

txt

leituras
transdisciplinares
de telas e textos

Ano 5

Número 9

Junho de 2009

ISSN - 1809-8150

Índice

Editorial

Expediente

Artigos

A integração entre os viventes: pela construção de novos paradigmas

Mariana Licéia Campos de Oliveira e Rejane Helena Carvalho Lage Neves

Os animais podem sofrer?

Maria Antonieta Pereira

Media and environmental literacy: making school relevant

Giuliano Reis, Ranilce Guimaraes-Iosif e Juliana Reis

Violência em três quadros. Como falar sobre?

Carla Damêane P. Souza

Entrevistas

Unidades autônomas de sobrevivência

Entrevista com César Augusto Ribeiro Domingues

Vida da Terra e educação

Entrevista com Antônio Batista de Almeida Filho

Pássaros e águas da Serra do Cipó

Entrevista com Mauro Luciano Dayrell

**Super e Aqui - Jornais populares e a formação de leitores em
Belo Horizonte**

Entrevista com Liliane Corrêa

Depoimentos

O adolescente infrator rumo a novas oportunidades

Maria da Pompéia Carneiro

Quando comprar um livro se torna uma atitude inclusiva

Rejane Helena Carvalho Lage Neves

Ficção

Carne Seca

Affonso Romano de Sant'Anna

Estes animais em torno

Affonso Romano de Sant'Anna

Meia bailarina

Maria Luíza Silveira da Rocha

Avesso

Josiane Félix

Curiosidade

Josiane Félix

Coletânea

Bilá Bernardes

Geek poema

Flávio Martins da Silva

Resenha

O amigo animal

Mariana Licéia

O matador

Gerlane Roberto de Oliveira



Leandro Figueiredo

Editorial

Nesta nona edição, a Revista *txt* - leituras transdisciplinares de telas e textos procura contribuir para um dos mais importantes debates da atualidade: aquele que problematiza as relações entre a humanidade e os outros seres vivos.

Além de promover a publicação de artigos científicos em que se discutia as relações entre telas, textos e propostas pedagógicas, a revista também buscou dar voz àqueles cujo saber nem sempre é valorizado no espaço acadêmico: educadores sociais, produtores culturais, professores de Ensino Fundamental e Médio, bibliotecários, analfabetos, estudantes, escritores, ilustradores, cineastas, livreiros, editores, *videomakers*, jornalistas, publicitários, líderes comunitários, programadores, usuários de ônibus e metrô, artistas em geral, artesãos, veganos, vegetarianos, ecologistas etc. Por meio de entrevistas e depoimentos, um público bastante diversificado participou ativamente dos debates sobre alfabetização, letramento, inclusão digital e ecologia.

Desde seu primeiro artigo, intitulado "A integração entre os viventes: pela construção de novos paradigmas", a revista

questiona os valores de um velho mundo antropocêntrico que precisa, urgentemente, repensar suas bases éticas e filosóficas. Como decorrência lógica desse debate, o segundo artigo pergunta "Os animais podem sofrer?" e, assim, aponta o logocentrismo como um instrumento de terror, crueldade e crime contra os animais não-humanos. Ambos os textos, além de revelarem uma clara posição crítica sobre as relações entre humanos e não-humanos, também explicitam o compromisso deste periódico com a causa da libertação animal. Nesse rumo, o artigo 3 - "Media and environmental literacy: making school relevant" - apresenta resultados de pesquisa que mostram como a escola brasileira precisa rever seus processos de alfabetização literal e ecológica. Já o artigo 4 - "Violência em três quadros. Como falar sobre?" - analisa as brutais conseqüências sociais dos velhos paradigmas logocêntricos.

As entrevistas desta edição buscam suplementar esse debate apresentando relevantes experiências ecológicas: sejam elas as Unidades Autônomas de Sobrevivência na Mata Atlântica paulista ou as medidas de proteção dos pássaros e das águas da Serra do Cipó, em Minas. Uma terceira entrevista aborda as mudanças educacionais necessárias para a manutenção de vida saudável na Terra, enquanto uma quarta mostra como os jornais populares podem desempenhar essa função educativa de forma ampla e democrática.

Em termos de depoimentos, encontram-se aqui as falas de educadoras que discutem o papel da escola e do livro na formação de leitores contemporâneos, estejam eles em conflito com a lei ou com os altos preços dos livros no Brasil.

Desta edição, constam duas crônicas de Affonso Romano de Sant'Anna e uma de Maria Luíza S. da Rocha cujos temas emocionam o leitor pela forma como tratam as relações entre humanos e não-humanos. Já os poemas de Josiane Félix, Bilá Bernardes e Flávio M. da Silva desafiam nossa sensibilidade para outros níveis de realidade e reflexão poética.

As resenhas desta revista também abordam obras relevantes para a educação ecológica, pois comentam *O amigo animal*, da pesquisadora Paula Brügger, e *O matador*, do escritor Hélio Pelegrini.

Agradecemos a todos que colaboraram para que esta edição fosse possível e esperamos seguir contando com o precioso apoio de pesquisadores, ilustradores, escritores e leitores. A partir desse movimento editorial, que é também político, pedagógico e ecológico, podemos de fato acreditar que as premissas do Fórum Social Mundial estão corretas, pois um outro mundo é possível.

Maria Antonieta Pereira
Coordenadora Geral do Programa *A tela e o texto*

Belo Horizonte, junho de 2009.



Mariana Parzewski

***txt* - leituras
transdisciplinares
de telas e textos
ISSN - 1809-8150**

editora responsável

Maria Antonieta Pereira

conselho editorial

Anderson Fabian Ferreira Higino
(Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,
Brasil)

Álvaro Fernández Bravo
(Universidad San Andrés, Argentina)

Biagio D'Angelo
(Universidad Católica Sedes Sapientiae, Peru)

Bobby Chamberlain
(University of Pittsburgh, EUA)

Carlos Alberto Gohn

(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Elina Miranda Cancela
(Universidad de La Habana, Cuba)

Eva Pereira
(Universidade de la República, Uruguai)

Gunter Karl Pressler
(Universidade Federal do Pará, Brasil)

Hernán Neira
(Universidad Austral de Chile, Chile)

Inês Assunção de Castro Teixeira
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Luiz Fernando Ferreira Sá
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Luiz Roberto Velloso Cairo
(Universidade Estadual Paulista, Assis)

Marcelo Chiaretto
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Marcelo Kraiser
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Mónica Bueno
(Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

Regina Dalcastagne
(Universidade de Brasília, Brasil)

Thaís Flores Nogueira Diniz
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

projeto gráfico

Daniele ASCipriano

diagramação

Juliana Xavier de Castro
Lavínia Resende Passos

ilustrações

David Mussel
Leandro Figueiredo
Mariana Parzewski

imagens

Mauro Luciano Dayrell
Renato Weil
Euler Júnior
Marcelo Santananna

editorial

Maria Antonieta Pereira

artigos

Maria Antonieta Pereira
Rejane Helena Carvalho Lage Neves
Mariana Licéia Campos de Oliveira
Giuliano Reis
Ranilce Guimaraes-Iosif
Juliana Reis
Carla Damêane P. Souza

entrevistas

César Augusto Ribeiro Domingues
Antônio Batista de Almeida Filho
Mauro Luciano Dayrell
Liliane Corrêa

ficções

Affonso Romano de Sant'Anna
Maria Luíza Silveira da Rocha
Josiane Félix
Bilá Bernardes
Flávio Martins da Silva

depoimentos

Maria da Pompéia Carneiro
Rejane Helena Carvalho Lage Neves

resenhas

Mariana Licéia
Gerlane Roberto de Oliveira

revisão de textos

Lavínia Resende Passos
Maria Antonieta Pereira

realização

Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão
A tela e o texto



Eskeletons, de Leandro Figueiredo

A INTEGRAÇÃO ENTRE OS VIVENTES: PELA CONSTRUÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS

Mariana Licéia Campos de Oliveira

Licenciada em Letras, FALE/UFMG. Professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Participa do movimento ecológico, vegetariano e de proteção animal. Membro do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

Rejane Helena Carvalho Lage Neves

Formada em Letras, licenciatura plena em língua portuguesa, pela UNI-BH. Cursou extensão universitária em Neurolinguística e Introdução à semiótica. Atualmente, cursa na UFMG, especialização em Ensino de Leitura e Produção de Textos e especialização em Temas Filosóficos. Coordenadora do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

Resumo

Este artigo apresenta uma abordagem ecológica das relações entre o homem e os outros viventes, discutindo o papel da educação na mudança dos paradigmas que sustentam a vida, no sentido de se construir um mundo mais pacífico e de economia sustentável. Trata-se de um novo olhar sobre a natureza, rompendo-se com a lógica antropocêntrica que, considerando o homem como um ser *sobre-natural*, encobre seus atos de violência e contribui para a degradação da vida no planeta.

Palavras-chave: ecologia - meio ambiente - educação

Nas últimas décadas ampliou-se, em diversas áreas do conhecimento, a discussão de temas relacionados ao meio ambiente e à ecologia, pois o planeta passa por transformações alarmantes cujas consequências são irreversíveis e preocupam não só ambientalistas e ativistas, mas também intelectuais, políticos, antropólogos, escritores, educadores, estudantes e cidadãos de todo o mundo. Hoje, temos claras evidências da destruição do planeta: em 2007, foi publicado o relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC) da Organização das Nações Unidas (ONU), que responsabiliza o homem pelo aquecimento global e prevê um cenário de catástrofe ambiental(1).

"Concentrações de dióxido de carbono (CO₂), metano e óxido nitroso aumentaram notavelmente como resultado das atividades humanas desde 1750, e agora excedem, em muito, os valores [anteriores]", diz o relatório. "Os aumentos globais na concentração de dióxido de carbono se devem, sobretudo, ao uso de combustíveis fósseis e mudanças no manejo da terra, enquanto o aumento de metano e óxido nitroso se deve primordialmente à agricultura." O documento mostra que, até o final deste século, a temperatura da Terra pode subir de 1,8°C - na melhor das hipóteses - até 4°C. "O derretimento das camadas polares deve fazer com que os oceanos se elevem entre 18 cm e 58 cm até 2100", segundo os cientistas. Além disso, tufões e secas devem se tornar mais intensos. O desmatamento e as queimadas da Amazônia tornam o Brasil um dos principais países emissores de gases que contribuem para o efeito estufa.

O consumo inconsequente do atual modelo econômico é uma das práticas que mais degradam a vida na Terra, pois ele é responsável pelo desperdício, pela grande produção de lixo e por outros graves impactos ambientais. As iniciativas para conter esses problemas, como a prática dos três Rs - *reduzir, reutilizar, reciclar* - ainda têm pouco alcance. A opção pelos denominados "produtos ecologicamente corretos" aquece o mercado, ampliando a gama de cosméticos, produtos de limpeza,

alimentos e outros artefatos fabricados por empresas que divulgam em seus rótulos o respeito ao meio ambiente. Embora essas iniciativas sejam louváveis, elas não trazem mudanças significativas em termos da devastação do planeta. Se, por um lado, surgem discursos e projetos que levantam a bandeira da sustentabilidade e da preocupação ecológica, mostrando práticas importantes e criativas para superar a crise ambiental, por outro, também abundam práticas conservadoras, simplistas e oportunistas. Sendo assim, é urgente refletir a respeito das idéias *desustentabilidade, meio ambiente e ecologia*, observando como esses assuntos são tratados nos diversos meios, principalmente no meio educacional. Em que paradigmas as ações devem se basear para melhorar as condições de vida no planeta?

A *Carta da Terra*(2), documento que conclama toda a humanidade a unir esforços para salvar o planeta, define uma sociedade sustentável como aquela que se baseia no respeito à natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. O documento chama a atenção para os padrões insustentáveis de produção e consumo que estão causando devastação ambiental, desigualdade social, injustiça, pobreza, violência e conflitos sociais. A *Carta* postula que, para cuidar da vida da Terra, cada um precisa empenhar-se na promoção de mudanças de valores, instituições e modos de vida. É necessário "pensar globalmente e agir localmente", para se construir uma sociedade que satisfaça suas necessidades sem comprometer as gerações futuras.

Um dos grandes vilões do desenvolvimento sustentável é o consumismo inconsequente, imposto pelo modo de produção capitalista e responsável pela degradação do ambiente e da vida das pessoas. Assistimos inertes à bestificação de crianças e adultos que, diante de certa televisão, são influenciados a comprar, comprar e comprar. A grande maioria dos programas televisivos busca anular o sujeito pensante, visando apenas ao aumento do lucro próprio e de seus clientes, através de comerciais que induzem os telespectadores desavisados a comportamentos degradantes como o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, cigarros, alimentos inadequados etc. A exploração da imagem da mulher - que se torna apenas um objeto desejável ao lado de outras mercadorias que se quer vender - também é um exemplo de desumanização, ou melhor, de desvalorização dos humanos frente ao capitalismo neoliberal, que só busca ampliar mercados e lucros. A maioria dos programas televisivos não se preocupa com princípios éticos e, como os comerciais, eles também incitam o infundável desejo de consumo. Esse modelo de consumismo constitui uma ameaça à sustentabilidade do meio ambiente, à cidadania e à boa educação das pessoas e precisa ser substituído por uma economia que construa uma sociedade sustentável.

Promover a sustentabilidade e a sobrevivência do planeta são desafios não só do campo ambiental mas também remetem a fatores econômicos, políticos, sociais e educacionais. Tudo isso, sem dúvida, requer uma visão transdisciplinar e integradora, no que se refere à relação entre os seres vivos, exigindo modificações radicais do modo de viver e pensar de um mundo marcado pela excessiva especialização das áreas do conhecimento e por um feroz individualismo. Esse novo jeito de ver o mundo, a partir de um pensamento ecológico, considera que os não-humanos têm um valor em si, independentemente de sua utilidade para os humanos. Esse novo ponto de vista contrapõe-se, portanto, à visão antropocêntrica que desde milênios marca a cultura produzida pela humanidade. Como afirma Morin,

É preciso deixar de ver o homem como um ser sobre-natural. É preciso abandonar o projeto de conquista e dominação da natureza, formulado ao mesmo tempo por Descartes e Marx. Este projeto chegou a ser ridículo a partir do momento em que percebemos que o imenso cosmo permanece fora de nosso alcance. Chegou a ser delirante a partir do momento em que percebemos que o devir prometeico da tecnociência é o que conduz à ruína da biosfera e por isso ao suicídio da humanidade. A divinização do homem deve cessar. Certamente, é necessário valorizar o homem, mas hoje sabemos que somente poderemos valorar verdadeiramente o homem se valorizarmos também a vida, e que o respeito profundo pelo homem passa pelo respeito profundo pela vida(3).

O pensamento ecológico proposto por Morin(4) concebe o ser humano a partir de sua inserção na natureza, e não a partir de sua distinção com respeito aos outros seres. Sendo assim, no âmbito do pensamento ecológico, mais do que garantir a preservação de determinadas espécies animais e vegetais, embora essas questões sejam importantes, faz-se necessário mudar radicalmente as relações dos próprios homens entre si e deles relativamente aos outros seres da natureza. Segundo Bruggüer(5), "meio ambiente" é tradicionalmente concebido como um lugar exterior a nós. A baleia, por exemplo, é considerada um ser do meio ambiente porque está no mar. O mesmo ocorre em relação aos animais selvagens porque vivem na selva. E assim por diante, tudo o que se denomina "recurso natural" é considerado parte da natureza. A expressão "passeio ecológico" desloca a idéia de ecologia para lugares tranquilos e afastados do cotidiano, espaços relacionados ao descanso, ao lazer, às férias. Equivocadamente, nosso entorno imediato e os ambientes construídos não são considerados meio ambiente, o que faz com que o homem dificilmente se considere um elemento da natureza. Esse distanciamento é resultado de uma concepção equivocada, em que a natureza é vista como um manancial inesgotável, que existe apenas para atender às necessidades e aos desejos dos seres humanos. A exploração desenfreada da Mãe Terra exaure seu poder de alimentar a vida, que certamente morrerá junto com ela.

O tratamento dado aos animais é um dos muitos exemplos da violenta exploração advinda do antropocentrismo. Na maioria das vezes, a preocupação com os animais em extinção revela apenas o desejo de manutenção da biodiversidade e não a defesa da própria vida dos animais ameaçados. O que está em jogo, nesse caso, é o valor de uma certa cadeia genética e genérica, e não o direito à vida dos indivíduos que formam as espécies. Mesmo no caso dos animais domesticados, como cães, gatos, aves, cavalos, vacas, ovelhas etc., vemos que os homens determinam relações de mera utilidade entre eles e os não-humanos, que lhes servem como objeto de companhia, segurança, terapia, status. Escravizados e oprimidos, esses animais são "posses" nas mãos de seus "donos": são vítimas de infinitos maus tratos, de indiferença e abandono, de discriminação e violentação.

Outros exemplos de tratamento cruel dispensado aos animais dizem respeito à diversão, à alimentação e à experimentação realizadas pelos humanos. Sacrificados lenta ou rapidamente em rodeios, corridas, touradas, rinhas e circos; presos em gaiolas imundas e desconfortáveis; caçados e pescados muitas vezes em competições esportivas; criados em granjas e fazendas como peças industriais; torturados em sessões de vivisseção e testes de laboratórios das universidades e da indústria alimentícia, esses viventes são vítimas de um verdadeiro genocídio. A forma como o homem trata os outros animais e as plantas tem uma íntima relação com a forma como ele trata seus "semelhantes", os outros homens. Isso exige a adoção de um pensamento sistêmico ou ecológico, que considere a intrincada e integrada rede de relacionamentos que une todos os seres.

A partir da teoria de Capra, uma ética ecológica e profunda é

urgentemente necessária nos dias de hoje, e especialmente na ciência, uma vez que a maior parte daquilo que os cientistas fazem não atua no sentido de promover a vida nem de preservar a vida, mas sim no sentido de destruir a vida. Com os físicos projetando sistemas de armamentos que ameaçam eliminar a vida do planeta, com os químicos contaminando o meio ambiente global, com os biólogos pondo à solta tipos novos e desconhecidos de microorganismos sem saber as conseqüências, com psicólogos e outros cientistas torturando animais em nome do progresso científico - com todas essas atividades em andamento, parece da máxima urgência introduzir padrões "ecoéticos" na ciência(6).

O pensamento ecológico, baseado em padrões éticos de comportamento, ao propor outra visão de mundo, também inaugura um novo jeito de pensar a educação. Trata-se de uma educação que se ocupa em promover a cultura da paz e um mundo mais sustentável e que, portanto, caminha no sentido de estabelecer um novo olhar do educador e do educando sobre si mesmos e sobre os outros seres, repensando valores, atitudes e comportamentos. Para tanto, a educação deve conduzir à ruptura

dos tradicionais paradigmas antropocêntricos, entendendo paradigma como "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza"(7).

Portanto, o processo educativo não pode se restringir a metas cognitivas e anseios mercadológicos. A educação deve investir em processos éticos, afetivos e de responsabilidade social e individual, que levem os indivíduos a construir outras formas de vida, outros valores e novas atitudes. A *educ-ação* implica a promoção do crescimento integral do ser humano - seja ele interno, ou esteja na relação com o outro e com o meio. Temos *in-formação* demais e *inter-açãocooperativa* de menos. Segundo Incontri, "a solidão é a neurose do nosso século. Vivemos na era das comunicações e existe uma absurda falta de diálogo. Da rígida e opressiva família patriarcal, passamos ao desencontro e ao abandono."(8). Essa situação não será modificada enquanto os humanos se considerarem os senhores da Terra, fadados a oprimir e destruir os outros viventes em seu próprio benefício. A solidão humana é talvez a principal consequência do isolamento antropocêntrico que nos afastou da natureza, que nos transformou em inimigos dos outros viventes, como se fôssemos feitos de outra matéria e devêssemos permanecer isolados, arrogantes e infelizes, em nossas assépticas redomas de acrílico.

Também Morin(9) alerta para a necessidade de promovermos um conhecimento que apreenda o global, que investigue a complexidade dos objetos a partir de uma subjetividade também complexa como o é a natureza humana. Para ele, o ensino-aprendizagem deve refletir sobre a condição humana em estreita associação com a identidade terrena: tais parâmetros é que vão possibilitar uma educação sustentável, uma educação capaz de integrar, ao invés de segmentar.

Compreendendo a evolução planetária, poderemos perceber que tudo está interligado e que o resultado das catástrofes (naturais ou provocadas pelo homem) afeta a todos os viventes. A atual crise ambiental, econômica e social afeta todo o sistema planetário: "Como seres deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica"(10).

As cegueiras paradigmáticas que o autor menciona refletem a inércia dos educadores, os quais refutam a complexidade e privilegiam a redução do objeto de estudo, a fragmentação do conhecimento, a separação entre homens e natureza.

Há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que

obedeça a esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a "natureza humana". O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da idéia de natureza(11).

Construir novos paradigmas exige a *educ-ação* do modo de olhar o mundo e do modo de se ver nesse mundo. É preciso incluir-se no todo e reconhecer-se parte dele. Fala-se tanto em pedagogia da inclusão... Incluir-se na natureza não seria a mais importante das inclusões na medida em que combate radicalmente o antropocentrismo? A inclusão é movimento auto-educativo muito mais sutil do que parece, porque ela deve se iniciar no interior de cada um (na alma ou no espírito, para os religiosos e filósofos; na mente ou na psique, para os cientistas; no corpo/espírito ou no dentro/fora, para os derridianos). De qualquer forma, a inclusão é uma atitude que pode se iniciar com uma perspectiva ecológica. O cuidado com os outros seres da natureza flui naturalmente se a noção de "eu" (de indivíduo) for ampliada e aprofundada de tal forma que a proteção da natureza seja sentida e concebida como a proteção de "nós" mesmos (das redes coletivas). A percepção ecológica do mundo deve ser de tal forma internalizada que o respeito do ser humano para com os outros seres e o sentimento de ser parte integrante da teia da vida passem a ser atitudes naturais. Para modificar o mundo é necessário modificar cada ser, pois somos nós que construímos o mundo tal como ele se nos apresenta. Nossas atitudes criam a sociedade em que vivemos a qual, por sua vez, retroage sobre a própria condição humana.

Gadotti(12) postula que não é suficiente mudar o comportamento das pessoas, sendo também necessária uma iniciativa política capaz de reeducar o sistema. De qualquer forma, reeducar o sistema implica mudança das pessoas nele envolvidas enquanto microestrutura social e base do sistema. Uma base bem estruturada e fundamentada é importante condição da sustentabilidade de qualquer sociedade. Voltamos, então, à necessidade de autoeducação e percepção de si como um vivente entre outros tantos, tendo cada um certa função no espaço planetário. É urgente e necessário reconhecer-se como parte de um todo em construção, o qual abrange seus diferentes sem distinção como comenta Morin na citação seguinte:

Tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas(13).

O filósofo Montaigne(14) dizia que "a presunção é nossa doença natural e original", porque nós nos imaginamos como seres acima de tudo. Por causa de nossa vaidade nos igualamos

inclusive a Deus, acreditando que Ele nos deu superioridade sobre os outros seres. Para o filósofo, merece forte crítica a ousadia com que o ser humano conclui que os demais viventes são estúpidos.

De resto, qual tipo de competência nossa não reconhecemos nos atos dos animais? Haverá sociedade governada com mais ordem, diversificada em mais cargos e serviços e mais inalteravelmente mantida que a das abelhas? Essa disposição tão ordenada de ações e de funções podemos imaginá-la se desenrolando sem raciocínio e sem previsão?(15)

Montaigne continua sua defesa da inclusão do ser humano na natureza, mostrando que ela "abraçou universalmente todas as criaturas; não há nenhuma que ela não tenha provido plenamente de todos os meios necessários para a conservação da existência"(16). Nesse pensamento, está presente a crença na complexidade e na perfeita ordenação da natureza. Trata-se de um pensamento inclusivo, que busca questionar a autoexclusão da natureza como uma prepotência humana. Rebatendo essa postura, o filósofo declara:

Disse tudo isso para sustentar a semelhança que existe com as coisas humanas, e para reconduzir-nos e juntar-nos aos muitos. Não estamos nem acima nem abaixo do restante: tudo que está sob o céu, diz o sábio, incorre numa lei e num destino igual, "todas as coisas estão encadeadas pelos elos de seu próprio destino". (Lucrécio, V, 874). Há uma diferença, há ordens e graus, mas sob a face de uma mesma natureza(17).

Nessas reflexões, pode-se perceber um conceito abrangente de *pertencimento* dos humanos ao mundo natural. Cabe a nós, educadores, a responsabilidade de levar às crianças e aos jovens a complexidade do pensamento ecológico, dando-lhes oportunidades de pensar sobre relações de cuidado consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente. Trata-se de provocar atitudes de respeito para com a natureza, nos âmbitos do local e do cotidiano, e o reconhecimento da identidade terrena dos humanos.

Já existem vários exemplos de vivências ecológicas dentro e fora das escolas, que estimulam os indivíduos a cuidar dos seres em seu entorno e a assumir, de forma responsável, o papel de agente ecológico em seu meio. Tais vivências, como a simples construção coletiva de uma horta, podem desenvolver sentimentos de alegria e bem-estar, podem estimular uma ética da cooperação e do compartilhamento, podem promover atitudes de preservação e cuidado impulsionando o pensamento sistêmico, onde o conjunto é que garante as condições de construção do sentido. A *inter-ação* com os outros animais também é uma experiência fundamental para o desenvolvimento social dos indivíduos humanos - já que a companhia dos animais pode ser terapêutica, com efeitos calmantes e antidepressivos, pois

estimula a interação social e melhora a autoconfiança e autoestima dos envolvidos. Além disso, a convivência com os outros animais também contribui para que desenvolvamos uma consciência de respeito a nós mesmos e às outras formas de vida. Nesse caso incluem-se não só os animais de estimação, mas também aqueles que se destinam à devoração humana: cuja carne chega a nossos pratos após uma vida degradante e uma morte cruel em abatedouros, granjas e laboratórios da indústria alimentícia. Cuidar da Terra é, portanto, cuidar de seus habitantes, é perceber as necessidades e os sentimentos de outros seres que são diferentes dos humanos, mas que devem ser respeitados como seres de direito.

A partir dessa concepção de ecologia, desenvolve-se a proposta de alfabetização ecológica ou eco-alfabetização(18), que significa compreender os princípios da ecologia - dentre os quais se destacam a interdependência, a cooperação e a parceria - e usá-los para criar comunidades humanas sustentáveis. "Precisamos revitalizar nossas comunidades - inclusive nossas comunidades educativas, comerciais e políticas - de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política."(19)Assumir-se como parte da natureza é o eixo da alfabetização ecológica, cujos principais objetivos são construir uma sociedade justa para todos (humanos e não-humanos) e, portanto, garantir a própria sobrevivência da Terra e de seus habitantes.

Mudar os paradigmas da produção de conhecimento significa, portanto, construir uma nova percepção da realidade com todas as implicações éticas, políticas, econômicas e educacionais que isso acarreta. Muitos documentos - como a *Carta da Terra*, a Declaração Universal dos Direitos dos Animais (UNESCO) e os recentes relatórios da ONU que alertam para o perigo das catástrofes naturais - deixam claro que os valores baseados no consumismo e na exploração do homem e dos outros animais pelo próprio homem devem ser substituídos por novos valores, pois a devastação do planeta e a deterioração da vida já chegaram a proporções assustadoras. Para que a humanidade saia da crise atual é preciso construir um novo mundo, onde a educação, a arte e a cultura estejam vinculadas à garantia de vida na Terra. Esse novo mundo pode existir, a partir do momento em que as teorias acerca da educação necessária à atualidade saiam do papel para a prática pedagógica. Como uma grande rede, tais aprendizagens poderão se expandir, via sujeitos conectados pelo mesmo desejo. A mudança começa em nós. Portanto, mãos à obra!

Resumen

Este artículo presenta un abordaje ecológico de las relaciones entre el hombre y los otros vivientes, discutiendo el papel de la educación en el cambio de paradigmas que sostienen la vida, en el sentido de que se construya un mundo más pacífico y de economía más sostenible. Se trata de una nueva mirada hacia la naturaleza, rompiéndose con la lógica antropocéntrica que, considerando al hombre un ser sobre-natural, encubre sus actos de violencia y contribuye a la degradación de la vida en el planeta.

Palabras-clave: ecología, medio ambiente, educación.

Notas

[1] FERNANDES, 2009. p.1.

[2] ONU. *Carta da Terra*, 2009.

[3] Es necesario dejar de ver al hombre como un ser sobre-natural. Es preciso abandonar el proyecto de conquista y posesión de la naturaleza, formulado a la vez por Descartes y Marx. Este proyecto ha llegado a ser ridículo a partir del momento en que nos hemos dado cuenta de que el inmenso cosmos permanece fuera de nuestro alcance. Ha llegado a ser delirante a partir del momento en que nos hemos dado cuenta de que es el devenir prometeico de la tecnociencia el que conduce a la ruina de la biosfera y por ello al suicidio de la humanidad. La divinización del hombre debe cesar. Ciertamente, nos es necesario valorar al hombre, pero hoy sabemos que sólo podemos valorar verdaderamente al hombre si valoramos también la vida, y que el respeto profundo hacia el hombre pasa por el respeto profundo hacia la vida.³ Cf. MORIN, 1996. p. 8.

[4] MORIN, 1996. p.1.

[5] BRUGGÜER, 2004. p. 13.

[6] CAPRA, 1996. p. 26.

[7] CAPRA, 1996. p. 19.

[8] INCONTRI, 1998, p.20-21.

[9] MORIN, 2001. p.14.

[10] MORIN, 2001. p.50.

[11] MORIN, 2001. p. 25.

[12] GADOTTI, 2008. p.13.

[13] MORIN, 2001. p.37.

[14] MONTAIGNE, 2000. p.181.

[15] MONTAIGNE, 2000. p.184.

[16] MONTAIGNE, 2000. p.186.

[17] MONTAIGNE, 2000. p. 191.

[18] CAPRA, 1996. p. 320.

[19] CAPRA, 1996. p.321.

Referências bibliográficas

BRUGÜER, Paula. *Amigo animal*. Florianópolis: Letras Contemporâneas Oficina Editorial Ltda., 2004.

CASTRO, Lucas Maroca et al (orgs.). *Folhas verdes*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. *Tela e Texto*, 2008.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

ONU. *Carta da Terra*. Disponível em: <<http://www.cartadaterra.com.br/ctoriginal.htm>> Acesso em: 01/03/2009.

FERNANDES, Daniela. *Relatório da ONU culpa homem por aquecimento global*. Disponível em: <http://www.vegetarianismo.com.br/sitio/index.php?option=com_content&task=view&id=1080&Itemid=3>. Acesso em: 10/03/2009.

GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. In: *Pátio Revista Pedagógica*. Ano XII, mai./jul. 2008. n. 46. Brasília: Artmed. Ministério da Educação.

INCONTRI, Dora. *A educação da nova era*. 2. ed. São Paulo: Editora Comenius, 1998.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios* (Livro II). Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORIN, Edgar. El pensamiento ecologizado. In: *Gazeta de antropología*. n. 12. p.8, 1996. Disponível em http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html. Acesso em: 21/04/2009.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos dos Animais*. Disponível em: www.apasfa.org/leis/declaracao.shtml. Acesso em: 10/03/2009.



Feto, de Leandro Figueiredo

OS ANIMAIS PODEM SOFRER?

Maria Antonieta Pereira

*Pós-doutora em Literatura Comparada. Professora aposentada
FALE/UFMG. Coordenadora geral do Programa A tela e o texto.*

Trata-se de uma guerra a propósito da piedade.
Jacques Derrida

A partir de uma cena doméstica, em que observa sua própria nudez contemplada pelo olhar de um gato (ou gata?), Derrida volta a questionar uma longa tradição filosófico-religiosa ocidental que separa humanos de não-humanos com base em critérios que priorizam a capacidade de falar e raciocinar dos primeiros. Aliando-se a outra tradição(1), Derrida redireciona a discussão do problema com uma pergunta cuja resposta denuncia, mais uma vez, o alto grau de logo/antropocentrismo do Ocidente.

Os animais podem sofrer? A resposta a essa questão, além de provocar desconforto devido à sua obviedade, também coloca em outras bases as complexas relações entre os seres vivos. Não se trata, nesse caso, de distinguir os humanos dos outros animais pela remissão a um *logos* capaz de estabelecer aquilo que se considera o *próprio do homem*. Trata-se de indicar a existência de outro poder, que denuncia justamente a completa falta de poder dos não-humanos frente aos humanos. Para Derrida,

poder sofrer não é mais um poder, é uma possibilidade sem poder, uma possibilidade do impossível. Aí reside, como a maneira mais radical de pensar a finitude que compartilhamos com os animais, a mortalidade que pertence à finitude propriamente dita da vida, à experiência da compaixão, à possibilidade de compartilhar a possibilidade desse não-poder, a possibilidade dessa impossibilidade, a angústia dessa vulnerabilidade e a vulnerabilidade dessa angústia.(2)

Os animais podem sofrer? A resposta afirmativa a essa pergunta e, mais que isso, o próprio fato de essa pergunta ser formulada, desvela o estado ainda embrionário da crítica ao antiquíssimo problema da exploração dos outros animais pelos homens. Segundo Derrida, essa luta desigual não viola apenas a vida dos animais, mas também corrompe o próprio sentimento de compaixão. Modificando o teor do que deve ser investigado, o pensador estimula outros questionamentos e, nessa medida, avança em uma discussão cuja complexidade desnuda as raízes logocêntricas do especismo. Criado pelo filósofo Peter Singer, nos anos 70, o vocábulo "especismo" é usado para indicar o preconceito da humanidade contra os chamados "animais irracionais"(3). No prefácio da primeira edição de *Animal liberation*, afirma Singer:

Este livro é sobre a tirania dos humanos sobre os animais não-humanos. Essa tirania tem causado e ainda hoje está causando muita dor e sofrimento, os quais só podem ser comparados com o resultado de séculos de tirania dos brancos sobre os negros. A luta contra essa tirania é uma luta tão importante quanto quaisquer questões morais e sociais que têm sido debatidas nos últimos anos(4).
[tradução minha]

No âmbito desse debate - cuja importância cresce à medida que as idéias de igualdade, direito e ética vão sendo reformuladas como uma reação às demandas do capitalismo neoliberal -, Singer desenvolve argumentos que fortalecem uma política voltada para a libertação animal. Sua proposta tem como base a idéia de *senciência*.

Para o filósofo, o conceito de "senciência" indica a condição de animais dotados de atividades mentais específicas, que lhes permitem desenvolver experiências sensíveis nas interações com os ambientes naturais e sociais. Considerando que essa

sensibilidade implica a existência de níveis de consciência da dor e do sofrimento (ou do prazer e do bem-estar), Singer defende que os humanos têm o dever moral de não provocar dor ou sofrimento nos animais. Ao serem considerados como sujeitos com interesses próprios - e não como meros objetos para uso humano -, os outros animais provocam, no cenário filosófico do final do século 20, uma das formas mais radicais de combate ao logocentrismo.

Tal como Singer, Derrida investiga a história dessa tirania mostrando como as narrativas fundadoras do Ocidente, ao discorrerem sobre os animais(5), buscaram distingui-los dos homens por meio de uma deficiência básica - sua incapacidade de pensar/falar. Questionando as narrativas genesíacas, os mitos gregos, a filosofia cristã e o Iluminismo, ambos os autores divergem de um saber que sempre legitimou a crueldade, a dominação e a exploração sem limites dos animais por considerá-los irracionais e bestiais, privados de palavras e saberes. Raros filósofos ocidentais, dentre os quais se destacam Montaigne e Nietzsche, desenvolveram um pensamento divergente dessa trajetória - em que o uso do *logos* justificou e justifica uma ética humana preocupada apenas com a própria espécie. Para Derrida, o próprio do homem - aquilo que tão acirradamente o homem busca estabelecer como a diferença básica entre ele e o Animal - não passa de uma relação da humanidade consigo mesma, "antes de mais nada preocupada com seu próprio e ciumenta em relação a ele"(6).

Nessa perspectiva, o *próprio do homem* seria, portanto, o próprio homem. Dessa forma, as relações entre logocentrismo, antropocentrismo e especismo tornam-se bastante claras e, mais que isso, consequentes e necessárias. Combater esse sistema de pensamento, para Singer, significa abolir a escravidão de todos os animais, inclusive a dos humanos, já que tal empreendimento levaria à modificação dos valores fundados nas práticas de sujeitar, dominar, domar, adestrar, domesticar, devorar, violentar... Também para Derrida, é preciso desenvolver uma nova ética, que seja capaz de considerar humanos e não-humanos como sujeitos dignos de participarem de uma mesma comunidade moral.

Discutindo a cena do pecado original - em que, não por acaso, a mulher e a serpente, animais femininos, desconstroem uma ordem masculina - Derrida associa a nudez envergonhada dos pais primordiais à presença do *logos*. A visão crítica decorrente da descoberta do bem e do mal acarreta a consciência da própria nudez e a expulsão do paraíso. Doravante, em linguagem articulada e racional, a humanidade evitará ficar nua, ao contrário dos outros animais que nunca estarão nus justamente porque são nus. Se o próprio do animal é estar nu sem sabê-lo, para uma visão antropocêntrica,

essa seria mais uma prova de que ele não sabe de si. A ausência de uma linguagem articulada - que fosse capaz de demonstrar a consciência de si - funciona como a garantia da inferioridade espiritual e cognitiva dos não-humanos, justificando sua escravização. Noutras palavras, os humanos não consideram que um animal não-humano possa se dirigir a eles, comunicar-se, perguntar e responder, fazer-se entender e reconhecer: o logocentrismo leva necessariamente ao especismo e às suas refinadas formas de brutalidade, sadismo, violência, indiferença e crueldade contra a vida.

Contudo, Derrida argumenta que Adão e Eva só recebem a missão de sujeitar os animais criados por Deus porque eles vêm *depois* desses animais, porque eles *seguem* esses animais numa temporalidade cronológica. E pergunta: Quem nasceu primeiro? Quem foi o primeiro ocupante da Terra e, portanto, o senhor? Quem continua sendo o déspota? Quem priva o outro do poder de manifestar sua experiência de linguagem, sua pseudomudez? Opondo-se à negativização do silêncio dos animais e à suposta tristeza advinda desse silêncio, Derrida questiona as posições de certos pensadores, seja quando associam esse mutismo à tristeza de terem sido privados da linguagem (Benjamin), seja quando mostram como o animal não tem acesso ao ser do ente (Heidegger).

Para Derrida, nos últimos 200 anos, as fronteiras entre os animais humanos e não-humanos estão se alterando de forma muito rápida e exacerbando um processo planejado, controlado e organizado de assujeitamento. Trata-se de um investimento maciço em saberes de vários campos da ciência voltados para criação e industrialização em larga escala, adestramento, experimentação genética, inseminação artificial, manipulação do genoma, produção e reprodução superestimulada por hormônios, cruzamentos genéticos e clonagem. Todo esse aparato de dominação equivale a um verdadeiro genocídio, a uma tortura organizada e legitimada, a uma violência justificada pelas necessidades de produção, criação, transporte e abate de não-humanos, em favor dos humanos.

A desconstrução derridiana fustiga essa visão de mundo estreitamente antropocêntrica, mostrando a necessidade de se definir direitos para os animais e propondo o desenvolvimento de outros códigos éticos. Nesse cenário, novos valores vão irrompendo, na medida em que algumas palavras - como *piedade* - podem ser ressignificadas para se dirigirem aos não-humanos.

Um poder de outra natureza - um não-poder, um poder sofrer, uma ausência de poder logocêntrico - questiona as certezas do "penso, logo sou" cartesiano. O animal que *[logo]* *sou* provoca a imersão do leitor em diferentes níveis de percepção e

consciência, na medida em que lhe propõe o dever de piedade para com os outros animais.

Notas

[1]Derrida retoma a discussão ética iniciada por Jeremy Bentham que, em 1789, publicou *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, obra na qual, pela primeira vez, a filosofia defende claramente os interesses dos animais. Reivindicando ética e coerência com os princípios da igualdade e da dignidade - que definem o tratamento a ser dado aos humanos - Bentham afirma que o regime republicano deveria estender tais princípios a todos os animais.

[2] DERRIDA, 2002. p. 55.

[3] O especismo constitui a discriminação de outras espécies por parte dos humanos, visando atender apenas aos interesses da própria espécie. Cf. SINGER, 2002.

[4]This book is about the tyranny of human over nonhuman animals. This tyranny has caused and today is still causing an amount of pain and suffering that can only be compared with that which resulted from the centuries of tyranny by with humans over black humans. The struggle against this tyranny is a struggle as important as any of the moral and social issues that have been fought over in recent years. Cf. SINGER, 3.ed. 2002. p. xx.

[5]Derrida denuncia o uso do termo no singular - o Animal - como categoria reveladora de uma oposição tão forte entre humanos e não-humanos que transforma os últimos em uma massa amorfa, isenta de singularidades. Como resultado disso, o Animal constitui-se como um ser - melhor seria dizer, como um vivente - somente na medida em que se torna um objeto para os humanos, suprimindo suas necessidades. Como sua singularidade não é reconhecida, também lhe negam interesses próprios e, portanto, direitos.

[6]DERRIDA, 2002. p. 34.

Referências bibliográficas

CARTA DA TERRA. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.doc. Acesso em: 17/05/2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS (UNESCO). Disponível em: <http://www.apasfa.org/leis/declaracao.shtml>. Acesso em: 17/05/2009.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou (a seguir)*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SETOR VERDE. Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão *A tela e o texto*. Disponível em www.letras.ufmg.br/atelaeotexto. Acesso em: 17/05/2009.

SINGER, Peter. *Animal Liberation*. New York: HarperCollins Publishers Inc. 3. ed. 2002.



Mariana Parzewski

MEDIA AND ENVIRONMENTAL LITERACY: MAKING SCHOOL RELEVANT

Giuliano Reis (1), University of Ottawa (Canada)

Professor adjunto na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa (Canadá). É um dos autores do livro Authentic science revisited: in praise of diversity, heterogeneity, hybridity (2008) pela SensePublishers.

Ranilce Guimaraes-Iosif, University of Alberta (Canada)

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília e pós-doutoranda em Educação Internacional e Global pela Universidade de Alberta (Canadá). É autora do livro Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada (2009) pela Liber Livro.

Juliana Reis, University of Ottawa (Canada)

Pesquisadora independente. É autora do trabalho intitulado The environment "R" Us: adding another "R" to environmental

education practices in a Brazilian public school, aceito para apresentação no 5o Congresso Mundial de Educação Ambiental (Montreal, QC - Canada).

Abstract

The formal school system has been deemed to be essential in helping build the necessary knowledge and attitudes needed to promote environmental literacy. However, in a reality regulated by inexact educational policies and strong socio-economical inequalities, any attempt to empower those living in marginalized conditions to care for their environment-on both its natural and social dimensions-can be seriously compromised. The present ethnographic case study in a science classroom in a Brazilian public school describes and articulates how the use of media literacy-based instructional strategies can inform teachers and students' critical classroom practices towards ecologizing the performance of curricula.

Key-words: popular media literacy, ecoliteracy, environmental and science education, ethnographic case study, discourse analysis, global emancipating citizenship.

The only thing that has been sustainable up to now is poverty!
Ricardo Navarro, El Salvador

Introduction

Despite the fact that research has already shown the importance of informal learning environments for the realization of environmental education (NRC, 2009; Reis, 2007b), schools are still seen as appropriate sites with the necessary structure to support this type of education, especially through a historical connection with the science classroom(2) (A. Gough, 2002; Braus, 1995; Campbell & Robottom, 2004). Although "there is no doubt that environmental education needs a radical overhaul if it is to justify its place in the curriculum" (Dillon & Teamey, 2002, p.480), the fact remains that it is a large taken-for-granted part of the official discourse of schools to this day (e.g., MEC, 1998; Reis, 2008). Therefore, if our formal education institutions are to continue to undertake the essential and demanding task of educating young people to be environmentally literate, it is important to examine the tensions that underlie this effort and how they can be remediated. For instance, inexact educational policies and strong socio-economical inequalities not only pose serious impediments for critical thinking (e.g., Noble, McCandliss & Farah, 2007;

Wall, 2000), but also increase environmental degradation (Harper, 2000), thus compromising any attempts to empower those living in marginalized conditions to rethink their relationship with their environment-either on its natural or socio-economical dimensions. As a result, teachers and students are often challenged with having to justify their value to today's society by providing, promoting, and advancing educational initiatives that are not supported by (or supportive of) the socio-political and economical structure they participate (Guimaraes-Iosif, 2009). This, in turn, can lead to a form of violence that stems from the frustration of living and working within an education system that does not encourage change. Eventually, teachers find themselves burnt-out and students no longer can identify with what they are expected to learn in schools. We (as a society) all suffer the consequences of this violence: our schools are vandalized, our teachers are sick, and we lose sight the purpose of an education that should be emancipatory. In this context, the aspiration to better living standards are frequently associated with (and demonstrated by) how much goods one can buy, which contributes to change the environment to fit the survival needs of our anthropocentric consumerism over those basic life necessities of other species (and some humans as well).

This is not to say that schools are irrelevant-we are not Illich (1972) to suggest the deschooling of society-or that formal education plays a useless role in our against-the-clock search for a way to reverse the ecological damage we have already inflicted to ourselves and the planet where we live. Formal education certainly has a contribution to offer, we believe, as long as notions of global citizenship, culture, poverty, and social justice are made explicit in any discussion about/in/for the environment in our schools as means of stating that relationships amongst humans are not distinct from those of the environmental movement (e.g., Lotz-Sisikta & Schudel, 2007; McLaren & Houston, 2004; Plumwood, 2002). Indeed, "we are the environment" (Papa, 2003). This, in turn, renders futile the dichotomous view that we (humans) are the saviors-or the villains-of the natural world. Likewise, it goes against the impetus of justifying the existence of our schools at the expense of an education that in reality oppresses rather than liberates our children and educators. Yet, the question remains: How can such an ecological education project become possible?

The environment 'r' us

It has already become consensual by now that a salvage project for environmental education "must stay relevant to the needs and interests of the community and yet constantly adapt to the

rapidly changing social and technological landscape" (Hudson, 2001, p.283). This perspective on EE requires educators and students to consider a range of aspects-social, cultural, economic, political, psychological, and ethical-other than exclusive scientific ones to attend to the environmental issues of our communities (e.g., Gayford, 2002; McKeown-Ice & Dendinger, 2000). Likewise, it involves the reframing and decentering of knowledge traditions in a cross-disciplinary endeavor that contributes to a collective (communal) work.

Only then, education will open up to opportunities for developing a more sophisticated understanding of those factors at play in the complex area of the non-human and the human genre. For example, when investigating the juxtaposition of EE and "how the environment of the school responds and affects the needs of its inhabitants" (David, 1974, p.687), it is our understanding that participants should contemplate their own conditions both within and beyond the classroom (e.g., May, 2000) and how their attitudes toward the environment are embedded in culture patterns (Skogen, 1999). If not grounded in real life scenarios, any efforts to understand, analyze, and create solutions to the ecological concerns of our time will be meaningless.

In a historical moment where ecology has become a priority around which people's lives are now revolving, the idea that we have to educate a global citizen has gained also momentum on the international stage. It is of crucial importance to imagine ways to adapt to this new reality and, in the process, develop a rationale for critical ecological teaching, learning, and being in a just society. In this context, media and their technologies can afford us with an integrated and creative approach to embed all these ideals into our school practices. According to Ricardo Navarro, a Salvadoran activist, "The struggle for the environment is the struggle for our own survival; we cannot afford not to get involved."

Media as a topic of study

Media consumption is a pervasive activity in our ordinary lives, sometimes creating a mediated reality indistinguishable from life itself (Lind, 1998). Therefore, people share a common experience and a collective memory through media (Alvermann, Moon & Hagood, 1999). The fact that media producers use effective strategies to sell their stories-or sell audiences to advertisers (Fairclough, 1995)-makes media play an influential role by determining a specific cultural framework that provides a reference point for validity and acceptance of what is socially desirable (Pellechia, 1997). As a result, people relate in diverse and powerful ways to what is presented to them in the media, including aspects of

education for citizenship (Dimopoulos & Koulaïdis, 2002) and environmental education (Hannigan, 2006).

The continuous and influential exposition to media contents (whether involuntary and unconscious) makes its incorporation and critical evaluation in schools to appear inevitable, especially because of the widespread practice that asks teachers to link school to the everyday world of their students (Elliott, 2006; Jarman & McClune, 2002; Phillips & Norris, 1999).

As a consequence, the ability to deal with media has become characteristic of the urge for an ecological (and scientific) literacy and an important skill for citizens in a democracy. We are better placed to address the environmental (or ecological) concerns of our time if we understand how they are presented to us through the media we use to create reality. In this scenario, nothing would make more sense than ask students to produce their own media artifacts as means to build a more concrete understanding of the how media operates—at the same time providing us (researchers and participants) with a more refined perception of what role technology media can play in an environment that—at first sight—cannot afford to consume it critically. Using media to study media should present us with an opportunity to understand that "reading is not exhausted merely by decoding the written word or written language, but rather anticipated by and extended into knowledge of the world" (Freire, 1983, p. 5).

In sum, since the environment has become a global issue that needs to be addressed seriously everywhere; it is crucial to discover modern and creative ways to bring this discussion to the school context. Using media and technology in EE projects is a perfect measure to inspire and involve teachers and students. They we will be able to expand their learning experience and their connection with the local and global realities.

Theoretical framework

In our study, we videotaped participants' during their engagement in naturally occurring science school-related and media-based environmental activities. In such situations, and for our research purposes, discourse analysis (Edwards & Potter, 1992; Hammersley, 2003; Potter, 2000, 2003) has proven to be an appropriate theoretical framework (e.g., Reis, 2007a). Equally relevant are the works of Brazilian researchers (e.g., Demo 1999, 2001, 2003; Freire 1970, 1973, 1976, 1985, 2006; Guimaraes-Iosif, 2007, 2009; Jacobi, 2003; Santos, 2003; Vieira, 2001) and others in the arena of critical emancipatory education (e.g., Delors, 1996; Howe &

Covell, 2005; Llewellyn et al., 2007; Westheimer, 2007; Westheimer & Kahne, 2004, Noddings, 2005; Pike & Selby, 1988). These references provide the theoretical tools to identify some of the challenges participants face while participating in EE initiatives with a focus on quality global emancipating education. Guimaraes-Iosif (2008, 2009) argues that educating global citizens in these times of neoliberal globalization policies and practices requires more than responsible citizens with good ecological intentions. They must be emancipated citizens and have the ability to think critically, take a stance and mobilize collectively to fight poverty and social injustice domestically and abroad. A global emancipating education teaches students how to question national and international policies, agreements and organizations that influence their way of understanding and living in multicultural democratic societies-i.e., change their social-political environment. This kind of emancipating citizenship education is based on a dialogical and critical approach, and educates people who ensure these initiatives are effective in protecting human rights and fighting social inequalities in the world, which most certainly include paying attention to the natural environment as well. Global emancipated citizens have hope, not fear, are creative, open and flexible to change, learning and dialogue. They respect the differences between the sexes, ethnic minorities, races, religions, political and sexual orientations (Guimaraes-Iosif, 2007, 2008, 2009).

In the end, what our readings do is to inform our analysis and interpretations of the observed situations in order to make them as systemic and non-individualistic as possible-i.e., where their elements (historical, social, political, natural, etc) are considered to be inseparable from one another.

The media project in Paranoá

The school where we collected our data was a public elementary school in a shantytown in the Federal District (Paranoá). The town has approximately 55,000 inhabitants, of which 10% are unemployed (Guimaraes-Iosif, 2007). Moreover, 81% of the households have no computers-i.e., no access to the Internet or computer-based technologies and information (GDF, 2006). The school we visited was founded in 1990 and has over 1,300 students distributed in grades 5 through 8. Roughly 50% of the student body receives government food subsidy that requires them to go to school-and still many students have to repeat the same grade every year. The school operates during two shifts (mornings and afternoons) and most of the teachers we met were substitute teachers. Finally, there was a computer lab with about 18 computers (only 4 were fully functional at the time of our data collection). Patrimonial robberies are

not uncommon on the school ground and police officers can be seen on school premises frequently.

This school site was chosen for two reasons: First, it had been identified previously as a marginalized institution in an underprivileged socio-economic and cultural reality (Guimaraes-Iosif, 2007), which allowed us to observe how poverty mediates what teachers' and students' do in school. Second, at the time we learned of an in-house prosperous environmental education program designed and implemented by the school science teacher, Mr. S(3). The program provided us with the right atmosphere to readily delve into our research program.

Due to financial and time limitations, only one grade eight class (13-16 years old) took part in the project. The selection criteria of participants (students) respected their availability and willingness to participate and took into consideration the science teacher's preferences for working with a particular class. In this way, the selection process was made the least intrusive possible.

Once we first arrived on site, where we stayed for three weeks, we introduced ourselves to the students and gave them a short introduction on important aspects of media production—e.g., purpose and detail of information one has to provide to the audience. We hoped that this would help them write a plan for the next phase of the activity. Then, we asked students to choose one of four media activities they would like to engage: a video documentary, a photo essay, a podcast, and a web-based newsletter. After students had decided which group they wanted to join, the class was split into four small groups and they started working on their projects. Each group was accompanied by a member of the research team and no marks were assigned to this project. In the course of the activities, in which all students participated (n=42), we tried to keep in mind that we wanted to work on the possibility of technology media production as a tool to develop students' relevant abilities to deal with information in a society where it is readily available and frequently changing (e.g., Dimopoulos & Koulaïdis, 2003; Ferguson, 1999; Leard & Lashua, 2006; Orłowski, 2006; Stack & Kelly, 2006). A field trip to a local newspaper plant and radio broadcasting studio followed the conclusion of the activities, which involved a public presentation of the materials produced to other students in the school.

An example from the field

The analysis of the following short conversation(4), (5), (6) (and its influence on the way the

activity was guided by the researcher present) illustrates some of the possibilities of the methodology described in the previous section for an education that promotes ecological and media literacy, democracy and social justice. It took place on the second day of activities at the school, when all groups met a second time to plan for their media projects (in this case, the podcast). The group under study here had four male members, all of whom were present during this short interaction.

The conversation starts with one of the researchers asking students about the reasons for making a podcast on climate change, a term first employed by the students themselves (01). It seems like he had asked that before, although he is not sure (01 and 02). He poses the question a second time (02). Then, one of the students start responding by reasoning that "this is one subject that is more..." (03)-when he is cut off by a second student that says that "[it] draws more attention in the media" (04). Here, the first student concurs (he repeats what the second student say) and adds: "and on the planet" (05), thus increasing the relevance of their choice of topic and justifying the attention climate change, a socio-scientific issue (SSI), has been getting from the media. After a short pause, he continues his response reaffirming the place of the matter in the media ("everyday it's on the news" [06 and 07]) and provides one example in support of what he says: "one example is the polar caps that are melting at a speed..." (07 and 08)-when he is cut off again by the second student, who says "earthquake" (09). Next, the first student has the opportunity to finish his sentence: "unexpected speed" (10).

An example from the field

In their talk, students make it explicit that media are indeed a source of information that is valued as noteworthy (possibly over their textbooks)-or else they wouldn't have mentioned them. Moreover, the remark "on the planet" (05) indicates that climate change is perceived as real. In an extreme case formulation, SM1 states that climate change is "every day" (06) on the news and that it has to do with the increase in the temperature of the Earth-he uses the word "melting" (08). He elaborates further to indicate that this event has amplified what otherwise would have been considered a natural phenomenon ("at an unexpected speed" [10]). This, in turn, also demonstrates a certain knowledgeability of the subject: How did he know that the polar caps melting process existed, let alone that it was speeding up?

In the context of the interaction described above, the media project proved to be relevant in that it allowed students to connect school to their lives outside the classroom. More so: by concentrating on the content of what students say, we (and the teacher) could learn about students' current understanding of climate change-which creates an occasion for the design of instructional activities that address potential areas of conceptual conflict (e.g., climate change and the occurrence of earthquakes and the use of "climate change" as a more appropriate terminology than "global warming"). In addition, the fact that the project involved the use of media technology (softwares, computers, etc) offered students with an opportunity to develop certain critical literacy skills they probably wouldn't if we were not there. For example, participants learned how to produce a podcast with a certain audience in mind, write an script in a way that makes what one says sound believable, and convey a message without losing the audience one speaks to, etc. If transferable to other situations in their lives, these skills could, for instance, help them make informed consuming decisions and develop their emancipating citizenship.

Later on the day, the group was inquired further on their comprehension of the topic of their choice (data not shown). For instance, we explored one of the global aspects of their learning by asking them whether or not they were contributing to the "melting of the polar caps" even though they were thousands of miles away from the poles, and if humans (and plants) produced green house gases as part of their physiological processes. Because students did choose to talk about climate change, whatever they were asked to do was not meant to be taken as a test or probing of their abilities to display knowlegde. Quite the contrary: The objective of this (sometimes laborous) exercise was to improve their presentation and give them a small taste of what it is like to produce media; that is, we tried to make the activity as authentic as possible and relevant to the goals of each group.

In the end, students crossed the boundaries of disciplines-e.g., media studies, science, geography, etc-straightened their understanding of the complexity of the human-environment relationship, learned to listen to and respect each other's ideas in a democratic environment, gained access to technology and made sense of the value of science as a human endeavour that should be socially just. The final presentation to the other students added community value to their work.

We left the school in September (2008) and since then students have started a public announcement program during the snack break and have continued the production of the newsletter with the support of the language teacher. We are coming back this

year to follow up with these new activities and possibly invite some of the participants to mentor other students into getting access to the same activities portrayed here. It is our hope to make this a sustainable enterprise over time.

Conclusions

The present ethnographic case study of a science classroom in a Brazilian public school offers considerable insights to our evolving societal role as a collective that cares for the natural and social environments, especially of those disfavored economically. It investigates how teachers and students can move EE more successfully into the non-elitist stream of our society through the use of media-based technologies. Hence, such an approach to EE has proven to hold the potential to promote digital multiliteracies (ecological and media) over the violence of a traditionally oppressive education system that tends to favor more traditional perspectives on learning, instruction, and curriculum. Given the increasingly diverse student populations worldwide, it is vitally relevant to consider those marginalized voices and to respect their views in order to reflect on our current educational practices.

Parallel to the work of DeGennaro & Brown (2008), and based on our field observations and videotapes of students engaged in collaborative activities integrated into their science classroom routine-particularly the production of the short podcast-we articulated the benefits of an EE project that combines ecological awareness with notions of democracy, social justice and global citizenship (ecopedagogy). This project aims to expand participants' environmental literacy and the possibilities for social (global) critical emancipation, thus making the purposes of elementary environmental (and science) education more attainable.

Acknowledgements:

We would like to acknowledge the valuable contribution of the following individuals to this research project: Fabiano Silveira, Leonardo Meireles, Fernanda Meireles, Nicholas Ng-A-Fook, and Bruno Jayme. This research was funded by the University of Ottawa (Canada). All opinions are that of the authors.

Resumo:

O sistema de educação formal é considerado essencial para o desenvolvimento de uma alfabetização ecológica. Entretanto, em uma realidade regulada por políticas educacionais inexatas e fortes desigualdades sócio-econômicas, qualquer tentativa de incentivar aqueles vivendo na marginalidade para que cuidem do seu ambiente - seja ele natural ou social - está seriamente

comprometida. O presente estudo etnográfico de caso em uma sala de aula de ciências em uma escola pública no Brasil visa descrever e articular como o uso de estratégias baseadas em novas tecnologias de mídia pode facilitar as práticas pedagógicas de professores e alunos de modo a mediar uma implementação mais ecológica dos atuais currículos escolares.

Palavras-chave: alfabetização em mídia popular, letramento ecológico, educação ambiental e científica, estudo de caso etnográfico, análise do discurso, cidadania global emancipatória.

Notas

[1]Corresponding author: greis@uottawa.ca

[2]Interestingly enough, people are probably more educated now than they have ever been, both quantitatively and qualitatively. According to Orr (2004): "The plain fact is that the planet does not need more 'successful' people" (p. 12).

[3] Pseudonyms are used throughout to preserve participants' anonymity.

[4]Transcription conventions: (2.0) is a pause of 2 secs. (...) indicates inelible answers. (.) when the transcription is not clear. [for concurrent speech. o what goes in between is relatively quieter than surrounding talk. The use of square brackets indicates additions to the text and double round parentheses indicate enclosing transcriber's comments. Arrows indicate a shift into a higher (?) or a lower (?) pitch in the utterance-part immediately following the arrow. The convention (.) indicates a less than 0.1s gap between utterances.

[5]The original transcription in Portuguese is presented in appendix A.

[6]R is the researcher who is working with the students, S_{m1} is the first male student to speak, and S_{m2} is the second student to speak.

Referências bibliográficas

ALVERMANN, Donna, MONN, Jennifer & HAGOOD, Margaret. Popular culture in the classroom: teaching and researching critical media literacy. Newark: IRC and Chicago: NRC, 1999.

BRAUS, Judy. Environmental Education. *Bioscience*, Washington, v. 45, n. 6, p. S45-S51, June 1995.

CAMPBELL, Coral & ROBOTOM, Ian. Environmental education: Appropriate vehicle for science education? *Teaching Science*, Canberra, v. 50, n. 2, p. 18-23, Winter 2004.

SUZUKI SPEAKS. Director: Tony Papa. Canada: Avanti Pictures, 2003. 1 dvd (45 min.), DVD, sound, color.

DAVID, Thomas. Environmental literacy. *The School Review*, Chicago, v. 82, n. 4, p. 687-705, August 1974.

DEGENNARO, Donna & BROWN, Tiffany. Youth voices: Connections between history, enacted culture and identity in a digital divide initiative. *Cultural Studies of Science Education*, Dordrecht, March 2008.

DELORS, Jacques (Ed.). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO Publishing, 1996.

DEMO, Pedro. *Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 2003.

DILLON, Justin & TEAMEY, Kelly. Reconceptualizing environmental education: Taking account of reality. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Toronto, v. 2, n. 4, p. 467-483, October 2002.

DIMOPOULOS, Kostas & KOULAUDIS, Vasilis. Science and technology education for citizenship: the potential role of the press. *Science Education*, Hoboken, v. 87, n. 2, p. 241-256, March 2003.

EDWARDS, Derek & POTTER, Jonathan. *Discursive psychology*. London: Sage, 1992.

ELLIOTT, Paul. Reviewing newspaper articles as a technique for enhancing the scientific literacy of student-teachers. *International Journal of Science Education*, Philadelphia, v. 28, n. 11, p. 1245-1265, September 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Media discourse*. New York: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

FERGUSON, Robert. The mass media and the education of students in a democracy: Some issues to consider. *The Social Studies*, Washington, v. 90, n. 6, p. 257-261, November 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.

FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, 1973.

FREIRE, Paulo. *Education, the practice of freedom*. London: Writers and Readers, 1976.

FREIRE, Paulo. The importance of the act of reading. *Journal of Education*, Boston, v. 165, n. 1, p. 5-22, Winter 1983.

FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power, and liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAYFORD, Christopher. Environmental Literacy: towards a shared understanding for science teacher. *Research in Science & Technological Education*, London, v. 20, n. 1, p. 99-110, May 2002.

GOUGH, Annette. Mutualism: a different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, London, v. 24, n. 11, p. 1201-1215, November 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Distrito Federal: Síntese de informações sócio-econômicas*. Brasília: Codeplan, 2006.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. (2007). *A qualidade da educação da escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil*. [The Quality of Education and the Jeopardizing of Global Emancipated Citizenship: implications to the situation of poverty and inequality in Brazil]. (Tese de doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. *The Quality of Education in Public Schools and the Jeopardizing of Citizenship: Implications for Brazilian Democracy*. Paper presented at the OISE 2008 Conference: Learning Democracy by doing, Toronto, Canada. Retrieved from: <http://tlc.oise.utoronto.ca/wordpress/conferences/october2008/abstracts/>, 2008.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada*. [Education, poverty and inequality in Brazil: barriers to global emancipated citizenship]. Brasília, Brazil: Liber Livro, 2009.

HAMMERSLEY, Martyn. *Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms?* *Discourse & Society*, Thousand Oaks, v. 14, n. 6, p. 751-781, 2003.

HANNIGAN, John. *Environmental sociology* (2nd ed.). New York: Routledge, 2006.

HARPER, Charles. *Environment and society: human perspectives on environmental issues*. (2nd. ed.). New Jersey: Prentice Hall, 2000.

HOWE, Brian & COVELL, Katherine. *Empowering children: children's rights educations as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press, 2005.

HUDSON, Stewart. *Challenges for environmental education: Issues and ideas for the 21st century*. *BioScience*, Washington, v. 51, n. 4, p. 283-288, April 2001.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. New York: Harper & Row, 1972.

JACOBI, Pedro. *Environmental education, citizenship and sustainability*. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo v. 118, n. 1, p. 189-206, March 2003.

JARMAN, Ruth & MCCLUNE, Billy. A survey of the use of newspapers in science instruction by secondary teachers in Northern Ireland. *International Journal of Science Education*, London, v. 24, n. 10, p. 997-1020, October 2002.

LEARD, Diane & LASHUA, Brett. Popular media, critical pedagogy, and inner city youth. *Canadian Journal of Education*, Ottawa, v. 29, n. 1, p. 244-264, January 2006.

LIND, Liisa. Media education: Learning to reshape the world. *Educational Media International*, London, v. 35, n. 1, p. 4-8, March 1998.

LLEWELLYN, Kristina, COOK, Sharon, WESTHEIMER, Joel, GIRÓN, Luz Alison Molina & SUURTAMM, Karen. *The state and potential of civic learning in Canada: charting the course for youth civic and political participation*. Canada: CPRN research Report, June 2007. (Accessed 29-Oct-2007 at <http://www.cprn.org/doc.cfm?doc=1771&l=en>).

LOTZ-SISIKTA, Heila & SCHUDEL, Ingrid. Exploring the practical adequacy of the normative framework guiding South Africa's National Curriculum Statement. *Environmental Education Research*, Philadelphia, v. 13, n. 2, p. 245-263, April 2007.

MAY, Theodore. Elements of success in environmental education through practitioner eyes. *The Journal of Environmental Education*, Washington, v. 31, n. 3, p. 4-11, Spring 2000.

MCKEOWN-ICE, Rosalyn & DENDINGER, Roger. Socio-political-cultural foundations of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, Washington, v. 31, n. 4, p. 37-45, Summer 2000.

MCLAREN, Peter & HOUSTON, Donna. Revolutionary ecologies: Ecosocialism and critical pedagogy. *Educational Studies*, Mahwah, v. 36, n. 1, p. 27-45, August 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington: The National Academies Press, 2009.

NOBLE, Kimberly, McCANDLISS, Bruce & FARAH, Martha Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, v. 10, n. 4, p. 464-80, 2007.

NODDINGS, Nel. Global citizenship: Promises and problems. In: NODDINGS, Nel (Ed.). *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press, 2004. p. 1-21.

ORLOWSKI, Paul. Educating in an era of Orwellian spin: Critical media literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education*, Ottawa, v. 29, n. 1, p. 176-198, 2006.

ORR, David. *Earth in mind: on education, environment, and the human prospect*. Washington: Island Press, 2004.

PELLECHIA, Marianne G. Trends in science coverage: A content analysis of three US newspapers. *Public Understanding of Science*, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 49-68, 1997.

PHILLIPS, Linda M. & NORRIS, Stephen P. Interpreting popular reports of science: What happens when the reader's world meets the world on paper?

International Journal of Science Education, London, v. 21, n. 3, p. 317-327, March 1999.

PLUMWODD, Val. *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. New York; Routledge, 2002.

PIKE, Graham & SELBY, David. *Global teacher, global learner*. Canada: Hodder & Stoughton, 1998.

POTTER, Jonathan. *Post-cognitive psychology*. Theory & Psychology, Calgary, v. 10, n. 1, p. 31-37, 2000.

POTTER, Jonathan. Discourse analysis and discursive psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. Washington: American Psychological Association, p. 73-94, 2003.

REIS, Giuliano. Environmental education in action: a discursive approach to curriculum design. *Environmental Education Research*, Philadelphia, v. 13, n. 3, p. 307-327, July 2007a.

REIS, Giuliano. On and off school ground: A discursive approach to science and environmental education. Unpublished doctoral dissertation, University of Victoria, British Columbia, September 2007b. Available at <https://dspace.library.uvic.ca:8443/dspace/bitstream/1828/237/1/Dissertation-GR.pdf>. Accessed 1-Jan-2009.

REIS, Giuliano. *What's new about the environment in our school curriculum?* Paper presented at the 7th annual Meeting of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS), New York, March 2008.

SANTOS, Boaventura (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos para a democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKOGEN, Ketil. Another look at culture and nature: How culture patterns influence environmental orientation among Norwegian youth. *Acta Sociologica*, Oslo, v. 42, n. 1, p. 223-239, September 1999.

STACK, Michelle & KELLY, Deirdre. Popular media, education, and resistance. *Canadian Journal of Education*, Edmonton, v. 29, n. 1, p. 5-26, March 2006.

VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. WALL, Glenda. Recent representations in popular environmental discourse: individualism, wastefulness and the global economy. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, Newfoundland, v. 37, n. 3, p. 249-265, August 2000.

WESTHEIMER, Joel (Ed.). *Pledging allegiance: the politics of patriotism in America's schools*. New York: Teachers College Press, 2007.

WESTHEIMER, Joel & KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 41, n. 2, p. 237-269, Summer 2004.



Imagem divulgação do filme

Violência em três quadros. Como falar sobre?

Carla Damêane P. Souza

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos Literários/UFMG, na linha de pesquisa Literatura e Outros Sistemas Semióticos.

Resumo

As relações entre comunicação e representações iconográficas nos dias atuais superaram o esperado desde o descobrimento da fotografia e do cinema. Existem artistas que utilizam a arte para colaborar com a política da exploração de assuntos que estão na moda, outros tratam de questionar a maneira com que a arte é utilizada no que tange a disseminar pensamentos em relação a tais assuntos. Cotejando três objetos artísticos diferentes este texto pretende discorrer de que maneira a "violência" tem sido tratada desde a literatura, a música e o cinema a partir de uma leitura sobre a articulação conceitual do termo.

Palavras-chave: violência, literatura, música, cinema.

I - Qual violência?

Os poemas do espanhol Antonio Machado, dos anos 1899/1907, organizam-se em torno do tema "soledades". São poemas no estilo de um romantismo decadente e remetem à contemplação do espaço frente à passagem do tempo natural e às recordações subjetivas. Faz parte desse conjunto, o texto "Recuerdo infantil":

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.

Es la clase. En un cartel
se presenta a Caín
fugitivo, y muerto Abel
junto a una mancha carmín.

Con timbre sonoro y hueco
trueno el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto e seco,
que lleva a un libro en la mano.

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón.

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales(1).

Minuciosamente, ouvem-se as batidas dos pingos da chuva nas janelas da sala de aula onde estão os colegiais a estudar sob a monotonia do tempo "frio e pardo", frente a um professor descrito como "um ancião mal vestido, enxuto e seco" que, com um livro nas mãos, ensina lições de matemática que são respondidas em forma de coro "mil vezes cem, cem mil, / mil vezes mil, um milhão". A descrição dos colegiais que estudam tranqüilamente seria harmônica e límpida não fosse pelo detalhe a que o poeta faz referência: uma estrofe que mostra uma passagem bíblica, o assassinato de Abel - caído junto a uma mancha vermelha - cometido por Caim, fugitivo.

Na história do cristianismo, a partir dos escritos bíblicos, a morte de Abel por seu irmão é considerada a primeira atitude de violência de um homem para com outro e o primeiro homicídio na história da humanidade desde a criação do mundo por Deus. Pelo assassinato cometido, Caim é privado das benevolências divinas e lançado à terra como um errante condenado à imortalidade.

Na cultura cristã, a história de Caim e Abel é transmitida às crianças quando elas já possuem maturidade para compreender algumas regras de bom relacionamento. A partir do exemplo, é postulado que atentar contra o outro utilizando a força física é atentar contra as leis de Deus, anteriores às do homem e definidas pelos Dez Mandamentos(2). Desde esse primeiro quadro, fica clara a relação direta que o conceito de violência mantém com o cristianismo, fato que se registra também em relação à maioria das religiões que existem no mundo.

Apesar da monotonia no colégio, sob o ruído da chuva que implica calma e tranqüilidade, a projeção do assassinato de Abel mostra que as crianças possivelmente já conhecem a violência enquanto um tipo de atentado contra as leis divinas. Nem por isso, a calma na sala de aula significa que ali se pratica a lição aprendida, uma vez que a Bíblia apenas explica que Caim matou Abel por ciúmes. Não seria a alegoria do quadro, dentro do poema, uma crítica ao fato de se transmitir aos colegas uma história como aquela, sem as devidas relativizações? Pois, ainda que seja "pecado", cometer um ato de violência parece ser algo próprio da natureza humana. Às vezes o que se tem para discutir não é por quais motivos se mata, mas porque o ser humano apesar de ser "racional" leva consigo, durante toda a vida, pulsões incontrolláveis diante de formas de raciocinar que ele mesmo desenvolve.

Em "Conversa sobre violência", entrevista dada a Jacqueline Sers da revista francesa *Reforme*, 1978, Roland Barthes explica, a partir de uma dimensão religiosa, a palavra violência. Para ele - como a história bíblica de Caim e Abel - as religiões das grandes civilizações sempre equiparam a violência ao mal, mas também ao direito, em crenças mais arcaicas. De acordo com Barthes, os problemas que constituem as discussões que giram em torno da violência estariam ligados às convenções e por isto dever-se-ia primeiramente definir sobre que tipo de violência se discute, estando aí entendida a violência institucionalizada - da lei, da política ou do Estado - e a violência que parte de ações individuais.

A violência de Caim contra Abel parte de sua natureza individual, enquanto poder-se-ia supor que a atitude de Deus para com Caim tivesse sido uma violência da lei, ou deste estado primeiro em que Deus se coloca. No decorrer da entrevista, Barthes mostra como tratar a violência, já que o impasse entre individual/coletivo seria de responsabilidade da cultura filosófica herdada pelo ocidente:

Há duzentos anos, fomos acostumados pela cultura filosófica e política a valorizar enormemente, digamos, o coletivismo em geral. Todas as filosofias são filosofias da coletividade, da sociedade, e o individualismo é muito malvisto. Já não há ou é muito rara a

filosofia do não-gregarismo, da pessoa. Talvez justamente seja preciso assumir essa singularidade, não vivê-la como uma espécie de desvalorização, de vergonha, mas repensar efetivamente uma filosofia do sujeito. Não se deixar intimidar por esta moral, difundida em nossa sociedade, que é a moral do superego coletivo, com seus valores de responsabilidade e de engajamento político. Talvez seja preciso aceitar o escândalo de posições individualistas, embora tudo isso precisasse ser mais definido.
(3)

Repensar esses duzentos anos de história filosófica seria criticar a história recente quando crimes em massa foram/são cometidos pela humanidade contra si própria. Como exemplos poderiam ser citados os episódios da escravidão dos negros africanos no processo de colonização dos impérios europeus até meados do século XX, além do holocausto cometido durante a Segunda Guerra Mundial contra os judeus.

Seguindo o raciocínio de Barthes, a história filosófica deveria ter se preocupado com as questões do indivíduo frente ao coletivo, para talvez tornar possível ingressar em um entendimento das razões que regem a natureza do homem. Mas se Rousseau, em seu *Contrato social*, já entendia a sociedade como algo que distorce a personalidade natural do ser humano, já não estaria aí uma resposta a Barthes?

Um exemplo atual de violência está na canção "Violência" do Titãs, grupo brasileiro de rock, que nasceu no seio do regime militar e, no final dos anos 70 e início dos 80, revelava o momento que a juventude brasileira vivia. A canção "Violência" composta por Sergio Brito e Charles Gavin faz parte do álbum *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*, de 1987, e não só traz consigo várias idéias que discutem a relação coletivo/indivíduo diante da questão da violência nas grandes cidades, como retoma a questão a que Barthes se refere, enquanto direito de uma civilização, a partir da colagem de um fragmento da "Dissertação do papa sobre o crime seguido de orgia", do Marquês de Sade:

O movimento começou, o lixo fede nas calçadas.
Todo mundo circulando, as avenidas congestionadas.
O dia terminou a violência continua.
Todo mundo provocando todo mundo nas ruas.
A violência está em todo lugar.
Não é por causa do álcool,
nem é por causa das drogas.
A violência é nossa vizinha,
Nem é só por culpa sua,
Nem é só por culpa minha.
Violência gera violência.

Violência doméstica, violência cotidiana,
são gemidos de dor, todo mundo se engana...
Você não tem o que fazer, saia pra rua,
Pra quebrar minha cabeça ou pra que quebrem a sua.

Violência gera violência.

Com os amigos que tenho não preciso de inimigos.
Aí fora ninguém fala comigo.
Será que tudo está podre, será que todos estão vazios?
Não existe razão, nem existem motivos.
Não adianta suplicar porque ninguém responde.
Não adianta implorar todo mundo se esconde.
É difícil acreditar que somos nós os culpados,
É mais fácil culpar deus ou então o diabo.

"O crime é venerado e posto em uso por toda a terra,
de um pólo a outro se imolam vidas humanas.
No reino de Zópito os pais degolam os próprios filhos,
seja qual for o sexo, desde que não lhes agrade.
Os coreanos incham o corpo da vítima a custa de vinagre
e depois de estar assim inchado, matam-no a pauladas.
Os irmãos Morávios madavam matar com cócegas".(4)

O movimento nas ruas contextualiza uma coletividade, um número extenso de pessoas que vive nos grandes centros já acostumados com uma violência "cotidiana", a qual continua mesmo quando elas não estão nas avenidas "congestionadas": a violência está "em todo lugar", não é consequência de algo como droga ou álcool. O "eu lírico" da canção descreve este estado de violência (5) em que não existem motivos ou culpados, no entanto, seu discurso é por si mesmo questionado na medida em que se propõe a fazer perguntas sobre a causa da situação, assumindo por fim sua culpa e a das outras pessoas, ainda que seja mais fácil não resolver o problema culpando simplesmente a "deus ou o diabo".

Mesmo assim, a canção termina com o fragmento da "Dissertação do papa sobre o crime seguido de orgia", do Marquês de Sade, um discurso que universaliza a violência a partir de projeções de cultos considerados "crimes" na civilização ocidental. No entanto, esses seriam também atos do cotidiano, quase distantes do mal como vimos a partir do primeiro quadro. Pela universalização do crime, a violência é parte daquilo que compõe a sociedade sem que os atores que a executam sejam considerados criminosos, o que questiona o próprio conceito de violência.

O refrão mostra a violência como resultado de si própria - "violência gera violência" - o que mostra a necessidade de evitá-la. Enfim, o que a canção de fato traz relaciona-se à falta de sentido nas relações do homem com o homem, no niilismo que não abre mais as portas para a gentileza ou o amadurecimento de si: "será que tudo está podre, será que todos estão vazios?" Apesar do verso seguinte dizer que "não existe razão nem existem motivos", não seria o próprio vazio e a perda da esperança os motivos para que a violência seja cometida?

II - O espetáculo

Espetacularizar a violência tornou-se lugar comum na sociedade do século XX, acostumada com os conflitos entre Estados produtores da guerra, com os problemas que constituem as guerrilhas e a violência urbana, que impedem de se distinguir mocinho de vilão. Os crimes como assassinatos, sequestros, estupros e assaltos ocorrem em série, como se a própria civilização tivesse se tornado uma indústria da barbárie.

Essas reflexões foram exploradas por Walter Benjamin (6), em textos como "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" e "A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica". Ao escrever sobre uma estética de guerra, ele mostrou como a humanidade pode se tornar um voyeur de seu próprio sofrimento e destruição, tal como se assistisse a um espetáculo semelhante aos que eram oferecidos aos deuses olímpicos na época de Homero. Supõe-se, mais que isso, que a humanidade produz e oferece via arte um meio de as pessoas assistirem à barbárie da qual é produtora. Para Benjamin, nesse processo, o cinema teria lugar privilegiado:

O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existentes mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente.(7)

A partir dessa definição do papel do cinema, a humanidade como voyeur de sua própria catástrofe, qual tem sido sua resposta a essas imagens? O próprio Benjamin sabe que em primeiro lugar o cinema é uma arte de entretenimento: "a recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sistema de transformação profunda nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado" (8)

Com relação a alguns filmes que abordam o tema da violência contemporaneamente, a experiência tem sido interessante no sentido de propor diálogos diretos com a realidade. Mas a indústria cultural cinematográfica também lança enxurradas de filmes que, assim como as da chuva, vêm e vão a cada estação provocando seus estragos e são esquecidas até que chova forte outra vez. Não querendo aqui apresentar o divisor de águas em que, de um lado, teríamos o chamado cinema de autor ou cinema de arte e, de outro lado, o cinema de entretenimento de longas filas nos *shoppings centers*, poderíamos dizer que o espectador que busca um tipo específico de diversão e elege um tema como a violência, naturalmente tem como objetivo consumir um produto que lhe mostre exatamente o que ele quer ver, sem

necessariamente fazê-lo pensar sobre o que acontece no mundo, muito menos mudá-lo.

Em 2008, estive nas telas de alguns cinemas do Brasil umremake do filme *Funny Games* (9), cujo título em português foi *Violência gratuita*. Do alemão Michael Heneke, *Violência gratuita* foge da linguagem usual utilizada em filmes que abordam a violência como tema central, uma que vez que, ao impor um pacto com o espectador, rompe com a catarse, forçando a platéia a questionar sua participação na trama em que está diretamente envolvida.

Tal como na canção dos Titãs, o filme de Heneke questiona, por exemplo, o que motivaria a violência cometida por dois jovens simpáticos e aparentemente abastados que invadem a casa de uma família em férias e lhe infringem, de maneira muito sutil e sem procedimentos ou linguagens rudimentares, um jogo psicológico e cruel cuja violência física é simplesmente uma opção que, contudo, não podem evitar. Georg, o pai, pergunta a Peter e Paul, os jovens agressores, o que os motivou a agir contra sua família.

Georg: Por que estão fazendo isto?

Paul (a Peter): Balofó, porque está fazendo isto? (Peter mexe os ombros respondendo não saber). Vamos diga-nos!

Peter: Não sei.

Paul: O capitão quer saber. "Porquê?" E aí?

Peter: É difícil falar sobre isso. Eu...

Peter (a Paul): Não se acanhe.

Peter (a Paul): Sabe como é difícil.

Paul: Meu Deus que confusão! O pai dele (explica a Georg) se divorciou quando ele era magro e arrumou outra.

Peter: Isso não é verdade! Ele está mentindo! Foi minha mãe quem se divorciou por que... (Peter chora).

Paul (a Georg e Anna): Porque ela queria ficar com o ursinho dela só para ela. Desde então, ele tem sido bicha e um escroto. Estão vendo?

(Dirige-se a Peter): Você é um cretino! A verdade é que ele é de uma família suja depravada. Tem cinco irmãos e irmãs todos viciados. O pai é alcoólatra e a mãe, já pode imaginar, a verdade é que ele é quem trepa com ela. (Peter chora). Embora duro, é a verdade.

(A Peter): Vamos, acalme-se.

Georg (a Paul): Você é nojento! Pare com estas obscenidades na frente de uma criança.

Paul (a Georg): Desculpe. Claro. De que resposta gostaria? O que o satisfaria? Mas o que eu disse não é verdade, sabe muito bem disso. Olhe para ele. Acha mesmo que é de família necessitada? (Peter e Paul riem). Certo. Ele é um bostinha mimado atormentado pelos problemas ecológicos do mundo agravados por uma existência vazia! Isto é duro, francamente. Está vendo (diz Paul a Georg para que olhe para Peter) sorriu de novo. Muito bem, está satisfeito? Ou quer outra versão?

Peter: Estou com fome. Vou ver o que tem. (Levanta-se e vai à cozinha).

(Paul se aproxima de Georg e faz um comentário quase como um cochicho): A verdade é que ele é um viciado em drogas. Por isso ele está assim. Por isto é meio pancado. Eu também sou um viciado. Nós dois roubamos famílias ricas para sustentar nosso vício.

Georg (a Peter): Quer parar com esta loucura! Já entendi o recado. Isso não lhe basta? (10)

Os mesmos motivos que não gerariam a violência em "Violência" dos Titãs são aqui postos em dúvida pelo diretor, a partir das tentativas de resposta que Paul articula a fim de justificar sua atitude e a atitude de Peter. São traumas familiares, distúrbios psicológicos, drogas. Nada disso, contudo, justifica a ação dos dois. Os rapazes não portavam quaisquer tipos de armas quando se aproximaram da casa de Georg. E o "jogo" só começa a partir de uma agressão que Paul sofre de Georg. Mesmo que a trama nos responda que se trata mesmo de um jogo divertido que os rapazes gostam de fazer com as famílias - ao todo são três famílias vítimas dos rapazes no filme - eles não poderiam ser identificados como meros bandidos. Enquanto personagens, eles são utilizados para testar a reação do espectador, que é seu parceiro no jogo.

A estratégia utilizada por Heneke, atribuindo plenos poderes a esses dois personagens, faz com que, mesmo cúmplice, o espectador não conheça quais são as regras do jogo, de modo que, em algumas falas, o diretor antecipa o que poderia acontecer, caso a trama seguisse certas regras conhecidas no cinema onde o mal não prevalece. Na sala de TV, depois da morte do filho, o casal encontra-se mais uma vez refém dos jogos de Peter e Paul. Estão ambos machucados e cansados.

Dentre os jogos propostos por Paul, o "esposa amorosa" ou "Na faca ou a tiro: perder sua vida pode ser divertido" daria poderes a Anna caso ela vencesse, para escolher qual o tipo de morte seria conveniente para seu esposo, se com facadas, ou com um tiro. Georg ouvindo intercede pedindo a esposa para que não os responda e pede aos dois rapazes para que acabem logo com o "jogo". Entretanto, o que consta para o diretor não reside em terminar com o "jogo" segundo a vontade da vítima ou a do espectador, pois, implicaria em um final convencionalmente feliz próprio de algumas ficções cujo tema é sobre violência e onde o "bem" vence no final. A resposta de Paul é a seguinte:

Paul (a Georg): Ah, isso é covardia! O filme ainda não chegou ao fim. (Dirige-se ao espectador, olhando diretamente para a câmera): Isso já chega? Mas você quer um final real, com um desfecho plausível, não é? (Volta a se dirigir a Georg): A aposta ainda vale e não pode ser retirada unilateralmente.

O jogo segue, com Paul desafiando Anna a escolher a forma de execução do marido e a recitar uma oração, mas a dona de casa responde que não sabe rezar. Dessa forma, é Peter quem lhe dita a oração: "Senhor pai, me torne bonzinho pra no céu eu ter meu ninho". Além de ensinar Anna a rezar, Paul a orienta a fazê-lo com "as mãos juntas apontadas em direção ao céu." Ora, não haveria nessa cena uma subversão da ideia que foi analisada no primeiro quadro do trabalho? Se, para a maioria das religiões, a violência está associada ao mal, como se

explica o fato de em *Funny games*, o algoz ensinar sua vítima a rezar? Essa é também uma cena em que o diretor trabalha com uma espécie de metalinguagem, antecipando, pelo discurso de Paul, o que ocorre em seguida.

Atenta aos movimentos e vendo que um fuzil se encontra sobre a mesa, Anna atira em Peter e o mata. Imediatamente, Paul transforma a situação assumindo o controle do filme, como se não houvesse um diretor, e demonstrando que há uma relação particular entre os jogadores: a violência é uma força dominante, não há chances para a sobrevivência da vítima que, bem ou mal, também está jogando. Após Anna recitar a oração, Paul diz a ela: "Essa foi de ensaio. Agora, vamos para a medalha de ouro. Se conseguir recitar a oração, que é curta demais... de trás para frente, sem errar, não só pode escolher quem dos dois bate a bota primeiro mas também, e isso vai lhe interessar mais, como." Com um controle remoto, ele reedita a cena e intercede em seu desfecho, antes que Anna atire.

O que Paul fala não serve como regra para Anna, mas para ele. O que pedia era que Anna recitasse a oração de trás pra frente como condição para que pudesse fazer a escolha, contudo, ela quebra as regras do jogo. E assim é que Paul, de forma regressiva, de "trás pra frente", volta a cena em que Peter seria morto. O grande vencedor do jogo, que escolhe por fim quem será a próxima vítima e de que forma morrerá, é Paul. Por trás dele está Heneke, o diretor. E o espectador nada pode diante disso. Eles atiram em Georg e o filme segue.

O assassinato de Anna, ao final do filme, compreende a inevitável vitória dos rapazes que discutem felizes sobre as fronteiras entre o real e a ficção, a partir de teorias físicas, enquanto passeiam no barco da família com Anna ainda viva e amarrada.

Peter: Mas onde eu estava?

Paul: No problema da comunicação entre matéria e anti-matéria.

Peter: Exato. Como se estivesse num buraco negro a força da gravidade é tão forte que nada lhe escapa. Silêncio total.

Paul: Que horas são?

Peter: Como?

Paul: Que horas são?

Peter: Oito e pouco.

Paul: Já? (Paul empurra Anna para dentro da água). Adeus Bela!

Peter (diante da atitude de Paul): Por quê? O horário era as nove. Ela ainda tinha quase uma hora.

Paul: Primeiro, estava difícil navegar assim e segundo, estou começando a ter fome.

Peter: Isso é verdade. (Ambos riem). Quando Kelvin supera a força da gravidade acontece que um universo é real, mas o outro é ficção.

Paul: Como pode?

Peter: Sei lá. Era uma espécie de modelo de projeção no ciberespaço.

Paul: E onde está seu herói agora? Na realidade ou na ficção?

Peter não responde.

Paul: Mas a ficção é real não é?

Peter: Como assim?

Paul: Bem, a gente vê nos filmes.

Peter: Claro.

Paul: Ela é tão real quanto a realidade que agente vê certo?

Peter: Besteira.

Paul: Por quê?

Os personagens seguem questionando o espectador, que admite e consome a violência presente em muitos filmes de ficção que lhe proporcionam bem-estar, a partir da projeção de supostos heróis. Pela simples catarse, o espectador não se importa se a violência que viu na tela é a mesma que ocorre na esquina, nas ruas. No entanto, na medida em que Heneke rompe com essa catarse, ele leva o leitor para dentro da "realidade" de seu filme, levando-o a refletir sobre a relação dos homens entre si.

Por esses três quadros, percebemos que a arte serve para questionar as relações do homem com a sociedade: apontando seus excessos, chamando a atenção para as várias formas de violência e contra-violência, problematizando as relações entre cultura e barbárie.

Resumen

Las relaciones entre comunicación y representaciones icnográficas en los días actuales sobrepasan lo esperado con la descubierta de la fotografía y del cine. Existen artistas que utilizan el arte para explorar asuntos que están de moda, otros tratan de cuestionar la manera como el arte es utilizado. Través de tres objetos artísticos diferentes, este texto pretende analizar de qué manera la violencia es tratada en la literatura, música y cine partiendo de una lectura acerca de la articulación conceptual del termo.

Palabras-clave: violencia, literatura, música, cine.

Notas

[1] MACHADO, 1944. p.24.

[2] Encontra-se em "Êxodo", capítulo 20, versículos 1 a 17, e em "Deuteronomio", capítulo 5, versículos 1 a 21. A BÍBLIA SAGRADA. Antigo e o Novo Testamento. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2004.

[3] BARTHES, 2005. p. 213-214.

[4] Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. São Paulo: Warner Music, 1987.

[5] O álbum anterior, "Cabeça Dinossauro" de 1985, traz também uma canção de composição de Charles Gavin "Estado violência" na qual, preferencialmente, o cidadão é subordinado ao Estado a que pertence: "Sinto no meu corpo / a dor que angustia. / A lei ao meu redor, / a lei que eu não queria. / Estado violência, / estado hipocrisia. / A lei que não é minha, / a lei que eu não queria. / Meu corpo não é meu, / meu coração é teu. / Atrás de portas frias / o homem está só. / Homem em silêncio / homem na prisão / homem no escuro / o futuro da nação. / Estado violência, / deixem-

me querer. / Estado violência, / deixem-me pensar. / Estado violência, / deixem-se sentir. / Estado violência, deixem-me em paz. Cf. Titãs. *Cabeça dinossauro*. São Paulo: Warner Music, 1986. Faixa 05, 3:11 min.

[6] BENJAMIN, 1994.

[7] BARTHES, 2005. p.213-214.

[8] 1994. p.194.

[9] NIGRE, André. Eu vi um Brasil no cinema. *Bravo!* Ano 11. n. 132. Brasil: Editora Abril, ago./2008.

[10] Áustria/França, 1997.

[11] As transcrições são da tradução de Harbour Master, do filme *Violências gratuitas*.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *Inéditos: política*. v.4. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. v. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO. Antônio. *Obra poética*. Pleamar: Buenos Aires, 1944.

VIOLÊNCIA GRATUITA. Direção de Michel Heneke, 1997. VHS. 103min., son., color.



Imagem da produção de tijolos

UNIDADES AUTÔNOMAS DE SOBREVIVÊNCIA:

Entrevista a Cesar Augusto Ribeiro Domingues

Cesar A. R. Domingues é educador, graduado em História/ PUC-SP. Trabalha com educação ambiental, comunicação audio-visual e bio-construção.

Maria Antonieta Pereira é pós-doutora em Literatura Comparada. Professora aposentada FALE/UFMG. Coordenadora geral do Programa A tela e o texto.

Maria Antonieta Pereira - O que levou você ao Fórum Social Mundial? Por que considera importante participar desse evento?

Cesar A. R. Domingues - Fui ao FSM com a missão de divulgar as artes audiovisuais e tecer novos fios na grande rede da comunicação informal. Viajei para Belém com filmes e documentários que de alguma forma dialogam com o slogan do evento "Um outro mundo é possível". Esquecendo um pouco as ideologias e os proveitos políticos que esse evento ofereceu, lá pude conhecer pessoas de várias partes do Brasil e do mundo

que demonstravam enorme decepção com o rumo para o qual a humanidade caminha. Talvez a grande importância do evento seja a de agrupar pessoas que desenvolvem atividades que questionam o avassalador mundo do consumo ou resistem a ele.

Você tem desenvolvido uma proposta de videotecas populares. Essa idéia nasceu como uma forma de questionar a propriedade privada das artes audiovisuais?

A proposta da Videoteca Popular é simples: disseminar a informação audiovisual. Os "alvos" dessas ações são centros de domínio público, ou melhor, centros de não-domínio. Gerido pela própria comunidade, qualquer espaço coletivo tem o potencial de uma Videoteca Popular. Faço parte de um grupo autônomo chamado Artesanato Digital e suas ações consistem na reprodução e distribuição desses materiais. São materiais que discutem questões como criminalidade, violência, ética, filosofia, política etc. A finalidade disso tudo é fazer com que o educador, o agente social ou o estudante em geral, ao ver a variedade de títulos disponíveis numa Videoteca Popular, sinta-se no paraíso da informação audiovisual. Uma Videoteca bem instalada deve servir como um forte instrumento para a comunidade. É claro que esse tipo de ação esbarra na questão dos direitos de propriedade intelectual, já que o conhecimento tornou-se um produto a ser consumido. A regra é clara, quem não paga não consome. Mas a gente sabe que essa lógica não vai se sustentar por muito tempo, para o bem da humanidade. A disseminação da informação é necessária para a saúde mental e física da população. Assim, somos obrigados a assumir uma postura política contra os direitos de propriedade intelectual.

Descreva para nossos leitores a experiência que você e seus amigos educadores têm desenvolvido sob o nome de Unidades Autônomas de Sobrevivência (UAS).

A idéia de Unidade Autônoma de Sobrevivência nasceu como um desafio: viver com altíssima qualidade de vida sem usar dinheiro. Parece uma missão impossível, principalmente se olharmos a partir do ponto de vista das grandes cidades, onde dependemos do dinheiro para comprar (de empresas privadas ou estatais) os itens básicos para a sobrevivência, como a água, a energia, o alimento, a moradia, o transporte. Porém, foi numa região periférica da cidade de São Paulo, onde a água potável não chega, onde o saneamento básico é precário, onde não há escolas nem hospitais, onde moram milhões de pessoas que inventam diariamente mil maneiras para sobreviver, que iniciamos nossas ações. Na época, o grupo chamava-se Aimonotua (Autonomia ao contrário) e pesquisávamos técnicas alternativas de sobrevivência para construir junto com os moradores nas suas próprias casas. A intenção era transformar as favelas em

pequenas comunidades auto-suficientes, disseminando entre os moradores as técnicas da permacultura e da agricultura orgânica.

Morávamos todos na região central de São Paulo e, a cada dia que passava, aumentava mais nossa insatisfação com a contradição que a realidade nos impunha. Tínhamos que trabalhar para pagar as contas e para patrocinar o ideal de autonomia das ações do grupo. Por mais que renunciássemos ao mundo do consumo, ainda assim éramos absorvidos por ele.

Do grupo Aimonotua surgiu um novo grupo. Compramos em conjunto um terreno isolado no meio da Mata Atlântica, no interior de São Paulo, a 150km de distância do centro da capital. Lá estamos construindo nossas casas, nosso saneamento básico, nossa energia e produzindo nosso próprio alimento. Iremos transformar aquele espaço numa escola de técnicas alternativas de sobrevivência, que necessariamente reintegre os seres humanos à natureza.

Por que vocês optaram por pesquisar e utilizar, simultaneamente, antigas e novas tecnologias de sobrevivência?

Quando fizemos contato com os moradores das favelas descobrimos homens e mulheres incríveis. Vou dar o exemplo do seu Vicente e sua esposa Maria. Ambos são os curandeiros da comunidade e moram com seus sete filhos numa pequena e simples casa no meio da favela. Ao redor da casa eles cultivam diversas plantas medicinais. Não há hospital nem posto de saúde na região e todos os vizinhos, quando precisam de um atendimento médico, procuram o seu Vicente e a dona Maria. Eles examinam, diagnosticam e preparam os remédios com as ervas plantadas no próprio quintal. Seus sete filhos, todos saudáveis, nunca pisaram num hospital. Foi também o seu Vicente quem nos ensinou a fazer os primeiros tijolos de adobe. Usamos barro, esterco de boi e palha de arroz e fizemos centenas de tijolos sem gastar um tostão. Descobrimos que os grandes mestres da autonomia que procurávamos são simples e muitas vezes analfabetos, moram em favelas e não exercem poder nenhum sobre ninguém. O saber que essas pessoas carregam é antigo e pertence aos avós de seus avós. São saberes que não podem morrer. Toda vez que compramos tijolos prontos de alvenaria ajudamos a enterrar o saber fazer sua própria casa com tijolos produzidos com o barro da própria terra. Na mesma medida, quando desprezamos os saberes medicinais da família do seu Vicente e supervalorizamos a crença científica da medicina moderna, algumas coisas simples - como fazer um chá de ervas naturais para melhorar o sistema imunológico ou para acabar com uma dor de cabeça - irão desaparecer e cada vez mais ficaremos reféns da indústria farmacêutica. Que sejamos, então, dependentes diretos da natureza e de nossas próprias

mãos, e não da indústria da construção, da indústria farmacêutica, da indústria alimentícia etc. Hoje, os ecologistas e os permacultores em geral têm desenvolvido tecnologias alternativas muito interessantes, que podem perfeitamente servir como potencializador das relações de autonomia. Se o caminho é buscar a autonomia, que sejam bem-vindas, então, as antigas e as novas tecnologias!

A opção por "transformar a casa numa escola de sobrevivência e autonomia" exige o desenvolvimento de novos valores pessoais e coletivos. Essa seria uma proposta concreta (e viável) de rechaçar o consumismo e a destruição da Terra?

Transformar a casa numa escola de sobrevivência e autonomia significa que quem lá viver irá saber construir sua casa e seu esgoto, saberá plantar sua comida, produzir sua energia e armazenar e purificar sua água. Isso não quer dizer que minha casa será uma bolha isolada do mundo, pelo contrário, não produzimos para vender, mas sim para trocar por outros produtos com os vizinhos. A economia informal está mais viva do que nunca e nossa função é dinamizá-la. Perdi a conta de quantas vezes troquei galinha por combustível, mandioca por pão, batata por milho...

Mas aqui convém um comentário. Desde pequenos, somos educados por nossas famílias e escolas a sermos seres individualistas. "Cada um com os seus problemas" talvez seja o principal ensinamento. Na escola, aprendemos a respeitar a autoridade dos professores e a competir com nossos colegas para obter as melhores notas. Resumindo, aprendemos a obedecer, a competir e a viver num mundo desigual. Esquecemos que a espontaneidade e a cooperação foram práticas básicas que mantiveram a humanidade viva por milênios. Não podemos nos enganar e achar que sempre existiram cidades, carros, dinheiro e que as relações de desigualdade entre homens e mulheres sejam naturais. Até meados do século XIX, existiam milhares de comunidades autônomas pelo mundo. O crescimento das cidades junto com a expansão das indústrias modificou drasticamente a realidade. Além de esgotar os recursos naturais, a destruição das comunidades autônomas produziu algo bem comum nos dias de hoje: a pobreza. Uma comunidade autônoma extrapola os conceitos de riqueza e pobreza, impossível defini-la como rica ou pobre, pois é uma comunidade auto-suficiente. Em todo lugar onde a autonomia morre, a riqueza e a pobreza nascem. Nesse sentido, a maneira mais radical ou coerente de rechaçar o consumismo é não participar do consumismo. Parece simples e realmente é, mas antes de tudo precisamos querer abrir mão do conforto de ter milhares de produtos industrializados prontos para serem consumidos, além de injetar uma dose maior de cooperação, improvisação e espontaneidade nas nossas práticas diárias.

Você acredita, como Lao Tse, que "uma longa viagem começa com um único passo". Em sua opinião, a viagem rumo a uma fraternidade terrena, que aproxime humanos e não-humanos, será muito longa?

Acredito que a viagem rumo a uma fraternidade terrena ainda seja longa. Não há receitas, muito menos caminhos pré-definidos, além disso, o mundo do consumo é extremamente sedutor e poucos são aqueles que realmente querem abandonar essa lógica. Diante disso, a única "coisa" que podemos mudar somos nós mesmos. O que não podemos é desistir de tentar. É só dar o primeiro passo que certamente encontraremos outras pessoas na mesma caminhada. Lao Tse, há 600 anos antes de Cristo, escreveu que nossas mentes devem permanecer vazias, o que difere bem da cultura cristã, que diz que a cabeça vazia é a casa do diabo. Para Lao Tse, manter a cabeça cheia é sinal de fraqueza e impotência. Imagine que você tem uma mesa bem grande na sua oficina e que ela está cheia de coisas... Uma mesa cheia impede a realização de qualquer trabalho, porque ela está cheia. Aí, quando a esvaziamos, a mesa ganha potencialidade e uma porção de coisas podem ser realizadas ali. Essa metáfora serve perfeitamente para a mente humana. Manter a cabeça vazia é potencializá-la. Talvez o primeiro passo seja esse: eliminar da nossa mente os valores antropocêntricos, individualistas, hierárquicos, possessivos, e tentar perceber o mundo longe dos valores do velho paradigma. Esse é o desafio das atuais e novas gerações: desaprender para aprender. E se for preciso mandar a picareta no asfalto para que novamente tenhamos água para beber e terra para plantar, que assim façamos!

Janeiro de 2009.



Imagem cedida pelo entrevistado

Vida da Terra e educação

Entrevista com o biólogo Antônio Batista de Almeida Filho

Antônio Batista de Almeida Filho é mineiro de Santana do Jacaré e reside em Campo Belo. É biólogo desde 1994 pela UFMG. Especialista em Biologia Geral e em Solos e Meio Ambiente pela UFLA. cursou o mestrado em Ciência dos Alimentos na UFLA, porém não defendeu sua dissertação. Lecionou Biologia no ensino médio por 12 anos e Citologia, Histologia e Genética por 6 anos na UNIFENAS. É consultor ambiental e perito judicial. Ocupa parte do tempo cuidando de uma pequena horta de verduras e de algumas poucas galinhas caipiras.

Livia de Melo é bióloga pela PUC-Minas, onde se formou em 2005. cursou Aprimoramento Profissional na área de Imunoquímica no Instituto Butantan, em São Paulo e trabalhou durante 6 meses na COAMBI, empresa de consultoria ambiental em Campo Belo/MG. Em 2008, publicou o livro Por trás da cena - contos e crônicas pela Academia Campo-belense de Letras. Atualmente é aluna do curso de Letras na UFMG e bolsista do Projeto Escola Integrada, pelo Programa A tela e o texto.

Livia de Melo - Na última década, um dos assuntos mais comentados pela mídia é o meio ambiente. Certamente, esse é um dos temas "da moda". Ainda assim, uma série de problemas ambientais continua a assolar o planeta, tendo alguns,

inclusive, ficado mais graves. Você considera que essa repetição insistente do assunto tem realmente contribuído para ampliar a consciência ambiental das pessoas ou tudo não passa mesmo de modismo?

Antônio Batista de Almeida Filho - Sim, considero. Percebo que atitudes simples, como a utilização de lâmpadas econômicas e o ato de deixar a torneira fechada ao escovar os dentes, além do incremento do número de aves em áreas urbanas, são frutos da insistência das mídias e das escolas no assunto ecologia. Ainda que haja forte conotação comercial acerca do assunto, as pessoas têm se tornado, gradativamente, mais preocupadas com o meio ambiente no entorno e global. Creio que houve um deslocamento da percepção do papel do homem na natureza. Muitos acreditam agora que somos parte de um todo e não uma espécie maravilhosa criada para desfrutar - e destruir - a natureza.

"Não adianta nada separar o lixo da minha casa, se meu vizinho vai misturar tudo!" A falta de coletivismo denunciada por essa fala tão comum também contribui para agravar o problema. O que pode ser feito para incentivar a população em geral a trabalhar em prol de um mundo mais habitável?

Estimular e ressaltar cada vez mais os benefícios das ações positivas, como as de separar o lixo doméstico. A mídia ocupa posição fundamental neste quesito: as pessoas se sensibilizam e repetem com intensidade ações e mensagens veiculadas na TV, no rádio, em jornais e revistas. Esse canal de fácil entrada no dia-a-dia das pessoas deve ser utilizado paulatinamente.

Como as pesquisas científicas produzidas no meio acadêmico, principalmente no campo da biotecnologia, poderiam contribuir para minimizar esses problemas?

As pesquisas sobre materiais biodegradáveis e organismos transgênicos podem contribuir em muito para a amenização de danos ambientais. A contaminação crescente de rios, mares e solos é fruto - fundamentalmente - de mau comportamento ambiental e de materiais que demoram muito tempo para se degradar. O aumento da produtividade por hectare, com o uso de organismos transgênicos, pode diminuir a demanda por novas áreas para a agricultura e reduzir os desmatamentos.

Qual é o papel do professor - e do educador, em geral - no que se refere a essas questões?

O papel dos educadores na conscientização ambiental é importantíssimo. Todos deveriam possuir conhecimentos básicos, para transmitir de modo natural os fundamentos de uma vida saudável em nosso planeta. A interdisciplinaridade e a

transversalidade devem ser estimuladas em todos os níveis do ensino, aguçando no estudante o interesse ambiental que, daí, poderá estar presente em todas as áreas vocacionais.

Na noite de 28 de março de 2009, foi realizada a "Hora do Planeta", um apagão organizado como manifesto contra o aquecimento global. Essa iniciativa ecológica contou com grande adesão em todo o mundo. Qual é a sua opinião a respeito de movimentos como esse?

São movimentos significativos que atingem grande número de pessoas com acesso fácil a diversos meios de comunicação. A mobilização de milhares de pessoas para causas como essa deve ser aplaudida. Essas ações funcionam como sementes para diversos movimentos locais que surgem continuamente no planeta.

Epidemias como a dengue podem ser consideradas, além de problemas da saúde pública, também questões ambientais?

A destruição de *habitats* de insetos, a intromissão do homem em diversas cadeias ecológicas e o acúmulo de água em vários utensílios humanos são questões ambientais. A proliferação do mosquito transmissor e a consequente dispersão do vírus causador da doença são problemas que remetem diretamente a falhas na gestão pública da questão da conscientização ecológica.

A degradação do meio ambiente, em parte, é fruto do consumismo exacerbado de nossa geração. A produção e o consumo em excesso produzem lixo e resíduos diversos também em excesso. Há perspectivas de solução para esse problema?

Há sim. Chegará um tempo em que as indústrias - pensando na própria sobrevivência - buscarão o lucro de forma menos agressiva e em consonância com os limites do planeta. O consumo exagerado de hoje é fruto de intensas campanhas publicitárias que condicionam os seres humanos a serem autômatos consumidores. A mudança de atitude virá quando o homem se der conta de que não precisa de muitos bens fúteis - adquiridos por altos preços - que exigem muita energia para serem produzidos e que proliferam sob a forma de lixo em vários locais.

Como as autoridades políticas do Brasil têm contribuído para os trabalhos ambientais e como deveriam fazê-lo?

De modo geral, as autoridades buscam coibir os danos ambientais através de multas e outras penalidades. Não há ênfase no trabalho preventivo e instrutivo. Muitas agências ambientais estaduais atuam como verdadeiros cartórios,

liberando licenças e autorizações ambientais mediante a apresentação apenas de documentos. Muitas vezes um empreendimento está licenciado ambientalmente, mas continua sendo um contumaz poluidor. É preciso um maior número de agentes fiscalizadores e de programas voltados para a aplicação de medidas ambientais preventivas, corretivas e mitigadoras.

O biodiesel pode minimizar o problema da poluição, principalmente nos grandes centros urbanos?

Isso depende dos grupos. Bem, uma organização burocrática federal em Ottawa, por exemplo, não é necessariamente uma organização hipertextual. Pode ser muito pesada, muito burocrática, muito hierárquica etc. Mas essa é uma organização oficial. Há sempre uma organização oficiosa, na qual há relações transversais, as pessoas se conhecem etc. Há diferentes dimensões das organizações... As novas tecnologias de comunicação podem favorecer modos de organização mais flexíveis, mais transversais, mais hipertextuais - mas isso não é automático... Logo, é preciso se apoiar ao máximo nesses instrumentos, quando estão disponíveis, para dinamizar os grupos, os coletivos, as organizações.

Como relacionar a preservação da biodiversidade e a preservação ambiental? Como alertar a população sobre a importância dessas dimensões e sobre a relação entre elas?

A preservação ambiental compreende a manutenção do estado natural dos ambientes do planeta. A presença do homem, de modo incontestável, altera, em maior ou menor grau, o equilíbrio e o ritmo de alterações da natureza, que é lento e conseguido por ela há milhares de anos. As intervenções na preservação ambiental levam, direta ou indiretamente, à diminuição da biodiversidade, afetando populações diversas. Contribuir para a preservação ambiental é contribuir também para a preservação da biodiversidade, o que garante ao planeta milhares de combinações de genes que se juntaram ao longo de bilhões de anos e que tanto contribuem para o estado de equilíbrio da Terra. O homem, muito ferozmente, destrói esse equilíbrio há mais de 200 anos.

Data



Imagens cedidas pelo entrevistado.

PÁSSAROS E ÁGUAS DA SERRA DO CIPÓ

Entrevista com Mauro Luciano Dayrell

Mauro Luciano Dayrell é cirurgião dentista. Especialista em Clínica Geral e Prótese sobre Implante. Trabalha no Programa de Saúde da Família (Prefeitura de BH) e em sua clínica particular. Mora em Contagem, mas sua casa de coração é na Serra do Cipó.

Maria Antonieta Pereira é pós-doutora em Literatura Comparada. Professora aposentada FALE/UFMG. Coordenadora geral do Programa A tela e o texto.

Maria Antonieta Pereira - Você desenvolve um importante trabalho de preservação da natureza, protegendo os pássaros silvestres. Por que e quando você iniciou esse projeto?

Mauro Luciano Dayrell - Há 8 anos atrás, após terminar a construção da minha casinha na Serra do Cipó, notei que havia várias espécies de pássaros na região, porém, não havia

canário chapinha. Andei investigando e descobri que em uma fazenda a uns 10km de distância existia esse pássaro. Chamei Eduardo, meu cunhado, que conhece bem esta espécie para juntos fazermos um projeto de repovoamento do canário chapinha em meu sítio e nas redondezas. Ele fez nossa inscrição, e de mais dois rapazes vizinhos que gostavam de criar canário, junto ao Ibama como criadores amadores com o intuito de conservação e reprodução do canário. Espalhamos a notícia entre vários amigos e fomos ganhando casais de pássaros. Nessa altura, já havíamos construído um viveiro para a quarentena dos passarinhos, antes de soltá-los na natureza. Construímos vários comedouros e ninheiras e os espalhamos pelo sítio. Assim que os soltávamos, os canários iam ficando por ali, se acasalando, chocando vários filhotes e criando seus próprios territórios. Eles têm várias ninhadas por ano e chocam de 3 a 5 ovos de cada vez. Há um crescimento geométrico. É interessante observar que o próprio pai, depois de eles terem crescido e aprendido a se alimentar sozinhos, expulsa-os do território familiar.

Quais foram as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento da idéia?

Não tivemos muita dificuldade nos processos de criação, quarentena e soltura dos pássaros. Tivemos que lidar com a ansiedade de vê-los crescer, sumir de vez em quando e depois proliferarem.



Nesse projeto, você recebe ajuda de órgãos públicos e privados ou é uma iniciativa estritamente pessoal? Em termos financeiros, é um projeto muito caro?

Não recebemos ajuda de nenhum órgão público ou privado. A partir de agora, que já estamos mais estruturados e entendidos, vamos ao IBAMA para nos colocarmos à disposição para recebermos canários e outros pássaros apreendidos pelo

órgão para, depois de uma quarentena, soltarmos na natureza. Esse projeto não é caro, pois fomos nós mesmos que construímos alguns comedouros e instalamos algumas ninheiras em nosso sítio. E no mais, providenciamos a comida que colocamos para eles.



Você estabeleceu algum tipo de parceria para a realização do projeto? Os proprietários de sítios próximos ao seu também se envolveram com esse trabalho?

A única parceria que tenho é com meu cunhado, que também é um apaixonado pelos canários e entendedor da vida deles. Hoje já existem vários vizinhos que têm canários saídos lá de casa vivendo e chocando em seus sítios e fazendas. Mandamos recado para as pessoas que prendiam pássaros, avisando que se isso continuasse acontecendo iríamos comunicar ao IBAMA. Não tivemos mais notícias de aprisionamento de pássaros.

O projeto visa a proteger um tipo específico de passarinho ou atende a todos que frequentam o sítio?

O projeto de repovoamento é exclusivo de canários chapinha, mas nos comedouros comem todas as espécies que existem por lá: rolinhas fogo-pagô, rolinhas perdizes, papa-capim, tico-tico, tico-tico rei, tiziu, melros e alguns outros. Estou planejando plantar arroz em uma área a uns cem metros da casa para ver se os pássaros-pretos vem também pra mais perto, pois o canto deles é muito lindo. Atualmente, ouço seu canto lá longe, em um pasto do vizinho, e fico torcendo para eles virem comer aqui em casa. Plantei várias espécies de flores, inclusive por

saber que os beija-flores gostavam delas. Hoje existem mais de 5 tipos, de vários tamanhos e cores, curtindo nossa casa e nossas flores. Também ofereço mamões, abacates e bananas para várias espécies de pássaros que comem frutas: sabiás, sanhaços, saíras, trinca-ferros e outros. Já plantei vários abacateiros e bananeiras para futuramente ter essas frutas em abundância.



Quais foram, até agora, os principais resultados obtidos? O projeto está sendo ampliado para a proteção das nascentes da região? Há muitas pessoas envolvidas? Explique como isso está acontecendo.

O melhor de todos os resultados é que temos, agora, uma orquestra a nos embalar e nos encher de paz o dia inteiro. Vocês nem imaginam a beleza deles, amarelinhos, prá lá e prá cá, enchendo de brilho nossos olhos. Também estamos plantando uma semente no intuito de preservar nossas nascentes, plantas, árvores e flores do cerrado da Serra do Cipó. Todos os anos, pessoas inescrupulosas colocam fogo na serra, para que nasça um capinzinho verde para alimentar o gado. Muitas vezes o terreno nem é dessas pessoas. Esse fogo detona com árvores, arbustos, plantas em geral e as muitas flores dentro e fora das nascentes. Por isso, estamos criando uma associação para proteger as nascentes e a vegetação da Serra do Cipó. Cada morador contribuirá com uma quantidade pequena em dinheiro e contrataremos uma pessoa para trabalhar lá em cima, para inibir as ações depredadoras. Também, aos poucos, vamos fazer mutirões para cercar e fazer acero em volta das nascentes. Faremos o replantio com árvores do próprio cerrado e também com algumas cuja finalidade seja a preservação das águas e das nascentes. Vamos contar com a ajuda de um biólogo e um engenheiro florestal para que o replantio não atrapalhe em nada o meio ambiente. Várias pessoas que dependem dessas águas e os moradores em torno da região estão interessados no

projeto. Jair, um grande amigo meu que é engenheiro florestal, vai fazer palestras para conscientizar os sítiantes, fazendeiros e suas famílias sobre a importância, para nosso futuro, da preservação dessa maravilha que é a Serra do Cipó. Em meu sítio, já plantei mais de 600 árvores, não corto nenhuma e meu pomar é ecológico: feito no meio do mato e sem capinas. Só abro uma clareira para fazer uma cova. E, se necessário for para que bata o sol na fruteira, corto alguns galhos que estejam atrapalhando. SOU UM APAIXONADO PELA SERRA!

Maio de 2009.



Foto: Renato Weil

SUPER E AQUI - JORNAIS POPULARES E FORMAÇÃO DE LEITORES EM BELO HORIZONTE

Entrevista com Liliane Côrrea

Liliane Côrrea é graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela PUC Minas. Trabalhou como repórter de "Cidades" nos jornais Hoje em Dia e O Tempo. Foi convidada a assumir o Super Notícia, como editora, ainda antes de seu lançamento, em 2002, posição que ocupou até setembro de 2005, quando deixou o jornal para atender ao convite do Estado de Minas e ser a editora do novo produto jornalístico da empresa, o jornal Aqui.

Rejane Helena C. L. Neves é formada em Letras, licenciatura plena em língua portuguesa, pela UNI-BH. Cursou extensão universitária em Neurolinguística e Introdução à semiótica. Atualmente, cursa na UFMG, especialização em Língua Portuguesa - Leitura e Produção de Textos e especialização em Temas Filosóficos. Coordenadora do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

Lucas Maroca de Castro é estudante de Letras da FALE/UFMG. Subcoordenador do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

Rejane Neves - Nós, do Programa A tela e o texto, trabalhamos em projetos de estímulo à leitura e, por isso, começamos a observar muitas pessoas lendo o jornal Super nos ônibus:

parece ser um fenômeno de vendas. Como surgiu a idéia desse jornal?

Liliane - A edição de jornal popular em Belo Horizonte começou com o *Super* em 2002. Eu fui a primeira editora do *Super*, fui convidada pra montar o projeto e lançar o jornal. A empresa não acreditava nele, era como um produto de segunda classe. Eu era jornalista de *O Tempo*. Havia muita resistência interna, da categoria, ao projeto e até hoje os jornalistas tendem a pensar que esse não é um jornalismo sério. Eu acho que isso é fruto da primeira onda de jornais populares, da época do *Notícias populares*, do *Povo*, jornais que continham muito sangue, muito crime. Então é demorada a aceitação, pois trata-se de uma mudança de foco e de postura, de uma abertura de mercado. O *Super* abriu esse mercado mas, como não se acreditava nele, foi colocado pouco produto em circulação a qual era baixíssima.

Poucas pessoas conheciam o jornal, mas houve leitores assíduos, desde muito cedo. Mesmo quando eram vendidos 2000 exemplares, as pessoas que mandavam cartas e e-mails eram sempre as mesmas. Mas elas comentavam, liam: a gente percebia que o mesmo cara que mandava um e-mail sobre futebol, no outro dia, enviava uma opinião sobre notícia policial e, depois, sobre o lazer etc. Esses indicativos mostravam que esse indivíduo estava lendo o jornal inteiro.

Vocês se basearam em outras experiências para editar um jornal popular em Belo Horizonte?

Nós sabíamos da existência do *Diário Gaúcho* (publicação popular do *Zero Hora*) que tinha sido lançado um pouco antes em Porto Alegre. Esse jornal é o precursor dessa nova onda no Brasil. Foi feita muita pesquisa no Leste Europeu, que é o berço dos jornais populares, na Europa Ocidental, em Londres... E depois houve adequação do *Super* ao *Diário Gaúcho*. Era a tentativa de informar a população a baixos custos, mas não tínhamos muita noção do que fazer, foi um aprendizado na base de tentativa e erro, porque não existiam manuais. Pegávamos o manual de redação da *Folha de S. Paulo* e não servia, o manual de redação dos próprios *Diários Associados* também não ajudava.

Optamos por tratar com informalidade o leitor em todos os canais de sua participação, para que ele mesmo pudesse nos trazer o que estava querendo, isto é, mantivemos as portas abertas. Afinal de contas, trata-se de uma questão conceitual: o jornal popular é do povo, não pode ser imposto. Para isso, precisávamos que a interlocução fosse direta. Nesse sentido, há uma história de um senhor de 80 anos que abusou sexualmente

de uma menina de 4 anos na região de Ouro Preto/Mariana. Colocamos a chamada da notícia na capa, onde se deve colocar o mínimo possível de letras pra dar visibilidade à notícia. Às vezes nos chamam de sensacionalistas, mas nunca tornamos sensacionalista algo que não o é. Colocamos a notícia na capa com menos palavras, porque se colocássemos "Senhor de 80 anos abusa de menina de 4 anos", a letra ia ficar tão pequena que quem passasse pela banca não ia ler, a não ser que pegasse o jornal na mão. Então, usamos a expressão "velho de 80 anos" ou algo assim... Nesse dia, choveram telefonemas na redação: segundo os leitores, eu não poderia chamar o indivíduo de "velho", era falta de respeito. Essa era uma reação que a gente jamais imaginaria que fosse acontecer. Mas falamos que não concordávamos com eles, porque "velho" é pejorativo a depender da forma como é usado. Por exemplo, o filho chama o pai de "velho" como uma forma de carinho. Além disso, o mais importante da notícia seria o abuso. E assim seguimos, com tentativa/erro e muita dificuldade, dentro da própria empresa.

Mas houve uma mudança de posição e resolveram apostar mais no *Super*. Visitei o *Diário Gaúcho* e vi o que eles faziam lá: vendiam 10 ou 20 vezes mais que nós! Mas esse primeiro contato com o jornal popular de Porto Alegre ocorreu dois anos depois de eu já estar fazendo o jornal popular em BH. Eu já tinha entendido intuitivamente a dimensão do projeto, mas não tinha visto um modelo prático funcionando. Porque em 2002/2004, lá já ocorria o que acontece hoje aqui: todo mundo com o jornal na mão. Achei muito interessante aquilo e investimos mais no projeto. Além disso, o *Estado de Minas* também resolveu lançar o *Aqui*, já havia o *Diário da Tarde*, que acabou perdendo seu foco, pois ele era feito pra taxistas, quando eles eram pobres. Nesse novo contexto, o taxista já era de classe média e o *Diário da Tarde* não atendia a seu público inicial. As pessoas achavam o *Diário* elitista e a questão ficou num vai-não-vai, hesitando-se em reformá-lo, em torná-lo popular, até que resolveram lançar outro jornal, o *Aqui*, e me convidaram a participar.



Foto: Euler Júnior

Quais foram as principais estratégias do jornal popular para alcançar seu público-alvo?

Faltava menos de um mês para o jornal circular, todas as estratégias de *marketing* e de circulação já estavam prontas, havia um esboço de projeto gráfico, só faltava a redação. Foi quando Josemar Gimenez de Resende me convidou, ele conhecia meu *know-how*, e eu trouxe algumas pessoas que eram de minha equipe no *Super* e outras de fora. E montamos o jornal nessa linha, de pensar em abrir as portas, porque o *Estado de Minas* é visto especialmente pela população de baixa renda como um jornal hermético. Muitas vezes as pessoas têm vergonha de escrever para o *Estado de Minas* com medo de escrever errado. Mas elas sabem que, se escreverem errado para um jornal popular, a gente vai consertar sem criticá-las. Outra abertura é que sempre fizemos questão de aceitar a carta do leitor por telefone: se ele quer publicar algo como "estou com raiva do Galo porque só perde", ele liga para o jornal, um estagiário coleta sua fala e redige a carta, ou seja, o leitor pode publicar independentemente de sua habilidade de escrita.

Sempre fiz questão de divulgar isso porque uma tia, certa vez, pediu-me que escrevesse uma carta pra ela assinar, já que tinha vergonha de sua escrita. Não quero que as pessoas tenham vergonha de escrever. E um jornal popular precisa disso. No dia de lançar o jornal, Josemar Gimenez de Resende entrou na minha sala, na redação do *Aqui*, lá pelas 22 horas, e mudou o preço da capa de 50 pra 25 centavos. Nem eu sabia que essa era a grande estratégia de lançamento do *Aqui*, porque o *Super* custava 50 centavos. Então, o jornal saiu a 25 centavos, o *Super* foi pra 40 e aí virou uma guerra dos diários populares em BH. O que foi bom pro leitor.

Na sua opinião, quais são as causas do sucesso dos jornais populares em Belo Horizonte?

São muitos fatores que levaram a esse boom de jornais populares. Nós, da classe média, quando vemos o vizinho receber qualquer periódico, pensamos "Fulano é antenado, lê jornal...". A mesma coisa acontece na favela, quando um sujeito aparece com o jornal debaixo do braço: o periódico lhe confere um *status* intelectual. Isso muda a própria conversa na cidade. Num salão, a conversa não é mais a fofoca local, mas as notícias do jornal "Você viu o crime tal? Viu o Atlético?" Outra coisa é a valorização das pessoas e o favorecimento da auto-estima. A partir da leitura diária de jornais e dos valores agregados a isso, inclusive o da própria evolução da habilidade pessoal de leitura, o sujeito se torna um consumidor mais atento e exigente. Outro dia, numa grande loja de varejo, ouvi um vendedor falando pro outro: "Eu odeio vender pra pobre." Há 10 ou 20 anos atrás, eles odiavam vender pra classe média, que era o cliente chato. Ótimo que ele odeie vender pra pobre: é um sinal de que, quando as coisas não dão certo, o cliente reclama em vez de engolir o prejuízo.

Como é o processo de seleção e edição de textos para o jornal *Aqui*?

Nas próprias faculdades de jornalismo, há uma visão errada do jornal popular: como se ele fosse um jornal menos importante. Normalmente, ele é muito mais difícil de fazer, porque temos que pegar todo o conteúdo do *Estado de Minas* (antes era todo o conteúdo do *Diário da Tarde* e do *Uai*) e fazer seleções e cortes, pois cada matéria deve ter em média 15/20 linhas, quando cada matéria do *Estado de Minas* tem em média 50/60 linhas, podendo chegar a 100 linhas. Em cada matéria temos que enxugar: é aquela arte de cortar palavras do Drummond. Muitas vezes uma página do *Estado de Minas* tem um texto grande e 10 entradas de página, pois trabalhamos também com a idéia de hipertexto, como a Internet que tem várias entradas. Quanto mais houver legendas e muitos títulos, maior será a chance de o leitor entrar por aqui ou por ali e seguir lendo. Logo, se há 10 matérias numa página do *Aqui*, houve 10 cortes de 50 pra 10 ou pra 15. Capturar dados do *Uai* é mais fácil, porque a linguagem da Internet é muito parecida com a do jornal popular. Mas não é sempre que podemos retirar material da Internet, porque o volume de produção do *Uai* é muito menor que o do *Estado de Minas*. A lógica ainda funciona ao contrário: o *Estado de Minas* faz as matérias e manda pro *Uai*, quando a tendência da convergência de mídias mostra que o primeiro alvo da matéria deve ser a Internet, e depois, complementado, viria o impresso.



Foto: Marcelo Santana

Como tem sido a experiência de presenciar o sucesso de público dos jornais populares?

Estou orgulhosíssima desses filhos porque entro no táxi e o taxista está lendo jornal popular, tomo o elevador e o ascensorista também lê um jornal. O formato do periódico popular também lhe dá fácil portabilidade. Eu já vi garis varrendo, que colocam o jornal no carrinho e vão puxando e lendo. Minha empregada, volta e meia, chega à casa com um *Aqui* ou um *Super*, pois as pessoas têm o hábito de ler nas viagens longas de ônibus e deixam o jornal no banco, daí outro senta e pega. O jornal sendo barato, ninguém fica com apego a ele. E também há a história das promoções: o leitor compra três jornais porque precisa juntar 45 selos para trocar por uma correntinha folheada a ouro. Então todo dia ele chega na repartição com três jornais e acaba distribuindo os excedentes.

Há alguma pesquisa abordando os jornais populares de Belo Horizonte?

Atualmente, há vários trabalhos de estudantes de jornalismo comparando os jornais populares entre si ou com os *standard* como *Estado de Minas* e *O Tempo*. Eles percebem que não há grandes diferenças entre eles, pois o jornal popular apenas traz as notícias de forma mais resumida. Não temos muito espaço, mas a Internet também não tem. Os *Diários Associados* lançaram o *Aqui* em mais três praças: Brasília, São Luís do Maranhão e Recife. Estão todos indo super bem, com as mesmas diretrizes, sendo que algumas páginas, como as de lazer e televisão, são em comum, sendo fechadas em BH e enviadas às outras redações.

Quantos leitores os jornais populares atingem hoje?

Quando eu vim pra cá, o *Super* era o único no mercado e vendia 12.000 exemplares por dia. Hoje, *Super* e *Aqui* vendem mais de 400.000 exemplares por dia. O *Super* é o jornal mais vendido do Brasil. Ele estava vendendo mais que a *Folha*, não sei se ela voltou a ultrapassá-lo. O equilíbrio financeiro do jornal popular é muito tênue e complicado, porque esse preço, de fato, é muito barato. Então pra crescer saudável, é preciso crescer muito devagarinho, com muita consistência, anúncios apoiando etc. O jornal tem tido um crescimento bem saudável, já não dá prejuízo há muito tempo, mas ficamos no "não fomos feitos para dar lucro". Os jornais populares dessas empresas estão mais preocupados em formar leitores. Por isso, quando foi lançada essa onda de jornais populares, a Associação Nacional de Jornais (ANJ) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), manifestaram seu apoio a eles várias vezes, exatamente porque o jornal impresso tem perdido leitores dia após dia já que eles estão migrando para a Internet. Contudo, estamos descobrindo que o fim do jornal impresso não é um problema para as indústrias de comunicação, mas para as indústrias de celulose, porque vamos continuar fazendo comunicação e notícias em outras plataformas. Mas há os que não se inseriram ainda e estão completamente alijados da comunicação contemporânea, exceto por TV e rádio, sendo que esse último é cada vez menos buscado para notícias e mais ouvido por entretenimento. Mas para alguém ser leitor de Internet, ele tem que ser, antes de mais nada, um leitor. Se ele não tem o hábito de leitura, não adianta ter computador. E o hábito é preciso ser formado. Recebemos muito testemunho, muita cartinha, tenho alguns guardados em casa... No início havia mais, agora já se acostumaram... Escrevem para Érico Enobre, que é o diretor presidente: "A Dr. Enobre, muito obrigado por o senhor ter lançado esse jornal dos pobres". Escrevem páginas e páginas a mão: "Porque agora quando encontro com minha família, não passo mais vergonha, eu sei do que eles estão falando". Recebemos testemunhos assim de vários locais e leitores.

Esse processo é bem parecido com o princípio de nossos livros de bolso, que são vendidos a R\$1,99. Não temos lucro, dependemos de patrocínio e colaboração. E também fazemos isso para estimular a leitura.

Outra coisa que eu acho legal. Esses projetos demoram um pouco, porque é difícil quebrar o estabelecido. Mas ninguém está ganhando mais dinheiro hoje que MRV, Tenda, Ricardo Eletro, Magazine Luisa e todos os negócios e as financeiras que apoiam jornais populares. Ou seja, os anunciantes que não vieram ainda é porque não se deram conta do tamanho da popularidade desses jornais. Mas a vinda dos anunciantes para um modelo de negócio como esse visa apenas a não dar prejuízo e aumentar a tiragem. Claro que todos querem ter lucro, mas

os *Diários Associados* sabem que um lucro colossal, aquele lucro substancial que vai dar dinheiro para investimentos e para o grupo como um todo, virá dos diários populares. Daí, realmente estamos formando novos leitores para novas plataformas e nossos próprios produtos que estão vindo aí...

A criança vai se habituar a ver os pais lendo jornal...

Exatamente. Mas eu acreditava mais nisso no início, porque hoje os panoramas estão tão dinâmicos, a tecnologia está mudando tudo com tanta rapidez... Eu costumava dizer, no início do *Aqui*, que o jornal popular era como palavra cruzada. Certa hora, o leitor podia dizer: "Está fácil demais, vou procurar um tipo médio" ou "Vou comprar um desafio maior". Mas há uma quebra de lógica aí provocada pela Internet. Com a queda do preço do acesso à Internet e ao computador, com o *lap-top* de 100 dólares... já não tenho certeza se o leitor vai migrar pra Internet ou ficar no jornal impresso. Mas que ele vai ler, isso vai! Os hábitos da leitura e da busca de informação já precisariam estar criados. Então eu acredito nisso, porque todo mundo é assim, todo mundo começou com os *Três porquinhos*.



Foto: Renato Weil

Alguns dos jornais populares que li não tinham textos de literatura. Não seria interessante publicar algum poema, uma crônica etc.?

É muito complicado criar um parâmetro do que seja publicável ou não. Também acho que a função do jornal é outra. O que a gente faz sempre é o seguinte: vamos supor que vai haver uma exposição do Portinari no Museu de Arte da Pampulha, o *Estado de Minas* fez uma matéria e a entrada custa 3,00. Então,

publicamos, adaptando a matéria. Portinari suicidou-se pintando. Ele tinha sido proibido de pintar por causa da intoxicação causada pelas tintas amarelas e laranjas. Abandonado por sua mulher, em sua última fase, ele só pintava com amarelo e laranja até que morreu... No jornal, vamos contar isso primeiro. Porque o leitor vai à exposição e pensa: "Esse é amarelo, da última fase." Não adianta ele ir lá e falar: "Ãhã, bonito!"

O objetivo é que eles entendam que aquele espaço é deles também...

Exatamente. Não é fácil fazer isso, eu gostaria de ter uma equipe maior e exclusiva de reportagem pra poder fazer isso sempre. Também precisaria de tempo de edição pra mudar. Muitas vezes a gente nem consegue trocar uma palavra difícil pelo sinônimo... Mas a idéia é que a leitura seja um prazer em primeiro lugar, atendendo ao leitor de primeira viagem. E acabamos atraindo outros leitores, que já são capazes de analisar custo e benefício: alguém compra um jornal mais caro e quando, no fim do dia, percebe que leu só o caderno de Esportes, ele se dá conta que leu somente 15 centavos do jornal. Noutras vezes, o leitor compra a *Gazeta Mercantil*, mas torce pro Atlético, coitado, como eu. Se ele vai comprar outro jornal pra ler sobre futebol, tende a comprar um mais barato.

Acabamos de lançar um livro com as crônicas do taxista Josiel Botelho, que escreve há três anos, uma vez por semana, no jornal *Aqui*. Ele conta: "Peguei uma passageira, coitada, cuja filha tinha câncer... E pensei 'qual é o sentido da vida?'" E daí, ele narra a vida dele. Uma editora lhe propôs entrar com um projeto na Lei Municipal de Incentivo à Cultura. Como ele descreve os ambientes da cidade, seu projeto foi aprovado, seu livro foi editado e o jornal entrou como apoiador pois ele nasceu como escritor aqui. O livro seria vendido a 15,00 mas entramos na parceria da distribuição e o preço de capa caiu para 9,75. Ou seja, com 10,00, o leitor compra o livro e o *Aqui*. Estamos super felizes porque o livro será vendido nas bancas, de forma bem popular.

Então, o jornal incentiva bastante a participação dos leitores...

Houve também a proposta "Você pergunta, seu ídolo responde". O leitor mandava uma pergunta para Guilherme do Cruzeiro, p. exemplo, e ele respondia. Mas muitas vezes as pessoas não sabiam o que perguntar. Depois, avaliamos que houve uma grande oportunidade de interação, mas talvez eles não estivessem preparados para isso ainda.

Agosto de 2008.



Alunos durante o teste diagnóstico pedagógico

O adolescente infrator rumo a novas oportunidades

Maria da Pompéia Carneiro

Agradecimentos:

Professora Maria Antonieta Pereira

Professor Eirilton

Maria da Pompéia Carneiro é pedagoga e funcionária do CEIP Dom Bosco.

A internação de um adolescente em uma unidade socioeducativa é o fundo do poço para muitas famílias. Para outras, pode vir a ser a oportunidade de preservar ainda por algum tempo a vida destes, visto que as "guerras" do "mundão", por disputa de pontos de tráfico ou por débitos de droga, já os coloca na posição de condenados à morte. Mas para nós, educadores do CEIP-DB, é uma oportunidade de resgate de valores que norteiam a formação cidadã.

O Centro de Internação Provisória Dom Bosco, localizado no bairro Horto em Belo Horizonte - MG, é uma instituição de acautelamento de adolescentes em conflito com a lei, com idade entre 12 e 18 anos incompletos. O período legal de

acautelamento é de no máximo 45 dias, sendo que adolescentes que receberam medida socioeducativa de internação ficam na instituição aguardando liberação de vaga em centros próprios para cumprimento da medida, podendo o período de espera se estender por até 120 dias. As peculiaridades do provisório e a rotatividade do público atendido, aliadas à vulnerabilidade social das comunidades às quais eles pertencem, demandam ações direcionadas para a democratização de linguagens e recursos pedagógicos que contribuam para melhorar a auto-estima e ampliar o leque da identidade cultural dos acautelados.

Com foco nos objetivos de ressocialização, a Direção Geral e a Coordenação Pedagógica do CEIP, em parceria com educadores do Programa *A tela e o texto* da UFMG, implantaram o projeto "Juventude: leituras da inclusão" que foi desdobrado no projeto "Semear letras e cultivar conhecimentos" em 02/02/2009, como alternativa de resgate e difusão cultural, utilizando a tecnologia como recurso didático. A proposta foi orientada pelo resultado de diagnóstico pedagógico, em teste de leitura, escrita e interpretação de texto, aplicado aos internos em um momento pontual, que detectou um *déficit* de desenvolvimento intelectual dos alunos em relação à sua classificação escolar e a ausência de identidade escolar nos adolescentes que, em sua maioria, se encontravam evadidos da escola regular quando de seu acautelamento.

O projeto educativo do CEIP-DB tem como função principal a interação entre as diversas áreas e profissionais da comunidade educativa, formando, assim, uma equipe multidisciplinar que contribua para a formação dos adolescentes e a conscientização de que há caminhos diferentes daqueles que os conduziram para a condição de sujeitos com liberdade restrita. O grande desafio inicial foi selecionar, entre vários profissionais capacitados e comprometidos, alguns agentes socieducadores para atuar como referência no espaço escolar. O desafio diário é desconstruir na comunidade educadora a identidade de contenção e reafirmar que cada sujeito nesse espaço atua como um educador em todas as suas ações. Como parte da instituição, cada funcionário deve diuturnamente rever e aprimorar seus conceitos, transmitindo confiança aos adolescentes a partir do desempenho de seu trabalho.

Os agentes socieducadores que atuam como referência em sala de aula, quando foram convidados para integrar a equipe pedagógica, relataram que se sentiram desafiados e angustiados com a expectativa da prática multidisciplinar. O resultado desse trabalho coletivo dependia diretamente da construção de uma linguagem comum, onde as questões técnicas e pedagógicas fossem trabalhadas com simplicidade, sem perder o foco no cognitivo, porém permitindo uma flexibilidade para abarcar

experiências de pessoas com formações diversas e a experiência dos adolescentes/alunos como fator motivador e direcionador para a definição de conteúdos escolares específicos. Norteados por esse prisma, deram início no dia 02/02/09 a essa forma de lecionar, aprendendo e construindo junto com os adolescentes um novo modelo, diferente do modelo tradicional que não atendeu às demandas desse público e, portanto, contribuiu sobremaneira para sua evasão escolar. A grande dúvida e angústia dos agentes era se conseguiriam manter os adolescentes dentro da sala de aula por três horas, apesar do planejamento, visto que inicialmente não contávamos com uma professora, e os agentes, além de fazer a segurança da escola, deveriam fazer também a regência das aulas.

No primeiro momento da aula inaugural, foi construído de forma democrática entre os agentes e os adolescentes os combinados que deveriam funcionar como regra básica da disciplina dentro do espaço escolar. O planejamento escolar foi seguido, logicamente com pequenas adaptações, e realizado semanalmente, com implementações de temas transversais. Para surpresa dos agentes, desde o primeiro dia letivo, os adolescentes sempre faziam os seguintes comentários ao final das aulas: - Já terminou a aula?! O tempo passou tão rápido! E assim, nas primeiras semanas, os agentes fizeram o trabalho de segurança e regência. Um dia chegou uma professora, se apresentou, disse que iniciaria no dia seguinte, mas para surpresa geral voltou somente para se despedir, pois havia sido designada para outra unidade. Finalmente, chegou a atual professora, Marília, que se encaixou como uma luva ao grupo que já havia dado forma à escola.

As limitações impostas pelo tempo de efetivo trabalho desenvolvido com cada adolescente, o perfil do autor de ato infracional que enxerga o sistema socioeducativo como acusador, somado ao histórico pessoal do acautelado, que não construiu sentido em sua relação com a escola regular, orientaram o trabalho escolar na Unidade a partir de temas transversais, como forma de suavizar a exposição dos conteúdos. Podemos exemplificar nossa prática com ações atravessadas pela pedagogia da responsabilidade, fundamentada na ética, aqui entendida como responsabilidade por outrem, como não indiferença ao valor da possibilidade humana de dar prioridade ao outro. O posicionamento dos agentes em sala de aula é um fator relevante para o sucesso da proposta, visto que eles não atuam limitadamente na segurança e na contenção dos adolescentes no ambiente, mas interagem com a regente da turma, formando uma equipe pedagógica valorosa.

Sendo o dia 22 de março o Dia Internacional da Água Doce, trabalhamos por duas semanas esse tema, com o objetivo de conscientizar os adolescentes sobre a importância da água para

a vida. A partir do tema, foi possível trabalhar conteúdos de matemática, como porcentagens, conteúdos de língua portuguesa nas produções de textos, conteúdos de ciências quanto à formação dos corpos. Outros temas transversais como saúde, higiene, ética e cidadania também foram abordados.

Foi proposta aos alunos a produção de painéis, para exposição na Unidade, tratando do tema água. Os materiais disponibilizados para a produção incluíam revistas com fotos de lugares diversos, fato que os motivou a questionamentos sobre a existência daqueles lugares e a demonstrarem desejo de conhecê-los. Quando explicada a situação da água potável no mundo e a quantidade de água própria para o consumo disponível no Brasil, os adolescentes se posicionaram sobre a possibilidade de ocorrer, no futuro, uma guerra por causa do domínio e da posse das reservas de água potável. Nesse momento, foi possível discutir a diplomacia e a política, sem imposição do tema, o que conduziu a uma participação efetiva dos adolescentes nas discussões.

A leitura da nossa realidade social foi direcionada a partir da abertura de espaço para tratar das alternativas para suprir a falta de água em certas regiões. A nova profissão das cisterneiras do nordeste, o porquê de as mulheres se adaptarem melhor a esse ofício, a diferença entre as cisternas de fornecimento e as de armazenamento de água foram trabalhados com foco no fortalecimento da cidadania e o coletivismo. A ampliação dos horizontes culturais e geográficos despertou o interesse dos alunos para conhecer outras realidades. A contribuição de um agente socieducador com a produção de uma música relacionada ao tema motivou a equipe e os adolescentes a proporem novas produções.

Foi possível aos educadores, no desenvolvimento das atividades, perceber a necessidade de abordar questões de geografia com os alunos, visto que eles demonstraram dificuldade em leitura de mapas e no reconhecimento de sua identidade de cidadão pertencente a um país, um estado e uma cidade. Sua noção de nacionalidade e naturalidade estava aquém do desejado, fato que motivou o convite a um agente socioeducador que não compõe diretamente a equipe, mas que é professor de geografia, a reger uma aula com o fim de suprir as dificuldades detectadas, cuja participação agradecemos. Assim, encerramos o projeto sobre o tema "água", com a perspectiva de trabalhar o tema "identidade nacional".



Fotos realizadas durante a oficina

QUANDO COMPRAR UM LIVRO SE TORNA UMA ATITUDE INCLUSIVA

Rejane H Neves

Formada em Letras, licenciatura plena em língua portuguesa, pela UNI-BH. cursou extensão universitária em Neurolinguística e Introdução à semiótica. Atualmente, cursa na UFMG, especialização em Ensino de Leitura e Produção de Textos e especialização em Temas Filosóficos. Coordenadora do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

Sempre estive envolvida em tarefas voluntárias, mas confesso que participar do Programa *A tela e o texto* tem sido um aprendizado muito engrandecedor: mais que auxílio ao próximo, tem sido uma auto-educação. Uma experiência recente fascinou-me.

A convite da Professora Renata, que conhece e gosta dos projetos do Programa, fui ministrar uma oficina de leitura para seus alunos do 4º. ano de escolaridade da Escola Estadual Professor José Mesquita de Carvalho. Marcamos a data, ela comunicou aos alunos e enviou bilhete aos pais sugerindo que comprassem o livro *Folhas verdes* para melhor acompanhar a oficina que foi preparada utilizando essa obra. Trata-se de publicação da Linha editorial *Tela e Texto*, sendo vendido a R\$1,99, para viabilizar o acesso à literatura brasileira.

No dia da oficina, dos vinte e cinco alunos presentes, dezessete compraram o livro. A satisfação deles era enorme quando receberam seus exemplares. Folhearam atentamente o livro, fazendo perguntas e comentários sobre ele. Acredito que, para a maioria desses meninos, esse era o primeiro livro

que compravam e pude perceber uma valorização diferenciada do objeto adquirido. Mais do que um incentivo à leitura houve uma inclusão social, uma valorização da auto-estima, já que o acesso à compra de livros é muito restrito em nosso país, devido ao alto custo do produto.

Pois bem, escolhi um poema para o trabalho. Os alunos participaram com entusiasmo da análise e da discussão. Foi gratificante perceber como eles se interessaram pelos debates sobre meio ambiente. Depois, em grupos, eles fizeram um cartaz onde reescreveram o que foi debatido.

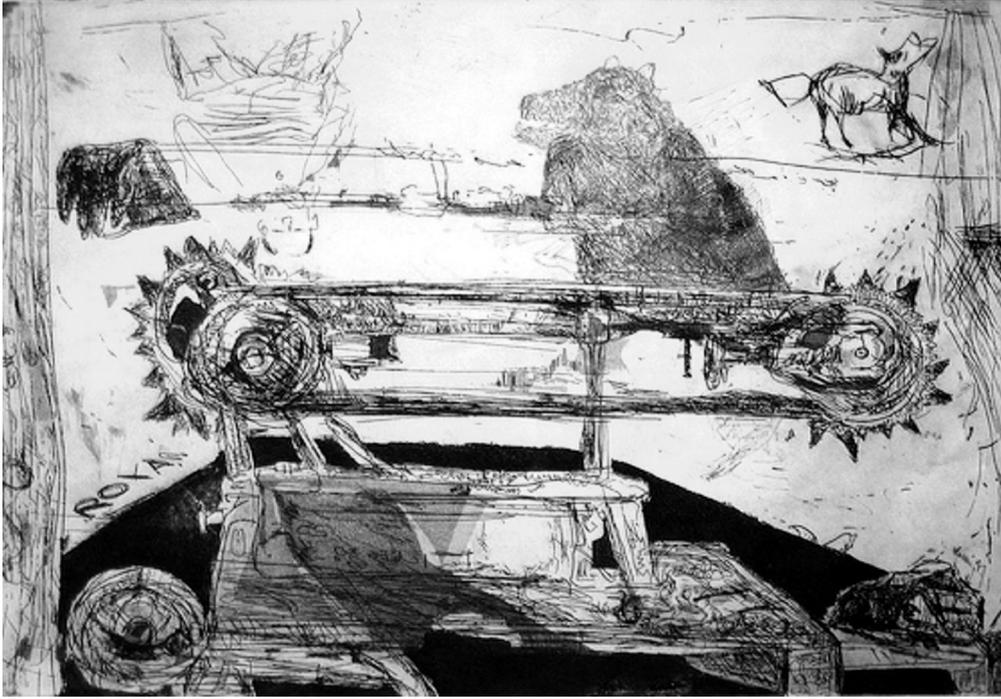
Observei que eles estavam lendo os outros poemas, comentando entre eles, interagindo com o livro. Ao final, apresentei toda a coleção dos livros de bolso que compõem a literatura de baixo custo do Programa *A tela e o texto*. Então, um aluno aproximou-se dizendo que queria presentear sua mãe com um livro e perguntando se poderia pagar parcelado: tinha setenta centavos no momento e depois pagaria o restante. Argumentou que não poderia pedir dinheiro a sua mãe, pois não seria legal ela pagar seu próprio presente. Claro que nossa resposta foi positiva e ele se sentiu valorizado e respeitado.

Como despedida, recebi muitos beijos, abraços e um carinhoso bilhete. Acreditem, nessa aula a aprendiz fui eu!

No dia seguinte, liguei para a professora Renata pra saber da repercussão do trabalho com os livrinhos e ela respondeu que foi muito positiva. Mais três alunos compraram o livro e alguns perguntaram se eu voltaria à escola: forte indício de que a iniciativa agradou. Ficaram de combinar outra data para me convidarem novamente. Renata disse que os alunos estavam lendo o livro, colorindo os animais que ilustram os textos e comentando o debate. Contou-me também que um dos alunos confessou que gostou tanto do livro que queria tomar banho com ele.

Acho que, para uma primeira compra cultural, o registro que ficará na memória deles será de uma experiência positiva e agradável, pois houve um exercício de cidadania que resultou na auto-valorização.

A emoção que vivi não consigo descrever... Estou muito agradecida à professora e a seus alunos por essa experiência que gostaria de reviver com outros estudantes.



A máquina de triturar bois, de Leandro Figueiredo

Carne seca

Affonso Romano de Sant'Anna

Escritor brasileiro consagrado, foi cronista no Jornal do Brasil (1984-1988) e do jornal O Globo até 2005. Atualmente, escreve para os jornais Estado de Minas e Correio Brasiliense.

Hipocritamente durmo na madrugada enquanto bois são abatidos nos frigoríficos da manhã.

Durmo hipocritamente sem ver o sangue que escorre pelas calhas da noite e começam a subir, ondeando, pelos pés de minha cama. Durmo sem ver o olhar do boi no matadouro. O olhar. O berro. A morte.

Tapo os ouvidos, mas os grunhidos dos porcos rasgam o pêlo da noite. O sangue espirra do curral da madrugada e homens ávidos vão desenrolando as tripas da fera, que estrebucha, para convertê-las em linguiça que hipócrita e porcamente me serão servidas.

Uma vez contaram-me como se matam gansos na França. Os bois, a gente pode pensar, levam aquela pancada súbita na cabeça e desmontam sua carcaça no ladrilho. Mas os gansos são cevados, como se cevam os frangos. Os frangos sabem que vão morrer nos

campos de concentração vigiados pela SS dos frigoríficos. Mas os gansos conhecem o martirologio dos santos e penitentes.

Começam a engordá-los. Ou, pior: cevá-los forçadamente. Os frangos, sabemos, são alimentados também artificialmente; deixam aquelas luzes acesas noite e dia, e eles comendo, bicando, comendo, bicando os segundos, bicando os minutos numa engorda rápida e lucrosa.

Mas os gansos são agarrados à força. E então começa-se, por um funil, a socar para dentro deles a ração. Um funil ou moedor para que a comida já vá direta para dentro, chegue mais rapidamente ao fígado que, em forma de patê, colocarei em minha mesa no fim de semana na casa de campo. Mas não é sobre gansos que estou escrevendo especificamente e sim sobre a carne que para mim se prepara na escuridão hipócrita de minha fome.

Na infância de todo mundo (pelo menos no interior e antigamente) havia sempre uma galinha que alguém começou a matar na cozinha. E foi cortar o pescoço dela, tendo asas presas sob os pés contra o ladrilho, e, de repente ela se soltou. Se soltou e saiu com o pescoço pendurado jogando sangue pelas paredes até expirar no degrau para o quintal.

Há quem vá aos restaurantes especializados em peixes, porque quer ver o peixe vivo, o peixe que vai escolher no aquário. E aponta-lhe o dedo, "quero aquele ali", e se senta à mesa, enquanto na cozinha jogam lagostas vivas na água fervente e a champanha espuma sua indiferença na taça dos ricos.

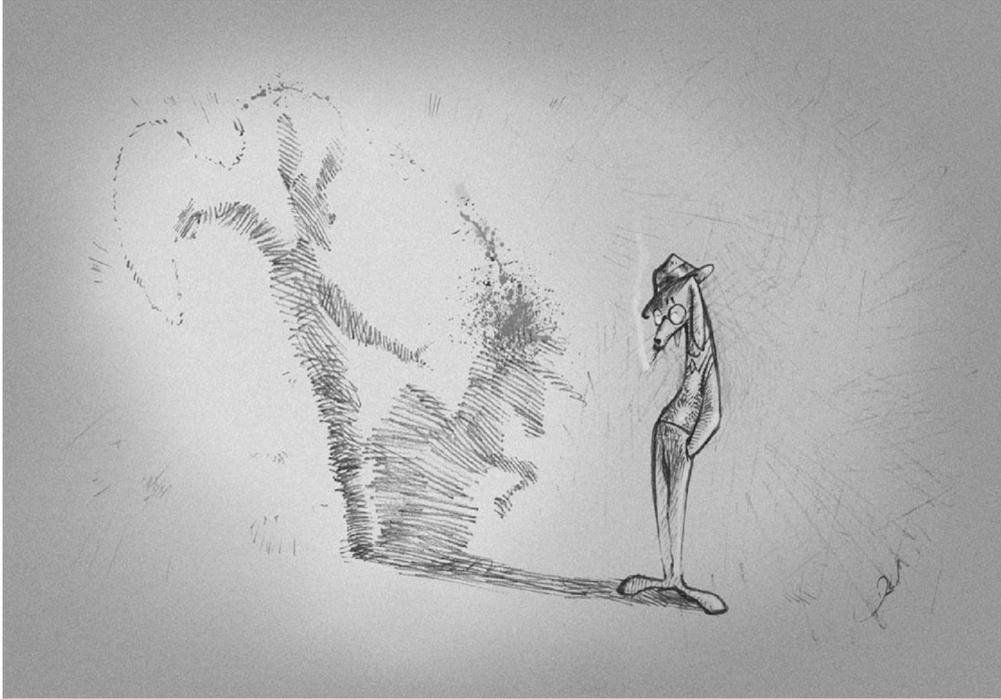
Carne deveria dar em árvore.

Mas um dia me mostraram uma árvore que sangra. Meu caseiro espetava-lhe um prego, arame ou qualquer instrumento torturante, e lá vinha aquela gota vermelha. Não faz muito descobriram que os vegetais também são seres humanos. Já ouviram tomate chorar e laranjas terem vertigens quando colheram uma ao lado da outra na lâmina da morte.

E a esta hora estão pegando leitõezinhos que, assados, ainda ganham sobre o nariz uma rodela de laranja, e aqui e ali azeitonas e outros adereços. E hipocritamente me assento numa churrascaria. Bebo um chope junto com a caipirinha e peço voluptuosamente uma picanha. Por que não, um churrasco completo? Sim, aceito. E lá vêm os cadáveres eufóricos, correndo para o meu prato: tomo a faca, empunho o garfo como um guerreiro tártaro. E como. E como. E rumino. E mastigo. E gosto. O sangue da vítima vai se misturando ao meu civilizadamente. Barbaramente.

O pior antropófago é o que tem remorsos de sobremesa.

Julho de 2007.



David Mussel

Estes animais em torno

Affonso Romano de Sant'Anna

Escritor brasileiro consagrado, foi cronista no Jornal do Brasil (1984-1988) e do jornal O Globo até 2005. Atualmente, escreve para os jornais Estado de Minas e Correio Brasiliense.

Ali, defronte à Pousada da Ponte, em Tiradentes, o menino abusava; chicoteava um cavalo, e eu já não agüentando mais, disse: - Olha aí, cara, você sabia que cavalo também é gente? (E ele me olhando espantado, como se isso fosse uma revelação ameaçadora). É, ele é gente igual a você. Vê se trata dele melhor; ele não é seu? Pense que ele é seu irmão, ou você mesmo.

E fui pensando: para que chicotear o desvalido animal? Para que esporeá-lo, assim inutilmente, a não ser para exercer a força e o poder diante de um ser tangido obrigatoriamente à obediência? A rigor, não é de hoje que os animais me comovem. E salta na memória meu pai discutindo com um carroceiro, que chicoteava sadicamente um burro, diante de nossa casa, desnecessariamente. O olhar de pânico do animal, que não entendia nada do que estava acontecendo, e agitava o pescoço, tismava as ferraduras nas pedras, erguia o corpo, se esfalfava por sair do lugar e daquela situação, desesperadamente.

Meu pai deve ter dito ao carroceiro o que eu disse ao menino, ou melhor, eu disse ao menino em Tiradentes o que meu pai disse ao carroceiro em Juiz de Fora, que burro é gente. Lembro-me que meu pai invocava a Sociedade Protetora dos Animais e foi a primeira vez que ouvi falar nisso. O carroceiro certamente não sabia o que era aquilo, ele que era um animal igualmente sem proteção de qualquer sindicato ou lei, com um sistema que também o chicoteava todos os dias, logo que a luz do sol lhe punha os arreios do trabalho.

O fato é que estou ficando cada vez mais sensível aos animais, e possivelmente a mim mesmo. Não bastassem os cães, preocupo-me até com a vida das formigas andando na pia e, se uma barata aparecer, colho-a dentro de um jornal e jogo pela janela; esmagá-la, jamais. Essa coisa de animais, plantas e até mesmo pedras, tudo tem vida. Há pouco li que um estudante de biologia, em Porto Alegre, se recusou a matar as cobaias, alegando que aquelas experiências podem ser feitas no computador e que ele estudava para ajudar e não para matar animais. Obteve uma liminar da justiça e levou para casa três lindas cobaias que iam ser sacrificadas.

Outro dia, no Egito, passei por sofrimento pior que aquele em Tiradentes. Dezenas de charretes conduziam centenas de turistas para a localidade em que estava o gigantesco "obelisco inacabado". Algumas charretes eram bonitas, bem tratadas, alguns burros também. Mas, quando começávamos a subir uma estrada e a besta se esforçando, suando para nos transportar, o dono da charrete começou a chicoteá-la. Cada chicotada batia era no meu lombo. Eu quase descendo para botar os arreios e ajudar o bicho a subir a ladeira. Ou quase pegando o carroceiro, botando os arreios nele, e fazendo-o puxar a charrete, agora comandada pelo burro. Não dá para defender os excluídos e miseráveis e continuar a maltratar a natureza e os animais.

Outro dia, estava em São João del-Rei, altas horas da noite, quando todos os bares e restaurantes se fechavam, passou por mim um cão, um cão vagamundo-vagabundo. Não sei por que lembrei-me de um verso de Paulo Mendes Campos em que recordava o tempo em que ele, como o cão metafísico, gania para a eternidade. Meu Deus! Cada vez estou mais próximo dos animais e de São Francisco! Olho o meu irmão cão, sinto uma dor canina atravessar-me os ossos no frio da noite mineira. Esse cão andarilho na noite deve ser eu mesmo. Ele é meu duplo, ou melhor, o meu uno.

Para onde está indo esse cão? Paro de prestar atenção na conversa de fim de noite na calçada. Eu o contemplo, enquanto ele olha algo longe, algo longínquo além daquela praça. Procura. Como que antenando algo, ele fareja o infinito. E, de

repente, sai andando, como se soubesse para onde ir e o que buscar dentro da escura noite.

Que nem eu.

Julho de 2007.



Vera Macedo junto com um dos seus cavalos

MEIA BAILARINA

Maria Luísa Silveira da Rocha

Maria Luísa Silveira da Rocha, psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contista no site Anjos de Prata (www.anjosdeprata.com.br) desde 2007. Premiações: 3º lugar no Concurso Literário da ASTTTER, na categoria contos, em 2008, com o texto "Índios e Cicatrizes".

Hoje de manhã eu estava em casa resolvendo os problemas novos que me foram impostos pela condição de síndica do prédio. Havia procurado telefones de firmas de impermeabilização nas páginas amarelas de imprestáveis catálogos, fizera contas do saldo que seria possível dispor no final do mês e me aborrecera com intermináveis arrumações na pasta de documentos e atas.

Resolvi parar um pouco e fui preparar um café. Já passava das nove horas e uma vontade súbita de comer mais um pedaço de pão acompanhado de um café coado na hora me fez levantar da cadeira e acender o fogo para ferver a água. Meus pensamentos ainda estavam misturando as contas do condomínio com as minhas pessoais e me deparei com uma situação meio sombria. Parecia que o meu dinheiro seria insuficiente até o final do mês: contas demais, novamente. Fiquei aflita e impaciente. Provavelmente teria que usar mais uma vez o cheque especial.

Mas o que fazer? O jeito seria cortar os gastos o máximo possível e limitar as compras de supermercado e as saídas à noite.

O telefone tocou e me assustei. Havia acabado de coar o café e tomado uns dois goles, apreciando o calor extremo da bebida escura. Tenho enorme preguiça de atender telefones e fui fazê-lo com muita má vontade.

- Alô!
- Alô!
- Queria falar com a Soninha.
- É ela. Pode falar.
- Aqui é a Vera. Tudo bom?

Não respondi. Quem diabos seria esta Vera? Não me lembrava de nenhuma...

- É o seguinte: vou bem direto ao assunto porque eu tenho pouco tempo e preciso demais de sua ajuda. Ontem eu estava na favela do Pau Comeu, onde fui entregar umas roupas para o bazar da creche e, de repente, no meio de uma viela, avistei uma égua em um estado lastimável. Meus olhos se fixaram nos dela e tive a certeza de que precisava salvá-la. Ela estava com as patas traseiras muito machucadas e me pareceu fraquinha e debilitada. Estava um farrapo só.

Dei uma resmungada e saiu algo assim: - Sei, ah. Já sabia que era a Vera amiga do Franklin, tão ou mais louca por animais do que ele e igualmente capaz de tudo para salvá-los. Faziam o que fosse preciso sem pensar no que viria depois. O Franklin, por exemplo, desce dentro do rio Arrudas quantas vezes for necessário para fazer resgate de cães e outros bichos que pessoas covardes jogam lá naquela imundície para morrer lentamente, de inanição, de fratura e, sobretudo, de tristeza diante de tamanha ignomínia. A Vera continuou a falar:

-Eu vi o pedido de socorro nos seus olhos desesperados e não pude negar ajuda. Precisava tirá-la dali ou ela iria morrer logo ... Falei com o seu dono - um carroceiro miserável e sujo

- que estava interessada em adquiri-la. Ele riu de modo debochado e me falou que ela já não estava valendo nada, não adiantava mais nem bater nela que a desgraçada não queria puxar carroça. Insisti e ele espertamente me pediu mil e duzentos reais. Recusei e a negociação prosseguiu até chegar nos quinhentos reais. Ele aceitou e fiz o cheque. Mas só tenho trezentos reais na conta e só recebo na terça-feira. Por isto, gostaria de saber se você poderia me emprestar duzentos reais. Prometo que te pago tudo direitinho.

Fiquei calada. Que merda. Tinha acabado de fazer as contas e o dinheiro estava limitado às despesas da casa. Estava chateada justamente com esta possibilidade e aparece a Vera me pedindo duzentos reais. Se ainda fosse menos, uns vinte... Duzentos reais é muito dinheiro.

Mas não sei resistir a este tipo de apelo. Definitivamente não posso falar não.

E, friamente, concordei com o empréstimo.

- Tá bom. Vou até a loteria fazer o depósito.
- Deus te pague e que São Francisco te ilumine.
- Amém.

Saí e fui fazer o que precisava ser feito. Às dez horas e sete minutos o dinheiro estava na conta dela e às dez horas e quinze minutos o carroceiro retirava o dinheiro na boca do caixa, como viria a saber depois.

À tarde, mais ou menos às quatro horas, quando eu bebia um chá preto bem quente com biscoitos de polvilho, o telefone tocou. Saí esbravejando e fui atender. Era a Vera.

- Alô, Soninha. Queria te agradecer mais uma vez e contar que deu tudo certo.

E relatou que a gerente lhe avisara que o homem retirara o dinheiro logo que o banco abriu e que, se não fosse a minha presteza, o cheque iria voltar e suas dívidas se multiplicariam como uma bola de neve. Fiquei sem graça. Conhecia o trabalho da Vera em prol dos animais necessitados, que consumia todas as suas reservas, principalmente as financeiras.

Ela me convidou pra ir conhecer a égua, que já estava instalada em um sítio após ter sido examinada por uma veterinária. A danadinha estava bem - o seu problema era mesmo fome e maus-tratos. Parece que havia a possibilidade de estar prenhe. Já pensou ? Um potrinho a caminho... Vera, com certo orgulho que me pareceu maternal, estava aliviada e radiante. E descreveu o novo cenário em que a égua passaria a viver o resto de seus dias. Disse também que o animal comia sem parar capim, cenouras e biscoitos. Eu não sabia que cavalos comiam biscoito. Perguntei a ela como a bichinha se chamava. Vera respondeu:

-

Bailarina.

Achei a coisa mais linda do mundo o nome e perguntei o porquê. Ela explicou que era justamente por causa de suas pernas tortas e magras. E falou e falou, sem se preocupar com impulsos excedentes. E me confidenciou que a Bailarina era o quinto cavalo que ela livrara das mãos de carroceiros cruéis e exploradores.

Fiquei envergonhada e me senti pequena, insignificante mesmo no meu mundinho de cafés e chás fumegantes, biscoitos delicados e tardes mornas.

E a interrompi, num rompante:

- Vera, não precisa mais depositar o dinheiro na minha conta na terça-feira. Eu vou te dar esta ajuda.

Ela ficou muito agradecida e me convidou novamente pra ir conhecer a Bailarina.

Desliguei o telefone e fiquei rindo baixinho: acabara de adquirir meia égua; na verdade, era quase meia égua.

Meu marido e filhos chegaram à noite e não lhes contei a história real. Disse apenas que estava atuando em um novo ramo: negócios com equinos. Eles me olharam com estranheza, achando que eu estava escondendo leite e com dinheiro sobrando. Eles sabem que lido bem com dinheiro, sou boa administradora do vil metal e faço o tinoso render e esticar até onde eu quero. Até hoje eles estão desconfiados...

Estava devendo cinquenta reais para o meu marido e ele, como sempre pouco ligado nestas questões, não queria aceitar a quantia. Resolvi incluí-lo no negócio e partilhar a minha nova aquisição. E brinquei, dizendo que ele era dono de um décimo da Bailarina. Se quiser, pode escolher a cauda... Ele riu feliz e já deve estar preparando uma linda canção pra ela: Baila, baila, Bailarina...

Aquela noite foi longa e especial. Sabia que merecia uma comemoração e resolvi beber meia garrafa de vinho. Estava excitada com tudo que acontecera e não queria saber de ir dormir. Fiquei quieta na escuridão, saboreando o vinho devagarinho, deixando aquela sensação de bem-estar e felicidade manter afastado o sono que se aproximava de mansinho, insistente, e que custou a me derrubar. E quando isto aconteceu, bons sonhos me embalaram e pude, finalmente, conhecer a Bailarina, livre e feliz, me olhando de frente, bem dentro dos meus olhos vermelhos e embriagados. E me lembrei de Amadeo Modigliani: quando conhecer tua alma, eu pintarei teus olhos.

P.S. Dedico este trabalho à magnífica e corajosa Vera Macedo, a Verdadeira.

Março de 2009.

Avesso

Josiane Félix

Mestre em Educação Tecnológica, Especialista em Gestão Estratégica da Informação e professora de design gráfico da UEMG e da Universidade Fumec.

**num verso vejo
o fundo
reverso de tudo
avesso do
mundo**

**vejo verso num
fundo o
tudo de reverso
do avesso
mundo**

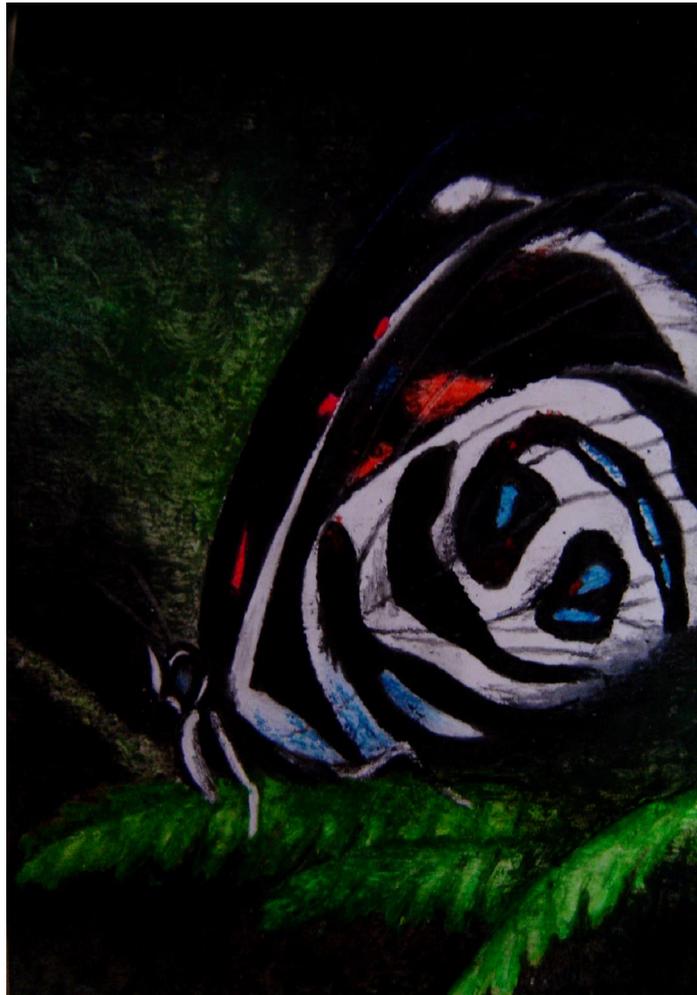
TÍTULO DA OBRA: AVESSO

Curiosidade

Josiane Félix

Mestre em Educação Tecnológica, Especialista em Gestão Estratégica da Informação e professora de design gráfico da UEMG e da Universidade Fumec.

<i>DA JANELA</i>	<i>ESPIA</i>
<i>LÁ FORA</i>	<i>POESIA</i>



Mariana Parzewski

Bilá Bernardes

Maria Angélica Bernardes dos Santos nasceu em Santo Antônio do Monte. É formada em Pedagogia e Psicopedagogia pelo CEPEMG (BH) e EPSIBA (Buenos Aires). Aposentada como alfabetizadora, atuou como psicopedagoga em consultório e dedica-se à poesia escrita e cênica. É representante em Minas Gerais dos Poetas del Mundo.

Ensinaças

Deixar que meu saber
apareça
e o outro
o conheça
Escutar do outro
o saber
entrelaçá-los

tecer
informes novos
meus e deles
Retornar com
outros saberes
num vai-vém
de aprender

Modalidade de aprendizagem

Primeiras aprendizagens
do ser humano
transformam-se em fôrmas
para muitas aprendizagens

Ao longo dos anos
relações vividas
nas cenas paradigmáticas
são relações revividas
nas aprendizagens
das letras adornos
dos textos que escrevem
a história individual

Pode-se, então, novamente,
aprender a caminhar
nos caminhos
escritos com sinais
marcando pegadas de palavras

aprender a falar
comunicando-se
na ausência - presença
aprender a controlar
por escolha própria
para mostrar ou guardar
apresentar suas produções
reconhecendo-se,
sendo reconhecido
autor, produtor, criador
legitimado e acolhido
pelo olhar
ensinante-aprendente
do outro

Para Aprender

Para Aprender
alfabeto
ou qualquer outro
dialeto ou objeto
não basta estar alerta
não basta o concreto

Para Aprender
e transformar
conhecer em saber
não basta decreto
muito menos resolve
ficar quieto
em atitude correta

Para Aprender
qualquer coisa
que lhe afete
marque, transforme
e se construa projeto
há que circular
o afeto

Leituras

Escuto o silêncio
Pássaros gorjeiam
Carros transitam
Ouço meu coração
Alguém mexe na cozinha
Ouço meus pensamentos
Um cão late ao longe
Ouço o meu interior
E escrevo - me inscrevo
E me aprendo

Geek poema

Flávio Martins da Silva

Licenciado em Letras/Inglês pela UFMG e coordenador de língua Inglesa do Projeto de Ensino de Línguas do CACS-FAFICH, onde também leciona. Atualmente está traduzindo a biografia de um microbiólogo da NASA e escrevendo sobre o que há, sobre o virassê, tentando capturar as palavras que estão por aí soltas esperando para tomar forma e virar literatura...

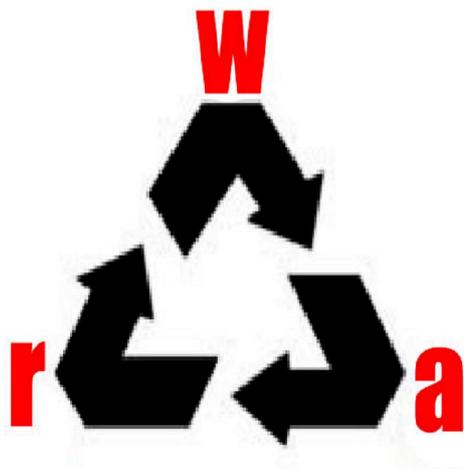
Uma guerra se faz por falta de amor e com muito ódio. Uma guerra se faz com políticos que não vão à guerra. Uma guerra se faz com egoísmo e indiferença. Uma guerra se faz. Uma guerra se basta. Basta. Um dia desses conheci um poema que mexeu comigo. Leo Gonçalves, amigo, tradutor, poeta, genial, me apresentou seu WTC BABEL num encontro na Faculdade de Letras. Bem, disse pra ele que o poema era pra ser gritado, e foi. Fez um sarau e apresentou o poema-manifesto com muita qualidade e competência. Sempre gostei do tema e de WAR PIGS. Daí, eu que estou sempre trabalhando com coisas de ler e de escrever, inventei umas e melhorei outras, e assim me veio saindo o GEEK POEMA. Uma coletânea de poemas visuais de protesto baseados em HTML e com o tema GUERRA. Guerra e HTML, poema e computação, escrever e lutar. Cada um tem sua guerra particular, a minha é constante e é contra um inimigo abstrato, é um inimigo invisível e como diria um cantor de uma certa banda "I'm a soldier of freedom in the army of a man".

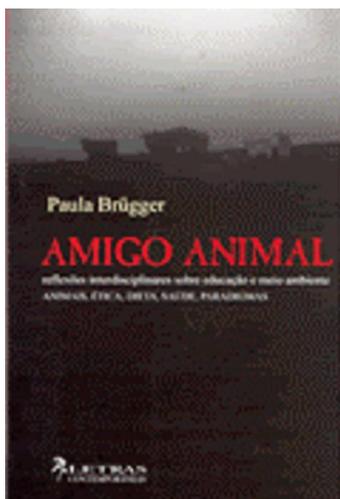
am
war

</war>

war + earth ?
war earth ?
warearth ?
warearth ?
wæarth ?
wærth ?
worth ?

worth?





Capa divulgação do livro

Novo olhar sobre o animal

Mariana Licéia Campos de Oliveira

Licenciada em Letras, FALE/UFMG. Professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Participa do movimento ecológico, vegetariano e de proteção animal. Membro do Setor Verde do Programa A tela e o texto.

BRÜGGER, Paula. Amigo animal. Florianópolis: Letras Contemporâneas Oficina Editorial Ltda., 2004.

No livro *Amigo animal*, a professora Paula Brügger apresenta uma análise das relações que a sociedade estabelece com os animais não-humanos. Nessa análise, o animal - que na maioria dos discursos sociais é considerado como um "ser outro", marginalizado, quando não um simples objeto - recebe um olhar diferenciado, a partir de novos e transformadores paradigmas educacionais e ecológicos.

"É fácil viver de olhos fechados, sem compreender o que se vê" (1), afirma uma das epígrafes que abrem o livro. É sobre essa cegueira e esse comodismo humanos que Brügger vai discorrer, ao descrever o violento tratamento dado pela humanidade aos animais urbanos, àqueles que são usados como alimento ou àqueles que são vítimas da experimentação no ensino e na pesquisa.

Vivemos em uma sociedade que dita padrões absurdos de comportamento, como o consumismo desenfreado, a valorização do ter mais do que o ser, e em que se acredita na supremacia absoluta do homem sobre os outros seres da natureza, o que faz com que os animais sejam ignorados ou usados para benefício humano, sem nenhuma atenção às suas necessidades mais básicas. Para analisar a condição dos animais sob uma nova ótica, Brügger dialoga com Fritjof Capra - autor de *A teia da vida*, um livro fundamental para quem quiser estudar mais o assunto - e mostra que, para os animais serem vistos verdadeiramente como amigos, é necessário romper com a idéia tradicional de meio ambiente e adotar uma postura ecológica ou sistêmica. A visão tradicional de meio ambiente é aquela que considera que este é um lugar exterior a nós, nos induzindo, assim, a pensar que não fazemos parte dele e que podemos dominar os outros animais e os demais seres da natureza.

O pensamento ecológico é colocado no livro como a alternativa para reverter o processo de degradação do meio ambiente, que é também um processo de autodestruição provocado pelo antropocentrismo. Essa nova concepção de mundo considera que "as diversas formas de vida têm valor em si, independentemente da sua utilidade para os seres humanos"(2) e todos os seres vivos e os problemas que vivemos não podem ser entendidos isoladamente, porque estão interligados e são interdependentes.

A partir desse pensamento sistêmico, Brügger descortina a triste realidade dos animais urbanos: animais são brinquedos, presentes, meios de diversão? E o que dizer do comércio dessas vidas e do abandono que faz crescer a população de animais nas ruas e, conseqüentemente, seu sofrimento?

Ao falar dos animais usados como alimento, a autora mostra a estreita relação dessa dieta com vários problemas: doenças, sofrimento dos animais, injustiças sociais e destruição dos recursos naturais e da biodiversidade. Chama-nos, assim, a atenção para uma cadeia de destruição absurda e injustificável sob o ponto de vista ético, moral e educacional.

O terceiro tema discutido pela autora é a utilização de animais para pesquisa e ensino que, vista por muitos como um "mal necessário", reflete, mais uma vez, o antropocentrismo que marca nossa cultura e cultiva a violência. Brügger mostra que os gritos dos animais não são ouvidos e que qualquer problema científico, por mais banal que seja, é considerado mais importante que as vidas dos animais. A autora dialoga, assim, com o filósofo Peter Singer e outros teóricos contemporâneos que discutem os direitos dos animais.

Brügger analisa diversas implicações da vivisseção - uso de animais vivos no ensino e na pesquisa - e mostra que tais práticas são extremamente reducionistas e que perpetuam visões de doença e saúde também reducionistas. Ela defende, assim, que pratiquemos um consumo responsável, boicotando empresas que testam seus produtos em animais, e que não silenciemos diante do horror e das atrocidades que ainda são praticados nos laboratórios do século XXI.

Dessa forma, o leitor de *Amigo animal* é convidado a pensar na problemática ambiental por um viés não-fragmentário, já que, por mais que a humanidade insista em não enxergar sua natureza, somos apenas parte de um todo maior. A leitura do livro nos permite refletir sobre paradigmas ultrapassados e sobre as visões de mundo a eles subjacentes, estimulando a construção de valores que promovam um novo pensamento crítico e efetivas mudanças nas relações do homem com seu entorno, considerando que "há soluções para os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores." (3)



Capa do livro

O matador

Gerlane Roberto de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários na FALE/UFMG com pesquisa sobre literatura infanto-juvenil, especificamente sobre a obra de Lygia Bojunga Nunes.

PIROLI, Wander. *O matador*. Belo Horizonte: Editora Letura, 2008. 31 p.

Como escrever sobre assuntos delicados como o amor à vida animal, sem pretender dogmatizar as crianças? Como colocar frente ao leitor um texto que ultrapasse o caráter de manual ecológico e o leve a uma reflexão filosófica sobre a própria existência? Essa é uma habilidade desenvolvida por poucos autores ao escreverem para crianças. Entre esses, Wander Piroli (1931-1996) sobressai-se como um dos que acerta o alvo, na escrita de temas da realidade com criatividade linguística, emoção e denúncia daquilo que agride a vida, sem pretensão alguma de dar conselhos para o leitor.

Precursor na temática ecológica para crianças, o autor belo-horizontino nos apresenta, em *O matador*, uma trama que envolve um menino que não tinha um talento fundamental nas brincadeiras da infância: não era habilidoso em matar pássaros, como os outros garotos. Seu percurso de desvantagem em relação às outras crianças começava quando a turma do

bairro se reunia para fazer pontaria nos pardais. Todos eram bons de bodoque e acertavam sempre o alvo. Ao garoto, restava apenas a angústia e a humilhação dos demais, já que nunca conseguia acertar um pássaro. Porém, suas tentativas continuavam e, por mais que os pássaros até fossem pacíficos, ele não acertava nenhum.

Certo dia, de surpresa, um pardal pousou levemente na cobertura de sua casa. O garoto fez barulho, tentou espantá-lo, fingiu arremessar uma pedra e o pássaro pacificamente não se moveu. Descontente com sua situação de inábil matador, pegou o bodoque e mirou o alvo, acertando em cheio o pardal, que caiu agonizando. Sua primeira atitude foi correr em direção à rua, para ver se todos os olhares estavam direcionados a seu grande feito. Mas não havia ninguém olhando. Decepcionou-se. E, ao se deparar com o pássaro agonizando em sua mão, viu que o pardal tinha morrido, pois não piava mais. Só lhe restou a lembrança do passarinho:

E não piou mais
Aliás, piou sim.
E continua piando
Dentro de mim
Até hoje.

Narrado em primeira pessoa, com uma linguagem enxuta, simples, o conto levanta reflexões sobre as consequências de nossos erros e sentimentos mesquinhos perante aquilo que se mostra superior à condição humana. Como os outros personagens de Piroli, o menino-narrador do conto, também pertence a um ambiente em que todos - animais e homens - lutam pela sobrevivência, mesmo que a condição social e as desgraças não os motivem para isso. Assim, apesar da crueza da ação humana, o sentimento de credibilidade na vida e na sensibilidade ainda persiste.

As ilustrações de Odilon Moraes ocupam todas as páginas do livro, servindo de fundo ao texto, que aparece sob a forma de frases de jornal recortadas, dando a ideia de serem uma notícia de crime, das páginas policiais. Mas os desenhos apresentam a leveza das imagens com pinceladas na predominância da cor verde em várias tonalidades, exceto em um detalhe: a mancha vermelha do pássaro morto no coração do menino, o que denuncia o crime humano.

Mesmo não sendo tão lembrado pela crítica literária, Wander Piroli foi vencedor do prêmio Jabuti em 1977, com sua obra mais conhecida, *Os rios morrem de sede*, que já possui mais de trinta edições. Atuou como advogado e jornalista em Belo Horizonte, tendo escrito *A mãe e o filho da mãe*, *Minha bela putana*, *Eles estão aí fora* e *Para pegar bagre de dia*, é

preciso sujar a água, dentre outros contos. Sua literatura tem como cenário os espaços periféricos e os subumanos das grandes cidades, povoados de personagens marginalizados em busca de si mesmos na crueza do cotidiano.

Com *O matador*, Piroli acerta um alvo específico: uma leitura em que as fronteiras entre realidade e ficção são fluidas, sem fechar as possibilidades de leitura de uma obra que pode ser apreciada tanto por crianças como por adultos. Diferentemente de seu personagem inábil em matar pássaros, o autor é perfeitamente habilidoso em acertar leitores que não buscam manuais prontos de sobrevivência e não se contentam com enredos previsíveis. O leitor crítico está na mira de Piroli. E não é que ele acertou?!