

# LEITURA, REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO<sup>1 2</sup>

Giovanni Perillo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Istituto Comprensivo “Manzoni-Poli” - Itália

## Resumo

Educar crianças e adolescentes para a leitura do território significa educá-los para a leitura da sua relação com ele. Nesse sentido, necessita tanto de uma exploração do contexto-território quanto das relações na história que diferentes textos entretêm com aquele contexto. Os diferentes textos baseiam-se nas relações com a dimensão ecológica, social e transcendental ou espiritual do contexto. Juntamente com a leitura, torna-se necessária a participação das crianças e adolescentes na construção ideológica coletiva da identidade cultural do próprio território. A participação permite a crianças e adolescentes desenvolver práticas de liberdade em um território (micro e macro) de forma a se sentirem menos estrangeiros e, conseqüentemente, participem mais na sua preservação.

**Palavras-chave:** Semiótica. Geografia. Representação.

## Abstract

Educating children and young people to read the territory means educating them to read the relationship

1 Texto traduzido da língua italiana para a língua portuguesa pela Profa. Neiva de Souza Boeno, doutoranda em Estudos de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT), Cuiabá-MT. Atualmente está desenvolvendo sua pesquisa na Itália, bolsista do *Progetto Global-Doc* 2017-2018 na Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

2 Para maior legibilidade, optamos pela tradução sistemática para o português das citações em língua italiana, reportando em nota de rodapé, as citações em língua original. As traduções são de nossa autoria, assim sendo, dispensamos o uso da menção “tradução nossa”.

with it. This requires both an exploration of the context-territory and of the relationships in history that different texts entertain with that context. The different texts are based on the relationship with the ecological, social and transcendent dimensions of the context. Along with reading, it becomes necessary to involve children and young people in the collective ideological construction and in the cultural identity of their territory. Participation will allow children and young people to develop practices of freedom in a territory (micro and macro) they will feel less unrelated to and that, consequently, they will be willing to protect and defend.

**Keywords:** Semiotics. Geography. Representation

Às vezes o hábito, o automatismo nos leva a andar diariamente em nossa cidade, sem interesse por ela. Despertar o olhar ou o desejo do olhar é um primeiro passo para ler e aumentar a consciência sobre o próprio território.

A leitura é uma atividade estreitamente ligada à produção de inferências, com a atividade de interpretar o que se lê. A leitura é, portanto, também uma atividade de tradução do que é lido em sua elaboração. O leitor que representa aquilo que lê, faz atividade de escritura.

Essa mesma atividade é realizada tanto pelo leitor de textos escritos, quanto por leitor de textos pictóricos, musicais, arquitetônicos, etc.

Também o leitor do texto-território urbano, ao observar o próprio habitat ou o habitat do outro, lê, traduz e escreve. Para poder ler, interpretar o texto-território urbano, é aconselhável aumentar o conhecimento com uma certa língua, da relação com essa, aumentar a consciência de um determinado território.

Ainda por esse motivo, na leitura-interpretação-escritura do território, talvez fosse mais apropriado falar de representação da relação com o território, em vez de representação do território, assim como da relação com uma língua para poder representá-lo.

Torna-se importante, portanto, o conceito de *função*

Uma função semiótica é estabelecida entre dois objetos (abstratos ou concretos) quando uma dependência representacional ou instrumental é estabelecida entre os dois, ou seja, um deles pode ser colocado no lugar do outro ou um é usado em vez do outro. Com a ideia de função semiótica, destaca-se a natureza essencialmente relacional da atividade humana e dos processos de difusão do conhecimento<sup>3</sup> (D'AMORE; PRIETO FANDIÑO, 2017, p. 61).

Mesmo no caso de um mapa geográfico de uso comum, de uma representação *objetiva*, a representação é sempre dada como representação de uma relação com o território urbano. Justamente, pelo fato de que, no próprio modo de representar o território, uma escolha é feita, um modelo, mais ou menos compartilhado, é proposto ou seguido, torna-se modelo de leitura do território, portanto, de um modo particular de vê-lo, de uma relação particular com ele.

Tomando os termos propostos por Dematteis (1995) em seu *Progetto implicito [Projeto Implícito]*, argumentamos que a *representação discursiva* do território, baseada no uso de metáforas, poderia levar a uma maior riqueza de leituras e de conteúdos, em relação a uma representação analítica, racionalista, que o mapa de uso comum, baseado em relações causais entre elementos do território.

Por outro lado, “a linguagem não é feita para representar estados do mundo; essa é ação e serve, particularmente, para

3 “Si stabilisce tra due oggetti (astratti o concreti) una funzione semiotica quando tra i due si determina una dipendenza rappresentazionale o strumentale, cioè uno di essi si può porre al posto dell'altro o uno è usato invece dell'altro. Con l'idea di funzione semiotica si mette in evidenza la natura essenzialmente relazionale dell'attività umana e dei processi di diffusione della conoscenza” (D'AMORE; PRIETO FANDIÑO, 2017, p. 61).

transformar aqueles estados, modificando ao mesmo tempo quem a produz e quem a compreende <sup>4</sup> (FABBRI, 1998, p. 24).

Da insatisfação na pesquisa quantitativa, racionalista e da falta de confiança no Estruturalismo, nasce a proposta da nova geografia cultural. Essa pesquisa aborda o conhecimento, não apenas do objeto (a realidade territorial), mas também do texto, da representação da realidade. Diz Vallega (2003, p. 39):

O interesse dessa abordagem é incentivar os geógrafos a considerarem as representações da cultura, que constituem o texto, como objeto autônomo de pesquisa autônoma, e de explorar as relações que o texto possui com o contexto, cultural e social, a que pertence <sup>5</sup>.

A paisagem urbana é vista como a textura dos signos respondentes, de várias maneiras, aos significados, tornando-se possível a leitura de várias estratégias sociais.

A Geografia Cultural com base semiótica leva em consideração a relação entre os signos no território e seus possíveis significados, favorecendo a *compreensão e a imaginação*, mais do que a explicação.

O estudo das manifestações geográficas da cultura levaria, nessa prospectiva, à individualização e interpretação dos signos. Ação que, segundo Petrilli,

não reduz a semiose a um processo de decodificação, mas a considera em toda a sua dimensão, considerando a signidade

<sup>4</sup> “il linguaggio non è fatto per rappresentare stati del mondo; esso è azione e serve semmai a trasformare quegli stati, modificando al tempo stesso chi lo produce e chi lo comprende” (FABBRI, 1998, p. 24).

<sup>5</sup> “L’interesse di questa impostazione risiede nell’incoraggiare i geografi a considerare le rappresentazioni della cultura, che costituiscono il testo, come oggetto autonomo di ricerca, e di esplorare le relazioni che il testo intrattiene con il contesto, culturale e sociale, cui appartiene” (VALLEGA, 2003, p. 39).

como relativa não apenas à interpretação de identificação, mas também e, sobretudo, àquela de compreensão respondente, a significação leva à significância, a questão do signo se encontra com aquela do valor<sup>6</sup> (PETRILLI, 2014, p. 36).

E é a partir dessa consciência que se torna possível uma construção crítica dos processos sociais que produziram esses signos e valores.

A princípio, reconhecemos o objeto de estudo, o *referente*, no qual nossa observação se move em direção à detecção de dados úteis para sua representação.

Nosso objeto de estudo é o habitat, que Quaroni diz ser

construído a partir da própria história como um documento da estratificação histórica, das operações para adaptar o ambiente humanizado - ou Umwelt (ver Uexküll, 1992) - às necessidades que mudam com o tempo, paralelamente com as possibilidades econômicas e técnicas de intervenção, à idéia mesma de espaço para viver, seja ele de serviços ou de uso da vegetação, da cidade ou do território<sup>7</sup>(QUARONI, 1976, p. 10).

Os símbolos (significantes ou representamen) representando o referente no tempo são revelados, movendo-

<sup>6</sup> “ove non si riduca la semiosi a un processo di decodificazione ma la si consideri in tutto il suo spessore ritendendo la segnità come relativa non solo all’interpretazione di identificazione ma anche e soprattutto a quello di comprensione rispondente, la significazione sfocia nella significatività, la questione del segno si incontra con quella del valore” (PETRILLI, 2014, p. 36).

<sup>7</sup> “costruito dalla storia stessa come documento della stratificazione, storica appunto, delle operazioni per adeguare l’ambiente umanizzato – o Umwelt (v. Uexküll, 1992) - ai bisogni che mutano nel tempo, parallelamente alle possibilità economiche e tecniche d’intervento, all’idea stessa di spazio per vivere, si tratti di servizi o dell’uso della vegetazione, della città o del territorio” (QUARONI, 1976, p. 10).

se em direção a um trabalho hermenêutico (mas não único), de *interpretação* dos símbolos (interpretante) no tempo, isto é, em relação aos vários períodos históricos.

A partir dessas premissas teóricas, movemos os passos em direção a alguns experimentos práticos. No ano letivo de 2014/2015, com alunos e professores do *Istituto Secondario di I grado “Dante Alighieri”*, de Modugno (Itália), iniciamos um trabalho de exploração, seja contextual, seja textual, isto é, pesquisando textos de diferentes autores, sobre sua relação com elementos do contexto urbano. Esse projeto, intitulado como *Progetto “Alla scoperta del territorio” [A descoberta do território]*, foi também divulgado no Brasil, por meio de artigo em livro escrito por professores e pesquisadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no ano de 2014 (RIBEIRO *et al*, 2014, p. 31-63). Como produto final do trabalho desenvolvido na escola, eu e o artista Luciano Ponzio elaboramos um livro com o título *Modugno. Alla scoperta del territorio [Modugno. A descoberta do território]*, contendo registros e fotos do projeto realizado, que foi publicado em 2015, pela Editora Edizioni Giuseppe Laterza, de Bari – Itália (PERILLO; PONZIO, L., 2015).

Em nossa abordagem metodológica, fornecemos algumas referências para mover nossas investigações tanto do território, quanto dos textos sobre o território. Nós partimos

da constatação de que as nossas condições existenciais, e as representações do mundo para o qual elas nos conduzem, estão centradas em relações estabelecidas com a natureza (dimensão ecológica da existência), com pessoas e comunidades - sobretudo do papel das mulheres e crianças na comunidade - (dimensão social da existência) e com o transcendente (dimensão espiritual da existência)<sup>8</sup>(VALLEGA, 2003, p. 79).

8 “dal constatare che le nostre condizioni esistenziali, e le rappresentazioni del mondo cui esse ci conducono, sono imperniate su relazioni instaurate con la natura



Transcender para o mundo, segundo Heidegger (1975), significa fazer do mundo próprio o *projeto* das possíveis atitudes e possíveis ações do ser humano.

Pedimos aos alunos que produzissem textos (literários, musicais, pictóricos, etc.) sobre sua relação com elementos do contexto, tentando revelar também elementos que caracterizam a cultura do lugar, sua visão, sua relação com diferentes tipos de habitação, de atividades comerciais, topônimos, vias de comunicação (ver figuras 2, 3), etc.



Figura 2. Coloração das vias de comunicação para reflexões

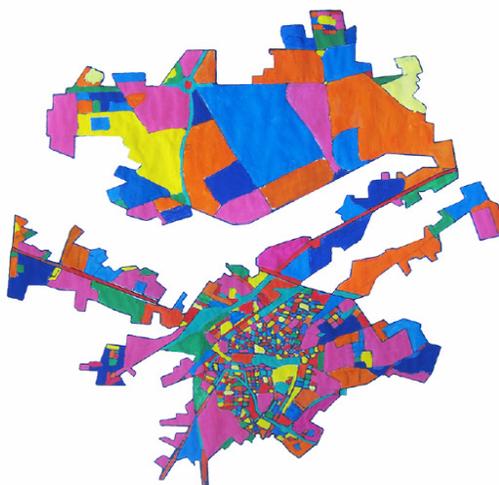


Figura 3. Vias de comunicação já coloridas para reflexões perceptivas

Na figura 4, por exemplo, é possível ler as representações discursivas de duas alunas, Kirti e Alessandra, no seu percurso casa-escola. As duas alunas demoram 10 minutos para chegar à escola.

A leitura delas do texto-território mostra não apenas reconhecimentos de lugares diferentes, mas processos de leitura, interpretações de lugares relevantes e valores possíveis que as duas alunas individualizaram.

A primeira se desloca a pé da Vico Purgatório. Nas pequenas ruas não retilíneas, encontra muitos e variados comércios, várias igrejas, um pequeno parque e um mercado hortofrutícola, e lê, sobretudo na presença protetora de igrejas e comércios, uma relação harmoniosa com o território.

A segunda se desloca de carro em grandes estradas retilíneas, estradas e só estradas, no trânsito dos carros que passam, que ultrapassam, que soam a buzina, lê aquilo que ela mesma define como a vida habitual, o tédio habitual. Nessa descrição, a aluna associa a estética de um todo entediantemente igual a uma condição existencial de igualdade com as pessoas dentro dos outros carros.



Figura 4. Dez minutos da escola...

O desenvolvimento evolutivo de crianças e adolescentes não é apenas físico, mas também psicológico, social, intelectual; cuja maturação depende muito do contexto. Nesse desenvolvimento, ao se tornarem novos adultos na sociedade, o espaço externo deve ser estimulante. O ambiente natural, o patrimônio cultural, os serviços

coletivos, os espaços e o tempo para brincar, as oportunidades culturais e as relações sociais são necessários para as crianças e jovens, para o seu crescimento e para a formação de sua personalidade.

Crianças e adolescentes são indicadores biológicos, ecológicos, de qualidade de vida urbana, de bom governo, de boa administração, de sociedade saudável, de qualidade dos assentamentos, de um futuro melhor; como pode ser visto na nota do Subsecretário de Estado de Ambiente, Valerio Calzolaio (setembro de 1996), no Plano de Ação para a tutela da infância e da adolescência 1996/97, pelo projeto institucional “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” [*Cidades Sustentáveis de meninas e meninos*]. Ainda no projeto, inscreve-se que crianças e adolescentes precisam de novos alfabetos e novas percepções de tempo e espaço.

As representações dos lugares do território são fortemente indicativas da relação das crianças e dos adolescentes com o território, assim como são fortemente indicativas de uma cultura que (seja à qual você adere, seja com a qual você contraste) influencia a percepção do território.

Pela mesma razão, torna-se interessante explorar, com crianças e adolescentes, os diferentes tipos de textos que, na história, caracterizaram as representações do território.

Na formação das cidades, o Mumford (1967) lê, por exemplo, na cidade medieval, uma relação, um importante diálogo com a natureza, com a paisagem, que respeita a morfologia específica dessas [natureza, paisagem].

Na cidade pós-moderna, ocorre o contrário. Mumford (1967) toma por exemplo Nova Iorque que é formada por pressupostos funcionais. A cidade de Nova Iorque inspira precisamente por sua estrutura urbanística, pelos números e não pelos nomes atribuídos às ruas, pela exigência de domínio do tempo sobre o espaço.

Assim, com as transformações urbanísticas das cidades, passamos da importância decretada para o espaço em relação ao tempo, justamente por causa da relação com a terra e o valor atribuído a essa relação (econômica, social,

espiritual, estética), a uma exigência de controle do espaço, da destruição da morfologia natural do terreno. Isso acontece com as cidades ideais, a partir do Renascimento, mas, em particular modo, na cidade moderna, quando a morfologia natural do terreno se torna um obstáculo, porque o *tempo é dinheiro*.

Todavia, a ortogonalidade da organização de Nova Iorque de 1811 em avenidas, orientadas em Norte-Sul e as ruas, na direção Leste-Oeste, inspirou também as obras mais importantes de Mondrian (2013), na vitalidade do ritmo de *Boogie-Woogie* da Broadway.

Assim, temos diferentes leituras do texto-território urbano, de sua morfologia e da realidade construída, de diferentes ideologias interrelacionadas da relação dos leitores com ele, legíveis na representação dessa relação.

É fundamental, portanto, que a exploração também seja realizada com o objetivo de comparar as diferentes abordagens de representação, com a “tentativa de extrair e expor os significados postos em evidência, as tendências e os preconceitos que estruturam a maneira como o texto conceitua sua própria relação com o que ele descreve” (DENZIN, 1994, p. 182).

É possível revelar a produção de significados a partir das pistas significantes nos textos, das diferentes relações autor-contexto, analisando o que uma representação diz das relações de produção em um determinado contexto e, retomando a abordagem de Walter Benjamin (1973), em *Autore como produttore [Autor como produtor]*, que função a obra em si (na qualidade de um documento histórico de um contexto, mas também como aquilo que poderia afetar na transformação daquele contexto) exerce nas relações de produção em um determinado contexto.

9 “tentativo di estrarre ed esporre i significati messi in evidenza, le tendenze, e i preconcetti che strutturano il modo con cui il testo concettualizza il proprio rapporto con ciò che descrive” (DENZIN, 1994, p. 182).

O trabalho de investigação textual deve levar em conta a linguagem própria dos textos.

Por outro lado, o significado de um texto não coincide com o conteúdo imediato, “o que é dito está impregnado de coisas subentendidas e não ditas<sup>10</sup>”, segundo Vološoniv (1926 apud PONZIO, A., 2013, p. 189).

O que está implícito é um “contexto de vida” (VOLOŠINOV [1926], 1980, p. 11), “uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, [1945] 1983, p. 23), que compreende a parte do mundo no horizonte dos interlocutores, “as condições reais de vida que geram uma junção de avaliações: posição nas relações familiares, pertença a um grupo social, em um determinado momento <sup>11</sup>” (PONZIO, A., 2013, p. 190). Subtendidos, que Rossi-Landi ([1961], 2014, p. 175) chama de “significados adicionais”, que se referem a experiências práticas, valores, conhecimentos de um determinado contexto, de um grupo familiar a uma cultura inteira.

Os significados comuns, fixados pela tradição, frequentemente se regem sobre interpretantes indiretos, subentendidos que têm a ver com elementos do contexto, elementos da vida social estável e constante, com eventos, experiências, valores, programas de comportamento, conhecimento e estereótipos de domínio público e que, por sua vez, entram em relação com o contexto de suas interpretações. Ou, se quisermos considerar uma abordagem diferente do estudo em questão e partindo das considerações da sócio-semiótica de Landowski (2003), poderíamos, de qualquer forma, considerar, nas representações do território, as competências, modalidades, papéis temáticos, valores dos diferentes autores (atores) em suas interações, integrando as

10 “ciò che è detto è impregnato di cose sottintese e non dette” (VOLOŠINOV, 1926 apud PONZIO, A., 2013, p. 189).

11 “le condizioni reali di vita che generano una comunanza di valutazioni: posizione nei rapporti familiari, appartenenza a un gruppo sociale, ad un certo tempo” (PONZIO, A., 2013, p. 190).

determinações psicológicas, institucionais, econômicas, etc.

Particularmente, se pensarmos que, na criação de um mapa, ou de um texto sobre o território urbano, podemos contar com o uso de uma linguagem metafórica.

Por exemplo, em várias pinturas dos séculos XIII e XIV, é possível notar a falta de respeito das medidas reais em relação ao referente, isto é, com relação a alguns elementos do território. Pelo contrário, essas medidas respondem a certas hierarquias que levam à leitura de valores inerentes ao território em determinados contextos.

Nos modernos mapas geográficos de uso comum, as distâncias entre “objetos” são exatas e projetadas para o conhecimento objetivo, para uma explicação e não para uma compreensão.

Em uma representação geográfica de base semiótica, ao contrário, o território é representado através de signos icônicos, referidos a “objetos” do território, que suscitam significados expressos por valores, projeções do leitor, possíveis leituras heterogêneas.

Essa abordagem atribui uma importante função à *criatividade e à exploração dos valores da existência humana, da qual o espaço geográfico é marcado.*

Os objetos do território urbano não podem ser reduzidos a objetos. Segundo Ponzio (2002), a compreensão de tais objetos, *se ocorresse* de um ponto de vista cognitivo, objetivo, indiferente, não-participativo, seria incapaz de *compreender* o que descreve e reduziria esses *objetos* vivos e inacabados a objetos acabados/definidos.

O território urbano traz, em suas contínuas estratificações de signos, os diálogos, as relações de seus hóspedes com ele, com o seu aspecto físico e com as mudanças geradas pelos hóspedes, sua cultura, economia, tecnologia.

Nossas microrregulações contínuas operam no ambiente, o que gera estímulos capazes de influenciar e modificar nossas ações. Mas, por sua vez, as microrregulações atuam no ambiente e contribuem para modificá-lo.

A representação através de signos icônicos e

simbólicos e seus possíveis significados, de significados dos significantes dados, por exemplo, daquela que Argenton (1996, p. 314) chama de “função referencial” (“as pedras falam, porque, desde sempre, os homens construíram suas povoações dando um sentido às formas físicas, despejando nestas: mentalidade, aspirações, visões simbólicas, ideologias <sup>12</sup>”, TARANTINO, 1998, p. 12) leva a um processo de leitura não apenas informativo, mas a possíveis reflexões, a um processo de projeção do leitor.

Berdoulay (1991), de fato, distingue a representação moderna, *discurso-prisão*, da representação pós-moderna, *discurso-criação*, com capacidade de solicitar novas interpretações do mundo; uma atividade, para dizê-la com base em Cassirer (1961), na *Filosofia delle forme simboliche* [*Filosofia de formas simbólicas*], de segundo grau, isto é, de uma reescritura simbólica dos conteúdos simbólicos de lugares e espaços criados por comunidades humanas. Fazendo encontrar as diferentes representações de um mesmo território no tempo, passando de uma relação diacrônica a uma relação sincrônica, torna-se importante tecer um diálogo intertextual, bem como intersemiótico, entre as relações de diferentes sujeitos com um mesmo contexto.

Estamos absolutamente convencidos com Tarantino (1998, p. 12) de que a leitura desse “ecossistema urbano” desenvolve habilidades cognitivas, ampliadas na abordagem interdisciplinar e na relevação de um sistema de relações, que ajuda os adolescentes a compreender as razões das mudanças na cidade deles, a responsabilizá-los em relação a essas mudanças, incrementando a preservação e a proteção dos bens culturais, dos textos e contextos e, finalmente, estimulando a participação e o conseqüente senso de pertencimento.

Se, por um lado, estamos, portanto, convencidos de que seja fundamental uma educação para uma leitura e

12 “le pietre parlano, perché da sempre gli uomini hanno costruito i loro insediamenti dando un senso alle forme fisiche, riversando in esse mentalità, aspirazioni, visioni simboliche, ideologie” (TARANTINO, 1998, p. 12)

consequente representação livre, consciente e responsável; por outro lado, estamos convencidos da necessidade de uma participação ativa dos adolescentes na “construção” do seu próprio território.

Várias iniciativas foram tomadas para recuperar a participação dos adolescentes na “construção” de sua cidade, como: “Città sane” [*Cidades Saudáveis*] (São Francisco e Madri), “Alvorada” em Belo Horizonte (Brasil) e outras importantes iniciativas em Seattle, Salvador (Bahia – Brasil), Munique, Kiruma, Ferrol. Na Itália, por exemplo, mencionamos a lei n°. 285/97 para os municípios, assim como o WWF e a campanha “La riconquista della città” [*A reconquista da cidade*], o L’ARCIRAGAZZI e a campanha “La città in tasca” [*A cidade no bolso*], a LEGAMBIENTE e o projeto “Lavori in corso” [Obras em andamento], “Democrazia in erba” [*Democracia em broto*] com os conselhos municipais dos adolescentes e outras iniciativas interessantes. Além disso, em nível nacional, o Ministério do Meio Ambiente e Proteção do Território, que participa da coordenação dos Municípios Italianos para a Agenda 21 e para a implementação do Habitat II, promoveu o projeto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” [*Cidades Sustentáveis das meninas e dos meninos*].

O projeto *Parcoscultura* [*ParquEscultura*] (ver as figuras: 5, 6 e 7), criado em 2016 no *Istituto Comprensivo ‘Manzoni-Poli’*, em Molfetta (Itália), nasceu como um ato de comparticipação na construção ideológica coletiva do valor e da identidade cultural do patrimônio do próprio território (PERILLO, 2016).

Na qualidade de instrumento pedagógico, o desenvolvimento do projeto permitiu aos alunos “construir” e “sentir” o espaço do território, percebendo-o menos desconhecido e mais deles próprios, com a perspectiva de participar vivamente em protegê-lo, participando, como prática de liberdade imaginativa, de uma experiência estética longe das redes funcionais utilitárias [redes de comunicação-informação].



Figura 5. *Differenze con-fuse*



Figura 6. *Chi è la madre e chi la figlia?*



Figura 7. *Fogli-e*

Sem palavra, incapaz de se manter em pé, hesitante quanto a objetos de seu próprio interesse, inadequado para o cálculo de sua própria vantagem, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana porque sua habilidade anuncia e promete o possível (LYOTARD <sup>13</sup>[1988] 2001, p. 20).

13 "Senza parola, incapace di posizione eretta, esitante sugli oggetti di suo interesse, inadatto al calcolo del proprio vantaggio, insensibile alla ragione comune, il bambino è in modo eminente l'umano poiché la sua destrezza annuncia e promette i possibili" (LYOTARD [1988] 2001, p. 20).

Bauman (2008), em *Vita líquida [Vida Líquida]*, tomando essa frase de Lyotard e considerando-a uma opinião já difundida entre os pensadores desde o começo dos tempos modernos, reflete sobre a lacuna entre a imaginação e a inocência das crianças e a fria rotina e corrupção na vida adulta, e sobre a indiferença com que a força espiritual e o potencial criativo das crianças são dispersos durante seu “amadurecimento”.

Mas, no mundo líquido-moderno baumaniano, “a alma da criança está sob cerco<sup>14</sup>”, como argumenta Adatto (2003), desde a infância. A mercantilização (*commodification*) da infância, diz Schor (2003), coloca os mercados de bens de consumo (*commodity markets*) em um papel dominante, e quase com uma finalidade pedagógica, no crescimento, educação e formação (*shaping*) das crianças. Na qualidade de processo habilitante, a sacralidade da criança não se baseia mais em sua inocência, como aponta Cook (2004, p. 150) em *Beyond either/or [Além de um ou outro]*, mas em “um eu que conhece e escolhe<sup>15</sup>”. Mas essa escolha é feita, com muita frequência, em um contexto preciso, o do mercado, habilitando a criança como conhecedora e consumidora, com capacidade de escolher e de influenciar seus pais sobre o produto a escolher.

A infância se torna, segundo Adatto (2003, p. 36), uma fase de “preparação para a venda de si<sup>16</sup>”, educada para “ver todas as relações em termos de mercado<sup>17</sup>” e com o risco, como Bauman (2008, p. 130) argumenta, de “considerar os outros seres humanos, incluindo amigos e família, através do prisma das percepções e avaliações geradas pelo mercado<sup>18</sup>”.

---

14 “l’anima del bambino è sotto assedio” (ADATTO, 2003).

15 “un sé che conosce e che sceglie” (COOK, 2004, p. 150).

16 “preparazione alla vendita di sé” (ADATTO, 2003, p. 36)

17 “vedere tutti i rapporti in termini di mercato” (ADATTO, 2003, p.36).

18 “considerare gli altri essere umani, compresi i propri amici e familiari, attraverso il prisma delle percezioni e valutazioni generate dal mercato.” (BAUMAN, 2008, p. 130).

Essa organização sócio-cultural está corrompendo até mesmo a segurança do recinto familiar.

No ano letivo de 2013/2014, pedi aos meus alunos do *Istituto Comprensivo ‘Manzoni-Poli’*, de Molfetta, que propusessem tópicos de interesse para eles que tivessem uma relação com a Arte. Eu mesmo propus uma temática para eles. A proposta mais votada pela turma foi a de uma aluna sobre a relação entre comida e Arte. O desenvolvimento dessa proposta me levou a conhecer alguns dos hábitos alimentares dos alunos. A partir dessas premissas, nasceu o projeto *Ghenos Eros Thanatos. Disalimentiamo la violenza [Nascimento, amor, morte. Desalimentamos a violência]* para o qual foram realizados vários encontros, oficinas, reflexões com alunos, pais e professores. Como conclusão didática, realizamos um vídeo como campanha de sensibilização sobre a relação entre comida e violência (ver figura 8 e 9).

O projeto, de fato, nasceu como uma oportunidade para refletir sobre um ritual diário: almoços em família acompanhados pela visão e audição de notícias de telejornais ou de programas pré-pós-telejornais. Impregnados de imagens e, sobretudo, termos de certa dureza, os telejornais e certos programas que os precedem ou sucedem, na parte sempre mais dominante da *cronaca [notícias violentas]*, propõem continuamente notícias de morte por causas violentas.

A reiteração de “notícias violentas” conquista o espectador, enquanto ele consome a sua necessidade primária: alimentar-se. Escrevi “notícias violentas” entre aspas intencionalmente, porque não quero correr o risco de ser mal interpretado: a notícia é notícia, a violência está nos atos enunciativos das notícias, é claro, mas é substancial o uso de imagens e termos, em suma, o uso de uma comunicação destinada a oferecer o melhor alimento para suprir, alimentar um público cada vez mais faminto de violência.



Figura 8. Alunos da Classe III F. Scuola Media Poli [Escola Média Poli], em Molfetta (Itália)



Figura 9. *Disalientiamo la violenza* [Desalimentamos a violência]  
(Imagem do vídeo-projeto educativo, com colaboração de Ottopiuotto)  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=foUPkj77fUo>

Agora, esse contínuo movimento de trazer comida à boca, temperado de notícias de violências (imagens e palavras), especialmente quando protegido por um recinto familiar, também alimenta faixas etárias que podem não ter instrumentos para desconstruir e elaborar o que percebem.

Podemos pensar que essa ingestão insana contamina nossa relação com alimentos e com o alimentar-se especialmente para determinadas faixas etárias? E se, em um

determinado momento, não o contaminasse mais, não seria, talvez, legível como sintoma de uma desativação da resposta emocional e, portanto, um declínio crescente da sensibilidade à violência?

Essa educação, resultante de doenças sociais como o conformismo, o gregarismo e a massificação, é, muitas vezes, o resultado de uma compreensão e juízo, ou em geral a consequência de uma assunção de um modelo social de “boa forma” assumida de fora e não através de uma exploração pessoal da realidade.

E é por isso que nos perguntamos, se uma educação para a ruptura e para a construção de novos modelos e esquemas não pode representar um instrumento pedagógico com função de libertação.

Uma libertação que, em um nível mais do que estético, levaria a recuperar ou intensificar aquilo que Jauss (1985) individuou como: capacidade de criar um mundo como uma própria obra (autonomia), possibilidade de perceber o território diferentemente de como nos é apresentado (capacidade interpretativa) em acordo sobre um juízo solicitado a partir da criação de um sujeito, abrindo a experiência subjetiva à intersubjetividade e à possibilidade, no acordo intersubjetivo, de gerar novos modelos socioculturais.

Por isso, torna-se cada vez mais necessário um modelo educativo que seja capaz de levar em conta a complexidade, da não repetibilidade e da imprevisibilidade das ideias e das ações de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, a ação didática se torna espaço-tempo em que o aluno experimenta práticas de liberdade. A liberdade, a responsabilidade e a autonomia são os três fins da educação, argumenta Corsi ([2003], 2011, p. 53), ressaltando que “viver é decidir e educar é educar para decidir”<sup>19</sup>.

Se a sociedade, em geral, e os institutos de formação (escolas), especialmente, não estimularem uma mudança nas crianças e adolescentes, eles, de fato, promoveriam um

19 “vivere è decidere e educare è educare a decidere” (CORSI[2003], 2011, p. 53).

modelo de realidade já dada, estabelecida e previsível em que os papéis e propósitos dos diferentes atores em ação seriam predeterminados. Esse processo mostra a necessidade de uma reinvenção contínua da realidade. Por isso, é necessário estimular e libertar as projeções imaginativas de cada aluno como novas hipóteses da realidade.

Estamos convencidos de que uma visão que prossiga em direção a um diálogo interrelacionado entre as diferentes posições particulares poderia fazer os jovens tenderem à consciência de uma interdependência de seus próprios interesses àqueles de uma complexiva semiosfera (LOTMAN, 1985). Considerando que cada ação (que visa mudar ou conservar um específico modelo de vida e de interação com um contexto) comporta algumas consequências, devemos educar crianças e adolescentes (mas também homens e mulheres) à capacidade de escuta que uma leitura de signos requer. A leitura do próprio habitat pode, assim, levar a uma escuta responsável dos signos de todo o planeta em resposta às nossas mudanças: semioética (PETRILLI; PONZIO, 2003).

## REFERÊNCIAS

ADATTO, Kiku. **Selling out childhood**. <<Hedgehog Review>>, 2003. Disponível em: <<http://iasc-culture.org/THR/archives/Commodification/5.2DAdatto.pdf>>

ARGENTON, Alberto. **Arte e cognizione**. Milano: Ed Raffaello Cortina, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Vita líquida**. Roma-Bari: Ed. Laterza, 2008.

BENJAMIN, Walter. Autore come produttore. In: \_\_\_\_\_. **Avanguardia e rivoluzione**. Trad. di A. Marietti. Torino: Ed. Einaudi, 1973.

BERDOULAY, Vincent (1988). **Parole e luoghi**. Milano: ETAS Libri, 1991.

CASSIRER, Ernst. **Filosofia delle forme simboliche**. 1. Il linguaggio (1923). Firenze: La Nuova Italia, 1961.

CORSI, Michele. **Il coraggio di educare**. Vita e Pensiero. [Milano, 2003]. In: ROSSI, Pier G. *Didattica enattiva*. Milano: Ed. Franco Angeli, 2011.

D'AMORE, Bruno; PRIETO FANDIÑO, José L. *Semiotica e architettura*. In: \_\_\_\_\_. **NUOVA META** n. 39. Milano, 2017, p. 61.

DEMATTEIS, Giuseppe. **Progetto implicito**. Il contributo della geografia umana alle scienze del territorio. Milano: Franco Angeli, 1995.

DENZIN, Norman K. *Postmodernism and Deconstrucionism*. In: D. R. DICKENS, A. Fontana (a cura di). **Postmodernism and Social Enquiry**. Londra: UCL Press, 1994.

FABBRI, Paolo. **La svolta semiotica**. Roma-Bari: Editori Laterza, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Esistenza, spazio e architettura**. Roma: Officina, 1975.

JAUSS, Hans R. **Apologia dell'esperienza estetica**. Nuovo Politecnico. Torino: Ed. Einaudi, 1985.

LYOTARD, Jean-F. (1988). **L'inumano: divagazioni sul tempo**. Milano: Lanfranchi, 2001.

LOTMAN, Jurij. **La semiosfera**. Venezia: Marsilio, 1985.

LANDOWSKI, Eric. **La società riflessa**. Saggi di sociosemiotica. Roma: Meltemi, 2003.

MONDRIAN, Piet. **Tutti gli scritti**. Milano: Ed. Mimesis, 2013.

MUMFORD, Lewis (1961). **La città nella storia** vol. I, II, III. Gruppo Editoriale Fabbri. Milano: Bompiani, 1967.

PERILLO, Giovanni. **Schizzi di Scuola**. Parcoscultura a Molfetta. Bari: Giuseppe Laterza Editore, 2016.

\_\_\_\_\_. **Disalimentiano la violenza**. Video-progetto educativo della classe III F Scuola Meida Poli-Molfetta. Un video di Ottopiutto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=foUPkj77fUo>>

PERILLO, Giovanni; PONZIO, Luciano. **Modugno**. Alla scoperta del territorio. Bari: Giuseppe Laterza Editore, 2015.

PETRILLI, Susan. **Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni**. Milano: Ed. Mimesis, 2014.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **Semioetica**. Roma: Meltemi, 2003.

PONZIO, Augusto. **Individuo umano, linguaggio e globalizzazione nel pensiero di Adam Schaff**. Milano: Ed. Mimesis, 2002.

\_\_\_\_\_. **Il linguaggio e le lingue**. Milano: Ed. Mimesis, 2013.

QUARONI, Ludovico. **Premessa, in La comunità illusoria**. Amendola Giandomenico. Milano: Mazzotta, 1976.

RIBEIRO, Gláucia et al. **Projetos Educativos na Escola**. In: KILWANGY KYA, K. (Organizador). **Feira Estadual de Ciências da Educação Básica de Mato Grosso**. Tangará da Serra-MT: Gráfica e Editora Sanches Ltda., 2014.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **Significato, comunicazione e parlare comune**. [Marsilio, Padova 1961]. In: PETRILLI, Susan, **Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni**. Milano: Ed. Mimesis, 2014, pp. 31-63.

SCHOR, Juliet B. **The commodification of childhood: tales from the advertising front lines**, In: Revista online **The Hedgehog Review / Summer 03**. Ano 2003. Disponível em: <<http://iasc-culture.org/THR/archives/Commodification/5.2CSchor.pdf>>

TARANTINO, Dino. Archi e Madonne: bisogno di protezione e funzione tutelare nell'istituzione di strutture difensive architettoniche e spirituali. In: \_\_\_\_\_. **Archi e Madonne del borgo di Palo**. Comune di Palo del Colle. Bari: Nuova Tipografia "Resta", 1998.

UEXKÜLL, Thure von. **Endosemiotics, Semiotica**. 90, 1992.

VALLEGA, Adalberto. **Geografia culturale**. Torino: UTET, 2003.

VOLOŠINOV, Valentin, N. **Il linguaggio e pratica sociale (1926-30)**, scritti 1926-1930, trad. di R. Bruzzese e N. Marcialis, a cura di A. Ponzio. Bari: Dedalo, 1980.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1945). **Ricerche filosofiche**. Torino: Ed. Einaudi, 1983.