



txt

leituras  
transdisciplinares  
de telas e textos

ISBN 1809-8150

Ano 5  
Número 10  
Dezembro de 2009  
ISSN - 1809-8150

# Índice

**Editorial**

**Expediente**

**Artigos**

**Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social**

*Lucinéia Silveira Toledo*

**Informação e corpo:**

**uma dança entre o individual e o social**

*Anderson Fabian Ferreira Higino e Graziela Corrêa Andrade*

**Hipermídia, interface e o novo leitor no contexto digital**

*Alessandro Ferreira Costa, Deborah Pereira Alves, Gabriela Reis Chaves*

*Martins, Ivone Gomes Silva, Thaís Mendes Gomes*

**Poesia na tela**

*Eduardo Jorge de Oliveira*

**"abra"fanzine: da publicação independente à sala de aula**

*Fernanda Ricardo Campos*

## **Entrevistas**

### **O super herói de BH**

*Entrevista com Celton*

### **Juventude: inclusão digital e social**

*Entrevista com educadores do Centro de Internação Provisória Dom Bosco*

## **Depoimentos**

### **Saber e fazer o grito: a "apresentação" do "Manifesto ecológico" entre alunos**

#### **do ensino fundamental**

*Sandro Henrique de Souza*

#### **Poesia no celular**

*Fernanda Ricardo Campos*

## **Ficção**

### **Coisas de príncipes e sapos...**

*Juliana Leal*

#### **sem título**

*Karol Penido*

#### **rascunho [tardio] de um natal qualquer**

*lenise*

#### **caco fonia**

*diOli*

**Resenha**

**Memória e esquecimento no cinema comercial**

*Lavínia Resende Passos*

***CTRL - ALT - DEL***

*Juliana Leal*



dioli

## **Editorial**

Atendendo à chamada de publicação divulgada há 6 meses, os leitores e colaboradores da revista *txt* enviaram substanciosos artigos que discutem as questões cotidianas da leitura e da escrita.

Em "Analfabetismo funcional, linguagem e inclusão social", Lucinéia Silveira Toledo mostra que, embora a escola brasileira garanta o acesso universal à cultura letrada, ainda temos o fantasma do fracasso escolar rondando o futuro deste país. Tendo o "analfabeto funcional" como um produto diretamente saído das salas de aula, nosso sistema de ensino encontra-se às voltas com mudanças que ele não consegue compreender ou processar, sendo levado de roldão pela correnteza das revoluções ecológica e tecnológica da atualidade.

Por sua vez, Anderson Fabian Ferreira Higino e Graziela Andrade articulam elementos da semiótica, das redes sociais e das teorias da complexidade para discutir como a informação e o corpo estabelecem diálogos permanentes. Nesse caso, os

sentidos, os projetos e as histórias de indivíduos e coletividades são reconstruídos de forma incessante, especialmente se considerarmos os componentes típicos da cibercultura. Alessandro Ferreira Costa e outros pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Design da UEMG também abordam os impactos sociais decorrentes do uso da cultura digital no cotidiano. Suas reflexões indicam o espaço virtual como um elemento novo da leitura e da produção de sentido, especialmente quando envolvem a exploração de interfaces e hipermídia. O artigo "Poesia na tela", de Eduardo Jorge de Oliveira, discute a produção poética no ambiente dos meios eletrônicos. Articulando videopoesia e um projeto memorialístico de escrita, o autor examina os novos suportes da tela (do computador, da TV etc.) que permitem outras formas de se ler o texto e a vida.

Em "Abrafanzine: da publicação independente à sala de aula", Fernanda Ricardo Campos narra experiências docentes em que o velho texto impresso é ressignificado em plena sala de aula pela irreverência do fanzine. Capaz de articular cultura letrada e cultura de massa, o fanzine contém uma diversidade temática e formal de tal natureza que contribui para criar situações efetivas de comunicação, em que os objetivos de produção remetem à existência de interlocutores potenciais.

Nesta revista, encontramos também duas entrevistas reveladoras dos esforços de cidadãos mineiros, no sentido de vencer a carência de leitura da população local. Uma delas, realizada com Celton Melo, mostra como esse artista pode ser considerado um verdadeiro "super herói de BH", no sentido de que ele não só colabora para que a população tenha acesso a textos impressos baratos e de qualidade, mas também no sentido de que ele controla toda a cadeia produtiva de suas famosas histórias em quadrinhos. Desenhando, escrevendo e vendendo na rua sua produção, Celton contribui para que a população de BH leia mais e se divirta com suas deliciosas narrativas. A segunda entrevista, realizada com os educadores do Centro de Internação Provisória D. Bosco, revela o trabalho persistente e de alta qualidade desenvolvido por agentes socioeducativos, pedagogos, gestores e professores da rede estadual perante jovens aprisionados. Transformada em escola que ensina a ouvir e falar, respeitar a vida e lutar por ela, digitar e calcular, ler e escrever, numa convivência em grupo de forma solidária e respeitosa, a prisão de fato vai se tornando um lugar de correção de atitudes e mudança de comportamento, ou seja, de profunda aprendizagem.

Também encontraremos, nesta revista, dois depoimentos importantes: um foi feito pelo professor Sandro Henrique Boaventura, narrando a belíssima vivência de leitura e formação de consciência ecológica realizado em escola da rede

pública de Minas Gerais; no outro, Fernanda Ricardo Ramos mostra como o celular pode servir não só para se construir textos orais, em seu uso-padrão, mas também para se desenvolver produções escritas de alta criatividade, sob a forma de poemas.

No campo da ficção, Juliana Leal, Karol Penido, Lenise e diOli nos brindam com mini narrativas e poemas reveladores das tendências artísticas que circulam na sociedade da hipermídia, modificando gostos literários e padrões estéticos. Também as resenhas vão indicar dados relativos às práticas contemporâneas de produção textual e imagética, quando apresentam os livros *Filmes de (an)amnésia: memória e esquecimento no cinema comercial contemporâneo* (publicado pela Linha Editorial Tela e texto, em parceria com pesquisadores canadenses) e *P.S. Beijei*, que adota a linguagem hipermidiática do público juvenil da atualidade.

Com vocês, caros(as) leitores(as), a revista txt 10! Leve, interativa, crítica e comprometida, ela busca pensar a contemporaneidade no mesmo momento em que a vivemos. Junto à revista, receba nossos votos de um novo ano pleno de vitórias em favor do letramento, da inclusão digital e da consciência ecológica.

Maria Antonieta Pereira  
Coordenadora da Revista txt

Belo Horizonte, dezembro de 2009.



diOli

**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**

Lavínia Resende Passos

**ilustrações**

Adriano Facuri

diOli

Felipe Mesquita

Karol Penido

**imagens**

Graziela Corrêa Andrade

**editorial**

Maria Antonieta Pereira

**artigos**

Lucinéia Silveira Toledo

Anderson Fabian Ferreira Higino

Graziela Corrêa Andrade

Alessandro Ferreira Costa

Ivone Gomes Silva

Deborah Pereira Alves

Gabriela Reis Chaves Martins

Thaís Mendes Gomes

Eduardo Jorge de Oliveira

Fernanda Ricardo Campos

**entrevistas**

Celton

Equipe de educadores CEIP Dom Bosco

**ficções**

Juliana Leal

Karol Penido

Lenise Regina

diOli

**depoimentos**

Fernanda Ricardo Campos

Sandro Henrique de Souza

**resenhas**

Lavínia Resende Passos

Juliana Leal

**revisão de textos**

Lavínia Resende Passos

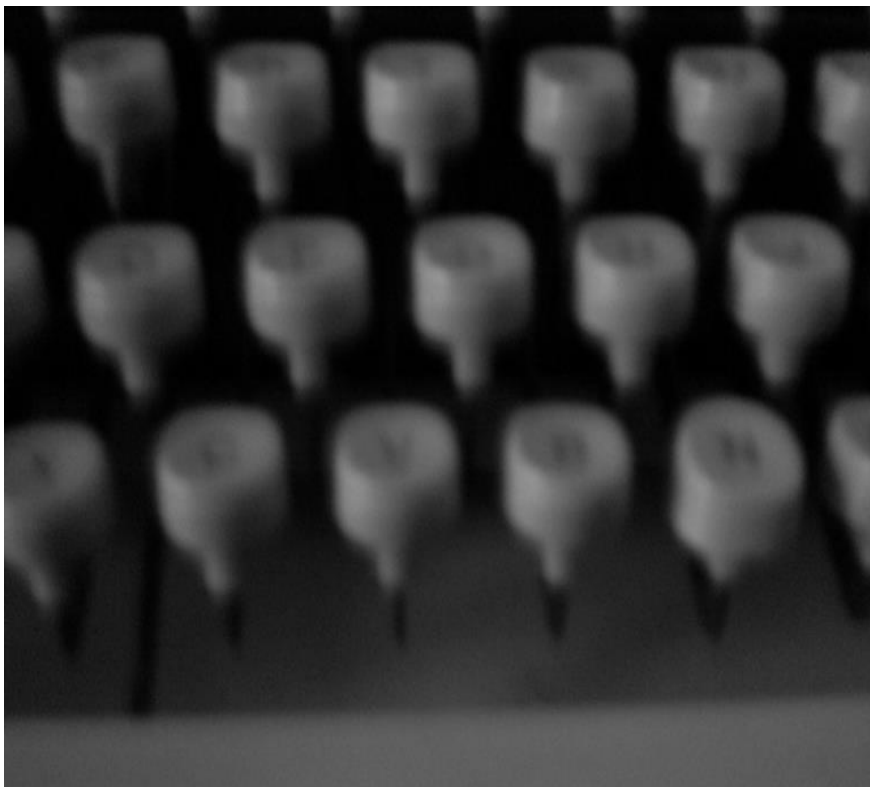
Maria Antonieta Pereira

Patrícia Namitala Leite

**realização**

Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão

*A tela e o texto*



diOli

## ALFABETISMO FUNCIONAL, LINGUAGEM E INCLUSÃO SOCIAL

**Lucinéia Silveira Toledo**

*Mestre em Educação pela Universidade de Matanzas em Cuba, com enfoque na formação de professores para o uso de diferentes linguagens e textos no desenvolvimento da competência comunicativa. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, trabalha atualmente na Gerência de Política Pedagógica e de Formação - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Coordenadora do Projeto de Capacitação de Educadores da Associação Tela e texto.*

### **Resumo**

Este texto traz reflexões sobre o problema do analfabetismo funcional no Brasil e sua estreita relação com a exclusão social. Embora a escola brasileira tenha cumprido seu papel de garantir o acesso universal às nossas crianças e jovens, sua permanência é um desafio e o fracasso escolar é uma triste realidade. O número assustador de jovens analfabetos e analfabetos funcionais, ou seja, jovens que não conseguem ler

e interpretar adequadamente nem os mais simples textos, demonstra que muito se tem a fazer para que o Brasil possa superar as desigualdades sociais através de investimento em políticas públicas de educação de qualidade, saúde e assistência social.

**Palavras-chave:** alfabetismo funcional - letramento - inclusão social - linguagem - texto.

## **INTRODUÇÃO**

A escola moderna foi pensada como um sistema universalizado de educação, criada sob os pressupostos da Modernidade e amparada na ideia de que o progresso é possível e a educação é um meio para alcançá-lo. O ideal formativo clássico, influenciado pela filosofia iluminista, afirma que o saber nos potencializa, libera e nos faz melhores e que o acesso à cultura e à escola democratizada para todos é o caminho para a supressão das desigualdades sociais, ao mesmo passo em que promove o acesso aos valores universais.(1)

No entanto, passado mais de um século, alguns desses ideais estão ainda fora de alcance. O acesso universal à educação é algo distante da realidade em vários cantos do planeta, e onde foi cumprido, há muitas deficiências, visto que a escola está longe de ser uma instituição que ajuda a superar as desigualdades e garantir aos indivíduos o acesso à cultura, ao conhecimento e aos valores universais.

Essa é uma das grandes contradições vividas na educação atual: ainda que todos concordem que o processo de escolarização é a base para uma sociedade mais culta,(2) o acesso massivo à escola não conseguiu suprimir o grave problema do fracasso escolar. Sendo assim, hoje nos deparamos com um grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais que frequentaram anos de educação escolarizada. Essa situação só tem se agravado no mundo pós-moderno, no qual o papel do Estado de propor e regular as políticas públicas se debilita a partir dos interesses do mercado e de sua aspiração neoliberal. Esse mercado, que diminuiu significativamente a intervenção do Estado, transformou-o em um "Estado mínimo". Reivindica-se que o Estado garanta o direito à educação, porém, sem a devida regulamentação desse processo, instituindo-se uma falsa ideia de "autonomia" das instituições escolares, dos professores e da comunidade na gestão de sua proposta educativa.

Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como os latino-americanos, em que os problemas da miséria, da

desigualdade social e da precariedade nas políticas sociais já eram enormes, os acordos neoliberais só aprofundaram e agravaram tais problemas.(3)

Foi o que aconteceu no Brasil, em que o cenário marcado pelos acordos do Governo Federal com o mercado neoliberal também marcam as mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN), de 1995/1996. Num contexto de intensas lutas pela redemocratização do país, após muitos anos de ditadura militar, a educação pública deixou milhares de escolas municipais, estaduais e federais sucateadas, com níveis alarmantes de analfabetismo e extrema desvalorização dos professores, os quais já traziam um baixo nível de formação inicial. Ou seja, as transformações de que tanto necessitava o país acabaram por serem freadas pelos acordos neoliberais entre governo e mercado nos anos 90 e, entre os investimentos vetados, estava a verba para a educação de jovens e adultos e a educação infantil.

Esse assunto adquire crescente relevância no Brasil, uma vez que a tendência à universalização do acesso das crianças à escola leva à concreta redução do número de analfabetos absolutos. Por outro lado, nos anos 2000, várias iniciativas em diferentes instâncias de Governo passaram a estimular a permanência dos alunos na escola, tentando combater a evasão. A educação infantil e a educação de jovens e adultos passam a integrar os investimentos do FUNDEB.(4) Houve também a criação de programas governamentais - como o Brasil Alfabetizado (5) - que tentaram promover o retorno às salas de aula dos jovens e adultos. Isso foi feito no sentido de se corrigir o problema da falta de investimento da década anterior e da exclusão educacional de milhões de cidadãos que já ultrapassaram a idade da escolarização regular e não concluíram a educação básica.

Mas aí é que se mostra uma importante contradição: se, por um lado, esses investimentos e iniciativas podem contribuir para que o nível de escolaridade da população avance,(6) por outro lado, a questão que se põe atualmente é se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional - tais como as habilidades comunicativas relacionadas ao letramento - e a seu desenvolvimento como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

## **ALFABETISMO FUNCIONAL: DA DECODIFICAÇÃO DE LETRAS À DECODIFICAÇÃO DE TEXTOS**

A definição de *alfabetismo* vem sofrendo significativas mudanças nas últimas décadas. Se em 1958 uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia ler ou escrever uma frase simples, hoje, com o avanço das tecnologias de comunicação, a modernização das sociedades e o aumento da participação social e política, essas habilidades não são mais suficientes. A Unesco define que uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes contextos e demandas sociais e de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar. Para essa nova maneira de conceber a alfabetização, a Unesco sugere a adoção do conceito de *Alfabetismo Funcional*, (7) o qual indica que, além de possuir as habilidades de leitura e escrita, a pessoa deve saber utilizá-las, processando diferentes textos em diferentes contextos e situações comunicativas.

A maneira de conceber o próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem se modificado nos últimos anos e convivemos, hoje, com diferentes verbetes para explicá-lo. Paulo Freire, por exemplo, compreendia o termo *alfabetização* de maneira ampla e complexa, entendendo-a como exercício de cidadania:

Alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial - coisas mortas ou semimortas - mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (8)

Esse grande educador, desde o século passado, já pensava em uma educação que "levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço", a qual seria a educação do "eu me maravilho" e não do "eu fabrico". (9) Ele criticava sempre o que chamava de "palavra oca" ou "verbosidade" na educação, e propunha que o grande desafio a ser enfrentado no Brasil era a superação do analfabetismo e, mais ainda, a superação da alfabetização puramente mecânica.

Pode-se inferir, a partir dessa citação, que a maneira como o autor concebe o processo de alfabetização é muito semelhante àquela proposta pela Unesco, no conceito de *alfabetismo funcional*. E ele vai um pouco além, quando diz que esse problema estava intrinsecamente relacionado ao processo democrático, ao acesso ao conhecimento para atuar criticamente no mundo social e político.

Atualmente, alguns estudiosos, como Magda Soares, utilizam dois conceitos complementares e indissociáveis, para explicar esse mesmo processo: *alfabetização* e *letramento*. O conceito de *letramento* tem um sentido bem próximo ao do alfabetismo funcional, ou seja, ambos indicam um indivíduo que sabe fazer uso do texto escrito em diferentes funções e contextos sociais. No meio educacional, esse termo é mais frequentemente utilizado e corresponde ao *literacy*, do inglês, ou ao *littératie*, do francês, ou ainda ao *literacia*, em Portugal;(10) ao passo que o conceito de *alfabetização* é mais utilizado para explicar o processo inicial de aquisição da base alfabética, do sistema de escrita, ou a construção de habilidades básicas para ler e escrever.

A nosso ver, Magda Soares compreende as práticas de *letramento* de maneira muito semelhante ao processo de *alfabetização* concebido por Paulo Freire. Para ela, essas práticas dependem muito da aprendizagem da escrita que, por sua vez, não se restringe à dimensão técnica adquirida no processo de *alfabetização*, ou seja, não se resume às habilidades de codificação e decodificação. Se *letramento* é "estado" ou "condição" de quem sabe ler e escrever, está implícita nessa concepção "a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas" tanto para o grupo social, quanto para o indivíduo que aprende a usá-la.(11)

O INAF/Brasil (12) contribui com esses estudos quando propõe diferentes níveis de *Alfabetismo Funcional*, com importantes análises sobre os mesmos. Definem-se então os quatro níveis de alfabetismo, medidos por meio de testes que mensuram habilidades de leitura, escrita e matemática:

- **Analfabetismo**

Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

- **Alfabetismo de nível rudimentar**

Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas

quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

- **Alfabetismo de nível básico**

As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

- **Alfabetismo de nível pleno**

Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.(13)

Com base no proposto acima, pode-se afirmar que o alfabetismo de nível *pleno* deveria ser a meta da educação básica, já que os pesquisadores do próprio INAF consideram que somente ele é considerado satisfatório, pois permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura como meio de informação e aprendizagem, tornando-se um sujeito independente dentro da sociedade e de qualquer grupo, possuidor de meios suficientes para argumentar, questionar, reivindicar e até mesmo para se informar sobre determinado assunto.

Porém, o que mostram as pesquisas realizadas pelo INAF, somadas às avaliações institucionais como a Prova Brasil proposta pelo SAEB,(14) e comparadas internacionalmente a avaliações como as provas do PISA,(15) são resultados muito preocupantes, uma vez que, em todas elas, o país apresenta baixos índices de alfabetismo funcional (ou de letramento), além de conviver com um alto índice de analfabetismo relativo à população de jovens e adultos. Tudo isso acontece em um país



que já conseguiu garantir o acesso à escola de mais de 97% de sua população infantil.

### **ANALFABETISMO FUNCIONAL: A EXCLUSÃO PELOS TEXTOS**

Não é difícil nos depararmos com pessoas que, mesmo sendo "alfabetizadas", não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal; ou ainda, com universitários de variadas áreas humanas e exatas, que sentem dificuldade ao interpretar textos ou enunciados de questões em provas ou concursos, o que os leva a obterem resultados bem abaixo do desejado.

Essas dificuldades presentes dentro e fora das salas de aula estão relacionadas à questão do letramento ou do alfabetismo funcional que, como vimos, refere-se às habilidades de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros e funções sociais. Ou seja, a criança e o adolescente aprendem as letras, as sílabas e as palavras no processo inicial de alfabetização, mas não conseguem aprender a fazer um uso da palavra escrita de maneira significativa e criativa, como vimos na concepção de Paulo Freire. Isso nos leva a questionar o processo de escolarização e sua função, que é *alfabetizar e letrar*.

De acordo com Ribeiro, (16) os dados sobre o alfabetismo funcional confirmam que a educação básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, à cultura e à aprendizagem. O tempo de permanência na escola é um dos fatores favoráveis à elevação dos índices de alfabetismo funcional (ou letramento), ainda que, por si só, não o garanta. Nos países desenvolvidos, toma-se como patamar mínimo oito ou nove anos de escolaridade para se atingir bons níveis de alfabetismo funcional. Porém, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, a média de escolaridade é de quatro séries. No entanto, de acordo com os estudos do INAF, (17) há um número significativo de analfabetos e analfabetos funcionais que cursaram algumas séries do ensino fundamental. Entre os analfabetos, 4% têm alguma escolaridade. E entre os analfabetos funcionais (alfabetizados de nível rudimentar) há um número significativo de jovens que cursaram da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série (26%). E há um número também muito significativo de jovens e adultos com nível básico de alfabetismo funcional entre os estudantes de ensino médio (45%) e superior (24%).

Podemos comparar esses dados divulgados pelo INAF/2007 com os índices atuais do IBGE, (18) que mostram uma taxa de alfabetismo funcional, representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro anos de estudos completos, estimada em 21% em 2008, contra 21,8% em

2007. Segundo o IBGE, no ano passado, ainda havia 30 milhões de analfabetos funcionais no Brasil.

Esses dados não são muito diferentes dos mostrados pelo INAF, que considera não como "analfabetos funcionais" não só os jovens com quatro anos ou menos de escolaridade, mas também os jovens e adultos que frequentaram vários anos de escolarização. Segundo o INAF, os analfabetos e os analfabetos funcionais representam 37% da população brasileira, sem se considerar os alfabetizados de nível básico (que também somam 37%). Os dados são ainda mais assustadores quando se descobre que somente 26% da população de 15 a 65 anos atingiram o alfabetismo de nível pleno. Ou seja, somente um terço dos jovens e adultos brasileiros apresentam capacidade de ler e compreender textos, fazer inferências e relações entre eles e os fatos da realidade em diferentes situações comunicativas, conforme apresentado neste artigo.

A questão da escolaridade média do brasileiro também é um problema a ser enfrentado. Considerando-se que as pessoas de 25 anos ou mais deveriam ter no mínimo 11 anos de estudos (até o ensino médio completo), muitos brasileiros sequer concluíram o ensino fundamental, já que a média é de apenas 6,7 anos de estudos. Entre os pardos e os negros, esse número cai ainda mais: em média, eles estudam 2,1 anos a menos que os brancos. Isso demonstra também a forte desigualdade racial e social ainda presente em nosso país. Essa desigualdade racial, econômica e educacional, por sua vez, alimenta outro grande problema do Brasil: a violência.

O filme *Notícias de uma guerra particular*(19) traduz esses números de maneira inquestionável: ao perguntar a jovens membros do tráfico de drogas o porquê de sua opção pelo crime, os entrevistados dizem não querer repetir a vida de seus pais e avós, que trabalharam como escravos para ganhar salários miseráveis.(20) Isso pode ser verificado em outras produções sobre questões parecidas, como em *Falcão, meninos do tráfico*,(21) e livros como *Cabeça de porco*, (22) no qual há um triste relato intitulado "Conspiração contra a mudança", (23) que conta como o cineasta João Salles, autor do documentário citado, tenta ajudar um presidiário e traficante de drogas, apresentando-lhe a leitura como saída. Na medida em que ele passa a ler cada vez mais os clássicos da literatura brasileira, também passa a escrever sua própria história. Passa a ser autor. Escreve e lança um livro sobre sua vida. E na mesma medida passa a incomodar tanto o sistema que o aprisionou quanto os próprios companheiros de presídio. Isso vai lhe custar a vida.(24)

As notícias diárias sobre a violência nas favelas do Rio de Janeiro, de Belo Horizonte, São Paulo e outras grandes cidades

são repletas de histórias em que, sem opção razoável de vida, sem ofertas e investimentos do Estado em políticas públicas de educação e cultura, nossas crianças e jovens morrem e matam em um mundo no qual ganhar dinheiro "fácil" é a única alternativa de futuro, para se sentirem incluídos. Voltando aos índices, somado ao problema do analfabetismo funcional, convivemos ainda com uma alta taxa de analfabetismo completo no país, a qual permaneceu praticamente inalterada em 2008, relativamente ao ano anterior. Os números mostram que tínhamos cerca de 14,2 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade no Brasil em 2008, o que representa 10% da população nessa faixa etária. Em 2007, a taxa foi de 10,1%. A pesquisa do IBGE também apresenta muita disparidade entre as regiões brasileiras, sendo a região Nordeste a que tem índices mais preocupantes tanto de analfabetismo completo, quanto de analfabetismo funcional. Segundo Ioschpe, (25) o problema da desigualdade na renda brasileira tem como causa principal a desigualdade educacional. Num país em que os investimentos em educação são desiguais, onde as escolas das regiões Norte e Nordeste são ainda mais precárias que no restante do país, onde os professores são ainda mais desvalorizados, tanto do ponto de vista de salários, quanto do ponto de vista de investimentos em sua formação, o que mais fica evidente é a negação do direito da população a uma educação de qualidade; a negação do direito de aprender a ler e escrever com competência e, a partir daí, conseguir uma melhoria em sua condição social, em termos de emprego e renda. Muitos estudos indicam que os investimentos em educação trazem impactos significativos sobre a redução da criminalidade, além de contribuir para a inclusão social e cultural.

Mas o que todos esses dados indicam é que, ainda que tenha havido avanços no sentido da garantia do acesso universalizado à escola pelo menos até o ensino fundamental, hoje convivemos com outro tipo de exclusão: a exclusão dentro da escola. A exclusão pelas letras não aprendidas adequadamente. A exclusão pelos textos não processados de maneira competente. A exclusão pela falta de ofertas de equipamentos públicos que desenvolvam o gosto pela leitura e pelas práticas culturais em que a linguagem escrita faça sentido. A exclusão pela precariedade da formação dos educadores e por sua desvalorização. Essa é uma dura realidade que ainda não tem sido enfrentada seriamente nas diferentes instâncias e esferas do Estado.

Hoje, a maioria dos professores também trabalha arduamente para ganhar baixos salários, sem haver um mínimo de acompanhamento ou preocupação com sua capacitação didático-metodológica por parte de gestores e/ou técnicos competentes. Esses fatos também podem ser comprovados em outros filmes e documentários, como é o caso de *Pro dia nascer feliz*, (26) que mostra a realidade educacional brasileira em diferentes

Estados, nos quais professores e alunos convivem com profundas desigualdades e as mais diferentes formas de violência, que passam pela discriminação e também envolvem uma completa indiferença por parte do Estado e da sociedade civil.

Ioschpe diz que é impossível a um país desenvolver-se no século 21 quando sua população ainda não resolveu problemas do século 19. (27) Essa afirmativa é facilmente comprovada, quando lemos Paulo Freire e percebemos que ainda neste século, tal qual no passado, ainda não conseguimos ensinar as crianças e os jovens a ler e escrever adequadamente. Isso revela a má qualidade de nosso sistema. O pesquisador do INAF, referindo-se ao desenvolvimento econômico, diz que hoje o patrimônio mais valioso de um país não está em sua terra, seu clima e seus recursos naturais ou minerais. Hoje, o progresso de uma nação está cada vez mais relacionado aos recursos humanos, e mais propriamente à inteligência humana, à construção de conhecimentos na geração de bens de alto valor agregado e no desenvolvimento de novas tecnologias. E essa riqueza só é possível com o acesso democrático ao conhecimento nos mais diferentes níveis de ensino. E, infelizmente, nosso país está longe de oferecer um tipo de educação que favoreça o desenvolvimento desse tipo de capital humano aos brasileiros.

### **EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

Não é possível tratar de alfabetização, letramento e alfabetismo funcional sem pensar no papel da escola e no tratamento dado por ela à linguagem ou às linguagens de uma maneira geral. A falta de investimentos na educação e na formação e valorização dos docentes contribui enormemente para que a escola brasileira apresente importantes contradições no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, não só da leitura e da escrita, mas também do tratamento dado a elas nas diferentes disciplinas. Antes de ser um lugar de produção cultural, exercício do pensamento e reflexão possibilitado pela linguagem, as instituições escolares muitas vezes têm se constituído como um espaço de alienação, limitação da capacidade de raciocínio e de reflexão: nesse espaço, desenvolve-se a mera reprodução e pouca criação. Os conteúdos ainda são trabalhados de maneira fragmentada e a alfabetização e o letramento não são tomados como processo contínuo e como tarefa coletiva da escola.

Se, como nos diz Smolka, (28) "a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento e, por isso mesmo, transformadora"; se ela é o centro de qualquer atividade educativa, de qualquer área de conhecimento e se qualquer aprendizagem passa por ela, é necessário conhecer bem esse sistema, como ele se desenvolve no ser humano e as diferentes metodologias de trabalho que favoreçam seu desenvolvimento.

Para resolver problemas, memorizar, fazer comparações, escolher, utilizamos não só a língua verbal (falada e escrita), como também a gestual, a artística, a matemática. Por isso, é necessário um tratamento das linguagens de maneira integrada e articulada entre as diferentes áreas de conhecimento.

Na escola, a formação de conceitos e o desenvolvimento do raciocínio lógico estão estritamente vinculados a essas linguagens, cujo eixo central é a escrita. As tarefas intelectuais básicas e indispensáveis, envolvidas na formação de conceitos, tais como a atenção, a formação da imagem e a inferência se tornam insuficientes, sem o uso da palavra como um meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais ou canalizamos e controlamos seu curso para resolver um problema. (29)

A partir dos estudos de Vygotsky, sabe-se que, especialmente na escola, as palavras funcionam como meio de comunicação, de organização de ações e interações para adquirir novos conhecimentos. Da mesma maneira, a própria linguagem passa a ser um importante objeto de estudo. (30)

Sabemos que qualquer conhecimento formal ou cotidiano só se torna possível por meio da linguagem. Lígia Leite (31) mostra que a linguagem (principalmente, a oral e a escrita) e o saber devem constituir o centro de nossas preocupações pedagógicas, entendidas como práticas de "um sujeito agindo sobre o mundo, para transformá-lo".

Essa idéia coincide com a de Lima, (32) que vê a linguagem como possibilidade de produção de sentido, por meio do exercício da função simbólica que, por sua vez, é possibilitada pela vivência cultural, pelas diferentes formas de interação humana e pelo exercício dos cinco sentidos e do movimento. Para se comunicar, o ser humano utiliza diversas linguagens. A autora defende que, por sermos seres culturais, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deveria ter como apoio as diversas experiências culturais do educando: "relacionar o ensino da escrita às vivências culturais adquire uma importante dimensão quando pensamos na escrita como produto da cultura humana." (33)

## **Notas**

[01] SACRISTAN, 2001.

[02] *Ibid*: 11

[03] PAOLI, 1999.

[04] FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.

[05] 2003.

[06] INAF, 2007.

[07] RIBEIRO, 2006.

- [08] FREIRE, 2006. p. 119.  
[09] *Ibid*: 101  
[10] RIBEIRO, 2006.  
[11] SOARES, 1996. p. 84-85.  
[12] INAF: Indicador de Alfabetização Funcional/ do Instituto Paulo Montenegro  
[13] INAF/INSTITUTO PAULO MONTENEGRO - 2007  
[14] SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
[15] PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
[16] 2006.  
[17] Ação do Ibope pela Educação/Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa/ INAF-Brasil/2007. Disponível em <http://inaf2007.pdf>  
[18] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em setembro de 2009. Esta pesquisa é tomada como base para o estudo Síntese de Indicadores Sociais. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).  
[19] Filme de João Moreira Salles  
[20] IOSCHPE, 2006. p. 13.  
[21] Documentário de MV Bill e Celso Athayde  
[22] Livro *Cabeça de Porco* também de MV Bill, Celso Athayde e Luiz Eduardo Soares. Neste livro há uma história contada por Luiz Eduardo Soares sobre um traficante preso no Rio de Janeiro, que foi morto devido a seu movimento de mudança ocorrido pelo processo de leitura de livros literários que ele passa a desenvolver com a ajuda do cineasta João Moreira Salles.  
[21] MACHADO, 1944. p.24.  
[22] Encontra-se em "Êxodo", capítulo 20, versículos 1 a 17, e em "Deuteronômio", capítulo 5, versículos 1 a 21. A BÍBLIA SAGRADA. Antigo e o Novo Testamento. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2004.  
[23] SOARES, 2005. p. 100-108  
[24] Há uma dura passagem que segue: Pouco depois, Márcio foi encontrado morto numa caçamba de lixo da penitenciária em que cumpria pena. Seus livros estavam jogados sobre ele, coroados por um cartaz: "Nunca mais vai ler". (Luiz Eduardo Soares: 2005, 107).  
[25] 2006.  
[26] *Pro dia nascer feliz* - um documentário de João Jardim (2006)  
[27] 2006.  
[28] 1999. p. 57  
[29] VYGOTSKY, 2005. p.73.  
[30] GOMES, 2005. p.21.  
[31] 2004. p. 25.  
[32] 2002.  
[33] LIMA, 2002. p.11-12  
[34] 1989  
[35] SACRISTAN, 2001. p. 22  
[36] 2006.

---

## Referências bibliográficas

BRASIL (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.

GOMES, Maria de Fátima C. Aprendizagem, desenvolvimento e processos culturais. In: GOMES, Maria de Fátima C. e MONTEIRO, Sara Mourão. *A Aprendizagem e o Ensino da Linguagem Escrita*. Coleção Alfabetização e Letramento. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. Pp. 9-35.

IOSCHPE, Gustavo. A opção pelo subdesenvolvimento. In:*Boletim INAF* (Indicadores de Alfabetismo Funcional). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006. Pp. 11-13.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. Ed. Ática 2004. Pág. 17-25.

LIMA, Elvira Souza. *A Criança e Suas Linguagens*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2002/2003.

LIMA, Elvira Souza. *Quando a Criança não aprende a ler e a escrever*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. O analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. *Boletim INAF* (Indicadores de Alfabetismo Funcional). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2006. Pp. 5-8.

SACRISTÁN, José Gimeno. Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. In:*Fundamentos en Humanidades, primavera Año 2*, número 4. Argentina: Universidad Nacional de San Luís. Pp. 7-43.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação* n° 0. Belo Horizonte: set/out./nov./dez. 1995, p. 5-16.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

VYGOTYSK, L.S. *Imaginación e Creación en la Edad Infantil*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación: 2005.



Ester França, VC6. Carlos Arão, Ester França e Fábio Dornas em ensaio em sala, ensaio no Teatro e espetáculo em BH.

## Informação e corpo: uma dança entre o individual e o social (1)

### **Anderson Fabian Ferreira Higino**

*Professor do CEFET-MG; especialista em Ensino de Física pela UFMG; mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; doutorando em Ciência da Informação pelo PPGCI/UFMG, com pesquisa sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; integrante do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto (FALE/UFMG). (\*)*

### **Graziela Andrade**

*Doutoranda na École Doctorale Culture et Société (LSHSS, Paris-Est), em cotutela com a Escola de Ciência da Informação da UFMG; mestre em Ciência da Informação (UFMG, 2008); integrante do Núcleo de Estudos das Mediações e Usos Sociais dos Saberes e Informações em Ambientes Digitais (NEMUSAD). Sua pesquisa acadêmica está voltada, principalmente, para as aproximações entre corpos e novas tecnologias.*



## Resumo

Com base na articulação de fundamentos teóricos da semiótica, das redes sociais e do pensamento complexo, são discutidas as relações que unem informação e corpo, no contexto do perene diálogo entre indivíduos e múltiplos níveis de organização social. Nossa jornada cibercultural tem como ponto de partida um experimento inovador, no domínio da criação coreográfica, e segue a trilha dos complexos desafios hoje presentes nas intrincadas experiências de leitura da realidade e de produção individual-coletiva de sentidos, projetos, biografias e histórias.

**Palavras-chave:** informação - corpo - semiótica - redes - complexidade - cibercultura - movimentos sociais.

## Abrem-se as cortinas...

A relação à primeira vista curiosa entre corpo e informação incita-nos a uma abordagem experimental que busca um diálogo entre os campos acadêmico e artístico. Quando integrada às atuais interfaces tecnológicas, tal relação torna-se ainda mais singular, o que amplia em muito o desafio de dar sentido às interrelações da tríade corpo-informação-tecnologia. Esse é um desafio com o qual, de todo modo, defrontam-se cada vez mais intensamente os participantes da cibercultura, se entendida do ponto de vista de Lemos (2), segundo o qual a técnica, a cultura e a sociedade contemporânea são vertentes abstratas complexas e indissociáveis.

Nessa jornada cibercultural, foi investigado o trabalho de quatro bailarinos envolvidos em um trabalho coreográfico inovador: Andréa Anhaia, Carlos Arão, Ester França e Fábio Dornas. O desejo de aproximar e praticar pensamentos sobre o movimento levou-os a por em diálogo suas distintas formações e expressivas afinidades artísticas. Foi assim que deram início, no ano de 2005, em Belo Horizonte, ao grupo *Movasse*, um coletivo de criação em dança cuja proposta materializou-se na manutenção de um espaço aberto ao trânsito livre de pessoas, informações e idéias relacionadas à dança contemporânea.

A convivência social prévia com os integrantes do *Movasse* abriu aos autores a possibilidade de acompanhar, num dos projetos do grupo, toda a etapa de concepção individual dos movimentos e, posteriormente, realizar entrevistas com os bailarinos. O objetivo fixado foi sondar como eles percebem o uso e as trocas de informação nessa experiência de produção. O projeto focalizado foi a pesquisa coreográfica *Imagens Deslocadas*, que

surgiu em uma situação na qual os bailarinos viram-se impossibilitados de realizar encontros presenciais para conduzir determinado processo de criação. Essas circunstâncias levaram-nos a uma solução inovadora: a corajosa opção pelo uso de interfaces tecnológicas como forma de interação que lhes possibilitaria levar a cabo o trabalho. Os integrantes do *Movasse* inventaram, assim, o formato Vídeo-Carta(3), com base na seguinte ideia: cada um escolheria um ambiente, elaboraria e registraria em vídeo seus movimentos e, em seguida, publicaria o resultado em um site de acesso livre na *web*. Essas "postagens" possibilitariam a cada bailarino acompanhar as composições dos demais parceiros, tornando-se a base de uma dinâmica de criação interativa e iterativa.

Na primeira fase do projeto, cada bailarino assumiu o compromisso de gravar e postar no *YouTube* uma Vídeo-Carta por semana. Correspondendo-se dessa forma, eles se lançaram num processo no qual cada qual devia responder, com seus movimentos, aos movimentos dos parceiros, buscando identificar-se com o outro e com os espaços por ele escolhidos. Assim seguiu a correspondência, até se completarem 32 cenas, com 8 Vídeo-Cartas de cada bailarino. É importante destacar que a interação mantida entre eles, nessa fase do processo criativo, ocorria exclusivamente por meio da *web*.(4)

Na segunda fase, deu-se a concepção do espetáculo *Imagens Deslocadas*, com os bailarinos enfrentando o desafio artístico de resgatar e transpor a percepção do lugar, as sensações experienciadas e os movimentos que cada um gerou, de modo a organizar, numa montagem de dança contemporânea, toda a informação relacionada à correspondência. O corpo, em sintonia com os elementos cênicos, tornou-se o veículo central de tradução dessa experiência de diálogo – iniciada virtualmente – do ciberespaço para o palco e, mais ainda, para um público espectador com leituras variadas.

### **Primeiro movimento: semiótica**

No contexto empírico constituído por essa experiência criativa, e no intuito de colaborar com o levantamento e a fundamentação de questões sobre as relações pertinentes à tríade corpo-informação-tecnologia, pensadas nas perspectivas individual e social, buscamos, como um *primeiro movimento*, o aporte teórico de conceitos que refletem o ponto de vista semiótico, no tratamento dos temas *corpo e informação*.

Helena Katz(5) propõe a existência de uma relação evolutiva entre organismo e meio, na qual homem e natureza coevoluem, sendo o corpo postulado como mídia básica dos processos de

comunicação da natureza. Segundo a autora, as possibilidades de armazenagem, transmissão e interpretação de informação, superficialmente falando, remetem à hereditariedade, à constituição da vida em suas estruturas de replicação. As transformações desses processos informacionais seriam uma exigência da maior complexidade da vida, tornando-se o corpo um lugar privilegiado, no que diz respeito à explicitação da evolução e do relacionamento entre natureza e cultura.

Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão.(6)

Essa abordagem propõe, assim, pensar o ser vivo como processador de informação entre o ambiente circundante e seu interior. No caso humano, o corpo agiria, por meio dos sentidos físicos, como uma espécie de tradutor de informação, mas essa é uma característica que se estenderia a qualquer ser vivo, pois todos eles seriam capazes – cada qual a seu modo – de processar as informações que lhes advêm do meio. Citando o biólogo Jakob Von Ueküll e duas expressões por ele cunhadas, Katz (7) opõe *Umwelt* – referente ao universo subjetivo ou do self – a *Umgebung* – relacionada ao meio ambiente, ao externo – , para afirmar que todos que transpõem para dentro o que está fora produzem mundos interiores.

Mencionando o mesmo biólogo, o semioticista Júlio Pinto (8)descreve o mundo interiorizado – *InnenWelt* – como resultado das impressões produzidas pelo mundo exterior – *LebensWelt* – no aparato cognitivo de uma espécie, constituindo um mapeamento ou chave de decodificação da informação externa. Para esse autor, o que distingue o *homo sapiens* das outras espécies processadoras de informação é a capacidade decogito, de reflexão, a habilidade denominada “processamento de signos”. (9) Essa questão será retomada mais adiante.



Carlos Arão, VC6 e ensaio em sala. Ester França, VC5 e ensaio em sala.

No entendimento de Katz (10), o trânsito entre o dentro e o fora diz respeito a todas as instâncias do corpo, e o cérebro seria o comandante principal das ações desse corpo, situado num contexto irrigado por informações plurais capazes de promover novas percepções para velhas questões. Para a autora, a indeterminação do cérebro é sua força maior, pois assim é que ele se adapta ao corpo no qual se encontra. Daí a idéia de processo de evolução e desenvolvimento constante e complexo. A coevolução do cérebro daria, portanto, ao corpo o mérito das conexões para o entendimento das relações entre natureza e cultura. Mas é preciso lembrar aqui duas questões: o homem está inteiramente implicado naquilo que observa; a cultura não é uma ação exclusiva do homem sobre a natureza.

O homem não se encontra inserido nessa dinâmica como um sujeito passivo posto ali, nem simplesmente cumprindo a função de objeto receptor, mas sim como produto e produtor que, ao interagir na relação, tem na informação um mediador e em seu próprio corpo, um decodificador, processador, armazenador e transmissor dessa mesma informação, que o conformará como indivíduo. Ou seja, o corpo forma-se a partir de sua própria ação processadora de informação, que, ao mesmo tempo, dá forma e identidade ao sujeito possuidor desse corpo.

Os dois autores parecem concordar quanto à forma pela qual isso se dá: o modo de interação do ser humano no mundo, a qual aconteceria, para ambos, no fluxo dos processos semióticos, analisados por meio do conceito de signo de Peirce. Sobre essa teoria, Helena Katz (11) esclarece que o signo é um tipo especial de conexão física que qualquer evento possui com o objeto que representa. Complementarmente, Júlio Pinto (12) afirma que, além de computar biologicamente a informação que advém do meio ambiente por via sensorial, o homem usa essa informação e também a "re-produz", para prever um futuro estado de coisas. Sem nenhuma pretensão de preciosismo quanto à definição de signo e focalizando o aspecto informacional nela contido, partimos do pressuposto de que informações chegam a nós por meio de signos, em um processo complexo e contínuo de produção de sentido inerente à percepção do indivíduo.

No entanto, esse ser individual que percebe é também social e integrante de determinada cultura e coletividade. Segundo Couchot (13), uma das fascinações que as tecnologias exercem sobre nós é que, para a experiência sensível, interessa não o EU e, sim, o outro. O autor chama *experiência tecnestésica* a situação na qual o sujeito, ao usar determinada tecnologia, inclui sua singularidade e vive uma experiência íntima que transforma sua percepção de mundo. Essa experiência, essencialmente perceptiva, é vivenciada em um modo onde o EU está ausente. A percepção se dá sempre no modo do NÓS, que é um sujeito despersonalizado e indefinido, mas que não está fora da história e da linguagem, ou fora da cultura e das relações de poder. As tecnologias forçam-nos a ser mais frequentemente NÓS do que EU. A experiência tecnestésica gera sensações e atividades comuns, mas não pessoais. Ao conduzir um automóvel, por exemplo, o sujeito EU vive uma experiência perceptiva comum a milhares de outros motoristas e para a qual não podemos apontar autores. Nesse contexto, quaisquer sejam os indivíduos, psicologias e idiosincrasias de uns e outros e suas memórias ou idéias, o uso das técnicas conformará cada um segundo um modelo perceptivo partilhado por todos, ou seja, um *habitus* comum que dá base à elaboração de uma cultura da qual a arte se alimenta. (14)

Cuche (15) esclarece que a noção de *habitus*, proposta por Bourdieu, refere-se ao condicionamento de certos modos de vida, que distinguiria e caracterizaria grupos sociais. O *habitus* manifesta-se no âmbito da materialização de uma memória coletiva e, por ser profundamente interiorizado, não exige esforço consciente dos indivíduos. Além disso, é objetivamente adaptável, ou seja, em novas situações ou diante de outras técnicas, o *habitus* apresenta flexibilidade em relação ao desempenho de outras funções.

Se, conforme afirma Couchot (16), a arte alimenta-se da cultura e esta, por sua vez, é elaborada a partir de um *habitus* comum, podemos tomar essa proposição como base para elucidar diversas "coincidências" que os bailarinos mencionam ter ocorrido no processo de produção das Vídeo-Cartas. Para o mesmo autor, a atividade artística colocaria em jogo um sujeito-NÓS modelado pela experiência tecnestésica e um sujeito-EU, com o resgate de uma subjetividade irredutível às tecnologias e ao *habitus*.

No primeiro momento de construção coreográfica do projeto *Imagens Deslocadas*, o bailarino atém-se individualmente a suas percepções, em um ambiente por ele recortado, e age, nesse espaço, recebendo e registrando informações por meio de signos que ora signi-ficam, ora signi-vão... (17) Nesse momento, ele reage movimentando-se a partir de práticas de dança adquiridas de acordo com sua vinculação social. Quando divide essa experiência – já coletiva – com o grupo, que é marcado por um *habitus* comum e, portanto, possuidor de uma mesma concepção de mundo "incorporada", dá-se um notável processo de múltiplos e mútuos reconhecimentos, capaz de gerar percepções e sentidos semelhantes e de provocar uma convergência dessa dança de signos e significações.

A homogeneidade dos *habitus* do grupo faz que um se reconheça no movimento do outro e proponha, de modo i(n)terativo, um movimento subsequente que, novamente, será reconhecido e percebido por todos, num ciclo criativo de significações no qual se dá um exercício de percepções necessariamente enriquecido tanto pelo individual quanto pelo social. O indivíduo não é negado nesse processo. Aliás, parece estar nele o maior encanto da criação na dança, pois é o corpo de cada um que vai processar informações – semelhantes e diferentes – e produzir movimentos completamente distintos. Ainda que houvesse um esforço coreográfico de igualar as reações, por meio de movimentos harmônicos, esses seriam únicos e pertencentes ao EU integrador do NÓS, conformado em *habitus*, mas exclusivo em suas ações.



Carlos Arão em detalhe, apresentação em SP.

### **Segundo movimento: complexidade, redes**

Em complementação à abordagem semiótica, buscam-se noções referentes à complexidade e às redes, a fim de enriquecer a percepção de aspectos sugeridos pela dinâmica do projeto *Imagens Deslocadas*. A estrutura deste *segundo movimento* combinará cada um dos elementos em discussão – corpo, informação, dança – com o intervalo de níveis de análise eleito – entre o individual e o social. Em relação à dança, essa expressão pode também indicar que os passos e movimentos dão-se sempre como uma “parceria” entre os dois níveis extremos desse intervalo.

### **Corpo: entre o individual e o social**

Ao tomar o corpo como metáfora de uma harmonia que se esperava prevalecer na sociedade, a sociologia funcionalista inaugurou uma forma otimista de pensar o conjunto dos fenômenos sociais, visto como resultante de uma integração interdependente de partes com funções diferenciadas e necessárias ao equilíbrio do todo. De acordo com essa concepção, cada novo indivíduo deve ser integrado – corpo e mente – ao todo social, por meio do processo de socialização realizado pelas instituições, principalmente por aquelas ligadas à educação, tais como a família e a escola. O objetivo desse processo é a garantia da reprodução da harmonia concebida como ideal. (18)

Discutindo o corpo como objeto social, Maria Rita Kehl (19) traz uma esclarecedora abordagem sobre seu processo de civilização, a partir dos *manuals de civilidade*, tais como aquele escrito por Erasmo de Rotterdam, em 1530. O pequeno livro ensina a *cortesia*, conjunto de normas de contenção que estabelecem os sinais de distinção social necessários à boa aceitação numa Europa moderna onde começava a aumentar a intensidade das interações com estranhos vindos de outras terras e pertencentes a outras classes sociais. Os exemplos usados descem a detalhes que podem revoltar os estômagos mais sensíveis, com o intuito de ilustrar como foi necessário ensinar os europeus daqueles tempos a comportar-se de modos e maneiras que são concebidos hoje, em geral, como absolutamente "naturais". Fica nítido que esses "bons modos" decorreram de um longo processo de disciplinamento do corpo, também realizado em paralelo, no âmbito do pensamento, pelo cristianismo. Esse intrincado processo histórico-social de con-formação do corpo-mente individual levou à produção de noções tais como o "bom gosto", que revelam, por trás de si, em entrefalas e entreatos, refinados dispositivos de contenção e repressão que, agindo sobre indivíduos, estendem-se a níveis mais amplos, articulando-se numa con-formação das partes do "corpo social" produtora de harmonias supostamente naturais.

Maria Cecília Pilla (20) apresenta outra instrutiva análise crítica de famosos *manuals de civilidade* escritos entre os séculos 16 e 19, tomando-os como códigos de boas maneiras que refletem as ideias de moralidade, delicadeza e polidez típicas dos modelos civilizatórios aos quais se filiam. Vale comentar que alguns desses livros continuam sendo publicados até o presente e encontram-se disponíveis em livrarias e bibliotecas, juntamente com outras obras congêneres, escritas ao longo do século 20 e mesmo nos dias atuais. É possível inferir que integram essa tradição os tantos *manuals de etiqueta* cujos códigos "sancionam" as condutas aceitáveis em ambientes tão diversos quanto o restaurante "fino", a mesa de negócios ou a reunião diplomática. Vê-se, assim, que os contextos de condicionamento vinculados a essas obras podem se estender desde o círculo social mais próximo até a esfera geopolítica.





"Retalhos" de luz em detalhes

Por meio do conceito de *habitus*, também Pierre Bourdieu trata dessas disposições estruturadas via condicionamento e estruturantes de comportamentos e modos de vida que caracterizam os grupos sociais e diferenciam-nos uns dos outros. A noção engloba as disposições corporais, vistas como "incorporação" de uma memória coletiva. Ainda que não preconize uma visão fixista, a proposição de Bourdieu ajuda a compreender a origem do apego a muitos comportamentos socialmente includentes e excludentes atribuíveis a classes, tal como se dá no contexto da cultura burguesa (21).

Essa linha de reflexão leva a perceber as harmonias e as tensões do corpo social como construtos históricos e, principalmente, a opção preferencial pela discussão a partir destas ou daquelas como fruto de distintas escolhas teóricas. Se o funcionalismo focalizou harmonias, o pensamento crítico analisou as configurações mais retesadas do corpo social, procurando legitimar as tensões reveladas nas relações de classes como fontes de potência e criatividade. Desse ponto de vista é que, em lugar de uma socialização harmônica, os movimentos sociais foram colocados no centro da cena histórica.

Em discussão recente, Alain Touraine (22) faz um alerta sobre a fragmentação, a decomposição desse corpo social, sob ação das forças não-sociais da economia globalizada e face às tensões da violência e da guerra. Em vista disso, propõe às ciências sociais um paradigma que ajude a compreender a passagem da potência motriz do social ao cultural. A noção de sujeito está na base dessa nova dinâmica social, que, em lugar das grandes massas, envolverá indivíduos e coletividades que lutem por maior autonomia na condução dos próprios destinos. Nessa concepção, conectam-se novamente o corpo individual, em busca de integridade e expressão, e o corpo social, fragmentário e sem um autocontrole tão definido e definitivo quanto antes se chegou a pensar. A atenção à sexualidade, força criativa básica da vida humana, é sinalizada como ponto central da relação consigo mesmo e com o outro, perspectiva que sugere uma virada de mesa no antigo jogo de dominação do masculino sobre o feminino, com o reconhecimento, nas mulheres, de condições para protagonizar a construção de uma sociedade nova e mais complexa.

Se Touraine aborda temas valiosos, talvez isso se deva, em parte, ao fato de seu esforço teórico pautar-se pelo cenário de marcantes desafios que caracteriza a própria atualidade da França. De formas diversas, suas páginas refletem muitos dos dilemas cotidianos vivenciados por aquela sociedade, diante do contraponto latente ou explícito entre liberdade e vigilância, igualdade e xenofobia, fraternidade e privilégio. Mesmo nesse cenário de tensão entre "civilização" e "barbárie", ecos de uma tradição histórico-cultural de vasto alcance parecem criar em Touraine uma resistência mais forte que a de outros autores ao discurso sobre a pós-modernidade. No entanto, apesar de mostrar-se assim tão cioso da importante herança da modernidade, o autor ainda consegue discutir com lucidez e pertinência algumas das questões necessárias à reflexão sobre o momento atual.

De todo modo, é importante cotejar a abordagem de Touraine com o pensamento de outros teóricos, tais como Boaventura Santos (23), que transita com muito maior liberdade por entre noções relacionadas à pós-modernidade – numa visão não celebratória, conforme esclarece – e à tradução intercultural, em seu esforço de propor uma visão compreensiva e mobilizadora sobre os desafios hoje enfrentados pelos grupos sociais e pelos praticantes das ciências sociais que se pretendam engajados nas inescapáveis lutas contra-hegemônicas e na própria reinvenção da ideia e dos ideais de emancipação. Em artigo sobre políticas de informação, Higinio *et alii* (24), além de abordar o pensamento de Boaventura Santos, em articulação com outros teóricos das Ciências Sociais, também ilustram até que ponto faz diferença a escolha do referencial teórico, em termos das percepções sobre a realidade que podem

ser explicitadas ou ocultadas e das possibilidades de ação e articulação social que podem ser potencializadas ou inibidas.

Edgar Morin (25) também contribui para a reflexão sobre corpos sociais percebidos como fragmentários e desafiados a enfrentar as complexidades e ambivalências dos ambientes naturais/culturais que pretenderam submeter à delirante racionalidade abstrata de uma dominação sem limites. Nesses ambientes, locais e globais, circuitos complexos tais como cérebro/mente/cultura e indivíduo/sociedade/espécie são propostos como estruturas explicativas das múltiplas conexões que é necessário educar-se e educar para compreender, com vistas a aprender a lidar, de modo consequente, com os processos e movimentos cuja emergência elas ensejam, num futuro que se faz cada vez mais presente.

### **Informação: entre o individual e o social**

Ao tecer considerações sobre a figura do narrador, Walter Benjamin (26) relaciona à sequência narrativa-romance-informação a passagem histórica de um saber de cunho oral, baseado em antigas tradições, primeiro ao relato escrito de grandes e belas histórias que interessavam à burguesia ascendente e, depois, às formas escritas baseadas na notícia sobre os acontecimentos próximos. Diferentemente dos anteriores, esse último gênero aspira a uma verificação imediata e baseia-se em aspectos tais como explicação e plausibilidade. Trata-se da literatura de informação, que, inicialmente materializada em jornais e revistas, ampliou sua importância no decorrer do século 20, abrindo, ao lado do rádio e do cinema, um disputado espaço para veículos cada vez mais baseados em tecnologias eletrônicas.

Da mesma literatura de informação e de seus desenvolvimentos e percalços trata Edgar Morin (27), ao discutir algumas das formas pelas quais o componente alucinatório inerente à percepção humana foi explorado por grupos e regimes de poder que souberam criar ilusões de explicação e plausibilidade suficientemente bem urdidas para alimentar a construção de mitos. Em cenários desse tipo, transcorrem processos nos quais assume um papel fundamental a competência para manipular a informação, sejam quais forem os meios de divulgação. Para evitar armadilhas do tipo, é necessário desenvolver competências específicas para uma leitura cuidadosa e uma ampla contextualização da informação. Nesse sentido é que Morin (28) também discute a relação entre informação e ideologia, estabelecendo uma diferença básica entre teoria e doutrina, em termos da abertura ou do fechamento demonstrado em relação à informação não-conforme. Seja entre educadores ou

líderes políticos, tais reflexões são de uma importância inegável.

Nos dias atuais, para além de entender essas noções teóricas e usá-las no balizamento de novas compreensões, é imprescindível um esforço de reeducar o olhar e a percepção para demandas de leitura que se tornam cada vez mais complexas. Essa complexidade manifesta-se no sentido de o leitor ser desafiado a lidar com uma diversidade de elementos de significação – verbais, sonoros, imagéticos e mesmo táteis, olfativos e gustativos, em certos casos – que são tecidos juntos, de modo sinestésico e inextricável, na composição dos textos multifacetados que passam hoje não mais apenas a chegar-lhe aos olhos, mas a alcançar e abarcar todo o corpo-mente.

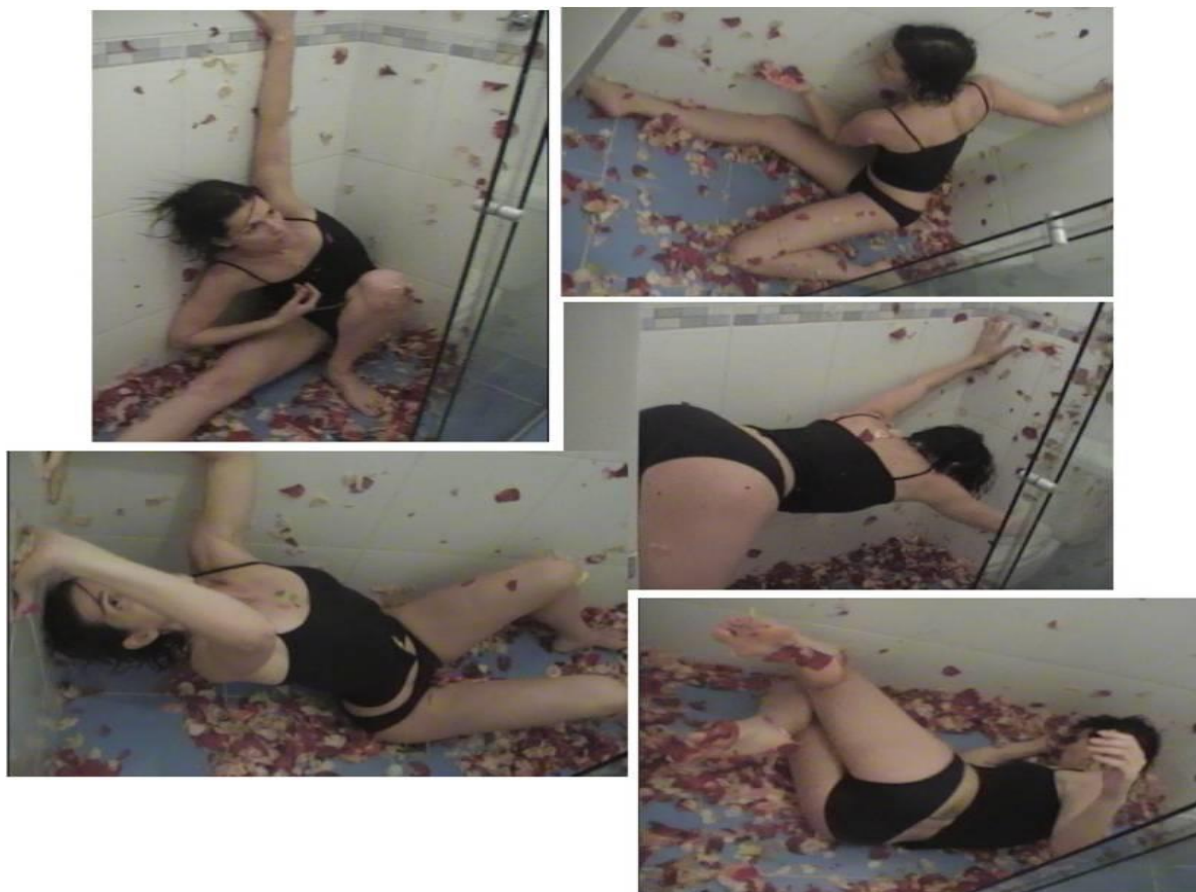


Andréa Anhaia, espetáculo em Belo Horizonte.

Esse desafio torna-se particularmente intenso num cenário no qual indústrias tais como a da publicidade começam a explorar, das formas mais diversas e criativas, a noção de que o ser humano – conforme assinalam Helena Katz (29) e Júlio Pinto (30) – é eminentemente informacional em suas relações com o meio no qual se insere. A profundidade alcançada por esse imbricamento complexo entre novas leituras e textualidades leva a perceber a necessidade de análises,

reflexões e posicionamentos muito atentos e cuidadosos perante os discursos que alardeiam – de formas tão otimistas quanto interessadas – as virtudes e vantagens da dita “sociedade da informação”. Constitui um imenso desafio pedagógico atender, de modo crítico-esteticamente adequado, às novas competências e funcionalidades exigidas dos processos de alfabetização e letramento, nesse “admirável mundo novo”. Aos educadores ciosos da responsabilidade de seu fazer pedagógico, essas reflexões sugerem que as “gramáticas” dos tempos atuais – definidas em meio aos jogos de poder que estabelecem o prescrito e o proscrito – exigem conexões de profundo caráter ético e político entre o aprender, o ensinar e o viver.

Edgar Morin (31) reitera o chamado de atenção quanto à importância dessa discussão. Por meio da fórmula parafrásica *computo ergo sum*, ele atribui ao ser humano um “funcionamento” baseado no “cálculo”, na “computação” de informações. Estas, no entanto, vão muito além do componente racional, conforme assinalado por outra fórmula – *homo sapiens/demens* –, com a qual o autor destaca o jogo indissociável de razão e emoção presente no desenrolar dos processos humanos individuais e sociais. Nessa linha, Morin faz um lúcido alerta sobre que, em vez dos pequenos desajustes manifestados por tantos indivíduos em relação às regras sociais, é a própria racionalidade abstrata que constitui o verdadeiro sonho delirante. De acordo com o autor, é sempre no âmbito do circuito cognitivo complexo cérebro/mente/cultura que ocorre o “processamento” dessa informação racional/emocional que corresponde aos processos mesmos da vida humana.



Andréa Anhaia, VC6.

Conquanto essa trilha leve o autor a convidar-nos ao envolvimento com a desafiadora construção de uma epistemologia complexa, nossa meta aqui é muito mais modesta: focalizar a informação como objeto complexo ligado a fenômenos que transitam entre o individual e o social e conectam elementos tais como corpo-mente, arte, dança, cultura e tecnologia, num contexto de múltiplas interações, expressões e leituras. A consideração exclusiva aos aspectos físicos/técnicos é, de longe, insuficiente à compreensão ampla que o próprio fenômeno demanda. É no âmbito do circuito complexo físico-cognitivo-social que, num contexto tal como a dança, o corpo-mente exercita múltiplas funcionalidades simultâneas, dentre as quais processador e mídia, conforme já assinalado.

Reitera essa perspectiva a proposta desenvolvida por Elin Jacob e Hanne Albrechtsen (32), ao analisar as consequências de abordagens teóricas inovadoras para a reflexão sobre sistemas de classificação de informação. Na trilha de análises desenvolvidas por teóricos tais como Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, a noção pós-estruturalista de comunidades discursivas é usada para estabelecer elementos de uma teoria ecológica na qual a informação é vista não como coisa ou

essência, mas como *propriedade emergente* da interação entre representantes de distintos grupos sociais. É à luz da proposta pragmatista da mescla entre tensão e diálogo na interação entre esses grupos que as autoras sugerem buscar caminhos para pensar os fenômenos informacionais, nos contextos reais criados pela condição e pela convivência humanas.

Nessa perspectiva social complexa, vivências e fenômenos corporais e informacionais devem ser concebidos em termos de uma noção de comunidade que não implique apenas o fechamento em torno do que é comum, mas admita, pelo contrário, abertura ao que é incomum, distinto, diferente. Essa parece uma condição necessária para evitar pretensões a uma homogeneidade que, em termos humanos, não passa mesmo de um sonho delirante, que tende muito rapidamente a revelar-se pesadelo. Por outro lado, a pretensão a que a informação se torne fator de mudança social pode tomar por base a orientação de evitar generalizações artificiais e buscar a dosagem humanamente possível entre o particular e o universal. Essa linha de reflexão remete a formas de organização nas quais o jogo entre autonomia e heteronomia permita um trânsito não destrutivo – mas, possivelmente, desconstrutivo e reconstrutivo – entre regras comunitárias e princípios gerais, propiciando o vislumbre e a construção de cenários futuros de maior dignidade humana.

Desse ponto de vista, são diversos os campos de pesquisa que podem oferecer contribuições relevantes à descoberta de caminhos adequados, e necessariamente múltiplos, para a definição de projetos e programas nos quais as ações locais e as políticas públicas experimentem mais encontros do que desencontros. Abordagens tais como a das redes sociais, possivelmente aliadas a inspirações advindas do pensamento complexo e de pesquisas sobre sistemas complexos, parecem ter à frente um amplo horizonte. Mesmo porque conceber o ser humano como foco de iniciativas que envolvam um nível micro-social de organização e autoorganização exige abordagens informacionais e comunicacionais que possam ir além dos parâmetros tradicionais de hierarquia social.

No campo econômico, por exemplo, dentro de uma lógica radicalmente distinta da que anima a globalização neoliberal, iniciativas ligadas ao conceito de microcrédito passaram a ter um destaque inaudito. O Prêmio Nobel da Paz de 2006 foi concedido ao professor e economista bengalês Muhammad Yunus e ao *Grameen Bank*, que fundou em Bangladesh, em 1976. A instituição, conhecida como “banco dos pobres”, conseguiu estabelecer, num país muçulmano, um sistema de concessão de micro-financiamentos voltado a grupos de mulheres pobres, sem exigência de garantias econômicas e com agentes de orientação

e acompanhamento que contribuem para potencializar os efeitos dos investimentos. Essas e outras características ajudam a gerar resultados sócio-econômicos significativos, com expressiva melhoria da qualidade de vida dos beneficiários, constituindo um sistema auto-sustentado em expansão, com taxa de inadimplência virtualmente nula. O *Grameen Bank* já atua em dezenas de países e surgiram outras iniciativas congêneres, inclusive em terras brasileiras.(33)

E o Brasil tem também outras boas histórias a contar, em termos de economia solidária. Um dos exemplos dignos de nota é protagonizado pela comunidade do Conjunto Palmeira, bairro popular da periferia de Fortaleza, no Ceará. Para enfrentar a pobreza e a exclusão socioeconômica que os afligiam, os moradores organizaram e articularam uma série de esforços: mapeamento da produção e do consumo locais; montagem de um balcão de empregos; abertura de uma Incubadora Feminina, com espaços de produção e capacitação. A organização alcançou tal maturidade que possibilitou fundar, no final da década de 1990, o Banco Palmas(34), organização solidária que emite e controla a *palma*, moeda social com lastro em reais e circulação local autorizada pelo Banco Central do Brasil.(35) A criação da palma constitui, para a comunidade, um fator de múltiplos benefícios interligados: propiciar a inclusão socioeconômica de moradores que não têm acesso fácil à moeda oficial do país; dinamizar a geração local de oportunidades de emprego e renda, estimulando e facilitando a mediação entre oferta e demanda de produtos e serviços; ampliar a geração de poupança, evitando a "exportação" excessiva de riqueza localmente produzida no processo de "importação" de produtos e serviços vindos de fora.

As iniciativas descritas claramente não se lastreiam apenas nos princípios da economia bancária tradicional. As inovações introduzidas nessas combinações de empreendedorismo e protagonismo individual e social direcionam o foco firmemente para o ser humano, e não para o capital financeiro. É importante perceber como as investigações e ações necessárias à realização de projetos assim envolvem um o esforço articulado de leitura, releitura e reconstrução ativa da autoimagem, da identidade comunitárias e da realidade social. Nesse âmbito, a produção e o uso da própria informação também seguem outra lógica, bem mais afinada com os mecanismos de (auto)organização social e econômica que as comunidades beneficiadas vão descobrindo e inventando.





Andréa Anhaia, espetáculo em SP.

Mas o povo brasileiro tem ainda outros exemplos a apresentar. A fim de facilitar a identificação dos muitos locais que dão lugar a mais dessas pequenas grandes histórias, o Fórum Brasileiro de Economia Solidária(36)coloca à disposição do ciberleitor o "Farejador da Economia Solidária".(37) Trata-se de um mecanismo de busca associado a uma base de dados sobre boas iniciativas espalhadas por todo o país. Vale a pena conhecer esse valioso recurso informacional e solidarizar-se com a luta valorosa desses tantos concidadãos.

Em diversos outros campos de atividade, também se identificam esforços que incentivam e orientam a organização social no sentido de buscar a melhoria das condições de vida e de alcançar maior protagonismo. Analisar e tirar lições de casos tais como os apresentados ajuda a ampliar nossa capacidade de "leitura", facilitando o reconhecimento de processos sociais com potencial análogo, talvez em áreas como aprendizagem e cultura. Esse pode ser um ponto de partida para aqueles em condições de participar ou engajar-se de alguma forma. Injetar e reinjetar orientações e informações advindas da reflexão teórica e metodológica, em sintonia e articulação com o processo social em curso, constituiria um terreno fecundo de reflexão e atuação, seja na prática pedagógica, na ação cultural ou na pesquisa em ciências humanas e sociais.

Também no interior e no entorno da escola brasileira – notadamente a da rede pública –, certamente se encontram em desenvolvimento ações e projetos que, a partir de iniciativas individuais ou de pequenos grupos, desafiam essa instituição a repensar suas formas de relação com nosso contexto social e

econômico. A histórica dívida que o país acumulou, em termos de inclusão social e cultural, de mãos dadas com a produção de uma avassaladora exclusão econômica, constitui um cenário que demanda um maior engajamento com as perspectivas inovadoras existentes no campo das tecnologias sociais. Nesse sentido, iniciativas que compartilhem a visão de articular ação social e atividade acadêmica estabelecem ricas oportunidades para uma parceria desafiadora e criativa entre os educadores e as inúmeras comunidades cuja maior carência talvez seja descobrir as próprias possibilidades de reinventar o presente e o futuro.

No âmbito do tripé ensino-pesquisa-extensão que caracteriza o compromisso da educação universitária brasileira, Higinoet alii (38) discutem a forma pela qual a relação com a ideia de inovação precisa ser reconfigurada, rumo ao que parece ser a mais necessária e urgente reforma da nossa universidade. Dando destaque a formas inovadoras de mediação informacional observadas em algumas ações do campo das tecnologias sociais, os autores ponderam potencialidades, contradições e desafios, em busca de caminhos para uma maior articulação dos projetos e programas institucionais com dinâmicas sociais aptas a criar, nos dias de hoje, condições para a emergência de novos movimentos de protagonismo.

### **Dança: entre o individual e o social**

No campo do debate científico, precisamente o conceito de emergência serve de base ao entendimento de fenômenos de difícil explicação, tais como vida e consciência. Derivando da noção de complexidade, ele remete a teorias e análises de grande fecundidade, oriundas de campos diversos, conectadas a nomes tais como o sociólogo e filósofo Edgar Morin, o antropólogo Stephen Lansing e o cientista de redes Duncan Watts. Por sua vez, ao seguir uma pista de Mallarmé e propor a dança como metáfora, numa análise de cunho semiótico, Helena Katz (39) também leva as reflexões sobre corpo e dança a um domínio teórico fortemente marcado pelas noções de informação, redes e complexidade. Vê-se, nas entrelinhas, uma aproximação com a ideia de emergência.

É nesse domínio da dança como linguagem e metáfora que encontramos ricas possibilidades de leitura para a proposta dos bailarinos do projeto *Imagens Deslocadas*. Em sua atividade, vê-se uma clara expressão de noções tais como realimentação e autoorganização, o que leva a vislumbrar aproximações promissoras entre a experiência que vivenciaram e as dinâmicas criativas dos sistemas adaptativos complexos, das redes sociais e dos ambientes ecológico-informacionais. No

processo i(n)terativo que conecta e compõe esse coletivo, por meio da tecnologia das Vídeo-Cartas, é interessante observar como emergem a **in**formação e a **per**formance – que, não por acaso, compartilham raízes etimológicas –, de modo não programado, do interior da micro-rede de indivíduos e relações que os bailarinos constituem e no âmbito das macro-redes sociotécnicas nas quais estes se inserem. Os movimentos **con**formam-se e, eventualmente, **re**formam-se na e pela interação cíclica estabelecida, conduzindo a sequências de uma riqueza virtualmente imprevisível. Esse é um padrão totalmente distinto do observado quando está em jogo uma coreografia prescrita, programada.

No âmbito das dimensões específicas da informação, dá-se um complexo entrelaçamento que estabelece um circuito físico/cognitivo/social, aos moldes daquilo que discute Edgar Morin. Numa primeira formulação, essas dimensões parecem associáveis, respectivamente, aos aspectos técnico-instrumental, perceptivo-emocional e performático-interativo, todos eles também multiplamente interligados no fazer de cada bailarino e no processo coletivo.

Abordagens inspiradas no pensamento complexo são também fecundas para a reflexão sobre as possibilidades abertas, em campos tais como o da escola, quando se buscam métodos baseados em concepções pedagógicas não-prescritivas (40). Nesse âmbito, como nas artes, nas ciências e em outras áreas da atividade humana, a repetição e a legitimação de práticas geram padrões que, num sentido lato, produzem movimentos e criam “escolas”. Nesse sentido, cânones e clássicos são portadores de significações sociais historicamente constituídas e suscetíveis, portanto, de passarem por situações de afirmação assim como de questionamento. Em algum ponto desse movimento criativo/destrutivo – a “dança de Shiva” do mundo sociocultural –, inseriu-se, historicamente, o próprio surgimento da dança contemporânea, contexto do trabalho dos bailarinos do *Movasse*.

O caminho da metáfora criativo-processual leva também a ver como danças as muitas sequências de “passos” que, em múltiplas escalas de tempo e em espaços diversos, constituem as *performances* que moldam os caminhos do mundo. Por essa via de reflexão, é possível falar numa dança dos processos históricos, numa dança dos movimentos sociais, numa dança de indivíduos e coletividades...



Figurino deslocado

### **Fecham-se as cortinas: danças e mudanças**

Com essas imagens em mente, somos levados a cerrar as cortinas dos olhos e a imaginar um mundo de danças menos prescritivas e mais inspiradas em dinâmicas autocriadoras e autoorganizativas; que propicie melhores mesclas de potências autônomas e forças heterônomas; no qual a luta pela expressão subjetiva mais profunda faça par com a defesa do ser e do estar de todo outro.

Distante como ainda seja, esse mundo-imagem instiga a pensar a ação individual e dos coletivos cidadãos e camponeses como uma *microdança* que deve reunir uma pletora de elementos: informação, sensibilidade social, crítica, ação, reação, colaboração, competição, compromisso, resistência, persistência...

Os movimentos sociais e culturais, por sua vez, podem ser vistos com uma *mesodança* que deve resistir a reações de detração, barbarização, demonização, a fim de propor e promover uma adequada contextualização histórico-crítica e encontrar meios de produzir e reproduzir imagens e autoimagens condizentes com aquilo que dizem de si e por si, além de consequentes com o fazer que propõem ao mundo.

Na sequência desse encaixe de escalas, veem-se resultarem as mudanças históricas de uma *macrodança* decorrente das outras, com seus tensos cenários que abrigam lentas ou explosivas coreografias, nos tempos e espaços deste planeta que coabitamos e que parece também trilhar os caminhos de sua própria dança pelo espaço afora...

### Résumé

Basé sur une articulation de fondements théoriques de la sémiotique, des réseaux sociaux et de la pensée complexe, les relations qui unissent l'information et le corps dans le dialogue entre l'individu et les multiples niveaux sociaux y sont discutées. Ce parcours cyberculturel a un point de départ dans une expérience innovatrice, sur le terrain de la création chorégraphique, pour suivre immédiatement le cours des défis présents aujourd'hui dans les expériences intriquées de lecture de la réalité et de la production individuelle et collective de sens, de projets, de biographies et d'histoires.

**Mots-clés:** information - corps - sémiotique - réseaux - complexité - cyberculture - mouvements sociaux.

### Abstract

Based on theoretical notions from semiotics, social networks and complex thinking, we discuss the relations between information and body, in the perennial context of dialog that links together individuals and multiple levels of social organization. Our cybercultural journey departures from an innovative experiment on choreographic creation and takes us to the complex challenges that are present in nowadays intricate experiences of reality reading and individual-collective production of senses, projects, biographies, and histories.

**Key-words:** information - body - semiotics - networks -complexity - cyberculture - social movements.

### Notas

[\*] O autor registra agradecimentos ao CEFET-MG e à CAPES, pelo apoio à realização do doutorado no PPGCI/UFMG.

[01] Artigo elaborado a partir do texto de sistematização do seminário "Informação e Corpo", apresentado no segundo semestre de 2006, na disciplina Fundamentos Sociais da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Ciência da Informação da UFMG (PPGCI/UFMG). Os autores expressam sua gratidão à Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis, pelo acolhimento do tema e pelas enriquecedoras sugestões, assim como à Profa. Dra. Maria Aparecida Moura, por ter aberto caminho às discussões sobre o corpo na Ciência da Informação.

[02] LEMOS, 2002.

[03] Vídeo-Carta foi o nome dado originalmente, pelo grupo *Movasse*, ao formato elaborado para uso no processo de criação descrito aqui. Em atenção a esse fato, optamos por manter a grafia original do termo, não a adaptando à nova ortografia da Língua Portuguesa.

[04] Projeto Nós em Rede – entrevistas, PARTE 1. Disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=1IdIU000KeE> . Acesso em: 01 dez. 2009.

[05] KATZ, 2003.

[06] KATZ, 2003, p. 263.

[07] KATZ, 2003.

- [08] PINTO, 1996.  
[09] PINTO, 1996.  
[10] KATZ, 2003.  
[11] KATZ, 2003.  
[12] PINTO, 1996.  
[13] COUCHOT, 2003.  
[14] COUCHOT, 2003.  
[15] CUCHE, 2002.  
[16] COUCHOT, 2003.  
[17] Ao mencionar que o signo nunca é percebido de maneira cabal, Júlio Pinto (1996) propõe o seguinte trocadilho: ... ele não signi-fica, ele signi-vai.  
[18] ARAÚJO, 2003; TOURAINÉ, 2006.  
[19] KEHL, 2003.  
[20] PILLA, 2003.  
[21] CUCHE, 2002.  
[22] TOURAINÉ, 2006.  
[23] SANTOS, 2004.  
[24] HIGINO et alii, 2008.  
[25] MORIN, 2000.  
[26] BENJAMIN, 1996.  
[27] MORIN, 1986.  
[28] MORIN, 1986.  
[29] KATZ, 2003.  
[30] PINTO, 1996.  
[31] MORIN, 1986, 1996, 2000.  
[32] JACOB; ALBRECHTSEN, 1998.  
[33] RODA VIVA, 2002; MANZO, 2006; SIQUEIRA, 2006; PACHECO, 2006.  
[34] Banco Palmas. Endereço eletrônico: <http://www.bancopalmas.org/site.php>. Acesso em: 20 nov. 2009.  
[35] AGÊNCIA NORDESTE, 2004; BANCO PALMAS, 2009; NASSIF, 2009.  
[36] Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Disponível em: [http://www.fbes.org.br/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1). Acesso em: 20 nov. 2009.  
[37] Farejador da Economia Solidária. Disponível em: [http://www.fbes.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3748&Itemid=223&Itemid=223](http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3748&Itemid=223&Itemid=223). Acesso em: 20 nov. 2009.  
[38] HIGINO et alii, 2009.  
[39] KATZ, 2003.  
[40] HIGINO, 2002.

---

## Referências bibliográficas

- AGÊNCIA NORDESTE. Bairro de Fortaleza cria moeda própria. *Terra Networks Brasil*, 29 jun. 2004. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI334205-EI306,00.html>. Acesso em: 20 nov. 2009.  
ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. *Ciência da Informação Online*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/29>. Acesso em 15 nov. 2009.  
BANCO PALMAS. Apresenta informações sobre o Banco da Associação dos Moradores do Conjunto Palmeira – Fortaleza, Ceará. Disponível em: <http://www.bancopalmas.org/site.php>. Acesso em: 20 nov. 2009.

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 / 10ª reimpressão, 1996. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197-221.
- COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Tradução de Sandra Rey. Editora da UFRGS, 2003.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- HIGINO, Anderson Fabian Ferreira. *A pedagogia de projetos na educação em ciência & tecnologia à luz da ciência da complexidade e do conceito de negociação; estudo de caso no ensino de física dos cursos de engenharia industrial do CEFET-MG*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- HIGINO, Anderson Fabian Ferreira; ARAÚJO, Ronaldo Ferreira; SCOTT, Carolina de Souza Paes. Construção de políticas de informação: aspectos epistemológicos e metodológicos. Liinc em Revista Online, v. 4, n. 2, set. 2008, p. 286-302. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/283/176>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- HIGINO, Anderson Fabian Ferreira; REIS, Alcenir Soares dos; DUMONT, Lígia Maria Moreira; PEREIRA, Maria Antonieta. *Mediação informacional no contexto universidade-sociedade-inovação: potencialidades, contradições e desafios*. Perspectivas em Ciência da Informação Online, Belo Horizonte, v. 14, número especial, p. 163-183, 2009. Disponível em: <http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/viewFile/924/630>. Acesso em 03 dez. 2009.
- JACOB, Elin K.; ALBRECHTSEN, Hanne. *When essence becomes function: post-structuralist implications for an ecological theory of organisational classification systems*. In: WILSON, T.D., ALLEN, D.K.(org.), *Exploring the contexts of information behaviour: proceedings of the Second International Conference on Research in Information Needs, Seeking and Use in Different Contexts, 13-15 August 1998, Sheffield, UK*. London: Taylor Graham. p. 519-534.
- KATZ, Helena. *A dança, pensamento do corpo*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 261-274.
- KEHL, Maria Rita. *As máquinas falantes*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 243-259.
- LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MANZO, Paolo. *Homem de ação*. Carta Capital, São Paulo, 01 nov. 2006, p. 10-11.
- MORIN, Edgar. *Ver? Veremos...* In: MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 23-58.
- MORIN, Edgar. *Problemas de uma epistemologia complexa*. In: \_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996. p. 13-34.
- MORIN, Edgar. *O pensamento complexo, um pensamento que pensa*. In: MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000a. p. 197-213.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000b. 118 p.
- MORIN, Edgar. *O desafio da complexidade*. In: \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5.ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 175-193.
- NASSIF, Luis. *A economia solidária do Banco Palmas*. Internet Group, 25 fev.

2009. Disponível em: <http://colunistas.ig.com.br/luisnassif/2009/02/25/a-economia-solidaria-do-banco-palmas/>. Acesso em: 20 nov. 2009.

PACHECO, Paula. É um por todos. *Carta Capital*, São Paulo, 01 nov. 2006, p. 14-15.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. *História em Revista*, Pelotas, n. 9, dez. 2003. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/historia\\_em\\_revista\\_09\\_maria\\_pilla.pdf](http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/historia_em_revista_09_maria_pilla.pdf). Acesso em 09 nov. 2009.

PINTO, Júlio. Semiótica e informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 87-92, jan./jun. 1996.

RIBEIRO, Renato Janinie. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 15-36.

RODA VIVA: Muhammad Yunus. São Paulo: TV Cultura, 2002. 1 fita de vídeo (90 min.), VHS, son., color., legendado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SIQUEIRA, André. Eficiência barata. *Carta Capital*, São Paulo, 01 nov. 2006, p. 11-12.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 261 p.





diOli

## **Hipermídia, interface e o novo leitor no contexto digital**

**Alessandro Ferreira Costa**

*Doutor em Ciência da Informação pela Escola de Ciência da Informação/UFMG. Pesquisador e docente efetivo do Programa de Pós-graduação em Design (Mestrado) da Escola de Design - ED/UEMG.*

**Deborah Pereira Alves**

*Graduanda em Design Gráfico pela UEMG. Monitora do núcleo de tipografia da ED, bolsista do projeto Produção tipográfica no ensino acadêmico: o acervo tipográfico da escola de design/UEMG.*

**Gabriela Reis Chaves Martins**

*Graduanda em Design Gráfico pela UEMG. Membro voluntário do projeto de Produção tipográfica no ensino acadêmico: o acervo tipográfico da escola de design/UEMG.*

**Ivone Gomes Silva**

*Graduanda em Design Gráfico pela UEMG. Bolsista do projeto Revendo a história: imagem e som - gestão do acervo documental recolhido no centro de estudos em design da imagem da escola de design/UEMG, membro do núcleo de ilustração e quadrinhos e colaboradora do núcleo de tipografia, ambos da ED.*

**Thais Mendes Gomes**

*Graduanda em Design Gráfico pela UEMG. Monitora do núcleo de tipografia da ED e membro voluntário no projeto Produção tipográfica no ensino acadêmico: o acervo tipográfico da escola de design/UEMG.*

**Resumo**

É inerente ao homem a capacidade de identificar problemas e propor mudanças em busca de soluções, possibilitando avanço cognitivo determinante para a criação de novas técnicas e tecnologias que possam subsidiar demandas específicas na busca do conhecimento. Tendo em vista os impactos sócio-culturais decorrentes do uso e da aplicação da tecnologia informática digital no cotidiano humano, este artigo propõe uma breve reflexão acerca do espaço virtual e das novas formas de leitura e associação de sentidos por meio da interface e da hipermídia.

**Palavras-chave:** leitura - hipermídia - design de interface.

**INTRODUÇÃO**

O acesso à informação por meio das novas mídias vem ocupando espaço cada vez mais privilegiado na construção do saber e na própria formação do indivíduo. Conforme Geraldo Magela Teixeira(1),

a tecnologia na contemporaneidade constitui, sem dúvida, um fenômeno que atinge todos os aspectos da vida da humanidade e traz em si condições bastante particulares: se, de um lado, promove melhorias ao nosso cotidiano, de tal maneira que nossa vida torna-se impensável sem os avanços tecnológicos, por outro lado, traz implícito certo risco de destruição, na medida em que nos tornamos

cada vez mais alienados do conhecimento que promove o avanço tecnológico.

A mídia transforma o cotidiano de todos nós e os rituais de comunicação estão impregnados de sentidos que nos são dirigidos de maneira a reafirmar preceitos ideológico-consumistas que passam a integrar nosso próprio sentido de vida. Mas até que ponto esse eficaz instrumento de acesso às massas, personalizado na televisão, no rádio, no impresso e, mais recentemente, na *web* e demais tecnologias digitais, pode ou está utilizando suas potencialidades comunicativas no âmbito da educação e no letramento de um novo perfil de indivíduo, agora designado mais como usuário, cercado por um universo multimidiático e, muitas das vezes, incapaz de estabelecer as conexões cognitivas necessárias para o entendimento pleno de tudo o que lhe é repassado em termo informacionais? Nesse sentido, entendemos que a informática digital vem ofertando, no decorrer de sua breve existência, uma experiência importante no que se refere ao estabelecimento de níveis de interação cada vez mais sofisticados sem com isso abster-se de sua capacidade comunicativa, fundamentados, para tanto, em princípios básicos de associação de sentidos e num processo gradativo de educação de novos usuários, capacitando-os para uma leitura cada vez mais sofisticada não só do conteúdo disponibilizado, mas também das estratégias de acesso e navegação.

A popularização dos computadores e a introdução da internet no âmbito social mostraram ser um divisor de águas no caminho até então percorrido pela tecnologia informática digital. Com a *web*, ampliou-se o contato do indivíduo com as mais diversas culturas e conteúdos, e as possibilidades de interação homem-máquina e homem-homem, em nível virtual e escala mundial, abrindo novas perspectivas quanto às práticas de comunicação e informação.

Auxiliado pela hipermídia, o usuário tornou-se também colaborador, podendo participar da rede com o acréscimo de dados em tempo real no ciberespaço, criando uma mudança significativa na maneira de se pensar e produzir conhecimento, baseados agora num fluxo constante entre usuários que são, simultaneamente, produtores e receptores da informação. Mas, para que esse cenário seja uma realidade prática e operacionalizável por qualquer indivíduo, um conjunto de estratégias vêm sendo elaboradas nas últimas décadas tendo por objetivo a formação multimídia do sujeito e ampliando seus limites de leitura. O *design* de interfaces e a hipermídia indicam certos caminhos, mas há outros possíveis?

**O ESPAÇO VIRTUAL: INTERAÇÃO E NOVAS FORMAS DE ASSOCIAÇÃO DE SENTIDOS**

A introdução e a popularização da informática e de suas ferramentas possibilitaram a elaboração de um nível de interação até então não encontrado na história humana, cabendo aos primeiros *designers* de interfaces a responsabilidade de construir e representar aquilo que Steven Johnson(2) classifica como espaço-informação. Com o objetivo de tornar a experiência entre usuário e computador mais intuitiva, divertida e menos intimidante, foi empregado o recurso das metáforas e analogias, "transferindo" nossa realidade para o mundo digital. Tal recurso, ao utilizar como fundamento a duplicação virtual de nossas atitudes básicas e as relações funcionais e práticas de nosso cotidiano, facilitou o entendimento sobre as associações simbólicas a serem trabalhadas e a própria operacionalização da interface gráfica, ainda que essa tenha sido compreendida inicialmente, por profissionais de informática mais conservadores, como um artifício a ser rapidamente superado.

A mais eficaz dessas metáforas é o *desktop*, presente na maioria das interfaces contemporâneas, aplicadas tanto em computadores como em outras tecnologias de comunicação. Ele se baseia no uso da escrivaninha e de seus recursos de trabalho - tais como pastas, arquivos, lixeira e afins - tendo-os como referência para a execução de tarefas. Dessa forma, qualquer usuário familiarizado com esse espaço físico e seus utensílios/ferramentas é suficientemente capaz de compreender o sistema de funcionamento básico de uma interface, a partir de simples analogias entre o mundo real e o ambiente virtual, o que facilita, de maneira quase didática, a compreensão de suas atribuições, mesmo a um usuário iletrado em termos digitais. Esse recurso visual-informativo ajuda a reduzir o estranhamento causado pelo espaço-informação, tornando a tecnologia digital mais acessível à população como um todo.

A preocupação estética em relação à elaboração de interfaces, somada às possibilidades de personalização da mesma segundo o perfil do usuário, agregam ao computador valor ainda mais atrativo, fazendo da máquina uma extensão natural do indivíduo que a manipula. Assim, o computador pode ser entendido como reflexo de seu usuário e do meio em que ele se encontra inserido. Mais do que isso, o computador se consolida como meio de comunicação de amplas possibilidades de ação, mudando padrões de pensamento e de práticas funcionais, que interferem no modo de vida do indivíduo contemporâneo.

Contudo, a metáfora do *desktop* não foi bem recebida pelos poucos usuários de computação no momento de sua criação, dentre eles empresários e militares. Esses, além de compreenderem a interface como ferramenta contraditória com a função formal do computador, viam o uso de recursos gráficos e infográficos como algo factível apenas para profissionais

voltados para as áreas de arte, design e afins. Outras críticas também surgiram por indivíduos incapazes de ver a "metáfora" enquanto diálogo entre sistema e usuário, presos a paradigmas que se encontravam no limiar de novas mudanças. Conforme Johnson,

o design de interface deveria refletir essa novidade, essa amplitude de possibilidades. E, mais do que ninguém, os novatos do computador [precisariam] compreender esse potencial.(3)

O surgimento do ciberespaço, enquanto uma grande rede de informação interconectada mundialmente, como um processo de comunicação universal aberto, ou seja, uma linha interativa de comunicação que possibilitava a participação democrática de todos os usuários, consolidou a idéia de aldeia global profetizada pelo teórico Marshall McLuhan na década de 1960(4). Segundo Lúcia Santaella,

o universo virtual das redes alastrou-se exponencialmente por todo o planeta fazendo emergir um universo paralelo ao universo físico no qual nosso corpo se move.(5)

A Internet converteu-se em uma mescla inacreditável de infra-estruturas subsidiadas e dedicadas à investigação; de redes privadas e de empresas; de centros de informação de todo tipo e um sem fim de grupos de discussão(6). Contudo, mesmo sendo o ciberespaço um espaço imaginário - virtual - está ele completamente ligado à realidade, permitindo movimentações, trabalhos, construções, criações, investimentos e, principalmente, relações sociais que muitas vezes surgem no ambiente virtual e acabam por se concretizar no mundo real.

Em síntese, de acordo com Santaella(7) , o ciberespaço é

todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário conecta-se com a rede.

E acrescenta que ele

é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber até mesmo na palma de nossa mão. (8)

O ciberespaço possui uma linguagem própria, a hipermídia. Tal linguagem promove a integração plena de dados - textos, imagens de todas as espécies e sons - dentro de um único ambiente de informação digital, multimidiático. Além disso, a hipermídia, apoiada na estrutura do hipertexto, também armazena enorme concentração de informações e, por meio da

interação com o receptor, possui a capacidade de transmutar-se em inúmeras versões virtuais que vão surgindo à medida que esse receptor se coloca em posição de co-autor daquilo que é disponibilizado nesse contexto.

Pierre Lévy(9) afirma que o hipertexto é um conjunto de "nós" ligados por conexões. Tais nós podem ser identificados por palavras, páginas, imagens, gráficos, sons ou documentos. Já os *links* são elos ou vínculos que, como na mente, traçam conexões onde uma coisa leva a outra. Essas ligações não são lineares: permitem inúmeras possibilidades de trilhas que conectam informações e as organizam. Por razões e meios diferentes dos tradicionais, através de associações e interesses do usuário, elas proporcionam informações infinitas. O ambiente virtual mantido pela Internet é um hipertexto mundial interativo, onde todos os usuários podem adicionar, retirar e modificar o conteúdo desse texto tornando-se colaboradores na geração de novos conteúdos. André Lemos(10) entende o internauta não apenas atua como um simples leitor, mas como ator, autor e agente de interação com as interfaces.

Por ser o hipertexto um texto aberto a múltiplas conexões, dá-se, com o advento do ciberespaço, uma mudança significativa no nível de linguagem, transformando os conceitos sobre os atos de ler, escrever e gerar conhecimento. Surge um novo tipo de leitor, classificado por Santaella como *imersivo*, que navega entre nós e nexos constituídos por dados informacionais híbridos - sonoros, visuais e textuais - típicos da hipermídia, construindo roteiros não lineares e não sequenciais(11). De acordo com Steven Johnson, (12) :

o *link* é a primeira nova forma significativa de pontuação a emergir em séculos, mas é só um sinal do que está por vir. O hipertexto, de fato, sugere toda uma nova gramática de possibilidades, uma nova maneira de escrever e narrar.

Dessa maneira, antes do surgimento do ciberespaço, a produção da informação era privilégio de grupos restritos mas, por meio da hipermídia e do hipertexto, um usuário, por mais padronizado que seja, torna-se também colaborador. Tal fato proporcionou um aumento na disseminação e no acesso ao conhecimento, uma vez que a Internet tornou-se uma importante ferramenta de pesquisa, permitindo acesso a diversas culturas, sociedades e a níveis diferenciados de formação pessoal. Contudo, a grande flexibilidade do ato de ler uma hipermídia pode se transformar em desorientação, se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, ou seja, um mapeamento mental do desenho estrutural de um documento ou sistema. Dessa forma, é grande a importância do *designer* de interface no desenvolvimento de "trilhas" que funcionem como sinalização desse mapa, criando roteiros capazes de guiar o leitor no

processo de navegação e garantindo entendimento mínimo do conteúdo acessado.

Outra importante característica da hipermídia é o fato de ela ser uma linguagem interativa, que não permite um leitor reativo ou passivo, mas um leitor que toma decisões. Segundo Santaella, (13)

quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção, compreensão da informação e na sua interação instantânea e contínua com a volatilidade dos estímulos.

Segundo Lévy, (14) o futuro dos sistemas de educação e de formação na chamada cibercultura deve ser planejado com base na mudança relativa à prática do saber, e na velocidade de surgimento e renovação dos saberes promovidos na sociedade contemporânea. Essa renovação é tão veloz que, pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por um profissional no início de sua carreira estará, invariavelmente, obsoleta em seu fim.

Devido à grande oferta de informação, é importante que o usuário da Internet saiba separar o que é relevante e confiável do que deve ser descartado, desenvolvendo senso crítico ao lidar com o conteúdo acessado. Da mesma maneira, sendo gerador de informação e parte importante no impulsionamento da rede cibernética, o usuário é responsável pelos dados por ele disponibilizados, sendo seu dever contribuir positivamente para o avanço da sociedade por meio da disseminação de informação e cultura. Dessa forma, o ponto principal é a mudança na qualidade dos processos de aprendizagem, estabelecendo novos paradigmas de aquisição de conhecimento e de constituição dos saberes. A direção mais promissora, segundo Lévy, (15) é a da aprendizagem cooperativa, que traduz a idéia da inteligência coletiva no domínio educativo.

O processo de criação e troca de saber no mundo virtual constitui-se num trabalho conjunto e cooperativo, apoiado na solidariedade e na ajuda mútua, com a oportunidade de conexão entre inteligências e o crescimento do potencial dos indivíduos. Cada usuário do ciberespaço aprende a exercer a liberdade de expressão, a cooperação, o senso crítico e o gosto pela criação, além da iniciativa própria. A submissão ou a hierarquização do saber dão lugar ao saber universal, já que o conhecimento é algo vivo e dinâmico e não compartimentado e separado como ocorre no aprendizado tradicional.

O hipertexto (multimídia interativa) adequa-se plenamente ao processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente um indivíduo

participar da aquisição de um conhecimento, maior será sua retenção daquilo que aprender. Além disso, o fato de a multimídia interativa permitir uma leitura não linear favorece a atitude exploratória e lúdica, sendo um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar não é somente transferir conhecimento, mas também criar possibilidades para sua produção, dando oportunidade ao homem de não ser apenas objeto, mas sujeito da própria história. Dessa forma, a prática educativa deve construir e desenvolver a autonomia do aprendiz, ensinando-o a captar informações e colaborar na construção do saber.

O desenvolvimento das novas tecnologias contribuiu para o surgimento de uma "geração multimídia", favorecida pelo contato facilitado com a informação, a qual vai expandir os horizontes de busca e investigação do indivíduo, não apenas no contexto digital, mas estimulando-o também ao contato com as fontes e os espaços tradicionais de informação. É importante compreender que, com o advento da era digital, surge a necessidade de se desenvolver ferramentas cada vez mais eficazes que possam subsidiar as práticas de ensino e aprendizagem.

Um exemplo disso é o livro eletrônico ou *e-book*: no formato digital, pode ser lido em sistemas eletrônicos como computadores, celulares ou aparelhos criados com essa exclusiva finalidade. Assim como na metáfora do *desktop*, o *e-book* se apresenta de forma análoga ao livro de papel, tendo em vista que o conteúdo e a função de ambos são os mesmos. Essa interface pode potencializar o aprendizado à medida que torna a leitura mais agradável oferecendo ferramentas que permitem uma maior interação do usuário com seu objeto de leitura. É possível fazer intervenções no material como anotações, destaque de partes importantes do texto, pesquisa de conteúdo entre as páginas, alteração da fonte e de seu tamanho, criação de biblioteca pessoal, além do acesso à *web*.

No que concerne à acessibilidade, os *e-books* oferecem a possibilidade de conversão de arquivos de texto em mídia sonora, transformando livros eletrônicos em *audiobooks*, que podem ser escutados ao invés de lidos. Tal função coloca a leitura (enquanto acesso a uma informação) ao alcance de um número maior de pessoas, favorecendo a inclusão de deficientes visuais. O tamanho (espaço digital ocupado em memória ou mídia) reduzido do livro eletrônico é mais uma vantagem, pois viabiliza seu transporte em mídias como CDs, DVDs, *pendrives* e afins, permitindo que dezenas de *e-books* sejam transportados simultaneamente por uma pessoa, ou que sejam adquiridos



em sites de todo o mundo e entregues por meio da Internet pouco tempo após a compra. À facilidade de transporte e ao baixo custo de entrega, soma-se também o baixo custo de produção desse tipo de mídia, viabilizando um maior acesso a fontes culturais e, por conseguinte, o fomento de práticas que subsidiem novos padrões de leitura e compreensão daquilo que é consumido.

#### **Abstract**

It is inherent to man the ability to identify problems and propose changes in a search of solutions, enabling determinant cognitive advance to the creation of new techniques and technologies that can support specific demands in the pursuit of knowledge. Considering the socio-cultural advantages of the use and application of digital computer technology in everyday life, this paper proposes a brief reflection on the virtual space and new forms of reading and association of meanings through the interface and the hypermedia.

**Palabras-clave:** reading - hypermedia - interface design.

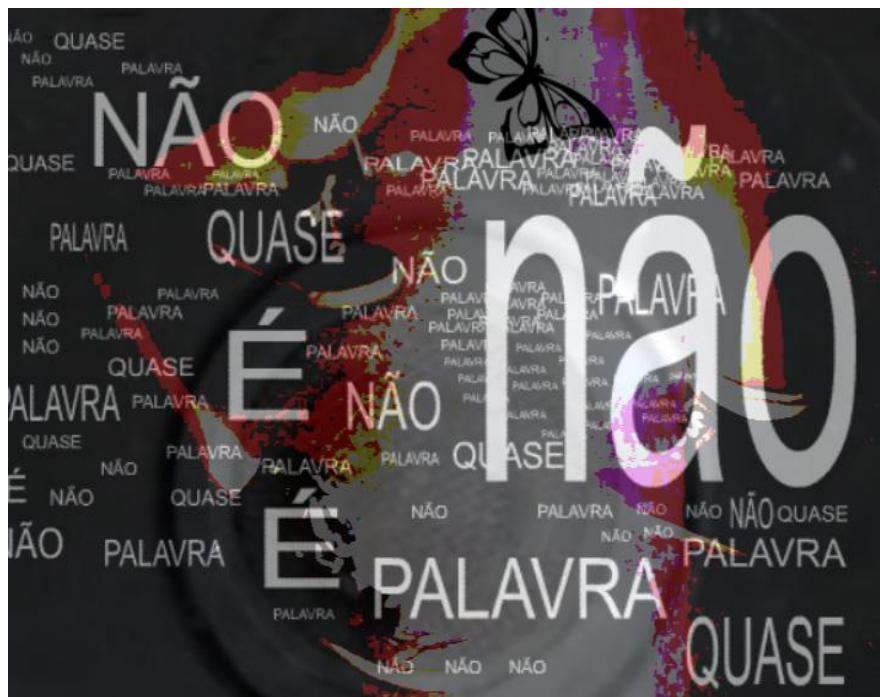
#### **Notas**

- [01] 2008, p. 259.
- [02] 2001.
- [03] 2001, p. 49.
- [04] LÉVY, 1993.
- [05] 2004, p. 39.
- [06] NORA, 1997.
- [07] 2004, p. 45
- [08] SANTAELLA, 2004, p. 45-46.
- [09] 1993.
- [10] 1996.
- [11] SANTAELLA, 2004.
- [12] 2001, p. 83.
- [13] 2004, p. 52.
- [14] 1999.
- [15] 1999.

---

#### **Referências bibliográficas**

- JOHNSON, Steven. *Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LEMONS, André. *Estruturas antropológicas do ciberespaço*. Textos de Cultura e Comunicação, n. 35, Facom/UFBA, jul. 1996. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/estrcyl.html>. Acesso em: 17/09/2009.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- NORA, Dominique. *La conquista del ciberespacio*. Barcelona: Editorial Andrés-Bello, 1997.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- TEIXEIRA, Geraldo Magela. *Compromisso com a educação: humanismo, paixão e êxito*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.



diOli

## Poesia na tela

**Eduardo Jorge de Oliveira**

*Mestrando em Estudos Literários, UFMG*

### Resumo

Este texto retoma uma breve discussão em torno da poesia e sua relação com os meios eletrônicos. Assim, a videopoesia se articula como um projeto de escrita que se relaciona com a memória, mas por meio de outros suportes, como a tela, seja ela do computador, da televisão ou de outros meios.

**Palavras-chave:** poesia - videopoesia - memória.

### Poesia: movimentos para uma escrita na tela

Este texto parte de dois movimentos. No primeiro deles, atuo como pesquisador e realizador de videopoemas, reunindo algumas leituras de onde sigo para um segundo movimento, o de buscar outras leituras para um dos inúmeros desdobramentos do poema como algo capaz de *enlouquecer o subjétil*(1), para citar um termo caro a Jacques Derrida. O título deste texto é inspirado

na obra do pesquisador e professor da PUC-SP Arlindo Machado. No livro *A televisão levada a sério*, Machado desenvolve um panorama histórico do que conhecemos como videopoema(2). Contudo, antes de entrar na questão do que seria um videopoema, é interessante direcionar algumas reflexões para o tema poesia e tecnologia, numa perspectiva histórica, como mostra o ensaísta mexicano Octavio Paz:

Nada impede que o poeta se sirva de um computador para escolher e combinar as palavras que hão de compor os seus poemas. O computador não suprime o poeta, como não o suprimem os dicionários de rima nem os tratados de retórica. O poema do computador é o resultado de um procedimento mecânico não sem analogia com as operações mentais e verbais que um cortesão do século XVII precisava realizar para escrever um soneto, ou as de um japonês do mesmo século para compor, com um grupo de amigos, esses poemas coletivos chamados 'haikai no renga'.(3)

Outra questão para se pensar é o suporte do texto, ou seja, o livro, o vídeo, o quadro, a instalação... percebendo que o suporte livro não é mais a única possibilidade de veiculação da poesia.(4) Considerando o poema disperso, solto e presente nas tecnologias de meios digitais, Octavio Paz faz uma observação interessante:

Esses meios tornam possível, como todos sabemos, o retorno à poesia oral, à combinação de palavra escrita e palavra falada, a volta à poesia como festa, cerimônia, jogo e ato coletivo. Em sua origem a poesia foi palavra falada e ouvida por uma coletividade. Pouco a pouco o signo escrito levou a voz humana e o leitor individual a substituírem o grupo: a poesia se tornou uma experiência solitária. Agora voltamos outra vez à palavra falada e nos reunimos para escutar os poetas; cada vez mais, em lugar de ler poemas, os ouvimos - os ouvimos reunidos em grupo. Certo, mesmo nos momentos de apogeu do livro e da palavra impressa, o poema foi uma arquitetura de sons/sentidos. Nisso coincidem todos os grandes poetas de todas as civilizações, sem excluir os chineses: a poesia é palavra falada.

A videopoema não seria, portanto, uma forma de escrita, de diálogo da poesia com os meios disponíveis em certa época e também uma forma de retornar às possibilidades da palavra falada? A máquina de movimentos mais pontuais não precisaria também quebrar uma série, ou fugir dela ou criar outra proposição de série, com o próprio espírito de quem a planejou, a construiu? Abordando especificamente o videopoema, quando nos referimos a uma possibilidade de escrita no vídeo, remetemos ao que Arlindo Machado(5) vai chamar de *outra sintaxe*, justamente porque uma vez colocada numa tela de televisão, computador ou espaço para projeção a palavra ganha "a possibilidade de movimentar-se no espaço, de evoluir no tempo, de transformar-se em outra coisa e de beneficiar-se do dinamismo cromático".

Walter Benjamin, pensando em uma possível "escritura icônica", a partir dos luminosos e das placas existentes na cidade, "imaginava uma poesia capaz de refletir os *enxames de gafanhotos escriturais*, ou o *denso turbilhão de letras móveis, coloridas e conflitantes*, que exprimiam as tensões de uma nova (des)ordem econômica"(6). Assim, pensar também a videopoesia é considerar que incorporações da cidade (e da publicidade) a poesia e a tecnologia foram capazes de produzir juntas, nutrindo um diálogo para além da técnica.

### **A arte da escritura imagética da memória**

Márcio Seligmann-Silva(7) observa os desdobramentos da arte contemporânea e sua relação com a memória: "As telas de cinema, televisão e computador também funcionam como 'tabletes de cera efêmeros' para a inscrição dessa arte dos 'traços' e 'rastros' - em uma palavra: arte da escritura imagética da memória". Pensar a questão do poema como uma escrita imagética da memória em um ambiente de telas de distintas naturezas é uma das contribuições da videopoesia. Como uma possibilidade de reapropriação dos meios, essa produção mostra outras maneiras de escrita ao lidar com uma memória eletrônica que se estende em rede. Em seu recém-lançado *Livro de releituras e poiética contemporânea*, E. M. de Melo e Castro, na qualidade de poeta experimental dos mais atuantes, amplia o conceito de rede usando uma metáfora têxtil:

Vivemos sincronicamente na REDE (*net* ou *web*) que envolve o mundo e é uma metáfora têxtil; perdidos em labirintos centrados e descentrados que estão em toda a parte e são uma metáfora helênica. Entre essas duas metáforas de origem diferente, a sincronicidade instala-se com uma relação entre o tempo e o espaço, em que no mesmo espaço se realizam vários tempos, e no mesmo tempo coabitam vários espaços(8).

A relação do tempo com o espaço é tensa e no contexto da rede torna-se mais delicada. A poesia talvez seja uma fina membrana nessa relação: seria interessante retomar a leitura de *Caosmose*, de Felix Guattari, no ambiente tecnológico no qual se insere a videopoesia, pensando que a máquina vai além de um pensamento em torno da técnica.

Por isso, vale a pena insistir ainda na poesia, como uma potência de imagem aberta às possibilidades do pensamento. Quando Guattari afirma que "a poesia, atualmente, talvez tenha mais a nos ensinar do que as ciências econômicas, as ciências humanas e a psicanálise reunidas"(9), podemos entendê-la como uma abertura possível para se tencionar a relação entre meios/suportes e o que ambos têm em comum, a memória. Esse talvez proposto pelo autor de *Caosmose* é muito próprio, pois elimina um tipo de saber por acúmulo. É um saber cujas regras e formatos próprios das ciências são um peso que dificultam a

dança do pensamento que o poema propõe. E com isso o trânsito da poesia sobrepuja até mesmo o que seria um "suporte" de papel, tela ou corpo. Essa escrita é assim até em relação ao "sentido", e isso pode dificultar sua recepção. Como afirma Jean-Luc Nancy, em seu ensaio *Resistência da poesia*: "Poesia não tem exatamente um sentido, mas antes o sentido do acesso a um sentido a cada momento ausente, e transferido para longe. O sentido de 'poesia' é um sentido sempre por fazer".(10)

Por isso, mais que conceituar um videopoema com suas delimitações e reconhecer outros tipos de produção - clipoemas, livrídeos - é interessante tentar compreender esse movimento da poesia nos diversos meios e suas configurações espaço-temporais que não se rendem apenas ao projeto gutemberguiano. É por isso, dentro de um sentido a se construir, que o poema pode se articular como uma rede e como um espaço de memória. E, quando isso acontece, não é por outro modo, senão pelo mais difícil. Segundo Jean-Luc Nancy,

A poesia é assim a negatividade na qual o acesso se torna naquilo que é: isso que deve ceder, e com esse fim começar por se esquivar, por se recusar. O acesso é difícil, não é uma qualidade acidental, o que significa que a dificuldade faz o acesso. O difícil é o que não se deixa fazer, e é propriamente o que a poesia faz. Ela faz o difícil. Por ser ela a fazê-lo, parece fácil, e é por isso que, desde há muito, a poesia é vista como "coisa ligeira". Ora não se trata unicamente de uma aparência. A poesia faz a facilidade do difícil, do absolutamente difícil. Na facilidade, a dificuldade cede. Mas isso não significa que ela seja removida.(11)

Com um mundo em que a informação é de fácil acesso, a poesia vai pela contramão, assim como sua capacidade de articular outros sentidos que não são apenas os de aceleração ou informação: a poesia e suas construções seguem no sentido inverso. A necessidade da informação a cada instante afirma e confirma a própria necessidade de estarmos em rede. Nesse caso, a poesia pode também estar em rede com uma "função" informacional. Ao mesmo tempo em que o acesso às mídias se tornou mais frequente, as possibilidades de usos dessas mídias em relação ao poema também se tornam contraditórias, quando o predomínio da técnica não garante à poesia sua potência. Como se estivéssemos em um limite da técnica perante a subjetividade criadora, Felix Guattari afirma:

Na poesia, a subjetividade criadora, para se destacar, se autonomizar, se finalizar, apossar-se-á, de preferência: 1) do lado sonoro da palavra, de seu aspecto musical; 2) de suas significações materiais com suas nuances e variantes; 3) de seus aspectos de ligação verbal; 4) de seus aspectos entonativos emocionais e volitivos; 5) do sentimento da atividade verbal do engendramento ativo de um som significante que comporta elementos motores de articulação, de gesto, de mímica, sentimento de um

movimento no qual são arrastados o organismo inteiro, a atividade e a alma da palavra em sua unidade concreta.(12)

É muito importante notar o limite da técnica frente à subjetividade criadora, pois de alguma forma outra maneira de fazer política aí se estabelece: uma política dentro da rede que faz repensar, inclusive, a memória. Em "Poesia: uma decisão", de Silvina Rodrigues, o argumento em torno da imagem e da memória nasce justamente do fato de a memória não ser um depósito:

O facto de as imagens nascerem da memória não significa que a memória seja equivalente a um depósito, um arquivo ("o imaginário"). Pelo contrário, nascem porque a memória é a possibilidade de passar do indecifrável à significação infinita, de transportar as afecções para o campo das interpretações. Isso não se pode confundir com a recordação que nos orienta o agir cotidiano, pois esta é já a conversão da energia criadora em fórmulas que visam uma finalidade prática, fórmulas adequadas aos processos de sobrevivência como simplificação da vida.(13)

No discurso da era eletrônica, onde o "espaço" da memória é mensurado em gigabites ou terabites, virando sinônimo até mesmo de "depósito", Silvina Rodrigues trata a memória como uma operação:

A memória-interpretação-invenção é uma memória carregada de emoção precisamente porque nela se procuram os indícios do que nunca foi vivido; ela não é um produto, mas uma operação, um engendramento de imagens sempre enigmáticas, que detém na capacidade de ilusão a verdadeira força, a força criadora. É o que acontece na "visão" poética, imagem incomensurável porque imagem-aparição, algo como um relâmpago que pelo excesso de luz fulmina, uma exclamação que não se transforma em discurso, mas é nele que persiste, em excesso, expressão do inexprimível.(14)

E, quando falamos de memória e imagem como uma operação, essa relação, além de uma virtualidade, se dá no próprio corpo. Por isso, pensar nesse movimento da poesia pela rede e pela memória aciona um *corpus*, para mencionar um texto de Jean-Luc Nancy, o qual é fundamental para se pensar o poema, em sua proposição e articulação de imagens:

O intervalo entre os corpos é o seu ter-lugar em imagens. As imagens não são aparências, ainda menos fantasmas ou alucinações. São o modo como os corpos se oferecem entre si, são a vinda ao mundo, ao bordo, à glória do limite e do fulgor. Um corpo é uma imagem oferecida a outros corpos, todo um *corpus* de imagens lançadas de corpo em corpo, cores, sombras locais, fragmentos, grãos, auréolas, lúnulas, unhas, pêlos, espumas, lágrimas, dentes, babas, fendas, blocos, línguas, suores, líquidos, veias, penas e alegrias, e eu, e tu.(15)

Essa articulação de imagens citadas por Nancy tem um ponto forte de diálogo com o primeiro conjunto de videopoemas lançado comercialmente no Brasil em 1997: *Nome*, de Arnaldo

Antunes. E, de uma maneira geral, lendo a poesia como corpus, podemos pensá-la nesse sentido sempre por se fazer, independente do meio em que esteja. E aqui voltamos a Melo e Castro, que em seu *Livro de releituras* lançou também um pequeno conjunto de sua produção com videopoemas, numa coletânea intitulada *Antsinc - Antologia sincrônica*. É interessante perceber esse movimento quando em 1956 o poeta português exibe seu primeiro videopoema em uma emissora pública de televisão portuguesa, chamado Roda lume. Segundo Arlindo Machado, pouco tempo depois da exibição, o videopoema foi destruído. A partir de alguns frames do original, Melo e Castro reconstituiu o videopoema, que pode ser visto em seu livro mais recente, *Livro de releituras e poiética contemporânea*, que é acompanhado por um DVD-coletânea. Em *A poesia na tela*, Arlindo Machado fala um pouco mais sobre o trabalho do poeta Melo e Castro:

Nos anos 80, o poeta Melo e Castro teve uma idéia pioneira de lançar mão do gerador de caracteres para produzir poemas animados, pensados especificamente para veiculação na televisão. Na verdade, já em 1968, Melo e Castro havia realizado um pequeno videopoema de pouco menos de três minutos de duração, denominado "Roda lume", que chegou mesmo a ser colocado no ar, no ano seguinte, pela RTP (Rádio e Televisão Portuguesa), num programa de informação literária. Depois, mais exatamente em 1985, quando a Universidade Livre de Lisboa adquiriu um dispositivo completo de geração de caracteres e edição em vídeo, Melo e Castro foi convidado a desenvolver ali um projeto de videopoesia que acabou por se constituir numa das referências mais importantes da atual poesia que utiliza recursos tecnológicos.(16)

Portanto, conceituar esses movimentos como uma rede onde a poesia se desdobra permite que pensemos o trânsito do poema na tela e além da tela. Melo e Castro pergunta: "que novo futuro, então, para a poesia?". Longe de ser uma resposta, sua preocupação com as tecnologias é na verdade uma manobra para nos fazer pensar um pouco mais:

É aqui que irrompem as tecnologias, mostrando que tudo pode ser dito num poema, já que tanto o sim quanto o não são categorias alheias ao *sex-appeal do inorgânico*, como observa o italiano Mario Perniola. É que, na sua capacidade de sedução, os elétrons e os fótons, assim como o código digital, não são nem bons nem maus, mas apenas rigorosos e eficazes em matéria de comunicação. E o poema é, agora, o *fogo frio do texto!*"(17)

#### **Abstract**

This paper relies on a brief discussion around poetry and its relation with electronic media. Therefore, the video-poetry articulates itself as a written project that relates to memory, but through other support systems, such as the screen of a computer, television, amongst others.

**Palabras-clave:** poetry - video-poetry - memory.

## Notas:

[01] Subjétil, que pode significar suporte e ao mesmo tempo superfície, também pode significar matéria (de uma pintura, de uma escultura). Jacques Derrida traça o subjétil: "Ele mesmo entre dois lugares. Há para ele duas situações. Enquanto suporte de uma representação, é o sujeito tornado 'jacente', exposto, estendido, inerte, neutro ('aqui jaz'). No entanto, se ele não cai assim, se não o abandonamos a essa prescrição ou a essa dejeção, pode ainda interessar por si mesmo e não em virtude da representação, por força d'o que' ele representa ou da representação que ele suporta. É então tratado de maneira diferente como o que participa do impulso do lançar ou do arremessar, mas também, e por isso mesmo, como o que se tem de atravessar, transfixar, furar para se ver livre da tela [écran], isto é, do suporte inerte da representação. O subjétil - por exemplo, o papel ou a tela - torna-se então uma membrana; é a 'trajetória' do que se lança sobre essa membrana deve dinamizar essa pela pele ao perfurá-la, ao atravessá-la, ao passar para o outro lado" (DERRIDA, 1998, p. 45).

[02] Dentro do tema, é interessante também ler a dissertação de mestrado de Ana Paula Ferreira, orientada pela prof.<sup>a</sup> Vera Casa Nova, de onde recorto um trecho: "No videopoema, o vídeo é friccionado com a literatura, o cinema, a pintura, a escultura e as artes gráficas que trazem para esse suporte e sua linguagem, através da intersecção signica, ou seja, da intersemiose, princípios que não lhe são inerentes" (2003, p. 95). Assim também como o livro de Ricardo Araújo, *Poesia Visual Vídeo Poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

[03] PAZ, 1991. p. 102-103.

[04] É interessante pensar no livro como suporte mas conseguir articulá-lo também como rede e captar a possibilidade de trânsito do poema por outros suportes como as variadas telas.

[05] MACHADO, 2001. p. 209.

[06] BENJAMIN, apud MACHADO, 2000. p. 208.

[07] SELIGMANN-SILVA, 2005. p. 29-30.

[08]

[09] GUATTARI, 1993. p. 33.

[10] NANCY, s/d. p. 10.

[11] Ibidem. p. 11.

[12] Ibidem, p. 26.

[13] RODRIGUES, 2003/2004. p. 78.

[14] RODRIGUES, 2003/2004. p. 78.

[15] NANCY, 2000. p. 118.

[16] MACHADO, 2001. p. 212.

[17] MELO E CASTRO, 2008. p. 214.

---

## Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Ricardo. *Poesia Visual Vídeo Poesia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CASA NOVA, Vera. *Fricções*. Traço, olho e letra. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DERRIDA, Jacques. *Enlouquecer o subjétil*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ateliê, Unesp, Imprensa Oficial SP, 1998.

FERREIRA, Ana Paula. *Videopoesia: uma poética da intersemiose*. Dissertação. Fale/UFMG: 2003.



GUATTARI, Felix. *Caosmose*. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leão. Rio de Janeiro: 34, 1993.

Jean-Luc Nancy. *Resistência da poesia*. Trad. Bruno Duarte. Lisboa: VendaVal.

\_\_\_\_\_. *Corpus*. Trad. Tomás Maia. Lisboa: Veja, 2001.

MACIEL, Maria Esther. *A Memória das Coisas*. Rio de Janeiro. Lamparina, 2004.

\_\_\_\_\_. *O Cinema Enciclopédico de Peter Greenaway*. São Paulo: Unimarco, 2004.

MACHADO, Arlindo. *A Televisão Levada a Sério*. São Paulo: Senac, 2000.

MELO E CASTRO. *Livro de releituras e poética contemporânea*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

\_\_\_\_\_. *Máquina e Imaginário*. O Desafio das Políticas Tecnológicas. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). *Made in Brazil*. Três décadas de vídeo brasileiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PAZ, Octavio. *Convergências*. Ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

RODRIGUES, Silvina. Poesia: uma decisão. In: *Aletria. Olhar cabisbaixo: trajetos da visão no século XX*. N° 10/11. Belo Horizonte: Fale/UFMG. Páginas 72-80. 2003/2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença*. São Paulo: 34, 2005.

# abraFANZINE: DA PUBLICAÇÃO INDEPENDENTE À SALA DE AULA

**Fernanda Ricardo Campos**

*Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)*

## **Resumo**

Neste artigo, apresento a utilização do fanzine como nova linguagem e ferramenta para a produção de textos, um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula e incentivo à livre expressão. Interessa-nos despertar os alunos para um fato óbvio e, talvez exatamente por essa razão, tão pouco explorado: o de que todos temos algo a dizer e maneiras particulares de fazê-lo. O que se aprende com os zines? Essa pesquisa foi realizada durante uma oficina com alunos do Ensino Médio no ano letivo de 2008, em uma escola da rede federal, na região de Belo Horizonte-MG. Investigo o que se aprende com o fanzine e seu uso em sala de aula. Foram descritas as condições de produções dos fanzines sob diferentes temas. As análises das condições das produções textuais obtidas apontam para a necessidade de se considerar procedimentos que propiciam a produção de texto em situações efetivas de comunicação, observando-se, entre outros fatores, os objetivos de produção e os interlocutores possíveis.

**Palavras-chave:** fanzine - interação - produção de textos

## **Introdução**

Propor aos alunos a produção de textos em uma situação em que a escrita cumpra sua função social é um desafio para o educador. É importante tornar público o texto do aluno, o resultado final do processo de trabalho: comunicar, convencer, explicar, ou seja, fazer com que o texto seja lido. O teatro e o jogo de interpretação e interação (RPG), por aproximarem o aluno da tarefa de produção e deixá-lo em contato direto com o conhecimento, são gêneros importantes aliados do professor em

sala de aula. É nesse contexto também que o fanzine pode ser visto como mais um instrumento que ajuda o professor a aproximar os alunos da expressão escrita.

Um fanzine é um veículo simples de ser feito, com um baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um fanzine aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extra-escolar (amigos, família, parentes), entendendo a comunicação como divulgação direta da ideia de quem produz sem visar ao lucro, o que mantém o que está escrito no papel mais próximo da intenção do autor.

Os fanzines são uma mistura de veículo de comunicação e obra literária, possuem um caráter socialmente agregador, já que buscam a troca entre os produtores. São também um registro espontâneo da história recente, um recorte que reflete a realidade social contemporânea, uma transmissão de informações e produção de cultura.

Esta pesquisa trata da utilização do fanzine em sala de aula e tem por objetivo verificar a atuação do fanzine como nova linguagem e ferramenta para a produção de textos, como um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula, que pode fortemente atuar como incentivo à livre expressão. A hipótese inicial é de que a forma desse objeto, tão contaminado de rua e de vida, pode despertar os alunos para um fato óbvio (e, talvez exatamente por essa razão, tão pouco explorado): o de que todos temos algo a dizer e maneiras particulares de fazê-lo. Trata-se de como dois universos podem colaborar mutuamente num ambiente de ensino e aprendizagem envolvendo zines.(1) O universo do zineiro e o universo do professor, ambos lidam com a linguagem e têm algo a ser transmitido. Enquanto o professor, por meio de um cronograma pré-estabelecido e dividido em áreas, busca repassar conhecimentos da cultura humana, o zineiro, fruto mais que vivo (pois parte de descobertas empíricas) dessa mesma cultura, espontaneamente organiza seu conteúdo, seu método e seu público. E, fato bastante relevante, não é preparado nem remunerado para isso. É um amador, faz isso por prazer. Porém, é possível afirmar que ambos convergem - pelo menos em teoria - para objetivos similares como o de desvendar mundos e despertar a curiosidade e o espírito crítico de sua audiência.

Um fanzine é diferente de uma revista tradicional justamente porque seu realizador não se preocupa com o mercado editorial nem com o lucro que pode obter. É uma forma de expressão livre, feita em função dos direcionamentos dados pelo grupo de editores. Publicação independente e livre, o fanzine pode ser reproduzido e também dar origem a outros fanzines. No caso da

escola, o fanzine pode ser uma produção interessantíssima, realizada como criação coletiva de professores e alunos, a partir de um tema de conteúdo escolar. Pode também assumir o papel de um veículo de comunicação entre os diversos segmentos que compõem a escola. Para a área de Língua Portuguesa, visando à produção de textos, o trabalho com fanzines pode trazer inúmeros benefícios. Um deles é o de demonstrar o caráter abrangente, criativo e prático da língua - atributos que nem sempre ficam claros nas aulas expositivas sobre os temas mais comuns da disciplina. O fanzine pode contribuir para formar alunos crítico-criativos, pois põe à prova o fato de que todos podem e devem escrever, e têm o que dizer sobre fatos e situações que os rodeiam.

Hoje em dia, com o advento da Internet e dos meios eletrônicos, existem os chamados "fanzines eletrônicos", ou *e-zines* cuja característica é trazer para a linguagem do computador os temas e assuntos tratados outrora nos fanzines impressos, o que também é uma maneira interessante de utilização dos meios de comunicação em sala de aula. É possível, por exemplo, criar um fanzine e *ume-zine*, no formato de *blog*, para dar mais sustentação e abrangência ao projeto.

O enfoque desta pesquisa justifica-se na medida em que se tem necessidade de refletir sobre como os alunos tornam-se usuários da escrita à medida em que o mundo escrito começa a fazer parte de sua vida de fato. A arte e a comunicação possuem um caráter decisivo nas perspectivas de mudanças de hábitos já estabelecidos, além de expandir novas visões, reflexões e identidades. Atuam também como facilitadoras em busca de novos caminhos, aproximando e compartilhando experiências. Diante disso, pretendo investigar: o que se aprende com os zines? O que move um professor da escola formal na decisão de fazer uma atividade envolvendo zines na sala de aula? A vontade de buscar outros caminhos para atingir seus objetivos? Certa curiosidade quanto ao imprevisível? Ou perguntas sobre o que os alunos realmente têm a dizer?

### **Referencial teórico**

Tendo como objetivo apresentar o quadro de referência que orientou esse trabalho, é necessário definirmos *mediação, interação e produção de texto*.

Nesse contexto, é importante tornar público o texto do aluno, o resultado final do processo de trabalho e, para isso acontecer, é importante a relação professor-aluno. Segundo

Vygotsky, o conhecimento não pode ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, como no construtivismo, mas como uma mediação feita por vários sujeitos. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que lhe permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual e interno - relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica desencadeia um processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência no aprendizado, incentivando o desenvolvimento mental que pode se realizar por esses meios. Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que o aprendiz é capaz de fazer por si próprio, e um potencial, que mostra sua capacidade de aprender com outra pessoa.

Vygotsky também destaca as contribuições da cultura, da interação social, e a dimensão histórica do desenvolvimento mental, sustentando que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio.

A interação permeia toda a experiência humana, provoca transformações nos sujeitos na medida em que, entre as diversas interações vivenciadas num determinado contexto, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos. Dentre essas experiências, podemos encontrar a manifestação da linguagem, que foi concebida como interação verbal por Bakhtin.

Para Bakhtin, as organizações do pensamento e da linguagem estão estreitamente ligadas. O autor defende que o centro organizador e formador da expressão não se encontra no interior do sujeito, mas no exterior. Ele propõe que "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor." Tem-se, portanto, em Bakhtin(2), a defesa de uma concepção de linguagem como interação verbal. Isso pode ser muito útil, quando se trata de compreender os processos linguísticos desenvolvidos na e pela escola.

A interação texto-aluno-professor permite, por meio dos diálogos e da construção dos sentidos do texto, identificar a

situação de comunicação verbal e reconhecer o gênero textual empregado. Se o objetivo, na sala de aula, é construir o conhecimento, por parte de aluno e professor e por meio do texto, é importante haver um conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. Nesse sentido, a produção do fanzine é uma atividade que pode desencadear várias formas de interação, possibilitando aos alunos, a partir da escrita e do professor, interagirem a partir de diferentes lugares sociais e em diferentes espaços de produção.

Para Geraldi(3), "produzir implica alguém que produza". O autor afirma que a produção de textos deve ser vista como a devolução da palavra ao sujeito, desde que seja devolvida e permitida ao aluno a possibilidade de se posicionar, de argumentar, de trazer para a sala de aula seu saber, de poder ser ouvido e ouvir - nesse contexto, surge o espaço para o diálogo.

Mas, infelizmente, ainda encontramos na sala de aula propostas de redação que servem somente como sugestão para o exercício da escrita, em que o aluno apenas escreve textos para a escola. Ele é orientado a escrever um texto com base em um tema, uma imagem, um passeio real ou imaginário apenas para mostrar o que sabe. E o professor avalia o texto focando critérios como criatividade, concordância, pontuação e ortografia. Isso revela que o aluno não escreve com intenção definida, não idealiza um possível leitor - ele escreve apenas para a avaliação do professor.

Um dos princípios para a verdadeira produção textual é o entendimento do ato de escrever como uma prática social, o que pressupõe a diferença entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados sócio-compartilhados. O segundo é que a produção textual seja uma prática social, sendo necessário ter uma visão mais rica do ato de escrever. Assim, escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas que o aluno saiba quem são seus interlocutores, tenha clareza da situação comunicativa: quem escreve, com que intenção, qual seria o gênero textual mais adequado, o que se deve dizer, quem vai ler o texto, onde ele será publicado. Dessa forma, autor e leitor podem atingir seus objetivos de trocas simbólicas, pois quem produz algo produz para alguém: o discurso só se realiza por meio da interação ou do diálogo no sentido mais abrangente do termo. Segundo Magalhães(4), logo que o fanzine se tornou espaço de reflexão e troca de ideias, de informação e participação, ampliaram-se "as possibilidades de liberdade de expressão".

Dionísio(5) afirma que o texto resulta de uma situação comunicacional que deve levar em consideração o emissor, o receptor, a instituição social em que se dá essa interação, seu conteúdo temático e o gênero em foco. Para a autora,

uma consequência didática decorrente desses estudos é a de que não se deve focar o ensino da produção (e da leitura também) de texto como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual.

Ao lado disso, a proposta de produção textual, na perspectiva da interação, vem ganhando, cada vez mais, adesão no âmbito educacional.

É o que se pode constatar nos PCNS:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.(6)

Assim, nesta pesquisa, à luz da diretriz oferecida pelos PCNS (Brasil, 1997) e sob a fundamentação teórica apresentada, procurei investigar o trabalho com o fanzine, vinculando-o à sala de aula e levando os sujeitos, professor e aluno, à reflexão sobre seu uso de acordo com suas intenções comunicativas, com as posições sociais ocupadas por locutor e interlocutor e segundo os recursos linguísticos disponíveis.

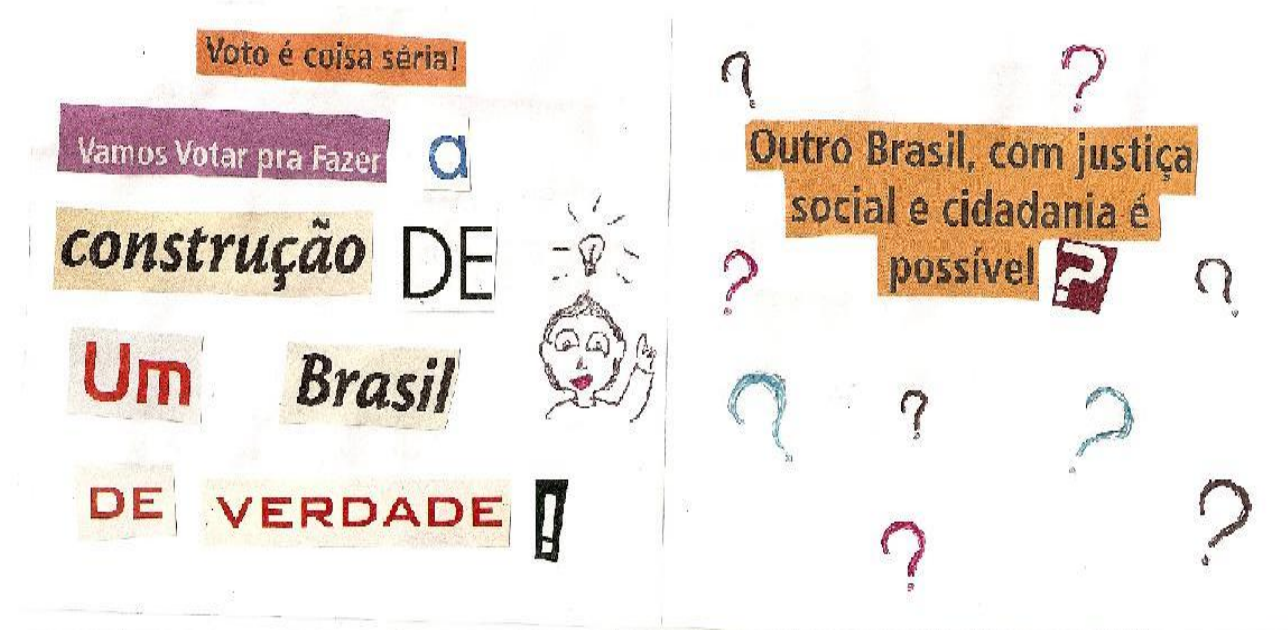
### **O que significa "fanzine"?**

O termo "fanzine" vem da junção das palavras "fanatic" e "magazine": "revista de fanático" ou "revista de fã". É uma publicação de caráter experimental ou amador, na qual se aborda algum assunto de que se é fã (normalmente quadrinhos), visando fazer amizade com leitores aficionados da arte ou do tema em questão. Diferentemente do que acontece em revistas e informativos convencionais, nos fanzines o autor é totalmente livre para expressar pensamentos e gostos sem restrição, não necessitando seguir uma periodicidade, um formato, um assunto do momento ou uma qualidade editorial superior - e certamente garantindo a satisfação de quem o produz ou lê. A tiragem do fanzine costuma ser pequena e raramente o lucro é visado.

O fanzine se oficializou crescendo à margem dos meios de comunicação impressa. Os jornais e as revistas, na maioria das vezes, estão a serviço de um poder ou de uma instituição, ao contrário do fanzine que está a serviço de seu editor (produtor). Por suas histórias, os fanzineiros eram tidos como *punks*, roqueiros, rebeldes, no sentido pejorativo das palavras, o que caracterizava essa publicação como marginal.

O fanzine vive e sobrevive da camaradagem. Por isso, normalmente, ele é artesanal, com desenhos à mão, colagens, montagens, gravuras, xerox, grampeados em casa etc. Há também aqueles que são editados em computador e reproduzidos em gráfica. Uma terceira maneira, simples e econômica, de se produzir um fanzine é via Internet - trata-se do fanzine virtual ou e-zine.

Para ilustrar o que digo, reproduzo a seguir a capa de um fanzine sobre eleição:



O fanzine é um estímulo ao uso da criatividade e à produção autônoma, vindo a ser não só um "curinga" na sala de aula, mas uma forma de trabalhar qualquer disciplina de forma reflexiva, consciente e divertida. Diferentemente de algumas tecnologias como um jornal diagramado no computador e depois impresso, para o qual os alunos necessitam de preparo prévio, o zine pode ser aplicado até em turmas semi-analfabetas ou em processo de letramento, de diferentes idades e classes sociais. O fanzine agrega, envolve pela simplicidade, pelo rompimento da relação burocrática entre o estudante e o papel, entre o produtor e suas expressões. O fanzine surge como uma



ferramenta de baixo custo e que comporta uma infinidade de temas.

Por esses motivos, propus uma intervenção que se resumiu na aplicação de uma oficina de produção textual no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET -, em Belo Horizonte. A escola promove anualmente o Festival de Arte e Cultura, semana em que são realizadas diversas atividades de caráter educativo e de entretenimento, abertas ao público externo e inteiramente gratuitas. Como parte prática deste projeto, realizei nesse Festival uma oficina de produção textual cujo foco foi a elaboração de fanzines, com o objetivo de estimular nos participantes a crítica, a criatividade, a propagação livre de opiniões, bem como levar os resultados à comunidade e trazer aos alunos um retorno dessa interação.

Acredito que a produção de obras literárias marginais ou mídias alternativas não deve ser valorizada apenas em termos de seu produto final, mas principalmente pelos processos de produção de seus objetos: debates, seminários, conversas etc.

### **Porque usar o fanzine**

Nos últimos anos, é crescente o número de atividades propostas por professores envolvendo zines nas escolas públicas e particulares, e aí dois trunfos dos zines se configuram. O primeiro é o uso recorrente da linguagem informal, fato que ajuda a quebrar a cerimônia para com a escrita tão presente em aprendizes. Como informa Magalhães,

o fanzine por vezes serve de inspiração ao meio empresarial, que nele encontra elementos de renovação estética. Enquanto manifestação espontânea e democrática de grupos, muitas vezes formados por jovens, o fanzine faz ainda a legitimação das linguagens populares, nem sempre percebidas pelos círculos oficiais. (7)

A fala cotidiana, com suas gírias e expressões populares típicas do local e de grupos, é registrada em zines e constitui um tipo de tesouro linguístico que, devido à espontaneidade com a qual ocorre, dificilmente será encontrada na linguagem utilizada pelas mídias maiores ou social e mercadologicamente estabelecidas. A situação se torna ainda mais complexa quando o idealismo e a criatividade no uso da língua (flertando muitas vezes com as mesmas armas da linguagem publicitária), fazem-se de forma característica no meio *underground* e acabam sendo muitas vezes captados pelo mercado.

Outro trunfo é a possibilidade de brincar com a linguagem visual, seja através do leque de opções na manipulação do texto (recortado e colado, desenhado, manuscrito,

datilografado) ou das imagens (desenhos, fotos, imagens alteradas, scaneadas, recortes etc.). Tal vantagem parece cair como uma luva para as novas gerações.

É bem provável que, numa sala de aula, um zineiro jamais se revele a seus professores. Mesmo que seja um aluno que se diferencie dos outros, é provável que permaneça anônimo. Tais aprendizes acabam desenvolvendo uma construção artística/comunicativa para si, através de zines, capaz de proporcionar-lhes vivências que a escola não alcança. Os zines são feitos para passar de mão em mão, não para serem corrigidos ou arquivados como trabalhos escritos na escola no decorrer do ano letivo. A prova contínua à qual todo zineiro se submete espontaneamente é expor-se ao mundo exterior, já que, mesmo escolhendo seus leitores, sabe que o zine será lido por desconhecidos e irá passear por outras mãos.

Poucos professores parecem perceber - ou levar em conta - que muito do que é disciplinado e vem dos alunos na verdade é a faísca do entusiasmo que eles necessitam para criar uma habilidade de adaptação a diversas realidades. E dentre outras coisas que os professores não sabem - mesmo quando usam os zines em sala - é que os originais formam um álbum de invenção pessoal relacionado à realidade coletiva do autor e que neles é possível acompanhar mudanças na maneira de pensar e expressar de quem o faz.

O que é produzido usando a linguagem dentro da escola deve servir a algum propósito, deve ir além da caneta vermelha da correção, da gaveta, da nota lançada no diário, extrapolando os muros da escola. Enquanto docente, é preciso conhecer e fazer uso das concepções acerca do uso interativo e funcional da língua. E o zine pode ser uma porta para os estudantes aprenderem a manusear a linguagem e expressarem o que querem de acordo com seus receptores e objetivos.

### **O fanzine na sala de aula**

Nesta seção, apresento o percurso das aulas da oficina para a produção do fanzine e explico como foram realizadas as ações.

Dentro do Festival de Arte e Cultura do CEFET-MG, que foi aberto aos alunos da instituição e à comunidade, o fanzine foi trabalhado como oficina de produção textual. Todos os alunos faziam Ensino Médio. A oficina aconteceu em dois encontros, cada um com duração de três horas, durante a semana do Festival e se deu no horário matutino, das 9h às 12h, nos dias 18 e 19 de setembro de 2008.

As etapas da oficina foram explicadas a partir de uma contextualização do fanzine e sua história e da apresentação

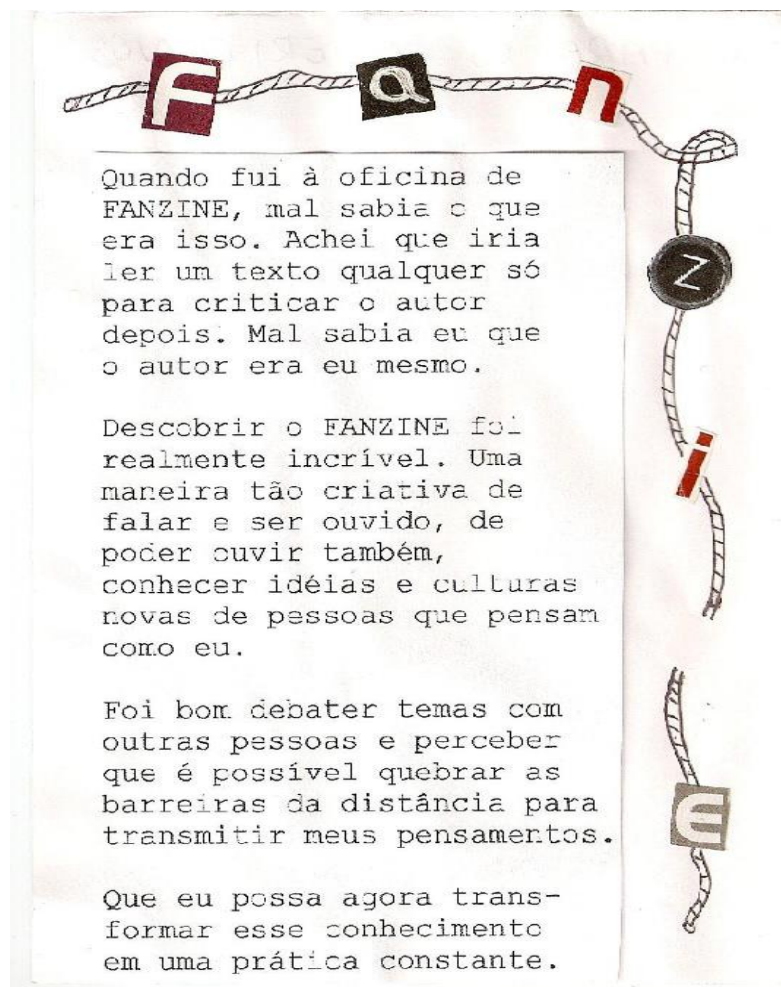
de alguns exemplares de diversos zineiros. Logo depois, houve discussão de temas como arte e política, em seguida, a redação dos textos, a execução de colagens e a confecção dos zines. Durante todo o trabalho, os participantes foram estimulados a refletir, falar, trocar impressões a respeito dos temas propostos por eles: padrões, mídia, rede, eleições, arte.

Como sistema de avaliação pedagógica da proposta, houve controle de cronograma e orientação teórico-metodológica escolhida desde o início. O aspecto norteador do projeto foi seguir estratégias que resultassem na prática em comunidades bem como o estímulo à livre disseminação das ideias. Ou seja, enquanto a escola cumprisse com seu papel de formadora de cidadãos engajados em questões de seu espaço de vida, o projeto seria bem sucedido. O intuito foi trabalhar algo prazeroso e de serventia pública ao mesmo tempo.

A produção textual é uma atividade variada e multifacetada. Cada enunciador tem uma maneira única de enunciar. É a busca da originalidade que o leva a descobertas linguísticas que são incorporadas em novos textos. À medida que o locutor vai desenvolvendo suas ideias, elas ganham forma e corpo e passam a ter vida própria. É da exploração das peculiaridades da linguagem, seja ela gráfica ou imagética, que um novo fanzine nasce.

O zine é estabelecido como produto da interação da vontade/escolha do locutor dentro de um texto/microcosmo imaginativo-linguístico, através de um processo de busca constante de expressão, inquietação e modificação de padrões. Cada um, ao fazer seu fanzine, teve sua maneira própria de criar um sistema que foi produto dessa busca e das consequentes descobertas que foram incorporadas a seu estilo.

Como os fanzines são uma forma experimental de publicação, o editor-aluno pôde testar de tudo, publicou o que desejou e amadureceu nesse tipo de trabalho. Esse amadurecimento veio da disponibilidade do autor para a elaboração e o tratamento do fanzine. Como podemos perceber no exemplar a seguir sobre como foi criar o fanzine:



### Considerações finais

Com a publicação do fanzine, é possível para o professor desenvolver a capacidade dos educandos de pesquisar informações relevantes, levantar um olhar crítico sobre o cotidiano ou os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, produzir um material de comunicação que expresse suas idéias, incorporar a ideia de unir desenhos, outras imagens e escritos enfatizando a relação entre eles e destacando as soluções mais criativas. Além disso, permite trabalhar em grupo, exercitando a socialização de ideias, discutindo preferências estéticas de cada um quanto às formas de organizar imagens e textos, visto que o fanzine não se limita a um padrão como as outras publicações.

O trabalho com fanzine nos permite, como educadores, transitar por diferentes caminhos, utilizando representações que comunicam significados, construindo e reconstruindo saberes que potencializam o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sócio-cultural.

Os benefícios do uso dos zines no contexto escolar são vários. A troca de saberes e descobertas em grupo resulta na criação

de laços afetivos e na valorização de aspectos do cotidiano comum, os quais são importantes na criação de identidades. Numa oficina, o contínuo exercício da alteridade pode refinar a habilidade para relações humanas fora daquele contexto. Trata-se também de uma possível nova forma de avaliação, já que a produção de zines pode mapear dificuldades na escrita em vários níveis. Eles podem ser aplicados como exercícios de leitura, escrita, oralidade e de saber ouvir o outro. O incrível potencial interdisciplinar dos zines compreende a familiaridade com novas tecnologias digitais, o registro histórico espontâneo da língua e do contexto social e o estreitamento dos laços entre pais/amigos/escola, já que cria situações reais de comunicação. E o mais importante: o aluno se faz ouvir, escreve para alguém com uma finalidade específica, por necessidade de dizer algo.

Todavia, é importante lembrar que o fanzine não pode ser levado à sala de aula tão somente como técnica, mas como complemento e/ou produção do trabalho pedagógico. Que os educadores (de todos os níveis e saberes) percebam a importância desempenhada por esse impresso na construção de valores estéticos, éticos e morais no exercício da cidadania! As revoluções causadas pelos zines são internas, silenciosas, porém marcantes para todos os envolvidos: produtor e leitor.

Assim, dentro dos limites desta pesquisa, espero ter colaborado para uma compreensão mais ampla do uso do fanzine em sala de aula. E, conseqüentemente, espero que as reflexões compartilhadas contribuam para a elaboração de outras propostas de produção textual, sendo um convite à experimentação.

#### **Abstract**

The object of this research is the use of the fanzine as a new language and as a new tool for the text production. It is a teaching-learning resource in the classroom and an incentive to free expression. The interest for this theme came up because of the necessity to find out new ways to work the text composition in classroom. We are interested on showing to the students an obvious fact and, maybe exactly for this reason, so little exploited: the one that everybody has something to say and particular ways to do it. What is learned with "zines"? What motivates a teacher from formal school to make a decision of doing an activity that involves "zines" in the classroom? Is the will to search another ways to reach the teacher's goals, and a certain curiosity about the unpredictable and about what the students really want to say? Then, I have chosen to use the interactionist theory of language teaching, based on the Applied Linguistics approach. This research have been done during an workshop with high school students in 2008, in a public (federal) school in the region of Belo Horizonte-MG. I investigate what is learned with the fanzine and its use in the classroom. It was described the conditions of production of the fanzines about different themes. The analysis the conditions of production results shows the necessity to consider procedures that make possible the text production in effective situations of communication. It was observed, among another factors: the importance of the debates that supported the fanzine

production, and also the time that the students had to product, to think and to make the fanzine, inside and outside of the classroom.

**Key-words:** fanzine - interaction - text production.

## Notas

[01] O próprio termo fanzine é formado pela contração de fanatic e magazine, do inglês, de onde deriva zine, abreviatura do termo e identificação de certa atividade cultural (cultura zine); e também zinar, para a ação de se fazer o fanzine; zineiro ou fanzineiro, para o sujeito da ação, fanzinagem e fanedição, como atividade de edição do fanzine. Por analogia, uma fanzinoteca vem a ser uma biblioteca de fanzines. (MAGALHÃES, 2005, p. 15)

[02] BAKTIN, 1992, p.112.

[03] GERALDI, 2001, p. 19.

[04] MAGALHÃES, 2003, p. 92.

[05] DIONÍSIO, 2003, p. 92.

[06] PCNs, 1997, p. 25

[07] MAGALHÃES, 2005, p. 20.

[08] MELO E CASTRO, 2008. p. 191.

-----

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. *Fanzine: da publicação independente à sala de aula*. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de textos) Belo Horizonte - FALE/UFMG, 2009.

CHAVES, Glenda Rose Gonçalves. *Leitura, aprendizagem e novas tecnologias: alguns desafios*. Belo Horizonte. Ano I. n. 2. Dez. 2005. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2>. Acessado em 22 de set. de 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *A orientação para Produção de texto*. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

MAGALHÃES, Henrique. *A mutação radical dos fanzines*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FANZINE. 2008. Acesso em: <http://www.fanzinecefet2008.deviantart.com/>



## O super herói de Belo Horizonte

Entrevista com Lacarmélio Araújo

Por Tânia Mara Lage

**Lacarmélio Araújo.** *É quadrinista e vende revistas em quadrinhos, que ele mesmo faz, nas ruas de Belo Horizonte. Não se importa de ser chamado pelo nome do personagem a quem deu vida: Celton.*

**Tânia Mara Lage.** *Psicóloga. Integrante do Programa A tela e o texto.*

**Há quanto tempo você faz suas revistinhas?**

Faço minhas revistas há 28 anos. Até parei durante um período, mas logo voltei.

**De onde veio a inspiração?**

Na minha época os pais achavam que revista de super-herói desencaminhava as crianças. Eu gostava de ler Tarzan e revistinhas de faroeste. Na época história em quadrinho se chamava banda desenhada. A idéia nasceu desde menino, no interior, eu tinha paixão pelos livros. Lia muito HQ. Eu não tinha dinheiro para comprar ai pegava emprestado com os

amigos. E desde pequeno era isso que eu queria ser, eu queria fazer história em quadrinho.

**Como surgiu o nome do personagem?**

Não queria nome de bicho - Homem -aranha, Homem-morcego - então coloquei um nome fácil de pronunciar, e que fosse fácil de ser pronunciado em outras línguas também. Tem revistinha em que o Celton nem aparece, e até por isso, teve uma época que a revista passou a ser chamar *Belô*, mas logo depois voltou a se chamar *Celton*. Mesmo não tendo o personagem em todas, é a marca da revista.

**Você tem uma idéia de quantos clientes você tem? Você tem clientes fixos?**

Não tenho a menor idéia de quantos ou quais são os meus clientes, portanto não sei também se tenho seguidores. Escrevo e quero que leiam. Eu prefiro não esperar uma clientela fixa para não me decepcionar com as vendas.

**Quantas revistinhas você vende em média?**

Eu tenho que vender em média 200 exemplares por dia. Mas nem sempre vendo. Aí tenho que correr atrás no dia seguinte. No total, já editei em torno de 70 revistas.

**Quais são seus pontos de venda?**

Os engarrafamentos. São eles que fazem a minha venda. Até por isso meu público é variado. As vezes, quem me conhece, me liga: "Celton, tá tudo parado na rua tal!" Aí eu corro para lá. Agora estou vendendo em São Paulo também. Lá chequei a vender 1.000 exemplares num dia. Vou para lá uma vez por mês. Gosto do que faço e vivo disso, por isso, embora muitos acreditassem ser minha revista regional resolvi vender em São Paulo da mesma forma que vendo em BH. Para isso escolhi um área de grande engarrafamento, onde pretendo ficar até ser conhecido.

**Só as pessoas de carro compram?**

O maior público é o das pessoas de carro, mas as pessoas que estão passando a pé também compram, ou mesmo de dentro do ônibus, me chamam e eu vou até elas.



**Como o público recebe você nas ruas?**

Alguns elogiam, outros falam palavrões, mas eu não me importo com isso. O número de exemplares que eu vendo é que me diz se o exemplar agradou. E eu não incomodo, fico no meu lugar, com o cartaz. Quem quiser comprar me chama que eu vou até o carro, até a pessoa. Então quando vou é porque sei que já para vender.

**Você se importa de ser chamado pelo nome do personagem?**

De forma nenhuma. Ele é a minha marca.

**Por que o preço baixo?**

É barato para que as pessoas comprem.

**Você chegou a fazer contato com editoras?**

Várias vezes. Em 1980 procurei editoras no Rio de Janeiro e em São Paulo, para tentar alguma forma de trabalho. Não precisava ser como desenhista, mas eu queria apenas estar perto, ver como era para fazer. Mas não tive chance. Então eu mesmo resolvi fazer.

**Você acompanhou todo o processo de revolução tecnológica. Hoje temos o computador, os programas que auxiliam na edição de imagens e textos. Você faz uso desses recursos? Eles te auxiliam de alguma forma?**

Você está vendo aquelas penas de caneta ali? (aponta para a mesa onde trabalha, que está cheia de canetas e bicos de penas). Pois é, para mim o computador é mais uma daquelas penas. Eu uso o computador apenas para finalizar o trabalho. O trabalho maior é feito á mão mesmo. Acho que todas essas novas mídias despertam o interesse, o aprendizado, e então, são válidas.

**Como você escolhe os temas para suas revistas?**

Não escrevo sobre política, nem faço protesto. Os assuntos vão surgindo. Trabalho muito tempo em um exemplar. Escolho assuntos que possam interessar ou fazer sentido pra o público para o qual vendo.

**Qual a importância do seu trabalho?**

Proporcionar momentos de prazer e conhecimento para as pessoas. Porque, além da leitura, minhas histórias também trazem um conhecimento. E acho que isso ajuda a despertar o interesse, o gosto pela leitura.

Belo Horizonte, outubro de 2009.

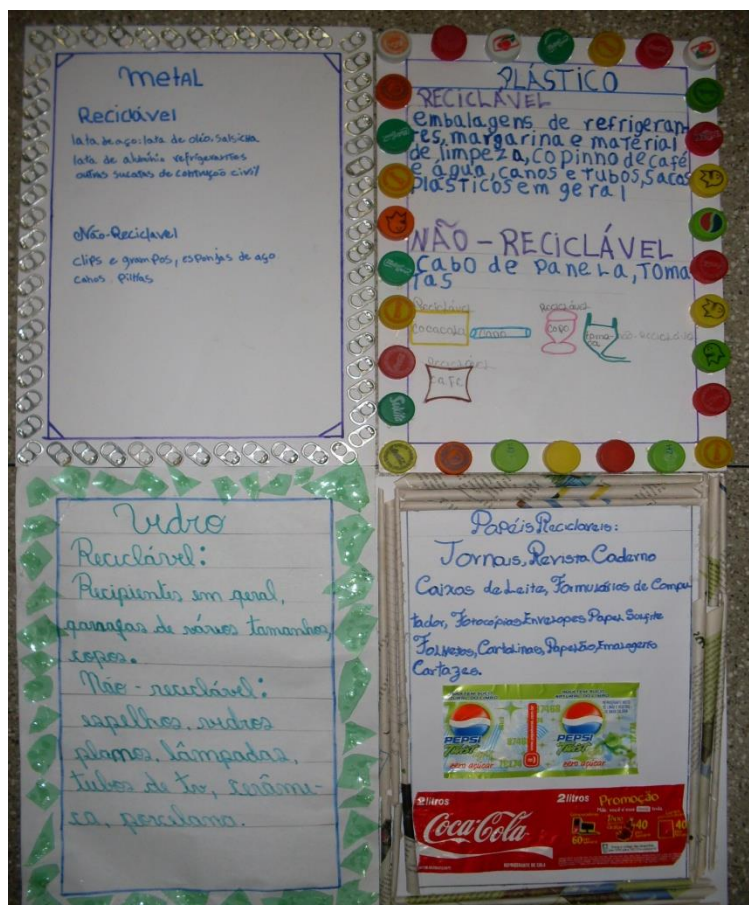


Imagem dos trabalhos realizados pelos acautelados

## Juventude: inclusão digital e social

Entrevista com educadores do Centro de Internação Provisória Dom Bosco, que desenvolve o projeto "Juventude: inclusão digital e social", atendendo a jovens em conflito com a lei, e contando com a assessoria de A tela e o texto.

Por Maria Antonieta Pereira

**Marília Giesbrecht Alves Pereira.** Professora da rede estadual de Minas Gerais, atuante no Centro de Internação Provisória Dom Bosco, com formação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá.

**Nelson Marcelino da Silva.** Agente socioeducativo, graduado em Psicologia pelo Unicentro Newton Paiva Ferreira. Pós-graduando em Segurança Pública e Justiça Criminal pela Fundação João Pinheiro.

**Silvio Leandro Pinto.** Agente socioeducativo, graduado em Educação Física pela Faculdade de Ciência e Saúde da FUMEC. Pós-graduando em Segurança Pública e Justiça Criminal pela Fundação João Pinheiro.

**Tamy Carolina Simão.** Analista Executiva de Defesa Social, atuando há 11 meses na área de medidas socioeducativas, com formação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduanda em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na Fundação Helena Antipoff.

**Maria Antonieta Pereira.** Coordenadora geral do Programa A tela e o texto. Atua no Projeto "Juventude: inclusão digital e social".

**Maria Antonieta Pereira - Os jovens acautelados no CEIP D. BOSCO estão sendo contemplados com o funcionamento de uma escola local e o desenvolvimento do projeto "Juventude: inclusão digital e social". Como vocês avaliam essa experiência?**

**Educadores do CEIP/DB -** A experiência com processos de escolarização em escola intrainstitucional é pioneira no Centro de Internação Provisória Dom Bosco e se estabelece como uma forma de acesso a um direito, quando oportuniza, além dos conteúdos próprios da escolarização formal, também um espaço de inclusão digital, de leituras diversificadas e discussões sobre valores e normas de convivência, que conseqüentemente trabalham sob o viés da inclusão social. Nesse sentido, percebe-se que diversos adolescentes inseridos no projeto "Juventude: inclusão digital e social" mostram uma ressignificação da escolarização, vendo a experiência de "sala de aula" como um espaço de convivência e aprendizados significativos. Cabe ressaltar que diversos adolescentes encontravam-se em situação de evasão escolar e apresentam uma realidade familiar em que os estudos não se constituem como um valor relevante na trajetória de seus membros. Ressalta-se que, no acautelamento, os adolescentes se distanciam do uso de drogas e dos riscos inerentes à atuação infracional e, em diversos momentos, têm espaços de trocas coletivas em que podem fazer um movimento de reflexão sobre suas escolhas e posturas diante da vida. Tais momentos acabam se colocando como uma constante no trabalho de todos os atores da escola.

**Como os educadores se organizam para levar adiante o projeto? Quais são as principais atividades desenvolvidas semanalmente com os estudantes?**

As educadoras, juntamente com toda a equipe de agentes/educadores que acompanham as atividades escolares e a pedagoga da Unidade, reúnem-se semanalmente com a Profa. Dra. Maria Antonieta, para discussões a respeito das experiências da semana anterior. Nesse espaço de trocas coletivas, também são estabelecidas propostas de trabalhos e estratégias para sua aplicação. Ressalta-se que parte dos agentes supracitados participaram de capacitações e eventos que buscaram sensibilizá-los para uma atuação mais educativa e sensível a fim de que pudessem também contribuir na efetivação do Projeto. Nesse sentido, eles contribuem com conhecimentos próprios de suas áreas de formação e vivências, além de auxiliarem nas normas disciplinares da turma - os "combinados" - sempre atuando no sentido de manter a segurança de todos os envolvidos no processo.

As atividades de leitura e produção textual são os principais componentes do trabalho pedagógico com os adolescentes, sendo realizadas diariamente com a abordagem de diversas tipologias textuais, as quais são trabalhadas também no telecentro, destinado às ações de inclusão digital e contando, atualmente, com 10 computadores. Os adolescentes inseridos no projeto têm acesso a esse espaço duas vezes por semana. Assim, são trabalhadas as diversas áreas do conhecimento primando-se por uma prática interdisciplinar e contextualizada.

**Vocês acham que o uso do computador e da biblioteca tem estimulado os alunos a lerem e escreverem mais?**

A utilização da biblioteca e do telecentro tem sido excelentes ferramentas para a construção do conhecimento. É notório que, ao utilizarem essas ferramentas, os estudantes passam a ter um contato mais sistemático com ambientes letrados e, nesse contexto, recebem estímulos do próprio espaço para o uso social da leitura e da escrita. E, com efeito, fazem isso a cada dia com maior destreza. Há que se ressaltar o computador como um atrativo, tornando-se para muitos educandos, uma experiência prazerosa de leitura e produção de textos na tela.

**O debate de temas ecológicos tem contribuído para modificar a visão de mundo desses jovens, ao propor uma cultura da paz em que todas as formas de vida sejam respeitadas?**

Acreditamos que a abordagem de questões relacionadas a temas ecológicos são o germe para discussões mais amplas. Ao abordar a ecologia, tratamos de valores, de relações harmoniosas com o ambiente que incluem momentos de reflexão sobre relações de consumo e responsabilidade para com o futuro. Nesse sentido, percebemos que em diversos momentos os adolescente posicionam-

se criticamente perante diversas questões como desperdício, reciclagem e reutilização de alimentos ou utilização consciente dos recursos hídricos. Acreditamos que, de forma direta ou indireta, os educandos são levados a repensar seus posicionamentos sobre as questões mencionadas e, num âmbito mais geral, sobre os motivos que os levaram à atuação infracional, geralmente relacionadas às intensas e constantes propostas de consumo.

**Como repercutiu entre os jovens a publicação de textos deles nos ônibus de Belo Horizonte pelo projeto Leitura para todos?**

O primeiro contato com as lâminas foi a concretização de um trabalho que ganhou a dimensão do real, tornou-se palpável. Os adolescentes e jovens adultos receberam com grande entusiasmo a notícia da publicação de seus textos cuja exposição, durante a feira de cultura da escola, causou grande impacto em toda a comunidade socioeducativa do CEIP/DB. Tais atividades deram visibilidade às produções dos educandos, o que estimulou o interesse dos demais adolescentes e de outros atores deste Centro.

**Um dos pontos fortes do trabalho pedagógico no CEIP é seu desenvolvimento em equipe. Como tem sido formada essa equipe? Quais são os principais instrumentos que ela usa para manter uma atuação organizada e coerente?**

A equipe da escola é composta por duas docentes, numa parceria com a Secretaria de Educação do Estado, seis agentes socioeducativos interessados na proposta pedagógica, uma pedagoga que é Analista de Defesa Social, e conta com a assessoria da professora Maria Antonieta. O trabalho em equipe tem como seu ponto forte - para a manutenção e/ou busca de ações coerentes e organizadas - as reuniões pedagógicas semanais que se estabelecem como um espaço de avaliação, discussão e direcionamento de práticas e busca de soluções para as dificuldades.

**Quais são os principais desafios enfrentados pela equipe para levar adiante a proposta pedagógica?**

Acreditamos que a grande rotatividade de adolescentes inseridos nas atividades de escolarização se coloca como o maior desafio para que a proposta seja contínua e não sofra retrocessos. Com relação à equipe de agentes, é perceptível que ela tem um movimento de ruptura com uma ação essencialmente de "segurança", para dar lugar a uma atuação pedagógica onde há primazia do diálogo e dos processo

educativos, o que, muitas vezes, é alvo de severas críticas por parte de agentes que atuam em outros espaços.

**Em sua opinião, quais são os resultados positivos dessa proposta educacional?**

Percebemos que todo o trabalho realizado, até o presente, plantou sementes de uma ação cidadã e consciente, nos adolescentes e jovens participantes dessa proposta educacional. O direito à educação e à cultura é outra conquista positiva dessa frente de trabalho. Ressaltamos também o crescimento individual de cada membro do projeto, pois a riqueza do cotidiano proporcionou a todos outras possibilidades de atuação e desenvolvimento de múltiplos olhares sobre a educação.

Belo Horizonte, novembro de 2009.



Fotos realizadas durante o evento

## SABER E FAZER O GRITO: a "apresentação" do "Manifesto ecológico" entre alunos do ensino fundamental

**Sandro Henrique de Souza**

*Professor da rede pública de Ribeirão das Neves. Licenciado em língua portuguesa pela Faculdade de Letras da UFMG, concluinte do bacharelado em língua portuguesa, com formação complementar em Artes. Aluno do Teatro Universitário da UFMG..*

Ê... ô... atrelem os bois!  
Sinta o vento traga a chuva sobre nós  
Vamos colher as espigas douradas!  
*Cantiga anônima presente em várias idiomas*

"10- o homem deve ser educado desde a infância para observar, respeitar e compreender os animais"  
*Princípio da Declaração Universal dos Direitos dos Animais*

Sábado, 07 de novembro de 2009: dia do "Festival da primavera" na Escola Municipal Maria Vieira Barbosa, em Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Para o evento, organizado pela escola, foram planejadas diversas atrações artísticas. Na pausa entre os turnos da manhã e tarde, todos foram convidados a se dirigirem para a entrada da escola, perto dos banheiros e



bebedouros. Lá estavam, interrompendo o caminho, cadeiras e toda parafernália tecnológica que a escola dispunha, como som, microfones e datashow: em poucos minutos iria começar o "Manifesto ecológico"!

O público começa a chegar em várias direções: pelas escadas, pelas laterais, passando pelo espaço que seria tomado pelo Manifesto. Instalado o público, dadas as boas-vindas e as orientações quanto ao espaço da cena, entra, então, uma mensagem em áudio, a faixa "Tridente social", do cd "O segredo", da banda evangélica "Fruto sagrado", que é uma leitura de um dos belos trechos do livro bíblico de Eclesiastes 1:3-6,9,17,18 e 12:1. Paralelamente, são projetadas fotos de satélite do planeta Terra, que é tema nos trechos bíblicos da mensagem inicial. Ouve-se, então, o início de "The Tempest Op.18", de Tchaikovsky, composto para a peça shakespeareana. As portas dos fundos da passarela são abertas por duas garotas e outras duas estendem pela passarela um longo véu, que em suas ondulações remetem ao movimento do mar. No meio dele, surge um rapaz a olhar os mares com uma luneta, para simbolizar Pero Vaz de Caminha, enquanto isso, são lidos trechos da primeira carta do conquistador português sobre as belezas das terras brasileiras. A beleza do mar é, porém, interrompida por vários meninos lançando sujeira no pátio ao som de trecho da música "Até quando", da banda Oficina G3: "Humanos que se amam/ Humanos que se espalham/ Humanos que ajuntam/ Humanos que espalham/ Humanos que vendem/ Humanos que compram/ Humanos que pedem/ Humanos que roubam."

As portas se abrem novamente e entram três jovens vendados e amordaçados. Ao mesmo tempo, duas alunas leem a letra da canção "O grande navio", de Bia Bedram, presente no livro Folhas verdes. Um deles oferece vendas e mordaças à platéia, que também recebe máscaras hospitalares. Os jovens arrancam as vendas e mordaças e a platéia é interpelada a não aceitar aquelas que forem oferecidas pelos poderosos, para não terem que continuar horrorizadas com epidemias como a da gripe H1N1, que apavorou o mundo em 2009.



As grades de acesso aos banheiros são fechadas vorazmente e três meninos ficam presos atrás delas ao som do canto de pássaros. Leio a "Declaração Universal dos Direitos dos Animais", também presente em Folhas verdes, fazendo de megafone um cone de sinalização de trânsito, retirado dos materiais das aulas de Educação Física. As grades são abertas e os meninos fogem delas, como rito de libertação dos humanos em relação aos animais e também destes. Anúncios de revistas de diversas lojas começam a ser gritados para a platéia e ao novo abrir das portas uma jovem empurra um carrinho de compras, enchendo-o de sacolas de grifes famosas pelas mãos de pessoas da platéia. Ao fundo são projetadas cenas do curta-metragem "Ilha das flores", de Jorge Furtado, que exibem uma mulher no supermercado e o estampar de várias marcas sobre a tela. Por fim, a garota do carrinhocompra uma outra jovem semelhante a ela e a coloca no carrinho. Ao lado delas, as recepcionistas do portal empunham cartazes indagando para a platéia qual é o seu preço. Contrastando com o consumismo, o filme "Ilha das flores" exhibe também cenas de moradores do lixão, aguardando em fila para comer restos de alimentos.

Após som do canto de pássaros, uma jovem vestida de verde e plantas paira com liberdade pelo espaço, acompanhada pela leitura de outro poema do livro Folhas verdes, "Para o surdo saber que grito", de Nayahara J. Vieira. Os meninos poluidores a cercam e começam a plastificá-la, ouvem-se, então, as batidas do seu coração diminuírem e o som agudo do aparelho hospitalar anunciar sua morte. Carrego sob o silêncio, a Natureza morta, mostrando-a para os quatro cantos da platéia. Depois de ser deixada atrás do portal, estoura o som da música "Lacrimosa", da Missa Fúnebre de Mozart, e entra a procissão com um pequeno caixão contendo um galho seco. Debaixo de véus e roupas pretas é encenado o enterro da Natureza. Porém, o canto do coro de todos os meninos e meninas de mãos dadas invoca a chuva, o amor e a unidade entre os humanos. A Natureza volta no carrinho de compras e o seu invólucro é retirado para receber um guarda-chuva que faz chover sobre os presentes, que cantam ainda abraçados: "Amor, amor, amor/ essa mensagem é do amor, reine a paz/ e quebre as barreiras/ nós somos um..." Os jovens da platéia aplaudem de pé com gritos e assobios... adultos choram... As plantas, as águas e os animais agradecem...



O "Manifesto ecológico", sobre o qual deponho aqui, pode ser entendido como uma performance, modalidade artística polêmica em evidência na contemporaneidade, que pode lançar mão de elementos de várias manifestações artísticas, como teatro, música e artes plásticas, além de diversas mídias. Criei e dirigi em cinco dias a performance para ser realizada por alunos da 5ª série do ensino fundamental (6º ano, na nova organização). Ela se deu por ocasião do tema do livro didático *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, escolhido para os últimos bimestres do ano letivo, o meio ambiente; e pela apropriação e emprego prático do livro *Folhas verdes*, da linha editorial d' *A tela e o texto*, de divulgação da leitura com livros ao baixo custo de R\$1,99, o qual foi adotado para leitura, estudo individual do aluno e posterior avaliação do bimestre.

No decorrer do ano letivo, as aulas de português se voltaram para a relação entre a língua oral e escrita, sobretudo em relação com outras linguagens. O foco do meu trabalho foi possibilitar aos alunos o estudo da linguagem verbal em conjunto com a linguagem não-verbal nas imagens, filmes, jogos e expressão corporal e oral. Como no ano letivo anterior, seria fundamental concluir o percurso com um trabalho que envolvesse os diversos elementos trabalhados durante o ano letivo. Porém, por causa do atraso no meu planejamento, foi necessário escolher apenas uma turma para preparar a performance durante as aulas, em poucos dias, para garantir a presença de alguns alunos da escola entre as atrações do "Festival da primavera".

A performance foi estruturada como forma de alcançar em poucos dias um resultado satisfatório sem que demandasse muito tempo dos alunos fora da escola, e de modo que pudessem se sentir confortáveis. Memorizar textos e contracenar exigem habilidades dos alunos que não foram reforçadas durante o ano e que não devem ser feitas sem cuidados profissionais do ensino de teatro, o que acaba gerando apresentações como tentativa tacanha de imitação da televisão, referencial de muitos alunos que nunca puderam assistir a uma apresentação

teatral. Nesse sentido, seria preciso uma estrutura em que os jovens estudantes pudessem se expressar corporalmente e vocalmente com liberdade. Decidi, então, inseri-los em um rito, semelhante ao que muitos deles vivenciam nas igrejas, que metaforizasse uma mensagem com o tom próprio da adolescência: o manifesto, a busca de se fazer ouvir.

Poucos meses antes pude ter a experiência de assistir a dois espetáculos do Teatro Oficina, dirigidos por Zé Celso Martinez, que incitaram a criação do "Manifesto". O Teatro Oficina costuma gerar polêmica entre o público, e muitos poderiam considerar pouco provável que se possa inspirar no seu trabalho para a sala de uma escola pública do ensino fundamental, mas tenho por certo que comi - para usar a idéia antropofágica recorrentemente aludida por Zé Celso - as "óperas-carnavais" do Oficina para gerar o Manifesto. Para citar alguns elementos: o próprio tom crítico, irônico e interpelação da platéia que adotei durante a performance; a forma de uma passarela, pela qual pude ver o público entrar passando por ela e sentar-se em bancos de frente para o outro a se confrontarem. Além disso, pela passarela carnavalesca foi feita a "apresentação" - no sentido de se fazer presente, sem o mesmo prefixo de palavras como "retorno", como diz a Associação Oficina Uzya Uzona- de um rito, como forma de realizar em cena simbolicamente o que se pode mobilizar interiormente e na prática pelos atores e público. Dessa forma, plastificar a "Natureza" é representar a destruição que os humanos têm feito a ela, e, em seguida, arrancar o envólucro é libertá-la da morte. Assim também, arrancar as vendas é desprender-se das amarras dos que se emudecem e se cegam diante da destruição.



Quanto à criação do Manifesto, é ainda importante destacar que as canções evangélicas foram escolhidas por fazerem parte do universo cultural de Ribeirão das Neves, permitindo identificação mais imediata da mensagem. Além disso, são canções de bandas para o público jovem, que tem em grande parte de suas letras o protesto contra incoerências humanas e injustiças sociais. Por outro lado, as passagens e a procissão

dos "performers" pela pista remetem aos cultos católicos, originários da Grécia Antiga. Foram usadas músicas instrumentais que associam sons da natureza, de um cd americano independente de Raymond Scott Woolson, como também músicas clássicas dos compositores eruditos Tchaikovsky e Mozart, revelando que é possível a mistura entre a cultura regional, o popular e o erudito, possibilitando o acesso a obras que dificilmente chegariam aos ouvidos de moradores da periferia, de forma integrada a ela.

Muitos dos presentes no "Festival da Primavera" não quiseram descer para assistir à "apresentação" e foi questionado o fato do espaço em que foi feita. O trabalho exigia a ocupação de um espaço alternativo e a "dramaturgia" das ações encenadas foi feita para um espaço específico. Além disso, era importante o deslocamento da platéia de uma zona de conforto para um outro local que se interpunha no meio do seu caminho.

Na sexta-feira seguinte, 13 de novembro, foi feita uma nova "apresentação" para outras três turmas da 5ª série. Toda a estrutura foi armada na passagem dos alunos para os bebedouros e banheiros, o que provocou grande agitação entre os alunos, mas que se fez fundamental como forma de ocupação do espaço, tomada de posição e manifestação. Infelizmente, os docentes e alunos de um curso para professores, que estava sendo ministrado nas salas dos andares de cima da escola, no dia do Festival, não buscaram entender a proposta. Eles preferiram cumprir fichamentos de textos teóricos da educação, que certamente estavam ganhando vida por estudantes em uma "pedagogia de autonomia" na passagem para os banheiros da escola, fato que incomodou as educadoras em curso, com o barulho e interrupção do funcionamento normal.

Os alunos que participaram do processo de realização da performance e os alunos de outras turmas da 5ª série foram incentivados a escrever um texto como se fosse uma página de diário sobre o "Manifesto ecológico", destacando o que ocorreu, o que mais chamou atenção e a relação entre os poemas dos livros comprados por eles e as cenas presenciadas. As respostas foram em grande parte saudosas do que foi visto, com exceção apenas de declarações de que não gostaram do trabalho por ter sido feito por outra turma, rixa comum entre os alunos. Muitos destacaram a criatividade do trabalho e a importância para a aprendizagem de uma nova relação com a natureza. Poucas interpretações feitas por eles estavam enganadas quanto ao que foi planejado e "apresentado". Já a turma que participou do processo incorporou os termos usados por mim para identificar cada parte do "Manifesto" e apresentou pleno domínio do que foi realizado. Aprenderam, inclusive, a usar o termo "performance", manifestação cultural de conhecimento normalmente restrito à elite das classes

artísticas. Não foi possível identificar os elementos que mais chamaram a atenção dos alunos, todas as cenas foram comentadas por eles. Para finalizar, deixo aqui alguns comentários feitos pelos educandos. Depoimentos dentro do depoimentos, afinal, "nós somos um":

"Os animais são nossos melhores amigos, esse teatro foi para mim mais que apenas um teatro, senti uma coisa que não sei explicar, foi um sentimento maravilhoso, então, por favor respeitem os animais!" - Felipe Abraão da Silva

"Eu gostei muito do manifesto ecológico, porque ele nos ensina a preservar a natureza, não prender os animais em cativeiro, nem matar eles, e também ele foi muito engraçado na hora das compras, porque na verdade no nosso dia-a-dia é assim, nós somos comprados pelas roupas, calçados, bolsas, bijuterias etc." - Jaqueline Aparecida Costa

"Foi muito bom para mim, uma ótima experiência. Me ensinou a não ter vergonha do público e a dar mais um passo na minha vida!" - Adrielle Stacy Santana Silva, responsável pela leitura dos textos de Folhas verdes, durante a performance.

Participaram do "Manifesto ecológico" os alunos: Adrielle Stacy, Alecsander Martins, Ana Beatriz Maciel, Bruna Bravo, Carolina de Souza, Eduarda Diniz, Fernando Vitor, Gabriel Braga, Gustavo Ferreira, Gustavo Doche, Isabelle Lessa, Isadora Camile, Jaine Santos, Jayara Gabriela, Julia Bruna, Keila dos Santos, Laryssa Alves, Lavínia de Andrade, Letícia Fernandes, Lieberty Gonçalves, Lucas de Oliveira, Luiz Cláudio Francisco, Luiz Miller Teixeira, Maria Carolina Fontes e Wallace Ezequiel. Agradeço ao apoio dos pais dos alunos, da direção e coordenação da Escola Maria Vieira Barbosa.





Felipe Mesquita

## POESIA NO CELULAR

**Fernanda Ricardo Campos**

*Formada em Letras, licenciatura plena em língua portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).*

*"Tive um sonho desbotado, de uma vida que não fazia sentido. O caos significava que eu podia detê-lo, o sonho. Então percebi uma beleza calma de prender os olhos."*

O texto acima faz algum sentido pra você? Sem acentuação e espaço entre os caracteres o que ele parece? Bom, acertou quem respondeu um poema, mas mesmo assim você ainda estranha a falta de espaço e acentos? Então pense num poema escrito a partir de um aparelho celular. Está começando a entender?

No início do mês de novembro participei do II Prêmio Literatura no Celular realizado pela curadoria de literatura da 5ª edição da FLIPORTO (Festival Internacional de Literatura de Porto de Galinhas). Foi um concurso completamente

interativo, eu fiz tudo pelo celular, incluindo a inscrição e o envio do poema. Podíamos convidar as pessoas a votar, elas conferiam o poema pelo site e votavam com o código do poema (cada poema recebia um ao se cadastrar) pelo próprio celular, desde que fosse uma conta da operadora que patrocinou o concurso. Tudo muito simples, fácil de ler, votar e participar, tanto para os escritores quanto para os amigos que votavam nos poemas, muito gostoso de fazer. É muito bacana ver que o mundo atual consolidou a ideia da mídia virtual. A transmutação dos suportes da poesia e da arte como um todo é uma realidade em movimento, pois foram mais de 250 poemas inscritos, vários acessos na página do concurso e muitos votos computados. Eu recebi alguns votos e não ganhei o concurso, mas pude perceber que a poesia precede o suporte e fica cada vez mais deliciosa...





Karol Penido

## Coisas de príncipes e sapos...

**Juliana Leal**

*Doutoranda em Literatura Comparada, FALE/UFMG, e professora de Língua Espanhola. Mestre em Estudos Literários e professora de Língua Portuguesa, PBH.*

Em sua infância, desnudar seus pés e voltar para casa com o corpo vestido de pó de asfalto e poeira e com a alma cheinha de um cansaço feliz que só os bem pequenos sabem suportar era coisa habitual.

Talvez por acordar sentindo inveja desse si próprio, por vezes presente em suas recordações, tenha se decidido. E, com o olhar muito mais alerta do que provavelmente levaria quando roçava, passo a passo, a dureza do chão de seu passado, caminhava, altivo, sob os olhares incomodados dos que com o dele cruzavam. Olhares que, vacilando em se decidirem pela sanidade, garantida pela camisa social, ou a demência, pelos pés pornograficamente desnudos, ainda se voltavam, de costas, para se certificarem de que a cena, de fato, não se adequava ao personagem, tampouco à ocasião.

O segundo, por insistir em apagar, a cada gole, cada um de seus sonhos (de adulto, de menino, de humano???), usava

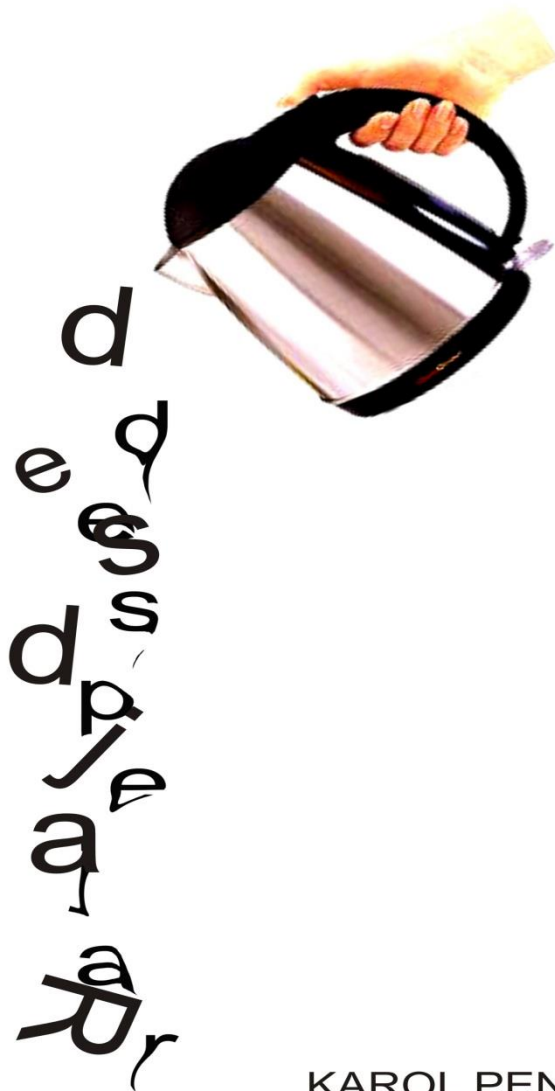
sapatos. Do tipo social. E, com pouca habilidade, confessada por olhos que só miravam o chão, tentava ocultar em suas mãos a razão líquida que tornava seus pés muito menos convictos do que os outros que por ali passaram. Mas que, muito provavelmente, o ajudavam a manter seus pés (e talvez sua vida) dentro de sapatos de couro.

Mas havia outro... cujos pés, ainda sem uma forma visível, e com um olhar, de igual modo, ainda sem brilho e cor, percorriam (descalços??? calçados???) um caminho absurdamente perigoso. Feito de desejo e cicatriz.

Qual deles seria, de verdade, um príncipe? Porque sapos... Não! Sapos não poderiam ser, porque esses já fixaram residência, há muito, em um sem-fim de gargantas.

**Karol Penido**

*Graduanda no curso de Licenciatura em Português, FALE/UFMG. Integrante da Associação Cultural A tela e o texto. Atuações com eventos de performance poética com os grupos Gato Pingado, Barkaça e Adão e Eva no paraíso de pedra.*



KAROL PENIDO



Adriano Facuri

## rascunho [tardio] de um natal qualquer

### lenise regina

*Desconfia-se, desde que aprendeu a rabiscar círculos no papel, de que "lenise" é um pseudônimo, e que "regina" é apenas um desejo antigo de nobreza. Está redatora publicitária até o próximo anúncio, quando então seu chefe descobrirá que "Lenise" é um pseudônimo e que "Regina" é apenas um desejo antigo de nobreza; sendo assim, ele não hesitará em lhe dar um pé na bunda e revelar-lhe-á que a monarquia no Brasil foi extinta desde 1889. Escreve para a Casa do Galo quinzenalmente às segundas-feiras, é revisora e redatora publicitária em BH.*

Três crianças e bicicletas cor de rosa. Parelhas. Vestidos, também, cor de rosa. Laço de fita. Penso daqui, de onde vejo, que têm asas. Na garagem da casa barroca, um fusca de calotas

brancas, espólio de um tempo de amor às pressas, amigos sumidos e necessidade constante de auto afirmação. A essas alturas, *plug in* baby já ia longe, indomável pelas frestas das portas e janelas, sorriso aliviado. Vivemos num outro século. Nenhum presente aberto ou mesmo frutas cristalizadas retiradas e ladeadas num prato de vidro, cascas das feridas arrancadas da pele do gordo panetone. A xícara vazia na mão e a sensação de algo que sempre falta. A tal casa, no meio da rua, divide o quarteirão em dois territórios com legislações bem distintas. Lá, os anjos voam e vez em quando, no fim da tarde, quando a noite vem, assim como uma nuvem leve, seu sopro pousa sobre as casas abafando o riso das crianças. Do outro lado, a mesma cor para as pedras, para os ratos, para as pessoas: cinza. Não há crianças e as máquinas mostram seus dentes, num gargalhar cíclico que ocupa toda a extensão do dia. Há miséria na falta e no excesso. Quando a bateria antiaérea soa e os olhos pipocam pelas frestas de cada janela; então podemos arriscar sem sombra de dúvida: um dos anjos cruzou a fronteira.

## **diOli**

*diOli têm 28 anos e pouca barba. Gosta de tocar bateria e de usar camisas sem estampa, se possível, de malha. Quando anda na chuva, sorri. Sem perceber, se descobriu poeta e hoje é tripulante do BARKAÇA ([www.barkaca.blogspot.com](http://www.barkaca.blogspot.com)). Gosta dos amigos e sente falta deles quando fica muito tempo fora. (Tudo o mais que se disser sobre ele é puramente ilustrativo, mera ficção).*

## **caco fonia**

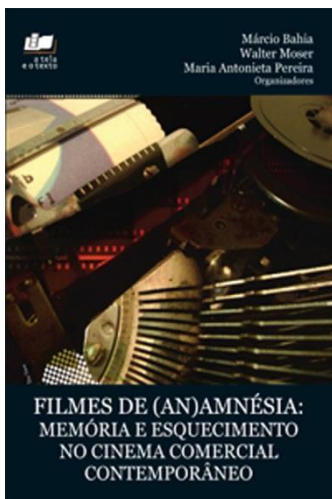
este meu poema ca caco fónico,  
todo remendado de melancolia,  
de pouca fé mas com tudo eufónico,  
faz da alma minha doce melodia.

por cada dia, sendo ou não irónico,  
a vida, essa fada, sempre sorria  
e meu poema kkk cofónico,  
na boca dela, doce, mela o dia.

como ela - a vida, essa fada -  
alma minha, vez passada, certo dia,  
por razões toscas caiu da escada

onde despedaçou-se a alegria  
e ficou assim, despida assada,  
toda remendada na caco fonia.

diOli



Capa divulgação do livro

## **Memória e esquecimento no cinema comercial**

**Lavínia Resende Passos**

*Mestranda em Teoria da Literatura, Letras/UFMG. Desenvolve pesquisa na área de literatura, cinema e educação. Subcoordenadora do Programa A tela e o texto.*

**Filmes de (an)amnésia: memória e esquecimento no cinema comercial contemporâneo. Márcio Bahia, Walter Moser, Maria Antonieta Pereira (org.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Editorial Tela e Texto, 2009. 203 p.**

*Filmes de (An)amnésia: memória e esquecimento no cinema comercial contemporâneo é uma coletânea de artigos escritos por pesquisadores brasileiros e membros da equipe da Catédra de Pesquisa do Canadá em Transferências Literárias e Culturais, da Universidade de Ottawa. É a nona publicação em formato padrão da Linha Editorial Tela e Texto, do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o texto.*

Atentos ao fenômeno global das mobilidades culturais, os pesquisadores partiram da análise da "transferência" (termo utilizado como conceito operacional) do material cultural de um sistema a outro. Verificou-se que para que essa transferência fosse bem sucedida o material retirado do

sistema doador deveria manter sua funcionalidade e seu sentido no sistema receptor. E para que nesse novo sistema tivesse um reconhecimento desse material cultural era necessário um "momento memorialístico", em que os elementos mnemônicos fossem reconhecidos como vindo de outro lugar onde já tinham certa identidade. É nesse ponto que a equipe de pesquisa se interessa pela questão da (an)amnésia: a identidade é reconhecida como vinda de um sistema anterior, mas é apagada/esquecida para ser reconstruída nesse segundo sistema. Temos, a partir daí, um dos pontos recorrentes do livro que é a hipótese de que o esquecimento é uma função da memória.

Considerando o contexto de mobilidades culturais, o cinema foi a mídia escolhida pela equipe de pesquisa para discutir as relações entre esquecer e lembrar, já que ele também aborda a problemática da memória, criando-se, como o livro mostra, um gênero cinematográfico: os filmes de (an)amnésia, em que os personagens, após um trauma, perdem a memória (amnésia) e tentam recuperá-la (anamnésia). *Filmes de (an)amnésia* se propõe, portanto, a fazer um levantamento desse gênero cinematográfico, discutindo sua relevância para a questão da memória na contemporaneidade. As discussões apresentadas pelos autores ora se complementam, ora polemizam, buscando referências em textos anteriores e valorizando o caráter de troca e diálogo que se estabeleceu entre os pesquisadores e foi responsável, em última análise, pela edição do livro.

"Estratégias memorialísticas nos filmes comerciais de (an)amnésia" é o artigo que abre a discussão. Escrito por Walter Moser, o texto é uma introdução ao tema central da obra, revelando em que situação se encontram, na sociedade contemporânea, as questões referentes à memória e ao esquecimento, e em que grau os filmes de (an)amnésia contribuem para que esses fenômenos psíquicos estejam na ordem do dia. De forma bem clara, o artigo também apresenta os mecanismos utilizados pelos cineastas para construir a narrativa fílmica típica dos filmes de (an)amnésia. Moser analisa experiências individuais e coletivas de subjetivação e, para isso, cita trechos de vários filmes, que serão, em sua maioria, as películas analisadas nos artigos do livro. O levantamento das estratégias cinematográficas de construção da estética do filme de (an)amnésia é o tema relevante desse primeiro texto, o qual funciona como a porta de entrada para o entendimento da questão memória/esquecimento e dos conceitos que norteiam seu debate.

O segundo artigo, de Maria Antonieta Pereira, funciona como um movimento de câmera sobre o filme *Amnésia*, de Christopher Nolan. A autora faz um *travelling* por toda a narrativa,



revelando os mecanismos de arquivamento que o personagem amnésico precisa realizar para tentar reconstruir sua memória. O texto discute as estratégias de rememoração de Leonard, como tirar fotos e se tatuar, e também as estratégias cinematográficas, como as cenas que são organizadas em ordem cronológica não-linear, criando uma rede de informações não-conectadas e recriando, para o espectador, um simulacro da sensação vivida pelo próprio personagem. Analisando o filme como um jogo mnemônico, a autora também aborda outras possibilidades de recepção, quando o espectador utiliza as mídias do DVD e do computador para a exibição do filme e, assim, desenvolve outros recursos interativos, enriquecendo a leitura fílmica à medida que produz, ele mesmo, as redes perceptivas responsáveis pelo sentido da obra em tela.

Márcio Bahia é o autor de "A memória como construção: os filmes de (an)amnésia e a falsa memória". Esse artigo nos apresenta uma visão do cinema comercial e de como o jogo de recuperação da memória, ou da falsa memória, está presente em certas obras editadas no período 1932/2008. Filmes como *Depois da vida*, *Uma segunda chance*, *O homem sem passado*, *O vingador do futuro* e *Valsa com Bashir* são algumas das narrativas citadas e/ou analisadas. Para essas análises, o autor parte do princípio de que "a memória é um processo de construção" e também de problematizações como o que ocorre quando certos dispositivos psíquicos, neurológicos e psicológicos não funcionam dentro do que se considera um padrão de normalidade. A análise dos filmes por um viés psicológico, com base em teorias dessa área, diferencia o artigo dos demais e abre novas possibilidades de leitura da memória, inclusive quando o autor examina *Amnésia*, já analisado nos capítulos anteriores.

O artigo "Filmes de amnésia e a travessia do rio Lethe", de Pierre Sossou, apesar de tratar de três filmes - *O homem sem passado*, de Aki Kaurismäki, *Depois da vida*, de Hirokazu Koreeda e *Atlântico negro*, de Renato Barbieri, busca desenvolver uma análise filosófica da arte cinematográfica. Utilizando-se da mitologia, principalmente dos relatos contidos em *República*, de Platão, o autor analisa o que ocorre com a memória e o esquecimento, quando são transportados de um espaço a outro, seja da vida terrena para a eterna, seja de um continente a outro. Estabelecendo um ponto comum de análise dos três filmes, a travessia do Rio *Lethe*, o autor não só desenvolve cuidadosas leituras do memorialismo neles presente, mas também retoma, via platonismo, a própria memória cultural do Ocidente como uma fonte de constante produção narrativa.

Em "Imagens desconcertantes: memória, linguagem, paisagem e identidade em *Memoires Affectives*, de Francis Leclerc", Peter Hodgins parte da oposição entre cinema de vanguarda e cinema hollywoodiano para analisar a película citada. Demonstrando

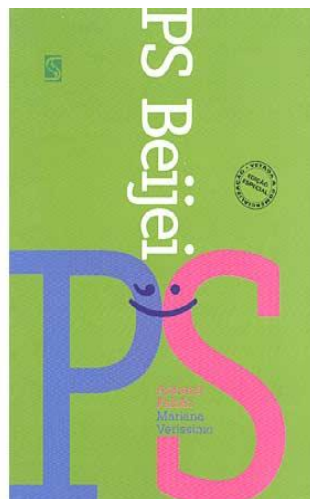
como esse filme apresenta a memória enquanto ocorrência fragmentada, descontínua e múltipla, Hodgins usa teorias de Peter Wollen e Gilles Deleuze para localizar e problematizar esses elementos, encontrados ao longo da narrativa cinematográfica.

O artigo "A hiperamnésia, entre encadeamentos e libertação: Funes e o memorioso de Copola" tem seu foco, como o próprio título já indica, na hipermemória, que é um fenômeno presente nos personagens das obras citadas. Iona Winnicki analisa o filme *Velha juventude*, de Francis Ford Copola, que foi baseado em um conto homônimo de Mircea Eliade, escritor romeno. A teoria sobre hiperamnésia é melhor compreendida quando a autora parte para uma análise comparativa entre o filme e o conto "Funes, o memorioso", de Jorge Luis Borges. Ambos possuem personagens com grande capacidade de rememoração e a análise desses casos mostra como a positividade atribuída à memória nem sempre se confirma.

O último artigo, "Retorno à Argélia e impossível regresso à Argélia: formas de esquecimento e figuras da ausência em exílios, de Tony Gatlif", é uma proposta de articulação entre as memórias coletiva e individual, a partir de um levantamento das memórias do passado colonial da Argélia. Esse resgate é feito pelos personagens do filme analisado, que se propõem a encontrar suas raízes nacionais.

Embora os sete artigos do livro analisem a questão da memória no cinema comercial, cada um deles aborda o tema sob um enfoque diferente, utilizando recursos de psicologia, filosofia, sociologia, antropologia e diferentes teorias da literatura. O debate dos estudos que abordam os processos de (an)amnésia torna-se, dessa forma, rico e ao mesmo tempo acessível a um leitor médio interessado em cinema contemporâneo. Os artigos podem ser lidos como produções independentes ou como textos que se completam uns aos outros e que, sobretudo, provocam no leitor o desejo de ver os filmes analisados. Além disso, o livro contribui para se ler, de forma crítica e apaixonada, o cinema comercial, promovendo uma abertura da cultura letrada para examinar, de forma lúcida e sensível, certas manifestações da cultura de massa.

Ao final do livro, o leitor é surpreendido por um adendo, em que vários pesquisadores homenageiam Walter Moser, agradecendo a ele pelo trabalho desenvolvido e tornando públicos outros espaços de memória e arquivo. Como está dito na contra-capa do livro, *Filmes de (An)amnésia* é para ser lido por pesquisadores, simples curiosos e amantes da sétima arte. Todos encontrarão nessa obra um rico material para refletirem sobre a tão contemporânea questão da memória e do esquecimento.



Capa divulgação do livro

**CTRL - ALT - DEL**

### **Juliana Leal**

*Doutoranda em Literatura Comparada, FALE/UFMG e professora de Língua Espanhola. Mestre em Estudos Literários e professora de Língua Portuguesa, PBH.*

**P.S. beijeí. Adriana Falcão. São Paulo: Salamandra, 2004. 123 p.**

Adriana Falcão é arquiteta de formação, mas escritora de profissão (e de coração). Carioca de nascimento, mas pernambucana de criação. Tem cadastro no *Orkut* e, selecionando um pouco seus gostos, pelo que deduzi escarafunchando as comunidades das quais faz parte, é fã do cantor Paulinho Moska, de Literatura Latino-americana (Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Clarice Lispector, Julio Cortázar...), de muitas atrizes brasileiras, incluindo sua filha Clarice (a que fez a personagem Mariana, na novela *A favorita*, da Rede Globo) e do rato Topo Gigio.

Em entrevista concedida a Mona Dorf, do programa radiofônico *Letras e leituras*, da Rádio Eldorado FM de São Paulo, disponível em [http://www.letraseleituras.com.br/entrevistas/?a=adriana\\_falcao](http://www.letraseleituras.com.br/entrevistas/?a=adriana_falcao), Adriana afirma ser *O livro do desassossego*, do heterônimo de Fernando Pessoa chamado Bernardo Soares, seu livro de

cabeceira, confessando-se fã de carteirinha do poeta português.

Adriana ganhou fama colaborando como roteirista de programas de TV (*A grande família*, *Comédias da vida privada*, *Sexo frágil* e *Brasil legal*) e de filmes (*Se eu fosse você 1 e 2*, dirigido por Daniel Filho). Ela teve projeção no meio artístico também por ter adaptado para a TV, em parceria com Guel Arraes, a obra teatral *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna e, mesmo que se oponha, por ter se dedicado à literatura infanto-juvenil. Trabalhando com esse gênero a autora foi contemplada, em 2001, com os prêmios "Jabuti" e "O Melhor para a Criança", da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), pela publicação de *Mania de explicação* ("fofa", nas palavras da autora) e, em 2002, por *Luna clara & Apolo onze* ("deliciosamente delicada", nas minhas), também premiada pela FNLIJ.

Em entrevista dada ao *Sempre um papo*, disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=M\\_V1SOUDdT0](http://www.youtube.com/watch?v=M_V1SOUDdT0), podemos ver uma Adriana preocupada – mesmo que não aprofunde essa questão – com essa história de se "mandar ler na escola". Coincidência ou não, foi justamente por pensar que exigir leitura em sala de aula mais assassina do que forma leitores, que uma legião de alunos (mais meninas que meninos, admito) da Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto, em Belo Horizonte, leu, em 2008, seu livro de 2004, escrito em parceria com a arquiteta Mariana Veríssimo, intitulado *P.S. Beijei*.

Havia uns 15 exemplares novinhos desse livro na biblioteca da escola, sem que ninguém – repito: ninguém! – os tivesse estreado. O nome da autora, cuja obra eu conhecia apenas por ter lido *Luna clara & Apolo onze* e *Mania de explicação*, pareceu-me uma garantia de que conseguiria convencer um grupo de alunos a ler o livro para ser feliz. Em outros termos: sem sair sangue, nem doer. Apesar de esperar que a obra fosse bem recebida, fiquei surpreendida com o grande sucesso que ela teve entre eles.

De mãos em mãos, os 15 exemplares da biblioteca não pararam na estante (quando um livro era devolvido, normalmente já havia outro leitor ao lado para pegá-lo). Era impressionante ver a satisfação nos olhos de muitos deles, que diziam ter lido o livro de Adriana em apenas um dia ou em poucas horas, razão pela qual desejei lê-lo também, para entender os motivos da aprovação, quase unânime, entre os leitores adolescentes e pré-adolescentes da escola em que trabalhava.

*P.S. Beijei* já me pareceu estimulante logo pelo título (frase que, aliás, aparecerá somente na última linha da obra). Quem não gosta de beijar? Adolescentes, adultos, homens, mulheres,

divorciados, solteiros... Todos, absolutamente todos nós, adoramos trocar carícias e afeto e, assim como as duas (na verdade, três) personagens da obra de Falcão, amaríamos se fôssemos correspondidos, não é mesmo?! E quando se trata do primeiro beijo, então...

Pois esse é justamente o "drama" que vivem Bia e Lili (Beatriz e Alice), duas amigas que, por estarem de férias, se veem geograficamente separadas, mas em nenhum momento afastadas afetivamente. A Internet (Aleluia!, diriam as duas) facilita tremendamente a comunicação diária entre elas, possibilitando a troca de confidências, medos, ansiedades e dúvidas, DIARIAMENTE.

*P.S. Beije* está estruturado por meio de correspondências eletrônicas (*e-mails*) que essas duas amigas (na verdade, três) trocam entre si. Entre um envio e outro, a obra vai se revelando, com a ajuda de recursos gráficos e visuais (aproveitamento do significado que pode ter uma página em branco; distribuição de cores de pano de fundo, para marcar as alternâncias das falas das personagens; uso de fontes de diferentes tamanhos, para salientar a ansiedade de uma personagem em receber notícia da outra; uso de *variadosemoticons* - ícones que ajudam a expressar nuances de humor - numa divertida incursão pelo universo adolescente. Precisamente isso é que torna a leitura da obra tão estimulante e dinâmica.

Inevitável não desejar, por essa razão, avançar e avançar por suas páginas, para saber as decisões que tomarão as duas garotas (se o Marcello, com dois eles; se o Alberto, "lindo e maravilhoso"; se o Thiago, ex-espinhento horroroso, que gostava de pagode...) e a influência que a "terceira personagem" que mencionei anteriormente - a avó de Bia - terá nas resoluções que tomará sua neta e, em certa medida, sua amiga Lili. A filosofia do CTRL-ALT-DEL, por exemplo, será exatamente a que nos ensinará (afilio-me a essa filosofia porque, não posso negar, SIMPLEMENTE ADOREI a dica). Valeu, Dona Beatriz!

A leitura da obra de Falcão se mostra bastante excitante, não somente pelo uso que faz dos variados recursos estilísticos disponíveis pelos provedores de *e-mails* ou editores de texto na elaboração de mensagens digitais, tais como o negrito, o sublinhado, o itálico, a possibilidade de variação de fonte, tamanho e cor das letras, mas também pela maneira, salpicada de toques de um delicioso humor, a partir da qual desenvolverá uma temática tão cara a jovens e adultos: os relacionamentos afetivos, seus conflitos, dificuldades e prazeres. A seguir, um trecho ilustrativo de um dos *e-mails* que Beatriz envia à sua amiga Alice (um dos meus favoritos):

Data: Domingo, 5 de janeiro, 16:01

Assunto: Cabeça/2

"Lili,

Eu sei por que nós gostamos de garotos.  
É porque, apesar da desgraça, eles ainda são melhores  
do que insetos voadores em geral, acordar cedo,  
prova oral, tropeção, aniversário de primo pequeno  
e quando o computador dá pau."

Sem lançar mão da habitual linguagem abreviada e codificada (*eh, naum, vc, kd*, entre outros exemplos), normalmente usada nas práticas de escrita realizadas em ambientes digitais, *P.S. beijei* consegue atrair o interesse do leitor jovem pela mistura, na medida exata, do vocabulário manejado por esse público com um discurso linguístico mais elaborado (por meio das intervenções da avó de Bia). Além de ser uma obra que revela, com maestria, a aproximação saudável entre diferentes gerações (avós e netos) viabilizada entre outras coisas pela Internet, *P.S. beijei* é um admirável manifesto literário de exaltação e valorização da amizade (coisa tão cara aos jovens), apesar das inevitáveis diferenças de opinião e, principalmente, dos erros (também inevitáveis) que cometemos.

P.S: Vale super a pena ler essa obra!!!