



Literatura e neoleitor

Ano XX boletim 08 - Julho 2010

SUMÁRIO

LITERATURA E NEOLEITOR

Apresentação da série	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Proposta da série - Os neoleitores e a leitura de textos literários	5
<i>Elisiani Vitória Tiepolo</i>	
Texto 1 – Textos literários na formação do leitor	
<i>Leitura e Texto</i>	14
<i>Tanija Mara de Souza Maria Teixeira</i>	
Texto 2 – Gêneros da literatura oral	
<i>Oralidade, memória e cultura</i>	20
<i>Rene Marc</i>	
Texto 3 – Experiências de formação de leitores	
<i>Neoleitores não são pré-leitores</i>	29
<i>Elisiani Vitória Tiepolo</i>	

LITERATURA E NEOLEITOR

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

“Para mim, é impossível ficar sem ler livros, textos. Mas não creio que [ler] seja uma marca de superioridade intelectual, (...) um valor hegemônico”.

A declaração é de Joel Rufino dos Santos e faz parte de entrevista concedida pelo escritor por ocasião de uma investigação sobre leitura literária e formação de leitores¹.

Na entrevista, o autor problematiza questões tratadas, muitas vezes, de forma dicotômica como, por exemplo, a classificação das pessoas em leitores e não-leitores, apontando para os preconceitos que subjazem a essas classificações.

A perspectiva nos remete para o fato de que a supremacia dada à cultura escrita nas sociedades ditas grafocêntricas tem, em muitos casos, gerado exclusões, mais do que garantido a todos o direito de acesso aos bens culturais, mais especificamente, aos livros.

A valorização da leitura e dos livros de literatura não deve significar, portanto, a desvalorização da cultura oral e, muito menos, da cultura de seus praticantes mais tradicio-

nais, que representam uma parcela significativa de nossa população que, não tendo tido acesso à escolaridade, recria cotidianamente valores ancestrais, além de conviver com a complexidade do mundo cotidiano por meio da oralidade.

A série *Literatura e neoleitor* que o programa Salto para o Futuro apresenta, na TV Escola, põe em discussão a necessidade de se pensar nas condições de letramento de jovens, adultos e idosos. Nos textos desta publicação e nos programas televisivos são apresentadas experiências resultantes de ações da sociedade civil e de políticas públicas voltadas para o público da EJA.

A série, que conta com a consultoria de Elisiani Tiepolo (UFPR-Litoral), aborda temas como a importância da literatura na formação do leitor, a relação entre memória, cultura e oralidade e, ainda, a relevância das práticas, das mediações e dos materiais de leitura específicos para esse público.

1 In: *Teia de autores*. Organização de Pedro Benjamim Garcia e Tania Dauster. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Voltando à entrevista de Joel Rufino, pensar as relações entre oralidade e escrita na nossa sociedade é reconhecer que:

“São culturas distintas que, mesmo ao se encontrarem, não se fundem; pelo contrário,

juntam-se, sem se anularem, produzindo uma terceira coisa, algo que não existia antes”.

Que assim seja!

Rosa Helena Mendonça²

PROPOSTA DA SÉRIE

OS NEOLEITORES E A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Elisiani Vitória Tiepolo¹

Para tratarmos da leitura de textos literários na alfabetização de jovens e adultos e idosos é necessário, inicialmente, ter clareza de que alfabetizar não se restringe a ensinar o funcionamento do sistema alfabético, mas inclui o letramento, ou seja, a prática da leitura e da escrita. Sem isso, alfabetizamos em direção ao analfabetismo funcional. Em seguida, é preciso reconhecer que a leitura é uma atividade social, e, nesse sentido, inclui todos os gêneros textuais, inclusive o texto literário. E ainda: ter clareza de que os jovens, adultos e idosos não são crianças em miniatura, mas já têm uma história de leitores, apesar de analfabetos.

A leitura tratada na especificidade da EJA é um fato recente. Isso porque, apesar dos inúmeros programas voltados para o incentivo da leitura, jovens, adultos e idosos em alfabetização e escolarização estavam à margem desses programas, sendo destinados a eles os mesmos livros indicados para crianças e adolescentes em idade escolar (a chamada literatura infanto-juvenil). O con-

ceito de **neoleitor** (jovem, adulto e idoso que inicia sua caminhada de leitor de textos escritos) também é uma discussão recente, mais especificamente a partir do Concurso Literatura para Todos, promovido pela SECAD/MEC, cuja primeira edição foi em 2007. Em 2009, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLDEJA e em 2010 as bibliotecas escolares passam a receber livros especialmente voltados para neoleitores, via o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE.

Porém, bem sabemos que apenas disponibilizar livros, por mais adequados e de qualidade que sejam, não forma leitores. A presença de mediadores – professores, educadores, bibliotecários, contadores de histórias, etc. – que tenham clareza de quem é o sujeito da EJA e quais são seus conhecimentos sobre a leitura é fundamental para que esses livros ganhem vida e para que os neoleitores adquiram autonomia no sentido de se tornarem leitores de fato.

1 Professora da Universidade Federal do Paraná-Litoral. Consultora da série.

Por isso, é importante trabalhar para a formação desses mediadores, dando a eles os subsídios necessários para que possam indicar livros, intervir no processo de formação do leitor, criar situações reais de leitura, estimular a leitura cada vez mais ampliada de textos, possibilitar a autonomia do leitor. E, o mais importante: a condição básica para ser um mediador da leitura é que ele seja um leitor apaixonado pela leitura.

Nesse sentido, os **objetivos** da série são:

- Apresentar a concepção de alfabetização e letramento na EJA;
- Caracterizar o texto literário e mostrar sua importância na formação do leitor;
- Traçar um histórico da literatura, a fim de mostrar a importância da literatura oral para a construção da literatura escrita;
- Mostrar os conhecimentos que jovens, adultos e idosos da EJA possuem sobre a leitura de textos literários;
- Apresentar critérios de seleção de textos literários destinados à EJA, especialmente aqueles voltados ao neoleitor;
- Apresentar sugestões metodológicas para a formação do leitor jovem, adulto ou idoso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo dados do INAF/2009 (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional)² a situação do alfabetismo entre pessoas entre 15 e 64 anos de idade, que estejam ou não estudando, residentes em todas as regiões do país em zonas urbanas e rurais, é a seguinte:

- Analfabetismo: corresponde à condição daqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). Nesse nível estão 7% da população pesquisada.
- Alfabetismo nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. 21% da população pesquisada estão nesse nível.
- Alfabetismo nível básico: pessoas classificadas neste nível podem ser consi-

2 Realizado desde 2001, o INAF/Brasil (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade.

deradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Correspondem a 47% da população pesquisada.

- Alfabetismo nível pleno: classificadas neste nível estão 25% das pessoas pesquisadas. Suas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Dentro desse quadro estão os neoleitores que, de maneira bem simplificada, são aqueles que, oriundos de programas de alfabetização, estão recém-alfabetizados e iniciam sua caminhada de leitores.

Podemos esboçar algumas de suas características: vindos das classes populares em busca da escrita, os alfabetizandos e alfabetizadas, mesmo que morando na zona urbana, trazem consigo uma história bastante vinculada ao mundo rural; além disso, sobrevivem em subempregos em que os baixos salários e a subserviência prevalecem; cada vez mais, os idosos têm buscado alfabetizar-se; as mulheres são em maior número, muitas vezes motivadas pela necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares; o processo de alfabetização pelo qual passam ainda se baseia, de um modo geral, em atividades de memorização, o que os leva à ideia de que ler é decodificar.

Em relação ao domínio da escrita, os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a construção de um acervo de leitura de textos escritos, e terem pouca experiência de leitura sem a mediação do outro (o alfabetizador). Além disso, é importante destacar os seguintes aspectos:

A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

É preciso atentar para o fato de que o adulto em alfabetização não domina apenas uma parte dos códigos do mundo – a linguagem escrita –, mas é capaz de transitar na sociedade utilizando outros referenciais. Por

exemplo, os pedreiros, mesmo analfabetos, calculam perímetros, ângulos, vigamentos, dispensando as regras escolares. Outro exemplo é em relação às formas pelas quais o sujeito analfabeto transita num mundo letrado. Seus referenciais serão sempre relacionados a elementos concretos: no caso da busca de um endereço, por exemplo, poderão ser árvores, postes, cores, etc. Há, aí, evidentemente, uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática, e que, num outro contexto social, dariam conta da totalidade das relações que poderiam ser estabelecidas, mas que são insuficientes para o trânsito em um mundo mediado pela escrita.

O LEITOR INICIA SUA CAMINHADA ANTES DE SE ALFABETIZAR

O crítico alemão Enzwenberger, em seu livro *Mediocridade e Loucura*, no capítulo intitulado Elogio ao Analfabetismo, ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita (e talvez justamente por isso), possui algumas qualidades: memória desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que a literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de

ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma que “sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros”.

Faz parte, então, das experiências de leitura da pessoa analfabeta, toda uma tradição oral, composta de *causos*, trovas, parlendas, histórias de cordel, músicas tocadas nas rádios ou por violeiros, narrativas veiculadas através da televisão, histórias da Bíblia que acompanham os cultos, lendas, canções de ninar, adivinhações, provérbios, fábulas, entre outras. Essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos. Trata-se de um arsenal de informações vindas da cultura popular³. Segundo Alfredo Bosi, “cultura é um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, de uma dada formação social”, o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra. Isso exige do artista o que este mesmo autor chama de “relação amorosa” com a classe popular, ou seja, um envolvimento que lhe permita se desfazer de uma visão etnocêntrica e colonizadora.

A cultura popular se encontra dispersa no interior da cultura dominante, e, muitas vezes, é confundida com a cultura de massa, produzida para o povo, mas que não tem

3 Cultura popular não é apenas a que provém das classes populares, mas constitui-se a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambiguidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, que permite que elementos de naturezas diferentes sejam acoplados ou bricolados, formando, segundo Gramsci, um *aglomerado indigesto*.

nele suas raízes. Segundo Marilena Chauí, a cultura popular é a expressão dos dominados, formando um “conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência”. E, se é certo que a cultura popular está perpassada por influências vindas principalmente dos meios de comunicação de massa, é inegável que não ocorre simplesmente um processo de assimilação de elementos culturais estranhos à cultura popular, mas a readequação, pela qual o povo traduz “os significantes no seu sistema de significados”.

Uma das principais características da cultura popular é o fato de sua base estar na oralidade, afinal, ela, de um modo geral, pertence aos estratos da população considerados menos favorecidos e que, até pouco tempo, estavam excluídos do sistema escolar e da cultura escrita. Por outro lado, é preciso compreender que a oralidade não é um estágio inferior da escrita, e que formas intermediárias de comunicação gráfica estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita.

É a oralidade que, basicamente, organiza as estruturas mentais dos analfabetos⁴. O

órgão de recepção do sujeito que não sabe ler é o ouvido e sua cultura é basicamente a acústica. Os recursos utilizados como artifícios de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, as redundâncias, as frases feitas, os refrões, os lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes, o que proporciona diferenças substanciais entre uma e outra. Essa literatura oral, produzida pelas classes populares, contém embriões da literatura escrita, ou como bem traduziu Cecília Meireles, “o gosto de contar é idêntico ao gosto de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler.” Assim, talvez estejam em algumas características da literatura oral as chaves necessárias para que o neoleitor possa estabelecer as relações entre o que já conhece (mesmo que assistematicamente) e a forma de conhecimento de que está se apropriando – o texto escrito. Na poesia, o cordel é um bom exemplo dessa aproximação. Na prosa, segundo Walter Benjamin, ao narrar a sua experiência e a dos outros, o narrador evita as explicações: “Nada mais facilita a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que

4 A escrita possibilita outras estratégias cognitivas, outras formas de percepção do tempo e do espaço, outras formas de ver e sentir o mundo. Facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação, a ordenação espacial (simbólica).

o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”. E é essa possibilidade de serem sempre recontadas que garante a permanência das narrativas, num processo de preservação das experiências e acontecimentos (e criação de uma tradição), das formas de ver o mundo das mais diferentes épocas e regiões. Benjamin acrescenta que cabe ao narrador tecer “a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si”. Quanto ao teatro, o melhor exemplo da produção popular são os *autos medievais* (preservados atualmente no mamulengo e no bumba-meu-boi).

Outra questão importante diz respeito ao fato de que, mesmo produzida por sujeitos iletrados, a literatura oral não é um registro que se utiliza dos mesmos recursos da fala. Ela possui uma elaboração linguística distinta, com formas fixas que a distinguem do simples ato de contar um fato do cotidiano, por exemplo. A produção literária oral, então, é uma forma intermediária de linguagem – um limbo entre a oralidade e a escrita, que pode servir de referencial ao sujeito que está se apropriando da escrita. Ou seja, que lhe permite distinguir o texto oral do escrito a partir da observação de características desse híbrido textual, tais como a conservação do texto através da memorização,

a obediência a certas formas predeterminadas para a elaboração textual e a utilização de formas linguísticas que não são comuns na fala do neoleitor.

A COMPARAÇÃO É O CESTO ONDE AS CLASSES POPULARES LEVAM O CONHECIMENTO

Robert Darnton afirma que “as pessoas comuns aprendem a ‘se virar’ – e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias”.

Nesse sentido, a metáfora é, para as classes populares, uma forma de produção e retenção de informações, uma vez que faz uma ponte entre o pensamento sobre o mundo físico para o campo do mundo não-físico. Por isso, a cultura popular é rica em frases feitas e provérbios que sintetizam uma forma de ver o mundo. Fábulas e parábolas também fazem parte das narrativas preferidas pelas classes populares.

O PRÓPRIO TEXTO COMO MEDIADOR NA LEITURA DO NEOLEITOR

O neoleitor está experimentando os primeiros passos em sua caminhada de leitor. Até então, como alfabetizando, ele contava com

a mediação do educador, que lia para e *com* ele e estimulava a pseudoleitura. Alfabetizado e com mais autonomia, o neoleitor começa a interagir mais solitariamente com os textos que lê.

Nesse sentido, podemos pensar que a apresentação do texto pode contribuir para a formação do leitor, tomando como exemplos alguns recursos gráficos e de diagramação usados pela literatura infanto-juvenil e pela literatura de massas, que devem ser adequados ao neoleitor: fontes grandes e claras, espaçamentos adequados, tipo do papel, hipertextos explicativos, ilustrações, antecipação e retomada do enredo, etc.

O TEXTO QUE SEDUZ

Para as crianças de hoje, a leitura é uma experiência sinestésica: as páginas saltam dos livros, há livros de todos os tamanhos e fei-

tos dos mais diversos materiais, livros que fazem ruídos, que deixam um cheiro agradável nas mãos, livros para levar para a banheira, para dormir, enfim, livros-brinquedo que apresentam a literatura como uma atividade lúdica, mais tarde descoberta nos próprios textos. Esse ludismo, para as crianças de antigamente, estava no próprio texto, na possibilidade de romper com os limites entre realidade e fantasia, habitar mundos impossíveis, conhecer gentes, bichos, coisas sem sair do lugar. Para estas, o mundo não oferecia as multimídias que hoje oferece e, dessa forma, as palavras encantatórias das histórias e as poucas ilustrações foram o canto da sereia que as levou para o mundo da leitura.

O neoleitor também precisa ouvir esse canto, caso contrário, a leitura será para ele sempre um mistério, algo distante e cada vez mais sem sentido.

TEXTOS DA SÉRIE LITERATURA E NEOLEITOR⁵

A série trata da leitura, especialmente de textos literários, sob a ótica do neoleitor: jovem, adulto ou idoso que, ao se alfabetizar, inicia sua caminhada como leitor. Esta série tem como objetivos discutir o conceito de letramento, de leitura e de literatura a partir das especificidades do sujeito da EJA, dando algumas pistas metodológicas para quem trabalha com a formação de leitores.

5 Estes textos são complementares à série *Literatura e neoleitor*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 5 a 7 de julho de 2010.

TEXTO 1 – TEXTOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Leitura e Texto

Este texto apresenta a leitura a partir da concepção freireana, que nos permite relacioná-la com as diferentes formas de ler o mundo. O texto é, portanto, o produto final de um emaranhado de relações que, na verdade, se originam de um processo muito amplo de múltiplas linguagens. Assim, trabalhar com a leitura é possibilitar ao neoleitor o contato com as mais variadas linguagens, em um exercício intertextual. O texto aborda estes temas, em especial: concepções de alfabetização e letramento; características do texto literário; importância da leitura de textos literários na formação do leitor.

TEXTO 2 – GÊNEROS DA LITERATURA ORAL

Oralidade, memória e cultura

Rene Marc defende que a principal tarefa de uma educação pela leitura é a de nos *re-comunitarizar*, reatando, pela retomada da linguagem expressiva, os elos da coletividade, preenchendo o vazio deixado pelo individualismo, provocado pela fragmentação e a dispersão da sociedade contemporânea. O texto aborda, em especial, estes temas: importância da literatura oral na constituição da história da literatura; gêneros da literatura oral; conhecimentos da literatura oral dos sujeitos analfabetos e dos neoleitores.

12

TEXTO 3 – EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Neoleitores não são pré-leitores

Para se pensar a leitura na perspectiva dos neoleitores, é necessário pensá-la no âmbito da alfabetização. Por isso, este texto tratará das concepções de alfabetização e letramento que permeiam os trabalhos com a leitura na EJA. Nesse sentido, será necessário se levar em consideração que se o adulto não domina plenamente a linguagem escrita, é capaz de transitar na sociedade letrada utilizando outros referenciais, ou seja: o neoleitor é alguém que possui experiências de vida e de leitura que precisam ser consideradas na mediação. Estes temas são enfocados no texto: autores e textos para neoleitores: critérios de avaliação estética e sugestões metodológicas; experiências de formação de leitores em EJA.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (*Outros olhares sobre Literatura e neoleitor*) e para as discussões do quinto programa (*Literatura e neoleitor em debate*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*. Volume 1. Brasília, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERO, Maria Clara Di. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, José Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INAF/2009, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa.

PARANÁ, Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba, 2006.

RIBEIRO. Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Papyrus/Ação Educativa, 1999.

_____ (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEXTO 1

TEXTOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

LEITURA E TEXTO

*Tanija Mara de Souza Maria Teixeira*¹

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Paulo Freire

Num primeiro momento, parece-nos óbvio o que é texto e o que é leitura e também parecem claras as relações que ambos estabelecem entre si. Mas, se pararmos apenas um instante para refletir sobre tais conceitos, bem como para pensar de forma mais aprofundada nessas relações que se estabelecem, as indagações permearão nossas mentes e algumas inquietações passam a ganhar espaço.

O caminho, então, seria percorrer paulatinamente uma linha de raciocínio que nos leve ao entendimento de tais definições; sendo assim, não nos basta definir conceitos, mas entender como efetivamente acontecem esses encadeamentos, que são passíveis de entendimento se observarmos nosso cotidiano.

O grande educador Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1992)², nos diz:

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e re-vivo, e no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores, que me preparavam para os riscos e aventuras maiores.

14

1 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professora Alfabetizadora e Formadora Docente.

2 Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, nov. 1981.

Esse trecho nos remete a um entendimento amplo de leitura e nos permite relacioná-lo com nossas próprias leituras, ou seja, com nossas vivências e experiências no contato com o mundo à nossa volta, os fatos ocorridos, as sensações e lembranças de tudo o que vivenciamos. Num sentido amplo, isso é leitura. O autor diz que vai se entregando e re-cria, re-vive e, assim, vai “escrevendo seu texto”. Nesse sentido amplo, o texto é o que se constrói a partir da leitura e é também o objeto dessa leitura.

Ao abirmos os olhos pela manhã, a “leitura” dos textos” que se fazem presentes em nossas vidas já se anuncia. O olhar, o cheiro do creme dental, do café, os sons da manhã acordando representam a nossa primeira leitura do dia e, assim, percorremos o dia lendo: pessoas, situações etc., e também o texto escrito: placas, anúncios, livros, jornais, enfim, estamos expostos a todo o momento a diferentes formas de ler o mundo, como nos diz Paulo Freire.

É possível, então, percebermos que ler vai muito além da decodificação do código escrito, ou seja, além do ato de decifrar determinada língua. Ler é a descoberta de um amplo universo de sensações, interpretações e inferências a partir do que já conhe-

Ao abirmos os olhos pela manhã, a “leitura” dos textos” que se fazem presentes em nossas vidas já se anuncia.

ceamos, pois ler é um processo único em que vamos analisando o que lemos a partir dos conhecimentos e vivências já adquiridos e do resgate de tudo isto no momento em que fazemos determinada leitura. Nossos conhecimentos prévios sobre o mundo, nossas leituras de outros textos escritos (inter textualidade), as relações de entendimento sobre o que lemos naquele momento são fruto, portanto, das análises inconscientes que estabelecemos com nossa trajetória

personal. Passamos a dar significado ao texto que lemos no momento em que lemos. Ler, portanto, não tem fim na decodificação do que está escrito, palavra por palavra, mas no “todo”, no significado do lido num exercício de compreensão.

É importante falar do texto, pois é com esse texto que o leitor estabelece comunicação, e o próprio texto, entendido de maneira ampla, é a comunicação, ou seja, o diálogo do leitor/texto. A cognição permite ao sujeito o trabalho com elementos de ordem estrutural da língua, bem como com os conhecimentos de mundo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Pela linguagem o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa

e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.

Assim, quem lê constrói e quem escreve, obviamente, também o faz, de maneira que a criação do escritor, ao produzir um texto, passa pelos processos descritos ao longo desse texto: a lembrança, as vivências, a intertextualidade, as experiências etc., fatores agregados à intencionalidade de quem escreve, suas reflexões e análises. Tais fatores farão a composição do estilo do autor. Essa afirmativa cabe a outras produções, além do texto escrito. Por exemplo, as artes plásticas representarão o estilo de determinado pintor, suas “leituras” do mundo e suas interpretações se unem para a produção artística.

O texto é, portanto, o produto final de um emaranhado de relações que, na verdade, se originam de um processo muito amplo de encadeamento de significados quando pen-

sado numa concepção abrangente de leitura de múltiplas linguagens. Nessa abordagem, entende-se por texto as diferentes formas de linguagem passíveis de leitura. A música, por exemplo, é uma linguagem, pois por meio dela é possível “ler”, ou seja, realizar o processo de compreensão a partir das ex-

periências pessoais e de outras leituras, o ritmo transmitirá algo, a melodia e a própria composição da letra. Uma obra de arte, representada pela pintura de uma tela, também será uma forma de linguagem que permite interação, na medida em que desencadeia sensações, reflexões etc. relacionando-as aos conhecimentos prévios. Também será texto a lingua-

gem teatral, os gestos, as dramatizações, a oralidade etc., partindo do pressuposto acima descrito de que essas linguagens comunicam algo a quem as lê. O conceito de texto refere-se a texto verbal (escrito) e não-verbal (símbolos, códigos, imagens etc.). Assim, a existência do texto permite a leitura e a leitura, por sua vez, transforma o texto na medida em que se abre para diversas interpretações.

Pensar a leitura e a concepção de texto numa visão abrangente, em que todos os instrumentos de comunicação são valorizados, permite-nos perceber como pode ser rico o trabalho com a leitura de forma ampla, em diferentes grupos.

Pensar a leitura e a concepção de texto numa visão abrangente, em que todos os instrumentos de comunicação são valorizados, permite-nos perceber como pode ser rico o trabalho com a leitura de forma ampla, em diferentes grupos. A leitura já é a interpretação e a compreensão do lido, a partir do que se conhece, e permite o aprofundamento de relações com o texto, gerando necessariamente mudanças no modo de conceber o que se leu e gerar conhecimento.

Ao admitirmos o uso de diferentes linguagens, as possibilidades de “leituras” se ampliam, bem como se ampliam as intervenções possíveis e as mediações propostas a partir de instrumentos diferenciados. Outro ponto fundamental dessa análise é a rica surpresa de possibilitarmos, a partir de conhecimentos distintos, dadas as diferenças das leituras pessoais, o contato prazeroso com diferentes textos. Se pensarmos que desenvolvemos, ao longo da vida, preferências e uma maior facilidade no trato com algumas linguagens, o leque de possibilidades de diversas leituras se abre e se abrem também múltiplas formas e possibilidades de leitura.

A principal descoberta da leitura é que, na medida em que lemos, aumentamos nosso campo de compreensão do mundo. A leitura permite o desenvolvimento de nosso senso crítico, pois exige, dentre outros processos,

a análise, a comparação e a associação de ideias atreladas aos nossos conhecimentos prévios, assim como o contato com novas informações que se transformarão em conhecimento na medida em que lemos.

Tanto mais significativa será a qualidade do leitor quanto mais amplo for seu repertório de leituras, em sua diversidade e qualidade. Quanto mais lemos, mais nos apropriamos de diferentes relações com o lido e, consequentemente, desenvolvermos nossa capacidade leitora. No que diz respeito à formação do leitor, em um artigo, Robson Luiz Rodrigues de Lima³ nos diz:

O leitor passa a ser, assim como a leitura, um agente transgressor de limites de construção de sentidos. A evolução do conceito de leitor é acompanhada pela evolução do conceito de leitura. São conceitos amalgamados e interdependentes. Dessa interação nasce a noção de sujeito-leitor. O sujeito-leitor está inserido no processo histórico de construção de sentidos, interpretando as suas relações com o mundo e, por vezes, recriando-o. O leitor produz linguagem e é produzido por ela, tornando-se “produto” de sentidos ideologicamente cristalizados. Nessa perspectiva, ler não é descobrir um único sentido, “o que o autor quis dizer”, mas saber que o sentido desco-

berto no processo da leitura poderia ter sido outro. O leitor é, também, autor do texto lido, num processo de constante construção de sentidos.

Assim sendo, a leitura e o leitor não se rendem ao significado do que o autor quis dizer, como foi concebido por várias décadas, mas ao significado dado aos textos a partir das relações estabelecidas, como já descrito nesse texto.

O neoleitor, conceituado por Tiepolo (2009) como o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor, por exemplo, apresentará peculiaridades no seu percurso de leitor e no desenvolvimento do processo de formação do eu-leitor, ou seja, o que se lê e como se lê dependem, necessariamente, da trajetória pessoal do leitor.

Outro fator fundamental a ser citado é que a intenção do leitor é responsável pelos caminhos de leituras a serem escolhidos por ele, ou seja, lemos por algum interesse, com uma intenção. Lemos para consultar, para nos informar, para uma reflexão mais abrangente, lemos por prazer, dentre outras finalidades de leitura.

Essa intenção, geralmente, parte de nossas necessidades pessoais, mas pode ser desen-

cadeada por outras pessoas, por incentivo ou por trabalhos direcionados com a finalidade de desenvolvimento da leitura e de formação do leitor com determinado grupo de pessoas, como, por exemplo, acontece no Projeto dos Círculos de Leitura⁴, desenvolvido no Estado do Paraná, por meio da Secretaria da Educação, e coordenado pelo Departamento da Diversidade. Esse projeto busca atender a jovens, adultos e idosos (neoleitores) recém-alfabetizados, formando educadores de leitura para desenvolvimento de uma política de leitura, e consiste em reuni-los semanalmente para o trabalho com as práticas de leitura com o uso de diferentes gêneros textuais, e conta também com o envolvimento da arte, da cultura local e com a sabedoria popular dos participantes.

Após traçarmos essa linha de pensamento, percebe-se que tais conceitos que, à primeira vista, são muito complexos tornam-se mais acessíveis para o nosso entendimento na medida em que construímos nosso conhecimento a partir de nossas próprias referências enquanto leitores.

A leitura, portanto, acontecerá de maneira natural, à medida que somos expostos a diferentes textos. Para algumas pessoas, como no exemplo citado acima de grupos de neoleitores, essa leitura deve ser media-

da para que essa prática se torne gradativamente natural. É preciso selecionar boas referências de leituras, textos que propiciem reflexão. As diferentes linguagens também devem ser escolhidas a fim de atender ao objetivo de desenvolvimento desse leitor quando essa atividade for direcionada. Ou seja, os profissionais envolvidos em trabalhos voltados para o desenvolvimento da leitura devem ser leitores críticos, precisam ler muito e fazer uso de diversas fontes para que garantam a seleção de boas leituras, e para que propiciem, por meio da mediação e da intervenção nos processos de leituras, grandes avanços na formação de novos leitores reflexivos.

Portanto, a maior finalidade da escolha de várias linguagens para o trabalho é a riqueza que esse processo ganhará, na medida em que múltiplas serão as relações estabelecidas com diferentes textos, numa concepção abrangente de leitura de mundo. E se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, como nos diz o educador Paulo Freire, o mundo que nos acompanha no momento da

leitura deve ser explorado pois, assim, muito mais ricas serão as experiências de leitura, e rico será também o processo de aquisição de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

BRAGA, Regina Maria. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. Regina Maria Braga e Maria de Fátima Barros Silvestre. São Paulo, Petrópolis, 2002.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. *Neoleitores no Brasil Alfabetizado*. Curitiba: SEED, 2009.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

TEXTO 2

GÊNEROS DA LITERATURA ORAL

ORALIDADE, MEMÓRIA E CULTURA

*Rene Marc*¹

Falar da memória é, antes de tudo, falar de uma faculdade humana. A faculdade de conservar estados de consciência pretéritos e tudo o que está relacionado a eles. A faculdade da memória é responsável por nossas lembranças. Certo, mas falar de lembranças é falar, necessariamente, de quem lembra. Ora, quem efetivamente recorda é o indivíduo. Portanto, toda memória humana é, primeiro de tudo, memória de alguém, lembrança de um indivíduo. Ela se refere, antes de tudo, ao Eu, ao olhar que essa pessoa constrói sobre eventos reais ou imaginários relacionados a si mesma e, por conseguinte, à identidade de quem efetivamente recorda.

Ora, se é individual – e, com toda certeza é – a memória é também, por outro lado, social, coletiva. Mas, então, como a memória individual se torna social?

A memória é um processo complexo e não se reduz ao simples ato mental. Ela passa pela percepção dos nossos sentidos, como também pelos nossos sonhos e ilusões, e

pode incluir tudo, desde uma sensação mental altamente privada e espontânea, possivelmente muda, até uma cerimônia pública solenizada. Todavia, tanto num caso como noutro, os dados da nossa experiência cotidiana são as reservas, os estoques, a massa de elementos sobre os quais ela trabalha.

Maurice Halbwachs (Halbwachs, 2004, p. 29), o primeiro teórico do que chamamos memória coletiva, sustentava que toda memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membros e a partir de experiências numa vida em família, o nosso bairro como vizinhos em uma dada comunidade, a nossa vida profissional em torno de relações estabelecidas no escritório, na fábrica ou no sindicato. Halbwachs tentava mostrar que tanto o social está inscrito na memória individual como esta se encontra inelutavelmente enraizada na sociedade.

Construída sobre estas experiências vividas, a memória se funda, por conseguinte, na-

1 Antropólogo e Doutor em História pela Universidade de Brasília – UnB. Professor do UniCEUB. Líder do grupo PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos.

quilo que é a argamassa, o cimento, a tessitura íntima dessas vivências: a linguagem. A linguagem cotidiana, seu léxico e sua sintaxe, fornece a nós, indivíduos ou grupos, os meios de exteriorizar nossa memória em uma narrativa.

Contudo, a linguagem da contemporaneidade é a linguagem da informação, técnica, pulverizada em milhares de cacos, incapaz de produzir sentidos, significações, de produzir narrativas que rearticulem os pedaços ao todo. Caracterizada pela brevidade da novidade, apresenta-se como uma linguagem pobre, sem laços de comunidade, sem uma comunidade de ouvintes. Uma linguagem monológica, sem trocas, sem diálogo, sem as marcas de quem fala sobre quem ouve e, portanto, sem as marcas daquele que ouve no que fala (Costa Silva, 2008, p. 86).

No dia a dia do homem moderno, do nosso mundo contemporâneo, só são possíveis vivências que não mais permitem assimilar o que foi vivido, pois são fruto do choque permanente do eternamente novo, sem rastros e sem história. O pauperismo de nossa linguagem denuncia, sim, a pobreza e o

caráter fragmentário de nossas próprias experiências comunicáveis. Um mundo cada vez mais marcado pelo narcisismo, pela violência, pelo egocentrismo, pelo isolamento. Esse privatismo da experiência é a negação, a subtração, a dissolução dela própria, do mundo e da história. É a dissolução também das possibilidades de uma narrativa capaz de contar o mundo.

A linguagem cotidiana,
seu léxico e sua
sintaxe, fornece a nós,
indivíduos ou grupos,
os meios de exteriorizar
nossa memória em uma
narrativa.

Num mundo como esse, qual o valor da memória, e do patrimônio cultural, da tradição, se não existe mais uma experiência a transmitir às novas gerações, se a experiência não vincula mais as pessoas, se a linguagem – produção humana acontecida na história, produção que,

construída nas interações sociais, nos diálogos vivos, permite pensar as ações dos outros e as suas próprias, constituindo a consciência – que produz o sentido próprio das experiências, transformou-se em meros códigos herméticos, abstratos e inacessíveis?

No interior desse quadro, como comunicar aos jovens as lições proverbiais e prolixas das histórias trazidas pela autoridade da velhice? Narrativas do passado, dos ancestrais ou dos tempos idos, quem sabe contá-las e,

sobretudo, como contá-las? As indagações de Walter Benjamin ainda ecoam: que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? Como reinventar a tradição? (Benjamin, 1985, p. 206, 07, 08, 11.)

Mas o que são mesmo as tradições? Do que são compostas? As tradições são feitas de mitos, estórias populares, contos cantados pelos antigos, ditados, máximas, piadas. Tudo isso, numa definição bastante simples, mas as tradições são, em parte, histórias que as culturas criam para tornar compreensíveis, ao seu modo, com os elementos particulares que as constituem, o mundo. Buscam dar inteligibilidade ou produzir interpretação dos enigmas da existência humana. São também narrativas, em alguns casos, consideradas sagradas, dedicadas a explicar a origem e a existência das coisas ocorridas em tempos e em mundos diferentes ou anteriores aos nossos. Os mitos, os contos, as estórias, os *causos*, trazem também a presença constante de elementos

ficcionais, tais como: forças desconhecidas, feitiços, encantos ou inimigos sobrenaturais. Neles, frequentemente, a passagem do tempo inexistente. Enfim, são muitas e variadas as faces ou facetas dessas estórias populares.

Muitos estudiosos têm apontado uma estreita proximidade entre as narrativas míticas e os contos populares. Sustentam que

muitos mitos e tradições, oriundos das mais diversas culturas, vêm sofrendo, ao longo do tempo, um amplo processo de esvaziamento de seus elementos marcadamente religiosos, mas continuam sendo contados, passando de boca em boca, e que, por aí e dessa forma, sofrendo toda sorte de influências e alterações, acabaram por se transformar no que hoje entendemos por contos populares.

Esses contos trazem como marcas distintivas, tais como os mitos, toda a magia e encantamento da memória, mas também e, principalmente, da expressividade oral. São transmitidos de narrador para narrador, guardados pela plasticidade da memória e da voz. Viajam para todos os lugares acolhendo acréscimos, substituições e influências. Por estes caminhos é que o povo sim-

Mas o que são mesmo as tradições? Do que são compostas? As tradições são feitas de mitos, estórias populares, contos cantados pelos antigos, ditados, máximas, piadas.

ples no Brasil tem misturado, reelaborado e reinventado os elementos de diversas matrizes culturais, enraizadas em nosso meio social, marcadamente nas cantorias, contos, folguedos e outras tantas manifestações da cultura popular. É material rico e dinâmico, fruto da capacidade criativa das pessoas anônimas (Costa Silva, 2008, p. 127).

Mitos e contos populares partilham também uma outra e fundamental característica: são, ambos, formas eminentemente narrativas. Nascem, como já foi dito, em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, no mais das vezes, através de artifícios narrativos da memória, próprios de culturas ou subculturas que não dispõem ou não se utilizam de instrumentos de fixação como a escrita. Oralidade e memória estruturam essas práticas narrativas essencialmente através da dialogia e da presença. Transmitem-se pela presença frente a frente de quem conta (ou canta) e de quem ouve.

Narrar neste contexto, portanto, é diferente de escrever, é falar. Mais do que isso, é falar em voz alta num discurso que implica sempre um ouvinte caracterizado, principalmente, por uma comunicação face a face. Ou seja, um Eu que se dirige em voz alta a um outro, postado diante dele, um narrador que está vendo o rosto dos seus ouvintes e está aberto e vulnerável à opinião de seus *interlocutores*. Não pode, portanto, se dar ao luxo de utilizar-se de uma estrutura

narrativa fragmentada, com vocabulários rebuscados e sintaxes incomuns. Não pode ousar demais a ponto de ser experimental, lançando mão de metáforas exóticas ou citações eruditas, a pretexto mesmo de não ser de forma alguma compreendido – posto que seu interlocutor não tem como, o que é bem próprio da escrita, ler e reler para analisar o texto com calma.

Aqui, “ao vivo”, o *contador*, *cantador* ou *encantador* precisa saber controlar seus gestos, pois estes estão sendo observados e são significantes importantes que compõem, ao final, o “texto” falado. Seu tom de voz, altura e sotaque têm de estar a serviço do sentido preciso do que se deseja comunicar.

Precisa estar atento à sua plateia, a seu ambiente e à energia circulante, posto que seus *interlocutores* – sim, interlocutores, na medida em que não são meros receptores passivos, são capazes de agir e interagir –, se não o compreenderem ou o considerarem insultuoso podem vaiar ou simplesmente irem embora.

Seu discurso falado, justamente por ser falado, é efêmero, se dissipa no exato momento em que é cantado, isto é, narrado, “contado”. Mas, por outro lado, e exatamente por causa disso, se presta a improvisos, a variações e a influências de toda uma constelação imaginativa característica do verdadeiro artista e da beleza própria da arte.

Os contos populares são narrativas que encerram beleza e valor precisamente onde, em outras formas narrativas, identificam-se signos de pobreza e imperícia do artista. São narrativas lineares, contínuas, com princípio, meio e fim, sem nunca perder de vista que seu objetivo é, antes de tudo, contar uma história de interesse geral, com temas que possibilitem uma identificação imediata, que possa, como discurso, ser compartilhável a partir de uma linguagem acessível e familiar. São contos que cantam as histórias do homem e do mundo, dizem respeito à condição humana vital e concreta, seus conflitos, seus paradoxos, suas ambiguidades e transgressões.

Muito diferente dessa tradição própria da memória e da oralidade popular é a palavra escrita. Enquanto a oralidade exige a presença do dono, do pai da voz, de sua autoridade para sustentar a verdade do que diz, o logógrafo, como assevera Platão no *Fedro*, redige o que ele próprio não pronunciou, não assistiu ser dito e, talvez, nem sequer tenha pensado profundamente naquilo que acabou de escrever. *O autor do discurso escrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade. A escritura já é, portanto encenação* (Derrida, 2005, p. 12).

É Platão, nessa mesma obra, que conta, para descrever os perigos da escrita, como Theuth a inventou. A lenda diz que Theuth, semideus, filho de Thamous, vai a seu pai

e submete ao rei dos deuses uma série de invenções tais como o cálculo, a geometria, a astronomia e também o jogo de Gamão e os dados. Thamous inquire Theuth sobre a utilidade de cada uma daquelas invenções. Mais do que isso, fez o Deus pai sobre cada uma delas numerosas reflexões, misturando em relação a elas censuras e elogios. Entretanto, no momento de se pronunciar sobre a invenção dos caracteres da escritura, ouve de seu filho, antes, a explicação de que tal invenção deveria ser logo comunicada a todos os egípcios, pois tratava-se de um conhecimento que tornaria os egípcios mais instruídos e mais aptos a se lembrar. Memória e instrução encontrariam assim o seu remédio (o *Phármakon*). Por um instante, em silêncio, o rei reflete e depois replica: “Incomparável mestre em artes, oh, Theuth! (...) Neste momento, eis que em tua qualidade de pai dos caracteres da escritura, atribuístes-lhes, por complacência para com eles, todo o contrário de seus verdadeiros efeitos! Pois este conhecimento terá, como resultado, naqueles que o terão adquirido, tornar suas almas esquecidas, uma vez que cessarão de exercer sua memória: depositando, com efeito, sua confiança no escrito, é do fora, graças a marcas externas, e não do dentro e graças a si mesmos, que se lembrarão das coisas. Não é, pois, para a memória, mas para a rememoração que tu descobristes um remédio. Quanto à instrução é a aparência dela que ofereces a teus alunos, e não a realidade: quando, com efeito, com

tua ajuda, eles transbordam de conhecimentos sem terem recebido ensinamento, parecerão bons para julgar muitas coisas, quando, na maior parte do tempo, estarão privados de todo julgamento; e serão, além disso, insuportáveis, já que terão a aparência de homens instruídos em vez de serem homens instruídos” (Derrida, 2005, p. 49). É esse o sentido que encontra a palavra *Phármakon* no grego: significa, ao mesmo tempo remédio e veneno, um bem e seu contrário.

Aqui, o sentido específico de toda escritura: o livro não deixará esquecer, é verdade. Mas o que, todavia, rememorará? Um “saber morto e rígido encerrado nos *bíblia*, as histórias acumuladas, as nomenclaturas, as receitas e as fórmulas aprendidas de cor, tudo isso é tão estranho ao saber vivo e à dialética quanto o *Phármakon* é estranho à ciência médica” (Derrida, 2005, p. 17).

Talvez, de uma certa forma, o trabalho de escrever seja mesmo, por um lado, tranquilizador e protetor, ao mesmo tempo que perturbador e inquietante, por outro. O mesmo escritor que assevera que “Em geral, quando escrevo, sinto-me protegido atrás desse objeto palpável que é a palavra escrita” (Calvino, 1996, p. 139), em seguida, se pergunta: todavia, “o que acontece no momento em que tiro o nariz da página escrita e olho ao redor?” (Calvino, 1996, p. 140). Conclui dizendo, poeticamente: “Quando passo do mundo escrito a esse outro – esse que

chamamos atualmente de mundo (...) – isso significa para mim repetir a cada vez o momento de meu nascimento, passar de novo por seu trauma, para criar uma realidade inteligível a partir de um conjunto de sensações confusas, para novamente escolher uma estratégia para enfrentar o inesperado sem ser destruído por ele. (...) Enquanto espero que o mundo não-escrito se torne mais claro, sempre há uma página escrita aberta diante de mim, onde posso voltar a mergulhar: faço-o sem demora e com a maior satisfação, porque ali, pelo menos, mesmo que só compreenda uma pequena parte do todo, posso alimentar a ilusão de que mantenho tudo sobre controle” (Calvino, 1996, p. 140-1).

A escrita, é certo, produz profundas transformações nas estruturas mentais e sociais. Segundo Walter Ong, “a escrita, a espacialização da palavra, amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem, reestrutura o pensamento. Assinala, ainda, esse mesmo autor que, o inglês padrão coloca à disposição do usuário um vocabulário registrado de significados presentes, mas também centenas de milhares de significados passados”. Ora, um dialeto simplesmente oral tem, no máximo, alguns milhares de palavras e seus operadores não têm nenhum conhecimento da historicidade semântica de nenhuma dessas palavras. Existiria, então, um descompasso radical entre escritura e vida, entre texto impresso e texto oral?

Seria, então, o caso de irmos tão longe nesse descompasso entre os universos próprios da palavra escrita e da oralidade? Seria, pois, o caso de dizermos, tal como diz Calvino: “meu ponto de partida foi o contraste irreconciliável entre o mundo escrito e o não-escrito; se suas duas línguas se fundirem, minha argumentação vai por água abaixo”? (Calvino, 1996, p. 146). Não haveria entre esses dois mundos nenhuma mediação possível?

Chartier nos diz que é, de fato, grande “a discrepância entre o relato falado e o texto impresso. Não nos devemos esquecer, porém, de que são inúmeras as ligações entre ambos” (Chartier, 218).

Existem marcas ou fórmulas da cultura oral inscritas em diversos tipos de textos que se utilizam de métodos narrativos próprios dos contadores de histórias, tais como as variações introduzidas nas edições populares dos contos de fadas, tomadas de empréstimo das tradições folclóricas, que constituem bons exemplos dessas ligações entre a palavra falada e impressa (Chartier, 219). No Brasil, a literatura de cordel é um dos exemplos mais flagrantes da circulação de elementos orais e escritos.

Por sua vez, os “leitores” de antigamente mais ouviam que liam essas edições populares. Esses textos eram, em geral, lidos em voz alta em leituras públicas ou privadas. Nesse sentido, as edições populares podiam ser

memorizados pelos ouvintes que, algum dia, ao se depararem diretamente com eles, reconheceriam-nos muito mais que os descobriam.

Desse modo, os métodos narrativos próprios do texto escrito e da cultura oral circulavam no interior de diferentes comunidades de “leitores” (ouvintes). A perfeita compreensão disso, de certa forma, desloca as tentativas de estabelecer correspondências estritas entre dicotomias culturais e hierarquias sociais, criando relações simplistas entre determinados objetos ou formas culturais e grupos sociais específicos. Pelo contrário, é preciso reconhecer a circulação fluida e as práticas comuns que extrapolam as fronteiras sociais. (...) Devemos igualmente questionar o contraste já há muito tempo aceito entre as formas completamente orais e gestuais das chamadas culturas tradicionais, por um lado, e a circulação dos textos escritos, primeiro em forma manuscrita e depois impressa, por outro – um contraste que delimita uma cultura isolada e minoritária (Chartier, 230).

Talvez seja Ong aquele que melhor ou mais útil nos seja para tranquilizar nossos neoleitores, quando indica que as culturas orais produziram realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita (e a leitura), a consciência humana (...) não é capaz de outras criações be-

las e impressionantes (...), dificilmente haverá uma cultura oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletora de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. (Ong, 1998, p. 23).

Num contexto como esse, o papel da educação para a leitura avulta. É dela a responsabilidade de um mínimo de conservação de que o mundo não pode prescindir. Cabe a ela resgatar, redefinir, ressignificar a existência na barbárie. Se apropriar destas características do mundo moderno e construir conhecimento é ter bem claro e desejar um outro tipo de educação, é ensinar a nos percebermos olhando para o outro, trazer para o campo do educar os outros, os excluídos, e aprender que é possível assumir múltiplos lugares, entender que o mundo não é um único mundo e descobrir que o novo pode nascer daquilo que foi perdido.

A tarefa mais importante, portanto, de uma educação para a leitura de neoleitores conscientes dos limites aqui esboçados, mas também das suas possibilidades ou potencialidades, é certamente lutar, numa perspectiva mais democrática, contra a fragmentação e a dispersão, reatando, pela retomada da linguagem expressiva, os elos da coletividade; preenchendo o vazio deixado pelo individualismo (Costa Silva, 2008, p. 87). Nesse sentido, a mais importante tarefa da educação pela leitura – aqui, o exercício da memória junto das formas narrativas próprias da ora-

lidade presente em alguns textos, veículos capazes de trazer para nós um mundo inteiro desconhecido e em vias de desaparecer – é a tarefa de *re-comunitarizar*.

Enfatiza-se, aqui, e destaca-se, portanto, o papel fundamental dos círculos de leitura, dos clubes ou das comunidades populares de leitores em geral no relembrar constante dos princípios do relativismo cultural para as novas gerações, na valorização da diversidade cultural, os valores como respeito e tolerância; no estímulo permanente à curiosidade pelas culturas e identidades tradicionais, divulgando-as para que sejam conhecidas e reconhecidas na sociedade abrangente, de modo que seja transmitida a vontade de aprender, vivenciar, compreender, repassar e reinventar, permanentemente, as tradições.

27

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas – magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1985

CALVINO, Ítalo. *A Palavra Escrita e a Não-Escrita*. In: MORAES FERREIRA, Marieta & AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COSTA SILVA, René. *Cultura Popular e Educação*. Brasília, MEC, 2008.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo, Iluminuras, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Centauro Editora, 2004.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

ONG, Walter. *Oralidade e Cultura Escrita*. Campinas, Papirus, 1998.

TEXTO 3

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

NEOLEITORES NÃO SÃO PRÉ-LEITORES

*Elisiani Vitória Tiepolo*¹

A linguagem é ato de significação. Assim sendo, é histórica e social e nós nos constituímos enquanto sujeitos na medida em que interagimos com outros sujeitos, de tal forma que a consciência e o conhecimento são produzidos nesse espaço de interlocução. A linguagem, então, é a condição para a apreensão de conceitos pelos quais os seres humanos podem compreender o mundo e nele interagir. Em outras palavras, a linguagem é histórica e social porque se dá num processo de interlocução do “sujeito e dos outros sujeitos e é para os outros sujeitos e com outros que ela se constitui”². Há na linguagem, portanto, uma permanente disponibilidade para a mudança e a flexibilidade, assim como para a variedade.

Nessa perspectiva, a linguagem não pode ser tomada somente como um código a ser decifrado. Por isso, não é possível deslocar a linguagem do jogo das relações sociais, pois é somente aí que a significação acontece,

segundo Bakhtin, como uma “faísca elétrica”² que só se produz quando há contato entre dois polos. Assim, a aprendizagem da linguagem - oral ou escrita - só é possível na interação estabelecida na sala de aula entre alunos/alunos, *alunos/professor/alunos* a partir de textos também nascidos na prática social. Essa concepção de alfabetização pode ficar mais clara se comparada a outras maneiras pelas quais a alfabetização vem sendo entendida na escola, seja ela de ensino regular ou na modalidade jovens e adultos.

Duas ideias transitam como formas de se compreender a alfabetização, como se fosse possível apenas mudar de estratégias sem que sejam questionados os conceitos que as sustentam. Vejamos:

a) Estar alfabetizado significa dominar o código alfabético e ser capaz de ler estabelecendo a relação letra/som a partir do trabalho sistemático com a decodificação;

1 Professora da Universidade Federal do Paraná-Litoral. Consultora da série.

2 Sobre o assunto é interessante ler, especialmente, o Capítulo 1, de GERALDI, 1991.

3 BAKHTIN, 1981.

b) Estar alfabetizado significa dominar a leitura e a escrita de acordo com as possibilidades de cada sujeito.

Dessas duas compreensões em relação à alfabetização decorrem opções metodológicas aparentemente diferenciadas: de um lado, uma postura rígida em relação ao método utilizado, e o aluno sendo considerado como passivo no processo de aprender a escrita. E mais, a restrição da linguagem quase que exclusivamente à sua dimensão material, de tal forma que qualquer segmento linguístico é pretexto para aprender a decodificar letras ou sílabas. De outro lado, uma postura menos diretiva do professor, na medida em que se considera necessário respeitar a maturação biológica, pelo interesse ou esforço (dados por uma história pessoal em relação à escrita). Não há, nesse caso, uma intervenção rígida do professor, e cada aluno pode estar explicitando de formas diferentes seu processo de aquisição da escrita, cabendo ao professor compreender e aceitar essas diferenças como naturais a cada aluno. Mesmo nessa visão mais espontaneísta, o núcleo do trabalho na alfabetização continua sendo a dimensão material da língua, muitas vezes travestida de historietas e metáforas linguísticas: o “v” é o *chifre do boi*, o “b” é o *amigo do “a, e, i, o u”*, e tantos outros exemplos. O texto surge com mais frequência, porém sua função é basicamente servir de pretexto

para a seleção de frases ou palavras-chaves que têm como função a explicitação de letras ou sílabas.

Há, certamente, entre essas duas concepções de alfabetização alguns elementos opostos. Porém, podemos perceber que ambas tomam a linguagem escrita a ser trabalhada na alfabetização basicamente no que tange à relação letra/som, através de um “conjunto esquizofrênico de palavras”⁴, deixando de lado a sua dimensão discursiva. Além disso, ambas colocam a memorização como condição para o domínio do código, em detrimento da reflexão. E, pensar o texto literário nessas perspectivas é, no mínimo, cometer uma heresia pedagógica. É nesse mundo onde o *boi baba* e a *vaca do Davi come cocada* que sobrevive o pré-leitor, capaz de decifrar segmentos linguísticos (sílabas, palavras, frases) e incapaz de se apropriar de um texto no qual entrem em funcionamento todos os recursos disponíveis para a escrita, incapaz de compreender que um texto se compõe de elementos que ultrapassam os sinais gráficos ou a mera organização sintática. Esse eterno *pré-leitor* não se dará conta em suas decifrações de que os textos são produzidos, efetivamente, em situações de interação tendo alguma finalidade e dirigidos a um interlocutor determinado - o que procuramos desvendar quando lemos. Não será capaz de perceber que o texto se carac-

teriza por possuir *unidade temática* (uma ou mais ideias interligadas nas frases ou parágrafos) e *unidade estrutural* (muito mais do que simples segmentos linguísticos, mas ambiguidades, ironias, jogos de palavras, elipses, diferentes vozes, ora no discurso direto, ora no indireto, etc.).

É necessário questionar tais conceitos já cristalizados na escola, pois, “os parâmetros empregados na avaliação de saber-decifrar não têm vez no saber-ler”⁵. E o neoleitor não é um pré-leitor.

Inicialmente, é preciso ter claro que a leitura é a relação (mediada ou não) que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, na qual o leitor atribui sentidos ao texto, na medida em que lê. Para isso, ele utiliza o que já conhece e também lança hipóteses a respeito do que irá ler, procurando confirmá-las ou descobrindo que eram impróprias.

É preciso entender também a apropriação da escrita como um processo ativo e reflexivo no qual o alfabetizando extrai “significados dos estímulos disponíveis”⁶.

Através de textos procedentes da prática social, plenos de múltiplos significados que possibilitem diferentes indagações, é que estaremos oportunizando a apropriação da linguagem escrita e a formação do leitor. Caberá ao professor a mediação desses textos, afinal, a apropriação de qualquer conhecimento (do artístico, inclusive) é “construída na interação entre sujeito-objeto e essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada”⁷.

Sob esta perspectiva, qualquer texto pode ser *lido*⁸ por qualquer leitor, desde que haja um sujeito letrado disposto a mediar a relação leitor/texto com competência suficiente para direcioná-la de

Através de textos procedentes da prática social, plenos de múltiplos significados que possibilitem diferentes indagações, é que estaremos oportunizando a apropriação da linguagem escrita e a formação do leitor.

5 FOUCAMBERT, 1994. p. 5.

6 SMOLKA, 1988. p. 12.

7 SMOLKA, 1988, 12.

8 No início da alfabetização, o aluno lerá quase sempre através da voz do professor, ou seja, vou considerar uma forma de leitura a vocalização que um sujeito letrado faz de um texto escrito e que é acompanhada por um sujeito não alfabetizado.

forma diferente de acordo com as necessidades linguísticas apresentadas.

O princípio básico nessa mediação é de que existem diferentes possibilidades de leitura assim como diferentes formas de compreensão para um mesmo texto. Tanto num caso como no outro, o professor precisa identificar o que o aluno é capaz de fazer sozinho, auxiliando-o naquilo que ainda não domina com autonomia. Assim, os limites de compreensão do aluno não são impostos previamente pelo professor a partir de teorias pedagógicas ou psicológicas que têm como pressuposto básico a ideia de maturação. De outro modo, a reflexão, aqui proposta, está partindo dos pressupostos apresentados pelo pesquisador russo Vygotsky⁹, segundo os quais a aprendizagem acontece na interação social. Além disso, na apropriação do conhecimento temos três diferentes *zonas de desenvolvimento*, que de forma bem sucinta podem ser assim apresentadas:

a) *zona de desenvolvimento potencial*, ou seja, caracteriza aquilo que o sujeito é capaz de fazer a partir de seu instrumental biológico;

b) *zona de desenvolvimento proximal*, o que o sujeito é capaz de realizar com a ajuda alheia, para posteriormente fazer sozinho;

c) *zona de desenvolvimento real*, caracterizada por aquilo que o sujeito passa a fazer com autonomia em sua vida cotidiana.

Neste sentido, é necessário que os alunos em alfabetização possam se relacionar com os textos como se já fossem capazes de lê-los, pois é exatamente no desequilíbrio dado por essa situação (na zona de desenvolvimento proximal) que o aprendizado pode acontecer.

No que se refere ao desenvolvimento gradativo do domínio da linguagem escrita, a psicolinguística vygotskiana supõe que a origem de funções mentais superiores (tais como a memória, a atenção, a percepção e a linguagem) se dá do nível *interpsicológico* para depois passar ao nível *intrapsicológico*, o que supõe a *internalização*. Por isso, a linguagem deve ser praticada socialmente, numa atividade da qual participam alunos e professores, pois somente nessa interação será contemplada a sua dimensão discursiva. Desse modo, o domínio da linguagem será tecido nas relações sociais, e será através de uma relação dialógica que o professor poderá conduzir o aluno a construir e reconstruir o saber, intervindo no momento certo, num trabalho de trocas recíprocas, nas quais as relações interpessoais e de interlocução são muito mais do que fazer tarefas escolares,

9 A concepção de aprendizagem como fruto da interação social é uma contribuição da psicologia soviética. Luria e Leontiev são outros dois grandes pesquisadores dessa chamada psicologia social.

chegando a ser um emaranhado da própria vida de cada um.

Há, nesse sentido, que se clarear ainda mais como o sujeito aprende e para que aprende. Uma forma de compreendê-lo é considerá-lo como passivo na apreensão dos conteúdos explicados pelo professor, utilizando, principalmente, sua capacidade de memorização. Outra maneira bem distinta dessa, à qual subjaz a concepção sociointeracionista aqui assumida, é compreender que a escola trabalha com sujeitos concretos, isto é, sociais e históricos. Nesse sentido, é impossível conceber um ensino uniforme e uniformizante, baseado em exercícios e formulações únicas que serão apreendidos de maneira também única pelos alunos.

Na medida em que compreendemos o homem como construído historicamente, caem por terra teorias exclusivamente biológicas. Dizer que o homem é histórico e social significa dizer que sua mente se origina na sociedade e, portanto, o encaminhamento metodológico que daremos aos diferentes conteúdos a serem trabalhados na escola não pode tomar o sujeito independentemente do seu contexto social. Nesta perspectiva, o pressuposto básico é o próprio movimento

constitutivo do homem, movimento que se dá pelo trabalho. Na medida em que o homem interage com outros homens é que sua consciência e seu conhecimento do mundo são produzidos.

Em uma sociedade urbana e letrada, dominar a linguagem escrita significa obter formas de pensamento que possibilitem uma melhor compreensão das complexas relações nela estabelecidas. Isso porque o pensamento possui bases sociais e não meramente biológicas, e assim é impossível querer destinar ao aluno adulto o mesmo encaminhamento metodológico destinado à criança, desconsiderando sua história de vida.

Afinal, o adulto não domina apenas uma parte do mundo - a dos conteúdos escolares - mas é capaz de transitar nessa sociedade utilizando outros referenciais. Mesmo sem saber ler e escrever, transita no mundo letrado e com ele estabelece relações. Por isso, é preciso compreendê-lo como um neoleitor: alguém que possui experiências de vida e de leitura que precisam ser consideradas.

Como já comentamos, o crítico alemão Enzwenberger, em seu livro **Mediocridade e Loucura**, no capítulo intitulado **Elogio ao**

Na medida em que
o homem interage
com outros homens é
que sua consciência e
seu conhecimento do
mundo são produzidos.

analfabetismo, ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita (e talvez justamente por isso), possui algumas qualidades: uma memória extremamente desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que a literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma que “sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros”¹⁰. Apesar disso, é comum, no trabalho literário com o adulto, a preocupação com uma seleção bibliográfica segundo critérios de adequação etária. Toma-se um sujeito ideal - a criança, jovem ou adulto - e a ele corresponderiam textos também ideais - tanto no nível linguístico como temático. Nessa abstração pedagógica são extirpadas não só a própria história do sujeito enquanto síntese social como também sua história enquanto leitor. E, se em relação à criança, essa forma de compreender o sujeito se mostra surrealista, no que se refere ao adulto, é absurda. Como estabelecer uma faixa etária para o aluno adulto? Dos quinze aos dezoito? Dos dezoito aos trinta? Dos trinta aos setenta anos? Talvez decretar um latifúndio etário resolvesse a dúvida com relação a em que ponto deve-se enquadrar esse ou aquele sujeito. Trata-se, porém, de uma mudança

radical de concepção de sujeito e aprendizagem. Se estamos considerando o sujeito histórico e social e que a aprendizagem só acontece na interação social, nossa reflexão passará por outras questões, tais como:

I - Qual é a história de leitor de cada um dos alunos? Que tipo de textos leem sozinhos e quais necessitam da mediação do outro para compreender?

II - Que textos podem ser considerados esteticamente bem realizados?

III - De que forma a convivência com narrativas orais capacitou esse aluno a apreender com certa previsibilidade determinados recursos estéticos? Ou seja, qual a sua história de ouvinte?

Por isso, é preciso ter sempre presente o fato de que se o adulto se aproxima da criança no que tange ao domínio incipiente da escrita, se distancia dela quando se trata da possibilidade de transitar pelo mundo e compreendê-lo. Afinal, ele possui estratégias de pensamento construídas na prática social que são diferentes das infantis e suas referências linguísticas e extralinguísticas permitem ao adulto um maior número de interferências. Afinal, ler é um processo ativo que exige que o leitor faça uso de diversos conhecimentos prévios - linguístico, textual, de mundo - numa “atividade de procura

pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar” (Kleiman, 1989, p. 34).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CHARTIER, Roger. *As práticas da escrita*. In: *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 113-159.

ENZENBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emília. *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven. *Inteligência se aprende*. In: *Revista IstoÉ*, n. 1.297, 10/8/94, p. 5-7.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: teoria e crítica)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KATO, Mary (org.). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. (Coleção Texto e Linguagem)

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Passando a Limpo)

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Coordenação Pedagógica

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Ana Maria Miguel e Carla Ramos

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Elisiani Vitória Tiepolo

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Julho 2010