitores de telas e textos

*Anderson Fabian Ferreira Higino
Clarisse Barbosa dos Santos
Maria Antonieta Pereira
Organizadores*

U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



106270801

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO A TELA E O TEXTO

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

Telefone (31) 3499-6054

www.lettras.ufmg.br/atelaetexto

atelaetexto@yahoo.com.br

telatesto@ufmg.br

Registro SIEX no. 10.416

Registro na biblioteca Nacional no. 318.742

Registro no INPI 20040B900086

SUMÁRIO

LEITORES E PRODUTORES DE TELAS E TEXTOS	09
Maria Antonieta Pereira	
A LEITURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA E SOCIAL	17
Cláudia Parreira Inácio, Juliana Xavier de Castro, Lavínia Resende Passos, Maria das Graças F. Nogueira	
O USO DIDÁTICO DE OBRAS AUDIOVISUAIS	31
Marluce Jácome, Marta da Piedade Ferreira, Rosilene Souza, Rubens Rangel	
BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: CONHECIMENTO E CULTURA CONSTRUÍDOS EM REDE	47
Jairo Rodrigues	
LEITURA PARA TODOS: UMA VIAGEM LITERÁRIA	63
Cláudia Parreira Inácio, Maria Antonieta Pereira, Nárlí Machado, Tainá Nunes Ferreira	
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO VIRTUAL: PÁGINA E REVISTA ELETRÔNICAS	77
Camila Madureira Victral, Juliana Xavier de Castro, Maria Antonieta Pereira, Maria da Conceição Pereira Bicalho, Rubens Rangel	
O PREÇO DO LIVRO E A FORMAÇÃO DE LEITORES	91
Maria Magda de Lima Santiago	
OS JOGOS DA LINGUAGEM E A LINGUAGEM DOS JOGOS	101
Anderson Fabian Ferreira Higino, Ângela Carneiro Ricardo, Jonilse Vasconcellos dos Reis, Marise Pontes Marques	
A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	117
João Paulo da Silva, Olívia Purisco, Sandro Henrique de Souza, Tainá Nunes Ferreira	

A FOTOGRAFIA E A REVELAÇÃO DA AUTO-IMAGEM	129
Elisa Amorim Vieira	
ENTRE TELAS E TEXTOS: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA GREIMASIANA	139
Gláucia Muniz Proença Lara	
POLÍTICAS SOCIAIS PARA UMA DEMOCRÁTICA LEITURA DE TEXTOS E TELAS	153
Marcelo Chiaretto	

LEITORES E PRODUTORES DE TELAS E TEXTOS

Agradecemos a todos que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização deste livro e, em
especial, ao Fundo de Projetos Culturais, da
Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

LEITORES E PRODUTORES DE TELAS E TEXTOS

A história da humanidade se divide em duas
imensas eras: antes e a partir da escrita.
Talvez venha o dia de uma terceira era
que será: depois da escrita.
Charles Higounet

A história da leitura confunde-se com a história da escrita. Por isso, nesta apresentação, abordaremos alguns aspectos da escrita que se relacionam diretamente ao trabalho de formação de leitores realizado pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*, responsável pela edição deste livro.

Segundo a mitologia egípcia, a escrita é uma invenção do deus Thot, que extraiu seus caracteres do retrato dos deuses. Também na Índia, Brama ostenta uma guirlanda de 50 letras, enquanto a cristandade acredita que no começo era o Verbo. Contudo, embora esteja fortemente associada à potência da divindade, a escrita pode ter uma conotação negativa, pois é produzida na ausência do interlocutor, como algo que está *fora* do sujeito falante e que é responsável pela perda da capacidade humana de memorização, constituindo, portanto, uma falsa instrução. Saussure, fundador da lingüística moderna, considera a escrita como uma simples representação da palavra falada, como uma degradação da língua verdadeira. Mas o pensamento contemporâneo de Derrida atribui à escrita a capacidade de provocar verdadeiras rebeliões do sentido, questionando o modelo hegemônico e excludente que herdamos da cultura e da sociedade européias.

Hoje, o acesso à leitura e à escrita é condição fundamental para se obter uma cidadania construída sobre os direitos elementares da pessoa humana. No caso do Brasil, a exclusão econômico-social de amplas camadas da população desenvolveu uma modalidade cultural perversa que, gerando altos índices de analfabetismo, destrói não só suas possibilidades de amadurecimento político-social, mas também a própria auto-estima, a noção de pertencimento a uma comunidade digna de respeito, o desejo de se identificar com seus concidadãos e seu país. Apropriar-se das tecnologias da leitura e da escrita é o primeiro passo para um indivíduo se tornar autônomo, no que tange à leitura da vida e à interpretação do mundo.

A escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.

Charles Higounet

Além de registrar fatos, construir memórias individuais e sociais, armazenar dados e garantir a comunicação entre os homens, a escrita (e, portanto, a leitura) permite ações decisivas sobre o mundo porque é capaz de ordená-lo. Essa organização, que se desenvolve também por meio de outros sistemas simbólicos como a arte e a religião, é capaz de construir a própria realidade porque cria consensos em torno do significado do mundo, das coisas, dos homens. Tais acordos são fundamentais para reproduzir a ordem social, o conformismo, a concordância e todas as formas de dominação. Portanto, a palavra, oral ou escrita, não é apenas uma forma de comunicação entre os homens, mas envolve relações de força que dependem do poder simbólico acumulado pelas instituições ou pelos indivíduos envolvidos nessas relações.

É dessa forma que a língua, oral ou escrita, cumpre uma função política de imposição e legitimação da dominação. Por meio da língua escrita (e de sua leitura), são produzidas, registradas e reforçadas as leis, as normas de comportamento, os saberes e fazeres da elite letrada. É também por meio da língua escrita que cientistas, artistas, intelectuais e educadores desenvolvem suas atividades, na situação ambígua de pertencimento à classe culturalmente dominante, mas estando, muitas vezes, na condição político-social de dominados. Com base em Bourdieu, podemos verificar que essa língua escrita é repassada como uma herança material para os descendentes da elite cultural, sob a forma de produção científica, artística, religiosa, e também sob a forma de tipos de raciocínio, valores, comportamentos. Mas ela só se torna um poder simbólico na medida em que se acredita em sua legitimidade. Ou seja, ela não pode ser vista como imposição, mas como um fenômeno natural e espontâneo da cultura.

Por outro lado, na medida em que a língua escrita funciona como um modelo de construção de mundos, sua posse (e a da leitura) é disputada pelas

camadas excluídas. Na verdade, em sua forma oral, a língua é construída/apropriada por uma comunidade de falantes muito mais ampla do que aquela que domina sua forma escrita, o que leva à disputa desse poder simbólico. A luta para ter acesso aos bens da cultura letrada, especialmente no caso do Brasil, está associada a vários fatores, tais como melhoria das condições gerais de vida, obtenção de emprego, ascensão social, prestígio cultural etc. Ou seja, a escrita e a leitura funcionam como espaço de conflitos simbólicos entre os que as dominam e os que pretendem acessá-las. Da mesma forma que o capital econômico é mal distribuído, a cultura letrada também o é: o resultado disso é a luta cotidiana em torno do capital cultural que, sendo propriedade “natural” dos dominadores, passa a ser visto como um direito a ser conquistado pelos dominados.

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

Pierre Bourdieu

Nesse contexto, a língua padrão escrita é vista como um bem cultural de inestimável valor social, especialmente por parte daqueles que estão excluídos de seu uso (iletrados e analfabetos) e que, portanto, não desfrutam dos benefícios por ela proporcionados. No caso do Brasil, essa exclusão tem causas históricas – sendo a escravidão de índios, africanos e seus descendentes a mais importante delas – e constitui uma mazela secular. Na medida em que a constituição da nação brasileira não se deu de forma amplamente democrática, as seqüelas de uma sociedade culturalmente injusta estão visíveis por todo lado, gerando preconceitos absurdos como “a língua portuguesa é difícil” ou “devemos substituir o padrão por uma variante popular”.

É verdade que nosso padrão de língua escrita está, em muitos aspectos, distante da língua efetivamente falada no Brasil. Mas justamente porque se trata de um recurso lingüístico que pressupõe a ausência de interlocutores face a face – e, dentre outros problemas, prejudica o esclarecimento de mal entendidos, a ampliação de descobertas, o avanço na interlocução crítica – a língua escrita precisa de normas claras que sejam

seguidas por todos. Caso contrário, se cada indivíduo ou grupo criar seu próprio padrão de escrita, esse “padrão” deixa justamente de ser *padrão* – de ser uma norma geral – com prejuízo para todos. Noutras palavras, se nosso padrão não corresponde à realidade, temos que modificá-lo. Mas qual seria a estratégia mais produtiva para o falante/redator/leitor de Língua Portuguesa do Brasil: desprezar o padrão e tornar-se incompetente em seu uso, a partir de estratégias individuais? Questionar o padrão, mas conhecê-lo bem, de forma a ser capaz de adequá-lo à Língua Portuguesa do Brasil? Criticar o padrão e lutar para que ele sofra modificações, a partir de estratégias nacionais, coletivas, legais e articuladas com um mínimo de consenso?

A função dos professores de língua portuguesa é, justamente, ensinar a norma-padrão, especialmente na modalidade escrita da língua: explicar seu funcionamento, seus recursos, a diferença entre a oralidade e a escrita, expor os estudantes a textos de natureza variada para enriquecer seu cabedal lingüístico. E por quê? Além do seu inegável valor funcional ligado à idéia de sucesso na vida prática, não se pode esquecer de que é o padrão, por meio de sua íntima associação com a escrita, o responsável pela transmissão dos saberes ao longo da história. Negar o acesso à norma culta corresponde à negação do acesso à cultura prestigiada, o que é uma atitude antidemocrática.

*Edila Vianna da Silva
Regina Célia Cabral Angelim*

Considerando que é preciso rever as estratégias de formação de leitores e redatores em Língua Portuguesa, o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* vem desenvolvendo, desde 1998, atividades que buscam contribuir para elevar os baixíssimos níveis de leitura e produção de texto no país. Para tanto, o Programa trabalha com um conceito amplo de leitura e de texto, em que a própria letra é vista como imagem e as telas contemporâneas (cinema, televisão, computador, celular) são passíveis de leitura. Tentando contribuir para a formação do leitor contemporâneo, mergulhado numa sociedade global e hipermediática, o Programa realiza leituras comparadas de telas e textos, analisando as trocas incessantes entre

material impresso e audiovisual. Para desenvolver sua proposta de trabalho, o Programa *A tela e o texto* baseia-se nas *teorias de rede* formalizadas por vários campos do saber contemporâneo (redes neurais, princípio da incerteza, fractais, autopoiese) com destaque para a idéia de *hipertexto* desenvolvida por Pierre Lévy. Coerente com essa teoria, o Programa organiza-se em setores (v. dados em www.lettras.ufmg.br/atelaetexto) que funcionam como nódulos de sua rede interna, proporcionando-lhe uma estrutura democrática e atividades associadas entre si. Por considerar que todas as coisas estão, de uma forma ou de outra, em conexão, os setores do Programa exploram as redes passíveis de se identificar ou construir entre universidade, comunidade, aprendiz, educador, acervo cultural e tecnologias da inteligência.

Embora nascidas da cultura letrada a que se refere Bourdieu, essas atividades são também resultado de intensas aprendizagens com comunidades periféricas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Nesse cenário é que nasceu este livro: como parte da V Mostra Minas de Cinema e Vídeo, organizada em parceria com o SESC/MG e financiada pelo Fundo de Projetos Culturais, da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Fruto de constantes parcerias entre escola, poder público e comunidade, *Formando leitores de telas e textos* busca aprofundar esse diálogo, nele inserindo outros educadores da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Este livro é resultado, portanto, de uma perspectiva em rede. Direta ou indiretamente, ele foi escrito por estudantes, professores, artistas, agentes culturais e moradores de periferia que, juntos, buscam se auto-reconhecer como *educadores*. A maioria dos artigos foi planejada e redigida coletivamente, pelos setores do Programa, mas também há artigos individuais, resultado de pesquisas específicas de professores da Faculdade de Letras/UFMG. Na medida em que os textos deste livro foram escritos com o objetivo de compartilhar reflexões e ações educacionais com os colegas de esperança e profissão, as respostas a eles podem ser enviadas pelo e-mail telatexto@ufmg.br. Esperamos que os depoimentos, relatos, experiências e teorias aqui divulgados contribuam para melhorar a tarefa pedagógica concreta que nos coube viver, aqui e agora.

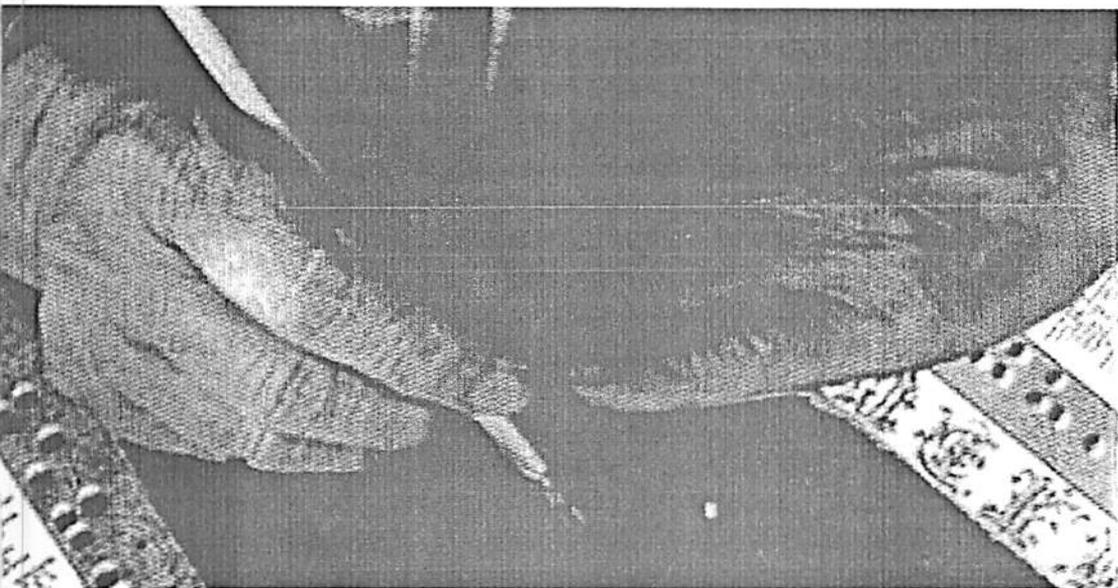
Maria Antonieta Pereira

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

**Práticas de leitura realizadas em
comunidades da Região Metropolitana de
Belo Horizonte.**

**A construção de sentido passa pela troca de
experiência: ler é uma atividade dialógica,
compartilhada, polissêmica.**

**A leitura de telas pode favorecer a leitura de
textos.**



Conceição Bicalho

A LEITURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA E SOCIAL

Cláudia Parreira Inácio
Juliana Xavier de Castro
Lavínia Resende Passos
Maria Aparecida Rodrigues
Maria das Graças F. Nogueira
Setor de Cursos e Oficinas

Pensar a leitura como prática social é concebê-la enquanto atividade interativa ou, se retomarmos Mikhail Bakhtin¹, é reinventá-la como uma atividade dialógica. Dessa forma, mesmo quando a leitura é uma experiência individual e única, ela também é uma experiência interpessoal, interativa. Toda leitura é individual porque constitui um processo pessoal e particular de reinvenção dos sentidos de um texto, de uma imagem ou de um filme. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram exclusivamente no objeto lido. Pelo contrário, os sentidos da leitura serão sempre construídos no espaço virtual e fecundo que é criado pelo objeto lido, pelo leitor e pelo contexto onde ambos estão inseridos.

Muito tem sido dito sobre a leitura e suas práticas, por parte de instituições, educadores e pesquisadores de diferentes áreas, na tentativa de conhecer, dominar e facilitar os mecanismos próprios do ato de ler, objetivando maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Mas os dados contidos nas metas do Plano Nacional do Livro e Leitura – como elevar o índice nacional de leitura em 50% fazendo com que cada brasileiro leia, pelo menos, 2,7 livros por ano, ao invés dos atuais 1,8 – mostram como ainda estamos muito aquém das necessidades contemporâneas de leitura. Noutras palavras, mesmo quando for dobrada a quantidade de livros lidos pelos brasileiros, ainda estaremos entre os últimos leitores, se tomarmos como referência os índices dos EUA (5 livros/ano) e da França (7 livros/ano)². Diante da gigantesca tarefa nacional, no sentido de superar os baixíssimos níveis de leitura do país, só nos resta, como educadores, buscar novas formas de ensinar e de aprender a formar novos leitores.

Partindo da idéia de que o saber é uma construção ou um “jogo de linguagem” e que, no Brasil, em termos de cultura letrada, esse jogo é desenvolvido por uma minoria, algumas ações vêm sendo realizadas pelo setor de Cursos e Oficinas do Programa *A tela e o texto* com o intuito de contribuir para que se altere esse triste quadro nacional⁴. Sendo assim, o setor tem como seu principal objetivo ministrar cursos, oficinas e seminários sobre leitura e escrita, cujo propósito é contribuir para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio. Mas suas atividades buscam atingir também outro tipo de educador como os líderes comunitários, membros de associações, bibliotecários, agentes culturais, artistas, estudantes, donas de casa e educadores sociais que possam funcionar como multiplicadores de processos atualizados de leitura e escrita. O setor também trabalha com população excluída da cultura letrada e alunos da rede pública (v. a seguir descrições de casos). Nessa perspectiva, ele tem atuado nos seguintes espaços da Região Metropolitana de Belo Horizonte:

- Centro de Apoio Comunitário do Barreiro (Pref. de Belo Horizonte)
- Centro de Apoio Comunitário do Bairro S. Paulo (Pref. de B. Horizonte)
- Centro de Apoio Comunitário do B. Minaslândia (Pref. B. Horizonte)
- Centro Cultural Lagoa do Nado (Prefeitura de Belo Horizonte)
- Centro Cultural São Bernardo (Prefeitura de Belo Horizonte)
- Centro Cultural Pampulha (Prefeitura de Belo Horizonte)
- Hospital das Clínicas (Universidade Federal de M. Gerais, B. Horizonte)
- Fundação José Hilário de Souza, distrito de Vera Cruz (Pedro Leopoldo)
- Biblioteca Comunitária Quinta do Sumidouro (Fidalgo, P. Leopoldo)
- Escola Estadual da Lapinha (Lagoa Santa)

Redes de leitura

Desde 1998, por meio de seus cursos e suas oficinas, o Programa *A tela e o texto* tem levado às comunidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte novas propostas de trabalho com a leitura, tendo como base as pesquisas já realizadas em nível de Graduação e Pós-Graduação na FALE/UFGM. Muitas dessas práticas foram experimentadas na própria FALE e depois migraram para comunidades, centros de cultura e bibliotecas de Belo Horizonte e adjacências. Outras propostas foram aprendidas com a sociedade civil organizada e repassadas a novas comunidades ou à universidade. O principal deflagrador dessas experiências é a própria

Literatura Brasileira, veiculada por variados gêneros textuais e diversificados suportes tais como cinema, televisão, vídeo e computador. Esse exercício de interação entre telas, textos e agentes de leitura criou um espaço fecundo para o debate que, por sua vez, apontou para a necessidade de um trabalho mais aprofundado sobre as práticas de leitura não só do texto impresso, mas também do que é veiculado por outros meios. As atividades do setor de Cursos e Oficinas são criadas com o intuito de experimentar essas formas de leitura e, ao mesmo tempo, de desenvolver estudos sobre elas a fim de se obter a melhoria de métodos, técnicas e aprendizagens.

Uma das experiências mais importantes, nesse sentido, desenvolveu-se no primeiro semestre de 2004, no Centro de Apoio Comunitário (CAC) Barreiro, no qual foi oferecido o curso “Leitura de telas e textos”, ministrado por professora da FALE/UFMG, com acompanhamento de pesquisadora da Psicologia/UFMG e com participação de estudantes de ambas as faculdades. Nesse curso, foram analisadas as relações entre contos da Literatura Brasileira e filmes neles baseados. Essa experiência foi bastante significativa, criando a demanda de novos cursos por parte dos alunos (egressos de hospital psiquiátrico, menores do Programa Liberdade Assistida e pessoas da terceira idade)⁵. Assim, foi programada uma nova proposta para os usuários do CAC intitulada *Alfamídia – alfabetização midiática*, durante a qual se trabalhou com obras da Literatura Brasileira, computadores, televisão, filmes, notícias, propagandas, histórias em quadrinhos e músicas⁶. O encontro e a convivência de grupos diferentes desenvolveu o exercício de ouvir e trocar opiniões sobre as leituras, gerando um alto poder de integração grupal.

Mais tarde, o curso ministrado no CAC Barreiro foi também oferecido no CAC Providência, tendo como público-alvo os frequentadores do Centro de Convivência, egressos de hospital psiquiátrico. Durante 10 encontros, foram realizadas exibições de curtas-metragens seguidas de debates, leitura de contos e letras de músicas, o que gerou registros individuais e coletivos sob a forma de um *Livro da vida*⁷ e de murais disponibilizados para os frequentadores do CAC. Assim, o propósito de instituir a prática de leitura utilizando os recursos das artes, das tecnologias e das mídias possibilitou aos participantes a experimentação de abordagens de leitura muito enriquecedoras. O fato de tais atividades se apoiarem em diferentes pontos de vista evocou a capacidade catártica e libertadora da arte literária, permitindo a articulação dessas reflexões à vida concreta dos participantes dos cursos.

As experiências posteriores, realizadas no CAC do Bairro São Paulo, já contaram com nova produtividade artístico-intelectual por parte

dos participantes, fossem eles professores ou alunos. Desenvolvidos no segundo semestre de 2004, os encontros pautaram-se também por debate intenso de curtas-metragens e contos, estimulando o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. Essas produções foram ainda mais ricas e diversificadas que as anteriores: textos, poemas e ilustrações deram origem a um livro ilustrado e artesanal (que foi distribuído para os participantes no encerramento das atividades) e a murais disponibilizados para a leitura de usuários do CAC.

Em 2005, nova experiência de leitura foi realizada no CAC São Paulo com o propósito de intensificar as relações entre telas, textos e experiências de vida dos participantes. A partir da exibição do curta-metragem *Rio De-Janeiro, Minas*, de Marily de Cunha Bezerra⁸, e da leitura do episódio de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, que originou essa adaptação, discutiu-se a leitura e sua inserção nos espaços sertanejo e urbano⁹. Onde se lê e como se lê? O que lemos está em concordância com nossas vivências? Como fazer da leitura um momento de prazer?

Suscitada a reflexão, a leitura do filme e do texto ganhou foco e um novo desafio foi proposto e aceito pelos participantes da oficina: ler a tela, o texto e a vida num mesmo movimento, articulando as vivências dos participantes aos hipertextos artísticos. O ato de contar histórias percorreu toda a oficina, com seus paradoxos: encontros/desencontros, sertão/cidade. A imagem do sertão como espaço geográfico amplo, mas ao mesmo tempo misterioso, e a cidade com suas múltiplas linguagens funcionaram como matéria-prima para os trabalhos posteriores. As imagens de sertão e cidade foram acionadas pela memória e tomando novas formas: negociadas, compartilhadas e desconstruídas, em seguida, compuseram outras histórias.

As imagens presentes no texto e na tela foram associadas ao conhecimento de mundos, por meio de inferências, deduções etc. Os adultos contribuíram com seu conhecimento do sertão, os mais jovens trouxeram leveza e humor às interpretações, sob uma ótica urbana.

A oficina foi muito produtiva pois, na medida em que a leitura do texto impresso e a leitura da tela exigem diferentes habilidades, criam-se novas interpretações da narrativa e intenso dinamismo em termos de recepção. Outro dado interessante a ser registrado é o fato de a habilidade para a leitura de telas ser mais acentuada nos jovens. Mas em todos os casos, esteja lendo telas ou textos, a atuação do leitor é ativa, movendo-se a partir de fragmentos de sentido até criar “algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de sentidos”¹⁰ e

tornando-se, assim, um co-autor. Michel de Certeau afirma, em “Ler: uma operação de caça”:

Ler é peregrinar por um sistema imposto (o texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto” que (já dizia Borges) “uma literatura difere da outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.¹¹

Segundo De Certeau e analisando as atividades de leitura do texto e do curta, observa-se que, ao se sentir co-autor, o leitor se torna um participante ativo na produção de sentido, vendo-se como sujeito da ação e não como objeto da aprendizagem. A partir da leitura de mundo dos participantes e por meio de trocas dialógicas, constroem-se novos conhecimentos não apenas sobre leitura e escrita, mas também sobre outros saberes como as interações cidade/campo, indivíduo/grupo, autor/leitor, diretor/espectador. Isso provoca mudanças também na natureza do trabalho de ensino-aprendizagem que passa a se dar pela cooperação, mostrando que o processo de leitura de uma história se confunde com a história do próprio coletivo que a lê. Nessa perspectiva, ler é construir um sentido compartilhado, o que equivale a desvendar a *polissemia* do texto literário¹².

Como desdobramento dessa experiência de leitura, foi realizado um passeio monitorado em dois espaços públicos de Belo Horizonte com o objetivo de apresentar aos alunos da oficina as possibilidades de leitura que ultrapassam os contornos das páginas e das películas. As visitas ocorreram em duas áreas de preservação ambiental da cidade: Parque Guilherme Lages¹³ (próximo ao CAC São Paulo) e Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG¹⁴. Essa experiência alargou ainda mais os horizontes da recepção, ao direcionar o olhar do leitor para estabelecer um diálogo entre a literatura, os elementos da natureza e as representações cinematográficas.

Durante os percursos pelo Parque e pelo Museu, foi realizada a leitura desses espaços, seja com explicações técnicas sobre a biodiversidade local, seja com a identificação de tipos de árvores e suas famílias, como um coqueiro da família do buritizal (imagem presente na obra de Guimarães Rosa) ou com a observação da vegetação típica do serrado. No diálogo entre os elementos naturais e o material lido no vídeo e no texto, pôde ser percebida a diferença entre os suportes e suas respectivas leituras. A visita ao Museu também foi monitorada por um guia que, além de passar

informações sobre a evolução do homem, a flora e a fauna locais, também enfatizou o folclore mineiro, identificou a árvore do desejo e explicou a origem do dito popular “macaco velho não põe a mão em cumbuca”. O encerramento do passeio foi marcado por uma visita ao “Presépio do Pipiripau”¹⁵, que apresenta elementos também relacionáveis à obra de Guimarães Rosa como o boi, a casa de madeira, o moinho d'água, o pilão e as vestimentas das personagens. O registro dessas atividades foi feito por meio de histórias orais e escritas e pela construção de painéis. Ao final das atividades, percebeu-se o empenho intelectual dos participantes em observar e descrever seu entorno. As atividades de integração e ajuda mútua, no momento de produção das histórias, relativizaram a heterogeneidade da equipe. Em algumas dessas histórias, como nas fábulas, os animais e as árvores ganharam vida, passando a atuar como personagens e integrando, definitivamente, realidade e ficção numa leitura ampliada da vida.

Histórias em quadrinhos: diversão e ensino de leitura

Pensando na prática de formação de leitores utilizando outros suportes de leitura, foi criada, com base em pesquisa de mestrado desenvolvida dentro do Programa¹⁶, a oficina *Quadrinhos: uma abordagem para além da diversão*, que no ano de 2006 foi ministrada em três escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte dentro do Projeto Escola Integrada.

Numa parceria entre UFMG e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o projeto tem como objetivo ampliar a jornada educativa diária de crianças e jovens de 6 a 15 anos, transformando diferentes espaços da cidade em centros educacionais, no sentido de criar uma nova cultura do educar, que tenha na escola seu ponto catalisador, mas que a transcenda, para explorar e desenvolver os potenciais pedagógicos da comunidade.

Nesse projeto, a UFMG ofereceu oficinas de diversas naturezas, a serem desenvolvidas por seus alunos com crianças e adolescentes das escolas municipais. A oficina oferecida pelo Programa *A tela e o texto* teve como objetivos trabalhar a Língua Portuguesa de forma descontraída, incentivando a liberdade de criação dos alunos e estimulando o trabalho com imagens, uma vez que a sociedade está atravessada por forte cultura audiovisual.

A leitura da imagem é essencial pois se tem nela a representação

máxima da realidade, é uma nova forma de ver, de ler, além de se desenvolver habilidades de compreensão estética. Nesse sentido as HQs cumprem seu papel ao trabalharem com expressões e gestos dos personagens, o uso de sinais icônicos e gráficos [...], os cenários, e o sentido das imagens em relação ao texto.¹⁷

A escolha das histórias em quadrinhos deveu-se ao fato de elas apresentarem texto e imagem reunidos, o que torna a leitura de telas e textos mais eficiente. Despertar nos alunos a consciência de que é possível ler imagens proporcionou bons resultados, pois quando foram levados a interpretar HQs apenas com desenhos, sem os balões, eles responderam, apresentando habilidades diversificadas: atribuíram sentido às imagens, elaboraram narrativas, criaram diálogos. E, além disso, trouxeram seu conhecimento de mundo, suas experiências pessoais, para a produção de textos (por exemplo, um aluno cuja mãe estava grávida criou um diálogo no qual uma das personagens de Maurício de Souza ficava grávida).

Outros fatores contribuem para que as histórias em quadrinhos sejam eficientes na formação de leitores: um deles, percebido de imediato na oficina, é que os estudantes gostam de ler quadrinhos. Quando questionados sobre hábitos de leitura, os alunos disseram que não gostavam de ler, mas ao primeiro contato com as revistinhas, disputaram-nas com entusiasmo. O alto índice de informações iconizadas presentes nas historinhas atrai o público jovem, acostumado a um mundo em que fervilham imagens. A familiaridade com as HQs ocorre também porque elas trazem muitas cenas conhecidas pelos jovens: eles reconhecem nas histórias e nos personagens o que vivem em seu cotidiano e isso aumenta as possibilidades de comunicação entre texto e leitor. Outro dado importante das HQs é o fato de elas apresentarem lacunas entre uma cena e outra, além de linguagem elíptica e sintética, fatores que incentivam o leitor a imaginar dados que complementem os vazios textuais e imagéticos, mobilizando-o para uma leitura cada vez mais ampla e participativa.

Outras atividades também foram trabalhadas na oficina de HQs tais como pontuação de acordo com os balões, coerência e coesão no desenrolar das cenas, narrador em terceira pessoa e adaptação de clássicos literários para o formato de história em quadrinhos. Nesse último caso, os contatos com a literatura podem ser efetuados de uma forma mais prazerosa, preparando o caminho para uma leitura das obras canônicas em versões impressas.

A oficina proporcionou aos alunos uma leitura produtiva das

revistas de HQ, cumprindo as seguintes metas pedagógicas: apreensão e compreensão de suas características (seqüência das cenas, onomatopéias, formatos dos balões como indicadores de emoções, cenários, roteiro) e, a partir daí, identificação de coerência e coesão imagético-textual. Várias atividades, como o desenvolvimento de diálogos, a leitura de imagens e a invenção de novas histórias, permitiram desenvolver a criatividade na produção textual e ilustrativa dos estudantes. As histórias em quadrinhos contribuíram para incentivar o hábito de leitura dos alunos de forma mais divertida e prazerosa.

Ao trabalharem com níveis culturais, faixas etárias e dificuldades de aprendizagem muito diversificadas, os professores e alunos do Setor de Cursos e Oficinas estão desenvolvendo reflexões e pesquisas que buscam articular essas diferenças em propostas pedagógicas plausíveis, coerentes e exequíveis. Nesse processo, os pontos de partida vão se mostrando corretos – a construção de sentido passa pela troca de experiência: ler é uma atividade dialógica, compartilhada, polissêmica. Do mesmo modo, percebe-se que a leitura das telas contemporâneas favorece a leitura de textos. Contudo, os portos de chegada ainda estão distantes – a complexidade do objeto e a riqueza crescente dos experimentos mostram que as redes pragmático-teóricas da leitura requerem uma vigorosa aposta metodológica e investigativa. Esse é o próximo desafio do Setor!

Oficinas e cursos ministrados pelo setor

EVENTO	LOCAL	ANO
Festival de Verão	Pedro Leopoldo	2000/2001
II Julho Cultural	Contagem	2006
CAC Barreiro	Belo Horizonte	2004 a 2007
CAC do Bairro São Paulo	Belo Horizonte	2004 a 2007
CAC do Bairro Minaslândia	Belo Horizonte	2004 a 2007
Centro Cultural Lagoa do Nado	Belo Horizonte	2002/2003
Centro Cultural São Bernardo	Belo Horizonte	2005/2006
Centro Cultural UFMG	Belo Horizonte	2003/2004/2006
Centro Cultural Pampulha	Belo Horizonte	2006/2007
Centro Extensão FALE/UFMG	Belo Horizonte	1989/2000/2005/2006
IV Sem. Eventos FALE/UFMG	Belo Horizonte	2000
Colégio S. Miguel Arcanjo	Belo Horizonte	2000
COLTEC/UFMG	Belo Horizonte	2000

Setor de Cursos e Oficinas

Esc. M. P. Eleonora Pieruccetti	Belo Horizonte	2007
Escola Estadual da Lapinha	Lagoa Santa	2006/2007
Escola Estadual Tiradentes	Lagoa Santa	2006/2007
36º. Festival de Inverno/UFMG	Diamantina	2005
II SEVTEC (Fac. Tecsoma)	Paracatu	2002
Hospital das Clínicas/UFMG	Belo Horizonte	2005/2006
Fundação José Hilário de Souza	Vera Cruz, Pedro Leopoldo	2006
Bibl. Com. Quinta Sumidouro	Fidalgo, Pedro Leopoldo	2004 a 2007
Escola Integrada: Escola M. Wladimir P. Gomes, Escola M. Consuelita Cândida, Escola M. Deputado Milton Salles	Belo Horizonte	2006
Escola Integrada: Escola M. Cora Coralina, Escola M. José Calassanz, Escola M. Prof. Acidália Lott, Escola M. George R. Salum, Escola Mons. João R. Oliveira, Escola M. Ozanan Coelho, Escola M. São Rafael	Belo Horizonte	2007

Notas

- 1 BAKHTIN, 1981. p. 39-64.
- 2 http://www.cultura.gov.br/politicas/livro_e_leitura/pnll/index.php?p=14350&more=1. Acesso em 19/04/07.
- 3 Em *A condição pós-moderna*, Jean-François Lyotard faz uma análise das condições de produção do saber na atualidade ocidental, considerando-as como jogos de linguagem. Examinando a disseminação e o uso do conhecimento, relaciona tais processos à comunicação e às novas tecnologias.
- 4 Conforme o relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que aborda o desenvolvimento da educação em 127 países, o Brasil encontra-se no 72º lugar do *ranking* mundial.
- 5 V. resultados da pesquisa “Letramento e inclusão digital: a leitura do texto impresso e virtual”, de Laura Márcia Luiza Ferreira. In: <http://www.lettras.ufmg.br/atelaotexto/pesquisa>. Acesso em 23/04/07.
- 6 V. resultados das pesquisas “A recepção do texto literário por parte dos analfabetos e alfabetizados funcionais”, de Camila Madureira Victral, e “Estratégias de formação do hábito de leitura”, de Juliana Xavier de Castro. In: <http://www.lettras.ufmg.br/atelaotexto/pesquisa>. Acesso em 23/04/07.
- 7 O *Livro da vida* foi uma das formas de registro da oficina “Leitura de telas e textos” ministrada no CAC Barreiro. Essa proposta depois foi levada a outros CACs. Ao longo da oficina, os participantes coletaram pequenos textos, imagens e temas que foram sendo articulados às suas vivências, servindo para reler suas experiências de vida e de leitura.
- 8 BEZERRA, 1993.
- 9 ROSA, 1994.
- 10 DE CERTEAU, 1994. p.265.
- 11 DE CERTEAU, 1994. p.264-265.
- 12 CHARTIER, 1996. P.108.
- 13 V. <http://www.pbh.gov.br/signa/ambiente/parques.htm>
- 14 V. www.ufmg.br/catalogo/index.pl?ass_id=Museu -
- 15 V. <http://www.ufmg.br/online/arquivos/000200.shtml>. Acesso em 25/04/2007.
- 16 A pesquisa intitulada *Quadrinhos e Chico Bento: um texto caleidoscópico* tem como objetivos descrever o panorama das Histórias em Quadrinhos no Brasil, situando a posição ocupada pela série Chico Bento e discutir propostas que viabilizem o uso das HQs na instituição escolar.
- 17 PASSOS, NOGUEIRA, 2007. (no prelo).

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10.ed. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2002.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp / Hucitec, 1975.
- _____. A personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1981. p.39-64.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

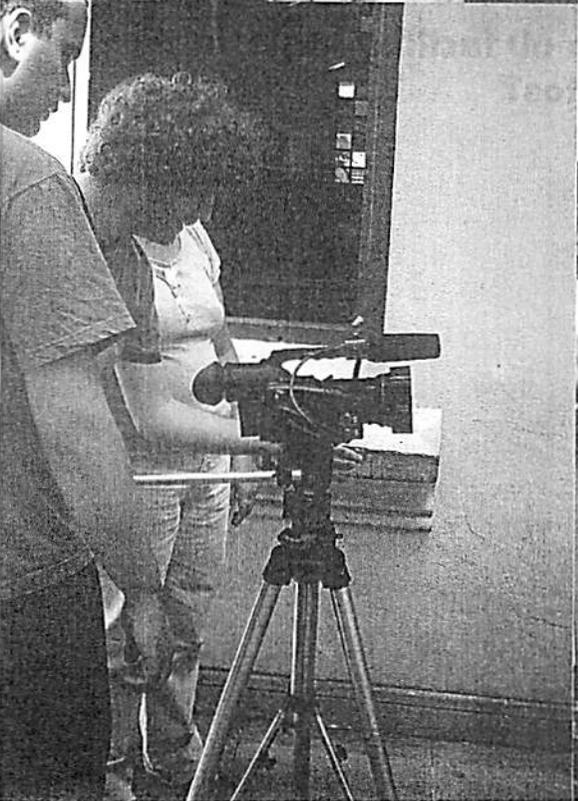
- BARTHES, Roland, MARTY, Eric. *Oral/Escrito*. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: INCM, 1987. V.11.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENCINI, Roberta. Todas as leituras. *Revista Nova escola*. Editora Nova Abril, agosto/2006. p. 1 - 39.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia, técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. O autor como produtor: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. Crise do Romance sobre "Berlim Alexanderplatz" de Alfred Döblin. In: Willi Bolle (org.). *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix / Edusp, 1986. p.126-129.
- BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa, FIORIN, José Luiz (org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: USP, 1994.
- _____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In.: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.
- BEZERRA, Marily da Cunha. *Rio-De Janeiro, Minas*. Ficção, 8', color, 1993.
- CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo*: caderno do formador. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receita do professor de Português - atividades para a sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FIORIN, José Luiz (org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: USP, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KOCH, Ingedore Vilaça, ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2005.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de C.I. da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. *Cibercultura*. Tradução de C.I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

- PASSOS, Lavinia Resende, NOGUEIRA, Maria das Graças F. *Histórias em Quadrinhos: um suporte a mais na formação de leitores*. *Revista txt* n. 5. 2007. (no prelo)
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PRESENÇA PEDAGÓGICA. *Linguagens*. Belo Horizonte, v.7, n.40, jul./ago. Belo Horizonte, Ed. Dimensão, 2001.
- RAMA, Ângela, VERGUEIRO, Waldomiro. (org.) *Como usar os quadrinhos em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ROSA, J. Guimarães. *Grande sertão: veredas*. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SANTOS, Clarisse Barbosa dos. *Quadrinhos e Chico Bento: um texto caleidoscópico*. Dissertação de Mestrado. FALE/UFMG, 2002.
- SORES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIEIRA, Marli. Por trás das letras. In: *Revista Aprende Brasil*, v.2, n.7, out/nov 2006. p. 12 a 14.

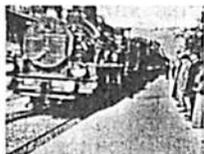
A alfabetização no Brasil começa diante da televisão.

O cinema ensina a viver?

O computador dificulta ou facilita a escrita de textos?



O USO DIDÁTICO DE OBRAS AUDIOVISUAIS



Marluce Jácome
Marta da Piedade Ferreira
Rosilene Souza
Rubens Rangel Silva
Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais

Na exibição pública do filme *L'arrivée d'un train à la ciotat*¹ (a chegada de um trem à cidade), em 1895, a imagem do trem vindo em direção à platéia causou tamanho deslumbre e espanto que os espectadores, desesperados, amontoaram-se na porta de saída do *Grand Café* de Paris, tentando fugir de um possível desastre. A experiência alastrou-se e, em pouco tempo, esse fazer artístico conquistou o mundo e gerou a complexa manifestação que recebeu o nome de *sétima arte*. Desde então, o cinema passou a fazer parte do imaginário de milhões de espectadores e da cultura das cidades, sendo utilizado para o registro de fatos excepcionais ou corriqueiros ligados a manifestações culturais, artísticas e educativas. Mais tarde, o surgimento de outros aparelhos como a televisão, o vídeo, o computador e o celular foi responsável pela completa alteração de nossa capacidade de comunicação, percepção ou compreensão do mundo e da vida.

Hoje, a sociedade global está atravessada por estímulos audiovisuais de grande poder indutivo que, de uma forma ou de outra, desenvolvem intensos processos de transformação da humanidade, provocando mudanças de comportamentos, linguagens, valores e conceitos. Essas metamorfoses socioculturais funcionam como verdadeiros projetos educacionais das grandes massas, mas são realizadas à revelia da escola formal e do Estado nacional. Nesse contexto, torna-se necessária a criação de propostas pedagógicas que gerem métodos e técnicas de ensino/aprendizagem voltados para a capacitação de professores que, por sua vez, atuem na formação de leitores críticos de telas e textos. O objetivo deste artigo é discutir as possibilidades de uso da produção fílmica em processos educacionais formais e não-formais, realizados em escolas

públicas, espaços culturais, centros de convivência e associações de variada natureza.

No caso específico da sala de aula, a utilização de produtos audiovisuais é muito importante para a construção de leituras contemporâneas e para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade. O uso intencionalmente pedagógico dos recursos audiovisuais na educação formal possibilita uma grande diversidade de experiências simbólicas, dentre as quais podem ser destacadas aprendizagens acerca das diferenças culturais, reflexões críticas sobre as relações entre as artes audiovisuais e suas diferentes linguagens, características da formação de um público leitor de telas e textos no mundo da hipermídia. A produção audiovisual é um valioso recurso que pode auxiliar os professores na construção de abordagens pedagógicas adequadas às novas possibilidades de leitura dos códigos contemporâneos.

As mostras de cinema e vídeo realizadas pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* proporcionaram experiências fundamentais para se entender a importância das obras audiovisuais como instrumento de transformação e educação do indivíduo. Nas próximas páginas, são apresentadas algumas atividades do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais, que é responsável por esses eventos, visando ao compartilhamento de dados e reflexões capazes de estimular leituras críticas de telas e textos.

A pedagogia das telas

As produções cinematográficas são capazes de atingir um vasto público e favorecer significativos intercâmbios culturais. Por isso, é importante criar espaços em que elas sejam objeto da reflexão de cineastas, educadores, pesquisadores e público em geral, a fim de se refinar seu uso na formação de leitores e cidadãos. Os eventos realizados pelo Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto* buscam ser um desses espaços, proporcionando, além da exibição de filmes, o diálogo e a reflexão sobre as mais recentes propostas artísticas e tecnológicas dos campos cinematográfico, televisivo e computacional.

Para tanto, o Setor realiza mostras temáticas com os objetivos de: a) colocar em circulação obras audiovisuais produzidas por artistas emergentes; b) estimular a reflexão sobre temas que contribuam para ampliar e aprofundar os níveis de leitura da população. As mostras também

contribuem para propiciar um espaço de discussão sobre a criação e a pesquisa no campo da produção de vídeo e cinema contemporâneos, inclusive quando abordam temas correlatos, como o uso da computação nas produções audiovisuais. O Setor também desenvolve ações pedagógicas, seja organizando cursos de iniciação ao audiovisual, seja proporcionando a capacitação de profissionais da área do audiovisual.

Mostra Minas de Cinema e Vídeo



A Mostra Minas de Cinema e Vídeo promove uma saudável competição entre diretores e produtores mineiros, priorizando trabalhos que invistam na pesquisa, na experimentação e no fazer artísticos. Nela, podem se inscrever, sem restrições de formato, obras audiovisuais nas categorias de ficção, documentário, vídeo-poema, experimental e animação. A programação contempla também a realização de mesas-redondas, para discutir a criação e a pesquisa na produção de vídeo e cinema contemporâneos. As mesas são compostas por educadores, agentes e produtores culturais, jornalistas, críticos de cinema, *videomakers*, diretores de obras audiovisuais, escritores, pesquisadores de cinema e de literatura comparada, cineastas consagrados.

As 5 edições já realizadas da Mostra Minas de Cinema e Vídeo tiveram como objetivos facilitar o acesso do público a obras audiovisuais representativas da produção mineira contemporânea e colaborar para a educação de seu olhar. Dessa forma, elas contribuíram para a formação de leitores, estimulando experiências de interface e trocas simbólicas entre literatura, cinema, vídeo e computação, buscando compreender e produzir os novos sentidos propiciados pelo complexo aparato audiovisual do mundo contemporâneo².

Mostra de Cinema Argentino



Tendo em vista o contexto internacional de formação de grandes blocos geopolíticos e culturais, torna-se cada vez mais importante organizar ações que nos eduquem para explorar as possibilidades de intercâmbios regionais. Na América do Sul, as trocas culturais entre Brasil e Argentina são fundamentais para que sejam bem-sucedidos os planos de desenvolvimento econômico, político e social de toda a região do Mercosul. Nesse caso, é indispensável que se promovam mecanismos regulares de intercâmbio e

Diálogo entre os dois países. Num momento em que a circulação de filmes argentinos no Brasil era mais restrita do que na atualidade, essa mostra foi um esforço pioneiro de cruzamento das fronteiras lingüísticas e nacionais. Realizada em parceria com professores e estudantes de espanhol da Faculdade de Letras da UFMG, com professores da Universidade de Buenos Aires e jovens cineastas portenhas, com o CRAV e o INCAA³, a mostra proporcionou uma alentada discussão em torno da bela produção de curtas argentinos bem como dos longas assinados por diretores consagrados como Lucrecia Martel. Realizada em duas edições, a Mostra Argentina está evoluindo para se tornar uma mostra do cinema contemporâneo da América do Sul, com a inclusão de produções chilenas e peruanas.



Mostra de Cinema Amazônico

A Mostra de Cinema Amazônico⁴ apresentou um panorama da produção audiovisual da Amazônia brasileira, realizada por cineastas nacionais e estrangeiros que abordaram diferentes aspectos da região. Desde sua abertura, com a palestra do cineasta Aurélio Michiles⁵, a mostra estabeleceu um debate profundamente rico sobre as potencialidades audiovisuais e literárias da região Norte do Brasil. Contando com várias obras, inclusive com um documentário de diretores indígenas (aldeias Waimiri, Atroari e Cacau), que narra o cotidiano, os mitos e o impacto da vida urbana sobre a selva, a mostra trouxe a Belo Horizonte as imagens poéticas de uma realidade que está muito longe e muito perto das escolas da Região Metropolitana.



Mostra Popular

Com a maioria das salas localizadas em grandes centros urbanos, os cinemas brasileiros vendem seus ingressos para apenas 6% da população do país. Esse dado, fornecido pelas empresas de distribuição e exibição de filmes⁶, comprova que o cinema também é fator de exclusão no Brasil. Além disso, com a desativação das grandes salas de cinema e a exibição comercial situada preferencialmente em *shoppings*, os preços dos ingressos ultrapassaram o poder aquisitivo da população de baixa renda, transformando o cinema em espaço cultural inacessível para a imensa maioria dos brasileiros.

Com vistas a contribuir para democratizar a exibição cinematográfica, divulgar a produção mineira e instigar o senso estético-crítico da população, foram realizadas Mostras Populares, inteiramente gratuitas, em espaços públicos de Belo Horizonte. Nesse âmbito, as experiências mais significativas, em termos de atendimento ao público-alvo do Programa *A tela e o texto*, foram aquelas realizadas no Restaurante Popular de Belo Horizonte, em algumas Escolas Municipais e Estaduais, Bibliotecas Comunitárias, Centros de Apoio à Comunidade e Centros Culturais da cidade. Ao longo de 2007, as mostras populares deverão se tornar a atividade mais importante do Setor.

Ciclos de estudos audiovisuais



Os ciclos são eventos periódicos, realizados no âmbito da Mostra Minas de Cinema e Vídeo, que oferecem oficinas gratuitas em vários espaços de Belo Horizonte e sua Região Metropolitana, criando a oportunidade de se investir em pesquisa e experimentação das produções cinematográfica e literária. Fomentando o amadurecimento dos fazeres artístico e teórico, os ciclos incentivam a produção audiovisual mineira e capacitam jovens artistas e educadores para produzirem obras de qualidade com objetivos estéticos, críticos e educacionais. Algumas das oficinas realizadas no primeiro e segundo ciclos da V Mostra Minas de Cinema e Vídeo foram: *Animando com o scanner*, *Introdução ao roteiro*, *Literatura e TV brasileira*, *Leitura de telas e textos*, *Realização de vídeos*, *Trilha sonora para vídeos* e *Edição de imagens*.

Mostras de cinema e vídeo na escola

Atualmente, os recursos audiovisuais são amplamente utilizados, com objetivos políticos e mercadológicos, dentre outros. Sendo assim, é importante que a escola promova extensa discussão sobre os meios de comunicação de massa, suas produções e seus efeitos na sociedade. A organização de mostras em espaços diversificados (escolas, bibliotecas, asilos, creches, cadeias, associações culturais, clubes etc.) permite transformá-los em lugares de aprendizagem, na medida em que propicia a seus usuários meios de formação cultural e estético-crítica. Como abordagem pedagógica, essa iniciativa contribui para se utilizar o audiovisual enquanto instrumento social e cultural que possibilita aos

estudantes (estejam eles matriculados em escolas ou não) novas aprendizagens e leituras de mundo. Podendo ser usado, à semelhança da obra literária, como instrumento de identificação e catarse, o audiovisual permite aos alunos realizar experimentos imagéticos, lingüísticos, estéticos, éticos e políticos, no sentido de auto-construir-se como cidadãos do local e do global. Para que esses eventos sejam bem sucedidos, é importante planejar sua realização, a qual pode considerar os seguintes passos:

1. Escolha do tema e preparação do projeto

Os temas a serem abordados, numa mostra escolar, são extremamente diversificados, podendo envolver questões sociais, acontecimentos históricos, fatos do cotidiano, estudos de obras literárias e suas adaptações filmicas, pesquisa sobre a cultura de determinado país ou continente etc. O dado mais importante desse processo é que o tema seja escolhido junto com os alunos. Outro passo decisivo para envolver professores e alunos na realização da mostra é planejá-la sob a forma de um projeto, transformando-a em criação coletiva e organizada por metas, prazos e responsáveis⁷. O projeto também pode funcionar como instrumento para obtenção de parcerias e recursos em órgãos públicos e privados de educação e cultura.

2. Seleção das obras audiovisuais e dos temas das mesas-redondas

O primeiro passo dessa etapa é conseguir material audiovisual de qualidade. É importante que tanto professores quanto alunos empenhem-se na coleta de filmes e vídeos em número suficiente para se proceder a uma seleção. O tema da mostra será o principal critério para a seleção dos filmes, a qual pode ser realizada por uma equipe formada por professores e alunos. Há também a possibilidade de se estabelecer parcerias com locadoras, escolas de cinema, faculdades, órgãos governamentais e não-governamentais e, a depender do tema escolhido, com embaixadas e consulados de outros países.

Para se trabalhar na perspectiva da formação de leitores críticos de telas e textos, é necessário criar espaços de discussão que acompanhem todas as etapas de organização e realização da mostra escolar. Esse debate pode culminar em mesas-redondas que, sendo compostas por educadores,

pais, alunos, moradores da região e convidados, propiciem comentários e análises das obras, logo após sua exibição.

3. Debates em sala de aula

O uso pedagógico do audiovisual deve ser feito com critério e habilidade, para que ele seja realmente eficaz na leitura de textos impressos, especialmente da Literatura Brasileira, ao invés de funcionar como um substituto dos mesmos. Um bom texto, aliado a um filme de qualidade, pode aprimorar o gosto estético e a perspectiva crítica dos leitores-espectadores. Considerando que a cultura audiovisual é muito forte no Brasil e que ela “alfabetiza” a todos antes mesmo das experiências escolares, as potencialidades dessas atividades educacionais são muito grandes. As discussões em sala de aula sobre imagens de cinema, TV e computador podem dar substância e suporte à produção de textos das mais variadas naturezas.

4. Sessões comentadas

Discutir temas diversos como violência, literatura, preconceito, ciências, favela, artes, história etc., utilizando filmes e vídeos, permite aos alunos descobrirem que é possível interferir na obra audiovisual. O aluno-espectador não se colocará como um indivíduo passivo diante da tela, se o professor propiciar a ele uma leitura crítica e articulada de imagens e textos. A prática do debate torna possível que os meios audiovisuais passem a ser criticamente apropriados em salas de aula, em vez de passivamente assimilados. Isso oportuniza a formação do aluno como leitor mais atento do mundo contemporâneo e das interpretações que a realidade possa suscitar.

5. Parcerias com salas de cinema

É importante buscar o apoio de salas de cinema para que os estudantes possam assistir a filmes e, na maioria das vezes, conseguirem entrar, pela primeira vez, nesse importante espaço dedicado à cultura contemporânea. Organizar visitas às salas, propor reflexões sobre as obras vistas e realizar atividades de interpretação das mesmas possibilitam formas especiais de se vivenciar o filme e atribuir sentido à sua narrativa.

6. Discussão da programação da TV

Muitas vezes, a escola vê a televisão como inimiga, atribuindo a ela a culpa pelo fato de nossa população ler tão pouco. Mas será que antes da TV as pessoas liam mais no Brasil? A questão da leitura não só diz respeito a toda a formação histórica e cultural do país mas também exige soluções mais complexas. Em primeiro lugar, é preciso levar a TV para a sala de aula, assistir à sua programação e refletir sobre ela com os estudantes. Esse processo pode transformar a TV num importante recurso pedagógico, na medida em que permite uma abordagem sistemática e aprofundada dos mecanismos de manipulação do telespectador. Em segundo lugar, é preciso buscar respostas para as perguntas: “Como o Brasil é mostrado na TV? Que imagens vemos de nós mesmos? Que imagens do povo brasileiro queremos que vejamos? Com que e com quem nos identificamos? A imagem televisiva é, de fato, um espelho de nossa comunidade?” Essas são questões que requerem urgente discussão nos meios educacionais brasileiros.

7. Criação de jornal escolar

A criação de jornal ou revista que aborde assuntos ligados à comunidade local pode levar a uma reflexão crítica sobre a mídia, formulando perguntas como: “Qual é a importância dos veículos de comunicação de massa? A mídia tem cumprido um papel educativo na sociedade atual?” A própria prática de fazer o jornal ou a revista pode abrir espaço para uma reflexão (auto)crítica sobre essas questões.

8. Realização de oficinas

Outro caminho importante para motivar o debate sobre leituras de talas é propor aos alunos oficinas que relacionem imagem e texto. Por meio de HQs, revistas e outras publicações ilustradas, é possível trabalhar conceitos, recriar histórias e desenvolver estratégias capazes de formar melhores leitores de telas eletrônicas, textos e imagens.

9. Uso do cinema como atividade didática

As relações entre as linguagens literária e cinematográfica podem ser feitas de diversas formas e com diferentes finalidades em sala de aula. No

caso do Brasil, uma grande quantidade de obras literárias, especialmente contos e romances, foram adaptadas para o cinema. O trabalho de comparação entre as obras cinematográficas e as literárias contribui para melhorar a abordagem, por parte do aluno, da Literatura Brasileira. Para exemplificar essa proposta de atividade, retomamos uma aula de Teoria da Literatura destinada aos alunos de Licenciatura da Faculdade de Letras da UFMG.

O material didático utilizado nessa aula foi o conto “O bloqueio”, de Murilo Rubião⁸, editado no auge da ditadura militar, e o curta-metragem homônimo, produzido pelo cineasta Cláudio de Oliveira, em 2002. Antes da leitura do conto, a professora abordou comparativamente as linguagens literária e imagética, analisando a ilustração de Elifas Andreato na capa do livro em sua relação com os contos e com a própria situação sócio-histórica em que a obra foi escrita.

Após a leitura em voz alta do conto, por parte dos alunos, a professora formulou diversas indagações, para fomentar o debate sobre a relação do livro com o filme. Tais perguntas buscavam fazer os alunos explicitarem suas impressões de leitura da história de Rubião e, portanto, estimular sua auto-consciência dos processos mentais por elas deflagrados. Essa análise de uma vivência seria importante quando eles estivessem na situação de professores, ensinando seus alunos a compreenderem as relações entre telas e textos. Algumas perguntas-chave do processo de interpretação foram: “Quais são as imagens mentais que vocês criaram dos personagens do livro? Como imaginam o ambiente vivido por eles? Se vocês tivessem que filmar esse conto, que características teriam seus atores/personagens? Que relações existem entre título/personagem principal, descrições de ruídos/tema, absurdo da história/contexto de produção, realismo fantástico latino-americano/produção literária brasileira?”

Realizada a discussão do conto, foi exibido o filme e houve nova abordagem do texto: expectativas de leitura realizadas ou frustradas, diferenças e semelhanças entre as obras, independência do conto e do filme entre si. A intertextualidade foi uma ferramenta importante dessa comparação, a partir da epígrafe do conto e do filme: “O seu tempo está próximo a vir, e os seus dias não se alongarão”¹⁰. Considerando que o trecho bíblico aborda a questão do tempo, ele foi associado a novos textos (como os da mitologia grega que tratam de Chronos e as relações entre tempo/morte/vida), buscando-se a criação de hipertextos configuradores de

ricas redes de sentido. Outras estratégias intertextuais podem ser identificadas a partir dos nomes singulares das personagens (Gérion, Margarethe, Seatéia) ou da superposição de sons (barulho da máquina, choro da filha, toque do telefone) que traduzem momentos narrativos da obra de Rubião.

As descrições detalhadas e lineares que estão presentes no início do conto aparecem numa única imagem na tela, apontando o caráter sintético dos filmes em geral, mostrando que os ritmos narrativos das obras são diferentes entre si e, ao mesmo tempo, metaforizando a situação de tensão vivida pelo personagem principal. Assim também, a figura do rato no labirinto, inexistente no texto, surge como uma metáfora do bloqueio e da angústia existencial do personagem. Na medida em que se avança na comparação entre as obras, percebe-se que a transposição de um conto como "O bloqueio" para o cinema não realiza apenas uma adaptação, mas uma tradução. Portanto, não se deve pretender que o filme seja idêntico ao conto: isso seria impossível, visto que se trata de linguagens distintas, com suas próprias regras de composição e significação. Em geral, no senso comum, prevalece a idéia de que o filme reduz a obra literária, sendo esta sempre mais artística que aquele. Por isso, é importante que o professor discuta esse preconceito e desperte nos alunos acuidade e competência para lerem, ampla e profundamente, as diversas linguagens do cotidiano.

Outro exemplo de utilização do cinema em sala de aula foi a oficina "Ética: palavras e imagens", realizada no Colégio São Miguel Arcanjo, em Belo Horizonte, por integrantes do Programa *A tela e o texto*, com estudantes do Ensino Médio. Como base para o estudo, a oficina foi desdobrada no tema *Fronteiras do humano - a ilha do Dr. Moreau e o misterioso homem macaco*, a partir do filme *A ilha do Dr. Moreau*, de John Frankenheimer¹¹, e do conto "O misterioso homem macaco", do escritor brasileiro Valêncio Xavier. *A ilha do Dr. Moreau* narra a história de um cientista excêntrico, que interferiu na formação genética dos animais de uma ilha, em busca do ser perfeito, mas gerou figuras mutantes, meio homens, meio animais, que vivem a dor de um mundo regido por leis que estão sendo rompidas. O conto de Valêncio Xavier é uma narrativa que une diversos elementos textuais e imagéticos por meio de colagens, num mosaico de gêneros, de aspectos ficcionais e não-ficcionais.

O objetivo da oficina foi relacionar texto e imagem: identificar os aspectos fantásticos, realistas, fantasmagóricos e oriundos da ficção científica que estão presentes no conto e no filme, discutindo, nesse

contexto, a idéia de ética. A partir desse estudo, foi proposta a criação de um “texto visual”, ou seja, a elaboração de um trabalho, de tema livre, que agregasse palavras e imagens, formando uma construção hipertextual.

Após um debate com os alunos sobre gêneros e estilos cinematográficos (comédia, drama, policial, aventura, faroeste, musical, ficção e documentário), foi apresentada a ficha técnica de *A ilha do Dr. Moreau* ressaltando o caráter fantástico de seu estilo. Após a exibição do filme, houve comentários sobre aspectos formais e técnicos do mesmo: fotografia, enquadramentos, planos e efeitos especiais. Já o conteúdo da trama inspirou a abordagem dos seguintes pontos:

- a) as obras do escritor H. G. Wells (1866-1946), precursor da ficção científica e autor do livro *The island of Dr. Moreau* (1896), que inspirou versões cinematográficas homônimas, em 1977 e 1933;
- b) o tema “As fronteiras do humano”, a partir das experiências científicas do filme, que geraram reflexões sobre os limites do homem, seus valores e sua ética;
- c) o ambiente da ilha que motivou reflexões sobre espaço narrativo, experiências científicas e o contexto em que uma nova escrita da vida pode ser feita;
- d) o processo de hibridização das pesquisas desenvolvidas, seus propósitos, benefícios, utilizações etc.;
- e) o papel de pai presente no filme (ditador de leis, responsável pelos acontecimentos e sentimentos referentes à ilha) e na sociedade em geral;
- f) o conceito de lei vigente na obra (determinação oficial na ilha: não comer carne, suportar as conseqüências da infração dessa lei), relacionando-o com as leis do Estado;
- g) a relação criador/criatura, abordada com o uso de trechos de outros filmes sobre a mesma temática: *A mosca*, do diretor David Cronenberg (1986), e *Frankenstein*, dirigido por Kenneth Branagh (1994);
- h) o tema “ciência pura”, relacionando-o a outros experimentos científicos que nos envolvem.

Na segunda etapa do trabalho, foi lido o conto “O misterioso homem macaco”, de Valêncio Xavier. Foram ressaltados o assunto abordado na obra, a construção intersemiótica do texto, a presença do estilo fantástico e de formas hipertextuais. Esses aspectos foram discutidos estabelecendo-se comparações com o filme. Em seguida, os alunos produziram textos e

montaram colagens de imagens diversificadas, de acordo com o tema que escolhessem abordar, a partir dos conceitos de hipertextualidade e intersemiose. Os textos produzidos foram bastante criativos e os alunos manifestaram grande satisfação em participar da oficina.

Essas intervenções mostram que o cinema e a televisão, inclusive em suas formas digitais, podem exercer um importante papel na educação, não somente como ilustração do texto ou objeto secundário de estudo, mas principalmente como recurso para a formação crítica de leitores de telas e textos. As atividades sugeridas e as experiências relatadas mostram que é possível e necessário estabelecer diálogos entre literatura e recursos audiovisuais. Esse intercâmbio será benéfico para a comunidade escolar, ao ampliar seu acesso a recursos e informações culturais de grande potencial pedagógico, e para a comunidade da produção audiovisual, ao contribuir para formar um público cada vez mais exigente, crítico e ávido pelo contato com obras de arte instigantes.

Notas

- 1 *A chegada de um trem à cidade* é um filme de 50 segundos, que foi exibido no dia 28 de dezembro de 1895, no Salão Indiano (saleta nos fundos de um café parisiense), tendo sido realizado por Louis Lumière, um dos criadores do cinematógrafo.
- 2 JAUSS, H. R. et al., 1979. p. 43-61.
- 3 Centro de Referência Audiovisual (Belo Horizonte) e Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (Buenos Aires).
- 4 V. detalhes em www.lettras.ufmg.br/atelaecotexto.
- 5 Aurélio Michiles é um dos mais importantes cineastas brasileiros da atualidade. A mostra foi aberta com a exibição de *O cineasta da selva* (documentário, 1997, cor, 87 min) por ele dirigido, que é uma homenagem a Silvino Santos (1886-1970), cineasta português pioneiro no cinema amazônico.
- 6 <http://www.ancine.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=6103&sid=804>. Acesso em 20/03/2007.
- 7 O melhor instrumento para organizar um evento dessa natureza é um projeto o qual deve conter: 1) título/tema da mostra; 2) identificação de escola, professores, funcionários e alunos envolvidos na produção; 3) síntese do evento; 4) objetivos e justificativa do evento; 5) resultados esperados; 6) cronograma; 7) data e local de realização; 8) custos.
- 8 RUBIÃO, 1974.
- 9 ISAÍAS, XIV, 1.
- 10 WELLS, 2003.
- 11 XAVIER, 1998.

Referências bibliográficas e cinematográficas

- ARAÚJO, Inácio. *Cinema em movimento*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- FRANKENHEIMER, John. *A ilha do Dr. Moreau*, 1996, 100 min. Color.
- JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RUBIÃO, Murilo. O bloqueio. In: *O convidado*. São Paulo: Ática, 1988 (1. ed. 1974).
- OLIVEIRA, Cláudio de. *O bloqueio*, 2002, 11min, p&b.
- WELLS, H. G. *A ilha do Dr. Moreau*. Virtualbooks. http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/A_Ilha_do_Dr_Moreau.htm, Acesso em 20/03/2007.
- XAVIER, Valêncio. *Minha mãe morrendo e o menino mentindo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Meu 7º dia - uma novella rebus*. São Paulo: Edições Ciências do Acidente, 1999.
- _____. *O mez da gripe e outros livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HERÉDIA, Kênia Aulizia. *Literatura e cinema: no percurso da ex-tradição*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.
- FERREIRA, Marta da Piedade. *Espaços de hipertexto, mídia e cultura em O mez da gripe e outros livros*, de Valêncio Xavier. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

Qual é o melhor modelo de biblioteca?

Como criar uma biblioteca comunitária?

Biblioteca e protagonismo social.



BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: CONHECIMENTO E CULTURA CONSTRUÍDOS EM REDE

Jairo Rodrigues

Setor de Bibliotecas Comunitárias

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo

Caetano Veloso

A Rogério da Cruz, que nos co-moveu.

Há mais de três milênios o faraó Ramsés II fundou, no Egito, uma das primeiras bibliotecas de que se tem notícia. O título de “tesouro dos remédios da alma” dado pelo soberano à biblioteca já demonstra uma das funções que essa instituição cumpriria ao longo dos tempos. No Egito também foi criada a mais conhecida das bibliotecas, a de Alexandria, onde se reunia boa parte da história e da cultura que circundou Alexandre, o Grande, seus predecessores e conquistados. Tamanha fonte de conhecimento, no entanto, foi destruída definitivamente no século VII'. Também a Igreja Católica instituiu, durante a Inquisição, na Idade Média, o *Index expurgatorio*², responsável pela destruição de uma infinidade de livros cujo conteúdo jamais conheceremos. É irônico pensar que a Biblioteca do Vaticano seja, hoje, a guardiã de vastíssimo e valiosíssimo acervo de publicações e documentos raros, muitos deles inacessíveis ao público externo. Nesse mesmo contexto, cabe lembrar as fogueiras nazistas, alimentadas por livros que continham saberes que o Terceiro Reich considerava prejudiciais à formação da nação ariana.

Seja como guardiã do bálsamo para a alma e da história da

humanidade, seja como clausura dessa mesma história ou instituição perniciosa ao delírio nazista, a biblioteca sempre representou um lugar de saber e de poder. O acesso ao conhecimento, que nas Idades Antiga e Média se restringia à realeza e ao clero, ampliou-se na Idade Moderna para um público gradativamente maior, no momento em que a burguesia começou a se firmar como classe expressiva no jogo pelo poder. O advento da imprensa e a proliferação das universidades respondem ao anseio de um novo saber que nascia junto com a nova classe social. Mas a burguesia também não levou adiante suas propostas iniciais de divisão da riqueza material e cultural. E o saber letrado permaneceu como um privilégio de poucos.

No caso do Brasil, a história oficial das bibliotecas inicia-se com a fundação da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, por D. João VI, em 1810, com um acervo de 60.000 livros que ele trouxera de Portugal. Desde então, por todo o país, bibliotecas foram sendo criadas, sobretudo no âmbito das redes educacionais³. Atualmente, o grande número de bibliotecas escolares do país ainda é insuficiente para atender às necessidades nacionais de leitura, já que supre apenas os freqüentadores das redes de ensino, não contemplando a população que se encontra fora das escolas.

No caso das bibliotecas públicas, apesar de apresentarem um leque bem diversificado de usuários⁴, elas se localizam quase sempre nas áreas centrais ou nos bairros ricos das cidades, o que direciona seu atendimento, em grande parte, para as parcelas da sociedade que já dispõem de meios econômicos para a aquisição de livros. Entretanto, centro e periferia não se limitam ao sentido urbano dos termos: a experiência mostra que, nas zonas rurais ou semi-urbanizadas, o acesso aos livros é ainda mais problemático.

Em relação às dificuldades das populações pobres para a apropriação dos saberes letrados, vale destacar que, apesar da desoneração das contribuições relativas a PIS/PASEP e COFINS⁵ concedida pelo Governo Federal a editoras, livrarias e distribuidoras, o custo do livro continua muito alto. A inacessibilidade a espaços solidários de leitura e o alto custo do livro contribuem para manter as populações periféricas sob o mando de uma elite intelectual-político-financeira que conhece a importância da leitura:

Se fôssemos escrever a História da Leitura no Brasil, teríamos que começar pela exclusão cultural sofrida por milhões de escravos índios e africanos. Durante séculos, foi negado a essa população o mero e simples direito de ler. A interdição da leitura tem sido uma

das formas mais eficazes de nossa elite dirigente manter sua posição de comando, porque assim se sobrepõe ao “povão” inculto ou se distancia do “povinho” ignorante. O atraso dessa mentalidade foi se estratificando no país por meio de mecanismos que justificavam sua perpetuação. Dentre eles, o mais eficiente é a naturalização de altos índices de analfabetismo associados à baixa oferta de livros.⁶

Os esforços do Governo Federal para diminuir os índices de analfabetismo, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, são louváveis e necessários, porém, o regime de exclusão, iniciado ainda no período colonial e perpetuado por toda a história do país, gerou, até 2005, segundo dados do IBGE⁷, um saldo de 14,9 milhões de brasileiros analfabetos e outros 31,8 milhões de analfabetos funcionais. Também segundo o IBGE, embora esses índices tenham caído, ainda hoje eles representam 34,5% da população. Outro dado alarmante foi divulgado pela Organização das Nações Unidas⁸, também em 2005, apontando o Brasil como sendo o 90º país no *ranking* mundial de alfabetização.

Esse quadro desolador lança, contudo, para os sujeitos e as entidades dedicadas à ampliação dos níveis de leitura e, conseqüentemente, voltados para a formação de uma nação mais crítica e consciente, um desafio constante: criar soluções que não dependam diretamente dos interesses da elite proprietária do conhecimento letrado. Nesse sentido, e seguindo a demanda de parceiros⁹ e um movimento nacional de estímulo à leitura, foi constituído, no âmbito do Programa *A tela e o texto*, um projeto com vistas a auxiliar e assessorar as comunidades na criação de bibliotecas auto-geridas.

Nesse contexto, consideramos importante explicitar um pouco mais o que entendemos por *biblioteca*. Dentre as significações dicionarizadas, destacamos os seguintes significados: “coleção de livros; edifício onde há livros para leitura, consulta”¹⁰. Ou “coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres, para estudo, leitura e consulta; edifício ou recinto onde ela se instala; móvel onde se guarda e/ou ordenam livros”¹¹. E ainda: “coleção de livros; armários, estantes, em que os livros estão colocados ordenadamente; coleção das obras de um autor; coleção das obras literárias de um povo; *biblioteca viva* (fig.) homem muito sábio; lugar, sala, edifício onde se conservam e guardam os livros para estudo e leitura do público”¹².

Comparando tais definições, percebemos que algumas delas são recorrentes: coleção; lugar onde se guardam livros; lugar de estudo, consulta e leitura. Poderíamos, portanto, deduzir que o espaço-biblioteca é o lugar responsável pela proteção do saber contido nos livros, porém aberto à pesquisa. Julio Pimentel Pinto¹³ afirma que a idéia de biblioteca

provavelmente surgiu com a preocupação de Aristóteles de “preservar a literalidade dos textos das falhas da memória”¹⁴, ou seja, “pretendia-se romper os limites da tradição oral [...] para inaugurar uma memória coletiva [...] no lugar da oralidade e de sua mobilidade, a escrita e sua capacidade de fixação.”¹⁵

Como espaço de memória, a biblioteca acumula os saberes do passado, sob a forma de livros que, ao serem lidos, permitem a elaboração de novos livros. Carlos Drummond de Andrade adverte sobre isso quando nos convida a penetrar “surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas que esperam ser escritos. [...] em estado de dicionário”¹⁶. Um movimento correlato deve ser pensado em relação aos livros de uma biblioteca, pois os saberes na estante são como palavras em estado de dicionário, conhecimentos estanques. Somente por meio da leitura, eles terão sua potência despertada e estendida, tornando-se conhecimentos vivos e revividos a cada nova leitura que, por sua vez, aciona a capacidade de engendrar mudanças – novas leituras gerando novas escritas. O livro, grávido de saberes, aguarda o parto do novo. Como bem diz Júlio Pinto, “O livro [é] a ponte que liga o passado ao presente, e ambos a outras temporalidades futuras e distintas”¹⁷.

Uma das acepções de biblioteca é “coleção pública ou privada de livros e documentos congêneres [...]”. Sobre esse aspecto, cabe lembrar que uma biblioteca particular, além de ser de alto custo por causa do preço dos livros, em geral tem sua utilização restrita a seu proprietário e às pessoas de seu relacionamento. Por outro lado, as bibliotecas públicas, como já foi visto, embora atendam a um número maior de usuários, encontram-se localizadas nos centros das cidades, o que dificulta seu uso pelas populações periféricas. Já no caso das bibliotecas escolares, seu público e período de uso são limitados: o usuário deve estar matriculado na escola e o horário de funcionamento da mesma é organizado para atender apenas ao cotidiano dos alunos.

Nossa opção por trabalhar com o modelo de biblioteca comunitária dá-se, em parte, pelo desejo de facilitar o acesso aos livros por parte de moradores de regiões periféricas não-vinculados à rede escolar. Outro fator que determina nossa escolha refere-se aos avanços sociais e comunitários que o processo de criação e manutenção de uma biblioteca comunitária pode gerar. Criar coletivamente um espaço privilegiado de conhecimento vai além da mera oferta de leitura, pois, durante sua organização, são necessários exercícios de convivência que podem despertar os envolvidos

para as mais variadas reflexões críticas. Cidadania, direitos, deveres, lugar sócio-cultural do conhecimento, da biblioteca, do próprio indivíduo e da comunidade são assuntos comuns, ao longo dos trabalhos de implantação de uma biblioteca comunitária.

Seguindo esses princípios, participamos da criação de três bibliotecas comunitárias e assessoramos outras duas que já existiam¹⁸, o que nos proporcionou um contato com práticas fundamentais para se entender a dinâmica da criação e da manutenção desse tipo de espaço. Como exemplo da aprendizagem adquirida durante esses processos, destacamos a construção da Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro, em Pedro Leopoldo, Minas Gerais, que nos permitiu detectar problemas e encontrar soluções coletivas para os mesmos.

Nesse caso, não contando com apoio institucional, a criação da biblioteca surgiu e desenvolveu-se em reuniões das quais participaram representantes das comunidades de Fidalgo (Pedro Leopoldo) e Lapinha (Lagoa Santa), da Quinta do Sumidouro (Pedro Leopoldo) e do Programa *A tela e o texto*. Os representantes de Fidalgo, apesar de se mostrarem interessados na criação da biblioteca em sua comunidade, não levaram o projeto adiante. A comunidade da Lapinha iniciou um trabalho muito interessante, de transformação de uma biblioteca escolar em comunitária, processo que sofreu interrupção, ao final de 2006, sendo retomado em 2007. Nesse contexto, apenas a Quinta do Sumidouro, com assessoria do Programa *A tela e o texto*, conseguiu superar obstáculos e desafios, levar o trabalho adiante e estabelecer um calendário de atividades que propiciou os mecanismos necessários para a abertura e o funcionamento da biblioteca.

Nesse caso, o primeiro passo dado pelo grupo foi organizar-se para desenvolver os trabalhos de implantação da biblioteca. Em seguida, foi obtida autorização de uso de uma sala na Casa Fernão Dias, administrada pela Prefeitura de Pedro Leopoldo, para que fosse abrigado o acervo, construído por meio de doações da própria comunidade, da Lapinha e de comunidades vizinhas. O processo de catalogação dos livros contou com o treinamento da equipe de moradores envolvidos com a biblioteca em um mini-curso ministrado pelo Programa. Em 26 de junho de 2005, a comunidade da Quinta do Sumidouro organizou uma grande festa popular, para comemorar a inauguração de sua primeira Biblioteca Comunitária.

No entanto, a tarefa não estava cumprida, como pensávamos. A inauguração da biblioteca não foi bastante para garantir seu funcionamento regular e novas estratégias tiveram que ser planejadas. Relatamos, a seguir,

uma série de situações que nos fizeram redirecionar os trabalhos, já que a biblioteca enfrentava dificuldades para alcançar seus objetivos:

[...] Passamos, então, a nos reunir quinzenalmente com os integrantes da biblioteca, assessorando suas ações e monitorando a realização das mesmas. Durante esse período, a equipe que compunha a diretoria se alterou diversas vezes. Muitos moradores da Quinta do Sumidouro entraram e saíram do projeto, o acervo esteve durante alguns meses sem cuidados e catalogação, os plantões para empréstimo funcionavam de forma precária.

Aos poucos, contudo, o grupo foi acreditando em sua capacidade de organização e de domínio das tecnologias intelectuais necessárias para se gerir uma biblioteca comunitária. Após certa aprendizagem de auto-estima e cidadania, o estatuto e o regimento da biblioteca foram lavrados em cartório e o grupo descobriu formas de atender às necessidades básicas de manutenção dos serviços de catalogação, empréstimo e controle dos livros, por meio de rifas, festas beneficentes etc. Cabe ressaltar, contudo, que o auto-reconhecimento do grupo como uma equipe de trabalho que buscava a auto-gestão foi expresso e concretizado pela organização e pelo cumprimento dos plantões de atendimento ao público. A partir do momento em que o grupo conseguiu de forma planejada, regular e consensual oferecer um atendimento ao público, ele foi também capaz de ultrapassar as relações primárias que o impediam de atuar livremente. As projeções de fantasmas familiares (que, grosso modo, poderiam ser resumidas nas relações entre autoritarismo dos pais/dependência dos filhos), as sensações de impotência, o medo do protagonismo e de suas respectivas atitudes de liberdade/responsabilidade foram obstáculos pouco a pouco vencidos. A necessidade de atender aos estudantes carentes de informação, a urgência de proteger os livros das goteiras, do mofo e do roubo, o desejo de manejar os códigos culturais até então considerados uma posse exclusiva das elites cultas foram assuntos longamente discutidos e finalmente assumidos pelos responsáveis pela Biblioteca da Quinta.

O grupo encontrou sua saída fora/dentro dele mesmo: ao invés de olhar, narcisicamente, para o fundo do poço de seu próprio umbigo e se afogar nesse beco sem saída, ele estabeleceu sua finalidade fora de si mesmo, buscando auto-definir-se em função das necessidades de toda uma população que dele necessitava. Essa foi sua opção enquanto grupo auto-gestor. Movendo-se para fora, definindo atribuições em função de demandas externas, olhando para a frente, dimensionando seu perfil a partir de necessidades concretas, o grupo caminhou, cresceu, acreditou em si, organizou-se, buscou saídas, tornou-se independente de um pai, de uma mãe, de prefeitos,

vereadores e compadres. O Programa *A tela e o texto* ainda está por lá, assessorando, mas quem decide tudo é a equipe, quem mantém o dia-a-dia da biblioteca em funcionamento é uma motivação grupal. Com reconhecimento e apoio da comunidade.¹⁹

Essas e outras experiências estão resumidas nos tópicos a seguir, que podem ser úteis aos interessados na criação e na manutenção desses espaços de leitura.

1. A biblioteca comunitária deve nascer de uma demanda local

A criação de uma biblioteca só será eficaz se os moradores perceberem o acesso aos livros e à cultura letrada como um direito da comunidade local. Essa consciência pode nascer de várias necessidades: educar os jovens, dando-lhes ocupações que os afastem de situações de risco; utilizar as habilidades e disponibilidades das pessoas de terceira idade; atender a demandas específicas de pesquisa de grupos culturais, pré-vestibulandos etc. Assim como nas relações cotidianas de oferta e procura do mercado, a demanda de uma biblioteca pode ser criada por atividades e eventos que abordem a necessidade da leitura no mundo atual.

2. A coordenação da biblioteca deve ser exercida por membros da própria comunidade

Apesar de parecer óbvio, esse é um princípio que deve ser bem compreendido por todos os fundadores da biblioteca, já que, somente quando assumir seu papel e suas funções, a equipe terá oportunidades de fortalecer sua autonomia, desenvolver lideranças próprias e garantir o sucesso de seu projeto.

3. A biblioteca comunitária deve ser formada por uma equipe de sujeitos autônomos

A autonomia aumenta a capacidade do grupo para a realização de ações independentes e lhe confere responsabilidade sobre seus atos. A autonomia grupal e individual acontecerá na medida em que o grupo for capaz de trabalhar, optar, planejar, executar, avaliar, resolver seus problemas internos e externos, auto-criticar-se e modificar seu percurso sempre que

necessário.

4. A biblioteca deve funcionar com regularidade

Embora pareça óbvio que uma biblioteca deva funcionar com regularidade, isso se torna um problema quando a comunidade conta apenas com o trabalho voluntário de seus moradores. Nesse caso, é preciso que o grupo responsável pela biblioteca defina horários de atendimento aos usuários, divulgue esses horários em cartazes e outros meios públicos e os cumpra com o maior rigor possível. A regularidade no empréstimo e na recolha de livros é o principal instrumento para que a biblioteca seja reconhecida e respeitada pela comunidade. Uma biblioteca fechada é apenas um depósito de livros. Portanto, quanto mais tempo ela permanecer aberta, maiores serão suas chances de atingir seu pleno funcionamento. Contudo, não basta que ela esteja aberta, também é necessário que as pessoas que nela trabalham, orientando pesquisas e efetuando empréstimos, sejam leitores dispostos a estimular a formação de novos leitores.

5. As parcerias com entidades representativas da comunidade são fundamentais para o sucesso da biblioteca

É bastante provável que, atuando isoladamente, uma biblioteca comunitária não atinja sua potência de funcionamento e até mesmo não se mantenha ativa por muito tempo. Sendo uma entidade comunitária, a biblioteca tem o compromisso de atender aos mais diversos grupos de moradores. Por isso, ela pode ser formada a partir igrejas, escolas, associações, grupos esportivos, grupos culturais etc. Como parceiros ou cofundadores, esses grupos podem auxiliar a biblioteca em diversos aspectos (filiação de sócios, campanhas de ampliação do acervo, divulgação de eventos etc.).

6. Manter um calendário de reuniões ordinárias

O estabelecimento de metas, prazos e responsabilidades é de extrema importância para a realização de atividades ou eventos de uma biblioteca. É nas reuniões ordinárias que ocorrem os planejamentos e as definições dos trabalhos. Caso aconteça algum problema na execução de determinada atividade, nesses encontros será realizada a reorientação de percursos. Nas

reuniões ordinárias, cada integrante tem a oportunidade de intervir, questionar, argumentar e apresentar propostas sobre as realizações do grupo. Uma biblioteca cujos integrantes não se reúnam periodicamente está condenada a ser subutilizada ou fechada.

7. Criar um cronograma de atividades/eventos

A idéia de que a biblioteca é um espaço apenas para pesquisa e empréstimo de livros está perdendo força. Hoje, ela é tida como um lugar de convivência e confluência das mais variadas atividades. Sua potência é maximizada quando o espaço é usado, por exemplo, como local de oferta de cursos ou oficinas, especialmente daqueles que envolvam a literatura. O aluno que, em uma sala de aula convencional, teria acesso apenas aos livros indicados pelo(a) professor(a), nesse local alternativo pode mergulhar numa grande oferta de textos, o que facilitará seu contato com os mais variados autores e temas.

Da mesma forma, a aula realizada nas dependências de uma biblioteca pode ser bem mais produtiva, em termos de aproveitamento da turma, a partir das seguintes atividades:

7.1. contação de histórias – pode-se optar por histórias cujos livros estejam disponíveis no acervo da biblioteca, assim o ouvinte poderá ser orientado a lê-las ou a desfrutar de outros livros do mesmo autor. Também se pode narrar apenas trechos de histórias para incentivar o aluno a ler o texto integral no livro-fonte;

7.2. exibição de filme seguida de debate – se o filme for adaptação de uma obra literária, é aconselhável indicar a leitura do livro-fonte, pois a comparação entre os dois pode ser assunto para um próximo encontro²⁰. O filme também pode ser um ponto de partida para leituras complementares ao tema abordado ou a temas e filmes correlatos.

8. Seguir o estatuto e o regulamento elaborados de forma comunitária e democrática

Um dos passos importantes para se consolidar uma biblioteca comunitária é a elaboração de seu estatuto e seu regulamento, com registro em cartório²¹, para se garantir a legitimidade do projeto. Durante a elaboração dos documentos, é necessário discutir bastante cada item ou dispositivo, até que todos os envolvidos entendam plenamente seus

Aspectos principais, tornando-se capazes de desdobrá-los e preservá-los no dia-a-dia.

9. Fazer da biblioteca um espaço de convivência e promoção da vida cultural da comunidade

Ambiente de formação e informação por excelência, a biblioteca pode servir tanto para divulgar eventos, quanto para organizar e/ou sediar atividades culturais que envolvam a população local. A partir do momento em que a comunidade local identificá-la como espaço em que diversos eventos são fomentados e realizados, a biblioteca passará a ser visitada mais e mais vezes, tornando-se um micro centro cultural, com evidentes ganhos para a formação de leitores e a circulação de livros.

10. Dispor de acervo variado, com ênfase na Literatura Brasileira

Há diferenças fundamentais entre uma biblioteca comunitária e uma biblioteca, por exemplo, de uma faculdade de medicina. Para essa última, interessa um acervo relacionado à formação dos médicos. Já a primeira tem por finalidade *formar leitores, num estágio ainda básico e genérico*. Para tanto, ela deverá atender a diferentes tipos de usuários, com os mais variados anseios de leitura, e permitir a todos a efetivação de experiências gratificantes de contato com o texto. Ora, sabemos que o receptor se identifica mais facilmente com o texto ficcional, na medida em que ele lhe permite uma reflexão espontânea sobre sua própria vida. Esse tipo de experiência é fundamental para sua formação enquanto leitor e, portanto, deve ser estimulada por uma biblioteca comunitária, seja em termos de obras disponíveis no acervo, seja em termos de bibliotecários capazes de indicar leituras e estimular interpretações ou diálogos entre os usuários e as obras lidas. Uma biblioteca comunitária deve dispor de obras ficcionais, especialmente da Literatura Brasileira, que abarquem as necessidades do público infantil, infanto-juvenil e adulto. Como grande parte de seu acervo é formado a partir de doações, a biblioteca deve definir certos critérios para a aceitação de livros, evitando tornar-se um depósito de material didático ultrapassado.

11. Manter atualizados o registro e a catalogação dos livros

A equipe que coordena a biblioteca deve ficar atenta aos procedimentos de registro e catalogação do acervo, pois livros não-identificados são facilmente extraviados ou perdidos.

Além dessas orientações práticas, o Programa *A tela e o texto* também desenvolveu um *Folheto para a criação de Bibliotecas Comunitárias Auto-geridas* que se encontra disponível em sua página²². Nele estão descritos, detalhadamente, todos os passos para a formação de uma biblioteca comunitária, com modelos de estatuto, regulamento e procedimentos básicos de catalogação e controle do acervo.

Criar uma biblioteca comunitária é, sem dúvida, uma das formas mais efetivas de se contribuir para o desenvolvimento intelectual e social de populações submetidas à exclusão ao longo de sucessivas gerações e que hoje, de uma forma ou de outra, estão se beneficiando com o avanço da democracia brasileira e reivindicando uma autêntica cidadania. Na organização de bibliotecas comunitárias, um dos exemplos mais significativos dessa situação talvez seja o de Rogério da Cruz. Analfabeto, egresso de hospital psiquiátrico e usuário do Centro de Convivência do CAC Barreiro, ele não teve dúvidas quanto à necessidade de uma biblioteca comunitária. No dia seguinte à sua proposta, Rogério doou oito volumes de Literatura Brasileira à futura biblioteca. Esse foi um passo decisivo para todos nós: para a comunidade, implicava criar sua própria biblioteca; para Rogério, significava aprender a ler os livros que ele dava de presente a tantos leitores; para o Programa, era a hora de se organizar para aprender a ensinar²³.

Notas

- 1 Em outubro de 2002, a biblioteca de Alexandria foi reconstruída.
- 2 Catálogo de livros proibidos pela Sagrada Congregação dos Ritos, em Roma.
- 3 Segundo dados do MEC, o Brasil contava, em 2006, com 183.089 bibliotecas atendendo aos alunos da rede de ensino fundamental. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html#dadossesta. Acesso em 06/03/2007.
- 4 Além dos usuários residentes no entorno das bibliotecas públicas, também devem ser consideradas as populações que se deslocam, diariamente, dos bairros distantes para trabalhar nas regiões centrais.
- 5 <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u48378.shtml>. Acesso em 06/03/2007.
- 6 http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/antonieta_jairo.htm. Acesso em 09/03/2007.
- 7 http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=774. Acesso em 09/03/2007.
- 8 http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%ADndice_de_analfabetismo. Acesso em 06/03/2007.
- 9 São parceiros do Projeto Bibliotecas Comunitárias Auto-geridas os Centros de Apoio Comunitário (CACs) dos bairros São Paulo, Barreiro e Minaslândia, vinculados à Prefeitura de Belo Horizonte, a Biblioteca Comunitária da Quinta do Sumidouro (Pedro Leopoldo) e a Biblioteca da Escola Municipal da Lapinha (Lagoa Santa).
- 10 OLIVEIRA, p. 62.
- 11 FERREIRA, 2002.
- 12 GARCIA, 1987.
- 13 PINTO, 2004, p. 33-43.
- 14 JACOB, apud PINTO, op. cit. p. 33.
- 15 PINTO, op. cit. p. 33-34.
- 16 ANDRADE, 1967.
- 17 PINTO, op. cit. p. 33-34.
- 18 Criadas: CAC São Paulo, CAC Barreiro e Quinta do Sumidouro. Assessoradas: bairro Minaslândia (CAC Providência) e Lapinha, em Lagoa Santa.
- 19 http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/antonieta_jairo.htm. Acesso em 09/03/2007.
- 20 Livro e filme, mesmo quando são adaptações um do outro, configuram produções artísticas com linguagens independentes. A proposta visa a refletir sobre as distintas formas de abordagem de um tema em diferentes campos artísticos.
- 21 Exemplos de estatuto e regulamento podem ser encontrados em www.letras.ufmg.br/atelaetexto
- 22 www.letras.ufmg.br/atelaetexto. Acesso em 09/03/2007.
- 23 Essa experiência selou uma parceria entre o Programa *A tela e o texto* e o CAC Barreiro, na montagem de um curso de alfabetização, letramento e inclusão midiática para atender a portadores de sofrimento psíquico, pessoas de terceira idade e jovens do Programa Liberdade Assistida. Rogério é aluno regular desses cursos.

Referências bibliográficas

- AGÊNCIA ESTADO. Jornalistas estrangeiros acompanham tragédia na Casa de Detenção. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 out. 1992. Disponível em <http://www.estadao.com.br/ext/diariodopassado/20021004/000230579.htm>, acessado em 20/11/2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obras completas*. 2. ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... (et al.) 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- GARCIA, Hamilcar de, NASCENTES, Antenor. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Delta, 1987, vol. 1, p. 257
- JACOB, Cristian. Lire pour écrire; navigations alexandrines. In: MARC, Baratin, CRISTIAN, Jacob (org.). *Le pouvoir des bibliothèques*. La mémoire des livres em Occident. Paris : Albin Michel, 1996, p. 48. Apud PINTO, op. cit. p.3.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Biblioteca da Escola*, Brasília, 2005. http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola_biblioteca.html#dadosesta
- OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto de, NIGRO, Irene Catarina. *Minidicionário compacto da língua portuguesa*. Ubiratan Rosa (coord.). São Paulo: Ridee, p. 62.
- PEREIRA, Maria Antonieta. *A FALE/UFMG na formação de leitores e de políticas públicas de inclusão cultural*. VI SEVFALE, 2006. (no prelo)
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PEREIRA, Maria Antonieta. *Subdesenvolvimento, auto-imagem e exclusão no Brasil e na Argentina*. Pesquisa de Pós-doutorado desenvolvida na Universidad de Buenos Aires, em 2003.
- PEREIRA, Maria Antonieta, RODRIGUES, Jairo. Leitura e democracia: bibliotecas comunitárias e ensino de Língua Portuguesa escrita. In: *Revista txt*. n.4. Belo Horizonte, dez. 2006. [Http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/antonieta_jairo.htm](http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/antonieta_jairo.htm). Acesso em 02/03/2007.
- PINTO, Júlio Pimentel. Lugares e memórias dos livros. In: *A leitura e seus lugares*. São Paulo: Espaço Liberdade, 2004. p. 33-43.
- RODRIGUES, Jairo. Bibliotecas Comunitárias: a tradição renovada do

espaço de leitura (entrevista). In: *Revista txt*. n.2. Belo Horizonte, dez. 2005. <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/jairo.htm>. Acesso em 02/03/2007.

WIKIPEDIA. Biblioteca de Alexandria.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca_de_Alexandria. Acesso em 06/03/2007.

Http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html#dadosesta. Acesso em 06/03/2007.

<Http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u48378.shtml>. Acesso em 06/03/2007.

http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/antonieta_jairo.htm. Acesso em 09/03/2007.

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=774. Acesso em 09/03/2007.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%ADndice_de_analfabetismo. Acesso em 06/03/2007.

Boa literatura faz bem. Por isso, qualquer iniciativa que vise a difundir a boa literatura – ainda mais a brasileira, como é o caso do projeto *Leitura para todos* – só pode receber o nosso aplauso.

Luiz Vilela



Rita da Glória e Eber Faiole

LEITURA PARA TODOS: UMA VIAGEM LITERÁRIA

Para Neila Batista, Humberto R. Paulino e Rodrigo Magalhães,
cuja sensibilidade levou a Literatura Brasileira
aos ônibus de BH.

Cláudia Parreira Inácio
Maria Antonieta Pereira
Nárli Machado
Tainá Nunes Ferreira
Setor Leitura para todos

Para Regina Zilberman, a História da Leitura no Brasil confunde-se com a própria História da Literatura. Segundo a autora, o processo se particulariza, quando lembramos que pertence à história da Literatura Brasileira¹ a permanente busca de sua própria identidade. No período colonial, os poetas se julgaram portugueses, até José Basílio da Gama e Silva Alvarenga se auto-identificarem como americanos e brasileiros. No século XIX, os autores românticos incumbidos de escrever a história literária nacional para o novo país independente, colheram sinais de brasilidade no passado, na natureza e no índio como herói nacional. Esse processo deveu-se ao fato de não haver, antes desse período, uma perspectiva de nacionalidade, o que se associa à ausência de grandes heróis ou feitos dignos da construção de uma epopéia. Assim, a noção de identidade nacional foi estimulada pela Literatura Indianista do século XIX e, mais tarde, no Regionalismo de 1930. Ainda segundo Zilberman, se a História da Leitura no Brasil passa pelo reconhecimento da existência de uma literatura nacional, ela também depende da legitimação desse acervo por parte de escritores e leitores, sob o aval da escola.

Contudo, no mundo contemporâneo, também se delineiam outras instâncias difusoras e legitimadoras da Literatura Brasileira já que

diversos códigos interagem, possibilitando as mesclagens de tecnologias intelectuais e a conseqüente geração de objetos híbridos.

No caso do Brasil, a forte interação de código escrito com meios audiovisuais tem gerado novos gêneros como videocopoema, videoclipe, conto em vídeo, filme cinematográfico, telenovela, seriados, minisséries, poemas interativos na *web*, *e-books*, *blogs*.²

Nesse caso, encontramos uma curiosa situação em que, justamente porque o país conta com elevados índices de analfabetismo e baixíssimos níveis de letramento, sua Literatura se dissemina pelos meios audiovisuais. Se, conforme Pierre Lévy, a partir da idéia de leitura, podemos definir três tipos de agrupamentos humanos: a sociedade ágrafa (de oralidade primária), a sociedade da escrita (de oralidade secundária) e a sociedade virtual (da era da informática)³, no caso do Brasil, temos uma mescla das três sociedades: somos uma nação formada, simultaneamente, por analfabetos, analfabetos funcionais, alfabetizados, leitores médios, leitores de alto nível etc. E se é verdade que qualquer país do mundo também comporta essa variedade de leitores, também é verdade que nosso problema é mais grave porque temos uma alta porcentagem de analfabetos e semi-alfabetizados e uma baixíssima porcentagem de leitores formados nas habilidades e competências requeridas pela leitura da atualidade. Há décadas, Paulo Freire nos deu as mais avançadas teorias de leitura utilizadas hoje pelo mundo inteiro, especialmente em projetos de grande monta como os da UNESCO, mas as políticas públicas dos governos brasileiros sempre foram mesquinhas na utilização dessas preciosas tecnologias intelectuais.

Outro dado a se considerar, quando pensamos na História da Leitura no Brasil, é o fato de que o país, durante largos séculos, constituiu-se pela forte separação intelectual entre senhores e escravos, contexto em que a leitura não passava de um privilégio da elite de ascendência européia. Um exemplo disso é que, ao final do século XIX, enquanto a Argentina investia maciçamente na educação popular tentando superar os 80% de analfabetismo do país⁴, no Brasil, D. Pedro II assinava as leis do Ventre Livre e dos Sexagenários⁵. Esses fatos mostram como a escravidão imposta por uma parte da população à outra impedia a constituição da nacionalidade brasileira, inclusive em termos de políticas culturais que beneficiassem o conjunto da sociedade. Quando a Argentina apostava numa proposta de democracia cultural, explicitando claramente o desejo de construir uma nação cujos indivíduos compartilhassem os bens advindos da alta cultura européia⁶, o Brasil instalava as primeiras condições para coibir a posse de uma multidão de escravos analfabetos⁷ por parte da minoria letrada. Ou seja, se uns já tinham obtido relativo consenso em torno de um projeto burguês de

nação, outros ainda estavam lutando contra formas pré-capitalistas de organização da sociedade⁸.

Uma das conseqüências disso é que a impressão de textos escritos não pode ser considerada um negócio lucrativo, já que os livros são muito caros para o baixo poder aquisitivo da população brasileira. A demora na elaboração de políticas públicas relevantes para diminuir o preço de capa dos livros reforçou a discriminação, pois a sociedade que não oferecia condições para letrar e alfabetizar o chamado “homem do povo” era a mesma que excluía esse homem pelo fato de ele não saber ler. Ainda segundo Zilberman, para que seja possível o desenvolvimento da leitura no Brasil, dentre outros fatores, é necessário que

a escrita seja, ela mesma, considerada um bem, propriedade que atesta a existência de outras propriedades (talvez não seja um acaso que se assegure a propriedade por intermédio de uma escritora, que o dinheiro circule como papel e se traduza em investimentos – letras); [e que] se julgue a impressão de textos escritos um negócio lucrativo.⁹

Nessas circunstâncias, em termos da população de baixa renda, o que encontramos é um verdadeiro veto da leitura e, portanto, do conhecimento e da capacidade criativa da população brasileira. Se associarmos a essa questão a carência de bibliotecas públicas, podemos concluir que os baixos níveis de leitura da população brasileira mostram como a injusta divisão dos bens materiais gera uma injusta divisão dos bens culturais. Nesse contexto, é que nasceu o projeto Leitura para todos – como uma forma de compartilhar o acervo da cultura letrada com a população dele excluída.

Partindo do princípio de que, depois da televisão, a mídia mais importante no Brasil são os ônibus, o projeto Leitura para todos oferece aos usuários dos coletivos de Belo Horizonte (crianças, jovens e adultos dos mais variados níveis culturais e classes sociais) o acesso à Literatura Brasileira, por meio de lâminas contendo textos literários. Essas lâminas são compostas por um envelope transparente, de plástico, que contém um texto breve (conto, crônica, poema, trecho de romance, letra de música), o qual deve estar escrito em caracteres grandes, para ser lido por um leitor médio, no espaço de 10 a 15 minutos, num ônibus em movimento. Em geral, cada envelope contém dois textos (frente e verso). O envelope é fixado na parte posterior das cadeiras do veículo por alças de tecido (tipo mochila) que

permitem ao leitor manuseá-lo sem, contudo, retirá-lo do ônibus (o que garante sua leitura por outros usuários). Num veículo com aproximadamente 50 cadeiras são colocadas em torno de 20 lâminas (ou 40 textos), de modo que os usuários podem ler, ao longo de 30 dias, várias obras da Literatura Brasileira. Preparado desde o final de 2003, em sucessivas reuniões entre o Programa *A tela e o texto* (autor da idéia) e a BHTRANS¹⁰ (que desenvolveu a tecnologia das lâminas e a logística do projeto, além de financiá-lo), o projeto já cumpriu 4 fases:

1. projeto-piloto (linhas Circular 02-A e Taquaril/Palmares, em 2004/2005);
2. expansão I (15 linhas, 167 ônibus e 3.300 lâminas fixadas, em 2005/2006);
3. expansão II (linha Circular 03, em 2007);
4. expansão III (linha 2105, Grajaú/Sion, em 2007)."

OPINIÃO DOS ESCRITORES DIVULGADOS PELO LEITURA PARA TODOS

Achei que a iniciativa foi muito legal porque os textos foram lidos por várias pessoas. Eu ouvi comentários de algumas que não têm o hábito de leitura, dizendo que estavam lendo os textos. A criação do projeto foi muito importante para BH. (Carlos Herculano)

Em um país com multidões de analfabetos e semi-letrados, um projeto de incentivo à leitura pode parecer uma gota de água no oceano. No entanto, o fascínio da palavra escrita é tão poderoso que a iniciativa vai se propagar irresistivelmente como um tsunami. Essa é a nossa esperança. (Regis Gonçalves)

É claro que sou completamente a favor de haver textos expostos em ônibus para que a população tenha acesso à leitura, pois penso que a arte deve fazer parte do cotidiano das pessoas. A arte deve ganhar as ruas e não mais se contentar com a solidão fria dos museus.

(Lenise)

Desde seu início, o projeto conta com o trabalho de 4 monitores (bolsistas da BHTRANS), que são responsáveis pela instalação das lâminas nos ônibus, pela verificação da necessidade de sua reposição (por causa do mau uso ou do vandalismo) e pelo diálogo com os usuários (aplicação de

questionários, realização de esclarecimentos etc.).

A biblioteca no ônibus

A colocação dos textos nos ônibus coloca uma população diversificada em contato com diferentes textos literários e, como era de se esperar, a recepção do Projeto realiza-se de variadas maneiras por parte dos usuários das linhas. Essa diferença fica evidente por meio de alguns indícios, como o nível de depredação das lâminas e o tipo de resposta dada às perguntas dos questionários, os quais revelam as relações que os variados tipos de receptores, pertencentes a diversas camadas sociais, têm com a leitura. Assim, o perfil do usuário pode ser percebido quando se observa que, numa dada linha, o comportamento das pessoas e as respostas aos questionários dos monitores seguem aproximadamente o mesmo padrão.

Podemos exemplificar a diferença de recepção contrapondo o perfil dos usuários de duas linhas monitoradas durante o ano de 2005. Uma delas foi a linha 5102 que parte do campus Pampulha da UFMG em direção ao bairro Santo Antônio, atendendo primordialmente a alunos universitários na faixa etária de 20/25 anos, os quais possuem altos níveis de leitura, se forem considerados os índices da população em geral. Outra linha contemplada pelo projeto em 2005 foi a 2216, que parte do bairro Santa Branca e a ele retorna. Nos questionários aplicados, busca-se saber quais são as características da leitura do entrevistado: seu contato ou não com textos literários, que tipo de texto prefere (romance, notícia de jornal, poesia, história em quadrinhos, textos religiosos etc.) e que texto mais lhe agradou dentre os expostos no ônibus.

Na linha 5102, em geral, os entrevistados declaravam que: a) liam diariamente textos de conteúdo acadêmico e cinco ou mais obras literárias por ano; b) consideravam o projeto Leitura para todos bom ou excelente; c) haviam lido de 10 a 15 textos dos 20 geralmente afixados nos bancos. Esses usuários faziam comentários sobre os textos afixados nos coletivos e as obras literárias que já tinham lido, e quase sempre prolongavam a conversa, extrapolando por isso as respostas às perguntas da entrevista. Não por acaso, o nível de depredação das lâminas desses veículos era muito baixo: raramente alguma lâmina era arrancada ou danificada, havendo carros em que o total de lâminas afixadas se manteve constante por mais de um mês. Segundo o depoimento de três estudantes de Farmácia (out/2005), a depredação existe em qualquer linha, mas a diminuição ou o aumento dela

variam de acordo com a conscientização que cada usuário tem sobre a finalidade de um projeto desse tipo.

Já a linha 2216 apresentava usuários cujo capital cultural¹² era menor em relação ao dos usuários da linha 5102. Enquanto nesta a maioria das pessoas tinha curso superior incompleto, naquela era mais comum os usuários terem o ensino médio completo. Nesse caso, o nível de leitura dos textos era bem menor: mesmo quando os usuários declaravam que os liam, a média de textos lidos variava de 5 a 10, dos 20 afixados. Também a deprecação das lâminas nos ônibus desta linha era mais elevada. Enquanto na 5102 as lâminas permaneciam por um bom tempo limpas, sem amassados, com a corda sem desfiar e em sua quase totalidade, no 2216, as lâminas eram danificadas mais rapidamente, sendo arrancadas, amassadas ou tendo as bordas descoladas. Outro aspecto que revela a relação dos usuários com a leitura é a resposta à pergunta: “Qual é sua opinião sobre a iniciativa de se oferecer leitura nos ônibus para os passageiros?” Numa das primeiras vezes em que a monitoria foi realizada nessa linha, uma senhora (45 anos, ensino médio incompleto, cozinheira de escola pública) respondeu que o Projeto deveria colocar “coisas mais úteis” para a população ler. Com o tempo, verificou-se que essa era uma opinião bastante comum entre os passageiros daquela linha sendo inclusive explicitada nas entrevistas. Para eles, a leitura não constitui uma prática intelectual relevante e atende mais às necessidades pragmáticas do dia-a-dia. Aquilo que não é essencial à sobrevivência perde importância, e talvez isso justifique parcialmente o alto nível de deprecação dos textos naquela linha. A visão de leitura desses receptores é bastante diferente da visão assumida pelo perfil de usuário da linha 5102, sendo a significação da praticidade cotidiana também bastante desigual nos dois contextos.

Essas diferentes formas de recepção do projeto e do texto podem revelar as causas da existência de tão diferentes leitores em cada linha, inclusive no que se refere à deprecação e à conservação das lâminas. De qualquer forma, fica claro que a exclusão da população dos espaços de leitura da Literatura Brasileira gerou uma relação de indiferença ou revolta para com a mesma. As lâminas rasgadas, roubadas ou atiradas ao chão dos ônibus são formas de expressão bastante claras – é como se dissessem: “isso não nos pertence” ou “não nos reconhecemos nesses textos” ou “queremos comida, emprego e essa poesia não enche barriga”. Os gestos de boicote ao projeto, por parte da população mais excluída do contato com a arte literária brasileira, mostram como ainda temos que investir muito para diminuir o

fosso entre cultura popular e cultura letrada.

Também para um jovem de 25 anos, usuário da linha 8350, “poesia não enche barriga”. Ao ser solicitada sua opinião sobre a iniciativa de se oferecer leitura nos ônibus de Belo Horizonte, ele fez questão de deixar claro que existe uma elite que fica dentro das faculdades, sem vivenciar os problemas da dura realidade enfrentada por várias pessoas, todos os dias: “Vocês ficam lá, estudando as teorias, e depois vêm pra cá colocar esses textos nos ônibus, como se isso fosse resolver os problemas das pessoas”. O tom de revolta de sua fala, durante todo o diálogo com a monitora, revela um pouco dos graves problemas de leitura no país. Nessa mesma linha de ônibus, foi observado um alto grau de depredação dos textos afixados, o que pode ser entendido como forma de externar um violento protesto por causa de certas condições de vida: a danificação dos textos mostra que a leitura é considerada, por parte dos depredadores, como algo com que eles não se identificam. Trata-se de uma relação não-especular, em que o texto, ao invés de ser símbolo de um bem cultural apropriado/apropriável, é visto, pelo contrário, como a revelação daquilo que eles não têm: livros, cinema, lazer, prazer, cultura. A cultura letrada é percebida como algo que não lhes pertence, que é produzida e consumida por outro tipo de brasileiro: a elite à qual se referia o jovem acima citado. Ao não se reconhecerem na cultura letrada, vendo-a como algo exterior às suas vidas e como um direito que sempre lhes foi negado, esses usuários talvez mostrem, pelo avesso, seu desejo de se inserir no mundo desconhecido do letramento. Noutras palavras, a agressão talvez seja contra o próprio processo de exclusão que oferta fragmentos de saber (as lâminas) quando na verdade precisaria oferecer bens mais amplos (escolas, bibliotecas, livros baratos).

Uma perspectiva diferente – de que a leitura, mesmo em lâminas, é um bem cultural desejável – pode ser compreendida com base no relato de outro usuário da linha 8350, que disse já ter arrancado textos do ônibus para dar de presente à mãe ou à namorada. Embora seja apropriação indevida de bem público, essa perspectiva revela uma relação afetiva cheia de positividade para com o texto, a identificação com ele. Podemos encarar as depredações das lâminas sob vários aspectos, mas é importante salientar que o fato revela um dos mais importantes desafios sociais da atualidade: a inclusão cultural de amplas camadas da população por meio da leitura, instrumento básico de políticas públicas conseqüentes. Ao invés de o projeto Leitura para todos ser interrompido por causa de certo vandalismo, como sugeriu um cobrador de ônibus, ele deve ser ampliado e articulado a

bibliotecas e outros espaços de leitura.

Outras leituras, novas identidades

Opiniões de leitores do projeto *Leitura para todos*

Ler é um lazer durante a viagem e nos dá o conhecimento da literatura. *(aposentado, 60 anos)*

A leitura traz calma aos passageiros. *(comerciário, 45 anos)*

O projeto é ótimo pois não tenho tempo de ler em casa. Agora, leio no ônibus. *(manicure, 20 anos)*

As falas em epígrafe foram ditas por usuários da linha 2105 (Grajaú/Sion) que, desde o dia 17/03/2007, têm acesso ao projeto *Leitura para todos* em sua 4ª. fase. O público que utiliza essa linha, tendo faixa etária e profissão variadas, mostrou-se feliz com a oportunidade de leitura dentro dos ônibus. Alguns dizem que não imaginavam que um projeto assim pudesse existir e que ele contribui para democratizar e incentivar a leitura.

Sendo avaliado por monitoria diária e questionários aplicados a usuários, em geral, o projeto sempre teve apoio da mídia e do público. Atendendo a seu principal objetivo – estimular a ação de um leitor médio, que está fora do circuito escolar e não tem acesso a bibliotecas – o projeto *Leitura para todos* desempenha dois importantes papéis na difusão da leitura: a) funciona como uma micro editora, ao colocar em circulação textos inéditos de jovens autores que jamais chegariam ao grande público se não fosse uma iniciativa dessa natureza; b) atua como uma biblioteca ambulante, cuja variedade de textos literários pode motivar os usuários dos ônibus a buscarem leituras mais avançadas e frequentes.

Na prática, o projeto consegue atingir um público muito mais amplo que o leitor médio inicialmente pretendido, já que os usuários de ônibus pertencem a classes sociais, faixas etárias e níveis sociais extremamente variados. Além disso, na medida em que Belo Horizonte é visitada com frequência por moradores de toda a Região Metropolitana, os textos dos ônibus contemplam os moradores de dezenas de outras cidades o que leva ao alcance de outras metas tais como:

1. melhoria dos níveis de leitura de milhares de crianças, jovens e

adultos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, aproveitando sua condição de usuários da frota de ônibus da cidade;

2. garantia de acesso da população ao rico acervo da Literatura Brasileira;

3. divulgação da produção de autores brasileiros consagrados, do passado e do presente, fortalecendo nossa tradição literária e preservando nossa cultura frente à globalização hegemônica;

4. divulgação da produção literária de jovens escritores mineiros;

5. criação de redes de leitura pelo estímulo da frequência às Bibliotecas Públicas e entidades ligadas à formação de leitores, divulgando nas lâminas os endereços de equipamentos dessa natureza que estejam próximos ao trajeto de cada linha de ônibus;

6. desenvolvimento de pesquisas, no âmbito da Faculdade de Letras da UFMG, a respeito da recepção da Literatura Brasileira por parte dos usuários de ônibus de Belo Horizonte;

7. produção de livros de baixo custo (R\$1,99), para subsidiarem ações culturais no âmbito da população periférica da Região Metropolitana, a partir dos textos divulgados nos ônibus.

Para alcançar essas metas, há atividades constantes de fixação e substituição de lâminas, de troca de lâminas entre diferentes linhas de ônibus e avaliação do projeto junto aos usuários e à mídia. A realização do projeto tem sido favorecida por vários fatores, dentre os quais destacamos:

1. avaliação positiva por parte da população – conforme relatórios de monitores e resultados de questionários aplicados, 96% da população apóiam o projeto, enquanto 71,2% tiveram mais interesse em ler Literatura Brasileira depois de terem contato com as lâminas dos ônibus. O projeto também recebe constantemente e-mails, cartas e telefonemas de usuários elogiando a iniciativa e enviando textos para publicação;

2. fortalecimento da rede de leitores – ao colocar diferentes textos em circulação por vários espaços geográfico-culturais da cidade, a partir de um lugar tão inusitado como o ônibus, o projeto criou novas formas de leitura, possibilitando informação, entretenimento e reflexão de forma gratuita, rápida e prazerosa. Isso sensibilizou Bibliotecas Públicas, Associações de Moradores, Centros Culturais e Centros de Apoio Comunitário que passaram a realizar saraus, contação de histórias, tardes culturais etc.;

3. repercussão positiva do projeto na formação de leitores – a

divulgação ampla do projeto pela mídia tem provocado sua valorização pela população. Os depoimentos de leitores, ao serem divulgados na imprensa, contribuem para gerar opiniões favoráveis à leitura no imaginário dos moradores da Região Metropolitana;

4. estímulo à produção literária de novos autores – o projeto recebeu mais de 200 textos de autores emergentes, dos quais muitos já foram publicados. Considerando a boa qualidade dessa demanda reprimida, é importante continuar dando vazão a ela e contribuindo para formar e divulgar novos escritores, cuja maioria jamais teria sido lida por público tão amplo e diversificado;

5. valorização do projeto por autores consagrados que dele participam;

6. uso de obras de direito público, valorizando o cânone literário nacional.

Constituindo uma iniciativa pioneira, pois é o primeiro do país nesse formato, o projeto estimula valores ligados à cidadania, contemplando o direito à cultura letrada e à apropriação dos bens culturais do país. Tais características, além de contribuírem para desenvolver habilidades específicas de leitura, também reforçam a auto-estima e a noção de pertencimento à cidade e ao país por parte da população. Assim, embora seja desenvolvida fora da sala de aula, a leitura no ônibus estimula a formação de leitores, especialmente quando sensibiliza toda a população da Região Metropolitana para a importância do ato de ler como algo que envolve lazer, cidadania, reflexão, prazer e auto-conhecimento. Além dos coletivos, há muitos outros lugares que podem ser utilizados como espaços de leitura: consultórios médicos e odontológicos, estações do metrô, casas de jovens estudantes ou salões de beleza¹³. De forma potencial ou já em andamento, micro-projetos de leitura estão se desenhando nas comunidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Aparentemente dispersas, essas iniciativas apontam, de fato, para um curioso movimento de busca de conhecimento: no ônibus, no cabeleireiro ou no quarto de dormir, pessoas de todas as idades estão lendo e permitindo que se leia. A escola, local por excelência da formação de leitores, pode estimular esse processo e se beneficiar com ele, desde que esteja atenta às redes sociais nas quais ela própria está inserida.

Notas

- 1 ZILBERMAN, 2007.
- 2 OLIVEIRA et al. 2007. p. 75.
- 3 LÉVY, 1993.
- 4 ROMERO, 1996. p.105.
- 5 As leis do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885), consideravam livres, respectivamente, os filhos de escravas e os adultos a partir de 60 anos de idade.
- 6 Beatriz Sarlo mostra como essa democracia constituiu um programa estatal que previa a exclusão das diferenças por meio da força homogeneizadora da escola argentina do final do século XIX. Cf. SARLO, 1998.
- 7 Nem todos os escravos do Brasil eram analfabetos. Ao que tudo indica, o analfabetismo foi sendo adquirido por vastos agrupamentos afro-brasileiros, na medida em que eles nasciam e cresciam alijados dos bens culturais do país. O relatório do chefe de polícia da Bahia, por ocasião da revolta dos escravos malês/muçulmanos (1835), salienta que quase todos os revoltosos liam e escreviam em caracteres desconhecidos que se assemelhavam ao árabe. Cf. FREYRE, 2002. p. 357.
- 8 PEREIRA, 2007.
- 9 ZILBERMAN. op. cit.
- 10 Para ser realizado, o projeto conta com as seguintes parcerias: 1) Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte S/A (BHTRANS) e Fundação Municipal de Cultura, órgãos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 2) escritores consagrados que liberam direitos autorais; 3) escritores emergentes e autores-usuários que também liberam direitos autorais; 4) donos de linhas de ônibus, motoristas e trocadores que permitem a fixação de lâminas e a monitoria do projeto; 5) imprensa de Minas e do Brasil que divulgam o projeto de forma sistemática, inclusive no exterior.
- 11 O projeto expandiu-se também para outras cidades: projeto-piloto em Recife (2005), Diamantina (durante o 37º. Festival de Inverno da UFMG, 2005) e Contagem (2006).
- 12 DURKHEIM, 1973.
- 13 A esse respeito, v. os depoimentos “Dinâmica adolescente com olhar adulto”, na revista *txt* 2, e “Ler no salão de beleza”, na revista *txt* 3. In: www.lettras.ufmg.br/atelaecotexto.

Referências bibliográficas

- DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala* introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 46. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- OLIVEIRA, Leni Nobre de, PEREIRA, Maria Antonieta. A difusão da literatura brasileira por meios audiovisuais. In: *Educar o olhar*. Revista

Presença pedagógica, v.13, n.74, mar/abr 2007. p. 74-77.

PASSOS, Lavinia R. Dinâmica adolescente com olhar adulto. In: revista *txt leituras transdisciplinares de telas e textos*. v. 2. dez. 2005. www.letras.ufmg.br/atelaetexto

PEREIRA, Maria A. Ler no salão de beleza. In: revista *txt leituras transdisciplinares de telas e textos*. v. 3. jun. 2006. www.letras.ufmg.br/atelaetexto

PEREIRA, Maria Antonieta. Tecnologias intelectuais da leitura. In: *Releitura*. n. 20. Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. 2007. p. 17-20.

ROMERO, J. L. *Breve História de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1996.

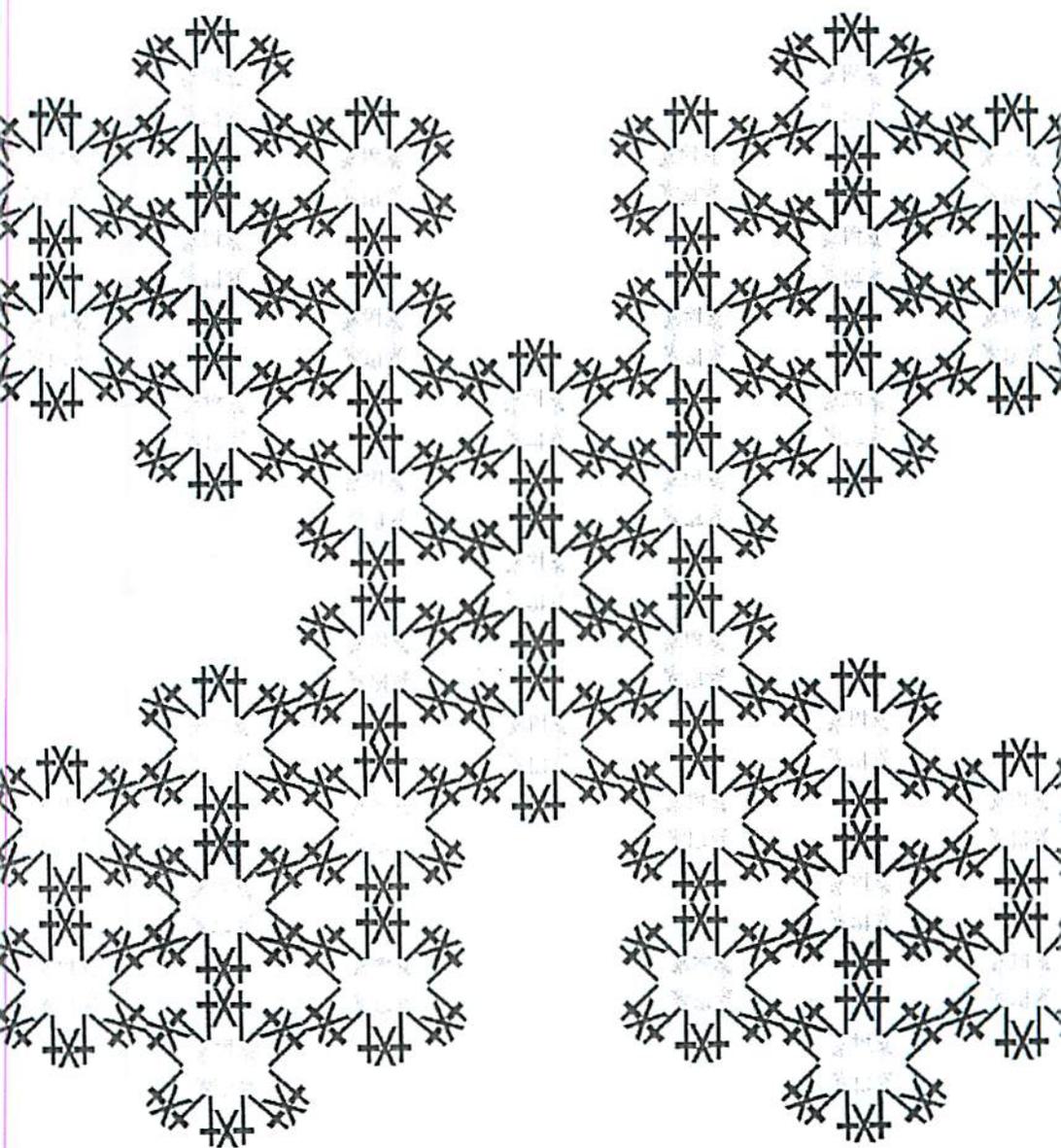
SARLO, B. *La máquina cultural*. Buenos Aires: Ariel, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. In: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em 20/03/2007.

**txt = tela x texto = jogo de palavras =
alguma coisa no ar**

**texto na Internet = imagética/ graforismo/
ambigrama**

Como criar um fórum virtual?



POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO VIRTUAL: PÁGINA E REVISTA ELETRÔNICAS

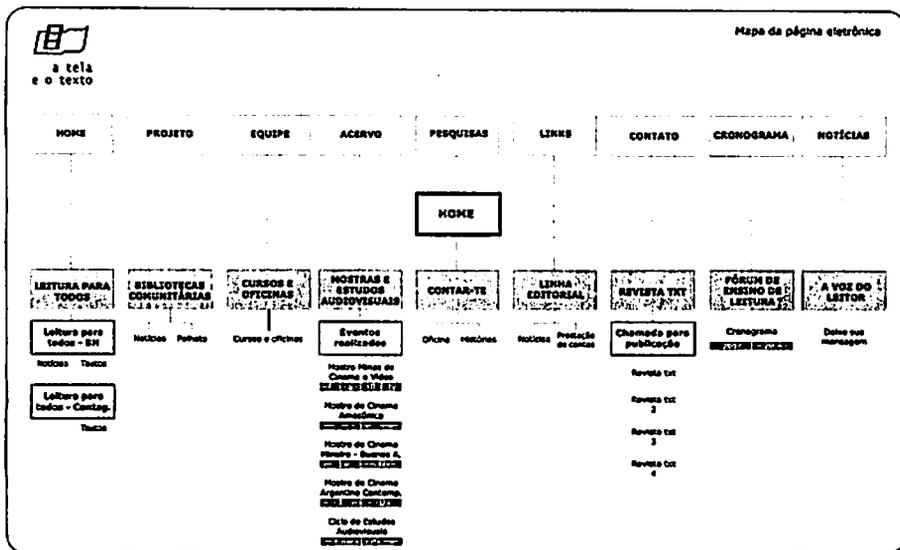
Camila Madureira Victral
Juliana Xavier de Castro
Maria Antonieta Pereira
Maria da Conceição Pereira Bicalho
Rubens Rangel Silva
Setor da Revista txt
Setor da Página Eletrônica

O site www.letras.ufmg.br/atelaetexto do Programa *A tela e o texto* foi criado em 2004, a partir de dois objetivos principais:

1. construir uma rede interna ao Programa (integando seus próprios setores);
2. articular essa rede interna com todos aqueles que, mesmo não sendo membros do Programa, estão a ele vinculados (parceiros, educadores, agentes culturais, agentes sociais, artistas, leitores etc.).

Funcionando como uma rede articuladora de várias outras redes, a página busca ser suficientemente ágil, porosa e organizada para permitir que as reflexões e ações de dentro do Programa circulem livremente fora dele. Ao mesmo tempo, essa pele virtual deve renovar-se a cada momento com as demandas que são construídas externamente por comunidades e parceiros do Programa. Utilizando recursos da mídia digital capazes de ampliar a visualização e a interação com seus leitores, a página também divulga as realizações de cada setor de *A tela e o texto*, provocando interações significativas com todos os interessados nas interfaces de Literatura, Educação, Cinema, Televisão, Computação e outras mídias contemporâneas.

A página foi criada em HTML¹ – programa facilmente usado por não-especialistas em computação – e tem várias sessões, como mostra o mapa a seguir:



A organização da página em duas direções – à esquerda, no sentido vertical, temos os setores com suas respectivas funções e atividades; na parte superior, há um *menu* com informações gerais (pesquisas, composição dos setores, *links* etc.) – garante uma certa ordenação dos dados para quem deseja obter informações rápidas e seguras ou, pelo contrário, pretende conhecer cada detalhe do Programa. Nela, estão disponibilizados também os dados de um pequeno acervo que inclui teses, dissertações, anais de eventos científicos, livros e filmes, os quais poderão ser utilizados por participantes e parceiros do Programa em suas atividades de formação de leitores. As pesquisas divulgadas na página incluem desde a investigação geral do Programa até os projetos de Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado cujos resultados estão disponíveis para uso de pesquisadores interessados nas áreas de letramento, alfabetização, audiovisual etc. Mas o espaço que proporciona uma interação direta com o internauta é a seção “A voz do leitor”, onde se colhe e se publica a opinião daqueles que buscam interlocução com o Programa.

Nesse sentido, a página do Programa *A tela e o texto* constitui um autêntico hipertexto², mesclando variados e importantes segmentos da mídia contemporânea numa perspectiva que organiza um conjunto de setores, eventos, parceiros, imagens, estudos, sons, textos e atividades. Tudo isso constitui os nós de uma rede heterogênea que, ligados entre si por variadas conexões, vão criando uma espécie de corpo vivo que se

desenvolve, gera novas idéias, frutifica em diferentes imagens e textos, cresce quantitativa e qualitativamente. E que às vezes precisa sofrer cortes, podas, próteses e enxertos para atender às necessidades emergentes dos homens e das letras. Esse processo permite à equipe que monitora a página desenvolver habilidades que vão desde a redação de diferentes gêneros textuais (e-mails, documentos formais, artigos científicos) até a criação e disposição de títulos, normas, imagens e recursos audiovisuais.

A revista eletrônica como fórum virtual

Em seu oitavo ano de existência, o Programa *A tela e o texto* já tinha acumulado experiência suficiente para perceber a carência de debates regulares sobre questões como alfabetização, letramento, formação de leitores etc. Essa constatação mostrava que, embora existissem muitos espaços de discussão, em geral eles tinham a brevidade dos eventos acadêmicos em que a troca de experiências fica limitada à exposição e ao debate rápidos, promovidos por pesquisadores que, na maioria das vezes, não voltarão a se encontrar, exceto em outro evento igualmente curto. Considerando que os problemas de alfabetização e letramento são de alta magnitude e grande complexidade, o Programa decidiu abordá-los de forma continuada, visando a seu aprofundamento e à geração de pesquisas de Graduação e Pós-Graduação nessas áreas.

A revista *txt – leituras transdisciplinares de telas e textos* nasceu, portanto, como esse espaço de discussão do saber contemporâneo, envolvendo artes, ciências, filosofias e tecnologias. Contudo, a revista também centrava todos os seus esforços no debate sobre a formação de leitores, cumprindo assim duas tarefas importantes da pesquisa atual: situar a análise do problema numa ampla rede de saberes (movimento horizontal, generalização) e, ao mesmo tempo, aprofundá-lo em seu próprio campo (movimento vertical, especialização). Dessa forma, a revista *txt* procurava associar o saber acumulado no âmbito do conhecimento específico (disciplina) aos conhecimentos de outros setores (transdisciplina) para avançar na análise de uma concepção de leitura que ultrapassa a construção de sentido a partir apenas do texto escrito. Além disso, a grande experiência do Programa na realização de mostras e sessões comentadas de cinema e vídeo ou na oferta de cursos sobre as relações estruturantes entre literatura e cinema em Minas Gerais lhe permitiu perceber que era impossível ignorar a

estreita relação entre telas e textos na contemporaneidade. O exame de outros fatores, como a forte cultura televisiva do Brasil e a revolução da informática, confirmou a necessidade de se formar *leitores de telas e textos*. Essa certeza (e também a falta de dinheiro) levou naturalmente à decisão de se fazer uma revista no formato eletrônico.

Auto-definindo-se como uma publicação claramente transdisciplinar³, a revista também se propôs a dialogar com um público altamente diversificado e, muitas vezes, situado fora da universidade: educadores, leitores, escritores, artistas, agentes culturais, agentes sociais, bibliotecários etc. Anunciando sua intenção de debater assuntos cruciais e polêmicos, a revista se abriu para a divulgação de novos experimentos de leitura, propondo a desconstrução de falsos consensos e imagens estereotipadas. Por isso mesmo, ela se dispôs a examinar 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. Assim, o primeiro número da revista foi organizado em torno da pergunta “A televisão prejudica a leitura do livro?” Ao colocar em dúvida o velho estereótipo, a *txt* buscou desconstruí-lo, permitindo, contudo, que pontos de vista diferentes pudessem ser confrontados. Por um lado, estudiosos da mídia nacional, como Arlindo Machado⁴, mostravam que “em televisão, há um fato já constatado que é o incremento gigantesco da venda de um livro quando ele é adaptado para série ou minissérie. [...] Cinema e televisão podem promover o consumo de livros, embora isso não deva ser a sua função principal.” Por outro lado, os jovens ilustradores da Escola de Belas Artes/UFMG defendiam uma posição diferente, configurando os humanos como ratinhos empunhando o controle remoto ou desenhando a televisão como um diabinho de rabo/cabo pontiagudo. Embora o choque de opiniões tenha ocorrido por acaso, sem nenhuma intenção prévia, os editores da revista resolveram mantê-lo porque ele mostrava justamente aquilo que se queria propiciar: divergências e debates como formas de se construir soluções plausíveis para problemas muito antigos e, infelizmente, ainda bastante contemporâneos.

Nesse contexto, uma das primeiras perguntas a ser respondida pelos coordenadores do Programa foi “como criar um fórum virtual”? A realidade da formação de leitores no Brasil mostrava que os temas polêmicos precisavam ser discutidos *justamente porque eram polêmicos*, ou seja, porque o senso comum⁵ ainda não os tinha conseguido harmonizar. As divergências surgiam, portanto, como um nódulo potente, a partir do qual

seria possível elaborar soluções, ainda que parciais e temporárias, para os problemas da formação de leitores. Contudo, a facilitação de discussões dessa natureza precisava ser mediada e avaliada por especialistas que, embora vinculados a algumas áreas estratégicas para os objetivos da revista – Letras, Literatura, Lingüística, Artes Plásticas, Cinema, TV, Jornalismo, Educação, Computação – também tivessem uma perspectiva transdisciplinar, em rede.

Assim, foi organizado um conselho editorial com participação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, cuja função seria legitimar os resultados de pesquisas e experiências relativas à leitura de telas e textos as quais chegariam à revista sob a forma de artigos científicos. A necessidade de conselheiros gerou outra importante questão editorial: que gênero textual será capaz de atingir um público-alvo constituído por educadores com diversos níveis de formação e interesse? Formados na academia, optamos naturalmente pelo ensaio e pela resenha. Mas o intenso contato com a realidade das periferias de Belo Horizonte exigiu-nos a adoção de gêneros capazes de gerar interlocuções mais ágeis e produtivas com a população excluída da pesquisa científica. A entrevista, o depoimento e o texto ficcional mostraram-se como os tipos ideais de texto para se trocar experiências de leitura e de vida. Longe do rigor acadêmico, mas com forte base no *saber narrativo*⁷, essas formas lingüísticas permitiram que, na quarta edição da revista, doutores e analfabetos discutissem os graves dilemas do analfabetismo no Brasil⁸. Outros gêneros textuais que se mostraram de grande utilidade para a comunicação com o público em geral foram a ementa, o editorial e a IMAGenta (mesclagem de imagem + ementa inventada pela perspectiva imagética da Escola de Belas Artes). Sobre os dois primeiros recursos, poderíamos dizer que eles funcionam como o ponto de partida e o ponto de chegada de cada edição da *txt*: a ementa permite a encomenda de textos proporcionando uma convergência temática que garante o exame mais aprofundado de determinado aspecto da formação de leitores, enquanto o editorial promove uma síntese do que foi amealhado e que está, naquela edição, sendo oferecido à leitura. Já a IMAGenta conduz a outras interlocuções.

Imagem, texto e proposta pedagógica

A IMAGenta tem sido uma curiosa experiência transdisciplinar inaugurada a partir de propostas da Profa. Conceição Bicalho, no 1º

semestre de 2006. Trabalhando com os principais objetivos do Programa (ensinar e divulgar a Literatura Brasileira, além de estimular a criação do maior número possível de leitores de telas e textos em seus infinitos suportes, do impresso às telas de plasma dos computadores), a professora propôs a divulgação de imagens capazes de provocar a redação de textos. Nascia uma nova seção da revista intitulada IMAGenta, cujo nome associava as idéias de IMAGEM + EMENTA.

Em sua primeira edição, a seção mostrou uma série de trabalhos de Igor Gontijo, aluno de Ilustração da EBA/UFMG, que foi realizada como gravura em metal, para atender ao projeto gráfico de Ilustração sob a forma de vinhetas em impresso. A proposta do trabalho definia o pequeno formato das imagens (4cm x 4cm) como condição de sua aproximação do aforismo⁹, cujo aspecto sentencioso e curto se aproxima, por sua vez, da brevidade das formas dialogais do computador. Na continuidade das discussões sobre os formatos e as finalidades da ilustração no texto impresso, foi colocada uma nova pergunta para os jovens ilustradores: a que outros tipos de escrita corresponderiam as imagens produzidas pelos alunos? Após a análise de formas breves como *haicais* e provérbios, chegou-se à conclusão de que as imagens recém-criadas poderiam ser consideradas como aforismos gráficos.

A aula de ilustração que definiu a IMAGenta foi altamente produtiva, no sentido de explicitar outras formas de articulação entre artes plásticas e texto impresso. Na prática, recuperou-se um saber que tem sido usado desde as iluminuras medievais, em impressos com as marcas dos tipógrafos – os famosos *ex-libris*, vinhetas que iniciam e finalizam capítulos de livros. A discussão também foi subsidiada pelo texto de Mário de Andrade que está presente na coleção *Aspectos das artes plásticas no Brasil*¹⁰. Posteriormente, Igor Gontijo nomeou esse trabalho com o termo *gráforismo*.

Essa nomenclatura abriu caminho para o planejamento de outras atividades relevantes. O trabalho do estudante foi divulgado na chamada para publicação da revista *txt 3*, onde inauguramos, a já referida seção IMAGenta. Respondendo à provocação da proposta, as professoras Conceição e Maria Antonieta desenvolveram, simultaneamente, um trabalho de criação com as turmas de Ilustração e Literatura, na EBA e na FALE. Essa atividade configurou-se, na FALE, como a tradução das imagens para a forma verbal, resultando na criação de aforismos que, disponibilizados na *web*, foram usados pelos alunos de ambas as

faculdades como prática de tradução da imagem para o texto e vice-versa: as imagens geraram textos a partir dos quais criaram-se, na EBA, novos trabalhos gráficos com as mesmas características da miniatura, abordando as funções da Ilustração no meio eletrônico em que são utilizados códigos de síntese gráfica. As tarefas incluíram: a) criação de imagens autônomas para *haicais*; b) invenção de imagens sintéticas para aforismos encontrados nos sites de Paulo Leminski e Millor Fernandes; c) produção de *ambigramas*, termo proposto pelo prof. Lindsley Daibert, da EBA, em resposta aos graforismos publicados na *txt* 3.

Colocar na *web* um trabalho da Graduação da EBA gerou tanto entusiasmo que permitiu o desenvolvimento de novas produções, com abordagens temáticas em duas outras turmas de 2006. A proposta da IMAGenta na chamada para a *txt* 5 buscou estimular interações com base em novos problemas: a luminosa imagem de um tabuleiro de xadrez associou-se a um texto diagramado na mesma largura e correspondência de peso, com letras negras em caixa alta sobre fundo branco. No texto, não foi respeitado o espaçamento entre as palavras, o que permitiu uma remissão tanto à histórica da escrita – os *bustofedron* romanos¹¹ – quanto às novas questões colocadas pela escrita digital – os códigos que emergem da revolução causada pela democratização da escrita quando utilizada fora dos padrões acadêmicos.

Aos estudantes de Ilustração, foi proposta uma dupla pesquisa na *wikipedia*: buscar o significado de termos técnicos desconhecidos e incluir informações em verbetes porventura incompletos. Os objetivos dessa atividade eram interagir com dados já disponíveis e estabelecer comparações entre a página sem intervenção e pós-intervenção do grupo, analisando a *performance* de cada estudante na *web*. Também foi discutido o papel dessa página nos trabalhos de alunos do Programa de Educação à Distância (EAD) da UFMG. Pensou-se, então, nas seguintes atividades a serem realizadas pelos alunos de EAD:

1. responder às perguntas da IMAGenta atentando para seu apelo à sonoridade, já que a mudança de pontuação pode criar outro sentido e outra leitura. Para tanto, seria interessante considerar os experimentos de Mallarmé em *Um lance de dados*, refletindo sobre as mudanças da área gráfica, a partir das vanguardas poéticas dos séculos XIX e XX. Essa atividade também poderia ser desdobrada para atender aos encontros presenciais nos pólos de EAD/UFMG;

2. construir uma nova frase com o mesmo sistema de fusão de

palavras, tendo como modelo a IMAGenta;

3. criar desenho ou frase para o texto intitulado *sua vez*, de Daniel Alvarenga, constante da chamada para publicação da revista *txt* 5.

A partir do uso de imagens disponibilizadas na *web*, verificou-se que novas perspectivas de leitura das relações entre telas, imagens e textos puderam se delinear e ser amplamente desenvolvidas. Nesse caso, os ganhos mais importantes dizem respeito à democratização da sala de aula, da pesquisa e dos processos de ensino-aprendizagem pelo estímulo à criação gráfica e literária. Essas ricas experiências materializaram-se sob a forma de

1. acesso coletivo aos textos ilustrados da revista *txt*, os quais podem ser novamente usados como bibliografia para novos trabalhos, transformando a revista numa micro-biblioteca virtual;
2. possibilidade de envio de tarefas sob a forma de comentários, para a seção de correspondência da revista *txt*;
3. criação e envio de textos para a seção IMAGenta;
4. criação de um *blog* coletivo que, propiciando o uso da Internet para a veiculação dos trabalhos da turma, transforma-o em importante *link* no espaço da *txt*;
5. busca de novas ilustrações ou imagens polifônicas, usando textos como subsídio para o debate das *funções da ilustração* em textos impressos e eletrônicos;
6. desenvolvimento de habilidades de criação e ilustração de textos, literários ou não;
7. uso do *scanner* que, além de ser um novo recurso na criação de imagem, também contribui para o intercâmbio de trabalhos dentro do grupo;
8. discussões da bibliografia indicada e de possíveis adaptações da atividade para os ensinos médio e fundamental.

Outras experiências de leitura

As experiências educacionais com a revista *txt* têm mostrado que as telas virtuais de leitura e produção de conhecimento sejam elas formadas por textos, imagens, sons... potencializam os trabalhos de *inteligência coletiva* e, portanto, atendem a um dos princípios fundamentais do Programa *A tela e o texto* em sua tarefa principal de formação de leitores. Tendo sido desenvolvido por Pierre Lévy, o conceito de inteligência coletiva considera que

uma população humana vive em simbiose com um ecossistema de idéias. Se esse ecossistema é favorável à população que o abriga e nutre, essa população vai viver melhor do que aquelas que mantêm idéias desfavoráveis a ela. Se certas populações não ajudam as idéias a se reproduzirem, então essas idéias não serão favoráveis àquelas populações. Há, portanto, uma relação bidirecional, na qual não há nenhum elemento fundador ou fundamental. É um sistema de auto-referência, de auto-organização. O leme da evolução não está nas mãos das idéias tampouco nas mãos da população, mas, sim, na relação entre as duas.¹²

Tais considerações mostram uma nova perspectiva acerca da qualidade desse fenômeno chamado *idéias*. Compreendido como um ecossistema estreitamente vinculado às populações que as produzem, as idéias articulam-se ao modelo biológico canônico na atualidade mostrando-se como um aparato material, orgânico. Entendidas como corpos vivos, as idéias podem nascer, crescer, multiplicar-se e morrer. Além disso, elas são eventos compartilhados e, portanto, sociais, associativos, grupais. Este parece ser o aspecto mais importante dessa ecologia de saberes: as idéias não são algo inteiramente abstrato, fora do corpo individual ou da vida concreta das coletividades. Pelo contrário, elas são resultado de materialidades, concretudes, sensações, estímulos e sinopses neurológicas, são o resultado de milênios de experiência humana na Terra.

Por isso, a *revista txt* busca articular não só diferentes áreas do conhecimento acadêmico (com suas respectivas instituições, como as universidades e as políticas de governo) mas também as diversas modalidades com que o saber se apresenta na sociedade brasileira. Ao longo de 4 números, publicados a cada semestre de 2005/2006, a revista discutiu os novos modos de leitura da atualidade, questionando o livro como objeto de luxo, o autor como gênio e os cânones literário, lingüístico, imagético e pedagógico, especialmente quanto à necessidade de adequação dos mesmos ao ensino contemporâneo. Dessa discussão, têm participado educadores formais e não-formais, compartilhando saberes referendados por diplomas ou sabedorias da vida cotidiana, cujas experiências nascem das mais diversas comunidades interpretativas situadas no Brasil e no exterior.

Com base nos conceitos de *transdisciplinaridade e rede*, tendo como base experimentos concretos que desdobram a perspectiva hipertextual do Programa *A tela e o texto*, a revista discute o papel do saber narrativo, especialmente da Literatura Brasileira, na configuração de leitores críticos do mundo, estejam eles nas creches ou nas universidades, nas comunidades rurais ou nas metrópoles latino-americanas. Divulgando

depoimentos de educadores ou textos ficcionais de jovens escritores, a revista de fato tem se tornado um *fórum de debates dos problemas da leitura*. A variedade dos enfoques e a permanência de seu tema central parecem indicar que, aos poucos mas com firmeza, a revista está construindo um *coletivo pensante* cuja rede – solidária, contemporânea, dinâmica – tem se fortalecido no combate às exclusões e na preservação das tradições culturais, ao acolher as variadas formas de diferenças.

Notas

- 1 *HyperText Markup Language* ou “linguagem de marcação de hipertexto”.
- 2 LÉVY, 1993.
- 3 Os conceitos de *transdisciplinaridade* e *rede* foram desenvolvidos pelo Grupo Redes, vinculado ao Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG nos anos 2000/2005. As principais ações do Grupo Redes foram o desenvolvimento de um projeto-piloto envolvendo as Faculdades de Letras e Medicina em cursos de Graduação e Pós-Graduação, a participação em eventos nacionais e internacionais e a publicação de artigos científicos com resultados de pesquisa sobre os conceitos de rede na atualidade.
- 4 Arlindo Machado é professor de Comunicação e Semiótica da PUC-SP e da USP. Autor de vários livros sobre televisão, vídeo, cinema e fotografia, foi curador de exposições artísticas, além de ter organizado mostras de arte eletrônica e dirigido filmes de curta-metragem.
<http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt/arlindo2.htm>
- 6 No importante debate entre Edward Feigenbaum, pesquisador de inteligência artificial na Universidade Stanford, e Hubert Dreyfus, filósofo da Universidade de Berkeley, observou-se que uma das principais diferenças entre a inteligência humana e a inteligência artificial dos computadores é a impossibilidade de os últimos lidarem com o *senso comum*. Esse fato considera o senso comum como um imenso acúmulo de conhecimentos que, literalmente, garantem nossa sobrevivência cotidiana. É nesse sentido que empregamos aqui a expressão. Cf. PESSIS-PASTERNAK, 1993.
- 7 Segundo Lyotard, o saber narrativo, amplamente difundido nas sociedades antigas, funcionava como legitimador do saber científico. Embora encontre dificuldades para se realizar enquanto modelo do vínculo social, esse saber permanece vivo nos jogos de linguagem das comunidades contemporâneas, sendo responsável pela imensa maioria dos aprendizados pragmáticos da vida cotidiana. Cf. LYOTARD, 1988.
- 8 V. “Histórias de mulheres e leituras” (depoimento de Anna Nascimento da Silva).
In:
[Http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/depoimento_annanascimento](http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/depoimento_annanascimento)
- 9 Máxima ou sentença que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral; apotegma, ditado; texto curto e sucinto, fundamento de um estilo fragmentário e assistemático na escrita filosófica, geralmente relacionado a uma reflexão de natureza prática ou moral.
- 10 ANDRADE, 1975.
- 11 *Bustofedron* era uma forma de escrita romana em que o texto se iniciava da esquerda para a direita, numa linha, e da direita para a esquerda, na linha seguinte.

12 Lévy, 2002.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mario de. O desenho. In: *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Edição Mcc/Funarte, 1975.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. C.I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

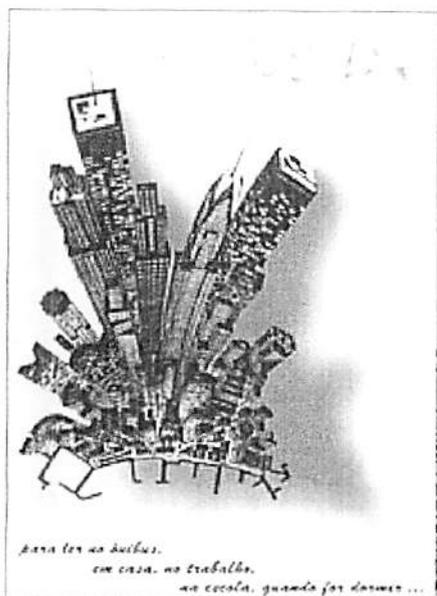
LÉVY, Pierre. As inteligências coletivas. In: [www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_levy/ conferencia.doc](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/pierre_levy/conferencia.doc). 2002. Acesso em 09/04/2007.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PESSIS-PASTERNAK, Guita. *Do caos à inteligência artificial; quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1993.

**Quais são os mecanismos de produção e
circulação da Literatura Brasileira?**

**O custo do livro e a formação de leitores no
Brasil contemporâneo.**



O PREÇO DO LIVRO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Maria Magda Santiago
Setor da Linha Editorial Tela e Texto

A literatura sempre desempenhou importante papel nas coletividades humanas. As funções de catarse, jogo, conhecimento, metalinguagem, evasão e ludismo, consideradas importantes para a organização das relações grupais em suas orientações míticas, místicas, culturais e éticas mantêm-se até hoje, nos textos literários, sendo vivenciadas pelos leitores. De um modo geral, a literatura desempenha importante papel no conjunto da cultura de uma população, estando sujeita às suas regras, memórias e valores.

No mundo inteiro, os leitores – especialmente críticos literários, professores e estudantes da área – promovem a leitura de obras literárias (como uma forma de visitar acervos culturais) refletindo e refratando conhecimentos, produzindo novos sentidos e causando ecos necessários a sua apropriação por outros escritores. Esse processo gera uma produção ininterrupta de intertextualidades: paródias, paráfrases, bricolagens, citações e pastiches vão reconfigurando, cotidianamente, a herança literária por meio de sua re-escritura. A leitura das obras literárias torna-se uma espécie de sementeira em campos diferentes, porque o público leitor se altera com o tempo, o espaço, o nível econômico-social, a faixa etária, a etnia etc. tornando-se diferente a produção de sentido a partir da obra lida.

A literatura pode ser pensada como um texto que revela, cria e ao mesmo tempo questiona comportamentos, valores, hábitos lingüísticos, crenças, sentimentos, afetos, sensações e conhecimentos das mais variadas naturezas. Contudo, uma literatura nacional, apesar de atender aos elementos definidores de sua cultura, também constitui um produto sem fronteiras. Dessa forma, embora o contato do leitor com a obra seja um ato muitas vezes isolado, os saberes advindos do literário disseminam-se coletivamente, pois remetem a grandes hipertextos sociais, construídos pela comunidade lingüística que gerou essa mesma literatura.

Atualmente, a relação entre a literatura e os demais produtos

culturais amplia seus significados, pois ela se torna um objeto complexo¹ – circulando em outros suportes, além do livro – engendrado a partir de um pensamento transcultural e transdisciplinar, ampliando seu alcance como simuladora de mundos, que age sobre os modos humanos de ser e de pensar. Enquanto uma das mais antigas práticas culturais, a literatura se constitui como arquivo da história e da memória coletivas, ao mesmo tempo em que provoca reflexões sobre a vida cotidiana do leitor e de sua comunidade.

Sendo uma forma produzida por diversos estratos sociais, a literatura pode apresentar-se sob variados aspectos – oral, escrita, popular, letrada, regional, nacional, estrangeira etc. – mas sempre é fruto, em última instância, da força cultural de determinada população. Sendo assim, literatura e sociedade estão intrinsecamente associadas numa relação de troca permanente em que se produzem sentidos e se inventam novos mundos. Contudo, no caso do Brasil, embora seja resultado de acontecimentos e linguagens coletivas, a literatura escrita nem sempre faz parte da vida cotidiana de milhões de cidadãos. As causas dessa exclusão cultural são várias, mas dentre elas podemos destacar os altos índices de analfabetismo do país, o que gera baixíssimos níveis de leitura, e os altos preços dos livros.

Tais aspectos servem para se pensar o papel da Literatura Brasileira, como bem inacessível para a grande maioria da população e, portanto, como algo que falta na formação dos cidadãos deste país. Essa ausência faz com que seja rebaixado o nível cultural dos brasileiros gerando formas muito elementares de leitura do texto e do mundo, em que sobressaem um conhecimento disperso e fragmentado e a incapacidade de interpretar textos de variadas naturezas. Se é verdade que “a arte procura não só refletir em muitos aspectos a produção científica e tecnológica como também os materiais que são produtos da tecnologia científica”², podemos considerar que, em termos de Brasil, a impossibilidade de leitura de textos literários interfere na própria produção científico-tecnológica do país, pois limita a visão de mundo de sua elite cultural. Num mundo em que as *teorias de rede* propiciam o compartilhamento de saberes e informações, sendo o carro-chefe das pesquisas em muitos campos do saber, o discurso polissêmico da literatura tem funcionado como o fio condutor de práticas transdisciplinares, coletivas e compartilhadas. No caso do Brasil, a leitura da Literatura Brasileira pode ser essa fronteira que garanta a transmigração de saberes, permitindo um diálogo mais amplo e produtivo das várias camadas sociais na construção de imaginários coletivos capazes de auxiliar na

democratização do acesso à cultura letrada.

Na medida em que a realidade cultural do país não está alheia à revolução tecnológica da informática, também se deve considerar o fato de que a formação de leitores ocorre num contexto de amplas possibilidades de acesso ao texto literário: ele se encontra disponível não apenas em livrarias, bancas de jornal e bibliotecas, mas também nas redes do meio virtual. Isso significa que é preciso avaliar a contribuição da literatura na formação daqueles que têm acesso a essas mídias – e que continuam sendo uma minoria – convivendo com um saber multifacetado e fragmentado.

Nesses contextos, as subjetividades coletivas são configuradas e reconfiguradas com muita rapidez, uma vez que os discursos sociais se articulam na construção do perfil dos indivíduos, que por sua vez também os constroem. Esse novo saber, oriundo de desconstruções e releituras do passado, do presente e do futuro, tem sido estudado mais especificamente a partir das tecnologias da inteligência³. Inserido ou não no meio escolar, esse saber se alimenta também da literatura, por meio da qual os hipertextos coletivos e individuais dialogam.

As novas habilidades de leitura de telas e textos, a partir da cibernética, estão se desenvolvendo e, ao contrário do que se temeu, não trouxeram consigo a extinção do livro, mas uma forte relação entre as mídias que, de uma forma ou de outra, tomam a cultura da escrita como base de sua existência. Isso torna o papel da literatura mais abrangente e significativo como estrutura formativa para a convivência crítica com as telas e, portanto, como instrumento importante na formação de leitores. É reconfortante lembrar que o cinema não pôs fim à fotografia, a televisão não suplantou o rádio ou o cinema e que as tecnologias digitais podem trazer consigo, em formato específico, todas as mídias que as antecederam, articulando-as em produções de sentido contemporâneas.

No entanto, a riqueza dessas possibilidades encontra muitas dificuldades de se realizar no Brasil. Isso é demonstrado pelas pesquisas governamentais a respeito dos resultados obtidos no Ensino Médio:

o índice de escolarização líquida neste nível, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina, quando “nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%”⁴.

Constatamos que os níveis de escolarização, e portanto de leitura, já que dela depende todo o trabalho de ensino/aprendizagem, atingem apenas ¼ da população jovem do país o que, certamente, é um dado alarmante. Diante disso, podemos deduzir que a formação de leitores atinge uma parcela muito pequena da população jovem e camadas ainda menores da população adulta, pois as taxas de exclusão do sistema escolar acompanham o crescimento das faixas etárias. De acordo com a Câmara Brasileira de Livros (CBL),

um terço dos alunos brasileiros de 1ª a 4ª série nunca pegou espontaneamente um livro para ler. Os motivos populares para a aversão nacional ao livro são revelados por um levantamento da CBL. As justificativas mais citadas pelos entrevistados são a falta de tempo, o desinteresse e a pura preguiça. O quarto motivo: eles preferem outras formas de entretenimento.⁵

Diante dessa realidade, é muito importante promover o acesso à Literatura Brasileira e, para tanto, o principal veículo continua sendo o livro. Por essa razão, o Programa *A tela e o texto*, por meio de seu projeto de Linha Editorial, desenvolve a produção de livros de bolso, a baixo custo⁶, nos quais se divulgam textos de autores brasileiros emergentes e consagrados.

Os três primeiros títulos publicados pela linha editorial *Tela e Texto* foram *Poesia: para ler no ônibus, em casa, no trabalho, na escola, quando for dormir...*, (2005), *Prosa: para ler no ônibus, em casa, no trabalho, na escola, quando for dormir...* (2006) e *Presente poético* (2006). Com uma tiragem de 1000 a 1500 exemplares, as publicações são coletâneas das obras difundidas pelo projeto *Leitura para todos*, que divulga textos breves da Literatura Brasileira nos ônibus de Belo Horizonte.

Atualmente, há outras três edições em andamento, sendo uma delas resultado de treinamento oferecido pelo Programa *A tela e o texto* à psicóloga do Centro de Apoio Comunitário do Bairro S. Paulo que, por sua vez, realizou uma oficina de produção de poesia com egressos de hospital psiquiátrico. Nesse caso, a função terapêutica da literatura foi acentuada por seu papel como veículo de inclusão cultural. Outra edição da Linha Editorial é este livro que você, leitor, tem em mãos neste momento, concebido e produzido como parte da V Mostra Minas de Cinema e Vídeo, financiada pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. E a terceira publicação, a ser lançada no segundo semestre de 2007, é uma coletânea de lendas folclóricas do Brasil, que está sendo preparada com a contribuição dos alunos de Ilustração da Escola de Belas Artes/UFMG. Como a produção

e a edição de livros populares envolve técnicas e habilidades específicas, oferecemos a seguir uma breve descrição do processo visando à sua possível utilização por educadores e artistas interessados em projetos dessa natureza.

A produção de um livro começa pela seleção dos textos que vão compô-lo. Em geral, optamos por construir um livro de bolso, para atender a um leitor médio, utilizando textos curtos e capazes de prender a atenção de quem os lê: poemas, contos breves, crônicas, ditados populares, letras de música etc. A etapa seguinte é a busca de textos livres de direitos autorais ou a solicitação de liberação dos mesmos, por escrito, a seus autores⁷. Depois, é preciso diagramar os textos em um programa específico (*In Designer* ou *Pagemaker*)⁸. A distribuição dos textos dentro do volume depende dos objetivos dos organizadores do livro, podendo ser em função de áreas temáticas (contos de suspense, de Natal, urbanos, folclóricos etc., por exemplo). A diagramação deve atender a alguns critérios básicos (páginas e letras de tamanho, cor e tipo favoráveis à leitura de um receptor em formação), sendo que as ilustrações também não devem comprometer a legibilidade do texto. É importante que um livro tenha registro (ISBN) na Fundação Biblioteca Nacional⁹, o qual poderá ser solicitado mediante envio da folha de rosto com dados básicos da obra e pagamento de taxa própria. Após ter em mãos o material diagramado, é preciso realizar uma consulta de preços em gráficas e editoras. Nesse momento, itens como formato, tamanho, tipo de papel utilizado (capa e miolo) e tiragem (quantidade de exemplares) podem resultar em uma variação de preço significativa, de uma gráfica para outra. No caso dos livrinhos da linha editorial *Tela e Texto*, seu preço de custo gira em torno de R\$ 1,70 (gastos exclusivamente com gráfica) e seu preço de capa é R\$1,99, pois todas as tarefas para realizá-lo são desenvolvidas com trabalho voluntário. Durante todo o processo de edição de um livro, mas especialmente depois de confeccionadas as “provas” pela gráfica, é fundamental que se façam revisões dos textos a serem publicados, para se garantir não só sua fidelidade ao original mas também o uso da Língua Portuguesa padrão.

A venda de livros sem fins lucrativos precisa encontrar sua própria

dinâmica. O Programa *A tela e o texto* realiza, para esse fim, várias estratégias, como a venda feita por seus próprios integrantes a conhecidos, familiares, amigos e participantes das atividades desenvolvidas nas periferias da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Mas as bancas de revista vêm se definindo como o espaço ideal para a difusão dos livros de baixo custo. Podendo ser acessada imediatamente pelos transeuntes, a banca possui a irreverência das feiras livres, das festas populares e dos eventos massivos, promovendo o que Bakhtin chama de “livre contato familiar entre os homens”. Nessa perspectiva, os organizadores das edições *Tela e Texto* trabalham na articulação de uma rede de bancas, a partir da qual será ampliada a comercialização dos livros de baixo custo. Dessa forma, por textos e caminhos alternativos, a Linha Editorial espera contribuir para que o acesso ao livro e o direito à literatura sejam conquistados pela população pobre da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Depoimentos de leitores e escritores da coleção *Tela e Texto*:

Recebi e agradeço os dois livrinhos que você me enviou gentilmente. São realmente simpáticos e impressos com gosto e sem gralhas. Que a boa qualidade dos textos agora impressos se torne a marca registrada da casa! (Sibiano Santiago, romancista, poeta e crítico literário)

É uma arte muito grande esses livros! (Milton César, funcionário da Nutrindus, lanchonete do ICB/UFMG)

A iniciativa é super louvável, já que são muitos os escritores solitários e inéditos e permite chegar ao leitor comum, dividir com todos nossas criações, abrir portas, universos e possibilidades. (Cleise Soares, poeta da geração mimeógrafo e romancista)

Gostei de ler essas histórias. (Marilene de Fátima, empregada doméstica)

A iniciativa é legal, e foi boa a idéia de pôr clássicos ao lado dos novos, sem indicação de data, a mostrar que muita coisa pode soar contemporânea mesmo tendo sido feita lá atrás. E que os novos podem ter uma qualidade legal, como a dos clássicos. (Wir Caetano, poeta e prosador, mestre em Literatura pela PUC/Minas)

Eu gostei dessas histórias. Parecem histórias de vida: quando a gente lê, sempre lembra de nossa própria vida. (Maria Barbosa, dona de casa)

Notas

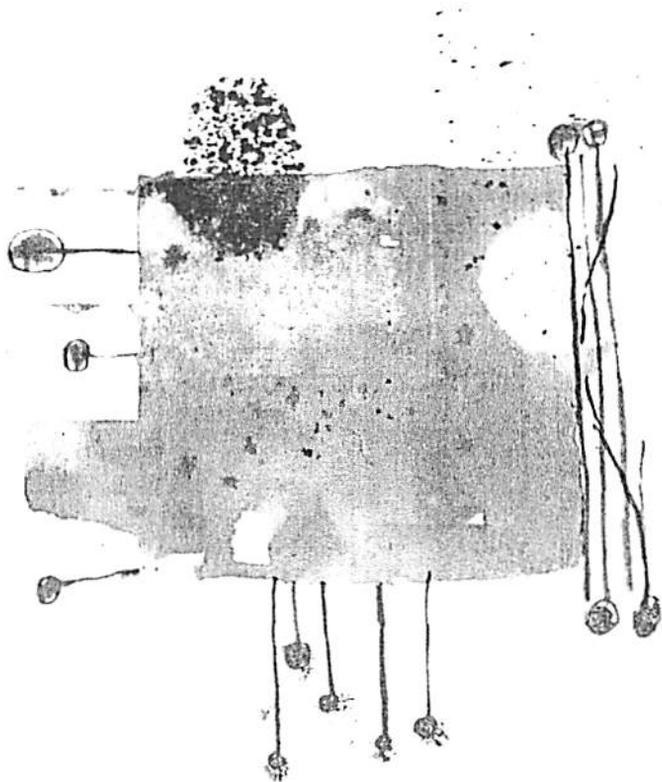
- 1 OLIVEIRA, 2007.
- 2 WEIL, 1993. p. 20.
- 3 LEVY, 1993.
- 4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1999. p. 16-17.
- 5 *Revista Época*, 3 abr. 2006, p. 46.
- 6 O preço médio do livro no Brasil era R\$ 35,35 em dezembro de 2005, ou seja, correspondia a mais de 1/10 do salário mínimo. In: http://www.vivaleitura.com.br/noticia_show.asp?id_noticia=231. Acesso em 10/04/07.
- 7 O pagamento de direitos autorais encarece a edição de livros, comprometendo um projeto de livro barato. Há *sites* públicos e privados em que se pode coletar textos livres de direitos autorais. Um deles é www.dominiopublico.gov.br. Para que o preço do livro seja baixo, ele deve ser elaborado com base no trabalho voluntário de organizadores, revisores, ilustradores etc.
- 8 Apostilas com orientação sobre o uso desses programas podem ser encontradas no site www.apostilando.com
- 9 As informações necessárias para se obter o ISBN podem ser obtidas no *site* da Biblioteca Nacional.

Referências bibliográficas

- CHANGEUX, Jean-Pierre, CONNES, Alain. *Matéria e pensamento*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1996.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DOMINGUES, Ivan (org). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG/IEAT/UFMG, 2001.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Trad. C. I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2004.
- OLIVEIRA, Leni Nobre. *Espaços contemporâneos de consagração e disseminação da Literatura Brasileira*. 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica: Brasília:Ministério da Educação e Cultura, 1999.
- Revista Época*, 3 abr. 2006.
- WEIL, Pierre et alli. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993.

**A linguagem é um jogo. O debate é o jogo
em ação.**

Pelo debate, formamos leitores e cidadãos.



Alexandre Resende

OS JOGOS DA LINGUAGEM E A LINGUAGEM DOS JOGOS

Anderson Fabian Ferreira Higino

Ângela Carneiro Ricardo

Jonilse Vasconcellos dos Reis

Marise Pontes Marques

Setor do Fórum de Ensino de Leitura

Em geral, observa-se uma capacidade de argumentação bastante reduzida entre os jovens que freqüentam a escola, no Brasil atual. Não é raro as manifestações “apelativas” tomarem o lugar de uma defesa de ponto de vista marcada pelo equilíbrio entre razão e emoção. Entende-se que esses sejam comportamentos freqüentes na adolescência, pelas próprias instabilidades desse período da vida. Mas eles também mostram o quanto é importante a escola propiciar ao jovem um melhor preparo e promover o desenvolvimento de recursos mais adequados para lidar com a resolução de conflitos.

A manifestação “apelativa” é o uso de recursos e comportamentos excessivos e contrários à ética. Mas algumas dessas situações podem conter a denúncia implícita de alguma exclusão social. Não se sentindo de fato incluído numa coletividade, o jovem é colocado fora do domínio das “regras do jogo” que determinam os modos de participação e legitimação social aceitáveis. Talvez ele se submeta, simplesmente, às regras, exagerando na concessão que faz, ao buscar a aceitação coletiva. Mas, no extremo oposto, talvez parta para a conhecida tentativa de “ganhar a discussão no grito”. Entre a submissão e a “apelação”, é possível buscar um misto de acatamento das “regras do jogo” obtendo-se a participação ativa e crítica dos jovens na construção e na reconstrução das regras. Educar para essa atitude ajuda a encontrar respostas para muitos dos atuais dilemas de convivência na escola e na família.

Essa questão foi abordada, a partir de sucessivas discussões no Fórum de Ensino de Leitura do Programa *A tela e o texto*, cujos integrantes possuem formações e experiências diversificadas: ensino de Língua

Portuguesa e Literatura Brasileira, Direito, Psicologia, Educação Física, Dança, Teatro, Educação Tecnológica, Pedagogia de Projetos etc. Usufruindo dessa rica diversidade, buscamos o caminho da integração entre teoria e prática.

Refletindo sobre a importância pedagógica do desenvolvimento integrado de habilidades de leitura de diferentes linguagens, estabelecemos uma discussão teórica baseada na noção de *jogo*, a fim de mostrar como o formato *debate* pode ser adaptado a contextos de aprendizagem. A idéia básica de nossa proposta é transpor, para a dinâmica do debate, aspectos derivados de outros formatos dialógicos como o júri simulado, o *match* de improvisação, os projetos coletivos e os jogos de campo e quadra.

Esperamos que essas reflexões estimulem o desenvolvimento de contextos de aprendizagem nos quais certas habilidades de linguagem e atitudes de cidadania sejam exercitadas sob a forma de jogo, de um modo atrativo para adolescentes e jovens. Nosso desejo é ver em ação, de forma lúdica e interdisciplinar, integrando colaboração e competição, as diversas habilidades ligadas à análise do discurso, ao desempenho argumentativo, à prática cidadã e ao protagonismo juvenil.

Fórum de Ensino de Leitura: experiência e aprendizado

O Fórum de Ensino de Leitura é um ambiente de múltiplas abordagens da temática que o nomeia: análise de ações e experiências, reflexão teórica, intercâmbio sobre projetos de pesquisa. No espírito do Programa *A tela e o texto*, o Fórum propicia o encontro de pessoas, grupos e organizações que se dedicam ao estudo teórico e à atuação prática, em iniciativas de algum modo relacionadas à leitura de telas e textos.

As noções centrais do Fórum são consideradas de forma bem ampla. A *tela* engloba desde pintura, cinema e televisor até computador, painéis eletrônicos, telefones celulares e outros equipamentos do mundo tecnológico. O *texto* abarca desde formas impressas – carta, folheto, cartaz, *outdoor*, livro, jornal e revista – até legendas de filmes, gêneros orais do cinema e da televisão, *blogs*, *e-mails*, *e-books* e outros textos veiculados em suportes digitais. A *leitura* não se resume à decifração do texto escrito, mas amplia-se em variados esforços de percepção lúcida e crítica do ambiente sócio-político-econômico. Busca-se a leitura do mundo, como discutido por autores importantes como Paulo Freire. O *ensino* não se restringe à ação oficial operada dentro dos cânones da escola, estendendo-se às tantas

formas de integrar educação formal, não-formal e informal, de percorrer os complexos caminhos da experiência educativa e auto-educativa, na busca de uma aproximação mais significativa entre o ensinar e o aprender.

Com base nesses princípios, o Fórum organizou, em 2005 e 2006, mais de vinte debates sobre temas diversos, abrindo espaço para perspectivas complementares sobre questões ligadas ao ensino da leitura.¹ Alguns dos temas abordados foram: a violência na narrativa contemporânea; projetos escolares de resgate de memórias; leitura do mundo na visão ecológica; leitura de telas e textos pelas subjetividades contemporâneas; políticas públicas de cultura, inclusão e letramento digital; formação de bibliotecas comunitárias; fotografia e texto na (re)construção de auto-estima e auto-imagem; inteligência artificial no cinema e na Literatura Brasileira. Em 2007, serão abordados outros tantos temas ricos e variados.²

Dentre os muitos participantes dos debates, já estiveram no Fórum professores de diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento, estudantes de graduação e pós-graduação, servidores públicos, profissionais liberais, representantes do poder público e de organizações do terceiro setor. Ao propiciar esse múltiplo encontro de pessoas, organizações e abordagens, o Fórum faz fluir uma imensa riqueza de possibilidades, estimulando o que não está pronto e dado, mas aquilo que se encontra em aberto, a história a se construir. Trata-se de um chamado àqueles dispostos a abrir novas trilhas, guiados pelo desejo de fazer o que se pensa e pensar o que se faz.

Nesse cenário, a equipe do Fórum vivencia um duplo aprendizado. De um lado, experimenta uma discussão teórica relacionada a diversas áreas de interesse a qual enriquece reflexões e propostas que se convertem em projetos de pesquisa e intervenção. De outro lado, aprimora-se em termos metodológicos e organizacionais para manter o bom funcionamento dos eventos e o compromisso pedagógico para com o público. Como uma equipe envolvida com a pesquisa do Programa *A tela e o texto*, o Fórum objetiva produzir e compartilhar conhecimento. O presente texto reflete nosso esforço para responder a esse desafio.

Debate: um jogo de linguagem

No intuito de compartilhar conhecimento com os educadores de sistemas formais e informais, discutimos aqui algumas implicações

pedagógicas da experiência do Fórum de Ensino de Leitura, tomando como ponto de partida a reflexão sobre sua atividade central: o *debate*.

Nesse caso, uma proposta pedagógica mais imediata seria a adaptação direta do formato *debate* à sala de aula e a outros ambientes de aprendizagem, o que poderia responder à necessidade escolar de se trabalhar a capacidade de argumentação dos alunos. Mas a idéia pode não ser viável para bom número de turmas/grupos de adolescentes ou jovens, cuja dificuldade de concentração e atenção lhes impeça de manter um ambiente organizado, o qual é fundamental para a realização de qualquer debate. Entre os educadores, é freqüente a impressão de que os jovens são um público cujos gostos geralmente transitam entre diversão, brincadeira, jogo – atividades lúdicas. As preferências juvenis raramente caem no domínio da disciplina intelectual. É imprescindível levar em conta essa característica, ao usar formatos como o debate no trabalho com esse público.

Se assumirmos um ponto de vista tradicional, seremos levados à conclusão prematura de que o perfil “brincalhão” comum ao jovem é diferente demais do que caracteriza o participante ideal do debate, a ponto de excluir qualquer compatibilidade entre eles. Porém, sob certa perspectiva teórica, aquilo que pareceria um obstáculo intransponível passará a ser visto apenas como dificuldade superável. Nosso primeiro desafio será, portanto, aproximar os conceitos de *debate e jogo*, unindo essas duas estratégias na concepção de atividades de aprendizagem.

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.

O filósofo alemão Ludwig Wittgenstein (1889-1951) tomou a noção de *jogo* como base para o entendimento de aspectos fundamentais da história do pensamento humano e das práticas sociais. Num trabalho que influencia as mais diversas áreas do conhecimento, esse autor identificou como *jogos*, de modo geral, as práticas com certos traços familiares: são baseadas em regras compartilhadas por uma comunidade, possuem peças, são autônomas, não requerem justificativa etc. Em vez de explicitar a principal característica dessas práticas, ele apontou suas semelhanças que servem para definir a idéia geral do que seja um jogo.³ Desse modo, inúmeras atividades socialmente importantes podem ser vistas como jogos:

aula, reunião de negócios, almoço em família, visita a alguém no hospital, *show* de música ou dança, peça de teatro etc.

Em cada caso, certas *regras* diferenciam, mesmo com alguma flexibilidade, o que faz parte da situação de jogo daquilo que lhe é estranho. Na aula, por exemplo, a chegada de alguém vestido de palhaço causaria, na maioria dos casos, surpresa e talvez mal-estar. Embora não exista uma *justificativa* racional, que esclareça porque a aula deve seguir certos ritos, isso não os torna menos importantes. *Peças* como professor, alunos, sala, livros, cadernos compõem um cenário adequado para o jogo. A ação desenrola-se com *autonomia*, com base nas variações de um repertório de atos socialmente legitimados. Uma seqüência típica desse jogo incluiria: cumprimentos entre professor e alunos, chamada, correção de tarefas, exposição do assunto do dia, discussão de exemplos, realização de exercícios, marcação de novas tarefas, despedida... Fim de jogo.

Lembrando que a comunicação ocorre através das linguagens verbal e não-verbal, que integram de forma muito articulada as situações lúdicas, podemos pensar nelas como a própria substância do jogo. As regras definem como válidos ou não os lances de uma linguagem multifacetada, composta não apenas de palavras, mas também de peças de vestuário, expressões fisionômicas, olhares, gestos, sons, cores, cheiros etc. Entre esses elementos, estabelece-se um rico diálogo, uma dinâmica interativa cujo curso vai-se definido a cada instante, de forma nem inteiramente livre e imprevisível nem inteiramente mecânica e determinada. Eis o jogo.

Tendo em vista situações assim, Wittgenstein considerou que a linguagem, como um todo, possui traços comuns aos jogos, principalmente quanto às suas regras, explícitas ou implícitas. A partir dessa idéia, ele criou o conceito de *jogos de linguagem*, que propôs usar na abordagem de diversos problemas filosóficos.⁴ Não analisaremos aqui eventos históricos e outros casos aos quais o próprio Wittgenstein e seus adeptos aplicaram essa noção. Voltamos, já em melhores condições, ao nosso desafio: ver o *debate* como *jogo*.

Ora, se a linguagem, em geral, pode ser vista como jogo, um debate pode ser pensado como um tipo particular de *jogo de linguagem* – assim como futebol, handebol, voleibol e basquetebol são formas específicas do jogo de bola, ou truco e paciência, do jogo de cartas. Essa aplicação do conceito de Wittgenstein estabelece a ponte conceitual entre os cenários antes aparentemente desconectados: o debate, marcado por significativa tensão emocional, grande agilidade e forte disputa no terreno intelectual,

como quando dois adversários políticos enfrentam-se na televisão; o jogo, mesclando alegria e tensão emocional, exibindo agilidade, intensidade e disputa no campo da ação física, como quando se enfrentam dois times de futebol. É claro que há inteligências distintas em ação, nesses casos, mas parece válido dizer que estamos diante de dois exemplos de jogos.

Assim, percebemos que um *debate* – seja ele “duro”, como na campanha eleitoral, ou “suave”, como no Fórum de Ensino de Leitura – é um tipo de *jogo*, com os seguintes traços familiares: debatedores defendendo pontos de vista concorrentes, atuação do mediador, atenção do público, uso de equipamentos auxiliares. Além disso, as regras lúdicas básicas são respeitadas: reconhecimento do outro como oponente digno, respeito a sua voz e sua vez, acatamento da condução do mediador, observação de clareza e concisão discursiva, esmero no exercício argumentativo, atenção à civilidade e à ética do campo em questão.

O jogo da aprendizagem

A ponte entre o jogo e as coisas sérias é reforçada pela discussão que o historiador holandês Johan Huizinga propõe no livro *Homo ludens*.⁵ Adaptado de expressões como *homo faber* e *homo sapiens*, o título já resume a visão do autor: refletir sobre a história da cultura humana com base na noção de *jogo*.⁶ A partir da relação do ser humano com a idéia de brincadeira, o autor argumenta que a cultura e a civilização podem ser vistas como construções históricas resultantes de um grande jogo. As mais diversas atividades humanas, como linguagem, filosofia, guerras e leis, teriam evoluído com base em brincadeiras. Não é à toa que as várias dimensões da vida reservam espaço para vivências de competição, ilusão e divertimento, momentos em que se joga deixando “passar o tempo”.⁷

As situações de aprendizagem estão entre as que mais pedem uma boa dosagem desses aspectos, uma mistura de assunto sério e diversão. Afinal, a palavra *diversão* também guarda a noção de mudar de direção, desviar, despistar a atenção – sentidos que derivam do verbo latino *divertere* (afastar-se, apartar-se, ser diferente, divergir).⁸ Eis as duas faces da mesma moeda: de um lado, os momentos de descanso e recreação; de outro, os estratégicos movimentos de desvio, necessários em todo confronto – seja ele uma disputa verbal, como o debate, ou o corpo-a-corpo de uma luta.

Uma experiência que ilustra essa discussão é atualmente desenvolvida em escolas públicas de Belo Horizonte pelos Grupos de

Democracia.⁹ Essa técnica ajuda a modificar relações de aprendizagem e poder entre alunos e professores, além de promover nos jovens o desenvolvimento de reflexões e mudanças quanto à participação na escola. A abordagem prevê a abertura, no cotidiano da sala de aula, de momentos semanais de discussão nos quais o aluno é convidado a refletir sobre sua fala e sua atuação.

Em cada encontro, o condutor do Grupo de Democracia faz perguntas que ajudam a desdobrar o raciocínio lógico dos jovens. Ele vai solicitando a cada jovem que complete as frases que ele mesmo produz, para esclarecer e explicitar aspectos diversos de sua enunciação: *para que, para onde, quando, como* etc. Provocar no jovem esse questionamento sobre o que ele pensa, fala e faz é um modo de promover, de forma desafiadora, a estruturação de seu raciocínio. Para iniciar a discussão, são estabelecidas duas regras básicas: 1) os jovens devem falar um de cada vez; 2) não é válida nenhuma ação física entre os participantes do jogo (bater, empurrar etc.). No início, geralmente, o grupo mostra-se desconfiado e inseguro quanto ao que pode, de fato, falar. Depois de poucos encontros, o grupo demonstra confiança, pois já construiu os próprios mecanismos ordenadores, conquistando agilidade e consistência na discussão.

A conquista de *fala e ação* mais consistentes, pelos jovens, provoca reações no coletivo escolar: num primeiro momento, muitos professores têm a impressão de que os alunos não estão mais agindo de acordo com as regras da ordem escolar. Os educadores levam um tempo até compreenderem que o caminho para a autonomia passa pela desconstrução da forma anterior de pensar e agir. Isso não significa caos e desordem, e sim um saudável *jogo* de questionamentos. Se a escola se preparar para receber as considerações dos alunos, terá muito a ganhar, através da participação mais ativa e responsável destes, na construção de novas regras de convivência e funcionamento.

O Grupo de Democracia é um exemplo de jogo, no sentido definido por Huizinga. Ele atribui um papel central às atividades lúdicas nos processos pelos quais construímos sentido para novas vivências, experiências e aprendizagens, configurando assim uma *função significativa*¹⁰, que pode ser usada intencionalmente, como veremos a seguir, em situações de aprendizagem¹¹, a partir de algumas características do jogo definidas por Huizinga:

1. *O jogo é uma atividade voluntária, que se realiza em estado de liberdade.* Esse grau de liberdade pode ser inferido observando-se a

desenvoltura com que a atividade lúdica se desenrola e quão à vontade os participantes lidam com as noções, regras e habilidades em questão. Repetida ao longo do tempo, essa observação dá base a uma avaliação qualitativa e processual do êxito alcançado em situações de aprendizagem. É o que se verifica no desenvolvimento de projetos e nos próprios Grupos de Democracia.

2. *O jogo tem orientação própria e suprime, temporariamente, as atividades corriqueiras.* De fato, as atividades lúdicas possuem surpreendente capacidade de atrair os educandos e envolvê-los num contexto próprio. Ficando atento a esse aspecto e empregando-o de modo hábil em sua estratégia didática, o educador alcançará significativos resultados.

3. *O jogo inventa caminhos e sentidos, desenvolvendo-se num tempo e num espaço auto-delimitados, numa atmosfera que envolve segredo/mistério e, portanto, surpresa/descoberta.* Essa noção estabelece uma estreita relação entre jogo e aprendizagem. Os debates atuais mostram a construção, a descoberta e a invenção de caminhos e sentidos como aspectos centrais do processo de aprendizagem. Também apontam para a necessidade de re-significar o espaço-tempo escolar para além da linearidade e da transmissão, de modo a respeitar os tempos e espaços do aprender.

4. *O jogo cria uma ordem e é, em si mesmo, uma ordem, mesclando disputa e tensão com ritmo, harmonia e regras.* Em sua complexa ambiência, a atividade lúdica guarda a perspectiva de uma ordem auto-organizada e autônoma, de uma disciplina ativa e responsável. Essa perspectiva desafia educadores e educandos a uma busca coletiva de longo prazo: criar alternativas à ordem e à disciplina tradicionais, que não deixam espaço para a autonomia. Esse horizonte de superação norteia certas experiências, como as dos Grupos de Democracia.

5. *O jogo é um espaço ritualístico de ilusão e conflito.* Ao propiciar o encontro entre diferenças, raiz de todos os conflitos, o jogo abre espaço para se conhecer e reconhecer o outro, para se perceber e negociar semelhanças e diferenças. A ilusão provocada pelo jogo refere-se aos enganos e às imperfeições da percepção, tão bem explorados pelo mágico – ou “ilusionista”. Mas a idéia também comporta outro sentido: por sua origem latina (*in-ludere*), as palavras *iludir* e *ilusão* remetem à noção de *estar em jogo, estar no jogo, entrar no jogo*. Tudo isso se relaciona à participação nos ritos da convivência humana, à aprendizagem contínua de formas novas, criativas e eficazes de se lidar com seu inerente conflito,

mantendo-se no jogo. A importância de tais aspectos todo educador saberá apreciar.

6. *O jogo pode absorver inteiramente o jogador, como ocorre em cultos e rituais.* A atenção do participante pode ser magnetizada de forma tão intensa que ele dedica horas inteiras a uma atividade que lhe dá prazer, mas muitas vezes, também lhe cobra grande esforço. Há anos, observamos a intensa dedicação dos estudantes à árdua atividade exigida pelos projetos práticos realizados em equipe. O caráter lúdico dessas atividades decorre da conjugação entre os interesses individuais e os objetivos/desafios pedagógicos. A abertura para o acordo franco quanto às regras colabora grandemente para que os próprios educandos descubram fontes de estímulo capazes de capturar sua atenção.

7. *O jogo é um ato estético que compreende tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião, ritmo e harmonia.* A atividade lúdica dá chances de se *vivenciar e apreciar* esses aspectos ao longo de uma seqüência de ações que conduzam a um objetivo proposto. Essa apreciação estética da ação é fundamental para se desenvolver a capacidade de planejamento do jogo. Ser capaz de planejar e agir de acordo com o planejado é uma condição básica para a progressiva conquista de autonomia.

8. *O jogo é um ato bélico, pois envolve a luta por algo, num movimento de conquista.* Todo jogador tem que enfrentar obstáculos: dificuldades, adversidades, oposições, imprevistos etc. Num ambiente de reflexão e diálogo entre educadores e educandos, esse enfrentamento traz valiosas oportunidades no campo do *aprender a ser*. Perseverar na luta, conviver com seus dilemas, lidar com a derrota, a vitória, a conquista: todos esses desafios levam à formação de indivíduos e, de variados modos, cada um de nós deve enfrentá-los.

Tradução inter-lúdica em ambientes de aprendizagem

O planejamento de atividades de aprendizagem pode ter como base as idéias de *debate e jogo*, associadas ao princípio metodológico que se extrai da noção de *tradução*. Essa caracterização será a base para compararmos o debate com outras situações que envolvem discussão.

Sob diversos aspectos, um *juízo* assemelha-se a um debate. Um a um, os traços que identificamos no debate são também observados no julgamento. Mas é também claro que as duas atividades não são a mesma

coisa. Por exemplo, as ações de juiz e júri têm caráter distinto das exercidas, no debate, por mediador e público. Ainda assim, as semelhanças marcantes entre essas atividades permitem entender ambas como jogos discursivos, ou jogos de linguagem. Sendo análogos, o *debate* e o *julgamento* podem ser vistos como *tradução* um do outro.

Não usamos aqui aquela concepção de tradução – hoje largamente questionada – que tem como ideal a correspondência perfeita entre peças discursivas. Adotamos um conceito mais amplo e contemporâneo que retrata a tradução como trabalho profundamente marcado por incompletude, limitação, aproximação. Enfim, ela é virtualmente impossível, o que não impede que, de fato, aconteça... E esse acontecer é *múltiplo*, a ponto de existirem inúmeras traduções de certos poemas ou diversos filmes traduzindo a mesma obra literária – formas de as variadas produções culturais fecundarem-se entre si, cada vez mais, numa imensa rede de referências e relações.

Sendo assim, podemos pensar no *júri simulado*, amplamente utilizado nas escolas brasileiras, como uma dinâmica que *traduz* o julgamento de seu ambiente original, o tribunal, para ambientes de aprendizagem como a sala de aula.¹² A base dessa técnica é a *simulação* de um julgamento pelos estudantes, que representam diversos papéis: juiz, jurados, advogados de defesa, promotores, testemunhas. Boa parte da riqueza dessa dinâmica vem da relação entre sua *preparação* – estudo prévio do tema em pauta – e a *improvisação* – falas e argumentos construídos, a cada momento, pela ação criativa dos participantes sobre o debate desenvolvido. O júri simulado é um *jogo*, que é *tradução* de outro *jogo*, aquele que ocorre nos julgamentos formais. Essa *tradução* significa trabalho de *transposição*, *translação*, *adaptação* de atores, elementos, aspectos, regras etc. de um campo a outro, criando condições para se desenvolver um novo jogo. As discussões sobre o jogo permitem-lhe atribuir um caráter amplo e flexível o qual pode ser chamado de *tradução inter-lúdica*.

Outra atividade que pode ser considerada uma *tradução inter-lúdica* é o *match de improvisação*,¹³ modalidade teatral criada no Canadá e hoje praticada em diversos países.¹⁴ Suas regras mesclam as regras dos esportes de quadra com as da atuação teatral. Resulta daí uma mistura de teatro e esporte, que transforma o palco em espaço de jogo, compondo um espetáculo ágil, divertido e envolvente, em que se confrontam duas equipes de atores-jogadores, que realizam improvisações, sem roteiro prévio. De

início, eles não sabem o espetáculo que farão, pois as características de cada improvisação são determinadas por sorteio, dentre as propostas feitas pelo público. Antes do espetáculo, cada espectador indica suas preferências, preenchendo e depositando uma cartela na urna de sorteio. A cada rodada, o árbitro sorteia uma das cartelas, lê o tema e a forma da improvisação a executar. Munido de apito e cartões, também aplica regras-padrão, penalizando o ator/jogador que cometer falta. Ao final, o público indica, pelo voto, a equipe que venceu a rodada e ganhará pontos. Cada falta cometida, por sua vez, gera pontos negativos. As pontuações são computadas por auxiliares de arbitragem e, após certo número de rodadas, a comparação aponta a equipe vencedora da disputa.

O *júri simulado* e o *match de improvisação* dão forma e conteúdo à noção de *tradução inter-lúdica*. Sugerem ao educador a possibilidade de formular jogos de simulação, improvisação ou de outra modalidade, a partir das próprias situações que vivenciar com os educandos. As pistas dadas por essas situações podem ser conjugadas com fatos e questões da atualidade: é possível criar um jogo cujas regras permitam simular discussões relacionadas a temas como defesa dos direitos da cidadania ou do consumidor, a partir de situações-desafio escolhidas por sorteio. As equipes podem se confrontar defendendo posições concorrentes ou conflitantes. A atuação dos debatedores-jogadores seria observada por um juiz (educador ou educando) e pelo público (colegas de classe ou grupo). Os critérios de avaliação poderiam ser civilidade, disciplina, autocontrole, capacidade argumentativa etc. A pontuação positiva dos bons lances de argumentação ou a votação do público serviriam para se comparar os desempenhos dos jovens. A pontuação negativa das faltas complementaria a apreciação. Após algumas rodadas, seria conhecida a equipe vencedora.

Para se formular um novo jogo, o trabalho de tradução pode começar pela busca de informações sobre regras e situações que possam embasar as partidas. Existe aí uma ampla margem para a colaboração interdisciplinar, envolvendo educadores ligados às mais diversas áreas: Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Ciências, Matemática etc. Se o jogo for voltado para o ambiente escolar, é especialmente importante evitar o “conteudismo”, para não sufocar a idéia com imposições artificiais. A atividade pode focalizar o debate e a argumentação, pois a própria dinâmica do jogo levará os estudantes a buscarem nos conteúdos escolares a informação que amplie sua capacidade argumentativa e, portanto, sua competitividade.

Outro ponto a se considerar é o equilíbrio entre *competição* e *colaboração*, para não se reforçar as distorções que marcam a vida já fortemente competitiva do mundo atual. Para isso, o educador pode promover discussões sobre a importância e os limites dessas dimensões, conjugando trabalho de equipe com participação individual. Os assuntos específicos para as partidas desse *jogo do argumento* podem ser escolhidos a partir dos interesses dos educandos e dos temas relevantes da atualidade, evitando a mera banalização da notícia, buscando ir além do culto à celebridade e furando o bloqueio dos monopólios da informação.

É importante buscar sempre novas rotas, ao navegar pelo imenso mundo de telas e textos. Descobrir e confrontar pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto é um valioso exercício para se desenvolver a crítica e a autocritica. Além disso, o esforço para se perceber e apreciar visões e estéticas distintas amplia os horizontes da interação social. Incluir desafios assim nos jogos criados pelo trabalho de tradução é promover um diálogo progressivo entre a captação da realidade em jogo e a percepção dos jogos da realidade.

Os jogos de linguagem ultrapassam muito o terreno da diversão, sendo um vasto campo de manifestações inerentes à interação social. Nesse contexto, o conhecimento e o uso pedagógico da *linguagem dos jogos* podem favorecer a percepção inter-relacionada dos *jogos de linguagem* nos universos micro e macro-social. Partindo de ambientes de aprendizagem como a sala de aula, essa percepção pode ser expandida, para captar e analisar criticamente os jogos de linguagem presentes em educação, política, publicidade, televisão, cinema, comércio, cultura e tantos outros campos da experiência social. Essas conexões precisam ser construídas de forma conjunta, por educadores e educandos, com cuidado e habilidade. Ao se colocar o foco da atividade escolar no debate, com definição precisa e acordo claro quanto às regras do jogo, são superados os níveis extremos do “bate-papo” ou do “bate-boca”. Quer seja tranqüila ou acalorada, uma discussão somente é debate se seguir regras que contribuam para o esclarecimento e a compreensão do que se discute. O ideal é que cada discussão mova o grupo para ações – ou mudanças de comportamento –, a partir da nova percepção alcançada. Isso aumenta a *potência* individual e coletiva de todos e contribui para se construir uma prática de *protagonismo*. Se a abordagem através dos jogos tomar esse caminho, ainda que seja aos poucos, passará a contar a favor do grupo o dito popular de que *toda brincadeira tem um fundo de verdade*.

Na escola e em outros ambientes de aprendizagem, o trabalho aqui proposto poderá acionar a força mobilizadora e contestadora da juventude – imprescindível para a invenção de novos modelos de interação social – para a construção de ações individuais e coletivas que se oponham às formas ilegítimas de relação. Abrir espaço para o debate e a argumentação contribui para potencializar a manifestação dessa força que, temos esperanças, conquistará regras mais justas para o jogo social. Contudo, nunca é inútil reconhecer o desafio e a conquista dessa abordagem para o educador. O desafio: abrir-se para o diálogo e o debate de cunho cidadão com os educandos, em vez de fechar-se na posição de detentor e transmissor exclusivo e autorizado de um saber privilegiado e oficial. A conquista: compartilhar vida, aprendizagem e ação, num esforço coletivo de construção transformadora, que ajude a encontrar novos significados para o esforço de educar(-se).

O esforço de escrever este artigo pode ser visto como o primeiro lance de um jogo. Convidamos você, educadora ou educador que o lê, a se tornar nosso parceiro nesse jogo, ajudando a levar à prática as idéias aqui expostas. Sua vez...

Notas

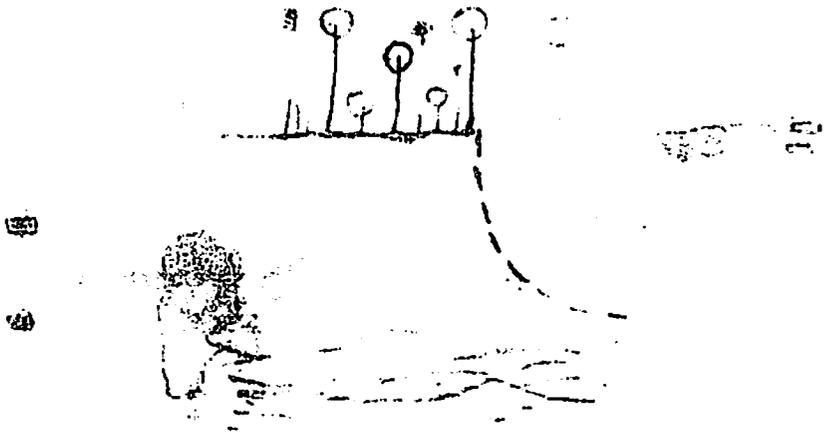
- 1 Para mais informações, acesse http://www.letas.ufmg.br/atelaotexto/forum_leitura.htm
- 2 V. programação completa em www.letas.ufmg.br/atelaotexto.
- 3 SOUSA, 2004.
- 4 SOUSA, 2004.
- 5 HUIZINGA, 2004.
- 6 Huizinga prefere a forma *ludus*, do latim clássico (jogo, divertimento, recreação), que gerou *lúdico*. No latim vulgar, prevaleceu *jocus* (gracejo, graça, zombaria), que gerou *jogo*.
- 7 CHIARETTO, 2005.
- 8 HOUAISS, 2001.
- 9 Trabalho realizado pelo Núcleo de Psicanálise e Práticas Institucionais, a cuja equipe pertence uma das autoras deste texto. Para informações e contato, acesse <http://users.prover.com.br/npepi/>.
- 10 HUIZINGA, 2004.
- 11 Aqui, tomamos por base notas de aula da professora Maria Antonieta Pereira (FALE/UFMG).
- 12 <http://www.mundojovem.pucrs.br/subsidios-dinamicas.php> - link "Júri Simulado Neoliberalismo".
- 13 *match*: jogo, partida, prova, competição.
- 14 http://matchbrasil.netfirms.com/portugues/match_improvisacao.htm

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. O país dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo. In: *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CHIARETTO, Marcelo. A exclusão digital e a leitura literária no Brasil. *txt - leituras transdisciplinares de telas e textos*. Belo Horizonte, n. 1, jun. 2005. <<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt/chiaretto2.htm>>. Acesso em 26/02/2007.
- HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MOURA, Dácio G. *A dimensão lúdica no ensino de ciências: atividades práticas como elemento de realização lúdica*. São Paulo: USP, 1993. (Tese, Doutorado em Educação).
- SOUSA, Carlos Eduardo Batista de. Fundacionalismo, evolução e relativismo no Über GewiBheit de Wittgenstein. *Abstracta*, v. 1, n. 1, 2004, p. 8291. <<http://www.abstracta.pro.br/revista/publicados/v1n1a6%20-%20Souza%20-%20Fundacionalismo.pdf>>. Acesso em 26/02/2007.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. J. C. Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. *Coleção Os pensadores*.

**No mundo da escrita e da informática, ainda
cabe a contação de histórias?**

**Aspectos orais da linguagem na formação do
leitor contemporâneo.**



Alexandre Resende

A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

João Paulo da Silva

Olivia Purisco Abreu

Sandro Henrique de Souza

Tainá Nunes Ferreira

Setor de Contação de Histórias - Contar-te

Os seres humanos se comunicam de formas diversas, mas nenhuma delas é comparável à linguagem através do som articulado; o próprio pensamento está relacionado, de um modo muito especial, ao som. A linguagem é tão predominantemente oral, que dentre as milhares de línguas que existiram, apenas cerca de 106 possuíam escrita suficientemente desenvolvida para produzir literatura. Das 3 mil línguas hoje faladas, somente 78, aproximadamente, têm, de fato, uma literatura.

Sebastião Guimarães Costa Filho

Todo leitor, antes de se formar como tal, adquiriu a habilidade de se expressar por meio da fala. Todos nós, quando pequenos, aprendemos que, para transmitir uma mensagem ou expressar algum desejo, deveríamos transformar em linguagem articulada o que queríamos. E se conseguimos avançar nesse aprendizado, é porque ouvimos alguém falando. A partir daí, ao nomearmos nossos desejos e o mundo que nos circunda, começamos a aprender como funciona a vida em sociedade, como nos tornarmos seres sociais ou participantes de uma humanidade que depende, fundamentalmente, da aquisição da linguagem e de suas implicações. A linguagem oral é, portanto, um dos modos de expressão que mais nos afeta de forma primária: cria as referências de mundo, povoa a infância, elabora imagens mentais a que cada nome remete, define modelos de conduta, valores, procedimentos, tecnologias da inteligência.

Sendo assim, quando pensamos em cultura escrita e alfabetização — quando ensinamos aos alunos que a associação de letras forma partículas

significativas que, por sua vez, constituem palavras, frases e textos – não devemos nos esquecer, em nenhum momento, de que o desenvolvimento da linguagem oral acompanha tais práticas. Antes de irmos à escola para aprender a ler e a escrever, já fazemos uso da língua oral. Falamos bem antes de escrever, momento em que percebemos as letras como se fossem apenas imagens, desenhos, sem proceder à sua utilização como símbolos lingüísticos. Em geral, no mundo ocidental, a leitura da letra como parte de um código lingüístico é percebida pela criança depois de uma experiência de oralidade mais ou menos significativa. Todo o processo cognitivo que a escrita e a leitura pressupõem apóia-se numa base de cultura oral já desenvolvida.

Por tudo isso, é necessário interligar as tradições milenares de oralidade e escrita, que compõem a própria história da humanidade, como estratégia para a formação de leitores contemporâneos. Ao resgatarmos os aspectos orais dessa tradição, partimos de um contexto já familiar ao alfabetizando – a língua falada, a imagem mental dos sons etc. –, para seguirmos rumo àquele que lhe é relativamente desconhecido – a língua escrita ensinada na escola. Nesse caso, parte-se do princípio de que o leitor não é formado somente dentro da sala de aula, mas a partir de toda uma bagagem cultural herdada do grupo familiar, da comunidade, da região, do país e da longa história da humanidade. A contação de histórias, exatamente pelo resgate que faz desse hipertexto anterior concretizado nas experiências de vida de cada aluno, pode funcionar como uma ponte para o mundo da leitura de inscrições, no qual penetra a infância do Brasil. Contamos histórias antes de lê-las, usando as infinitas estratégias do corpo e da voz para indicar aos pequenos futuros leitores de texto escrito que esse caminho é prazeroso, surpreendente, rico e variado.

Para Zumthor,¹ existem três tipos de oralidade: a oralidade “primária e imediata”, a “oralidade mista”, e a “oralidade segunda”. A primeira oralidade encontra-se apenas nas sociedades que não possuem um sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. O segundo tipo indica a coexistência dos elementos orais e escritos na qual a influência do escrito não é bastante marcada, permanecendo parcial, apagada, externa. O terceiro tipo é aquele que caracteriza a cultura letrada, recompondo-se “com base na escrita num meio onde este tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário”. Os tipos de oralidade, para ele, seriam estabelecidos pela variedade de classes sociais, regiões lingüísticas etc.

Em *As tecnologias da inteligência*, o filósofo contemporâneo Pierre Lévy também aborda a questão da oralidade, mas por outras vias. Nomeando “os três tempos do espírito” como sendo “a oralidade primária, a escrita e a informática”², ele afirma que, embora exista uma emergência de novas tecnologias intelectuais baseadas nos computadores, tal revolução não elimina as características das sociedades da oralidade e da escrita que precederam o mundo atual e co-existem a ele:

Mas se alguns tempos sociais e estilos de saber peculiares estão ligados aos computadores, a impressão, a escrita e os métodos mnemotécnicos das sociedades orais não foram deixados de lado. Todas essas “antigas” tecnologias intelectuais tiveram, e têm ainda, um papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço-temporais das sociedades humanas.³

Para examinar as culturas, Pierre Lévy leva em consideração a ausência ou a presença de certas técnicas fundamentais de comunicação, mostrando, porém, que essa classificação não é estanque: cada grupo social está sob um “*continuum* complexo”, mostrando-se, num dado instante, em situação efêmera e única em relação às tecnologias intelectuais de sua época. Assim, classificar a sociedade quanto à presença ou não da escrita, por exemplo, implica uma generalização que não explica tudo mas é útil, pois destaca os elementos técnicos que guiam as formas de pensamento de uma dada organização social.

Partindo desses pressupostos, o autor mostra como a *oralidade primária* remete ao papel que a palavra exerce na sociedade ágrafa, sem escrita, enquanto a *oralidade secundária* está relacionada “a um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal como o conhecemos hoje”⁴. Já a sociedade da informática constitui um sistema complexo em que a *oralidade secundária* se associa ao *hipertexto*. Nas sociedades de oralidade primária, a organização da memória social é dada pela palavra falada, ou seja, é ela que sustenta todo um conhecimento milenar, passado de geração a geração. O mundo da oralidade primária está situado, por essa razão, antes de qualquer distinção entre a palavra escrita ou falada, antes de qualquer classificação que considera que as palavras “se perdem no vento” e “os escritos permanecem”. Ainda sobre esse aspecto, Pierre Lévy afirma que

numa sociedade oral primária, quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência,

nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva. A escrita suméria, ainda muito próxima das suas origens orais, denota a sabedoria representando uma cabeça com *grandes orelhas*. Na mitologia grega, Mnemosina (a Memória) tinha um lugar bastante privilegiado na genealogia dos deuses, já que era filha de Urano e Gaia (o Céu e a Terra), e mãe das nove musas. Nas épocas que antecediam a escrita, era mais comum as pessoas inspiradas ouvirem vozes (Joana D'Arc era analfãbeta) do que terem visões, já que o oral era o canal habitual da informação. Bardos, aedos e griots aprendiam seu ofício *escutando* os mais velhos. Muitos milênios de escrita acabarão por desvalorizar o saber transmitido oralmente, pelo menos aos olhos dos letrados. Spinoza irá colocá-lo no último lugar dos gêneros de conhecimento.⁵

A memória transmitida pela palavra, nessas sociedades ágrafas, estaria sempre relacionada à memória de longo prazo. Os processos de memorização, comuns nesse tipo de sociedade, seguem mecanismos de associações que levam, por sua vez, às representações dos fatos que precisam ser conservados. Dessa forma, a lembrança de histórias contadas ou de fatos acontecidos, processando a memória de longo prazo, deve construir estratégias de codificação, criar maneiras de lembrar: inventar imagens, fazer associações, acrescentar informações, *elaborar*.⁶ As representações feitas por esse tipo de associação fazem com que as histórias, armazenadas na memória de longo prazo, sejam acionadas pelo contador levando sempre em consideração o contexto em que ele e seus ouvintes estão inseridos: a depender da situação, pode-se enfatizar alguns pontos, minimizar outros, atribuir emotividade a certos aspectos etc. Tal fato não acontece, preponderantemente, nas culturas escritas, nas quais a memória é de curto prazo, não havendo necessidade de se preservar o conhecimento por meio do próprio corpo humano: “o saber está lá, disponível, estocado, consultável, comparável”⁷. Os suportes passam a ser o livro, o papel, o pergaminho, alterando a forma de contato entre emissor e receptor. No mundo atual, em que se pratica formas de produção de conhecimento *em rede*, “o suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrantável” [...] “o digital é uma matéria, se quisermos, mas pronta a suportar todas as metamorfoses, todos os revestimentos, todas as deformações”⁸.

Levando em consideração essas três fases do desenvolvimento das sociedades, percebemos que hoje a oralidade por nós usada é a do tipo secundária, pois o modelo canônico de comunicação é dado pela escrita e

pela computação. Contudo, segundo Lévy,

a maior parte dos conhecimentos em uso em 1990, aqueles de que nos servimos em nossa vida cotidiana, nos foram transmitidos oralmente, e a maior parte do tempo sob a forma de narrativa (histórias de pessoas, de famílias ou de empresas). Dominamos a maior parte de nossas habilidades observando, imitando, fazendo, e não estudando teorias na escola ou princípios nos livros.⁹

A partir de tais considerações, percebemos que existem variados tipos de repertórios orais, além de diferentes relações entre o oral, o escrito e o digital. Para usar as expressões propostas por Zumthor, existem ouvintes e leitores pertencentes aos níveis de oralidade primária, secundária e mista misturados entre si, na convivência cotidiana da rua, da família, da escola e do trabalho. Nesse caso, o ato de contar histórias pode ser um poderoso subsídio na formação de leitores, na medida em que resgata a função da oralidade – permitir a aquisição dos conhecimentos e das habilidades que garantem a existência cotidiana, segundo Lévy – e contribuir decisivamente para a formação múltipla do receptor de narrativas, sejam elas formuladas a partir do código alfabético ou não, estejam elas nas telas do cinema, da TV ou do computador. Nessa perspectiva, é que se fundou o grupo de contação de histórias *Contar-te*, em julho de 2005.

Um pouco de história

A partir de experiências com a narração de histórias, após a participação na oficina “Conta contos: a arte de contar histórias”, ministrada no 37º Festival de Inverno da UFMG, em 2005, alguns alunos dos cursos de Letras, Psicologia e Filosofia fundaram o grupo de contadores de história *Contar-te*. O grupo é vinculado ao Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto* (FALE/UFMG) e tem como principal objetivo despertar e formar leitores por meio da contação de histórias, retiradas principalmente do acervo da Literatura Brasileira. Atualmente, o *Contar-te* participa de eventos em escolas de Ensino Fundamental e Médio, Centros de Apoio Comunitário (CACs) e Faculdades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, o grupo realiza oficinas, com o intuito de contribuir para a formação de novos contadores, e mantém o programa *Lá vem história*, na rádio UFMG Educativa (104,5 MHz). Sobre essa última atividade, é importante considerar as observações de Elias Pereira Santos,

coordenador da referida Rádio:

O veículo rádio sempre foi um grande contador de histórias, por meio dos programas de auditório, das radionovelas, do Repórter Esso, dos grandes jogos de futebol e das histórias fantásticas... Mas, com o tempo, o rádio perdeu um pouco essa característica, tornou-se um “vitrolão” com pouco papo e muita música. Daí a importância de um programa como o *Lá vem história...*, que possibilita uma alternativa à programação radiofônica atual, permite a formação complementar dos alunos e dá visibilidade a um projeto importante da Faculdade de Letras da UFMG - o *Contar-te*.¹⁰

Por ser um programa de rádio, o *Lá vem história...* pode alcançar um público vasto e diversificado. Isso significa que boa parte da população não-inserida na prática sociocultural da leitura – aquela que não tem acesso ao livro, ao jornal, à revista e ao computador – pode tomar conhecimento de obras da Literatura Brasileira por meio do rádio.

A diversidade do público que pode ser alcançado por um programa de rádio exige que as histórias veiculadas sejam de gêneros variados e com diferentes potenciais de leitura. Essa prática, ao longo do tempo, contribuiu para a preservação da memória cultural do país e, portanto, para a construção de certa identidade nacional. A escolha das histórias a serem veiculadas pela Rádio UFMG Educativa visa a esse público variado. Além disso, a forma de contá-las é definida tendo-se em conta a participação dos ouvintes, que são convidados a interagirem com o programa. Um exemplo disso está colocado na apresentação a seguir, em que a participação do ouvinte é explicitamente solicitada:

A idéia para uma história de terror é tão terrível que, logo depois de tê-la, me arrependi. Mas já estava dada, não adiantava mais. Mas você, ouvinte, tem uma escolha: pode parar aqui e se poupar, ou ouvir até o fim e provavelmente nunca mais dormir. (pausa) Vejo que decidiu continuar. Muito bem, vamos em frente!¹¹

Nesse caso, a interação virtual, com os participantes situados em tempos e lugares diferentes, não permite nenhum retorno imediato para o contador, ou seja, o contador não tem acesso a nenhum dos efeitos que sua história possa ter causado. Em termos de formação de contadores de história, isso deve ser considerado, pois o fato de o contador interagir diretamente com os espectadores, observando suas reações, é fundamental

para aprimorar sua *performance*. Isso fica claro por meio da análise de uma experiência concreta de contação de histórias.

Contando histórias...

Em 23 de outubro de 2006, duas contadoras do grupo *Contar-te* foram à Escola Tiradentes, localizada em Lagoa Santa, para narrar histórias. O evento teve como público-alvo duas turmas de 5ª e 6ª séries, interagindo por cinquenta minutos com cada uma delas, tempo que se dividiu entre histórias e brincadeiras. O repertório do grupo mostrou-se adequado ao evento, sendo apresentados em cada turma um conto infanto-juvenil e uma história infantil, ambos da Literatura Brasileira, a saber: “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, e *O touro Ferdinando*, de Munro Leaf; uma versão de *A bela e a fera*, que é um conto-de-fada sobre a história do sal, e o mito grego de Narciso. Cada um desses textos corresponde a um gênero literário e a uma organização textual específica. Assim, ao serem utilizados textos tão diversificados, pretendia-se contribuir para que o leitor em potencial tivesse contato com uma produção cultural mais ampla. Além disso, o fato de serem apresentadas histórias variadas possibilita ao público transitar pelo universo da ficção em diferentes vias, o que pode favorecer a re-elaboração de sentimentos e o refinamento da percepção de si mesmo e do outro, tornando o leitor mais apto para lidar com os desafios do mundo.

Numa perspectiva político-estética, a multiplicidade de histórias também significa democratizar a recepção de textos representativos da cultura nacional por parte de um público até então afastado desse acervo. Basta lembrar que grande parte desses textos é veiculada em livros cujo preço não condiz com a realidade financeira da maioria da população brasileira. Confirmando a relevância de um repertório variado, a contação de histórias na Escola Tiradentes gerou interesse e participação intensos das crianças e dos adolescentes presentes ao evento. A contação ocorreu no refeitório da escola do qual foram retiradas as mesas para que as cadeiras fossem organizadas em forma de círculo. No centro do círculo, as integrantes do *Contar-te* alternavam-se contando histórias, mas no momento das brincadeiras, que geralmente antecedia o início de cada história, todos se uniam.

As brincadeiras foram escolhidas de acordo com o perfil das crianças: se elas estavam agitadas, a brincadeira exigia concentração, se elas se mostravam tímidas, a brincadeira era mais dinâmica. Quanto à

apresentação das histórias, estabeleceu-se um jogo entre a oralidade e a teatralidade. “Felicidade clandestina”, por exemplo, foi apresentado com ligeiras interferências da oralidade no texto escrito, para adequá-lo à realidade da contação. A narração foi realizada com um esforço performático que visava a instigar a criatividade e a curiosidade dos estudantes, em relação ao que estava acontecendo e ao que aconteceria no desenrolar da história. O resultado a ser alcançado por essa atividade é incitar o interesse dos ouvintes pela leitura de textos semelhantes, do mesmo autor ou de outros escritores. Espera-se, com isso, que o ouvinte tome a iniciativa de realizar novas leituras, ganhando autonomia na escolha e no processamento de novas formações de sentido, já que o contador não pode atuar, o tempo todo, como mediador entre ele e as histórias.

As novas possibilidades

Vista sob esse viés, a contação de história suscita uma discussão sobre as relações entre a fantasia e a realidade, que pode ser expandida para um debate sobre as características e funções dos textos literários e não-literários. As eventuais dificuldades que o leitor enfrenta, ao penetrar no universo ficcional, podem nos indicar um problema maior acerca do papel da ficção na atualidade. Antonio Candido trata dessas dificuldades em seu ensaio “O direito à literatura”, ao reivindicar o texto ficcional como um bem definido em dois âmbitos fundamentais – como necessidade humana e como instrumento para a busca de outros direitos:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.¹²

Essas considerações são relevantes para percebermos a necessidade humana da literatura e para que não entendamos a fantasia como uma forma de alienação, já que ela chama a atenção para a realidade e para a busca de outros direitos, a partir dela própria.

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem

a literatura. [...] Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas a fim de fortalecer em um a presença e atuação deles.¹³

A contação de histórias pode provocar uma espécie de “efeito dominó”, fazendo surgir uma sucessão de novos contadores e de novas histórias. Assim, o público que ouviu uma história, tende a repassá-la, a seu modo, para outros públicos. Cada um que ouve um conto pode recontá-lo e, além disso, aumentar-lhe um ponto. Cria-se uma teia de significações e metamorfoses, que propicia, sobretudo, a expansão da relação das pessoas com a ficcionalidade, o que gera identificações, catarses, desenvolvimento de reflexões e novas linguagens.

Uma das formas de se direcionar as atividades de contação para a formação de leitores autônomos – capazes de escolher suas próprias leituras e de ler de maneira sistemática e voluntária – é a articulação entre a narrativa oral da história e sua leitura em texto escrito. Isso pode ser feito a partir da leitura silenciosa ou não do texto, quando um ou dois ouvintes serão convidados a recontá-la. Assim, tem-se uma avaliação de como o ouvinte se relaciona com o texto lido e o texto contado, definindo-se as ações posteriores de estímulo da complementaridade entre as mesmas. Também seria avaliado o nível de apreensão do conteúdo da história por parte dos ouvintes e/ou leitores. Outros elementos podem ser incluídos na contação – caracterização de personagens, definição de figurinos e cenários, associação das histórias a músicas populares ou imagens de cinema e TV, uso de tecnologias digitais etc. – e outras formas de se contar histórias podem ser trabalhadas – escolha do repertório junto com os ouvintes, definição de sua participação durante a contação, pesquisas anteriores ou posteriores à contação sobre tema evocado pela história, produção de novas histórias pela variação do tema proposto etc. Às vezes, alguns elementos cênicos mínimos podem contribuir imensamente para a produção de sentido numa contação: uma flor, um botão de camisa, uma toalha etc.

Essas sugestões, dentre inúmeras outras, são algumas possibilidades de se associar a oralidade ao desenvolvimento da capacidade de escrita e leitura por parte dos estudantes. É necessário lembrar que o contexto significativo no qual se inserem os contadores e seus ouvintes, sejam eles alfabetizados, alfabetizando, crianças, jovens ou adultos, deve ser utilizado como ponto de partida para novas produções de sentido. O ato

de contar histórias, tão antigo quanto a humanidade, também se mostra extremamente contemporâneo na medida em que atende ao modelo audiovisual de comunicação típico da sociedade brasileira. Mas, sobretudo, a contação de histórias pode ser um instrumento muito eficaz na motivação de seus ouvintes para se tornarem leitores autônomos e críticos.

Notas

- 1 ZUMTHOR, 1993.
- 2 LÉVY, 1993. p.75.
- 3 Ibidem, p.75.
- 4 Ibidem, p.77.
- 5 Ibidem, p. 77. Grifos do autor.
- 6 *Elaboração* aqui se refere ao conjunto de técnicas usadas para se preservar e restaurar a memória sobre determinado fato.
- 7 Ibidem, p. 95.
- 8 Ibidem, p.103.
- 9 Ibidem, p. 84.
- 10 Depoimento colhido por Olívia Purisco, em 10/04/07.
- 11 Texto adaptado. Cf. VERÍSSIMO, 2001. p. 33.
- 12 CANDIDO, 1995. p. 256.
- 13 CANDIDO, 1995. P.242-243.

Referências bibliográficas

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- COSTA FILHO, Sebastião Guimarães. In: [Http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/ oralidade.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/site/publicacoes/download/oralidade.pdf). Acesso em 20/04/07.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. Sozinhos. In: *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ZUMTHOR, Paul. Perspectivas. In: *A letra e a voz: A "literatura" medieval*; tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira.- São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- MACHADO, Nárlí Pereira. Aspectos contemporâneos das narrativas orais. In: <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/pesquisasrealizadas.htm>. Acesso em 26/04/2007.

**A imagem fotográfica e a construção da
auto-imagem, em experiências coletivas.**



Fotos de Elisa Amorim

Oficina de Imagens - Vera Cruz de Minas

A FOTOGRAFIA E A REVELAÇÃO DA AUTO-IMAGEM

Elisa Amorim Vieira

Explica Alberto Manguel¹ que os gregos dos tempos de Homero acreditavam que a representação do rosto tinha um poder mágico intrínseco. Para diminuir tal poder, os rostos costumavam ser retratados de perfil, o que impedia que seus olhares alcançassem o espectador. Mostrar uma imagem frontal de um rosto – como no caso da Medusa, cujo olhar petrifica os homens – tinha o propósito declarado de atemorizar. Mais tarde, as máscaras empregadas no teatro grego eram tidas como sagradas, especialmente as que representavam deuses e deusas. Extrapolando a função representativa, essas máscaras eram tomadas como a concretização de outra encarnação de um determinado deus ou pessoa. Nesse sentido, olhar a própria máscara se constituía como um poderoso exercício de autoconhecimento.

No século XIX, quando os homens já não temiam os deuses e o mundo moderno era dominado pelo espírito positivista, inventou-se a máquina que capturava os traços do real através de um processo ótico-químico que possibilitava que a imagem latente captada por um conjunto de lentes fosse revelada, fixada e, posteriormente, multiplicada. Inventada a fotografia, o universo circundante podia ser “miniaturizado” e “guardado” como relíquia nas páginas de um álbum. No afã da posse simbólica do mundo, colecionavam-se com esmero tanto as imagens de terras distantes e exóticas quanto as vistas das cidades, os testemunhos das transformações trazidas pelo progresso, as reproduções de obras de arte e, por fim, os retratos de celebridades e de familiares. Essa última modalidade converteu-se na principal aplicação da fotografia no século XIX, transformando os ateliês em autênticos teatros de ilusão², em que o retratado assumia o papel/imagem que desejava propagar de si mesmo. O “duplo da realidade”, diz Annateresa Fabris³, parece tornar-se mais importante que a própria realidade, uma vez que, dentre outras coisas, permite a seleção e a auto-satisfação através da adequação do mundo ao imaginário de cada indivíduo.

Ao analisar diversas estratégias de construção da imagem fotográfica em *Identidades virtuais*, especialmente no retrato, Fabris observa como, por meio da fotografia, a sociedade burguesa do século XIX construiu uma imagem teatral e dignificante de si mesma. Segunda a autora, o processo de ficcionalização que marcou o retrato fotográfico desde seu surgimento parece haver-se acirrado no momento atual quando, diante de profundas transformações tecnológicas, o retrato ainda mantém seu potencial de incessante indagação sobre a condição humana, além de se constituir como poderoso instrumento de construção de identidades imaginárias.

O fotógrafo catalão Joan Fontcuberta, por sua vez, pergunta-se que tipo de experiência oferece a fotografia. Ou, mais diretamente, para que ela serve? Como possível resposta, cita um dos trabalhos do também fotógrafo Pedro Meyer intitulado *Eu fotografo para lembrar*. “Porque sempre é assim – diz Fontcuberta –, porque sempre fotografamos para lembrar-nos daquilo que fotografamos, para salvaguardar a experiência da precária credibilidade da memória. Ou não?”⁴ Aqui o que importa é a dúvida deixada após uma afirmação que reforça a opinião geral sobre os usos da fotografia. Mas lembrar, continua Fontcuberta, implica a seleção de determinados momentos de nossa experiência e o esquecimento do resto. Seria insuportável padecer de uma lembrança ininterrupta de cada momento da vida. Os álbuns de família só incluem situações agradáveis que, na maior parte das vezes, não fazem parte do cotidiano. Alguns fotógrafos contemporâneos procuram ampliar o cânone do álbum familiar, inserindo imagens que não participam da glamorização ou da idealização da vida pessoal. É o que faz, por exemplo, a artista austríaca Fried Kubelka-Bondi que se fotografa em cada um dos dias de sua vida repetindo as mesmas ações: ao se levantar, na higiene pessoal, no trabalho etc. Mesmo com essa acumulação desenfreada e obsessiva de imagens, escreve Fontcuberta, continuamos condenados a fotografar para esquecer: “sublinhamos alguns fatos para adiar os intervalos anódinos e tediosos que fadigam o espírito. *I photograph to forget.*”⁵

Uma experiência mais recente realizada na Índia talvez possa redimensionar a questão da fotografia entre a lembrança e o esquecimento, além de suscitar novas reflexões sobre seu potencial enquanto instrumento de auto-reflexão e auto-ficcionalização. Ao longo de dois anos, a fotógrafa norte-americana Zana Briski desenvolveu um trabalho fotográfico num dos bairros mais pobres de Calcutá, o distrito da Luz Vermelha, região de

bordéis miseráveis situados ao norte da cidade. Assim que chegou, a fotógrafa percebeu a enorme quantidade de crianças que vivem nos bordéis e, do contato com elas, decidiu ensinar-lhes a fotografar. A partir dessa experiência, Zana Briski e Ross Kauffman realizaram, em 2004, o documentário *Nascidos em bordéis*:

É quase impossível fotografar o distrito da Luz Vermelha. Todos temem a câmara. Eles temem ser descobertos. Tudo aqui é ilegal. Essa é uma sociedade totalmente à parte. Você passa para aquele lado e é outro mundo. Eu não podia entrar como visitante. Eu queria ficar e conviver com elas para entender suas vidas. E, é claro, assim que entrei nos bordéis eu encontrei as crianças. [...] Há crianças por toda parte nos bordéis. Elas estavam muito curiosas. Não entendiam por que eu viera e o que fazia lá. Elas me cercaram. Eu brinquei com elas. Eu as fotografei e elas me fotografaram. Elas queriam aprender a usar a câmara. Foi quando eu pensei que seria maravilhoso ensiná-las a ver o mundo através dos olhos delas.⁶

As crianças receberam, então, pequenas câmaras e com elas passaram a experimentar a captura de imagens de seu cotidiano: das ruas do bairro e seus freqüentadores, dos trabalhos que realizavam, das famílias, das brincadeiras, passeios e, especialmente, imagens uns dos outros. “Quando você segurar a câmara, olhe com calma”, dizia-lhes Zana durante as aulas de fotografia. Certamente essa repentina e inusitada necessidade de deter-se sobre seu próprio mundo, de selecionar ângulos de visão, enquadramentos, movimentos, cores, luzes e sombras, provocou naqueles meninos e meninas uma série de observações e percepções que até então não lhes haviam sido permitidas: “Quando eu estou com uma câmara na mão, eu posso tirar a foto de alguém que foi embora, morreu ou desapareceu. E eu tenho algo para o qual posso olhar pelo resto de minha vida”⁷. Nessa declaração de Avijit, um dos meninos fotógrafos, percebe-se a afirmação do “eu fotografo para lembrar”. Numa dimensão diferente do tradicional álbum de família, as imagens às quais se refere Avijit, retiradas do universo caótico do cotidiano e não de um momento glamorizado das cerimônias sociais, passam a ser evocação de uma identidade profunda: aquilo que não se quer esquecer, a visão do outro como parte privilegiada da memória pessoal, a auto-imagem percebida como experiência coletiva.

Ao ver o documentário, percebe-se que uma das etapas mais ricas da experiência de Zana Briski com as crianças da Luz Vermelha era a da edição das fotos. Juntos, analisavam a produção de cada um e selecionavam as imagens mais significativas para o grupo. Esses eram os momentos em que

as crianças deveriam justificar suas imagens e ouvir a opinião dos demais. Meninas como Suchitra, até então privadas do privilégio da auto-reflexão, encontraram por meio de suas incursões com a câmara fotográfica a possibilidade de observar seu mundo e seu próprio lugar nesse mundo: “Quando eu estou com uma câmara nas minhas mãos, eu me sinto feliz. Eu sinto que estou aprendendo algo... que posso ser alguém.”⁸ Ao se sentir protegida das ameaças externas pelo pequeno aparelho ótico, Suchitra *fotografa para esquecer*. O instante lúdico do esquecimento lhe proporciona o prazer da auto-ficcionalização. Essa auto-imagem ficcional nasce não do seu retrato, mas da sua atividade de caçadora de imagens e da possibilidade de selecionar o que lhe interessa e emociona no universo caótico em que vive.

Aparentemente contraditórias, as posturas de Avijit e Suchitra complementam-se e intensificam o exercício do olhar coletivo, que certamente acabou por se constituir como meta privilegiada de todo o trabalho que Zana Briski desenvolveu com as crianças do bairro da Luz Vermelha. Cada uma delas, ao ter que selecionar fragmentos de seu entorno para serem imobilizados nos limites de um retângulo, precisou muitas vezes enfrentar-se com o objeto de sua escolha ou interagir com ele de uma forma que extrapolasse os limites das relações cotidianas. Alguns tiveram que vencer sua própria timidez, enquanto outros reforçaram sua atitude desafiadora diante das ameaças externas. Mas todos, sem exceção, experimentaram novos ângulos de visão, intensificaram as percepções que tinham de sua comunidade e redimensionaram a imagem que faziam de si mesmos. Após essa experiência, algumas crianças saíram dos bordéis e passaram a estudar em internatos; outras continuaram no bairro da Luz Vermelha ou voltaram para lá depois de passar por uma dessas escolas. Independentemente das escolhas que fizeram ou das imposições a que foram submetidas pelas famílias⁹, a intensificação do exercício do olhar ampliou sua capacidade de auto-percepção e de leitura crítica de seu entorno social.

A experiência lúdica vivida pelas crianças fotógrafas da Índia evidencia o potencial que a imagem fotográfica tem para suscitar indagações a respeito das múltiplas representações e ficcionalizações, tanto individuais quanto coletivas, desencadeando assim um processo de subjetividade por meio do exercício do olhar. Ao contrário da imagem padronizada dos documentos oficiais ou daquelas que apenas registram cerimônias e rituais, as instantâneas realizadas pelos pequenos alunos de

Zana Briski explicitam as relações com o mundo que cada um traz consigo, uma vez que, como afirma Annateresa Fabris, “a realidade social é um jogo contínuo de disfarces que cabe à câmara revelar”.¹⁰ A experiência realizada no bairro da Luz Vermelha tem o grande mérito de haver produzido fotos que, ao contrário das imagens saturadas do nosso tempo, evidenciam as particularidades dos indivíduos que as produziram e explicitam sua presença no mundo. Além disso, essa experiência nos sugere a possibilidade de realizar trabalhos que potencializem, por meio da imagem, a resignificação do lugar do sujeito diante de si mesmo e de sua comunidade.

Através do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*, da Faculdade de Letras da UFMG, também procuramos desenvolver atividades com imagens cujo objetivo é coletar ou recuperar fotografias de um determinado grupo de pessoas que partilham experiências e memórias sociais comuns. Por meio de oficinas, buscamos promover a formação de arquivos de imagens que participem, junto com narrativas orais ou textos escritos, de uma reflexão acerca da consciência social dessa comunidade e da construção de seu imaginário. Entre abril e junho de 2006, realizamos uma Oficina de Imagens na Fundação José Hilário de Souza, situada no Distrito de Vera Cruz de Minas, Pedro Leopoldo, com um grupo de catorze monitores que trabalham com crianças da creche e da casa-lar mantidas pela entidade. O primeiro encontro foi uma introdução ao trabalho com imagens através da análise de uma série de fotografias em preto-e-branco realizadas por diferentes fotógrafos. Nessa ocasião, observamos algumas estratégias de representação do indivíduo; a forma como muitas vezes a fotografia é usada para criar uma identidade padronizada, como no caso dos retratos 3 x 4; e como, por outro lado, a fotografia pode ser um instrumento de reflexão sobre a identidade individual e coletiva. Por fim, iniciamos o trabalho de conferir significação a determinadas imagens: cada monitor escolheu uma das fotos e, a partir dela, escreveu um pequeno texto. À medida que esses textos eram lidos, pôde-se perceber não só as imagens como narrativas, mas também como propulsoras de narrativas.

O segundo encontro, realizado na semana seguinte, foi dedicado à produção de imagens da comunidade. Crianças e monitores estavam juntos no seu espaço cotidiano, num momento de interação de todo o grupo e sob um olhar estranho intermediado pela câmara. O processo de ver-se capturado pela lente, tornar-se objeto do olhar do outro, intimida num primeiro momento, mas o sentimento de coletividade acaba prevalecendo e cada um vai, de certa forma, criando uma personagem para si mesmo.

Alguns dias depois, as fotos foram enviadas à Fundação José Hilário e cada monitor pôde escolher uma para, a partir dela, escrever algo sugerido ou desencadeado pela imagem. Esse processo – cujo objetivo é o de que as imagens engendrem palavras, pensamentos e ficções – só foi concretizado algumas semanas depois, durante nosso último encontro. Alguns haviam escrito textos breves, mas a maioria confessou ter tido dificuldades para realizar a tarefa. Juntamos, então, todas as fotos e teve início a montagem de um mural em que cada um poderia escrever o que quisesse.

No processo de organizar as imagens, os monitores recordaram o que cada criança costumava lhes dizer e vice-versa. Nesse momento, as palavras passaram a surgir espontaneamente, desencadeando o fluxo da memória através do eco das vozes ouvidas diariamente, mas nem sempre percebidas. O arquivo icônico e verbal dessa comunidade começou, portanto, a ser concretizado no instante em que houve a recepção dinâmica e coletiva das fotografias. O jogo de encontrar palavras desencadeadas pelas imagens gerou, dessa forma, a possibilidade de sensibilização e autoconhecimento por parte do grupo.

No âmbito da sala de aula, são inúmeras as possibilidades de utilização da imagem fotográfica, não só como veículo de sensibilização do olhar, de revelação da auto-imagem, mas também como importante instrumento de intervenção social. Mesmo com um número limitado de câmeras, o(a) professor(a) pode promover a confecção de um álbum da turma que inclua imagens de seus integrantes, de suas famílias, da escola, do bairro e de seus habitantes. O fundamental é que todo esse processo seja acompanhado de uma profunda reflexão sobre o universo do grupo e o lugar ocupado por cada um nesse contexto. Outra possibilidade interessante de educação pela fotografia é a realização de um trabalho de pesquisa e recuperação das antigas fotos de família, assim como de imagens do bairro e da cidade. Essa atividade pode ser feita como uma ação conjunta que envolva os membros da escola e os habitantes da região onde ela está inserida, num exercício que congrege a reativação da memória e a construção da auto-imagem do grupo, além de promover o trabalho coletivo e a aproximação entre a escola e a comunidade externa.

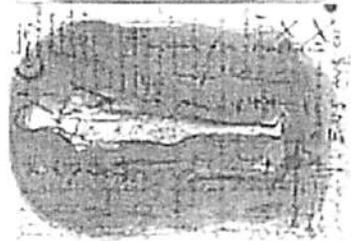
Notas

- 1 MANGUEL, 2003, p.196.
- 2 KOSSOY, 2002. p. 77-79.
- 3 FABRIS, 1998. p. 56.
- 4 FONTCUBERTA, 1996. p. 9-12.
- 5 FONTCUBERTA, 1996. p. 12-13.
- 6 BRISKI, depoimento retirado do documentário *Nascidos em bordéis*.
- 7 Como se pode ver no documentário, Avijit foi escolhido como criança fotógrafa da Índia pela World Press Photo Foundation, da Holanda, e convidado a passar uma semana em Amsterdã para examinar fotografias feitas por mais de 4 mil fotógrafos de todo o mundo.
- 8 Depoimento extraído do documentário *Nascidos em bordéis*.
- 9 A família de Suchitra, por exemplo, não permitiu que ela freqüentasse a escola e obrigou-a a se prostituir.
- 10 FABRIS, 2004. p. 20.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FABRIS, Annateresa (org). *Fotografia. Usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. Identidades seqüestradas. In: SAMAIN, Etienne (org). *O fotográfico*. São Paulo: Ed. Hucitec; Ed. Senac, 2005.
- _____. *Identidades virtuais. Uma leitura do retrato fotográfico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FONTCUBERTA, Joan. Vidência e evidência. Trad: Adela Gueller. In: *Revista Imagens*, n. 7, mai/ago 1996. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- GUIMARÃES, César. *Imagens da memória*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Leer imágenes*. Trad: Carlos José Restrepo. Madrid: Alianza, 2003.
- SANTAELLA, Lucia, WINFRIED, Nöth. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

**Os planos do conteúdo e da expressão, na
análise de um poema de Mário Quintana e
de uma pintura de Mestre Ataíde.**



Leandro Figueiredo

ENTRE TELAS E TEXTOS: CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Gláucia Muniz Proença Lara

Tomada como “teoria da significação”, a semiótica greimasiana (também conhecida como semiótica francesa ou semiótica do discurso) tem como objetivo explicitar as condições da apreensão e da produção do sentido. Em outras palavras: interessando-se por qualquer tipo de texto (verbal ou não-verbal como *ballet*, pintura, escultura, fotografia etc), essa semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que o “tecem”, que fazem dele um todo significativo. Dessa forma, busca 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, que é concebido sob a forma de um *percurso* que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Trata-se do *percurso gerativo de sentido*, modelo que “simula” a produção e a interpretação do conteúdo de um texto.

Porém, considerando que o texto só se constitui plenamente quando o conteúdo se junta à expressão, a teoria semiótica busca, num segundo momento, analisar também o plano de expressão daqueles textos em que esse plano faz mais do que expressar o conteúdo; ele cria novas relações com o conteúdo: as chamadas relações semi-simbólicas. É o que acontece em textos com função estética (textos literários, poemas, *ballet*, pintura etc). O semi-simbolismo oferece uma nova leitura do mundo, ao associar diretamente relações de som, de cor, de forma (plano da expressão) com relações de sentido (plano do conteúdo).

Considerando, portanto, a noção de texto em sentido amplo, procuraremos, no presente artigo, mostrar a produtividade da teoria fundada por Algirdas Julien Greimas e acrescida de seus desdobramentos mais recentes na análise do “Poeminha do Contra”, de Mário Quintana, e da tela *Ceia*, de Mestre Ataíde. Mas antes, discutiremos brevemente sobre as categorias de análise dos planos do conteúdo e da expressão.

O plano do conteúdo e o percurso gerativo de sentido

Como já afirmamos, o plano do conteúdo é examinado por meio do percurso gerativo de sentido, que comporta três níveis: o fundamental (mais simples e abstrato), o narrativo (intermediário) e o discursivo (mais complexo e concreto). Cada um desses níveis comporta uma sintaxe (os mecanismos que organizam, que ordenam os conteúdos) e uma semântica (os conteúdos propriamente ditos, que são ordenados pela sintaxe).

No nível mais profundo (o fundamental), temos as categorias semânticas de base, ou seja, as oposições (do tipo /a/ versus /b/) que sustentam o texto. Logo, num determinado texto, pode aparecer uma oposição como /vida/ vs /morte/; num outro texto, /natureza/ vs /civilização/ e assim por diante. Sobre esses termos, projetam-se traços positivos (eufóricos) e negativos (disfóricos). Esses traços não são dados previamente, mas dependem dos valores em jogo em cada texto. Por exemplo, no discurso da ecologia, a natureza é positiva (eufórica) e a civilização, negativa (disfórica); já no discurso do progresso, é a natureza que é disfórica (negativa), enquanto a civilização é eufórica (positiva). No âmbito da sintaxe fundamental, os textos organizam diferentemente o “movimento” entre os termos /a/ e /b/. Num discurso sobre um assassinato, por exemplo, teríamos o percurso: vida \Rightarrow não-vida \Rightarrow morte (disforizante). Ao contrário, num outro que abordasse a ressurreição (discurso religioso), o percurso seria: morte \Rightarrow não-morte \Rightarrow vida (euforizante).

Analisar o nível fundamental é apenas apreender a articulação mais geral do texto. Para compreender, no entanto, toda a sua complexidade é preciso ir remontando aos níveis mais concretos e complexos do percurso. Assim, o nível intermediário (o narrativo) é a instância da atualização dos valores, que são, então, assumidos por um sujeito. No âmbito da semântica, estudam-se as modalidades (*querer, dever, poder e saber fazer ou ser*) e as relações entre sujeitos e entre estes e os objetos, o que desemboca na “semiótica das paixões”. Assim, um político que quer muito ter um determinado objeto (por exemplo, o cargo de Ministro), mas não pode ou não sabe como obtê-lo, vivencia a “paixão” da frustração ou da insatisfação. Se esse político acreditou que um outro sujeito (o Presidente da República) lhe daria esse cargo e isso não aconteceu, ele experimentará a “paixão” da decepção.

Já no âmbito da sintaxe narrativa, temos o chamado “enunciado elementar”, que consiste na relação entre um sujeito e um objeto, que pode

ser tanto uma relação de conjunção (o sujeito tem o objeto) quanto uma relação de disjunção (o sujeito não tem o objeto). Nos textos, em geral, ocorre a passagem de um estado a outro. Assim, um milionário que perde toda a sua fortuna em jogos de azar passa de um estado de conjunção com o objeto-valor (riqueza, dinheiro) a um estado de disjunção. Nessa perspectiva, todo e qualquer texto é dotado de narratividade, sendo esta entendida como uma transformação de estado (real ou potencial) que afeta a relação entre sujeito e objeto.

As transformações narrativas articulam-se numa seqüência canônica que se desdobra em quatro fases (chamadas de “programas narrativos” ou PNs). A primeira fase é a *manipulação*. Nela, um sujeito (o destinador-manipulador) transmite a outro (o destinatário-sujeito) um querer e/ou um dever-fazer. A segunda fase é a da *competência*, em que o destinatário-sujeito, já manipulado, adquire um saber e/ou um poder-fazer que lhe permite(m) passar à terceira fase: a da *performance*, compreendida como a transformação principal da narrativa. A última fase é a da *sanção*, em que se dá o reconhecimento por um outro sujeito (o destinador-julgador) de que a *performance*, de fato, ocorreu, podendo o sujeito do fazer (aquele que realizou a ação) ser premiado ou castigado. Essas fases mantêm entre si uma relação de implicação recíproca. Assim, para que um sujeito possa executar uma ação, é preciso que ele saiba e possa fazê-lo, isto é, seja competente para isso e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-lo.

Um bom exemplo de PNs é o caso real do chamado “Maníaco do parque” que, no final dos anos 1990, assassinava moças no Parque do Estado (região sul da cidade de São Paulo). Francisco de Assis afirmava ser dominado por uma “força maligna” (*manipulação*) que o levava a querer (e mesmo a dever) matar suas vítimas (*performance*). Ele tinha *competência* para tanto: era bem apessoado, tinha boa prosa (para fazer com que as moças o acompanhassem), mas também podia e sabia matar (tinha força física e meios para matar). Reconhecido como culpado, foi preso e condenado a 107 anos de prisão (*sanção*).

Ora, a seqüência canônica, tal como foi descrita acima, não é uma “camisa-de-força”, em que se faz caber a narrativa a todo e qualquer custo. Ao contrário, inúmeras possibilidades devem ser levadas em conta, para permitir apreender a forma específica que a narratividade assume num dado texto.

Chegamos, enfim, ao último patamar (o discursivo), em que o texto é “ancorado” nas instâncias de pessoa, tempo e espaço. Assim, na narrativa

do “Maníaco do Parque” apresentada acima, temos um *ele*, cuja ação se dá no tempo do *então* (final dos anos 1990) e no espaço do *lá* (o Parque do Estado, em São Paulo), o que cria um efeito de sentido de objetividade, de distanciamento da enunciação. A sintaxe do discurso compreende também os procedimentos que o enunciador utiliza para persuadir o enunciatário a aceitar o seu discurso. O fazer-criar é, para a semiótica, um componente determinante do processo comunicacional. Por essa razão, a argumentação – entendida como qualquer mecanismo pelo qual o enunciador busca persuadir o enunciatário a aceitar seu discurso – adquire um relevo muito grande nessa teoria.

Já no âmbito da semântica, os percursos do nível anterior (o narrativo) são convertidos seja em percursos temáticos, seja, numa etapa posterior, em percursos figurativos. Temos, assim, dois níveis de concretização: se o texto parar no primeiro nível, teremos textos compostos *predominantemente* de temas (isto é, de termos abstratos, que organizam, classificam, categorizam os elementos do mundo natural: beleza, vergonha, raciocinar, vaidoso etc); se vier até o segundo, teremos textos constituídos *preponderantemente* de figuras (ou seja, de termos concretos, que possuem, portanto, um correspondente perceptível no mundo *natural*, quer seja este dado ou construído: árvore, sol, correr, brincar, vermelho, frio etc). Cada um desses tipos de texto tem, pois, uma função diferente: os temáticos explicam o mundo; os figurativos criam simulacros do mundo.

Assim, na nossa história, o percurso narrativo das vítimas do “Maníaco do Parque” é o de sujeitos (moças) que estavam em conjunção com o objeto-valor *vida* e entraram em disjunção com ele, graças à ação de um outro sujeito (o Maníaco). Temos, assim, num primeiro nível de concretização, o tema do *assassinato*, que é figurativizado, num segundo nível, como *morte por estrangulamento* (em geral, Francisco de Assis usava uma corda ou um cadarço de tênis para matar suas vítimas).

Feita essa rápida incursão pelos domínios do plano do conteúdo, tal como o examina a teoria semiótica, podemos perceber que um texto constrói-se como uma superposição de níveis de profundidade diferente, num processo de “enriquecimento” ou de complexificação crescente (do nível profundo ao mais superficial). A análise de um texto, no entanto, não implica considerar todos os níveis e todos os “ingredientes” que os compõem com igual atenção. O analista pode concentrar-se num único nível e, mesmo dentro dele, abordar determinadas categorias e não outras, o que vai variar de acordo com seus objetivos e com os aspectos mais

“iluminados” pelos próprios textos.

O plano da expressão e suas implicações

Como o texto é uma unidade que se dirige para a manifestação, é preciso que haja a junção do plano de conteúdo (examinado por meio do percurso gerativo de sentido) com um plano de expressão. Nesse processo, o texto sofre as coerções do material em que é veiculado. Por exemplo, no caso de um poema (plano de expressão verbal) e de uma pintura (plano de expressão não-verbal, isto é, visual) apenas o primeiro texto submete o destinatário à linearidade do signo verbal: as palavras são lidas uma após a outra, assim como as sílabas que as compõem, o que não ocorre no texto visual (pintura), em que os elementos podem ser apreendidos simultaneamente.

A partir da relação que se estabelece entre conteúdo e expressão, é possível postular dois tipos de textos: os que têm função utilitária (textos informativos, em geral, como os didáticos, filosóficos etc.) e aqueles que têm função estética (poesia e outros textos literários, *ballet*, pintura etc.). Nos primeiros, o exame do plano da expressão não interessa ao analista do discurso, que o “atravessa” e vai diretamente ao conteúdo, em busca da informação veiculada. Já nos textos com função estética, o plano da expressão pode não se limitar a expressar o conteúdo; nesse caso, ele cria novas relações com o conteúdo, contribuindo para a significação global do texto.

Nessa perspectiva, quando ocorre uma correlação entre categorias (e não entre unidades ou elementos isolados) dos dois planos, temos os sistemas semi-simbólicos. Um exemplo dado por Greimas seria o da linguagem dos gestos em nossa cultura. Nela, o eixo semântico “sim” vs “não” (categoria do plano do conteúdo) corresponde, no plano da expressão, a um eixo semântico formado pela oposição de dois tipos de movimentos de oscilação da cabeça, na categoria /verticalidade/ vs /horizontalidade/¹.

A partir dessas considerações, buscaremos examinar os dois textos já mencionados (“Poeminha do Contra”, de Mário Quintana, e *Ceia*, pintura de Mestre Ataíde), buscando relacionar o plano do conteúdo com o plano da expressão e, se for o caso, observando o semi-simbolismo que se instaura entre esses dois planos.

Análise do texto

Vejamos, em primeiro lugar, o poema de Mário Quintana²:

Poeminha do Contra
Todos esses que aí estão
atravancando meu caminho,
eles passarão...
*eu passarinho!*³

Começemos pelo plano do conteúdo. Assim, no nível fundamental, teríamos a categoria semântica de base /coerção/ vs /liberdade/, o primeiro termo do par sendo marcado negativamente (disfórico); o segundo, positivamente (eufórico). No poema-exemplo, o percurso lógico previsto seria: coerção >> não-coerção >> liberdade.

No nível narrativo, encontramos um sujeito impedido de realizar a *performance* de seguir livremente um determinado trajeto (que lhe permitiria, por exemplo, conjugar-se com objetos de valor desejáveis ou proveitosos), uma vez que os anti-sujeitos (“todos esses que aí estão”) funcionam como obstáculos, “atravancando” seu caminho. Trata-se, pois, de um sujeito modalizado pelo querer e/ou pelo dever-fazer (*manipulação*), mas destituído do poder e/ou do saber-fazer, modalidades que o tornariam *competente* para a ação. Para que o sujeito se torne, de fato, um sujeito realizado (isto é, livre para seguir seu caminho), é necessária a remoção dos obstáculos, transformação narrativa que é apontada apenas como uma possibilidade futura (“eles passarão...eu passarinho!”).

Enfim, no nível discursivo, ocorre o uso da primeira pessoa do singular (eu), de verbos do sistema do presente (concomitância e posterioridade em relação a um momento de referência presente: *estão* e *passarão*, respectivamente) e do pronome *aí*, que se coloca não no espaço do *eu* (o *aqui*), mas no espaço do *tu*, o que parece marcar uma tentativa de trazer o outro (o “eles”) para a cena enunciativa, mas mantendo ainda um certo distanciamento (ou oposição) em relação ao “eu”.

Do ponto de vista aspectual, o tempo é definido pela oposição entre a *duratividade* (estão) atual e a *pontualidade/terminatividade* futura (passarão); já o espaço é definido por um deslocamento do *junto* (no meu caminho) atual para o *afastado* (fora do meu caminho) futuro. Essas relações opositivas de tempo e espaço se reforçam e se complementam, tornando-se o “afastamento pontual/terminativo” uma condição prévia e

necessária ao [ser] passarinho. Já o ator “eu” determina-se por uma certa insuficiência para o agir: o “eu” nada faz para remover os obstáculos que interferem no seu livre caminhar, esperando simplesmente que eles desapareçam por si sós (passarão); é como se ele tomasse tal fato como inevitável.

No componente semântico do nível discursivo, o tema da obstrução/desobstrução é figurativizado, respectivamente, por “atравancar o caminho” e “passar”, este apontando para o tema da liberação (remoção das “amarras”), que é concretizado pela figura do passarinho. Retoma-se, assim, a oposição entre o “eles” (os que passarão) e o “eu” (passarinho). Poderíamos ainda pensar numa relação temática entre a efemeridade do ator “eles” e a perenidade do “eu”-poeta, possível pela contraposição das figuras “passarão” e “passarinho”.

Quanto às relações semi-simbólicas, poderíamos articular a categoria semântica de base /coerção/ vs /liberdade/ (plano do conteúdo) à categoria /tonicidade/ vs /atonicidade/ (plano da expressão) que remetem, respectivamente, às sílabas finais das rimas de *estão/passarão* e de *caminho/passarinho*. Para além dessas relações, não podemos perder de vista o “funcionamento” da pontuação: as reticências, que parecem sinalizar a interrupção da coerção rumo à liberdade, e o ponto de exclamação que traduz uma valorização (positiva ou eufórica) dessa última, reafirmando o que observamos no nível fundamental do percurso gerativo de sentido (plano do conteúdo).



Ceia, de Manuel da Costa Ataíde

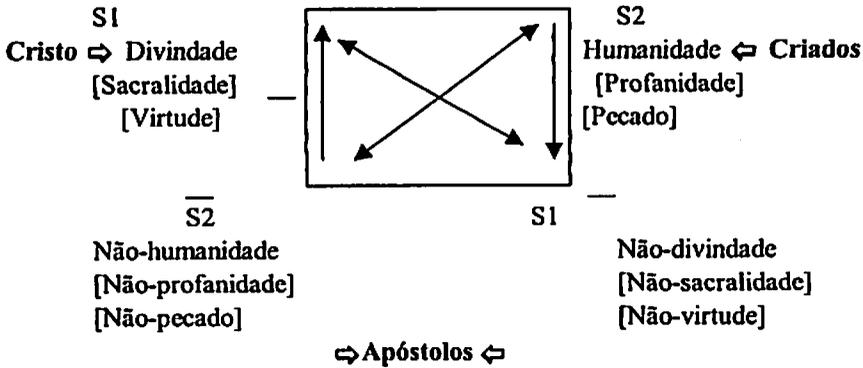
Análise da tela

Passemos à análise da tela do pintor barroco Manuel da Costa Ataíde⁴ que retrata o episódio bíblico da *Última Ceia*⁵. Por razões de espaço, a pintura de Mestre Ataíde será tomada apenas no que se refere às oposições dos níveis fundamental e discursivo (temático) do plano do conteúdo⁶ e articulada, posteriormente, ao plano da expressão.

Assim, encontramos, no plano do conteúdo da tela, uma primeira oposição (nível fundamental) que leva em conta as relações subjacentes às figuras do Cristo, dos apóstolos e dos criados. Trata-se da oposição /divindade/ (termo eufórico) vs /humanidade/ (termo disfórico). Embora no universo mítico cristão Jesus Cristo seja tradicionalmente visto como um ser complexo, que reúne em si, ao mesmo tempo, /divindade/ e /humanidade/, diríamos que, na tela de Mestre Ataíde, é sua condição divina que é ressaltada. Dois motivos nos levam a fazer essa afirmação: em primeiro lugar, o círculo luminoso (auréola) ao redor da cabeça de Cristo; em segundo lugar, a *performance* que ele realiza naquele momento: a de partir e abençoar o pão, transformando-o em seu próprio corpo (ato divino).

Os criados, por sua vez, poderiam ser articulados ao termo /humanidade/, já que seu comportamento apresenta traços de lascividade próprios dos homens comuns (tanto a serviçal, no canto esquerdo, quando o casal de criados, do lado direito, assumem atitudes “sedutoras”, pouco adequadas à atmosfera solene da ocasião). Dentro desse quadro de oposições, os apóstolos seriam os seres neutros, que reúnem, ao mesmo tempo, /não-divindade/ e /não-humanidade/, visto que não partilham da natureza sagrada de Jesus e, ao mesmo tempo, não coadunam com a mundanidade dos criados.

Ora, a categoria semântica de base /divindade/ vs /humanidade/ remete a uma outra oposição, mais superficial (temática), em que se articulam /sacralidade/ vs /profanidade/. Nesse caso, Cristo representaria o sagrado; os criados, o profano; os discípulos, mais uma vez, ficariam a meio termo entre um e outro. Aliás, a presença das figuras *pão* e *carne* reafirma a oposição entre o sagrado e o profano das figuras humanas. Essa outra categoria, por sua vez, lembra a oposição temática /virtude/ vs /pecado/. Essas oposições são passíveis de representação no quadrado semiótico:



No plano da expressão, as categorias assinaladas acima para o plano do conteúdo, poderiam ser articuladas à categoria tópica /centralidade/ vs /extremidade/. Assim, /divindade/, /sacralidade/, /virtude/ corresponderiam à posição central da cena, ocupada por Cristo, ao passo que /humanidade/, /profandade/, /pecado/ seriam associadas aos espaços laterais (extremidades), onde se encontram os criados. Nesse caso, teríamos que pensar numa zona intermediária, articulando uma /não-centralidade/ e uma /não-extremidade/, espaço neutro ocupado pelos apóstolos. Uma outra categoria tópica /proximidade/ versus /distanciamento/, associada à primeira, poderia ser mobilizada para “concretizar”, no plano da expressão, a relação da figura central de Cristo ligada aos valores/temas eufóricos já mencionados com os apóstolos, de um lado, e com os criados, do outro.

Finalmente, a categoria plástica /luz/ vs /sombra/, bastante produtiva no discurso religioso, também se mostra pertinente na medida em que a figura de Cristo (representando a divindade, a sacralidade e a virtude) aparece num fundo mais claro (incluindo-se aí a auréola, num tom ainda mais claro, que circunda sua cabeça), enquanto os demais integrantes da cena encontram-se distribuídos entre a /não-luminosidade/ e a /não-sombra/ (espaço intermediário dos apóstolos) e a /sombra/ (espaço dos criados, cujas figuras se delineiam sobre um fundo escuro). Ocorrem, assim, relações semi-simbólicas, em que os elementos do plano da expressão, longe de simplesmente veicularem o conteúdo de um texto, passam a “fazer sentido”. No caso específico do quadro de Mestre Ataíde, a exploração das oposições que se instauram duplamente nos planos do conteúdo e da expressão permite “conferir” concretamente o jogo de antíteses tão caro ao barroco.

Algumas palavras para concluir

Esperamos, a partir das considerações teóricas apresentadas nos itens 2 e 3, mas também e principalmente com as análises feitas nas seções 4 e 5, ter mostrado ao leitor a produtividade da teoria semiótica para a análise de textos de diferentes gêneros (poema, pintura etc), expressos em diferentes linguagens (verbal, não-verbal/visual etc). Acreditamos, assim, ter cumprido nosso objetivo inicial, em plena sintonia com as diretrizes do Núcleo de Ensino Transdisciplinar de Leitura *A tela e o texto*, voltadas para a formação de um leitor mais maduro e consciente, capaz não apenas de apreender os textos/telas que o circundam, mas de construir sentidos a partir deles.

Considerando que, numa teoria da linguagem, o mais importante não é o “objeto” em si, mas os diferentes pontos de vista que sobre ele se constroem, salientamos que não tivemos a pretensão de esgotar a exploração de nossas telas/textos e, muito menos, a de propor nossa leitura como “a” leitura, mas apenas como “uma” leitura, dentre outras possíveis a partir de diferentes recortes teórico-metodológicos e mesmo de diferentes “olhares” dos sujeitos (leitores, analistas).

O que importa, em última análise, é mostrar a produtividade da teoria semiótica e a possibilidade de que ela seja trabalhada em sala de aula, com alunos de diferentes níveis, omitindo-se (ou simplificando-se) a metalinguagem, se for o caso. Isso porque ela permite perceber como o texto “funciona”, efetivamente, ou seja, que elementos e mecanismos ele “mobiliza” para se constituir como um todo significativo.

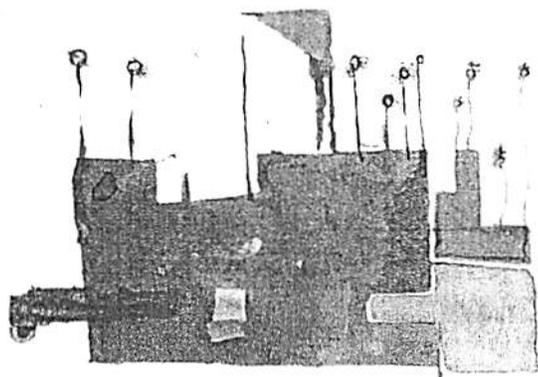
Notas

- 1 No caso dos sistemas simbólicos, a relação se dá, não entre categorias (como nos sistemas semi-simbólicos), mas entre unidades de um plano e de outro, que contraem sempre a mesma relação. Por exemplo, na nossa cultura, a cor branca (plano da expressão) simboliza a paz (plano do conteúdo).
- 2 Nascido em Alegrete, Rio Grande do Sul (1906-1994) e autor de vasta obra, Mário Quintana constitui um dos mais importantes poetas da Literatura Brasileira.
- 3 QUINTANA, 1978.
- 4 Manuel da Costa Ataíde (Mestre Ataíde) nasceu em Mariana, Minas Gerais, (1762-1830). Foi pintor, entalhador, dourador, arquiteto, músico e professor de arte e é considerado um dos maiores expoentes do barroco brasileiro.
- 5 A tela, denominada simplesmente *Ceia*, foi pintada em 1828 e encontra-se atualmente no Seminário do Caraça, em Minas Gerais.
- 6 A análise do nível fundamental do percurso gerativo de sentido (plano do conteúdo) da tela em questão, é de autoria de Elisson Morato, que se encontra, atualmente, sob nossa orientação no Mestrado em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras/UFMG.

Referências bibliográficas

- BARROS, Diana L. P. de. Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à lingüística II* (princípios de análise). São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. A noção de texto em Semiótica. *Organon*, v.9, 1995.
- _____. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *DELTA*, v. 15, n. 1, p. 177-207, 1999.
- MATTE, Ana Cristina F.; LARA, Gláucia M. P. Vinicius de Moraes e o plano da expressão na poesia. In: MELLO, Renato de (org.). *Análise do discurso e literatura*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2005.
- QUINTANA, Mário. *Prosa e verso* (antologia). Porto Alegre: Globo, 1978.

Há procedimentos didáticos capazes de ativar a democracia participativa nas práticas de ensino de leitura de textos e telas. Um exemplo disso é o estabelecimento de formatos que estimulem os alunos a produzirem leituras de textos literários, com a utilização de outros meios, como fotografias e vídeos, fazendo assim da leitura de um texto literário um dinamismo a incentivar a manifestação de outras artes.



Alexandre Resende

POLÍTICAS SOCIAIS PARA UMA DEMOCRÁTICA LEITURA DE TEXTOS E TELAS

Marcelo Chiaretto

A educação deve ser entendida, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

*Relatório da Comissão Internacional sobre Educação
para o século XXI, da UNESCO.*

Considerando a atual convivência tão íntima entre os vários tipos de leitura e suas respectivas práticas de ensino, percebe-se que o raciocínio lógico e a apreciação estética estão bem próximos no processo da leitura pensado na contemporaneidade. No caso da leitura de textos literários em uma sala de aula marcada pela heterogeneidade, a tônica comportamental do professor deve ser o respeito às diferenças individuais em vista da manutenção estratégica dos embates que darão esteio ao coletivo de alunos/leitores. Grosso modo, tal premissa seria o fundamento do modelo democrático de gestão do ensino de leitura que será aqui preconizado. Um modelo firmado na premência de mais dinâmica na sala de aula, mais autonomia, mais complexificação, mais colaboração, mais responsabilidades, mais direitos, mais reformas das instituições. O produto principal dessa nova metodologia, ou desse modelo democrático e participativo de ensino, seria a concepção dessa prática escolar enquanto prática social, ou seja, dependente de um contato intersubjetivo ao mesmo tempo solidário e conflituoso entre os membros dessa comunidade de leitores.

Vários são os procedimentos didáticos capazes de ativar a democracia de fato participativa nas práticas de ensino de leitura. Um exemplo digno de destaque é o estabelecimento de formatos aptos para estimular os alunos a produzirem e promoverem suas leituras de textos literários, com a utilização de outros meios, como fotografias e vídeos, fazendo da leitura de um texto literário um dínamo a detonar a manifestação de outras artes. A avaliação da leitura não estaria assim vinculada às provas tradicionais (em que os textos, literários ou não, são explorados muitas

vezes de modo quase puramente utilitário). Pelo contrário, a avaliação da leitura encontraria seu escopo em outro processo de criação estética, o que enriqueceria toda a experiência não apenas do aluno, como também do professor.

Antes de prosseguir no desenvolvimento dessa temática, faz-se interessante uma adequada análise dos novos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que são o referencial mais lícito e atual para se compreender as políticas públicas para a leitura de textos e, agora, de telas, conforme a proposta de ensino em exposição.

Novos Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1999, em resposta a solicitações que clamavam por propostas de reforma curricular do Ensino Médio, a Câmara de Ensino Básico (CEB), em nome do Ministério da Educação, expôs aquilo que seria para aquele momento histórico uma nova concepção de Ensino Médio no Brasil que, a partir da Lei no. 9.394/96 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, passou a fazer parte do Ensino Básico. Em outras palavras, com a inserção dessa nova Lei, a Constituição Brasileira a partir de então confere ao nível médio o estatuto de direito básico de todo cidadão, com sua oferta sendo um dever do Estado¹. Conforme o Art. 21 dessa nova Lei, a educação escolar compõe-se de Educação Básica, formada por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Ensino Superior. De acordo com a disposição do CEB/CNE no. 3/98, o novo currículo do Ensino Médio seria então subdividido em três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias². Na apresentação da Lei, cada área foi analisada e explicitada em textos elaborados a fim de informar melhor a nova reforma curricular. Em tais textos, o leitor encontra a fundamentação teórica de cada área, orientações quanto à seleção de conteúdos e métodos a serem desenvolvidos em cada disciplina, assim como as competências e habilidades que os alunos deverão ter construído ao longo da referida etapa escolar.

O texto responsável pela explicitação da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” – em que a nova proposta de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira se vê inserida – assume logo no início seu caráter de “produção coletiva”³, uma vez que a coordenadora da área,

profa. Zuleika Felice Murrie, trabalhou em conjunto com uma equipe de consultores. Na abertura da explicitação da área, o texto é claro ao enfatizar que suas diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo, onde o respeito à diversidade haveria de ser o eixo orientador principal, em coerência com os princípios legais a serem respeitados⁴. Pode-se concluir assim que o respeito à diversidade estaria protegido por lei, em uma espécie de prévia defesa da livre cidadania, já que a própria educação formal e suas políticas públicas podem, conforme a previsão constante no texto, falhar.

Em contrapartida, é interessante perceber que a explicação da nova Lei deixa clara, de antemão, sua vocação de discurso de autoridade: “as indicações deste documento procurarão ser coerentes com os princípios legais”. Tal enfoque pode de fato confundir o leitor-professor, pois, em um texto que propõe na mesma página a “interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem”, a melhor referência, o ponto limite, seria a coerência com a Lei. Logo se nota um problema na abordagem da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”: os fenômenos da linguagem e a força das leis não se coadunam, ou melhor, não há como dar solução a uma arbitrariedade pluridimensional e criativa com outra forma de arbitrariedade supostamente mais eficaz e socialmente reconhecida.

A proposta curricular para o ensino de leitura

Tais questionamentos, é bom que se esclareça, não têm a intenção de suprimir, diminuir ou mesmo de afrontar a Lei, sobretudo se se entender que esses textos, enquanto documentos, merecem ser permanentemente revistos e, assim, aperfeiçoados. Essa pesquisa, então, dada a natureza indicativa e interpretativa do documento, responderia assim à inquietação de todo profissional do ensino que queira dialogar de maneira equânime com os princípios legais que tratam objetivamente da educação no Brasil.

O texto revelador da área em que se insere o ensino de literatura determina um ponto de vista já aceito até pelos docentes de literatura mais tradicionalistas e resistentes às propostas contemporâneas. Considerando-se seu esteio transdisciplinar, a linguagem é situada como fonte primeira, isto é, a propaganda e seu texto, a carta e seu texto, o problema matemático e seu texto, a revista em quadrinhos e seu texto, enfim e entre outros, a literatura e seu texto, são dispostos no mesmo nível, vistos como gêneros

textuais ou como formas discursivas aptas a proporcionar a devida reflexão sobre o fenômeno da linguagem. Conforme o texto:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (...) O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo. Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais.⁵

Pensando-se na literatura e seu texto, vê-se que não há mais como se contemplar uma zona específica nos moldes do séc. XIX, uma vez que os interlocutores dos textos estão em relação de força, cada um refletindo diferentes realidades sociais. Esse irrefreável processo de diferenciação torna obsoletas certas concepções particularizadoras do “ser sujeito”, em vista de uma forma de interação com o outro que poderá fomentar a participação ativa na vida social. Se a realidade é convidada a se manifestar, a literatura e seu texto, ou então, o texto literário, em escala nacional ou internacional, passa a ter vida apenas quando logra uma coerência com seu contexto histórico e cultural. E o contexto que ora se descortina é o de uma profícua profusão e integração de linguagens, em uma disposição rizomática, sem formatos hierarquizantes. Enquanto prática social necessária de ser inserida em eficientes políticas sociais, é forçoso lembrar que o texto literário pertence a uma comunidade e ao mundo, e sua meta deve ser solidária, não puramente seletiva, não excludente, mas politicamente inclusiva.

O texto sobre a Lei é extremamente enfático ao defender políticas sociais em vista da coletivização do uso dos estudos literários. Diante do estudo gramatical constante nos planos curriculares de Português, a confundir o exercício social da língua com a dispensável gramaticalidade, há os estudos literários a seguir o mesmo caminho:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As

explicações não fazem sentido para o aluno. (...) Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre são surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar.⁶

O texto em questão lembra que no Art. 27, quando a Lei relaciona as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo do uso social da língua, sendo essa firmada como conhecimento de mundo em interação, em que a linguagem representa a fonte da ética e da estética em ação. Conforme o texto sobre a Lei, tal concepção daria ênfase à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais alienadas do uso social. Percebe-se que o trabalho do professor estaria então centrado no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que incentivaria a verbalização da mesma e o domínio de outras, utilizadas em diferentes esferas sociais.

Estando a literatura representada como gênero discursivo, pode-se inferir obviamente, de maneira coerente com tal perspectiva, que apenas no momento em que textos e obras são lidos, a prática social estaria instaurada:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo.⁷

Para participar ativamente da vida social, o aluno poderá de fato se aproveitar bastante das aulas de Língua Portuguesa, já que essa disciplina passa então a promover todo o processo interdisciplinar que vigora entre os campos do conhecimento escolar. A aceitação da diversidade de pontos de vista seria a base para que as relações professor/aluno e aluno/aluno promovam efeitos democratizantes em cadeia, considerando-se que a compreensão plástica da linguagem deverá estar presente até mesmo em disciplinas mais técnicas, como Física, Química e Matemática, que também trabalham conforme enunciados, conceitos e sobretudo contextos sociais. Na realidade, a escola assim poderia permitir a construção e a manifestação de múltiplas identidades, pois a visão padronizada das práticas educacionais

seria relativizada de acordo com a classe dos estudantes, ou seja, conforme o receptor.

O contato com os textos literários também é valorizado:

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética.⁸

Tendo por princípio a experiência de sua leitura, nota-se que o texto literário poderia realmente “dar espaço para a representação social e cultural de grupos deslegitimados”. Entendido assim como gênero discursivo, o texto literário dobra-se então à realidade e mostra-se flexível para freqüentar as relações sociais de pessoas com vários níveis de letramento, ou seja, portadoras de capacidades diferenciadas de inferir, interpretar, explicar e compreender. Sendo a linguagem verbal dialógica, isto é, apenas podendo ser analisada em funcionamento, convém salientar que um texto literário apenas existirá enquanto veículo de conhecimento quando houver um leitor em operação. Esse leitor seria, pode-se pensar, aquele que se veria no texto, e que veria o texto como objeto, dialogando com o “outro” que o produziu, criando assim seu próprio texto. Percebe-se que há no ensino de leitura de textos literários lugar para a provocação frutífera e para a livre reflexão mesmo com a obrigação de se estabelecer “formas de objetivação das competências”.

No entanto, mesmo com o reconhecimento de que os PCNs são a nova referência por representarem uma tendência dominante no âmbito do ensino, com repercussões na difusão da literatura e no processo de introdução à obra literária⁹, é lamentável perceber na contemporaneidade o esvaziamento dos temas sociais nas novas propostas editoriais das maiores editoras de livros didáticos e paradidáticos do Brasil. A partir das propostas contidas nos novos parâmetros curriculares, fez-se uma grade de temas transversais em que todo livro publicado encontra seu lugar. Para que os novos parâmetros funcionem como um lastro a fim de legitimar e valorizar

certa produção literária, Scipione, Ática e Atual, em seus catálogos de paradidáticos juvenis, divulgam longas listas divididas por temas sociais indicados pelos PCNs. Na realidade, o que se percebe são livros classificados “a fórceps” em temas transversais, como pluralidade cultural, ética, meio-ambiente, trabalho e consumo, temas que acabam esvaziados de conteúdo, uma vez que aparecem coligados a obras que recusam a função social de incentivar a boa leitura, ou seja, a leitura que agrada, entretém e educa.

Qual é, então, o horizonte de ação para o professor de Língua Portuguesa preocupado com as leituras de seus alunos? Uma possibilidade de atuação pedagógica é o trabalho com obras não contemporâneas, obras literárias que mesmo pertencendo ao cânone nacional são capazes de provocar, de afetar, de estimular os alunos no sentido de motivá-los a registrar suas experiências de leitura. Esse é o momento de firmar uma política social para o fomento de uma democrática leitura de textos e telas.

Uma política possível para a leitura de textos e telas

Há determinados procedimentos didáticos capazes de fazer valer certas propostas dos novos parâmetros curriculares nacionais. São metodologias adequadas ao trabalho com textos e telas, ao mesmo tempo em que promovem a democracia participativa nas práticas de ensino de leitura. Seria relevante fazer aqui a exposição de uma prática didática. No Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais, está em vigor há oito anos um projeto de ensino e extensão por mim coordenado e intitulado *A leitura literária na tela: democratizando a literatura brasileira na sala de aula*. O projeto busca estabelecer discussões sobre a idéia de povo e de nação que estão em evidência na sociedade brasileira moderna composta por sua parcela infanto-juvenil. De certo modo, tais concepções são apropriadas para conceder ao público-alvo do projeto a possibilidade de refletir sobre o retrato do Brasil atual, assim como a possibilidade de raciocinar sobre os problemas e suas possíveis soluções no que se refere à inserção e à conseqüente ação ativa do jovem no espaço em que se conformam as culturas brasileiras. Como ponto inicial dos trabalhos, são organizados debates tendo por base obras literárias já lidas pelos alunos. Posteriormente, tais obras passam a funcionar como elementos detonadores para o registro de fotografias (a serem posteriormente organizadas em álbuns disponíveis na biblioteca da escola) ou para a montagem e a

apresentação de vídeos de curta-metragem (de 20 a 30 minutos), que teriam como público-alvo os docentes e discentes do próprio Colégio Técnico e, sobretudo, o público extra-universitário, a quem o projeto busca atingir com objetividade, dada a dificuldade em se estabelecer metodologias educativas, atraentes e compreensíveis para as comunidades excluídas da universidade pública.

O objetivo principal do projeto é levar os participantes a terem contato com obras literárias que apresentem enfoques passíveis de serem relacionados à discussão sobre o nacional no Brasil. Tais obras, em conjunto, formariam a imagem daquilo que seria o quadro multifacetado das culturas e das histórias brasileiras. Além disso, é fundamental enfatizar o anseio de evidenciar junto aos participantes uma forma diferente de interpretação, uma vez que os grupos terão a oportunidade de tornar suas leituras *ativadas* em fotografias ou em pequenas filmagens. Vale apontar que o trabalho não visa a fazer das imagens criadas simples adornos a serviço de uma estrutura superior pré-estabelecida, que seria o texto. Pelo contrário, o objetivo maior seriam as composições de quadros fora da adaptação comumente fiel, fora do roteiro puramente descritivo, o que permite ao aluno liberdade de ação e expressão a fim de que seja desenvolvida *outra* narrativa, com *outros* personagens, em coerência com experiências específicas adquiridas na interação com a essência literária.

A partir desses objetivos principais, pode-se então:

- A. permitir ao público a apreciação ética e estética do texto literário, visto como um dinamismo a gerar estímulos para a leitura de outras artes visuais, de forma aberta e coletiva, sem travar a visão crítica do público-leitor brasileiro;
- B. incentivar o exercício de atividades sócio-culturais principalmente fora do ambiente escolar, capazes de provocar a manifestação de variadas comunidades;
- C. produzir textos e telas – considerando-se o trabalho com textos escritos e textos em imagens de fotografias ou em telas de vídeo –, em que os participantes poderão expressar seus pensamentos e abrir perspectivas para a compreensão de problemas que afligem a sociedade em termos globais e locais;
- D. dar margem para a formação de jovens atuantes e conscientes de seus papéis na sociedade, conforme defendem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais, jovens que estudarão a situação atual brasileira e que, a partir

dela, poderão formular soluções políticas para problemas políticos.

Para justificar a relevância do projeto, é bom destacar que a juventude brasileira deve participar de forma sempre ativa nos processos que caracterizam o desenvolvimento do país, visto enquanto nação. E quando aqui se diz *nação*, fala-se sobre um espaço ideal de atuação democrática de várias coletividades, considerando-se cada história, cada cultura, cada tradição, cada meio-ambiente em particular e, simultaneamente, em conjunção com todos os outros componentes de tal espaço. A literatura, sendo muitas vezes entendida como a arte de ler, contar, escutar e produzir textos capazes de motivar a imaginação e o pensamento crítico do campo individual para o social (e vice-versa), pode então servir de adequado dinamizador para a participação “juvenil” supracitada. No entanto, não bastaria apenas a leitura de obras literárias. Além dessa fundamental atividade, o aluno deve também interpretar de maneira diferenciada, ou melhor, ele deve evitar as interpretações firmadas em paráfrases e as interpretações indicadas pelo professor, procedimentos que de fato desprezam a reflexão solicitada por uma leitura de fato *ativa e criativa*.

O registro de fotografias e a montagem de pequenos filmes seriam então uma coerente solução para esse desejo de fomentar – ou de concretizar – uma experiência de leitura realmente *vívida*. Sobre isso, é interessante pensar que após se tornar componente de um grupo e, por decorrência, montar um álbum de fotos ou um vídeo a partir das leituras de uma obra literária, o aluno acaba por lograr uma interlocução de sua visão não apenas do livro, como também de sua experiência junto às coletividades que determinam sua realidade. Em suma, o projeto assume a responsabilidade de ensinar o aluno a conviver melhor com seus pares, com sua família e com a sociedade que o cerca, capacitando-o de certa maneira a demonstrar um comportamento civil e consciente de seus direitos e deveres enquanto membro de uma cultura que não pode ser vista como uma e indivisível.

Sobre a metodologia, o projeto conta com uma etapa preparatória quando o professor coordenador e seus colaboradores (estagiários ou alunos sob sua orientação) estudarão em conjunto as obras literárias que darão suporte e motivação para as discussões com os alunos e para a elaboração das fotos e dos vídeos. Após a indicação das obras escolhidas e um tempo posterior para o devido contato, em uma segunda etapa, o professor-coordenador inicia as discussões com os alunos tendo por base as leituras

realizadas. Há debates até o momento em que são definidos os temas possíveis de serem abordados a partir da narrativa em estudo. A terceira etapa tem início quando os participantes são divididos em grupos (cada grupo com no máximo 10 alunos), sendo que cada grupo se encarrega de desenvolver um tema diferente em seus respectivos trabalhos com artes visuais. São então iniciados os preparativos para as apresentações, firmando-se assim espécies de “Mostras de artes visuais” ou “Festivais de texto e tela”, que ocorrem em datas marcadas com antecedência para que os grupos possam ter tempo de se entrosarem com a obra, com o tema escolhido e consigo mesmos sobretudo.

Cada trimestre colegial é concluído com uma apresentação de texto e tela aberta para todo o público do colégio. As obras literárias são escolhidas em conformidade com os intentos pedagógicos do professor coordenador, ou seja, de acordo com suas perspectivas de melhor retratar as realidades das culturas brasileiras sob um ponto de vista preponderantemente educativo para o jovem do Ensino Médio e Técnico. Nesse projeto, já foram estudadas as obras *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa, *Contos*, de Machado de Assis, *A flor da morte*, de Henriqueta Lisboa, *Tremor de terra*, de Luiz Vilela, *Angústia e Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Faca de dois gumes*, de Fernando Sabino, *A rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Água viva*, de Clarice Lispector, dentre outros textos. Vê-se que essas não são obras de viés marcadamente político e social. Há poéticas bem introspectivas, que retratam as dificuldades de compreensão de crises existenciais no que tange ao lugar do leitor, do narrador ou do eu lírico na sociedade, com atenção para os comportamentos exaltados pela vida moderna. Ao mesmo tempo, busca-se observar a própria fragilidade dessa sociedade, muitas vezes mergulhada no individualismo, na opressão e na intolerância.

Todo o projeto é acompanhado pelo coordenador em conjunto com dois monitores escolhidos para participarem não somente da escolha dos temas mas também do processo de avaliação das apresentações dos alunos. Ao fim da execução do projeto, anualmente, há a veiculação virtual da produção artística no portal do COLTEC, acompanhada de texto explicativo elaborado pelo próprio coordenador.

Acreditamos que estaria aí uma das grandes funções do professor, ao trabalhar a leitura de textos e telas: dar espaço para a verbalização das variadas representações sociais e culturais dos alunos. Dessa forma, pode-se dizer que o professor, sabendo compreender o jogo político presente no ato

de se ensinar leitura, terá a perspectiva de exercer uma liderança propriamente política, no momento em que servir de mediador para demandas sociais e interesses diferentes. Ele não apenas se esforçaria por proporcionar a convivência de culturas, mas também intentaria firmar um lugar de debates com objetivos determinados – considerando-se as liberdades e os encargos do leitor no processo de difusão de sua experiência de leitura. É o momento da tomada de posição do professor a favor da sociedade que o acolhe e o afeta, tendo em vista um país merecedor de uma educação de qualidade.

Notas

- 1 MEC, 1999, p.21.
- 2 MEC, 1999, p.32.
- 3 MEC, 1999, p.123.
- 4 MEC, 1999, p.123.
- 5 MEC, 1999, p.130.
- 6 MEC, 1999, p.137-138.
- 7 MEC, 1999, p.139.
- 8 MEC, 1999, p.142.
- 9 ZILBERMAN, 2001.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. *Orumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- BRANCO, António. A “leitura literária” e a *outra nas vozes do currículo e dos programas*. In: *Leitura: teoria & prática*. Campinas, 2005.
- CANAU, Vera L. (org.) *Educar em direitos humanos, construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHIAPPINI, Lígia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CHIARETTO, Marcelo. *Sonhos nacionais entre a Luz e a Tempestade: o Volksgeist no Brasil*. Tese de Doutorado, FALE/UFMG, 2000.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- DELL'ISOLA, Regina L.P. (org.) *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- EMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

- EVANGELISTA, Aracy M. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GRAÇA PAULINO, Ma. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *Anais da ANPED 1998*. Caxambu: ANPED, 2001, CD-ROM.
- GRAÇA PAULINO, M. (ORG.) *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MENEZES, L. C. *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associado, 1996.
- MERLEAU-PONTY, M. *L'Institution. La Passivité*. Paris: Belin, 2003.
- MOISES, Leyla P. *Falência da crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.
- PAIVA, A. et al. (org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC, 1999.
- ROCCO, Maria Thereza F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOBRE OS AUTORES

Anderson Fabian Ferreira Higino. Bacharel em Física. Especialista em Ensino de Ciências pela UFMG. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor de Física em cursos de Engenharia/CEFET-MG. Doutorando em Ciência da Informação pela UFMG, com investigação sobre transdisciplinaridade. Coordenador do Fórum de Ensino de Leitura do Programa *A tela e o texto*.

Ângela Carneiro Ricardo. Psicóloga, psicanalista, esquizoanalista e analista institucional. Membro da equipe de coordenação do Núcleo de Psicanálise e Práticas Institucionais. Membro do Fórum de Ensino de Leitura do Programa *A tela e o texto*.

Camila Madureira Victral. Graduanda em Letras/UFMG. Em 2006, concluiu pesquisa de Iniciação Científica (bolsa PROEX/UFMG) e, em 2007, atua em nova pesquisa (bolsa CNPq). Integrante do Programa *A tela e o texto*, desde 2004. Coordenadora da Página Eletrônica do Programa. Membro da equipe editorial da *Revista txt*.

Clarisse Barbosa dos Santos. Especialista em Língua Espanhola pela AECI-Madrid. Mestre em Teoria da Literatura pela UFMG. Membro da Linha Editorial do Programa *A tela e o texto*. Professora no curso de Letras da Faminas-BH.

Cláudia Parreira Inácio. Professora de Literatura em pré-vestibular. Graduanda em Letras/UFMG. Coordenadora do Projeto Leitura para todos do Programa *A tela e o texto*. Monitora do Programa Escola Integrada (PROEX/UFMG e SMED/PBH).

Maria da Conceição Pereira Bicalho. Artista plástica, desenhista e ilustradora. Professora do Departamento de Desenho da Escola de Belas Artes/UFMG. Professora de Xilogravura da UEMG/Guignard (1999/2002). Mestre em Artes Visuais, com pesquisa sobre artes plásticas e cinema. Coordenadora da *Revista txt* do Programa *A tela e o texto*.

Elisa Amorim Vieira. Graduada em Comunicação Social/UFRJ. Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela Faculdade de Letras/UFRJ. Professora de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas da Faculdade de Letras/UFMG. Membro do Programa *A tela e o texto*.

Gláucia Muniz Proença Lara. Gláucia Muniz Proença Lara. Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP, com Pós-doutorado em Semiótica pelo Centre de echerches Sémiotiques IUF/EHESS, de Paris. Professora da Faculdade de Letras/UFMG. Membro do Programa *A tela e o texto*. Colaboradora da Linha Editorial do Programa.

Jairo Rodrigues. Mestre em Teoria da Literatura, Faculdade de Letras/UFMG. Coordenador do Setor de Bibliotecas Comunitárias do Programa *A tela e o texto*, no qual também exerce a função de tesoureiro.

João Paulo da Silva. Graduando em Letras/UFMG. Membro do Contar-te, grupo de contação de histórias do Programa *A tela e o texto*.

Jonilse Vasconcellos dos Reis. Licenciada em Letras/UFMG. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Sete Lagoas. Advogada. Membro do Fórum de Ensino de Leitura do Programa *A tela e o texto*.

Juliana Xavier de Castro. Graduanda Letras/UFMG. .Em 2006, concluiu pesquisa de Iniciação Científica e, em 2007, desenvolve uma nova pesquisa (bolsa Probic). Subcoordenadora da página eletrônica e monitora do setor de cursos e oficinas do Programa *A tela e o texto*.

Lavínia Resende Passos. Graduanda em Letras/UFMG, com Formação Complementar em Comunicação Social (Jornalismo). Desenvolve pesquisa de Iniciação Científica (bolsa CNPq). Subcoordenadora do Setor de Cursos e Oficinas do Programa *A tela e o texto*. Monitora do Programa Escola Integrada (PROEX/UFMG e SMED/PBH).

Marcelo Chiaretto. Doutor em Literatura Comparada, com pós-doutorado em Ensino de Leitura. Professor da UFMG, exercendo atividades no Colégio Técnico, na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação. Pesquisador do Programa *A tela e o texto*, do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

(CEALE) e do Núcleo de Arte e Educação do COLTEC e da Faculdade de Belas Artes.

Maria Antonieta Pereira. Doutora em Literatura Comparada, FALE/UFMG, com pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires. Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada, FALE/UFMG. Fundadora e Coordenadora Geral do Programa *A tela e o texto*.

Maria das Graças Fernandes Nogueira. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre em Teoria da Literatura, FALE/UFMG. Coordenadora do Setor de Cursos e Oficinas do Programa *A tela e o texto*. Coordenadora das oficinas do Programa Escola Integrada (PROEX/UFMG e SMED/PBH).

Maria Magda de Lima Santiago. Graduada em Jornalismo (PUC-Minas). Especialista em Comunicação: Mídias, Linguagens, Tecnologias (UNI-BH). Mestranda em Análise do Discurso (FALE/UFMG). Professora de Design e Cinema do Centro Universitário UNA. Coordenadora da Linha Editorial do Programa *A tela e o texto*.

Marise Pontes Marques. Especialista em Educação Física/UFMG e em Educação (AMAE e Universidade de Itaúna). Lecionou em Belo Horizonte (Colégio Sagrado Coração de Jesus, Colégio Pitágoras e Instituto da Criança), em Nassiryiah (Iraque), pelo Colégio Pitágoras, e no Externato Sueco de Cascais (Portugal). Professora de Educação Física e Artes Cênicas do Colégio Santa Dorotéia. Membro do Fórum de Ensino de Leitura do Programa *A tela e o texto*.

Marluce Jácome Morais. Roteirista e produtora cultural. Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, Escola Guignard/UEMG, e habilitação em Cinema de Animação, Escola de Belas Artes/UFMG. Subcoordenadora do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*.

Marta da Piedade Ferreira. Licenciada em Letras, FALE/UFMG. Bacharel em Comunicação Social/FAFI-BH. Mestre em Teoria da Literatura, FALE/UFMG. Professora de Ensino Fundamental e Médio. Membro do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*.

Nárlí Machado. Graduanda em Letras/UFMG. Concluiu pesquisa de Iniciação Científica em 2006. Monitora do Projeto Leitura para todos, do Programa *A tela e o texto*.

Olívia Purisco Abreu. Graduanda em Letras/UFMG. Bolsista do projeto Acervo de Escritores Mineiros VI. Coordenadora do Contar-te, grupo de contação de histórias do Programa *A tela e o texto*.

Rosilene Aparecida de Souza. Jornalista (UNI-BH). Realizadora de vídeo experimental/documentário. Membro do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*.

Rubens Rangel. Ator. Professor de teatro no Programa de Socialização Infanto-Juvenil para jovens e crianças da Secretaria Municipal de Assistência Social, em parceria com a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. *Designer* gráfico. Produtor e gestor de projetos culturais nas áreas de cinema, literatura e teatro. Coordenador do Setor de Mostras e Estudos Audiovisuais do Programa *A tela e o texto*. Membro dos setores Revista txt, Linha Editorial e Página Eletrônica.

Sandro Henrique de Souza. Graduando em Letras/UFMG. Membro do Contar-te, grupo de contação de histórias do Programa *A tela e o texto*.

Tainá Nunes Ferreira. Graduanda em Letras/UFMG. Monitora do Projeto Leitura para todos. Membro do Contar-te, grupo de contação de histórias do Programa *A tela e o texto*.

~~RS:
EM:
DE:~~

~~DOAÇÃO~~

DOAÇÃO
De: Linha Editorial
tela e texto / FALE
Em: 27 / 03 / 08
R\$: 30,00



a tela
e o texto

www.letras.ufmg.br/atelaetexto
telatexto@ufmg.br



Realizado com os benefícios da
Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte