



1290000216



FE

TCC/UNICAMP B456L

MARILENA FERREIRA BERNAKDO

ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

CAMPUS

1336

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

MARILENA FERREIRA BERNARDO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADO COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE BACHAREL EM EDUCAÇÃO. ORIENTAÇÃO: PROFª DRª LÍLIAN LOPES MARTIN DA SILVA. FE - UNICAMP

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO APRESENTADO COMO
EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE BACHAREL EM
EDUCAÇÃO.

ORIENTAÇÃO: PROFª DRª
LÍLIAN LOPES MARTIN DA SILVA.
FE - UNICAMP

1999

CONTENTS

THE EFFECTS OF THE POLYMERIZATION OF ACRYLONITRILE ON THE POLYMERIZATION OF METHACRYLONITRILE	71
THE POLYMERIZATION OF α -METHYL ACRYLAMIDE IN AQUEOUS SOLUTION	77
THE POLYMERIZATION OF α -METHYL ACRYLAMIDE IN AQUEOUS SOLUTION. II	83

AN INVESTIGATION OF THE POLYMERIZATION

OF VINYL MONOMERS

IN THE PRESENCE OF POLYMERIZATION

THE POLYMERIZATION OF VINYL ACRYLATE IN AQUEOUS SOLUTION	91
THE POLYMERIZATION OF VINYL ACRYLATE IN AQUEOUS SOLUTION. II	97
THE POLYMERIZATION OF VINYL ACRYLATE IN AQUEOUS SOLUTION. III	103

MARILENA FERREIRA BERNARDO

CONSTITUINDO O GRUPO DE TRABALHO DE PESQUISA DO CENTRO DE PESQUISA EM LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO (CPLC) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), COM O OBJETIVO DE INVESTIGAR O USO DA LINGUAGEM E A COMUNICAÇÃO EM CONTEXTO CLÍNICO, ESPECIALMENTE EM CASOS DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM (DAL) E EM CASOS DE DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO (DC).

Segundo Leitor:

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Aos meus amores Li e Mayra pelas
horas que deixei de dedicar-lhes

SEU VENANCIO, DONA LENA, BISA DONA GERALDA
LÍLIAN's, ANA PAULA, SÍLVIA, ANGELA, SELMA,
IZALTO, LUÍZA, ROSINÉA, SIMONE's
LUCIANE's, NEUZA, RAQUEL, ZÉ RENATO,
MARIANGELA, CÉLIA's, HÉLIA, GISELI,
CORINTA, BRIAN, EZEQUIEL, SÍLVIO's,
OLGA, AMÉLIA, ANTONIO, EVERALDO,
VILI, JAC, ROSE's, JANE, DENISE,
ANTONIETA, ANDRÉA, PAULA, LEILA,
FERNANDA's PEDRO, ANA FLÁVIA, LÚCIA,
HELENA, BEL, ANA ANGÉLICA, DANIELA,
HELENICE, ADRIANA, CÉLIA's, VAGNIMHO,

À JOC (Juventude Operária Católica)

À MÁRCIA E AO CHICO (meus irmãos que não estão mais aqui)

Agradeço a todas essas pessoas e aos amigos que por falta de tempo e espaço não constam nessa lista, mas que com certeza estão guardados no lado esquerdo do peito.

1. O INÍCIO DE TUDO

Em 1993, em companhia de três colegas do curso de Pedagogia Noturno participei da "Primeira Semana da Pedagogia" promovida pela Faculdade Educação da Unicamp. Quando da divulgação do evento soubemos da possibilidade que existiria para alunos da graduação apresentarem trabalhos. Procuramos então a coordenadora e comunicamos nosso interesse numa participação ativa da Semana, cuja temática seria "A Educação e os Marginais da Cidadania" .

Em princípio, não tínhamos muita clareza sobre o que iríamos apresentar, mas aos poucos as idéias começaram a surgir. Concordamos que teria que ser alguma coisa ligada a arte pois sentíamos falta dessa temática no curso.

Optamos pela realização de um curta metragem mesmo sabendo que nenhuma de nós tinha qualquer experiência anterior nesse trabalho. Conhecíamos pessoas que podiam ajudar e fomos buscar ajuda. Logo encontramos nosso câmera man, pois ninguém sabia manipular uma filmadora.

Uma de nossas amigas, muito gentilmente, nos emprestou a filmadora. Pronto: lá fomos nós, com uma câmera na mão e muitas idéias nas cabeças.

Havíamos decidido também que o tema do nosso trabalho seria a NOITE, pois sendo alunas do Noturno da Unicamp gostaríamos de acrescentar algumas idéias ao debate que era bastante presente na época: o aluno trabalhador e os cursos noturnos na Unicamp.

Como não tínhamos nenhum arquivo de imagens, tivemos que sair a campo para a sua produção . Foi uma experiência muito rica pois pudemos iniciar uma espécie de mapeamento da noite de Campinas, que se revelou em muitas nuances : mapeamos o espaço da Faculdade, dos bares, dos bailes, das praças, do trabalho, do cemitério... E nesses espaços, encontramos pessoas ora buscando o conhecimento, ora o divertimento, o acolhimento ou mesmo a sobrevivência, como era o caso dos menores de rua, que se abigam nas barracas de flores do cemitério. Filmamos... produzimos muitas sequências de imagens.

Sabíamos que seria necessário editá-las mas não tínhamos noção de como se fazia isto. Há uma semana do início da "Semana da Pedagogia", em que apresentaríamos o trabalho final, fomos para Poços de Caldas editar a fita no estúdio

da TV Educativa, com a orientação de uma amiga que já vinha acompanhando a experiência. Ficamos admiradas com as possibilidades de comunicação que as imagens possuem e como a edição pode criar ou recriar fatos. Foram mais de quinze horas de estúdio discutindo, discordando, concordando e decidindo sobre as mais variadas possibilidades.

Voltamos para Campinas, fomos à Faculdade, onde com outros alunos do grupo decidimos apresentar o nosso "curta metragem" juntamente com teatro de sombras. Deu muito trabalho mas foi muito interessante, a começar pelo número de pessoas presentes, pois muitas pessoas que nós entrevistamos apareceram no dia para se verem na 'telinha'. Foi o dia de maior número de participantes. Nós ficamos emocionadas ao presenciar as reações do público e perceber que havíamos conseguido expressar nosso pensamento através daquelas imagens e sons. O teatro de sombras complementava todas as falas dos entrevistados e dava aquele clima que a noite inspira de medo, fantasia e sedução. A trilha sonora escolhida tanto para o curta metragem como para o teatro de sombras foi ótima, variando entre O Palhaço, do Egberto Gismonte, instrumentais do Blade Runner e em alguns momentos a própria música ambiente foi utilizada como na "Toca do Vasco" onde documentamos um baile sertanejo ou no bar "Lual"

onde um grupo de MPB se apresentava. O curta metragem foi apresentado em duas televisões simultaneamente, uma do lado direito e outra do lado esquerdo do Salão Nobre da Faculdade de Educação. Em pontos marcados alguém desligava o vídeo e acendiam-se as luzes do teatro de sombras que com a música ao fundo projetava a silhueta de um rapaz e uma garota. A narradora ia lendo um texto poético de sua autoria, inspirado nas imagens do "curta metragem" e os atores desenvolviam gestos e movimentos representando aquilo que estava sendo lido. O cenário de sombras era composto de estrelas, lua e uma bruxinha voando numa vassoura coladas num lençol branco que fora pregado numa grande moldura. Quase todo o material foi conseguido com pessoas conhecidas do Instituto de Artes e algumas coisas nós mesmos confeccionamos. Após a apresentação abriu-se um espaço para o público perguntar ou comentar o trabalho. Comentamos entre nós a necessidade que o público sente da mediação, ou seja, da explicação ou explicitação da idéia que se quer "passar" com determinado trabalho.

Esta experiência me deixou bastante curiosa sobre esta forma diferente, talvez avançada, de comunicação.

O ano de 1994 começou e nosso currículo previa um estágio supervisionado no ensino de primeiro Grau.

Nossa professora fez contato com algumas escolas da rede municipal e dentre elas havia uma com abertura para estagárias que auxiliassem na dinamização da videoteca que ali estava sendo implantada. Sabendo de nossa experiência na Semana da Pedagogia, a professora nos convidou para o estágio e nós aceitamos.

Enfrentando problemas com horários e falta de equipamentos começamos a frequentar a escola para nos familiarizarmos com aquele espaço.

Ficamos nesta escola um ano inteiro. Nos primeiros seis meses buscamos orientação e capacitação pois faltava-nos conhecer mais sobre a área de audio-visuais. Por falta de equipamento adequado resolvemos começar um trabalho com fotografia, participando e registrando eventos da escola. Fizemos uma exposição das fotos junto com a divulgação da videoteca. As professoras responsáveis pelo projeto haviam organizado um catálogo de filmes didáticos. Existia também uma sala reservada para exibição e um aparelho de TV e vídeo.

Conversando com as professoras sobre suas expectativas com o nosso estágio, percebemos que, assim como

nós, elas estavam buscando uma forma de dinamizar o trabalho com audio-visual na escola.

Contávamos com o apoio da Orientadora Pedagógica da escola que tinha uma ótima forma de trabalhar adotando uma linha sóciointeracionista conseguindo assim manter um bom relacionamento com todos os professores e funcionários e garantindo o espaço de discussão necessário para a atuação nossa e dos professores.

No primeiro semestre buscamos uma bibliografia que pudessemos utilizar como referência e também experiências que ajudassem no processo.¹ Acompanhamos também a visita do Museu Itinerante na escola. Havia várias atividades na área de ciências, matemática, artes e história. Uma das atividades consistia na apresentação de um documentário sobre uma fase da história de Campinas em vídeo. O som e a imagem estavam bastante ruins. Pudemos observar a reação dos que não prestaram atenção em quase nada. Conversamos com as professoras que estavam na sala e depois com os alunos. As primeiras diziam que os alunos só gostavam de ver brigas e sangue na TV, enquanto que os alunos diziam que era muito chato filme em preto e branco, que

¹ Neste período trabalhamos basicamente com o livro "Entre Pedras e Sonhos arma na Escola" da Sônia Kramer e "Imagens e Sons- a nova cultura oral" do Milton J. de Almeida.

além de ter um som ruim ainda tinha hora que precisava ler embaixo.

Percebíamos um grau de exigência dos alunos em relação às preferências audio-visuais e nos professores uma visão formada sobre o gosto dos alunos, mas não víamos um processo de interação entre os dois grupos a respeito do assunto, onde se procurasse entender qual a experiência dos alunos com cinema. Talvez até uma retomada sobre a história do cinema que no início era mudo e em preto e branco. O que estes alunos assistem na televisão? Por que os filmes de "briga e sangue" são tão atrativos a eles? Quais as possibilidades de se trabalhar atividade como esta, de história, com imagens?

No mês de agosto de 94 aconteceu uma oficina de produção cinematográfica no SESC, da qual participamos. Embora de um único dia de duração foi enriquecedor para o nosso estágio pois tivemos acesso a um debate teórico-prático sobre a produção cinematográfica. Na parte da manhã houve a palestra do cineasta Júlio Munhoz e à tarde ele coordenou a oficina onde pudemos escolher entre movimento e manipulação de câmera, fotografia cinematográfica (as várias luzes e seus significados no cinema) e criação de cenário e figurino. Eu escolhi o primeiro grupo pois não tinha noções de câmera e aquela foi uma oportunidade e

tanto. Saimos dessa oficina com mil idéias para o projeto na escola. Poder produzir uma sequência de imagens sob orientação de um profissional, possibilitou-nos conhecer o processo através do qual um produto é imaginado e transformado em imagens, de certa forma reinterpretando o processo de produção do curta-metragem que havíamos produzido anteriormente. Transportou-nos também à reflexão que Milton de Almeida faz sobre o distanciamento daquele que assiste o espetáculo cinematográfico ou televisivo e o saber-fazer que acaba resultando ou reforçando uma postura passiva frente às mensagens transmitidas por esses meios, exatamente por não ter a compreensão da confecção dessas mensagens que, geralmente, apresentam uma relação estreitíssima entre o real e a ficção.

Começamos a pensar a videoteca como um espaço também de produção de conhecimento e não só de ilustração das aulas (como a maioria dos professores a concebiam). Decidimos envolver toda a escola no projeto e começamos por instalar uma câmera acoplada a um aparelho de TV no pátio da escola no horário do intervalo com o objetivo de trabalhar a auto-imagem de todos e a familiarização com o equipamento no espaço escolar. Fizemos um cartaz na semana anterior avisando sobre o evento e sugerimos aos alunos trazerem chapéus, máscaras, roupas, patins, enfim o que

quisessem usar para 'aparecer na televisão'. No dia marcado alguns alunos vieram com patins e nós os filmamos, entrevistamos, entrevistamos também outros alunos, funcionários e professores que reagiam de forma envergonhada ou extrovertida diante da câmera.

Conversamos com a O.P. que se interessou pelas nossas idéias e revelou a intenção também de utilizar a videoteca para avaliação do trabalho docente num processo de reflexão conjunta.

Considerávamos importante a participação da comunidade na constituição da videoteca. Propusemos para a escola a realização de um mini-curso sobre produção de imagens e as professoras responsáveis pelo projeto concordaram. Articularam com os alunos e pais as inscrições. Na busca de experiências e conhecimento sobre esta área conhecemos o Edson Zanini que é conhecedor e apaixonado por tudo que está relacionado a cinema e televisão. Ele gostou da idéia do mini-curso e se dispôs a ministrá-lo gratuitamente. Foi muito interessante, participaram professores, alunos, pais e ao final foi entregue um certificado de participação.

Em outubro do mesmo ano, o SESC realizou um curso sobre a produção cinematográfica, nos moldes da oficina anterior só que com mais tempo. Foram três dias com um maior aprofundamento teórico coordenado pelo Júlio Munhoz.

Convidamos as professoras para participar mas elas não se interessaram.

Começamos a sentir o final do ano letivo. Não havia datas para os eventos que estávamos propondo. O concurso aberto para a escolha do nome da sala de vídeo foi realizado num curto espaço de tempo e quando percebemos estava acontecendo a festa de inauguração. O dono do nome vencedor ganhou uma camiseta, um boné e cinco locações - tudo doado por uma locadora do bairro.

Nesse período de quase um ano enfrentamos várias dificuldades: falta de tempo para o estágio, roubo da TV e do vídeo, falta de dinheiro e de material, falta de experiência com câmera... mas o que me chamava a atenção era a forma como alguns professores tentavam trabalhar com o equipamento, filmes relacionados com as aulas e os alunos ficavam bagunçando ou, às vezes, até dormiam. Me perguntava; por quê esse espaço não é agradável e benvindo como é a TV?

Mais um ano se foi.

No segundo semestre de 94 nosso currículo previa a disciplina EP540 que trata da pesquisa educacional e o educador. Decidimos continuar com o grupo e teorizar aquilo que vínhamos realizando na prática do estágio. Foi muito difícil recortar o objeto para a pesquisa pois percebemos que cada uma de nós havia se

sensibilizado por aspectos diferentes de todo aquele processo. Houve muita dificuldade em conciliarmos as idéias e a bibliografia era extensa, o que complicava mais ainda o recorte do objeto. Após muita discussão decidimos que o nosso projeto seria sobre a produção de conhecimento em imagens na escola.

Eu me preocupava muito com a questão da escola e a linguagem audio-visual, que apareciam desatadas no processo de dinamização da videoteca.

Repensando todo o processo vivido fomos percebendo o quanto foi importante ter tido a experiência de produzir o curta-metragem, participar dos cursos de cinema e ter lido os trabalhos ligados à área. Fomos definindo assim a necessidade de os alunos terem acesso à produção de imagens e sons no processo de produção de conhecimento na escola. Observe aqui que falo de uma escola que é tida como espaço de produção e não mera reprodução de conhecimento. Esta observação é importante pois está diretamente relacionada à formação e filosofia do docente que participa do processo proposto aqui.

Chegou o ano de 1995. É hora de definir o tema para o trabalho de conclusão do curso. As diferentes experiências vividas em torno do vídeo e sua inserção na escola foram de tal ordem que

não tive dúvida: optei pelo aprofundamento da questão do uso do audio-visual na escola.

Conversando com professores aqui da FE fui me dando conta de que são poucos e recentes os trabalhos de pesquisa na área e a bibliografia é escassa. O trabalho em campo estava feito e não gostaria de retomá-lo também.

No mês de maio de 1995 tive a oportunidade de ler o prospecto do 10o. COLE (Congresso de Leitura) e observei que havia vários temas a serem trabalhados na minha área de interesse. Resolvi participar do evento como monitora.

O 10o. Congresso de Leitura apresentou o slogan Leitura e Sociedade, e, como indica o tema, procurou abranger as diversas correntes de trabalho e linhas de pesquisas sobre leitura e escrita no Brasil. Visava refletir sobre os vários aspectos envolvidos em diferentes práticas de leitura seja na escola de 1o., 2o. ou 3o. graus, e aquela feita para entretenimento.

Esta proposta tão ampla refletiu-se na estrutura do congresso que além de contar com a programação oficial, contou também com encontros internos em que cada congressista se inscrevia conforme sua área de interesse; painéis onde foram apresentados trabalhos em desenvolvimento ou recém concluídos; sessões de comunicações compostas por três apresentações de 30

minutos cada, veiculando o resultado de pesquisas, estudos, experiências ou reflexões, e ainda a 1a. Feira de Leitura e Arte de Campinas. A participação no 10o. COLE permitiu uma visão maior da questão dos audio-visuais. Pude perceber que não foi só o avanço tecnológico que quebrou as barreiras do tempo e o espaço, ou que pelo menos não foi simples assim, o desenrolar da história da linguagem na história que vai produzindo revoluções na prática de codificar e registrar inicialmente a fala e depois a imagem.

Conversando com a professora Lílian sobre as minhas preocupações com o TCC e sobre a possibilidade dela me orientar na execução, ela falou-me dos vários trabalhos apresentados nos COLEs anteriores e registrados em Anais e do conteúdo da revista Leitura: Teoria e Prática, ambos ligados à ALB (Associação de Leitura do Brasil). Percebi aí a possibilidade de conhecer o que professores e alunos de diversos espaços educacionais vinham produzindo, dentro ou fora da escola, na área de imagens e sons, ou seja, da leitura do não-verbal.

Propus-me então a um trabalho de "mapeamento" desses dois materiais - os Anais dos dez Congressos de Leitura do Brasil realizados entre os anos de 1979/1995 e a revista Leitura: Teoria e Prática em seus 25 números já publicados, em busca de artigos/ensaios/relatos de pesquisas e experiências que versassem

sobre o texto não-verbal, a leitura desse tipo de texto, que inclui a imagem em movimento, mas não só.

O esforço seria tentar encontrar como, quando e por quem as discussões sobre a leitura da imagem surgiu na trama de discussões em torno da leitura no Brasil e que todos sabemos se teceu de maneira intensa no interior dos Congressos de Leitura, promovidos pela Associação de Leitura do Brasil.

A idéia de realização do COLE começou a ser projetada em meados da década de 70 com o adensamento da pesquisa em leitura relacionado à expansão da produção nacional no campo da educação, por sua vez ligada ao crescimento dos programas de pós-graduação a partir de 1980. Tais fatos gerados num contexto social de democratização do país foram acompanhados de uma multiplicação de encontros, publicações, criação de entidades voltadas ao debate da Educação e do Ensino no país. Nessa trama realizou-se o 1o. COLE no ano de 1978, aqui em Campinas. Com o objetivo inicial de reunir alguns autores e pessoas interessadas para se debater os caminhos da leitura naquele momento, a inscrição e participação de mais de 200 congressistas excedeu a expectativa dos organizadores que na avaliação do evento constataram a importância daquele espaço de reflexão e a necessidade de expandí-lo. Decidiu-se então que seria realizado

um outro congresso no ano seguinte. Assim se deu. Houve congressos que chegaram a contar com participantes, em algumas de suas edições, de todas as regiões do país. A ALB (Associação de Leitura do Brasil) foi fundada em 1981 com o objetivo de ser uma referência para escritores, pesquisadores e professores ligados à essa área de interesse. Ao ser fundada a ALB lança a revista Leitura: Teoria e Prática que tem hoje vinte e cinco números publicados nos quais registra artigos, ensaios, relatos de pesquisas, experiências na área de leitura/escrita/literatura. Desde sua fundação a ALB tem se incumbido da organização e realização dos COLEs também.

Quais seriam os aspectos mais constantes nas discussões feitas sobre o texto não-verbal, sua inserção na escola e seu enfrentamento por alunos e professores, no interior dessa trama?

Do que os textos - no início da década de 80- começavam "a falar" sobre a "imagem"na educação, na cultura e do que "não" falavam?

Quais as abordagens mais provocadoras?

Quais as visões em conflito ao longo da década?

Além de identificar textos e autores e de tentar problematizar suas contribuições para o assunto deste trabalho, a

pesquisa resultaria numa espécie de catálogo de resumos dessas contribuições.

2. INTRODUÇÃO

"A HISTÓRIA COMEÇA COM A LINGUAGEM"

Milton José de Almeida

Ao mobilizar alguns músculos e órgãos de seu corpo buscando a emissão de sons, o homem revolucionou a linguagem. As reações instintivas de sobrevivência frente às imagens, fatos ou situações familiares puderam assim se transformar numa possibilidade de comunicação. Ao articular a fala, verbalizar seus sentimentos, o homem começou a constituir aquilo que José Marques de Melo, em artigo publicado na revista *Leitura: Teoria e Prática (LTP)* no. 02 (1983, p.17-30) chamou de consciência mágica. A oralidade dominou a maior parte da nossa história através dos anciãos que se encarregavam da transmissão do conhecimento produzido às novas gerações e por isso exerciam grande poder sobre a comunidade.

Almeida (199) nos conta da revolução seguinte à da fala que foi a produção da imagem do que se falava, a escrita.

Codificar a fala e registrá-la significou poder registrar as experiências e o conhecimento que a comunidade ia construindo.

A escrita vai lentamente substituindo a consciência mágica do mundo pela consciência histórica e como este processo caracterizava um conflito de interesses pelo poder, antes outorgado aos anciãos, as classes eclesiásticas e a nobreza monopolizaram este tesouro.

"No mosteiro, o livro não é copiado para ser lido, o saber é entesourado como um bem patrimonial da comunidade, revestindo-se antes de mais nada de usos religiosos"

(Chartier, 1994, pg 99)

Ao descrever as trajetórias do escrito, Chartier (1994) localiza na história as revoluções que a prática de codificar e registrar a fala sofreu. Uma dessas mudanças foi a que substituiu o rolo pelo códex, olivro como o conhecemos hoje, que se deu entre o século II e IV d.C.. Esta substituição permitiu um maior número de capítulos numa mesma obra, além de facilitar o seu manuseio, permitindo ao leitor escrever enquanto lia.

Outras mudanças aconteceram no século XV com a alteração dos modos de reprodução dos textos e da produção dos livros.

"Com os caracteres móveis e a imprensa, a cópia manuscrita não é o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação de textos" (Chartier, 1994, p.96)

A partir da metade do século XVIII outra 'revolução da leitura' acontece, que é a mudança do modo intensivo de leitura para o modo extensivo. A leitura intensiva caracterizada pela decifração da bíblia principalmente nos países protestantes, vai sendo substituída, ou melhor, expandida pelos leitores que começam a consumir impressos numerosos e diversos.

Com o aparecimento das escolas urbanas, a escrita supera a função que vinha desempenhando de conservação e memorização (característica monástica) e passa a ter a finalidade de leitura

"que não é mais participação no ministério da palavra, mas decifração regrada e hierarquizada da letra (littera) do sentido (sensus) e da doutrina (sententi)" (Chartier, 1994, p.99).

Observando as civilizações antigas, Roger Chartier estuda a leitura que até a época moderna (séculos XVI até XVIII) era feita em voz alta e não havia distinção entre língua escrita e língua vulgar:

"leer e oír, ver e escuchar são quase sinônimos "(Chartier, 1994, p.99)

A pesquisa de Chartier aqui citada tem como objetivo a compreensão e o domínio da revolução que hoje se anuncia -e de fato se inicia- da passagem do livro para o texto eletrônico e a leitura na tela do computador.

O autor nos convida a uma reflexão histórica, jurídica e filosófica para acompanharmos as transformações ocorridas nos meios de comunicação e de recepção da escrita. Para ele não se deve abandonar os objetos que foram os suportes dos textos anteriormente à representação eletrônica, isso poderá significar a perda da...

"inteligibilidade de uma cultura textual ou um antigo elo, essencial, a ligar o próprio conceito de texto a uma forma particular de livro - o códex"(Chartier, 1994, p.106)

A permanente construção histórica de formas de comunicação e recepção que no espaço estudado por Chartier privilegiou a lógica e a análise através do signo verbal impresso e que com o conhecimento da pluralidade, da diversidade de sensações produzidas pela experiência humana, foi exigindo a analogia e a síntese, que passaram a compor também a inteligibilidade comunicativa, é a perspectiva que pretendo seguir para compreender a leitura do não-verbal no meio educacional.

As viagens proporcionadas pelas leituras em voz alta, geralmente feitas em família, no século passado, ganharam a imagem como guia quando os irmãos Lumière apresentaram à sociedade o invento que dava movimento à já conhecida fotografia. Era o ano de 1895 e a fantástica máquina que recriava o que parecia ser realidade deu-se o nome de cinematógrafo.

O cinema nos seus primórdios, se caracterizou pela linguagem documental. Assim despertava a curiosidade do público para ver paisagens, cidades, países distantes, fatos como a guerra ou festividades nunca vistos antes. A indústria cinematográfica, principalmente a norte-americana, se enveredou pela ficção mas o gênero documental, informativo influenciou bastante os meios de comunicação social que no nosso século se estruturaram. Inicialmente a invenção do rádio, depois da televisão, que se

aperfeiçoa a cada dia; mais recentemente, o computador, também dinâmico, podendo ser conectado via modem a redes internacionais de comunicação; o sistema de TV a cabo que 'coloca o mundo dentro da sua casa'; todas essas conquistas permitiram a quebra das barreiras entre o tempo e o espaço e a universalização da informação foi inevitável.

Dada a amplitude do instrumento 'televisão' em nosso país, este processo de socialização da informação acontece via imagens e sons pois, segundo Décio Pignatari (em conferência no 8o. COLE) no Brasil, em muitas regiões, a TV chegou primeiro que a cartilha de alfabetização.

Almeida nos fala de uma nova cultura da oralidade produzida pelas imagens e sons:

"atualmente há uma grande maioria de pessoas, cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito" (Almeida, 1994,p.08)

Enquanto isso a instituição escolar parece permanecer indiferente a estas mudanças, mantendo (raras as exceções) a lectoescrita como única fonte de conhecimento, distanciando-se assim do cotidiano vivenciado pelos alunos que cada vez mais se relacionam com a informação e a ficção via M.C.M..

Sabemos que os problemas com a alfabetização e a leitura no Brasil nunca foram totalmente solucionados pela escola, mesmo antes da TV. Sabemos ainda que a era da eletrônica e da informática que, de alguma forma envolve a todos, não aconteceu por acaso ou pelo simples 'avanço tecnológico'; é resultado do acúmulo das experiências humanas, do conhecimento produzido historicamente (que Chartier vai identificar como revoluções através da história) e que por isso precisa ser socializada e desfrutada plenamente pela humanidade.

Sabemos também que a escola não está isolada do contexto da realidade social e econômica do país e por isso também o analfabetismo, a sensação de incompetência e a impotência são bem-vindos com a possibilidade de movimentarem verbas desde o âmbito municipal até mundial com a justa intenção de erradicar esses males da nossa sociedade.

O que intriga é o fato de um meio de comunicação tão eficiente e abrangente como o audiovisual não poder ser incluído no fazer pedagógico do professor como um aliado nesta luta.

As pesquisas em leitura hoje se debruçam sobre questões que buscam superar a separação entre processos cognitivos e instituições sociais, buscando uma visibilidade ampla do fenômeno dentro e fora da escola. A linguagem não-verbal tem

intrigado muitos pesquisadores que buscam, na diversidade característica desta, explicações e soluções para a famigerada crise da leitura no Brasil.

3. DIALOGANDO COM OS TEXTOS

O diálogo com os documentos recolhidos dos Anais dos Congressos de Leitura e com os textos retirados de exemplares da revista *Leitura: Teoria e Prática* foi indicando um movimento crescente em torno do tema: *Leitura do Não-Verbal*. Nas sucessivas aproximações, foi se tornando evidente uma cadência desse movimento com os aspectos políticos, culturais, acadêmicos e ideológicos da sociedade em geral.

Analisando, inicialmente, os anais dos COLE's e, mais adiante, os exemplares das LTP's foram-se configurando para mim dois momentos importantes para a reflexão sobre a leitura do não-verbal: o primeiro, marcado pelos dez anos iniciais dos COLE's (1978-1988) e o segundo, iniciando-se no ano de 1989 (ano em que se realizou o 7o. COLE) e extendendo-se até a realização do 10o. COLE a LTP No. 24 de dezembro de 1994².

² Do 1o momento fazem parte os seguintes documentos: "Cultura Hoje, Linguagem Plural", Lúcia Helena Sant'Agostino (1978); "Tele-Educação ou Tele-Repressão?", Maurício Tragtemberg (1978); "A Transformação da Linguagem Verbal e o Problema da Leitura", Maria Lúcia Santaella Braga (1979); "Biblioteca Infantil: Espaço Criador de Integração Comunitária", Rejane Carvalho França (1981); "Leitura: Será Possível (e Necessária) Uma Definição?", Olga Molina (1982); "O Menino Maluquinho -Uma Leitura a Serviço da Leitura", Francisca Nóbrega(1982); "Leitura Popular", José Louzeiro(1983);

As pesquisas e ensaios sobre esse tema, apresentados ao longo de quase duas décadas são atravessadas pelas circunstâncias em que foram escritos. Isso me possibilitou a verificação da influência de variados fatores no desenvolvimento do tema, a cada tempo.

"VT, Uma Etapa no Caminho", Maria Helena Vicente Werneck (1983), "Os Meios de Comunicação de Massa e o Hábito de Leitura", José Marques de Melo (1983); "A Linguagem Como Gesto, Como Jogo, Como Palavra: Uma Forma de Ação no Mundo", Ana Luiza Bustamante Smolka (1985); "Televisão e Currículo de Leitura", Norma Lins Leite (1985); "A Leitura do Icônico e do Verbal: Uma Práxis Crítico-Criativa", Idmea S. Siqueira (1985); "O Ventilador e a Flor", Luís Camargo (1986); "Interferências: Leituras Cruzadas", Ana Sales Mariano (1987).

Integram o 2o momento os seguintes textos: Foram utilizados todos os textos apresentados na mesa redonda do 7o COLE (1989) intitulada "De Leitor Para Leitores: o Texto Verbal e Não-Verbal" da qual participaram Rosa Maria Bueno Fischer, Eva Furnari, Eduardo Penuela Canizal, Milton José de Almeida. Foi distribuído aos componentes desta mesa o texto "O Não-Verbal Como Uma Verbalidade" de Pier Paolo Pasolini. "Coleção de Areia" de Ítalo Calvino, tradução de Cláudia Ortiz (1989); "Óral e Escrito: Secções e Intersecções", Maria Thereza Fraga Rocco (1989); "O Lugar da Linguagem segundo Vygotsky", Sonia B. V. da Mota (1990); "Bakhtin: Uma Overdose de Pluralidade", Carlos Alberto Faraco (1990); "O Livro de Imagem: Alfabetização Visual e Narrativa", Luís Camargo (1991); "Um Olhar de Descoberta", Maria Lúcia P. Goes (1991); "Aspectos de Pós-Modernidade em Sexta-Feira ou Limbos do Pacífico", Vera Lopes da Silva (1991); "Ensino da Leitura na Sociedade Intersemiótica", Décio Pignatari (1991); "As Práticas de Ensino no Contexto das Linguagens Verbais e Não-Verbais: A TV na Sala de Aula Como Estratégia Curricular", Elza Dias Pacheco (1991); "As Práticas de Ensino no Contexto das Linguagens Verbais e Não-Verbais", Laymer Garcia dos Santos (1991); "Leitura de Um Livro de Imagens: Outra Vez de Angela Lago", Luís Camargo (1991); "Livro de Imagem: Alfabetização Visual e Narrativa", Luís camargo (1991); "Linguagem Verbal e Não-Verbal", Olga Reverbel (1991); "A Bomba: Educação Artística e Leitura", Maria José de Oliveira Nascimento e Luiz Percival (1991); "Histórias em Imagens e Sons na Moderna Sociedade Oral", Milton José de Almeida (1992); "À Festa de Babette", Cláudia Ortiz (1992); "Blon Up e Sob Fogo Cerrado: Uma Aproximação", Stella Maris de Freitas Seura (1992); "O Sacrifício", Marília A. Pedrosa Esau (1992); "Muitas Lições de Amor", Evaldo Vieira (1992); "O Iluminado de Stanley Kubrick", Maria Sílvia de C. Franco e Roberto Romano da Silva (1993); "O Cinema de Martin Scorsese", Roberto F. Moreira (1993); "Uma Videoteca para a Educação", Antonio Rebouças Falcão e Cristina Bruzzo (1993); "A Leitura das Novas Linguagens", Marília da Silva Franco (1993); "Introdução à Leitura das Imagens e Sons no Cinema e Televisão", Milton José de Almeida (1993); "Uma Leitura de Macunaíma", Henrique K. Filho (1993) e "Por uma Leitura Estética do Cotidiano ou a Ética do Olhar", Solange Jobim e Souza (1994).

Esses dois tempos serão abordados a partir da relação entre os ensaios sobre a leitura do não-verbal apresentados nos COLE's ou publicados nas LTP's e as condições históricas em que foram produzidos. Para a reflexão sobre o material do primeiro tempo serão considerados: a conjuntura política e econômica; o desenvolvimento dos meios de comunicação; as reflexões do meio acadêmico em relação ao tema em discussão e o desenvolvimento dos meios de comunicação e a questão educacional e cultural do país. Para a análise dos textos do segundo tempo prevalecerá a preocupação com o lugar da linguagem no ato de ler; com o repensar a educação dentro da perspectiva da linguagem plural; com a arte e a criatividade nesse processo educacional e com a oralidade como nova cultura advinda dos meios de comunicação como a TV, o cinema e o rádio.

É no entanto necessário ressaltar que o esforço de diálogo com os documentos pesquisados é um diálogo apenas inicial e parcial. Não se trata de um caminho fácil. A opção por ele surgiu do desejo de não se ter como resultado do trabalho apenas um levantamento descritivo do material encontrado, que no entanto acompanhará o texto final em forma de anexo.

1o. tempo: OLHOS DE POUCO VER

O Brasil vivia o final do período ditatorial, que teve início no dia 31 de março de 1964 e que significou repressão violenta às liberdades democráticas conquistadas a duras penas pelos movimentos popular, operário e estudantil.

Nesse período da nossa história, as perseguições, torturas e assassinatos foram uma constante, principalmente após o Ato Institucional no. 5 (A.I.-5) de 1969 que segundo Maria José Garcia Werebe (1994,pg 78),criava

"... um verdadeiro clima de terror de 'tipo Kafkiniano'...qualquer pessoa, a qualquer momento, sem razão válida, poderia ser presa, torturada e até mesmo assassinada."

A má administração, a corrupção, a inflação desenfreada e o aumento da dívida externa agravavam a situação econômica do país e avolumava-se a oposição ao regime militar.

João Baptista Figueiredo, o último dos cinco generais presidentes, assume a presidência em 1978 e enfrenta as

conseqüências do movimento oposicionista que, entre outras reivindicações, tinha na Anistia Ampla, Geral e Irrestrita sua maior bandeira de luta. No meio operário, as greves por melhores salários e condições de vida e de trabalho, no grande ABC (S.P.) reacendiam o espírito de luta de trabalhadores de outros centros industriais e urbanos do Estado inclusive, e muito, aqui em Campinas. Aliados a todo esse movimento havia os grupos populares que Eder Sader (1988, p.26) identificou como sendo dos

"... mais diversos que irrompiam na cena pública reivindicando seus direitos, a começar pelo primeiro, pelo direito de reivindicar direitos."

A repressão policial acompanhava de perto, assessorada pelo S.N.I. (Serviço Nacional de Informações) toda a movimentação "subversiva" e não foram poucas as vezes em que manifestações populares acabaram com a cavalaria, cachorros e tropa de choque espancando os manifestantes desavisados,

Nesse "clima de terror de 'tipo Kafkiano'" os meios de comunicação de massa cumpriam a função de 'desconversar', como afirma Maurício Tragtemberg em seu ensaio apresentado no 1o. COLE - TELE-EDUCAÇÃO OU TELE-REPRESSÃO?:

"Considerando que a comunicação de massa tem três funções básicas (reafirmar as diferenças que existem na sociedade de classes, difundir as normas convencionais estereotipadas e desconversar os problemas centrais, discutindo o irrelevante), e que se ligam às centrais de TV, dominadas pelos que têm o poder dos bancos e das fábricas, não se pode falar em Comunicação, mas somente uma PSEUDO-COMUNICAÇÃO, pois não há retroação, só a emissão de ordens que caminham numa mão só."

Estas palavras estavam sendo ditas no interior de um sistema de governo militar e ditador que há quatorze anos imperava, utilizando de violência como forma de repressão contra qualquer manifestação que fosse contrária aos interesses do regime. Estavam sendo ditas também num período em que se dava a grande expansão dos meios de comunicação no Brasil e América Latina, tendo ficado para a televisão a função de veículo integralizador do país. Ao considerarmos esses aspectos poderemos perceber por que não houve uma discussão ou planejamento amplo, onde toda a sociedade, ou pelo menos parte dela, pudesse se manifestar quanto aos objetivos e vantagens sociais que se buscava com a introdução de novos meios comunicativos no país. A discussão só se

instalou após um longo processo de democratização e isso criou uma defasagem cultural pois, até então, toda produção jornalística e artística audio-visual esteve sob a égide do Comitê de Censura Federal que filtrava todas as mensagens, músicas, livros , enfim tudo que se tratasse de um instrumento de comunicação para verificar se estava isenta de intenções "subversivas" ou "comunistas".

No meio acadêmico, as discussões e análises das relações entre educação e sociedade, na época, estavam bastante influenciadas pela 'teoria da reprodução'.

Tomaz Tadeu da Silva (1992) faz uma revisão da ascensão e queda desse conceito no meio acadêmico, elegendo o filósofo Althusser, os sociólogos Bourdieu e Passeron e os economistas Bowles e Gintis como referências para essa revisão, por terem sido os autores mais influentes entre os "reprodutivistas" (como ficaram conhecidos entre nós os defensores dessa teoria).

Os três trabalhos , "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" (Althusser, 1970); "A Reprodução" (Bourdieu/Passeron, 1970); e "Educação Escolar na América Capitalista" (Bowles/Gintis, 1976), constituíram basicamente o quadro conceitual e o paradigma da teoria da reprodução, que teve seu auge na década de 70 e meados da de 80.

Teorizando a respeito da reprodução das relações sociais, esses ensaios buscavam explicar o funcionamento da sociedade a partir das relações travadas nos diferentes grupos sociais como a família, a escola (principalmente), a igreja e os meios de comunicação de massas utilizando o referencial marxista para análise.

Tomaz Tadeu ao fazer uma análise comparativa sobre esses ensaios, escreve o seguinte sobre a teoria elaborada por Bourdieu e Passeron:

"diz respeito essencialmente `a transmissão, entre gerações, de bens simbólicos. Isto é, bens simbólicos são, aqui, o objeto principal do processo de reprodução. A reprodução das desigualdades econômicas em si não ocupa um lugar central nessa teoria....Por uma definição arbitrária, permitida por uma posição de fora inicial, a cultura dominante e definida como sendo "a" cultura, o que a transforma, por isso mesmo, em capital cultural, ou seja, sua posse confere valiosa vantagem ao possuidor na relação entre os grupos ou classes..... Qual o papel da escola neste processo? Ele é secundário na inculcação e transmissão cultural.... ela faz com que pareça que as desigualdades não se devam `as

injustiças socialmente produzidas, mas `a falta de capacidade e talento na aquisição escolar da cultura."

Apesar de afirmarem que o papel da escola era secundário, Bourdier e Passeron viam nos processos de ensino e aprendizagem existentes na sociedade, a origem da legitimação da estrutura capitalista de produção em que impera a dicotomia trabalho manual X trabalho intelectual sendo o trabalho intelectual superestimado e considerado de maior valor em relação ao trabalho manual.

Sobre a teoria da dupla Bowles-Gintis, ele diz o seguinte:

"Para eles o processo de reprodução refere-se essencialmente `as desigualdades hierárquicas dentro do processo de trabalho.... aqui o objeto da reprodução é constituído pelas relações hierárquicas desiguais no interior do processo de produção.... aquelas características atitudinais e ideológicas necessárias para o funcionamento adequado da produção, distribuídas de forma diferencial de acordo com os diversos níveis da hierarquia dentro da produção, são produzidas em diversos locais da sociedade, tendo papel privilegiado a família e a

escola... Neste modelo, o importante não é a transmissão de idéias falsas sobre o funcionamento da sociedade ou da produção, mas a prática de determinadas relações pessoais (interpessoais)."

O cotidiano e as práticas sociais são os objetos do estudo dessa dupla que analisaram a questão do poder a partir das relações hierárquicas entre os indivíduos e os grupos sociais a que pertencem, produtivos ou não.

É em Althusser que encontramos a crítica mais fiel ao referencial marxista de reprodução, segundo Tomaz Tadeu, e foi nele que se basearam muitas reflexões sobre os meios de comunicação de massa da época. Essas reflexões muitas vezes transformaram os meios de comunicação de massas nos vilões da história recente do sistema capitalista.

"Aqui, a reprodução das relações sociais de produção, centralizadas em seus elementos materiais, está no centro do processo. São as relações diferenciadas dos homens com seus meios de produção que constituem o objeto privilegiado do processo de reprodução... a reprodução da ideologia dominante que vai contribuir para a reprodução das relações sociais

de produção da-se nos famosos Aparelhos Ideológicos de Estado

(que, na verdade, não estão todos localizados no Estado, nem pertencem todos ao Estado), como a família, a Igreja, a escola, os meios de comunicação."

As teorias do reprodutivismo em educação dominaram o cenário das reflexões educacionais e sociais nas décadas de 70 e 80 quando temas como ideologia, alienação e dominação colocavam em xeque as concepções tradicional ou tecnicista de educação, mas por apresentarem falta de uma reflexão dialética da reprodução das relações sociais começaram a ser rechaçadas em meados da década de 80.

No campo educacional o governo encarava a educação em termos de custo/benefício e essa política significou a desmobilização do magistério devido à legislação extensa e confusa, a privatização do ensino, a institucionalização do ensino profissionalizante, a queda da qualidade do ensino elementar público e o tecnicismo pedagógico.

Não poderíamos deixar de lembrar aqui o duro golpe desferido pela ditadura militar contra o movimento de educação popular.

Em 1961 o M.E.P. obteve o apoio do poder público para o desenvolvimento do projeto MEB (Movimento de Educação de Base) que , inspirado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire e transmitido pelas ondas do rádio, visava atingir a grande massa de analfabetos brasileiros, principalmente nordestinos. A idéia de partir da realidade da educando, levando-o a participar como agente de sua própria educação , transformando o meio em que vive não combinava com o novo regime que tratou de extinguir o projeto e criar, com o apoio dos Estados Unidos através do acordo MEC/USAID, o MOBRAL.

Em seu discurso de abertura do 2o COLE, " LEITURA OU LEI-DURA ?", realizado no ano de 1979, Ezequiel Theodoro da Silva quase que num desabafo, proferia as seguintes palavras sobre a leitura e a educação no Brasil:

"...caracterizar a leitura como "lei-dura" é dizer que na realidade vivida pelo povo brasileiro estão presentes duras injustiças, impedindo o aparecimento e a proliferação de leitores críticos. Quando Paulo Freire estruturou uma proposta para a facilitação da leitura crítica, conscientizadora e transformadora, veio a lei-dura para fazer com que a leitura continuasse a ser desigual. Em todo caso, deixemos um pouco mais patente a lei-dura da

leitura através da descrição de alguns de seus parágrafos.

1o parágrafo da Lei-dura da leitura: Somente a elite dirigente deve ler; o povo deve ser mantido longe dos livros. Os livros estimulam a atividade, a criticidade e a transformação - elementos que vão contra o modelo de desenvolvimento proposto pelo Governo.....

.....2o parágrafo da Lei-dura da leitura: No território nacional a leitura deve continuar sendo um ponto de interrogação. Não deve haver financiamento para pesquisas nessa área, a menos que a natureza da pesquisa favoreça e releve as poucas ações governamentais na área da leitura.....

.....3o parágrafo da Lei-dura da leitura: A orientação de leitura, proposta pelas escolas, deve ser feita pelo processo de ensaio-e-erro.

A lei enfatiza que deve haver mais erros do que acertos de modos a confundir o aluno-leitor.

Mesmo o professor deve ser impedido de ler criticamente.....

.....4o parágrafo da Lei-dura da leitura: Os especialistas que favorecem o desenvolvimento da leitura devem funcionar de forma não-integrada ou

compartmentalizada. A integração pode colocar em risco esta Lei-dura."

Desafiando o código Censura vigente desde do Ato Institucional no 5, esse discurso nos dá uma idéia do panorama educativo brasileiro da época.

Mas já no 1o COLE (1978) despontava uma preocupação com a decodificação da imagem, com a distância entre a escola e a vida, Lúcia Helena Sant'Agostino em seu trabalho CULTURA HOJE, LINGUAGEM PLURAL afirmava:

" A semiótica, tanto ao nível da leitura, quanto ao nível da criatividade na produção de várias linguagens, é um dos meios (com efeito a curto prazo) de reduzir a possibilidade do ser humano transformar-se num mero objeto passivo diante das forças que dominam a nossa sociedade."

A preocupação reaparece no 2o COLE (1979) e no 6o COLE (1987) quando Maria Lúcia Santaella e Ana Sales Mariano fizeram a mesma crítica à escola em seus ensaios "A TRANSFORMAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL E O PROBLEMA DA LEITURA" e "INTERFERÊNCIAS: LEITURAS CRUZADAS" respectivamente. Os objetivos educacionais da escola, segundo elas, datavam da idade média quando previam processos fixos e a

busca da verdade final ignorando as novas possibilidades , extra-escolares, comunicativas e informativas que estavam influenciando a formação dos educandos.

Tanto os anais dos primeiros COLE's quanto os artigos das LTP's do mesmo período, demonstram a preponderância da reflexão do estímulo à leitura como decodificação do signo verbal impresso. A grande maioria dos ensaios, pesquisas, experiências enfocadas ou estudos bibliográficos tinham como objeto de estudo a literatura como instrumento de leitura.

José Louzeiro em sua fala no 4o COLE (1983) intitulada "LEITURA POPULAR", qualifica de "saudosismo" essa idéia de leitura relacionada apenas ao livro e afirma que:

"Nenhum veículo de comunicação inibe o outro, todos se completam e harmonizam"

À mesma conclusão chegou José Marques de Melo em sua pesquisa publicada na LTP³ No.02 "OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E O HÁBITO DE LEITURA" que debate estudos realizados sobre a influência dos M.C.M. na formação de leitores.

Mas estes eram os primeiros sinais daqueles poucos que buscavam superar, nesse fórum de debate, a dicotomia entre

³ A revista havia sido lançada em 1982 e significou uma extensão dos debates realizados nos COLE's até então.

"apocalípticos" e "integrados" nesse primeiro período. Outros acenos puderam ser vistos ainda por exemplo na experiência relatada por Maria Helena Vicente "VÍDEO-TAPE, UMA ETAPA NO CAMINHO" em que gravações em vídeo-tape do desenvolvimento de um projeto educacional no meio rural do Estado do Rio de Janeiro eram utilizados como objeto de estudo em encontros de formação de professores de escolas rurais da rede. Ou ainda, na experiência de Rejane C. França "BIBLIOTECA INFANTIL: ESPAÇO CRIADOR DE INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA" onde buscava-se com as crianças, a expressão através da linguagem do corpo e de outras não-verbais partindo do desafio de um texto.

Os Congressos de Leitura, desde o início, foram marcados pela luta em favor da democratização da leitura no país.

A literatura era o único suporte reconhecido como instrumento de leitura, de grande importância na formação do leitor crítico e, conseqüentemente, agente transformador das estruturas sociais. Os âmbitos escolares e acadêmicos eram, até então, os únicos espaços reconhecidos por este fórum de debates, como formadores de leitores e formuladores de políticas de leitura, o que caracteriza uma relação direta com a educação formal. Podemos perceber essa relação ao elencar do 1º ao 6º COLE (1978 e 1987) os objetivos e temário definidos para cada congresso, sendo

que no 1o. e no 2o. COLE não foi definido um slogan e só a partir do 3o. COLE teremos além dos objetivos o slogan do congresso, vejamos :

1º COLE- Objetivos: Refletir sobre a problemática da leitura e da divulgação da cultura no contexto brasileiro;
Caracterizar a importância da literatura na formação do leitor crítico;

Fornecer aos professores de todos os níveis, algumas propostas para a melhoria do ensino da leitura.

2º COLE - Estabelecer estratégias viáveis para a incrementação do hábito de leitura junto à população;

Fornecer aos professores de 1º e 2º Graus, algumas propostas para a melhoria do ensino da leitura;

Refletir sobre aspectos relacionados com a utilização de livros e materiais didáticos;

Trocar experiências voltadas à pedagogia da leitura.

3º COLE - Temário "Lutas pela Democratização da Leitura no Brasil"

4º COLE - "Leitura na Sociedade Democrática: Do Discurso à Ação"

5º COLE - "O Professor e a Leitura"

6º COLE - "A Questão dos Métodos e os Métodos em Questão"

Mas com o avanço e alcance do Meios de Comunicação de Massa, o desafio de cercar o estudo da leitura em seu sentido mais amplo, extrapolando os limites do escolar e do acadêmico fez com que se abrisse o espaço para novas discussões, envolvendo todos os que, de um modo ou de outro, trabalhavam com a formação de leitores e na prática formulavam políticas de leitura como jornalistas; ilustradores, escritores, críticos literários, produtores de televisão, etc.

É a partir do 7º COLE (1989) que o tema Linguagem Não-Verbal ganhou espaço de discussão.

INTERMÉDIO

"A comunicação é um processo natural, uma arte, uma tecnologia, um sistema e uma ciência social. Ela pode ser um instrumento de legitimação de estruturas sociais e de governos, como também a força que os contesta e os transforma. Ela pode ser veículo de auto-expressão e de relacionamento entre as pessoas, mas também pode ser útil recurso de opressão psicológica e moral. A comunicação excita, ensina, vende, distrai, entusiasma, dá status, constrói mitos, destrói reputações, orienta, desorienta, faz rir, faz chorar, inspira, narcotiza, reduz solidão e - num paradoxo digno de sua infinita versatilidade - produz até incomunicação."

Juan E. Díaz Bordenave

No final da década de 80, o interesse pela linguagem não-verbal aumentou. O 7o COLE , realizado em setembro de 1989 em Campinas, terá como temário: **NAS MALHAS DA LEITURA, PUXANDO OUTROS FIOS.** Pela primeira vez será constituído um grupo de trabalho para aprofundar exclusivamente os aspectos da linguagem não-verbal. Com o tema: **DE LEITOR PARA LEITORES: O TEXTO VERBAL E NÃO-VERBAL.** Assim é que se iniciará uma reflexão mais coletiva sobre o assunto. Será ainda neste congresso que dois dos trinta e seis mini-cursos oferecidos estarão tematizando diretamente a questão das linguagens não-verbais em sua relação com a escola: "Programas de TV e a questão da leitura"

e "TV, Vídeo e Trabalho Educacional". Aliás e à propósito deve-se destacar o tema do 7o. COLE como algo que indicia um movimento para além daquele já previsto. Que outros fios o congresso vai puxar?

Um deles - expresso no conjunto de objetivos do congresso - é "rever a amplitude do ato de ler face à produção, na sociedade brasileira contemporânea, de múltiplos objetos de leitura".

Será ainda neste congresso que aumentará o número de comunicações inscritas, em relação aos congressos realizados até então, sobre essa temática.

Antes, porém, Idméa S. Siqueira ao relatar , solitariamente, sua experiência no artigo A LEITURA DO ICÔNICO E DO VERBAL: UMA PRÁXIS CRÍTICO-CRIATIVA (LTP No 6, 1985) faz uma introdução explicativa que vai nos auxiliar no entendimento das referências que perpassarão essa nova fase do debate.

"Com o surgimento da imprensa, os homens 'verbalizaram-se'... Os signos lingüísticos linearizaram a civilização ocidental. A lógica e a análise foram privilegiadas pelo signo verbal impresso.

Com o advento da era eletro-eletrônica, descobriram que a experiência humana é plural, que

somos produtores e receptores de uma rica variedade de sensações simultâneas. A analogia e a síntese passaram a ser exigidas face a produção, impondo à recepção uma dimensão equivalente à da matriz artística: a icônica.

Comunicamo-nos através de signos. Segundo Peirce: uma imagem, um som, um traço são ícones; um campo molhado, uma impressão digital são índices; "amor", "pedra" são símbolos (a palavra: via verbal). Não há categorias estanques: um signo pode ser ao mesmo tempo icônico e simbólico (verbal) - concomitantemente os signos estão interagindo. Caminham paralelamente, entrecruzam-se um se sobrepõe ao outro, fundem-se, distanciam-se.

Silmultaneamente, lemos: palavras, formas, volumes, planos, cores, luzes, gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos....
Lemos o mundo."

2o. tempo: MULTIPLICANDO OS PONTOS DE VISTA

Os trabalhos apresentados na mesa-redonda "De Leitor Para Leitores: O Texto Verbal e Não-Verbal" do 7o COLE revelaram um enfoque mais positivo dos M.C.M. quando:

1o. Realçaram o quanto as imagens estão carregadas de informações e como sensibilizam o seu 'leitor';

2o. Discutiram o quanto as imagens em movimento da TV ampliam a fantasia e em sua incompletude exigem do "leitor" uma participação com todos os sentidos;

3o. Constataram a emergência e a legitimação das metalinguagens não-verbais para reflexão sobre o não-verbal no interior da academia;

4o. Se discutiu a "verbalidade" que está presente na realidade, entendidas como não-verbal, já que é tão possível a realidade falar ao homem, ícone vivo que é...

Eva Furnari, autora e ilustradora de livros infantis, desenvolvendo as idéias contidas no primeiro tópico, realizou sua explanação toda através de desenhos seus e reproduções de obras de mestres da pintura. A cada quadro que passava, Eva ia assinalando as informações e sensações que determinados traços,

tons e cores podem proporcionar quando compostos estrategicamente pelo artista...

"...de qualquer forma, existe um código bastante definido para expressar em geral, emoções de alegria, tristeza, raiva, ciúme, inveja.... Existe uma comunicação da gente, dos seres humanos, herança, adulto, velho, independente da nacionalidade que a gente usa na imagem, no dia-a-dia, é um pintor, um ilustrador, alguém que lida com a imagem, até na televisão.... Nesse quadro por exemplo, a gente sente um clima, o autor desse quadro, através da tinta, da técnica, da textura, da luz, consegue transmitir um determinado clima, que nós captamos, é uma conclusão intuitiva, através da sensação, é uma sensação que passa esse clima. Vermelho é uma cor quente: os tons terra, marron, trazem para nós uma sensação de aconchego, calor, então todos os elementos também estão transmitindo alguma coisa... Como são coisas muito humanas, ligadas à emoção, à vivência e à experiência, é até difícil a gente fazer teoria sobre isso... Dentro do universo visual, há a liberdade de sair fora do real e entrar num universo interior "

Rosa Maria Buena Fischer, professora, filósofa e jornalista que registrou sua experiência na TV Educativa do Rio de Janeiro é quem defendeu o ponto de vista expresso no segundo tópico:

"..eu escrevi um roteiro linear, escrevi 20 páginas para um programa de 15 minutos, eu não tinha idéia do quanto escrever para caber no programa. Um diretor sentou-se ao meu lado e disse que o que eu havia escrito tinha palavras demais, que tudo aquilo não precisava ser dito e falado na TV, um corte e as imagens vão sugerir ao telespectador, e as pessoas em casa vão completar, porque a televisão.... exige de quaisquer espectadores uma participação, como dizia o Mac Luham, uma participação tátil, que exige todos os sentidos em ação. Você fica estimulado inteiramente e a TV não aparece como pano de fundo, como o rádio ou a música de um disco, ela exige muito mais, ela exige que você veja, que você converse com ela."

A autora conta de uma experiência sua em televisão, quando trabalhando com imagem e literatura recuperou a prática de contar histórias para crianças:

"Uma menina que era atriz, cantora e compositora e sobretudo professora, porque parece que professor não pode ser ator, aparece em um quadro, que é a transposição da literatura para a televisão, mas não como no teatro no sentido dos personagens aparecerem como se fosse uma novela, contando história, com um clima de iluminação e empatia da atriz com as crianças. Ela conta a história, diz quem é a autora, a editora e começa a contar. Na história ela vai se transformando nos personagens pela voz, pela cor da que coloca, pelo chapéu."

Essas intervenções, bastante marcadas pela prática de cada profissional, foram configurando a direção do debate, que teve como saldo um apanhado de questões novas. Algumas questões são recorrentes, como a crítica à Escola, que desde a 1ª série...

"troca o mundo da imagem, do traço, da fantasia pela leitura e escrita da esquerda para a direita, de cima para baixo e ponto final." (Rosa Ma. B. Fischer, 1989)

O mesmo é dito em relação à academia que, tradicionalmente comprometida com a palavra escrita, desconsidera

os experimentos metalingüísticos. Eduardo Penuela Canizal, participante da mesa, ao relatar sua experiência na ECA (Escola de Comunicações e Artes), afirma:

"No geral, a pesquisa na Universidade brasileira se faz utilizando como instrumento de análise a linguagem verbal. Qualquer pesquisa, no domínio das humanidades e das artes, é fruto de um rígido comprometimento com a palavra."

Atuando na USP, inicialmente no Departamento de Cinema, Rádio e Televisão e em 1973, coordenador da pós-graduação da ECA, Eduardo transitou entre o ensino e a pesquisa de toda ordem de mensagens não-verbais, o que resultou num maior conhecimento das metalinguagens não-verbais. Esse conhecimento possibilitou intervenções mais fundamentadas rompendo com a tradição universitária da USP que pelo comprometimento com a palavra:

"...determinava regras em que era impossível legitimar trabalhos de pós-graduação elaborados com metalinguagens não-verbais."

(Eduardo P. Canizal, 1989)

Enfrentando com muita criatividade essas barreiras impostas por opositores, o autor nos conta que...

"Felizmente, essas barreiras foram pouco a pouco sendo vencidas e hoje já se aceita na USP uma dissertação de mestrado em que a utilização de metalinguagens não-verbais rompe boa parte dos hábitos consagrados pelo academicismo conservador."

Outras questões - de tão imprevistas ou impensadas - são desconcertantes: Existe o não-verbal? Porque num Congresso de Leitura vamos querer falar do não-verbal? Até que ponto é legítima a distinção entre o verbal e o não-verbal?

É Milton José de Almeida, quem levanta este questionamento e afirma:

"Para mim as linguagens são sempre verbais, o não-verbal é uma coisa expectante para ser falado pela linguagem, e o que a gente pode dizer é que, metaforicamente, pode-se falar, a linguagem cinematográfica, "de televisão", enfim, nós

produzimos uma proliferação de significados encima de uma palavra que também já é imagem de outra coisa"

Milton se baseia no texto de Pier Paolo Pasolini, distribuído no início dos trabalhos aos participantes da mesa, para fazer tal afirmação. O NÃO-VERBAL COMO OUTRA VERBALIDADE é o título do texto do cineasta que vai falar do livro do mundo, da natureza, poesia da vida que sinalizam a existência da realidade como linguagem, essa realidade não-verbal tem uma verbalidade porque fala ao homem, os signos das línguas não-verbais (da linguagem da realidade) no interior do homem, na sua imaginação.

No período intermediário entre o 7o. e o 8o. COLE, na revista LTP a preocupação com a oralidade na construção da escrita permeia os estudos e leituras . Os M.C.M. já não aparecem como protagonistas mas estão, de certa forma, como coadjuvantes nas reflexões.

Maria Thereza Fraga Rocco em seu ensaio "ORAL E ESCRITO - SECÇÕES E INTERSECÇÕES" critica o papel hegemônico assumido pela escrita ao longo da história e questiona o fato do oral existir sem o escrito e o contrário não ser possível.

Estudando vários pesquisadores encontra em W.L. Chafe a afirmação de que a escrita é permanente e o oral evanescente , por isso o ouvinte não retém a mesma quantidade de informações

que o leitor. A autora reivindica o ensino da língua materna a partir de uma pedagogia do oral e do escrito.

Ainda nesse exercício de compreensão, Sônia B. R. da Mota e Carlos Alberto Faraco publicam na LTP No 16 (1990, p. 62-80) "O LUGAR DA LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY" e "BAKHTIN: UMA OVERDOSE DE PLURALIDADE" respectivamente. Os textos dos dois autores russos vêm enriquecer a reflexão após quase trinta anos de ostracismo imposto pelas condições políticas e ideológicas àquela comunidade. Apesar de Vygotsky trabalhar com a psicologia e Bakhtin com lingüística, ambos compartilham da idéia de que a realidade da linguagem é constituído pelo fenômeno social da interação. Após um período em predominou o debate sociológico em torno dos temas Educação e Meios de Comunicação Massa, vemos aumentar a preocupação com os processos psicológicos do fenômeno da comunicação.

Esta preocupação não atinge o 8o COLE que, num recorte da discussão do congresso anterior, passa da discussão conceitual do tema para a discussão das Práticas de Ensino no Contexto das Linguagens Verbais e Não-Verbais.

Outra vez a escola, a sala de aula é acionada como principal representante de formadores de leitores. Os participantes da mesa-redonda expuseram suas análises. Projetos

educacionais e concepções de educação, o analfabetismo e a necessidade de formação de leitores críticos da linguagem não-verbal foram os motes do debate.

Décio Pignatari ao proferir a conferência ENSINO DA LEITURA NA SOCIEDADE INTERSEMIÓTICA ,que abriu os trabalhos do dia 24 de julho, relatou sua experiência de combate ao analfabetismo junto ao, então extinto, MOBRAL e denunciou a corrupção e a falta de empenho por parte dos governos em superar esse mal. E afirmou ser essa herança que recebemos, enquanto América Latina, dos colonizadores e da igreja católica.

Segundo o conferencista, em virtude dessa situação herdada nossa experiência com o universo icônico ficou prejudicada pois não existe para a maioria da população brasileira, o hábito de ler e escrever efetivamente e explica:

" o êxito do universo icônico, é que ele é quase descritivo. Ele é importante, mas lhe falta uma dimensão, que é a dimensão - queiramos ou não-lógica, que monta a nossa cabeça. Se não fosse assim não haveria ciência, não fora assim,. nós não perguntaríamos para que serve, qual o objetivo, aonde isto leva, que conclusão se tira. Isto só é possível, se se é montada sobre o raciocínio lógico da predicação. Toda lógica é montada encima

disto. É a cápsula que comanda todos os processos lógicos mentais e a partir daí para ir se tornando mais complexo e chegar a níveis mais complexos. Os níveis mais complexos exigem a palavra escrita porque é um exercício que conduz à lógica."

Para Décio, não existe possibilidade de êxito no universo icônico para nossa sociedade sem o escrever e a leitura.

A TV NA SALA DE AULA COMO ESTRATÉGIA CURRICULAR é o título do trabalho apresentado por Elza Dias Pacheco, professora da ECA/USP que em sua fala chama a atenção para a prática pedagógica e as concepções que permeiam a relação professor- aluno-sociedade. Essas concepções acabam orientando as ações do docente no seu fazer pedagógico e passam pela visão de mundo, concepção de educação, concepção de áreas de estudo, concepção de aluno e concepção de relações interpessoais. Para a autora é necessário...

"..adentrar a escola não apenas para ministrar aulas, mas para pesquisá-la enquanto instituição social."

Quanto à TV dentro da sala de aula, a autora parte de dois pressupostos: O da inevitabilidade, pois a TV está presente no cotidiano da criança, ainda que ausente na escola, e o segundo é o

fato da TV estar diretamente ligada ao contexto verbal e não-verbal, abrindo-se assim um leque de estímulos e possibilidades para se trabalhar a linguagem.

O relato de experiências e concepções vão sugerindo procedimentos para a compreensão e operacionalização da alfabetização visual ou a leitura crítica das imagens. Elza D. Pacheco sugere procedimentos utilizando a telenovela e desenhos animados:

".. . o gênero telenovela, tão apreciado pela criança, pode-se transformar num rico laboratório para as aulas de Língua Portuguesa, através da fala dos personagens. O professor pode trabalhar a variabilidade lingüística, os elementos da língua padrão, os elementos dialetais e ler criticamente as falas caricatas. Assim, os alunos são levados a perceber que a norma culta não é a única forma de linguagem, embora ela seja a meta necessária. Com isso o professor é levado a trabalhar o conceito de cultura para que os alunos entendam os diferentes níveis de fala.

Os desenhos animados podem servir de textos geradores para diversos tipos de produção em sala de aula: dramatizações, análise da ideologia do

conteúdo, análise psicológica dos personagens, análise dos seus discursos... Também podem ser feitas narrações a partir da imagem (sem o som) e a partir do som (sem a imagem). É claro que isto exige que o professor aprenda a editar os seus próprios vídeos, o que se tornará uma atividade interessante se ele contar com o trabalho dos alunos."

Luís Camargo, ilustrador, que apresentou dois trabalhos neste congresso, LEITURA DE UM LIVRO DE IMAGEM: OUTRA VEZ DE ANGELA LAGO e LIVRO DE IMAGEM: ALFABETIZAÇÃO VISUAL E NARRATIVA fez uma explanação bastante técnica do desenvolvimento da função simbólica no indivíduo, dos papéis do aluno e do professor no processo de produção e recepção da cultura. No seu segundo trabalho elaborou um texto explicativo de como se lê imagens e como o ilustrador, através de seu trabalho, influencia a leitura.

Mas foi Laymert Garcia dos Santos que tocou num ponto do qual, até então, o grupo não tinha se dado conta. Ao discutirem a necessidade da leitura crítica das imagens poucos se referem à fronteira entre o real e a ficção das imagens cinematográficas e televisivas. Laymert faz um paralelo entre o anúncio que o jornal Nacional fez, em horário nobre, da morte da

personagem da novela das oito como a morte de uma personalidade real e a transmissão ao vivo e a cores da Guerra do Golfo Pérsico. Enquanto no primeiro fato acontece o esfacelamento da fronteira com o real, no segundo acontece algo como uma vertigem...

"...porque estamos longe da guerra (nós não temos nada com isso de certo modo isso é uma guerra lá deles), e no entanto nos envolvemos intimamente com as pessoas e com o que está acontecendo com elas. De tal maneira que acabamos participando da guerra: estamos tão presentes em Jerusalém..... ficando em São Paulo! A imagem dos israelenses na tela da minha TV é apenas mais uma imagem dentro da minha sala - bastaria que eu mudasse de canal e ela seria substituída pela imagem da Xuxa, por exemplo. No entanto, essa presença virtual é tão dramática que pode tornar-se, para mim, mais real do que a presença da pessoa que se encontra ao meu lado, pois estou vivendo intensamente seu drama."

Esse desequilíbrio entre realidade e ficção que a reprodução da imagem pela TV possibilita precisa ser apreendido e Laymert dá uma dica de como pode ser feito isso:

"Invertendo a máxima de São Tomé, não devemos ver para crer. Talvez se encontre aí o início de um ~~aprendizado~~ de leitura das imagens.... Não se trata apenas de uma mudança de ponto de vista. Trata-se de descondicionar a visão, de despoluir a mente de todas as imagens repetitivas e estereotipadas, trata-se de pensar uma ecologia das imagens, de aguçar a percepção e de reservar os olhos para a alta qualidade, trata-se de adotar um regime de imagens que nos eleve, em vez de nos degradar e nos manipular. Trata-se de começar a prestar atenção não só no que se vê, mas também, e principalmente, no **como** se vê."

A comissão organizadora desse 8o. COLE optou por não realizar mini-cursos nessa edição e verificamos que enquanto no 7o. COLE dos trinta e seis mini-cursos oferecidos dois estavam discutindo a linguagem não-verbal, no 8o. das 225 comunicações inscritas, cinco eram ligadas a esse tema . Percebemos aí a migração dos debatedores dos mini-cursos para as sessões de comunicação e um certo desvio do terceiro objetivo do congresso que previa :

"Debater os rumos da leitura numa sociedade onde convivem diferentes veículos de comunicação e

diferentes linguagens: a postura do professor frente ao mundo intersemiótico e às novas tecnologias de informação”

mas que não previa nos Sub-Temas para as Sessões de Comunicação um sub-tema específico para que o debate continuasse acontecendo.

O que pudemos observar no período que vai do 8o. ao 10o. COLE (1991 à 1995) na revista LTP foi o surgimento de trabalhos de leitura de obras cinematográficas. Na LTP No. 19 (1992, p. 28-36), Milton José de Almeida publica o artigo HISTÓRIAS EM IMAGENS E SOM NA MODERNA SOCIEDADE ORAL (CINEMA E TELEVISÃO), onde estuda a sociedade moderna, que segundo ele...

“... apesar de muitas vezes parecer o contrário, é uma sociedade oral. A leitura e a escrita nessa sociedade oral são, como tendência, mais operativas e funcionais, seus objetivos não são a reflexão e a criação, mas a instrução e o cumprimento de diretrizes. Uma sociedade oral é estranha à literatura e à poesia escritas, às histórias escritas mas não às histórias e mitos.... Tem no ouvir incessante e no olhar exterior a fonte

única de informações, valores, conhecimentos, comportamentos a serem imitados."

Neste ensaio, o autor discorre sobre os dois tipos de espectadores, aqueles formados pela televisão, que fazem parte da maioria, e aqueles que preferem a imagem-cinema, "como um leitor de poesia".

Para especificar a maneira envolvente e menos sujeita a racionalização da imagem cinematográfica transmitir idéias, informações, visões de mundo, sensações e percepções, Milton faz uma breve leitura enfocando os filmes "Aguirre, a cólera dos Deuses"; "Fitzcarraldo"; "Apocalypse Now"; "A Festa de Babette"; "Chuvas de Verão"; "Blade Runner" e "Stalker". A partir dessa edição a revista começa publicar ensaios elaborados inicialmente para a videoteca da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenada pelo professor Dr. Milton José de Almeida. Filmes como: A Festa de Babette; Blow Up; Sob Fogo Cerrado; O Sacrifício; O Iluminado; Lição de Amor; Macunaíma; são 'lidos' por Cláudia Ortiz, Stella Maris de Freitas Seura, Marília A. Pedrosa Esau, Evaldo Vieira, Maria Sílvia de C. Franco e Roberto Romano da Silva, Henrique K. Filho respectivamente.

Esses ensaios significaram a operacionalização de parte das reflexões que se avolumavam em relação à linguagem verbal e não-verbal. Milton José de Almeida muito contribuiu para isso.

No 9o. COLE apresentou o trabalho INTRODUÇÃO A LEITURA DAS IMAGENS E SONS NO CINEMA E A TELEVISÃO no qual afirmava que...

"... atualmente há uma grande maioria de pessoas, cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e TV a que assistem e não mais pelo texto escrito."

Marília da Silva Franco, que proferiu no mesmo congresso a conferência A LEITURA DAS NOVAS LINGUAGENS compartilha desta idéia e enfatiza a diferença entre a linguagem verbal escrita e a linguagem não-verbal dos audiovisuais (cinema, TV e vídeo) enquanto a primeira exige uma certa dose de racionalidade já os audiovisuais, propiciam sensações e emoções bastante reconfortantes.

Na parte oficial do 9o. COLE temos apenas esses dois trabalhos registrados. A falta de documentos sobre a programação não nos possibilitou saber sobre a realização de mini-cursos ou sessões de comunicações.

O que observamos também foi o desaquecimento do debate, pelo menos na parte oficial, em torno das questões relacionadas à linguagem não-verbal.

No 10o. COLE (1995) registramos quatro palestras no programa oficial: TELE EDUCAÇÃO de Isa Ferraz; LEITURA E LINGUAGENS de Eliana Yunes; A INTERDISCIPLINARIDADE DA LEITURA DE IMAGENS de Christiane Mello e A LEITURA, A MÍDIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO de Carlos Seabra, todas realizadas em grupos distintos. Esse congresso contou com um outro espaço que se chamou Painel. Eventos com duração máxima de três dias, em que escritores, pesquisadores, professores ou alunos de pós graduação apresentam trabalhos em desenvolvimento ou recém concluídos. Nas sessões de comunicações aumentaram para dez os trabalhos (entre os duzentos e vinte e cinco inscritos) enfocando a linguagem não-verbal. Registramos mais dois trabalhos que foram apresentados nos painéis, mas por falta de patrocinadores não foram confeccionados os anais do 10o. COLE, com o registro da apresentação dos trabalhos e por isso não foi possível uma maior abordagem desse período.

4. DIÁLOGO FINAL

Por ser este Trabalho de Conclusão de Curso, uma compilação de vários documentos produzidos em períodos e contextos diferenciados, uma possível abordagem desse universo poderia seguir uma linha reta e progressiva, assinalando época, assunto, autor, abrangência, ênfases, etc... Entretanto um dos períodos aqui analisados (que abrange o 7o COLE - 1989 até o 10o - 1995) é caracterizado pela complexidade e novidade do tema (linguagem não-verbal) para muitos dos debatedores. O querer entendê-lo ou querer explicá-lo através da mescla da prática e da teoria produziu idéias tão importantes que , no nosso entender, não

poderiam ser colocadas linearmente. Por isso, tentaremos aqui, colocar os documentos que temos, mesmo em suas versões enquanto transcrições/resumos, em diálogo uns com os outros.

Milton Almeida polemizou o tema de sua mesa-redonda ao afirmar que:

"a dicotomia verbal e não-verbal é falsa, e ela existe porque permite que se monte um falso discurso e por aí se fuja da história do homem"

Até então, o debate caminhava sem colocar em questão a própria dicotomia que definia a sessão de trabalho. O que terá pensado Eduardo Penuela Canizal nesse momento, visto que na mesma mesa-redonda afirmara:

"Partindo de critérios e premissas estabelecidos pelas ciências da linguagem, não é fácil definir signos cujo plano da expressão depende de matérias verbais. Consequentemente, reconhecer códigos icônicos e plásticos só pode ser delicado empreendimento, principalmente quando se considera a estrutura semiótica das mensagens não-verbais. São comuns, em virtude de pseudo-definições, erros como os que se observam no princípio de achar, digamos, que a originalidade de

um artista corresponde à criação de um NOVA LINGUAGEM. Do ponto de vista da ciência dos signos, essa afirmação carece de sentido, já que nenhum artista cria novas linguagens, uma vez que a linguagem, enquanto fato social, não pode ser, em hipótese alguma, fruto do trabalho individual de qualquer pessoa. O que um artista pode fazer é manipular as linguagens existentes e consciente ou inconscientemente, provocar nelas alterações de modo a fazer com que os cidadãos que dela se servem nos atos comunicativos estranhem, com mais ou menos intensidade, o alcance significativo das mudanças. Mas é, sem dúvida, naquilo que de socialmente convencional possuem as linguagens não-verbais constitui, por conseguinte, indispensável pressuposto para avaliar a grandeza poética das alterações introduzidas pelo artistas."

Poderíamos dizer que ele concorda, em parte, com Milton, mas ficamos em dúvida em relação ao apontamento que Eduardo faz logo em seguida:

"Outro equívoco repetido com freqüência provém de se julgar a mensagem não-verbal como um objeto cultural cuja específica configuração comunicativa depende de uma única linguagem que nele se manifesta. Assim, fala-se de linguagem cinematográfica, de linguagem pictórica, de linguagem televisiva, de linguagem teatral e, no entanto, um filme, um quadro, uma telenovela, uma encenação teatral são, respectivamente, objetos culturais em que se manifestam várias linguagens. Numa fita como O PAGADOR DE PROMESSAS, além da linguagem verbal, comunicam, também, a linguagem da vestimenta, a dos objetos, a da arquitetura, a da fotografia, etc,etc. Desse ângulo, o espaço semiótico de um filme se caracteriza por ser heterogêneo, isto é, por ser um espaço cujas propriedades significativas foram sobredeterminadas pela confluência de diferentes sistemas comunicativos."

O debate imaginário fica mais intrigante quando Milton intervém e afirma:

"Para mim, as linguagens são sempre verbais, o não-verbal é alguma coisa expectante para ser

falado pela linguagem, e o que a gente pode dizer é que, metaforicamente, pode-se falar, a linguagem cinematográfica, "de televisão", enfim, nós produzimos uma proliferação de significados encima de uma palavra que também já é imagem de outra coisa."

Por quê temos a vaga impressão de que estão falando a mesma coisa?

O texto de Pasolini, distribuído aos componentes da mesa, ao qual Milton Almeida se refere quando faz o questionamento acima, vai afirmar que o não-verbal nada mais é do que a linguagem da realidade e que com a escrita o homem se dissociou da realidade. Mas Décio Pignatari discordaria de Pasolini, pois no grupo que refletiu o tema AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DAS LINGUAGENS VERBAIS E NÃO-VERBAIS constituído no 8o COLE, o mesmo afirmava em seu discurso: ENSINO DA LEITURA NA SOCIEDADE INTERSEMIÓTICA que os países de fala portuguesa e castelhana ficaram para trás, dominados pela Igreja Católica, enquanto que nos países simpatizantes do protestantismo começava-se a ensinar a ler e escrever para ter acesso à Bíblia, por isso, segundo Décio, foram os primeiros a realizar a revolução industrial. Por ter sido colonizada pelos países do universo "lusófono e hispânico" a

América Latina sofre as conseqüências deste processo, quando nossa experiência com o universo multimídia fica comprometida pois, segundo o autor, a iconização possui característica predominantemente descritiva e a experiência enraizada com a lectoescrita nos possibilitaria desenvolver a dimensão lógica desse tipo de leitura. Esse comentário tem como referência o índice de analfabetismo no Brasil.

Ao contrário do que Pasolini afirma, para Décio Pignatari é a tradição do contato com a lectoescrita que possibilitará a inserção do homem à dimensão lógica da linguagem não-verbal.

Talvez a fala feminina abrandasse o debate, principalmente em se tratando de um artigo de nome modesto - UM OLHAR DE DESCOBERTA - mas bastante esclarecedor. Trata-se da professora de literatura Maria Lúcia Pimentel S. Góes, que neste artigo publicado na LTP No 17 (1991,p.24-28) faz um estudo enfocando o texto como organizador de linguagens.

Para definir seu referencial teórico, a autora não despreza a pluralidade de perspectivas teóricas que o conceito de leitura comporta e o entende como:

"operação pela qual se faz surgir sentidos no texto, tendo o leitor como co-produtor ou co-autor

do texto por ser ele quem concretiza e se apossa desses sentidos "

E apoiando-se nas reflexões de Lucrecia D'Álessio Ferrara sobre a leitura do não-verbal reescreve:

"Integrar sensações e associar percepções dizem respeito àquele complexo ato de recepção de que falamos. Sensações e associações despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas de modo que toda a nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada ... a recepção supõe o repertório do receptor e sua atuação reflexiva sobre o referido OBJETO NOVO. Resulta em metaligüagem ou leitura metalingüística. Muitos dos sentidos do texto dependem para sua revelação/ desvelamento da produção de sua leitura."

Solange Jobim e Souza em seu artigo POR UMA LEITURA ESTÉTICA DO COTIDIANO OU A ÉTICA DO OLHAR publicado na LTP No 24 (1994, p. 35-46) enriquece o diálogo apresentando uma leitura baseada nos escritos de Walter Benjamin e Pier P. Pasolini em que ela busca a...

"recuperação de um outro lugar para a linguagem na construção do conhecimento e na crítica da cultura"

O filósofo/lingüista e o cineasta apresentam concepções de linguagem parecidas e segundo a autora:

"Tanto para Benjamin como para Pasolini, a realidade, no seu fazer-se imediato, no seu presente, está na linguagem das coisas e não pode ser senão vivida nesta experiência existencial direta, concreta, dramática e corpórea."

E para fundamentar essa afirmação reescreve um trecho da obra de Benjamin e outro da obra de Pasolini ressaltando que, apesar de longos, merecem atenção pelo caráter elucidativo que proporcionam à questão:

"As primeiras lembranças da vida são lembranças visuais. A vida, na nossa lembrança, torna-se um filme mudo. Todos nós temos na mente a imagem que foi a primeira, ou uma das primeiras, da nossa vida. Essa imagem é um signo, e, para sermos exatos, um signo lingüístico, comunica ou expressa alguma coisa."

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparente, que pende - imóvel, creio - de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Essa cortina me aterrorizara e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha.

O que aquela cortina me disse e me ensinou não admitia (e não admite) réplicas. Não era possível nem admissível nenhum diálogo, nenhum ato educativo. Eis porque acreditei que o mundo todo fosse o mundo que aquela cortina me tinha ensinado: ou seja, que o mundo fosse bem educado, idealista, triste e cético, um tanto vulgar: pequeno-burguês, em suma....

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física, em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social - , torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma de seu espírito."

(Pasolini, 1990, p. 125-127)

Conversando com Pasolini, Benjamin acrescentaria:

"Em primeiro lugar a pedagogia proletária não parte de duas datas abstratas, mas de uma concreta. A criança proletária nasce dentro de uma classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, com a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se, então, em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante do social do que seu próprio casaco de verão contra o cortante vento invernal."

(Benjamin, 1984, p. 89-90)

Solange ao comentar a compreensão que ambos têm do olhar, fala de uma política do olhar sobre os objetos:

".. este olhar expulsa os objetos de sua complexidade cotidiana, tornando visível sua essência de ruína. A realidade se expressa na linguagem das coisas e estas podem ser tomadas e observadas a partir de uma outra dimensão, dimensão esta que possibilita uma avaliação mais crítica e fecunda das

conseqüências desastrosas do "fascismo do consumo" na vida do homem contemporâneo.

Assim sendo, o conteúdo ideológico - da realidade se expressa nas próprias coisas, objetos, palavras, gestos, etc., e tudo isto se constitui em signos de uma situação histórica e cultural precisa."

Com essa pluralidade de possibilidades de definições da linguagem podemos afirmar que não existe uma categoria estanque, mas que o verbal e o não-verbal estão em constante diálogo no mundo a nossa volta. Historicamente, esse movimento se acelerou com a possibilidade da reprodução técnica da imagem da realidade, que se configurou com a invenção da fotografia e posteriormente do cinema. Benjamin trabalha em sua obra esse conceito, estudando o papel e o uso da linguagem, e vê nesse processo a degradação da experiência humana, pois a reprodução técnica da realidade leva, segundo o autor, à homogeneização da experiência do homem, ou seja, transforma o ser humano em autômato, sem a referência de suas ações passadas, de sua experiência histórica e cultural mas dominado pelo mundo do consumo.

Se você leitor, está atento ao diálogo, percebeu que as três últimas falas (Pasolini, Benjamin e a própria Solange) se referem à educação, à pedagogia, ao "deformar e remodelar pessoas"...

E se fôssemos pensar a educação hoje, nesse nosso bate-papo, Décio Pignatari colocaria a seguinte preocupação:

"Como é possível que um menino ou menina da classe privilegiada chegue até o vestibular, podendo chegar após onze anos de 1o. e 2o. graus, não sabendo redigir elementarmente bem? Como é explicável isto? Como é explicável que após onze anos de escola não consiga aprender a ler e escrever o trivial, a redação corrente e correta?"

Laymert Garcia dos Santos não hesitaria em responder essa pergunta numa em que resume, poderia se dizer, tudo o que se falou da escola em relação ao mundo atual:

"Como todos nós sabemos, a escola ignora solenemente as novas tecnologias da informação que estão revolucionando todos os setores da vida contemporânea. Ignora também que estas tecnologias educam, formam o corpo e o espírito de todas as crianças, tenham elas ou não acesso direto às máquinas e aparelhos. E ignora ainda que a cabeça dos estudantes está povoada de imagens intensas, excitantes, envolventes, que contrastam violentamente

com as letras frias e abstratas, impressas nos livros ou escritas no quadro-negro. A escola ignora até que as palavras já deixaram de ser estáticas e petrificadas, já se puseram em movimento e agora, coloridas, luminosas, oferecidas, se precipitam nos anúncios, correm no vídeo e nas telas dos computadores, nos agridem nas pichações dos muros, nos provocam nos outdoors, emitem mensagens nas camisetas. Em suma: a escola ignora o que todo mundo, mesmo sem pensar, já sabe - que a palavra tornou-se imagem em movimento."

Mas a escola é um todo fechado, que decide se vai ser ou não contemporânea de seu tempo?

Adilson Odair Citelli (1994, p.18) e Carlos A. Miranda (1996,p.119-124) falando rapidamente do pensamento educacional brasileiro, citam duas das tendências educacionais que mais influenciaram e, de certo modo ainda influenciam, o pensar a educação: a tecnicista, emergente no final da década de 60, que visa, principalmente, a equiparação do desenvolvimento dos meios de ensino escolar ao desenvolvimento tecnológico e industrial (em franco desenvolvimento na época); e o escolanovismo derivado do movimento iniciado na década de 20 no Brasil, intitulado Escola Nova. Este movimento questionava a concepção tradicional de ensino baseada na memorização, repetição e transmissão de

conhecimentos centradas no professor e pregava a educação voltada para a experiência e atividade do educando.

Essas duas tendências vão sofrer o desgaste de políticas mal formuladas, jogos de interesses e corrupção acabando por se perder na "crise espiral" que afeta a educação, tornando-a o que temos hoje, como afirma Adilson O. Citelli:

"... um modelo híbrido, só que ajustado pela sua vertente negativa: não alcança a formação humanística e tampouco consegue entender o sentido e as funções dessa outra face da razão instrumental, aquela voltada às tecnologias."

(Citelli, 1994, p.18)

Se a escola não compreende essa face da razão instrumental, acontece no seu interior a execução de uma outra face da razão em relação ao conhecimento. Ao procurar explicar a realidade ao educando através de relações lógicas, enfatizando a constância, o hábito, através do método da observação e experimentação, acaba minimizando o complexo fenômeno que é a vida humana, que hoje está povoada, retomando Laymert..

".. de imagens intensas, excitantes, envolventes, que contrastam com as letras frias e

abstratas, impressas nos livros ou escritas no quadro negro."

Essa racionalidade fundamenta a ação pedagógica da grande parte do professorado há muito tempo. A homogeneização e delimitação, para melhor assimilação do conteúdo, marca o conhecimento escolar. Para operacionalizar isso, o currículo é convencionalizado, existe uma linguagem e um conhecimento formalizado para este espaço e toda linguagem ou conhecimento que concorra com aquele pré-estabelecido é colocado de lado e ignorado.

Elza D. Pacheco diria que esta é uma questão complexa e que envolve vários fatores, e para o trato do conhecimento ela tem uma proposta para superação dessa problemática:

"..consiste no conhecimento do ser humano como totalidade dialética, o que leva o professor à constatação da impossibilidade da delimitação estanque das áreas de conhecimento mas, ao contrário, da permeabilidade de suas fronteiras, ampliando o conhecimento, seja do indivíduo, do grupo, da sociedade, ou da produção de sua existência."

Essa proposta nos leva a pensar na formação dos profissionais de educação que estão ingressando, ou que já exercem a profissão, Percebemos a necessidade de cada vez mais retornar ao professorado essa discussão sobre os meios de comunicação de massa, sobre a imagem, a semiótica, a nova sociedade oral, etc. Refletir sobre o ficcional e o real da televisão na escola, para podermos realizar uma ação pedagógica efetiva.

Elza D. Pacheco, Milton J. Almeida, Laymert G. dos Santos, entre outros abordaram bem a questão e ajudaram na compreensão de questões que nos deparamos e que estão colocadas no "Início de Tudo".

A trajetória do debate sobre a linguagem não-verbal no COLE's e na LTP permite perceber o por quê de uma videoteca estar tão em desacordo com a organização do trabalho pedagógico escolar, exceto para ilustração da aula. A escrita e a leitura do que se escreve são os compromissos que orientam o fazer de grande parte dos professores. Achamos válido esse compromisso e acreditamos ser necessária a apropriação sistematizada, por parte do indivíduo, do código da leitura/escrita para exercício pleno de sua cidadania. Mas não concordamos com um processo que repete as mesmas práticas, e conseqüentemente o mesmo conteúdo, da escola da idade média. As crianças e jovens estão extremamente

envolvidos com outras formas conhecimento/informação, muito mais estimulantes como as transmissões de rádio e televisão, o cinema ou a informática. Essa defasagem torna a escola obsoleta.

Não podemos deixar de salientar a necessidade de maiores verbas para a educação, melhores salários para os professores, melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, que são reivindicações justas diante do quadro da educação pública atualmente. Ações como esta ajudariam num processo de sensibilização do corpo docente para repensarem sua prática, possibilitando-lhes mais e maior acesso à reflexões e atividade artísticas e culturais. Discutir televisão e cinema, considerando a "teoria da reprodução", dos "apocalípticos e integrados", da "era da reprodutividade técnica", enfim, discutir a partir de conceitos e não de pré-conceitos. Produzir imagens e conhecer o processo de produção através do qual o imaginário é reconstruído em forma de realidade no vídeo ou na tela também é um exercício necessário para compreensão da linguagem não-verbal.

5. ANEXO - CATÁLOGO

Este catálogo contém resumos de documentos referentes ao tema: **Linguagem não-verbal no mundo da leitura**, recolhidos de oito volumes de Anais dos Congressos de Leitura (COLEs) realizados até o momento ou publicados nas vinte e quatro edições da Revista Leitura: Teoria e Prática (LTP), publicação semestral da Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Os documentos estão citados por ordem de realização dos COLEs e edições da Revista, conforme a seqüência encontrada nos Anais e resumos dos COLEs ou nos exemplares da LTP. Trata-se do corpo da bibliografia consultada para elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1o Congresso de Leitura

Campinas, 23 e 24 de setembro de 1978

SantAgostino, Lúcia Helena "Cultura Hoje, Linguagem Plural" .

A autora faz uma crítica a distância que se constrói entre a escola e a vida, onde na primeira impera a hegemonia da código escrito e na segunda aumenta a cada dia o bombardeio ideológico de informações via meios de comunicação de massa.

Estamos passando do inteligível para o sensível, ou seja, "uma atuação maior no real, através dos canais sensoriais".

Para o homem do século XX, propõe uma "educação através dos sentidos" decodificando a imagem, recriando o real através de sua leitura, leitura que não é dos signos linguísticos, mas sim das formas. Acredita na necessidade de ampliação do conceito de leitura dominando outras formas de linguagem (imgética, sonora) além da verbal. A semiótica enquanto leitura ou "criatividade na produção de várias linguagens" pode contrapor o bombardeio ideológico dos M.C.M. e despertar o ser humano da passividade diante das forças sociais dominantes. Para isso, são necessárias mudanças nos objetivos educacionais, os processos fixos e a busca da verdade final de antigamente tem que dar lugar aos processos móveis de significação e à aprendizagem de viver, tolerar e criar ambiguidades habilitando o educando para 'um mundo imprevisível e cada vez menos codificado".

Caminhos metodológico: 1. perceber, 2.interpretar, 3. raciocinar e 4. criar

Tragtemberg, Maurício "Tele-Educação ou Tele-Repressão?"

Neste trabalho Maurício Tragtemberg chama a atenção para a necessidade de um "planejamento dos meios de comunicação de massa" feito concomitantemente com o "planejamento educacional" pois percebe o impacto dos M.C.M. sobre a população em geral e sua utilização para "faturamentos propagandísticos" e veiculação de idéias e informações que "obedecem a uma razão, qual seja, a da reprodução do sistema maior dos valores da elite dominante, transformando esses valores em senso comum dos que só tem a força de trabalho".

Alerta ainda para a existência de uma "indústria do saber" onde a escola é a principal consumidora.

Sobre o satélite educacional diz ser o criador de "cultura da dependência" pois o "centro de emissão é único" e a "programação atinge vários continentes".

2o Congresso de Leitura

Campinas, 22 a 28 de outubro de 1979.

Braga, Maria Lúcia Santaella "A Transformação da Linguagem Verbal e o Problema da Leitura"

Localizando a crise da leitura nos fins do século XIX, com o aparecimento de outras formas de veiculação da cultura como o jornal e a fotografia, a autora afirma ser a leitura, a partir deste momento, um privilégio da classe dominante. Atualmente, acredita na necessidade do professor conhecer as diferentes linguagens e trabalhar com seus alunos a leitura crítica das mensagens que recebem, seja do livro, da televisão, do cinema ou outros.

3o Congresso de Leitura

Campinas, 13 a 15 e novembro de 1981.

França, Rejane Carvalho “Biblioteca Infantil: Espaço Criador de Integração Comunitária”

Neste texto, a autora relata a experiência com bibliotecas infantis onde o trabalho é encaminhado “no sentido da educação do movimento, consciência do espaço e conscientização dos elementos musicais -ritmo e som- associados ao texto infantil” e para isso os integrantes desse projeto se valem do conceito de arte e educação com base na teoria de Piaget e do uso da “voz e o próprio corpo como instrumento musical” mobilizando a criança para expressar-se através do corpo e de outras linguagens não verbais a partir do desafio de um texto.

4o Congresso de Leitura

Campinas, 12 a 15 de outubro de 1983

Louzeiro, José “Leitura Popular”, trabalho apresentado na mesa redonda sobre o tema:

Em seu trabalho, Louzeiro dá sua visão de leitura e qualifica de saudosismo a idéia de leitura relacionada somente ao livro. O livro, o cinema e a televisão ensinam desde a relação individual até o coletivo. “Nenhum veículo de comunicação inibe o outro, todos se completam e harmonizam”. Não há o interesse, por parte da classe dominante hegemônica, e nunca houve (mesmo antes da TV) em desenvolver a leitura no país e daí surge a “nossa pobreza educacional, cultural, moral e ética”. As escolas funcionando mal, professores mal remunerados e a universidade privilégio de poucos são os suportes desta situação.

Werneck, Maria Helena Vicente “VT, Uma Etapa no Caminho”

A experiência sobre a utilização do vídeo tape para documentar experiência educacional no meio rural e posteriormente ser estudado em encontros de formação de professores de escolas rurais da rede estadual do Rio de Janeiro foi apresentada e assistiu-se a um VT da seqüência de uma unidade alfabetizadora, de depoimentos dos professores, e na família depoimento das crianças e de seus pais sobre a importância da leitura e os novos papéis assumidos pelos filhos alfabetizados.

5o Congresso de Leitura

Campinas, 31 de agosto a 03 de setembro de 1985

Leite, Norma Lins “Televisão e Currículo de Leitura”,

Fazendo uma rápida retomada da história da TV no Brasil, a autora assinala a amplitude deste meio de comunicação e da sua utilização como instrumento ideológico e para veiculação de publicidade visando o consumo. Acredita neste instrumento como um importante meio para o “crescimento cultural das massas” mas que é necessário reestruturá-lo técnico e organizacionalmente para cumprir tal papel. Enquanto isso não acontece, Norma afirma ser necessário “educar para a decodificação das mensagens” empregando-se “a didática da imagem na escola” e assim formando telespectadores atualizados e críticos.

Em relação ao poder informativo dos meios de comunicação, a autora afirma haver um quadro de monopólio cultural que visa garantir o status quo não promovendo a “troca de informação circular”, o “diálogo circular das massas às massas”. Sobre a leitura diz que tem sido interpretada como “uma etapa intermediária e instrumental que leva ao conhecimento”. Aponta contestações a esta concepção e afirma que o ato de ler tem caracterizado “um processo de compreensão e descoberta de sentido, fruto do diálogo com o texto”, o que em relação aos audiovisuais (e a TV

principalmente) pode significar "a leitura crítica do vídeo" levando à compreensão de questões de linguagem, da realidade social e cultural, e motivar transformações". Acredita que a TV pode ser a ponte entre a criança e o livro.

6o Congresso de Leitura

Campinas, 10 a 13 de setembro de 1987.

Mariano, Ana Sales "Interferências: Leituras Cruzadas",

Para provar que a leitura não é totalmente literal nem reprodutiva, a autora cita a experiência de Pierre Ménard que decidiu reescrever o clássico Don Quixote de Cervantes sem alterações por ser apaixonado pela obra. Mesmo sendo fiel ao original, afirma Ana Sales, Pierre atribuiu ao texto novas possibilidades significativas.

Indo para a sala de aula, a autora toma o exemplo de um aluno que "envolvido por mensagens não-verbais" não se atém apenas aos textos verbais. Chama a atenção para "a facilidade de decodificação do discurso narrativo do exemplo e a dificuldade em acompanhar a dissertação". "No não-verbal, o receptor elege a dominante - e cada leitura engendra um texto" diferentemente do verbal onde "o autor determina a dominante" direcionando a leitura. Ao tentar garantir a hegemonia da lectoescrita, a escola acaba transformando as outras linguagens no lobo mau da história, o que não corresponde com o cotidiano do seu aluno. Ana não propõe nenhum método de leitura do não-verbal mas alerta: "deve-se ensinar a descobrir; em outras palavras, todo método pode levar a bom termo o objetivo proposto, porém deve ser revisto a cada passo".

7o Congresso de Leitura

Campinas, 8 a 10 de setembro de 1989.

Os trabalhos descritos a seguir foram apresentados na mesa-redonda "De Leitor Para Leitores: o Texto Verbal e Não-Verbal"

Fischer, Rosa Maria Bueno.

Rosa Maria faz uma retomada de sua experiência educativa e vai explicando como sua carreira profissional foi se construindo nos "meandros do verbal e do não-verbal". Fala de sua infância e do papel dos contos de fada, lidos e depois "vivenciados" na TV, na sua formação e atuação.

A TV, ao exigir do espectador a ação de todos os seus sentidos está convidando-o a participar. Sendo assim, as mensagens apenas sugerem e o telespectador completa-as. Este meio tão rico é negado pela escola que, desde a 1ª série, troca o "mundo da imagem, do traço, da fantasia" pela leitura e escrita "da esquerda para a direita, de cima para baixo e ponto final". A autora faz ainda uma relação entre a "palavra falsa" e "ridícula" da "autêntica" na TV que ao mesmo tempo coloca uma criança reproduzindo a fala de um adulto e depois expõe a dor de uma mãe que acabara de salvar a filha num acidente de avião. Trabalhando com histórias para crianças na TV, a autora fez a ligação imagem e literatura e explica que a TV é uma "grande contadora de histórias" e por isso a grande preferida.

Furnari, Eva

A autora faz toda a apresentação de seu trabalho através de desenhos seus e quadros de grandes mestres. Começa com desenhos de rostos que expressam vários sentimentos através dos traços. Vai evoluindo com as obras clássicas para as sensações que determinadas cores e tons, compostas estrategicamente pelo artista, nos proporcionam. Passa por várias técnicas chegando ao abstracionismo. Voltando de sua viagem imagética, Eva apresenta um livro de sua autoria, onde não existem palavras escritas, só imagens, e vai comentando cada ilustração. Por ser autora e

Ilustradora de literatura infantil, Eva elegeu a imagem para comunicar sua experiência por ser esta sua 'ferramenta' de trabalho. Termina sua apresentação salientando que uma criança "tem muito mais sedimentado o código visual do que o verbal".

Canizal, Eduardo Penuela

Eduardo inicia expondo sua formação caracterizada pelo contato com toda ordem de linguagens não-verbais desde que começou a lecionar na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Lutando contra a tradição academicista de comprometimento com a palavra desenvolveu vários experimentos metalingüísticos e atualmente percebe maior flexibilidade na USP que já aceita dissertações de mestrado em linguagens não-verbais. Afirmar ser um erro acreditar que a originalidade de um artista corresponde à criação de uma nova linguagem e que as linguagens já existem, o artista apenas introduz alterações numa dimensão poética. Outro equívoco apontado é o de julgar a mensagem não-verbal como um objeto cultural cuja específica configuração comunicativa depende de uma única linguagem e cita o exemplo de um filme que além da linguagem verbal envolve a fotografia, a arquitetura, a vestimenta, etc... que estão carregadas de informações. Por pender à ambigüidade fica difícil a construção de metalinguagens não-verbais e também as impropriedades das metalinguagens verbais destinadas ao estudo de mensagens visuais constituem dificuldades e exigem aprofundamentos na área de heterogeneidade semiótica das manifestações imagéticas; efeito ideológico resultante da decodificação dessas manifestações; no incentivo ao uso de 'instrumentos de escrita' capazes de substituir os instrumentos tradicionais de escrita nas pesquisas acadêmicas realizadas nesta área, entre outros.

Almeida, Milton José

Para o autor, a grande revolução na linguagem se deu no momento em que aconteceu a transformação no corpo do homem possibilitando a fala e a verbalização "a linguagem, as imagens, os fatos, o cheiro, sempre existiram e estavam por aí, as palavras não, elas precisaram de uma transformação do homem em si mesmo". Afirmar ainda que a história começou com a linguagem e outro momento importante nesse processo foi de poder escrever a história. Milton define a escrita como a imagem da linguagem verbal e faz uma analogia da alfabetização em que se pode ensinar esse código a outra pessoa, permitindo uma participação neste poder, enquanto que o código da imagem, da TV e do cinema, distanciam as pessoas não permitindo tal participação. Encerra dizendo que a "dicotomia verbal e não-verbal é falsa, e ela existe porque permite que se monte um falso discurso e por aí se fuja da história do homem, da história que começa quando ele se transforma inteiramente para falar.

Anexo 1

Texto distribuído para os componentes da mesa-redonda: "De Leitor Para Leitores: o Texto Verbal e Não-Verbal"

Pasolini, Pier Paolo, "O não-verbal como outra verbalidade"

O autor faz uma reflexão sobre a definição da linguagem não-verbal partindo do pressuposto de que a realidade é linguagem e constatando como o homem dissociou sempre a língua escrito-falada da realidade. Afirmar que somente no interior da civilização burguesa nasceu de fato, uma consciência metalingüística constante e de relevo mas que este fenômeno foi inteiramente vivido no interior da burguesia. A classe operária e o marxismo permaneceram alheios a esta sacralização: tomaram da burguesia a racionalidade e não a irracionalidade, tendente ao misticismo, das vanguardas contestatórias mantendo a língua como uma simples função. A lingüística científica afirma que enquanto ciência ignorou sempre o momento mágico originário da linguagem afirma ainda que na realidade não há significado porque o significado é ainda um signo e os signos das

línguas verbais não fazem mais do que traduzir os signos das línguas não-verbais, ou na circunstância, os signos das línguas escrito-faladas não fazem mais do que traduzir os signos da linguagem da realidade. Através da tradução do signo escrito-falado, o signo não-verbal, ou seja, o objeto da realidade, representa-se, evocando na sua fisicidade, na imaginação. O não-verbal, por conseguinte, não é senão uma outra verbalidade: a da linguagem da realidade e indo mais fundo afirma que todo texto escrito e em toda a proposição falada temos o processo de estrutura da língua escrito-falada na estrutura da língua da realidade reevocada com tudo o que de regressivo isso implica. Explica finalmente as características das línguas escrito-faladas que são traduções por evocação; as línguas audiovisuais (cinema) são traduções por reprodução. A linguagem traduzida, portanto, é sempre a linguagem não-verbal da realidade.

8o Congresso de Leitura

Campinas, 23 à 26 de julho de 1991

Os trabalhos descritos a seguir foram apresentados na mesa-redonda “As práticas de ensino no contexto das linguagens verbais e não-verbais”
Pignatari, Décio “Ensino da leitura na sociedade intersemiótica”

Décio busca situar a palavra escrita no universo multimídia. Retomando o processo da cultura letrada na Europa, afirma que os países de fala castelhana e portuguesa ficaram para trás, dominados pela igreja católica, enquanto que nos países simpatizantes do protestantismo começava-se a ensinar ler e escrever para ter acesso à bíblia. Estes foram os primeiros a fazer a revolução industrial. Por ter sido colonizada pelos países do universo “lusófono e hispânico” a América Latina sofreu e tem sofrido as conseqüências deste processo. Nossa experiência com o universo multimídia fica comprometida pois, segundo o autor, a iconização possui característica predominantemente descritiva e a experiência enraizada com a lectoescrita nos possibilitaria desenvolver a dimensão lógica desse tipo de leitura. Abordando o índice de analfabetismo no Brasil, Décio critica a falta de vontade política por parte dos governos e cita sua experiência no extinto MOBREAL. Termina sua exposição afirmando a necessidade de um maior convívio com a palavra escrita para que se possa alcançar o êxito do universo icônico que é praticamente descritivo. A lectoescrita ajudará a atingir os níveis científicos mais complexos.

Pacheco, Elza Dias “As práticas de ensino no contexto das linguagens verbais e não-verbais: A TV na sala de aula como estratégia curricular”

Abordando em primeiro lugar a prática de ensino, a autora vai desenvolver o conceito disso e a articulação desta com a didática e demais disciplinas. Valorizando a escola como um instrumento de apropriação do saber, para eliminar a seletividade social e tornar a educação democrática afirma ser necessária a educação crítica, conscientizadora dos condicionamentos sócio-históricos e o conteúdo cumprir um papel transformador da escola a partir das condições existentes. Enumera algumas concepções do professor que acabam orientando suas ações antes de planejar seu fazer pedagógico, são eles: visão de mundo - concepção de educação - concepção de áreas de estudo - de aluno - de relações interpessoais. Essas concepções assinalam a necessidade de pesquisar a escola enquanto instituição social. Ao falar da TV na sala de aula, a autora parte de dois pressupostos, um é o da inevitabilidade, pois a TV está presente no cotidiano da criança, ainda que ausente na escola, e o segundo é o fato de a TV estar diretamente ligada ao contexto verbal e não-verbal daí abre-se um leque de estímulos e possibilidades para se trabalhar a linguagem que a autora cita. Ao final reforça a necessidade do professor ter presente a visão de mundo - concepção de aluno, relações interpessoais, de áreas de estudo e de educação.

Santos, Laymer Garcia dos, "As Práticas de Ensino no Contexto das Linguagens Verbais e Não-Verbais"

Retomando as palavras da professora Elza, Laymer reafirma a necessidade de uma alfabetização para a leitura de imagens. Critica a escola por ignorar o avanço tecnológico da informação e a influência direta no cotidiano da população em geral. Lembra Walter Benjamin que em 1931 já afirmava, ou melhor, previa um outro tipo de analfabeto, "aquele que não sabe ler imagens". Após 60 anos vemos uma legião de analfabetos que estão colocados diante de uma máquina que lida com o real e a ficção de maneira magnífica, conseguindo apagar a linha que os separa. Citando a morte de Odete Roitman anunciada no Jornal Nacional e a Guerra do Golfo Pérsico transmitida exclusivamente pela CNN ao vivo, Laymer analisa a transformação da imagem em produtos que condicionam a visão e a mente dos que as consomem. Diz ser necessário não acreditar no que vemos, ou nos produtos que querem nos mostrar, talvez comecemos a aprender a ver os processos através dos quais os produtos são imaginados, são transformados em imagens. Prestar atenção no como se vê a TV, o cinema ou o vídeo ajudaria bastante nesta 'alfabetização', o potencial educativo dessa tecnologia é enorme, permite informações sobre muitos universos dentro do universo. O autor lembra como este processo afeta a vida e a visão de si de cada um e afirma não haver uma gramática para essa nova linguagem. Sugere que se parta da observação e da entrega às imagens e talvez aprendendo a lê-las consigamos aprender a ler a nós mesmos.

Camargo, Luís "Leitura de um livro de imagem: Outra Vez de Angela Lago"

No desenvolvimento do texto, o autor vai fazendo uma explanação dos temas: prática de ensino (que situa de forma ampliada, além dos muros da escola) estudar (ação de compreender o mundo) trabalhar (ação de colocar nosso mundo interno no mundo externo) brincar (ação que tem como objetivo a própria ação, o prazer de agir). O conhecido se apresenta na forma sensório-motor, lógica (conceitos), afetivo e intuitivo. Estudar, trabalhar e brincar são as fases epistemológica, técnica e lúdica da experiência humana, segundo ele. A atividade humana apresenta outras faces que são a lingüística, estética e a ética. O conjunto dessas atividades formam a cultura. Luís agrupa em seis campos o universo multiforme que é a cultura: visão de mundo, organização social e política, linguagem, arte lúdica e economia. Segundo o autor a cada um desses campos corresponde uma face da experiência humana, a parte está no todo e o todo está na parte. A imagem neste contexto permite-nos várias leituras. Afirma ainda que a imagem pode ter várias funções apresentando uma visão de mundo que envolve um ponto de vista (ou foco descritivo-narrativo), representação, descrição, narração e simbolização. A imagem é sempre resultado de uma determinada tecnologia e de fatores econômicos e de mercado. Para ilustrar essas funções o autor utiliza o livro de (com) imagens Outra Vez, fazendo uma breve retomada da recente história do livro de imagens no Brasil. Luís Camargo examina as funções descritivas, narrativa, simbólica, foco narrativo, expressiva-ética, metalingüística, estética e técnica da imagem citando passagens do livro de Angela Lago, poemas e cantigas de roda. Através de esquemas interpretativos o autor vai desenrolando as relações entre Cultura, Educação e as Práticas de Ensino no contexto das linguagens verbais e não-verbais.

Camargo, Luís "Livro de Imagem - alfabetização visual e narrativa"

Descrevendo o que é livro de imagens, assinala a dificuldade de classificação e de valorização da imagem nos livros infantis. Recupera na obra de Monteiro Lobato, as primeiras experiências, com testemunhos inclusive. Faz uma viagem na obra "A menina do narizinho arrebitado" de 1920, onde observa a preocupação com a estética dos desenhos e letras. Analisa também "O Circo" de Santa Rosa editado em 1938, "Negrinho do Pastoreio" de 1941, lenda gaúcha ilustrada por Paulo Werneck e "Flicts" de Ziraldo publicado em 1969 onde acontece um diálogo entre imagem e texto alternando a ilustração de um pelo outro. Cita ainda vários autores e suas obras que vieram enriquecer a produção de livros de imagens no Brasil. Sobre a leitura de imagens lembra que "os poetas, que lutam com a palavra, não lutam contra a ilustração" e cita Olavo Bilac, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade. Exemplificando com o livro "O vento" de Mary e Etiardo França,

Luis Camargo explica como se lê imagens e como o ilustrador vai influenciar, através de seu trabalho, esta leitura.

Reverbel, Olga "Linguagem verbal e não-verbal"

A autora analisa as formas de expressão 'ler' e 'falar' que segundo ela "andam juntas". Cita os vários tipos de leitura existente e da linguagem do corpo que precedeu a fala e a leitura. Ressalta a necessidade de se falar corretamente na escola, na sociedade ou no teatro e descreve os três tipos de dicção que got assinala em sua obra "L'Art de Dire". Acrescenta ainda a pronúncia e pontuação como princípios da dicção correta e cita uma anedota de Molière sobre a má interpretação e suas conseqüências. Em sua reflexão, utiliza o corpo e suas representações na sociedade ressaltando a necessidade de liberação espiritual e corporal do homem que vai significar uma boa formação da personalidade. Na escola, o professor vai estar lidando com todo tipo de bloqueio à expressão (religião, sociedade, pobreza, doença, etc...) e oferecer aos alunos atividades de expressão adequadas vai ser o seu desafio..

9o Congresso de leitura

Campinas, 25 à 28 de fevereiro de 1993

(Resumos registrados e arquivados em dossiê na ALB)

Franco, Marília da Silva "A leitura das novas linguagens"

Fazendo uma analogia da linguagem verbal com as linguagens audiovisuais (cinema, TV e vídeo) a autora fala da dose de racionalidade que a primeira exige e das sensações e emoções que se experimenta na leitura audiovisual. Reconhecendo a predominância das mídias audiovisuais no cotidiano, entende que a leitura do texto escrito ajuda, de uma maneira decisiva, a construir uma educação para a leitura do audiovisual. Aborda os preconceitos com relação à linguagem audiovisual tais como o cinema educativo ser chato, ou o professor que passa filme quer matar aula, ou ainda aquele professor que fala que não entende nada de cinema. Prega a "subversão" como o ponto de partida para uma "nova ordem pedagógica" onde a linguagem audiovisual poética se contrapõe à didática para que o prazer que o vídeo proporciona aos alunos (se for a escolha acertada) seja o norteador de novos caminhos, na aquisição de conhecimentos, apontados pelos próprios alunos.

As tentativas do início do século de utilização do cinema na educação foram rechaçadas pela ordem moral da época que optou pela produção do filme didático frio, objetivo e distante, enquanto a sociedade consagrou o cinema tornando-o uma indústria cultural que se ampliou ainda mais com a invenção da TV. Segundo Marília, eletrônica e informação são os pilares que assentarão as bases da sociedade do século XXI e a escola está muito defasada frente a esta realidade. Os professores poderiam estar auxiliando seus alunos na leitura das imagens e da realidade ideológica dos M.C.M.. A tecnologia educacional, tendência que se desenvolveu na década de 70, não levou em conta que as máquinas nada mais são que suportes da linguagem. O surgimento do vídeo facilitou a compreensão de que qualquer material audiovisual é passível de uso pedagógico, mas apesar disso poucos tem explorado afundo a natureza educativa da linguagem audiovisual.

6. BIBLIOGRAFIA DE APOIO

- ALMEIDA, Milton José de. Imagens e Sons: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez Ed., 1994, v.32
- CHARTIER, Roger. A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII", trad. Mary del Priore, Ed. UnB, Brasília, 1994, p. 95-107
- CHIAPPINI, Lígia, CITELLI Adilson O. In "Aprender e Ensinar com Texto" Ed. Marca D'Água, 1994, vol. 3.
- MIRANDA, Carlos Eduardo A. "O que Estamos Vendo? Um estudo sobre imagem e educação na era da reprodutividade técnica" Tese de mestrado do Departamento de Metodologia de Ensino da FE -Unicamp, 1996
- SADER, Éder. "Quando Novos Personagens Entraram em Cena - Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980" Ed. Paz e Terra, R.J., 1988, p. 25-56
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "O que Produz e o que Reproduz em Educação" Ed. Artes Médicas, Porto-Alegre, 1992, p.11-59
- WEREBE, Maria José G. "Trinta Anos Depois: Grandezas e misérias do Ensino no Brasil" Ed. Ática, São Paulo, 1994, p. 73-84