

8

Leitura e Escrita
(do impresso ao digital)
como práticas so-
ciais formadoras
de cidadania

José Péricles Diniz

Jornalista, mestre em Educação e doutorando pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA. Professor assistente da Faculdade de Jornalismo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
E-mail:periclesdiniz@globo.com

NABSTRACTRESUMORESUMENABSTRACR

resumo	<p>A proposta deste artigo é refletir sobre os processos de alfabetização em prática no Brasil, a partir da contribuição das teorias lingüísticas e estudos a respeito dos mecanismos de leitura e suas implicações enquanto práticas sociais. A leitura e a escrita podem ser vistas, sob tal prisma, como práticas fundamentais na formação de cidadania. Cabe à escola, enquanto instrumento de formação de cidadania, incentivar as práticas de leitura.</p> <p>Palavras-chave: leitura; escrita; ensino; letramento; cidadania.</p>
abstract	<p>The proposal of this article is to reflect on the processes of education in practical in Brazil, from the contribution of the linguistic theories and studies regarding the social mechanisms of reading and its practical implications while. The reading and the writing must be seen, since point of view, as practical basic in the citizenship formation. It fits to the school, while instrument of citizenship formation, to stimulate the practical ones of reading.</p> <p>Keywords: reading; written word; teaching; literacy; citizenship.</p>
resumen	<p>La propuesta de este artículo es reflejar acerca de los procesos de alfabetización en práctica en Brasil, desde la contribución de las teorías lingüísticas y estudios con respecto a los mecanismos de lectura y sus implicaciones en las prácticas sociales. La lectura y la escrita pueden ser vistas, bajo tal prisma, como prácticas fundamentales a la formación de ciudadanía. Cabe a la escuela, mientras instrumento de formación de ciudadanía, incentivar a las prácticas de lectura.</p> <p>Palabras-llave: lectura; escrita; enseñanza; letramento; ciudadanía.</p>

A leitura e a escrita podem ser analisadas enquanto mecanismos indispensáveis aos processos de ensino-aprendizagem, desde a alfabetização até os demais ciclos e graus de toda a vida acadêmica, mas igualmente como poderosos instrumentos de formação política de cidadania. O objetivo deste trabalho é refletir sobre como se tem dado os processos de letramento no Brasil, avaliando desde os mecanismos da leitura e escrita às contribuições teóricas da lingüística e da semiologia. Para tanto, faremos uso das contribuições de autores como Luiz Carlos Cagliari, Hercílio Quevedo, Ângela Kleimann e Luiz Antonio Marcuschi. De início, será necessário questionar se os processos de alfabetização no Brasil são, de fato, preponderantemente dirigidos à escrita, quando deveriam dedicar um pouco mais de espaço à leitura, na medida em que se trata de uma atividade fundamental em qualquer etapa da formação escolar. Ao depender e, portanto, demandar mais das práticas de leitura, em detrimento da escrita, a sociedade moderna estaria abrindo mão de uma etapa valiosa do processo de aprendizagem? O relacionamento da educação com as novas tecnologias devem trilhar caminhos que supram tais deficiências ou que, ao contrário, as potencialize? Enfim, como incentivar e valorizar a leitura e a escrita como práticas sociais emancipadoras?

Sobre leitura e escrita

Ainda que a princípio possa parecer contraditório, em se tratando um país com índices de analfabetismo como o Brasil, o fato é que todo o nosso processo de ensino do português tem sido orientado precipuamente para a prática da escrita, chegando mesmo, de acordo com lingüistas como Luiz Carlos Cagliari (2001, p.96), “a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa”. Mas isto explicaria apenas o valor social que é atribuído à escrita na esfera do discurso e da tradição cultural, onde saber ler e escrever é referência para pessoa inteligente e, conseqüentemente, poderosa, influente. Tal valorização não se reflete necessariamente na adoção de políticas públicas de incentivo à leitura, muito pelo contrário, as elites sempre fizeram questão de manter o povo iletrado, no máximo assinando nome, como forma de perpetuar a dominação e a exploração.

As contradições se refletem, igualmente, no ambiente escolar, onde todas as atividades de prestígio giram em torno da escrita. Ensinar a escrever sempre teve papel fundamental, mas quase ninguém se preocupa com a formatação das cartilhas, onde convivem diversas formas de representação gráfica e vários tipos de alfabeto (maiúsculas e minúsculas, por exemplo, onde o formato de um D não guarda absolutamente nenhuma relação visual com o d). Neste sentido, revela o autor que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever,

quais são as regras do jogo” (CAGLIARI, 2001, p.98). Sem esquecer que também a forma pessoal, individual e muitas vezes idiossincrática que cada pessoa guarda em sua escrita cursiva implica em caracteres às vezes indecifráveis para muita gente. Prática que é até mesmo valorizada em certos segmentos culturais, a exemplo da categoria profissional dos médicos, que freqüentemente costuma gabar-se do esforço que provoca para a tradução dos seus garranchos ilegíveis. Houve um tempo em que a caligrafia era obrigatória na escola, mas esta já é outra questão.

No momento, interessa mais questionar se, de fato, ler implica necessariamente em escrever. A propósito, Cagliari (2001, p.101) lembra que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo”. Sobretudo nas classes mais baixas, a prática social da escrita é quase inexistente, o que termina passando a estas pessoas uma sensação de inutilidade, de perda de tempo, pois não haveria para elas um referencial na família, no trabalho ou nos locais onde convive, que a justificasse. Por outro lado, para quem cresceu em um ambiente cercado por instrumentos de leitura e escrita, onde estes hábitos são cultivados e incentivados, então o processo de letramento foi quase automático, a prática passa a ter uma referência concreta, é socialmente valorizada como forma individual de expressão e de arte. “Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação” (CAGLIARI, 2001, p.102).

Uma das mais eficientes medidas que pode o professor adotar na tentativa de superar as dificuldades de leitura dos seus alunos é incentivar firmemente práticas que levem a um convívio natural e até mesmo prazeroso com os livros, não apenas os didáticos, mas também os de literatura, de informação geral e os periódicos, como jornais e revistas. A pesquisadora Ângela Kleiman (2002, p.27) adverte, todavia, que há inúmeras estratégias possíveis de aproximação ao texto, o que exige “diversos graus de engajamento cognitivo por parte do leitor”. O que vai variar em razão da capacidade de cada um. Portanto, se o professor optar por trabalhar apenas em desenvolver o interesse pela leitura usando atividades diversas, ainda não estará formando o leitor.

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentido, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há ensino de leitura (KLEIMAN, 2002, p.28).

A palavra-chave em toda esta questão é significado. Para o aluno, aprender a ler precisa fazer sentido. Pois a leitura envolve necessariamente a interação entre autor e leitor, através de um roteiro de

comunicação que sempre vai envolver problemas de decodificação, os ruídos ao pleno entendimento de significados. No ambiente escolar, cabe ao professor intermediar esta relação, tornando-a o mais fluida possível. Assim, partindo do pressuposto básico de que tanto o material escrito quanto os conhecimentos prévios do leitor interagem para que ele chegue à compreensão, Kleiman (2002, p.31) enumera três tipos de teorias relacionadas à leitura: as que adotam e desenvolvem os conceitos de gênero apresentados por Bakhtin e envolvem questões ligadas à lingüística textual e à análise do discurso; também as teorias sócio-cognitivas da compreensão, oriundas das ciências psicológicas, principalmente a psicologia cognitiva, que trata dos modelos de processamento da língua escrita; e, finalmente, os estudos do letramento.

Significante e significado

O objetivo primordial da escrita seria permitir a leitura, a tradução dos símbolos gráficos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupariam com a expressão oral e outras apenas em transmitir significados específicos, a serem decifrados por quem está habilitado a tal. É o exemplo das placas de trânsito, que têm uma palavra-chave intrínseca que auxilia na decifração. Trata-se, neste caso, de escrita baseada em significado, que não necessita ter relação direta com a expressão sonora, mas sim com o valor semântico da mensagem. Por isso mesmo, pode ser usada internacionalmente. Ensina Cagliari (2001, p.104) que “este tipo de escrita se baseia só no significado e não no significante dos signos lingüísticos”.

Mas também pode ocorrer o inverso, ou seja, a escrita representa o significante sem nada relacionar do significado. Um exemplo apontado pelo autor é a transcrição fonética de uma língua desconhecida. O importante a destacar é que, em ambos os casos, a escrita permite uma leitura, mas o seu valor como código lingüístico desaparece, pois não há mais signo lingüístico, apenas uma parte dele. Ou seja, só o significado *ou* só o significante. Além disso, é importante destacar que um desenho não é necessariamente um tipo de escrita já que, para ser considerado como tal, precisaria de um objetivo bem definido, que seria fornecer subsídios à tradução de quem o lê. Um desenho não precisa ser feito obrigatoriamente para ser lido. Evidentemente, pode-se ler um desenho, mas se a ele não for atribuído um significado, não poderá ser considerado parte de um sistema de escrita.

Afirma Cagliari (2001, p.104) que “ler é condicionado pela escrita”. Quando alguém lê o desenho colocado numa placa de trânsito, por exemplo, interpretando-o e relacionando expressões de fala às formas gráficas, ele pode ser considerado escrita. Quem interpreta, não o faz “pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indi-

ca” (CAGLIARI, 2001, p.105). Ou seja, há uma motivação concreta, que é a sua própria razão de ser. Decifrar é somente um aspecto mecânico do seu funcionamento. Ler, portanto, não é apenas somar e traduzir signos individuais (as letras, palavras etc), mas implica em contextualizar os significados de maneira intencional.

Historicamente, o autor identifica três fases distintas no desenvolvimento da escrita: uma primeira, descrita como pictórica, que se manifesta através de desenhos ou pictogramas não associados a um som, mas à imagem daquilo que se deseja representar. Uma outra seria a ideográfica, que envolve ideogramas, convenções de escrita. E, finalmente, a alfabética, que se dá por meio de letras que guardam representação fonográfica. Os sistemas de escrita, por sua vez, seriam de dois tipos. Um, baseado no significado (escrita ideográfica), pictórico e motivado pelo significado que quer transmitir, depende dos conhecimentos culturais prévios de quem o opera, mas não de uma língua específica, pois é internacional. Os exemplos são as placas, números, logotipos, logomarcas, fórmulas, abreviações e siglas, entre outros. O outro tipo baseia-se no significante (escrita fonográfica) e depende dos elementos sonoros de uma língua para ser decifrado.

Leitura e cidadania

Partindo do pressuposto de que, em geral, se considera leitor aquele que aprendeu o processo mecânico da leitura, o domínio dos signos lingüísticos escritos, Hercílio F. Quevedo (2002, p.69) lembra que, desde o nascimento, o homem passa a ler o mundo com seus diversos sentidos, captando a realidade à sua volta, estabelecendo interações e acumulando referências incontáveis, uma vez que “o conhecimento prévio do mundo, mesmo que fragmentado, constitui-se num dos pressupostos básicos ao processo de leitura” (2002, p.70). Ele cita Ângela Kleimann (1995, p.13) e Marcuschi (1999, p.96) para afirmar que o sentido de um texto não produz compreensões definitivas, pois não reside *no* texto. Ele é o ponto de partida de onde o sentido vai sendo construído mediante a interação de conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo que possui o leitor.

Portanto, ler é sempre um ato interativo e criativo, que exige descobrir novas realidades e maneiras inéditas de relacioná-las entre si, de acordo com o contexto. A escola, neste sentido, deveria buscar trabalhar vários tipos de textos, desde os formativos (livros técnicos e didáticos) até os informativos (jornais, revistas), mas também os literários (QUEVEDO, 2002, p.71-73). Ainda sobre a importância da leitura, Cagliari (2001, p.148) argumenta que, “se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”. Pensam assim todos aqueles que consideram ser a leitura uma atividade fundamental para

a escola no processo de formação do aluno. Muitos dos problemas que ele geralmente encontra em seu trajeto da pré-escola à pós-graduação pode, inclusive, dever-se a deficiências ligadas à leitura. Neste sentido, diz o autor que “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver” (CAGLIARI, 2001, p.149).

Todo processo de leitura envolve um esforço de decodificação em que o leitor primeiro decifra a escrita; depois, entende a linguagem que lhe serve como intermediária para, finalmente, lograr refletir sobre o conteúdo que lhe foi transmitido. Ele o interioriza e passa a formar seu próprio conhecimento e opinião sobre o que leu. Se houver falha em alguma etapa deste processo, o resultado final ficará comprometido. Significado e significante estarão fora de sintonia. Por isso uma criança não lê como um adulto. Da mesma forma que pessoas com referências sociais, ideológicas e culturais distintas podem também ler um mesmo texto e produzir interpretações bastante diferentes.

Quevedo (2002, p.77-80) enumera, entre as especificidades necessárias à leitura da palavra, a concentração e o raciocínio, que permitiriam um *mergulho* nas possíveis significações do texto. Lembra, a propósito, que ler de maneira constante e sistemática textos escritos ajuda a ampliar as habilidades cognitivas e a agilizar o intelecto. A leitura da palavra é, de fato, uma das mais complexas, pois sintetiza todas as habilidades requeridas pelos demais tipos de leitura. Tal característica provavelmente é uma das fontes que alimentam a crença comum de que o domínio da habilidade da leitura confere naturalmente um tal *status* aos indivíduos que, mesmo aqueles que não lêem, desejam se passar por leitores de livros. E freqüentemente o fazem. De qualquer maneira, conclui Quevedo (2002, p.81), “tornar-se leitor e auxiliar na formação de novos leitores parece ser um compromisso de cidadania para quem acredita que ler não é apenas decodificar signos, mas um ato que pode mudar o rumo da(s) vida(s)”.

Ler sem escrever

Outro ponto a ser levantado é que, se escrever e ler são atividades de alfabetização que deveriam acontecer simultaneamente por que, nas nossas escolas, geralmente se dá mais atenção à escrita que à leitura? Talvez a questão esteja nos mecanismo de avaliação. É mais fácil mensurar os progressos obtidos com o ensino da escrita do que em relação à leitura, que envolveria uma gama maior e mais complexa de variantes e condicionantes - de ordem cultural, subjetiva - a ser observada e considerada. De qualquer forma, conforme ressalta o próprio Cagliari (2001, p.167), “no mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever”.

Para ilustrar sua afirmação, lembra que há muitas pessoas alfabe-

tizadas que vivem praticamente sem escrever, mas não sem ler, enquanto inúmeros analfabetos de escrita conseguem ler numa cidade grande, porque precisam desenvolver mecanismos que lhes permitam identificar placas de rua, letreiros de ônibus e metrô, números em cartazes e etiquetas, luminosos etc. Seria, então, possível aprender a ler sem aprender a escrever, como ocorre a uma criança que acompanha a leitura de uma história e aprende a decifrar os sons das letras em contextos diversos, apreendendo pequenos textos de cujo conteúdo tenha conhecimento prévio ou saiba de cor.

Assim, teria uma visão mais real do funcionamento da escrita, o que lhe facilitaria o aprendizado da ortografia. Cagliari (2001, p.169) defende que tudo isso deveria bastar para justificar um lugar de maior prestígio para a leitura no processo de alfabetização e argumenta que “o objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita”. O que remete, mais uma vez, à importância que tem a leitura para todo o processo ensino-aprendizagem.

Do impresso ao hipertexto

A importância da leitura enquanto prática social pode ser igualmente mensurada sob o prisma do inescapável relacionamento com a tecnologia. Partindo da constatação de que os alunos, de uma maneira geral, costumam interessar-se mais pelos veículos das novas mídias (tevé, videogame, computador pessoal, celulares) do que pelo texto escrito, vários têm sido os educadores a advogar o uso das tecnologias eletrônicas em sala de aula como suportes para gerar interesse pela leitura da palavra escrita. Hercílio Quevedo (2002, p.75) lembra que, entre as características únicas que o computador coloca à disposição do leitor do século XXI, está o hipertexto, “um fenômeno pós-moderno que alterou de maneira definitiva as relações até então existentes entre os indivíduos e a informação”.

A leitura de um hipertexto remete à formulação de novos textos, utilizando-se para isso do próprio computador, que estaria, assim, formando uma geração de leitores que se relaciona com a tecnologia de maneira inédita, mais eficaz e totalmente diferente do que se fazia até então. Mas não se pode esperar que a informática transforme-se, por si só, em um instrumento de educação, já que o trabalho com a máquina não deve automatizar os pensamentos. Antes pelo contrário, os chamados novos mídia têm o potencial para fornecer elementos como a originalidade e a criatividade, tão necessários à construção do indivíduo enquanto sujeito de sua história.

Todavia, a rapidez com que o fenômeno de digitalização de textos se impõe a todo o processo produtivo cultural e acadêmico exige respostas igualmente ágeis às questões daí derivadas, desde as etapas

da criação, em sua forma e conteúdo, estilo e linguagem, até a edição, distribuição e venda, entre outros fatores que interferem até mesmo no modo de se ler. Sem esquecer discussões importantíssimas, como a propriedade intelectual, a democratização do acesso, a preservação de culturas e os modos de fazer originais. Com a informatização, as etapas industriais de confecção foram agilizadas e barateadas, alterando os custos envolvidos na produção, embora este talvez não seja o ponto mais importante da equação. O que deve afetar de maneira mais significativa esta relação é mesmo o fato de não mais dependermos dos formatos impressos para ler um livro, uma revista ou um jornal. Agora, podemos fazê-lo através da tela de um computador, em CD-ROM, telefone celular ou qualquer um dos inúmeros aparelhos eletrônicos que têm sido desenvolvidos como plataformas digitais de leitura.

Neste sentido, autores como André Belo (2002, p.18) avaliam que um texto apresentado por intermédio destes novos veículos vai ser lido inevitavelmente de maneira diferente, uma vez que “desaparecem os gestos e as sensações do leitor associados ao manuseio do livro impresso e muda a seqüência da leitura”. Em lugar de uma ordem linear, que parte de uma capa para a folha de rosto, índices e páginas iniciais até o final, um produto digital não precisa seguir - e geralmente não o faz - nenhuma lógica formal entre as partes ou os capítulos, permitindo ao leitor elaborar e modificar trajetórias de leitura e navegação as mais diversas e originais. Tal característica, em certo sentido, está presente no formato do jornal impresso desde os seus primórdios, ao oferecer uma diagramação e uma paginação que permitem e até mesmo induzem o leitor a identificar os temas e assuntos que mais ele interessam, separados em editoriais e cadernos específicos, selecionando o conteúdo que deseja ler. Entre os veículos de comunicação tradicionais, apenas o impresso possui este nível de interatividade, já que, até o advento da digitalização, o rádio e a tevê limitavam-se a oferecer pacotes prontos de programação que deixavam ao ouvinte ou espectador somente a alternativa de mudar de canal ou desligar o aparelho.

O máximo de ingerência possível acontecia por meio das pesquisas de audiência e opinião, cartas ou telefonemas com críticas e elogios à programação. No jornal impresso, mesmo sem interferir diretamente no conteúdo, o leitor sempre pode eleger por onde iniciar a leitura, o que deixar de lado, ao que dedicar mais atenção e no que apenas *dar uma olhada*. Exatamente como ocorre - evidentemente que de maneira bastante ampliada e dinamizada - com os menus dos ambientes informáticos, onde a navegação requer uma edição crítica dos conteúdos disponibilizados. Neste sentido, o hábito da leitura do jornal pode, inclusive, facilitar a familiarização dos novos usuários aos sistemas de informática.

Merecem destaque, contudo, outras características muito específi-

cas do texto digital apontadas pelo autor:

Por outro lado, em vez de sublinhar e anotar a lápis ou caneta nas margens do texto impresso, o leitor pode intervir diretamente sobre um texto digital, adicionando-lhe comentários, alterando-o, copiando-o por meio de um simples comando para novos documentos, juntando-o, por exemplo, a outros textos sobre o mesmo assunto que foi arquivado no computador. Recurso extraordinário, a pesquisa por palavra permite ao leitor digital percorrer o interior de um livro em busca de uma mesma expressão a uma velocidade que nenhum leitor da era do impresso, por mais rápido que fosse, podia sequer imaginar (BELO, 2002, p.19).

Aspecto relevante desta discussão diz respeito ao temor de a generalização dos computadores pessoais levar ao desestímulo à prática de leitura de livros, jornais e periódicos. À parte o registro de que tal vaticínio seja já recorrente, sobretudo quando da popularização do rádio e, depois, da televisão, é importante salientar que a rede mundial de informação configurada através da internet tem sido constantemente abastecida com um volume gigantesco de textos os mais diversos, multiplicando a possibilidade de leitura (inclusive podendo-se imprimir os arquivos digitalizados) de obras exclusivas, raras, esgotadas ou inacessíveis até então. Além disso, a facilidade em produzir, editar, publicar e até mesmo divulgar textos inéditos representa uma revolução em grande potencial para as práticas de leitura. E não somente em relação à produção literária, técnica ou acadêmica, mas principalmente no que diz respeito ao jornalismo, atividade que, desde o início, buscou guardar para si o monopólio da produção e distribuição de notícias. Os portais e páginas eletrônicas de veículos de imprensa, tradicionais ou não, oficiais ou piratas, bem como o recente fenômeno dos *blogs* (sítios individuais facilmente criados e mantidos com o objetivo de divulgar pessoas, grupos, entidades, ações, movimentos ou idéias, entre infinitas outras possibilidades), cada vez mais se apropriam, em forma e conteúdo, da socialização de fatos e informações, ou seja, das notícias.

Se, em suas origens, a imprensa foi um instrumento de transformação cultural e social insubstituível, peça fundamental para a consolidação dos ideais humanistas, políticos, técnicos e científicos que moldaram o liberalismo moderno, com o tempo foi também responsável por introduzir alterações na maneira como o ocidente conferia significado aos textos eruditos ou religiosos, considerados nobres ou sagrados. Ao massificá-los, tornou-os passíveis de crítica, de avaliação, a partir de uma ótica individual ou mesmo de classe. Superando uma cultura baseada no manuscrito e na oralidade, a imprensa burguesa modificou as formas do discurso, introduzindo a prática da leitura individual, silenciosa e seletiva.

No entanto, conforme adverte André Belo, se, por um lado, a imprensa altera fundamentalmente a técnica de reprodução dos textos, perde seu caráter revolucionário quando comparada com outras mu-

danças, a exemplo do aparecimento do livro, entre os séculos II e IV, quando era copiado a mão, em substituição ao formato dos pergaminhos. Lembra que era “menos portátil do que os livros atuais, mas já um códice, isto é, um conjunto de cadernos costurados uns aos outros e encadernados” (BELO, 2002, p.25). A propósito, comenta:

Na opinião de Chartier, o que permaneceu no livro depois de Gutenberg foi mais importante do que o que mudou: os sinais que facilitam a orientação do leitor no interior do livro (numeração de páginas, de colunas ou de linhas) e no interior de cada página (títulos de capítulos e letras iniciais ornamentadas) nasceram no tempo do livro manuscrito, o mesmo acontecendo com os índices, alfabéticos ou por assunto. A imprensa não criou um objeto novo e não obrigou a novos gestos por parte do leitor, ao contrário do que aconteceu com o aparecimento do códice. (BELO, 2002, p.25).

O próprio formato do livro impresso teria sido responsável, portanto, por consolidar novos hábitos intelectuais e posturas corporais (liberdade no manuseio e facilidade para fazer apontamentos, poder folhear avançando ou recuando livremente, permitindo comparações ágeis entre partes do texto). Para o autor, este novo formato deve implicar em modificações nos modos de escrever e ler. Belo (2002, p.28) questiona ainda se não seriam as inovações técnicas responsáveis por transformações no modo de pensar, de ler e de conhecer ou, pelo contrário, “são necessidades culturais e sociais que dão origem ao aparecimento de novas tecnologias de difusão do saber?”

Cada veículo de comunicação, em seu desenvolvimento histórico, elabora, adota e legitima um estilo de linguagem que resulta peculiar, em razão do contexto sócio-cultural em que foi gerado e dos limites técnicos e estéticos que lhe são impostos ou sugeridos, o que é facilmente identificável. Isto permite, por exemplo, que falemos de uma linguagem do rádio, uma linguagem cinematográfica ou televisiva. No entanto, toda nova mídia em verdade vai aproveitar, ao se estabelecer, referências de algo anterior, que lhe serve de parâmetro para a criação de sua própria linguagem. Assim foi com a fotografia (melhor dizendo, com o daguerreótipo), ao basear-se na lógica da perspectiva renascentista utilizada pelas artes plásticas e, pouco depois, no cinematógrafo - as imagens fotográficas em movimento -, que também se apropriaria de vários elementos do teatro. Igualmente das artes cênicas se valeu o rádio em seus primórdios, abrindo espaço para a televisão que, por sua vez, nutriu-se não apenas do formato, da técnica e da linguagem do rádio e do cinema, mas até mesmo dos profissionais que nele trabalhavam.

A propósito, o dramaturgo e roteirista de cinema e televisão Alcione Araújo (1994, p.129) estabelece diferenças de linguagem entre estes gêneros artísticos não apenas na fenomenologia de suas percepções, mas em sua própria gênese enquanto formas de expressão, afirmando que todas elas “guardam um elemento de similitude que leva afoitos

a arrolá-las num mesmo bloco: têm em comum o uso da construção dramática”. Ou seja, todo o processo tenderia a evoluir da identificação de um protagonista que deseja algo mas, para atingir seu objetivo, tem que superar obstáculos, que são os seus antagonistas. Daí, nasce toda a ação e conflito, com uma narrativa que inclui apresentação do problema, desenvolvimento e desfecho.

O teatro, o cinema e a televisão se apoiariam nestes princípios de construção dramática, mas a partir de linguagens completamente distintas. Segundo ele, “o palco exige uma linguagem de síntese” (ARAÚJO, 1994, p.130), pois é totalmente artificial, numa situação tacitamente aceita pelo espectador, que não condena, por exemplo, estar um dançarino que foi morto a respirar. Mas o teatro precisa ser profundamente verdadeiro na essência do que narra. Já o cinema - e a tevê, por extensão - é profundamente realista em suas cenas e, por isso, pode ser artificial em sua montagem. Trata-se de duas formas de linguagem que impõem leituras intrinsecamente diferentes e que, portanto, não estão abertas a confusões.

Cada formato de linguagem constituiria um gênero e seria utilizado como estratégias de leitura, a fim de facilitar a identificação e recepção da mensagem. Então, copiar, total ou parcialmente um formato estabelecido, quando da introdução de uma nova mídia, seria uma estratégia pela qual o reforço dos traços familiares facilitaria o aprendizado e a absorção das novas estratégias de leitura. Ao alcançarmos o formato multidimensional dos mídias digitais, todavia, a questão fica mais complexa. Primeiro porque, ao fazerem uso de ingredientes emprestados de todos os demais veículos (não apenas o registro das imagens ou a dinâmica do movimento; ou os significados do texto e a textura dos grafismos; ou a narrativa musical, testemunhal e documental, mas tudo isso e muito mais), os multimídias mostram potencial não apenas para incorporar as linguagens dos formatos que os antecederam, mas as modificam profundamente. Embora nem sempre isso aconteça com sucesso. Talvez porque ainda não tenhamos alcançado a lógica (ética e estética) digital, que deve substituir o pensamento analógico construído pelas regras do existir industrial.

O que parece claro é que o potencial das mídias digitais tem sido subutilizado, ou seja, ainda usamos as novas tecnologias com a mesma lógica que balizou as antigas, deixando de perceber possíveis modificações de ordem ética, estética e até mesmo política na própria essência de todo o processo. Seriam mudanças profundas no modo de produzir e difundir saber, de fazer pesquisa e distribuir seus benefícios. Mudanças nas bases geopolíticas da liberdade de expressão e no poder representativo. Para tanto, é necessário perceber antecipadamente se a discussão será sobre o grau de acesso e utilização das novas tecnologias ou, na verdade, sobre as intenções de quem detém poder sobre os seus usos. A questão, então, não seria sobre a linguagem ou o meio que vão determinar as formas de lidar com elas, mas sobre as

intencões que construirão as relações nela implícitas.

Quando, então, centramos a questão nos eixos da ética e da estética, certamente seremos remetidos a uma dimensão política. Porque a disposição em buscar uma nova ética e uma nova estética para a linguagem dos novos mídias tem, obrigatoriamente, de partir de um posicionamento político em relação aos usos destes veículos: quem vai usar, como e para quê? Para mudar (ou manter) quais tipos de estruturas e relações sociais? Trata-se de entender que uma nova linguagem vai surgir da busca por uma nova forma de fazer, de usar a tecnologia digital. Para tanto, não funcionaria tentar utilizar os novos veículos digitais disponíveis com uma lógica gerada em um contexto que se vai ultrapassando, um contexto - diríamos - analógico.

Assim, uma ética e uma estética inéditas vão ser possíveis a partir de uma nova maneira política de pensar. A questão da manipulação da informação, por exemplo. Não cabe mais discutir se tal ou qual veículo específico (ou mesmo tal formato ou experiência de mídia) é mais ou menos democrático, mais ou menos conservador ou liberal, porque todo veículo está inserido em um mercado (entendido num sentido bem lato) e a ele deve referências. Está sujeito a todos os filtros internos (políticas da empresa, as preferências dos editores, a orientação redacional, o estilo dos repórteres etc) e externos (a linha editorial assumida, o relacionamento com a comunidade e com o poder estabelecido, as verbas publicitárias - ou falta dela) que regem a atividade.

Concluindo

A escola deveria promover meios de fomento à leitura regular de revistas e periódicos de vários tipos, inclusive as fotonovelas e histórias em quadrinho, que podem não freqüentar as listas de referências da maioria absoluta dos mestres e professores das redes formais mas, com toda certeza, habitam as preferências de quase todas as turmas, desde o pré-escolar até a faculdade, em muitos casos. Propiciando o acesso a estas publicações, sobretudo àqueles alunos que não podem tê-las em casa, os professores os estarão motivando para a leitura - e, conseqüentemente, para o exercício da escrita - mostrando que ler é importante enquanto prática social, independentemente até de forma e conteúdo.

Num tipo de sociedade tão marcada pela força do signo escrito, como a nossa, dominar a prática social da leitura é requisito básico de sobrevivência econômica, política e cultural, aí incluídas todas as incontáveis possibilidades abertas pelo acelerado processo de digitalização e convergência das mídias. Fenômeno que, certamente, levará a novas linguagens e novos arranjos cognitivos e políticos para as práticas da leitura e da escrita. Para a produção e distribuição da nossa riqueza (ou pobreza) intelectual, enfim.

Referências

- ARAÚJO, Alcione. *Leitura e Linguagens*. In: **Leitura, saber e cidadania/Simpósio Nacional de Leitura**. Rio de Janeiro: Proler, FBN, Centro Banco do Brasil, 1994.
- BELO, André. **História &... Livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, SP: Scipione, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.
- QUEVEDO, Hercílio F. *Ler é nossa função essencial (ou não?)* In: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo (orgs). **Leitura e animação cultural**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor*. In: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.) **Leitura e animação cultural**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.