

Comunicação & educação

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2017 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2017 — 27 cm

Semestral.
ISSN: 0104-6829
e-ISSN: 2316-9125

1. Comunicação 2. Educação I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Comunicações e Artes.

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Marco Antonio Zago

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungioi

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa

CONSELHO EDITORIAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Círcia Maria Khroling Peruzzo (Universidade Metodista de São Paulo, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itânia Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia, Brasil), João Freire Filho (Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Estadual de São Paulo — Unesp, Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccega (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — Escola de Comunicações e Artes, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Prof. Dra. Maria Immacolata Vassallo de Lopes (ECA-USP), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Figaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Dra. Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Centro Internacional de Estudos Superiores para América Latina — Ciespal, Quito, Equador), Graca dos Santos Costa (França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México),

Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Prof. Dr. Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Shendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Dr. Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), María Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuente Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

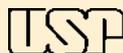
Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Figaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104

Estagiária: Tainá Luz Carvalho



CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO DO PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS (SIBI) COMISSÃO DE CREDECIMENTO.

Bases de indexação:

LATINDEX: <http://latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=21898>

SIBI: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

MIAR: <http://miar.uib.edu/issn/0104-6829>

JOURNAL FOUR FREE: <https://journals4free.com/?q=2316-9125&x=0&y=0>

Diagramação: Sergio Rachi Shahara | Tikinet Edição

Produção de arte: Balão Editorial

Tradutores: Carolina Rubira | Tikinet Edição

Revisão: Ariane Castelló, Dirceu Silva Jr., Fernanda Corrêa, Mônica Silva | Tikinet Edição

Pareceristas desta edição:

Alberto Maldonado

Claudia Moura

Luis Mauro Sá Martino

Marcial Consani

Maria Ignes Magno

Rafael Grohmann

Rosane Rosa

Roseli Figaro

EDITORIAL

Ao longo de sua trajetória, a revista Comunicação & Educação tem procurado não apenas colocar em circulação textos de qualidade, voltados a assuntos que incluem o debate sobre problemas metodológicos, reflexão crítica e socialização de experiências, sempre atentando para a interface que enseja a nossa linha editorial, mas também dar fluxo a debates mais amplos que envolvam a sociedade brasileira em suas dinâmicas políticas, nos andamentos da educação, da comunicação. Acerca do primeiro conjunto de preocupações, os textos reunidos neste número apresentam amplo painel, contando, inclusive, com uma inédita entrevista com Germán Rey Beltrán, companheiro de trabalho de Jesús Martín-Barbero e importante nome na articulação de políticas públicas em comunicação, cultura e educação na Colômbia.

Sobre o segundo vetor que nos acompanha, cabe aduzir algumas observações. O Brasil vive momento singular, cuja marca mais evidente atende pelo nome regressão. O retrocesso tem atingido uma série de direitos que vão do terreno laboral ao dos comportamentos e das minorias. Termos como “desregulamentação das relações trabalhistas”, “diminuição da maioria penal”, “cura gay”, entre outros, passaram a fazer parte de um vasto repertório cujo aceno mais evidente vem de algum lugar do passado. Resta se perguntar como tais movimentos apontam para a possibilidade de construir um país mais justo, solidário e inclusivo. Os ataques recentes à educação e às artes servem como exemplos reveladores de um dramático desvio de rota, sobre o qual temos o dever de nos manifestar e tomar clara e contrária posição; afinal, não se trata de atribuir força autoexplicativa a certos fenômenos como se eles não tivessem raízes e envolvimento mais profundos. O que se identifica em nossa quadra histórica é a aglutinação dos agenciadores do atraso, em seu amálgama de reacionarismo, conservadorismo, articulação do pensamento de uma direita que até pouco tempo não ousava dizer o nome, além da arregimentação dos oportunistas de sempre, confluentes em seus interesses de ocupar espaços na vida pública – elegendando-se ou buscando eleger-se a vereadores, deputados, prefeitos, governadores ou presidente da república –, e de garantir taxas de sucesso entre os patrocinadores do obscurantismo. As tentativas da chamada escola sem partido de promover uma educação sob mordada, instituindo um regime de constrangimentos, pressões, delações, controle do conhecimento, esclarecem o tamanho da perfídia organizada por grupos fundamentalistas e assemelhados cuja grande virtude é não deixar dúvida acerca da insciência que os circunda quando advêm os temas da cultura e do conhecimento. As invectivas correntes em nossos dias contra museus, teatros, obras de arte apenas esclarecem a presença de um cenário favorável à ação dos herdeiros da ignorância, cuja cruzada serve para revelar, sob o manto diáfano do moralismo, o tamanho do retrocesso que nos envolve. A revista Comunicação & Educação, diante deste cenário, reitera o seu compromisso com o pensamento democrático e com a luta permanente pela liberdade de expressão, pela educação de qualidade, pela comunicação voltada ao interesse público.

Os Editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Contribuições das áreas de educação e ensino para o desenvolvimento da educomunicação <i>Ademilde Silveira Sartori e Esther Bahr Pessôa</i>	7
Ensinar metodologia: questões epistemológicas nas proposições de 33 programas de ensino da disciplina em cursos de jornalismo <i>Luís Mauro Sá Martino e Rafael Grohmann</i>	21
O discurso político-educacional contra o bullying: uma abordagem sociossemiótica <i>Rosália Maria Netto Prados e Marinete Pereira de Souza Oliveira</i>	37
O documentário A caverna dos sonhos esquecidos: atividades na formação de professores de física <i>Aldo Aoyagui Gomes Pereira e Maria José Monteiro Pereira de Almeida</i>	49
Mediações e identidade: trilhas para a pesquisa sobre os jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná <i>Patricia Goedert Melo e Regiane Regina Ribeiro</i>	65
Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter <i>Milena de Azeredo Pacheco Venancio e Alexandre Farbiarz</i>	77
Entre o WhatsApp e a praça da “família”: relato de uma experiência teórico-metodológica <i>Amanda Nogueira de Oliveira e Alexandre Barbalho</i>	85

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

A literacia digital e as estratégias para o desenvolvimento de competências na aprendizagem em EAD: perspectivas do centro de recurso de Maputo, Moçambique <i>Olivia Maria Matussi e Eduardo Fofonca</i>	95
--	----

ENTREVISTA / INTERVIEW

Germán Rey: a política tradicional não é suficiente, a cultura e as novas mídias podem ser espaços de resistência <i>Roseli Fígaro</i>	109
---	-----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

Por que ler Clássicos da comunicação: os teóricos de Peirce a Canclini <i>Roberta Brandalise</i>	121
Sonoridades e ambiências nos filmes: <i>Cão branco</i> e <i>A missão</i> <i>Maria Ignês Carlos Magno e Eliana Costa</i>	133

POESIA / POETRY

Paulo Leminski, o poeta do labirinto

Arlindo Rebechi Junior.....147

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

O talk show na escola

Myrian Clark Giannini e Maria Cristina Castilho Costa.....159

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades com Comunicação & Educação — Ano XXII — n. 2

Ruth Ribas Itacarambi.....169

Contribuições das áreas de educação e ensino para o desenvolvimento da educomunicação

Ademilde Silveira Sartori

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora titular do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

E-mail: ademildesartori@gmail.com

Esther Bahr Pessôa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

E-mail: estherbp@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo buscamos demonstrar a relevância dos programas de pós-graduação nas áreas de educação e ensino para a consolidação da educomunicação. Para isso, realizamos uma revisão integrativa de literatura, buscando teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia com a palavra-chave "educomunicação". Obtivemos inicialmente 241 trabalhos, dos quais 102 foram produzidos em programas das áreas desejadas. Concluímos que esses programas representam uma parcela significativa na produção acadêmica total relacionada à educomunicação e apresentam padrões semelhantes. Defendemos, assim, que eles desempenham papel de grande importância no desenvolvimento do campo.

Palavras-chave: educomunicação; educação; ensino; revisão integrativa de literatura; pós-graduação.

Abstract: In this article we seek to demonstrate the relevance of graduate programs in the areas of education and teaching for the consolidation of educommunication. To do so, we conducted an integrative review of the literature, searching for theses and dissertations in the Database of Thesis and Dissertations of Capes and in the Digital Bank of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology using the keyword "educommunication". We initially obtained 241 works, of which 102 were produced in programs of the desired areas. We conclude that these programs represent a significant part of the total academic production related to educommunication and present similar standards. We thus defend that they play a major role in the development of the field.

Keywords: educommunication; education; teaching; integrative literature review; postgraduate studies.

1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: RUMO À EDUCOMUNICAÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), é inegável que essas tecnologias influenciam cada vez mais os diversos aspectos da vida humana. Orozco Gómez¹ afirma que a interação com as telas não é mais algo que se faça esporadicamente, para buscar informação ou entretenimento, mas uma necessidade.

Ainda que nem todos tenham acesso a essas transformações na mesma medida, a grande maioria da população é afetada pelos meios de comunicação em algum nível. A escola e o universo da educação também são atingidos pelas mudanças introduzidas pelas novas tecnologias. Sartori² afirma que os meios de comunicação somam às tradicionais dificuldades da escola um novo desafio, ao descentralizarem as formas de transmissão e circulação do saber. Somam-se ainda os desafios gerados pelos diferentes níveis de acesso aos ecossistemas comunicativos e informacionais.

Uma escola que pretenda responder às demandas trazidas por essa nova realidade não pode se furtar às questões relacionadas à comunicação e às mídias. Diante das indagações e mudanças provocadas pelo desenvolvimento das TIC, a educomunicação tem surgido como possível resposta para algumas inquietações. Tal processo pode ser notado através do número crescente de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em educação e outros semelhantes que versam sobre a educomunicação.

O termo “educomunicação” é definido de forma diversa por diferentes autores, refletindo a polissemia do campo. Neste trabalho, compreendemos que

Quando falamos em educomunicação, estamos nos referindo a um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologia são essencialmente diferentes tanto da educação escolar quanto da comunicação social³.

Aguaded ressalta a relevância do campo, destacando seu caráter de convergência entre educação e comunicação, ambas áreas fundamentais para o desenvolvimento dos povos, especialmente em termos sociais e culturais. Afirma, entretanto, que

Por outro lado, é um campo de estudos muito novo, que demanda pesquisa constante porque suas premissas ainda estão em construção. Precisamos de pesquisa rigorosa e sistemática sobre as novas tendências da comunicação, especialmente quanto aos usos da população para a construção de propostas reais que permitam às pessoas conviver com a mídia de uma forma integral⁴.

Hoppe afirma que “as práticas e teorias educacionais aliadas às dinâmicas de ensino-aprendizagem podem trazer novas perspectivas para educadores e educandos”⁵. Para Cornélio⁶, a implantação de projetos educacionais na escola está diretamente relacionada à criação de espaços escolares que façam sentido para os estudantes.

1. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: APARICI, Roberto (Org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

2. SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, 2010.

3. SOARES, Donizete. Educomunicação: o que é isto? *Gens Instituto de Educação e Cultura*. São Paulo, p. 1-12, 2006, p. 1

4. AGUADED, Ignacio. Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 21, n. 2, jul./dez. 2016, p. 100.

5. HOPPE, Bárbara Chiodini Axt. *Práticas educacionais no contexto escolar: obstáculos e perspectivas*. Dissertação (mestrado em extensão rural), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016, p. 59.

6. CORNÉLIO, Camila Gallindo. *Educomunicação na escola, faz sentido?: Projetos educacionais de uma escola de referência em ensino médio a partir do que falam os estudantes*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

Movidas pela inquietação a respeito do real papel da educomunicação perante os desafios da educação formal, nos propomos a analisar como está se dando o processo de incorporação dos estudos da educomunicação nas áreas de educação e ensino, a partir das produções realizadas nos programas de pós-graduação de nosso país. Definimos como objetivo deste trabalho mapear a produção acadêmica brasileira nas áreas de educação e ensino que trata da educomunicação, descrevendo quantitativamente a pesquisa disponível em duas bases digitais de teses e dissertações. Buscamos, assim, verificar a existência de semelhanças entre o total de trabalhos encontrados e a produção realizada especificamente nas áreas de educação e ensino. Portanto, realizamos um trabalho de caráter bibliográfico. Uma vez que, ao iniciar a pesquisa, não era possível precisar que tipos de produções encontraríamos, optamos por uma revisão integrativa, que permite analisar trabalhos feitos com diferentes metodologias⁷, de forma que seria possível incluir todas as teses e dissertações encontradas. Descrevemos o percurso metodológico seguido para a pesquisa na próxima seção.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

As revisões de literatura são de grande importância para o desenvolvimento científico, pois permitem identificar lacunas e oportunidades em um campo de conhecimento específico, bem como servem de base para o surgimento de novas teorias⁸. Os trabalhos de revisão “são uma forma de pesquisa que utilizam de fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisas de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado objetivo”⁹.

Existem dois tipos principais de revisão de literatura: o narrativo e o sistemático. Ambos têm caráter retrospectivo e observacional, mas se diferenciam especialmente pelos métodos empregados para evitar erros e vieses¹⁰. As revisões narrativas, também conhecidas como tradicionais, caracterizam-se pela falta de uma metodologia científica estabelecida para sua elaboração. Geralmente possuem natureza opinativa, que seleciona livros e artigos a serem utilizados conforme a intenção. Revisões narrativas não informam a metodologia utilizada para a busca de referências, nem os critérios adotados para seleção e avaliação dos trabalhos. Uma vez que as informações estão sujeitas a um forte viés de seleção, considera-se que essas revisões possuem força de evidência científica fraca^{11, 12}.

Já as revisões bibliográficas sistemáticas são conduzidas tendo como objetivo responder a uma pergunta específica e possuem métodos bem definidos para busca, seleção e avaliação dos trabalhos¹³. Segundo Rother¹⁴, “os trabalhos de Revisão Sistemática são considerados trabalhos originais, pois, além de utilizar como fonte, dados da literatura sobre determinado tema, são elaborados com rigor metodológico”, o que possibilita atribuir a essas revisões força de evidência científica.

7. SOARES, Cassia Baldini et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345, 2014.

8. BOTELHO, Larissa Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

9. ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007, p. 5.

10. COOK, Debora J.; MULROW, Cynthia D.; RAYNES, R. Brian. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of Internal Medicine*, Philadelphia, v. 126, n. 5, p. 376-380, mar. 1997.

11. BERNARDO, Wanderley Marques; NOBRE, Moacyr Roberto Cuze; JATENE, Fábio Biscegli. A prática clínica baseada em evidências. Parte II – buscando as evidências em fontes de informação. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 104-108, 2004.

12. ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa, op. cit., p. 6.

13. COOK, Debora J.; MULROW, Cynthia D.; RAYNES, R. Brian. Systematic reviews, op. cit.

14. ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa, op. cit., p. 5.

Dentro das revisões sistemáticas de literatura se encaixam quatro subtipos, a saber: revisão sistemática, metanálise, revisão qualitativa e revisão integrativa. A última é “um método em que pesquisas anteriores são sumarizadas e conclusões são estabelecidas considerando o delineamento das pesquisas avaliadas, a qual possibilita síntese e análise do conhecimento científico já produzido do tema investigado”¹⁵. Uma revisão integrativa pode servir a diferentes finalidades, entre as quais se destacam: definir conceitos, revisar teorias, realizar análise metodológica de trabalhos relacionados a um mesmo tópico¹⁶. As revisões integrativas constituem o tipo mais amplo e abrangente de revisão sistemática¹⁷.

No intuito de organizar a elaboração das revisões integrativas, autores têm proposto etapas nas quais se desenvolve uma revisão integrativa. Com base nos processos determinados por Whitmore e Knalf¹⁸, por Mendes, Silveira e Galvão¹⁹ e por Botelho, Cunha e Macedo²⁰, estabelecemos para a realização desta revisão integrativa dez etapas a serem seguidas, buscando maior detalhamento das ações: 1. escolha do tema e definição da questão de pesquisa; 2. definição das estratégias de busca (palavras-chave, bancos de dados, operadores e técnicas de busca, estratégias complementares); 3. definição dos critérios de inclusão e exclusão; 4. busca nas bases de dados e seleção dos estudos, segundo os critérios definidos; 5. construção do instrumento para seleção das informações; 6. seleção e organização das informações extraídas dos estudos, utilizando o instrumento construído; 7. categorização dos estudos segundo critérios de semelhança, diferença, relações entre eles; 8. análise dos dados; 9. interpretação dos resultados; 10. construção do documento de apresentação da revisão.

As decisões relacionadas ao processo de execução desta revisão foram tomadas sempre levando em consideração o objetivo proposto, bem como as disponibilidades de tempo e de acesso à informação. Com o objetivo de manter a busca a mais ampla possível, definimos como palavra-chave o termo “educomunicação”, sendo aceitas também variações dessa palavra, como as formas adjetivadas “educomunicativa” ou “educomunicativo”, no singular e no plural. Uma vez que nosso objetivo se resume a mapear o desenvolvimento do campo da educomunicação em específico, optamos por não incluir pesquisas que se refiram, por exemplo, à mídia-educação, educação para os meios, entre outros assuntos. Interessam-nos apenas as que se inserem diretamente no campo da educomunicação.

As bases de dados foram selecionadas levando em consideração sua abrangência e relevância. Como principal fonte de dados, utilizamos o Banco Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pois nele se encontra organizada parte significativa das teses e dissertações produzidas no Brasil. O sistema permite a utilização de alguns operadores, que podem servir para garantir a abrangência da busca. Nesta pesquisa, utilizamos o asterisco (*) no final da palavra, recurso que permite a busca por variações de sufixo e que também pode ser usado no meio do termo. Preocupadas em garantir a abrangência da pesquisa, realizamos uma busca auxiliar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

15. URSI, Elisabeth Silva. *Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura*. Dissertação (mestrado), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005, p. 36.

16. MENDES, Karina Dall Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008, p. 758.

17. WHITMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*. v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

18. Idem, ibidem.

19. MENDES, Karina Dall Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa, op. cit., p. 759.

20. BOTELHO, Larissa Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais, op. cit.

O Quadro 1 apresenta de forma resumida as principais informações relacionadas à revisão.

Quadro 1: Descrição das etapas da pesquisa

ETAPA	DESCRIÇÃO
Tema	Produção acadêmica sobre educomunicação nas áreas de educação e ensino
Questão de pesquisa	De que forma a educomunicação aparece na produção científica e acadêmica nas áreas de educação e ensino no Brasil?
Estratégias de busca	
Palavras-chave	Educomunica*
Bancos de dados	BDTD, Portal Capes
Operadores e técnicas de busca	* para abranger diferentes sufixos da palavra.
Estratégias complementares	Solicitação das informações diretamente aos autores, programas de pós-graduação ou bibliotecas, quando não disponíveis na internet.
Critérios de inclusão	1. possuir a palavra-chave definida para a busca no título, no resumo ou nas palavras-chave; 2. pertencer a programas de pós-graduação nas áreas de educação, ensino ou similar.
Critérios de exclusão	Indisponibilidade das informações necessárias (não estão disponíveis na internet e não foram encontradas através de recursos complementares, como contato direto com o autor).
Busca e seleção dos estudos	Realizada entre os meses de março e abril de 2017, através da internet.
Instrumentos para seleção das informações	Tabela 1 para extração e organização das seguintes informações: autor, orientador, ano, programa de pós-graduação, universidade, título, resumo e palavras-chave (utilizada para todos os trabalhos que se encaixaram nos critérios de inclusão 1 e 2).
Seleção e organização das informações extraídas dos estudos	Análise quantitativa das produções a partir da Tabela 1.
Categorização dos estudos	Não incluída neste artigo.
Análise dos dados	Não incluída neste artigo.
Interpretação dos resultados	Não incluída neste artigo.
Documento de apresentação da revisão	Artigo contendo os resultados parciais. Dissertação contendo os resultados finais.

Fonte: Produção das autoras, 2017.

3. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA PRODUÇÃO

Conforme diretrizes expressas na seção anterior, inicialmente realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontrando 276 trabalhos.

Para garantir a abrangência da pesquisa, realizamos uma busca auxiliar no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD, encontrando 146 resultados. Após excluir manualmente as repetições, ficamos com 143 trabalhos. Destes, treze eram resultados inéditos, que não apareceram na pesquisa realizada no Banco da Capes.

Obtivemos, assim, 290 teses e dissertações como retorno inicial. Aplicamos a elas nosso primeiro critério de inclusão: nos interessavam apenas as teses e dissertações cujo termo “educomunicação” ou similar aparecesse no título, nas palavras-chave ou no resumo. Ficamos, assim, com um total de 241 trabalhos, dos quais 210 dissertações e 31 teses.

As teses e dissertações foram produzidas em diversos programas de pós-graduação, como pode ser visto no Quadro 2, destacando assim a amplitude e interdisciplinaridade do campo. Há trabalhos provenientes de áreas tão diversas quanto o direito, a arquitetura e a engenharia. Em geral, no entanto, destacam-se programas de pós-graduação relacionados a educação, tecnologias ou meio ambiente. Os programas com maior número de trabalhos são: em educação, com 62 dissertações e 8 teses; em ciências da comunicação, com 34 dissertações e 16 teses; e em comunicação, com 23 dissertações e 1 tese.

Quadro 2: Produção de teses e dissertações por programa de pós-graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	M	D	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	M	D
Educação	61	8	Desenvolvimento regional (profissional)	1	
Ciências da comunicação	34	16	Difusão do conhecimento		1
Comunicação	23	1	Direito	1	
Comunicação social	7	1	Divulgação científica e cultural	1	
Ciências	4		Educação agrícola	1	
Comunicação e cultura	4		Educação ambiental	1	
Educação matemática e tecnológica	4		Educação e diversidade (profissional)	1	
Estudos da linguagem	3	1	Educação escolar	1	
Desenvolvimento e meio ambiente	3		Educação nas ciências	1	
Ensino de ciências (profissional)	3		Educação sexual	1	
Desenvolvimento regional e meio ambiente	2		Engenharia ambiental		1
Desenvolvimento sustentável	2		Engenharia de produção	1	
Educação brasileira	1	1	Ensino de ciências	1	
Educação científica e tecnológica	1	1	Ensino de ciências e matemática	1	
Educação, cultura e comunicação	2		Ensino de ciências na Amazônia (profissional)	1	
Educação, cultura e territórios semiáridos	2		Ensino de ciências naturais e matemática	1	

Extensão Rural	2		Ensino em ciências da saúde (profissional)	1
Gestão em organizações aprendentes (profissional)	2		Ensino, filosofia e história das ciências	1
Psicologia social	2		Ensino, história e filosofia das ciências e matemática	1
Tecnologia	2		Estudos da mídia	1
Tecnologias, comunicação e educação	2		Gestão de recursos naturais	1
Ambiente e desenvolvimento	1		Indústria criativa (profissional)	1
Arquitetura e urbanismo	1		Integração da América Latina	1
Artes visuais	1		Letras (profissional)	1
Ciências do ambiente e sustentabilidade na Amazônia	1		Meio ambiente e desenvolvimento	1
Ciências da saúde e do meio ambiente (profissional)	1		Mídia e cotidiano	1
Ciência e tecnologia ambiental	1		Mídia e cultura	1
Ciências humanas, sociais e da natureza	1		Políticas sociais	1
Ciências sociais	1		Saúde pública	1
Ciência, tecnologia e educação	1		Sociedade e cultura na Amazônia	1
Comunicação e linguagens	1		Tecnologias da inteligência e <i>design</i> digital	1
Comunicação e semiótica	1		Tecnologias educacionais em rede (profissional)	1
Comunicação e territorialidades	1		Tecnologia e gestão em educação a distância	1
Comunicação midiática	1			

Fonte: Produção das autoras, 2017.

Realizaremos, a seguir, uma análise quantitativa dos trabalhos encontrados. Também compararemos as produções sobre educomunicação em geral e os trabalhos apenas nas áreas de educação e ensino, buscando verificar se ambos seguem os mesmos padrões. Sendo assim, aplicamos o segundo critério de inclusão, conforme Quadro 1 – produção em programas de pós-graduação de áreas diretamente relacionadas à educação ou ao ensino –, obtendo um total de 92 dissertações e 10 teses.

Os trabalhos incluídos nesta pesquisa são provenientes de 69 universidades (Quadro 3). A Universidade de São Paulo (USP) apresenta o maior número de trabalhos, 64, seguida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com 18, e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com 10. Do total de universidades citadas, 35 contam com apenas uma tese ou dissertação constante na pesquisa.

Já as 102 produções nas áreas de educação e ensino são provenientes de 46 universidades. A Udesc e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) são as instituições com maior número de trabalhos, a saber, 10 cada uma. A USP tem

a segunda maior quantidade, 7 produções, seguida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com 23 instituições possuem apenas um trabalho cada.

Quadro 3: Produção de teses e dissertações por universidade com produção acima de um trabalho

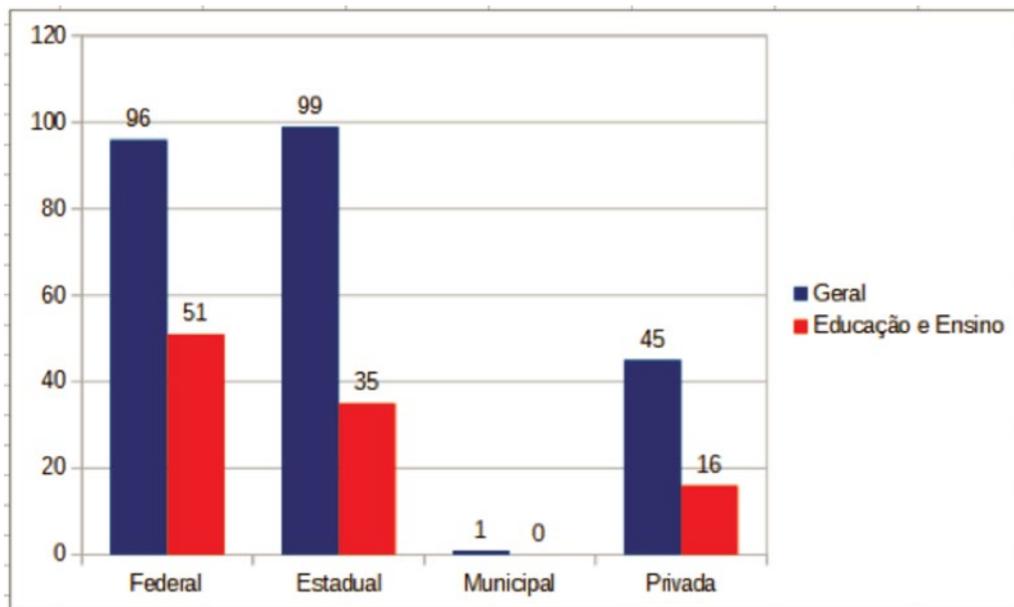
		G	E
Universidade de São Paulo (USP)	est	64	7
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	fed	18	10
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	est	10	10
Universidade Metodista de São Paulo	priv	8	2
Universidade de Brasília (UnB)	fed	6	3
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	fed	6	6
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	fed	6	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	priv	5	2
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	fed	5	2
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	fed	5	4
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	fed	5	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	priv	4	
Universidade do Estado da Bahia	est	4	3
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	est	4	3
Universidades Federal de Santa Catarina (UFSC)	fed	4	2
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	fed	4	
Universidade de Marília	priv	3	
Universidade de Sorocaba	priv	3	
Universidade do Oeste Paulista	priv	3	3
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	est	3	2
Universidade Federal da Bahia (Ufba)	fed	3	2
Universidade Federal de Goiás (UFG)	fed	3	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	fed	3	2
Universidade Federal do Ceará (UFC)	fed	3	3
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	fed	3	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	fed	3	1
Universidade Paulista	priv	3	
Universidade de Uberaba	priv	2	2
Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg)	est	2	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)	est	2	2
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	est	2	1
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	est	2	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	fed	2	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	fed	2	
Universidade Nove de Julho (Uninove)	priv	2	2

Fonte: Produção das autoras, 2017.

Não é surpresa que a USP tenha o maior número de produções, uma vez que a Escola de Comunicações e Artes (ECA) pode ser considerada o principal polo de educomunicação no Brasil. No entanto, sua produção acontece prioritariamente na área de ciências da comunicação, por isso, não admira que o número de produções decresça consideravelmente quando reduzimos a busca apenas para trabalhos nas áreas de educação e ensino. No entanto, as três universidades com maior número de produções são as mesmas em ambos os casos. Dentre as instituições com mais de uma produção sobre o tema, sete possuem todos esses trabalhos provenientes de programas nas áreas de educação ou ensino. São estas: Udesc, UFPE, Universidade do Oeste Paulista, UFC, Uemg, Uerj e Uninove.

Em ambos os recortes descritos, pode-se notar predominância de universidades públicas sobre as privadas, conforme Gráfico 1. No total das produções, 196 são provenientes de universidades públicas, sendo 99 de estaduais, 96 de federais e uma de universidade municipal. Os 45 trabalhos restantes foram produzidos em universidades privadas. Quando reduzimos o foco apenas para os trabalhos nas áreas de educação e ensino, temos 51 produções de universidades federais e 35 de universidades estaduais. As universidades privadas respondem pelos 16 trabalhos restantes.

Gráfico 1: Produção de teses e dissertações por tipo de universidade



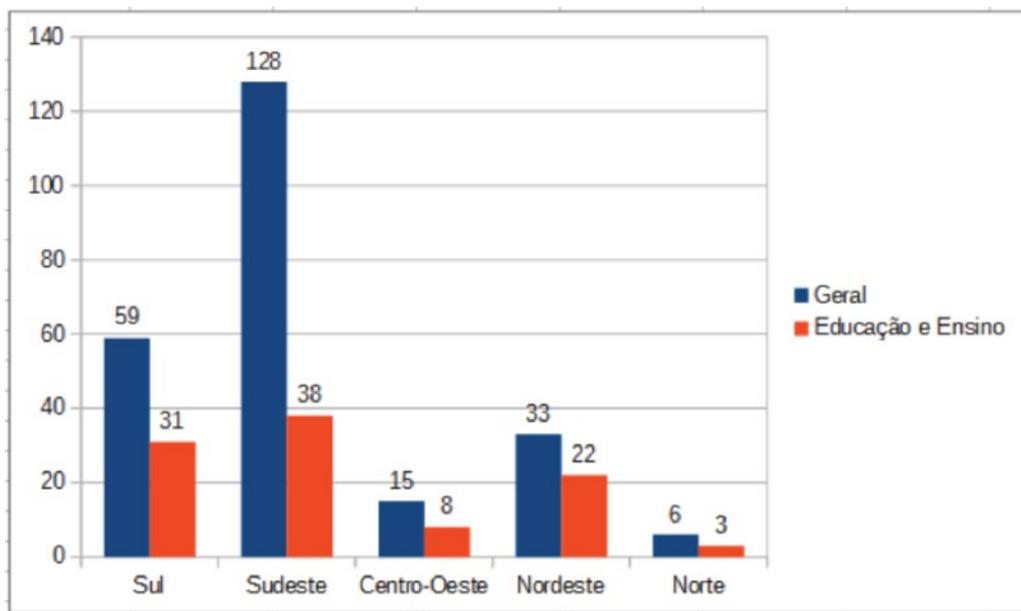
Fonte: Produção das autoras, 2017.

A região geográfica de maior destaque é o Sudeste, com 128 dissertações e teses, das quais 104 são do estado de São Paulo, 13 de Minas Gérias, 8 do Rio de Janeiro e 3 do Espírito Santo. Em seguida, temos a região Sul, com 59 trabalhos, dos quais 28 são do Paraná, 17 do Rio Grande do Sul e 14 de Santa Catarina. Em terceiro lugar, a região Nordeste, com 33 trabalhos, sendo 8 da

Bahia, 7 de Pernambuco, 6 do Rio Grande do Norte, 5 da Paraíba, 4 do Ceará, 2 de Sergipe e 1 de Alagoas. O Centro-Oeste vem a seguir, com um total de 15 produções, a saber, 7 do Distrito Federal, 5 do Mato Grosso e 3 de Goiás. Finalmente, o Amazonas é o único estado da região Norte com trabalhos pertencentes ao escopo da nossa pesquisa; possui 6 produções, que representam também o total da região.

Restringindo a busca apenas para a área de educação e ensino, a região Sudeste tem o maior número de produções, 38, sendo 24 do estado de São Paulo, 8 de Minas Gerais, 4 do Rio de Janeiro e 2 do Espírito Santo. Em seguida, temos a região Sul, com 31 trabalhos, sendo 14 do Paraná, 12 de Santa Catarina e 5 do Rio Grande do Sul. O Nordeste, em terceiro lugar, conta com 22 trabalhos: 7 de Pernambuco, 5 da Bahia, 4 do Ceará, 2 do Rio Grande do Norte, 2 da Paraíba, 1 de Sergipe e 1 de Alagoas. A região Centro-Oeste possui 8 produções, sendo 4 do Mato Grosso, 3 do Distrito Federal e 1 de Goiás. Finalmente, o Amazonas responde pelos 3 trabalhos da região Norte. Essa distribuição pode ser vista no Gráfico 2.

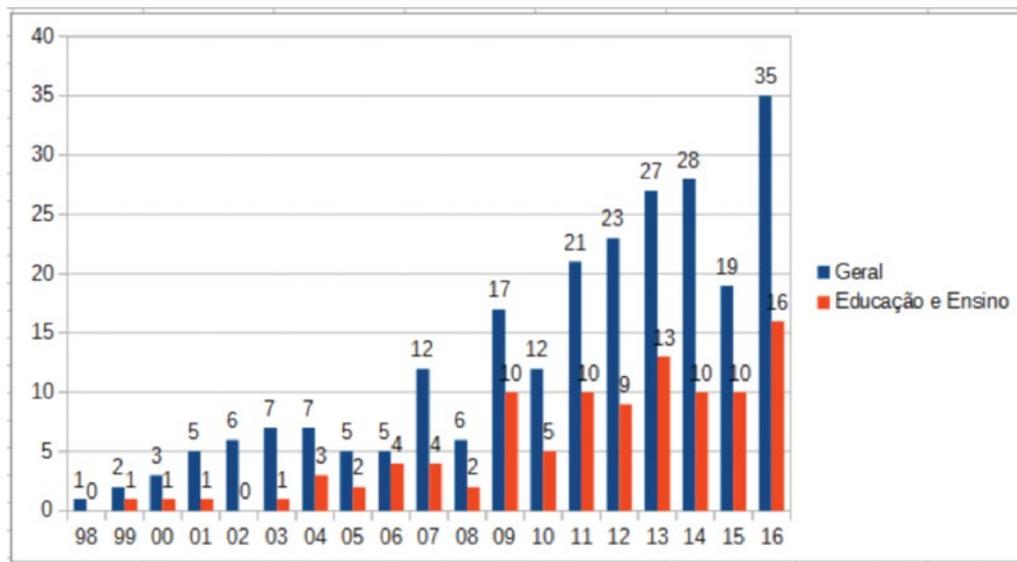
Gráfico 2: Produção de teses e dissertações por região geográfica



Apesar de a quantidade de produções ser menor, as regiões de destaque são as mesmas no que diz respeito tanto à produção geral quanto às especificamente voltadas para educação e ensino. No entanto, a diferença entre a primeira e a segunda colocadas diminui sensivelmente. Essa diminuição se deve ao fato de a região Sudeste possuir um número muito significativo de programas na área de comunicação e ciências da comunicação, que são excluídos no segundo caso. Nas demais regiões, no entanto, os trabalhos nas áreas de educação e ensino correspondem a, pelo menos, 50% da produção total da região.

Em relação à distribuição no tempo (Gráfico 3), a produção ganha maior volume a partir de 2009, aproximadamente. É preciso lembrar, entretanto, que o ano levado em consideração é o de defesa da tese ou dissertação, que levou de dois a quatro anos para ser elaborada. Com base nisso, é possível inferir um aumento no interesse por essa temática a partir de 2009, tendência seguida tanto pela produção total quanto pela produção em programas de educação e de ensino. Em ambos os casos, o ano com maior número de teses e dissertações defendidas é 2016, com 35 trabalhos no total, dos quais 16 nas áreas citadas.

Gráfico 3: Produção de teses e dissertações por ano



Fonte: Produção das autoras, 2017.

De forma geral, a tendência ao crescimento no número de pesquisas é constante em ambos os casos, demonstrando o aumento do interesse pela educomunicação com o passar do tempo.

Ao analisarmos as relações entre a produção anual total de cada estado, alguns aspectos se fazem notar. São Paulo, além de deter a maior produção, tem também a distribuição mais ampla no tempo: desde 1998, em todos os anos há trabalhos provenientes desse estado. Ele é o único com produção significativa antes de 2005, o que também se aplica à região Sudeste. Ainda assim, a produção dessa região aumenta em anos mais recentes. O Centro-Oeste é a última região a iniciar publicações nessa área, sendo o trabalho mais antigo publicado em 2004. À medida que avançamos no tempo, a produção não se torna apenas maior, mas também geograficamente mais abrangente. Dentre os estados representados nesta pesquisa, Alagoas é o único que não possui nenhum trabalho na última década, uma vez que sua única produção data de 2006. Em relação aos programas nas áreas de educação e ensino, é possível notar algumas diferenças, como o fato de o trabalho mais antigo ser proveniente do Nordeste, seguido pelo Sudeste. Também nesta região, no entanto, com o passar

do tempo, a produção passa a se distribuir de forma mais ampla, abrangendo um número maior de estados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que compreender melhor a produção acadêmica nas áreas de educação e ensino é importante para consolidar a educomunicação como campo de estudo. A produção nas áreas citadas segue, em linhas gerais, os mesmos padrões da produção total relacionada a esse campo, conforme demonstrado pelos resultados desta pesquisa. Ambas apresentam tendência geral de crescimento, apresentando maior volume e consistência a partir do ano de 2009, aproximadamente.

Das 241 teses e dissertações que tratam da educomunicação, 102 foram produzidas em programas das áreas de nosso interesse, representando 40% do total. Semelhantemente, das 69 universidades que desenvolvem pesquisas sobre educomunicação, 46 o fazem (exclusivamente ou não) em programas das áreas de educação e/ou ensino, o que corresponde a dois terços do total. Ainda, das 35 universidades com mais de uma produção presentes neste trabalho, apenas sete não possuem nenhuma produção nas áreas citadas.

Como exposto no decorrer deste estudo, as teses e dissertações encontradas eram provenientes de programas de pós-graduação em áreas muito diversas, o que é coerente com o caráter intrinsecamente interdisciplinar da educomunicação.²¹ Dessa forma, o fato de mais de 40% da produção ser realizada em programas voltados à educação e ao ensino demonstra a relevância dessas áreas para consolidar a educomunicação, uma vez que uma fatia significativa da produção acadêmica relacionada ao campo é proveniente delas.

Esses fatores indicam que conhecer a produção aqui relatada é fundamental para conhecer o todo da produção acadêmica brasileira relacionada à educomunicação. Ainda que teses e dissertações nas áreas de educação e ensino sejam, em geral, voltadas mais para a inserção da educomunicação na prática do que para uma reflexão epistemológica acerca do campo, isso não diminui seu valor para a consolidação deste. Afinal, a educomunicação se faz na relação entre teoria e prática. Soares afirma que “uma das tantas singularidades da educomunicação é que ela se constitui justamente das relações múltiplas que propicia”²². Dessa forma, pesquisas que buscam identificar, descrever e analisar as diversas manifestações da educomunicação a partir de suas práticas podem contribuir para o desenvolvimento e a consolidação do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADED, Ignacio. Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 21, n. 2, jul./dez. 2016.

21. MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Bluet Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 422-443, ago./nov. 2016.

22. SOARES, Donizete. Educomunicação: o que é isto?. **Gens Instituto de Educação e Cultura**, p. 1-12, São Paulo, 2006, p. 4. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BERNARDO, Wanderley Marques; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce; JATENE, Fábio Biscegli. A prática clínica baseada em evidências. Parte II – buscando as evidências em fontes de informação. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 104-108, 2004.

BOTELHO, Larissa Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

COOK, Debora J.; MULROW, Cynthia D.; RAYNES, R. Brian. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**, Philadelphia, v. 126, n. 5, p. 376-380, mar. 1997.

CORNÉLIO, Camila Gallindo. **Educomunicação na escola, faz sentido?:** projetos educacionais de uma escola de referência em ensino médio a partir do que falam os estudantes. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

HOPPE, Bárbara Chiodini Axt. **Práticas educacionais no contexto escolar:** obstáculos e perspectivas. Dissertação (mestrado em extensão rural), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

MÁRQUES, Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p. 422-443, ago./nov. 2016.

MENDES, Karina Dall Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, 2010.

SOARES, Cassia Baldini *et al.* Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345, 2014.

SOARES, Donizete. Educomunicação: o que é isto?. **Gens Instituto de Educação e Cultura**, São Paulo, p. 1-12, 2006. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

URSI, Elisabeth Silva. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: revisão integrativa da literatura. Dissertação (mestrado), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**. v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

Ensinar metodologia: questões epistemológicas nas proposições de 33 programas de ensino da disciplina em cursos de jornalismo

Luís Mauro Sá Martino

Professor do mestrado em comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Doutor em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: lmsamartino@gmail.com

Rafael Grohmann

Professor e coordenador do mestrado profissional em jornalismo do Fiam-Faam – Centro Universitário e professor contratado III da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Doutor em ciências da comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: rafael-ng@uol.com.br

Resumo: A disciplina “metodologia de pesquisa”, tal como ensinada nas graduações de comunicação, pode ser vista como um microcosmos das questões epistemológicas da área. Este artigo analisa os programas de ensino de trinta universidades para delinear algo do que se pensa sobre esse nome nos cursos de comunicação com habilitação em jornalismo. A análise indica três elementos: (a) há uma preocupação maior com questões sobre conhecimento e ciência do que com comunicação; (b) escrita e formatação superam problemáticas epistemológicas; assim como (c) as particularidades da pesquisa em comunicação quase não são endereçadas.

Palavras-chave: metodologia; epistemologia; teoria da comunicação; ensino.

Abstract: The “research methods” discipline, as taught in undergraduate communication courses, can be seen as a microcosmos of the ongoing epistemological debates in the area. This paper analyses syllabi gathered from 30 Brazilian universities to outline what is thought about this name in communication programs with major in journalism. The analysis indicate three elements: (a) the concern about questions on knowledge and science surpass those on communication; (b) epistemology is shadowed by writing and formatting technique; (c) the particularities of communication research are not often addressed.

Keywords: method; epistemology; communication theory; teaching.

Recebido: 17/07/2017

Aprovado: 25/09/2017

1. INTRODUÇÃO

1. GUTERRES, A. Bolsista de iniciação científica: a ponte entre o cidadão e o pesquisador. MALDONADO, A. E. et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação*: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 256.

2. RANCER, A. S.; DURBIN, J. M.; LIN, Y. Teaching communication research methods: student perceptions of topic difficulty, topic understanding, and their relationship with math anxiety. *Communication Research Reports*, London, v. 30, n. 3, July/Sept. 2013, p. 246.

3. BAPTISTA, M. L. C. Disciplinas teóricas: de entulho de currículo a campo do desejo e autopoiese. Trabalho apresentado no XXVI Intercom. Belo Horizonte/MG, 2 a 6 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP01_baptista.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

4. BONIN, J. A. A dimensão metodológica na pesquisa comunicacional e os desafios da observação em perspectiva histórica. MALDONADO, A. E.; BONIN, J. A.; ROSÁRIO, N. M. (orgs.). *Perspectivas metodológicas em comunicação*: novos desafios na prática investigativa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 35.

5. MARTINO, L. M. S. Descontinuidades epistemológicas na teoria da comunicação: um estudo das taxonomias entre 1969 e 2011. *Logos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 105-120, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/19557/14201>>. Acesso em: 8 out. 2017.

Se podemos começar este texto mencionando uma inquietação difusa, observada nas entrelinhas de conversas nos corredores acadêmicos, diremos que a disciplina “metodologia de pesquisa” geralmente não é situada entre as mais prestigiosas ou conceituadas. Vista muitas vezes por alunas e alunos como a matéria em que se aprende a “formatar textos”, as expectativas em relação ao conteúdo tendem a ser relativamente baixas, em um certo “preconceito” com a pesquisa, como identifica Guterres¹.

Além disso, nos cursos focados mais na formação técnico-profissional do que na reflexão crítica sobre as práticas, a disciplina de metodologia às vezes é questionada em termos de sua “aplicação”, voltada, nesses termos, apenas para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso. No contexto anglo-saxônico, Rancer, Durbin e Lin², por exemplo, identificam a percepção dessa matéria como “difícil” não só para alunas e alunos, mas também para os docentes.

Evidentemente, começar com essa perspectiva no limite do anedótico – ou do trágico, conforme se observa a questão – não impede que sejam realizados excelentes trabalhos didático-pedagógicos, nos quais a construção de conhecimento, na relação docentes–discentes, acontece de maneira dialógica para uma compreensão crítica da realidade.

É nesse sentido, recuperando uma posição de Baptista³, que a disciplina fica entre o “entulho de currículo” e a oportunidade de se tornar um “campo de desejo e autopoiese”. Ou, como recorda Bonin⁴, “a dimensão metodológica não pode ser tomada como menor, como simples operação técnica cuja garantia de validade se daria pela aplicação canônica de preceitos edificadas em catecismos metodológicos seguidos à risca”.

Finalmente, assinale-se como lugar de fala que os autores deste artigo, docentes dessa disciplina, participam dos questionamentos elaborados aqui – a dimensão é, sobretudo, do diálogo e da pergunta, não da norma e do dever.

É nessa perspectiva que, a partir das práticas de sala de aula, questionamentos sobre a disciplina não apenas emergem, mas também começam a tomar forma no delineamento de questões de pesquisa: o que se entende, nos cursos de comunicação, por “metodologia de pesquisa”? Qual o espaço, nas matrizes curriculares, para trabalhar a pesquisa em comunicação?

O debate, do ponto de vista deste texto, ultrapassa consideravelmente o âmbito didático-pedagógico, podendo ser enfeixado no espaço de questões epistemológicas mais amplas.

Disciplina presente em inúmeros cursos de graduação, o discurso que se forma em torno da noção de “metodologia de pesquisa” é um indicativo, quase um microcosmos, de algumas indefinições epistemológicas presentes na área, assim como acontece no caso de teoria da comunicação⁵.

Parte dos problemas epistemológicos da comunicação está ligada, de um modo ou de outro, a questões metodológicas. Os debates em torno do objeto,

de um olhar para definir comunicação⁶, da pertinência de determinados temas⁷ ou de procedimentos vinculados ao avanço das pesquisas na área se referem, em boa medida, a problemas metodológicos.

Todo o processo de pesquisa, como lembra Lopes⁸, é um processo metodológico. Não há como conceber a pesquisa em comunicação sem um olhar metodológico. No entanto, o rigor no método não significa rigidez na pesquisa, no sentido de engessamento, recordam Bourdieu; Passeron; Chamboredon⁹.

Como afirma Tamires Coelho¹⁰, “o conhecimento pode ser produzido com seriedade e rigor acadêmico, mas simultaneamente com flexibilidade e criatividade, evidenciando as marcas do pesquisador durante o processo de pesquisa”.

De que maneira essas questões estão articuladas com o cotidiano das pesquisas na graduação, em suas ligações com programas de pós-graduação¹¹? Como, tanto na iniciação científica quanto na elaboração de monografias finais de curso, se formam as próximas gerações de pesquisadoras e pesquisadores?

Não que falte bibliografia específica: os livros de Lopes¹², Santaella¹³, e Maldonado et al.¹⁴, assim como artigos de Braga¹⁵ mostram preocupação a respeito do tema. No entanto, é na prática de sala de aula, nesse aspecto, que se pode observar como as proposições epistemológicas em circulação na área se transformam em atividades de pesquisa.

Dessa forma, a sala de aula materializa “saberes instituídos” e é local privilegiado para observação dos lugares em disputa de um campo. O dispositivo analítico de entrada para a sala de aula é o currículo, que nos dá pistas sobre esse “terreno disputado”, como nos mostra Oliveira¹⁶ em relação aos cursos de jornalismo. O programa ou plano de ensino das disciplinas de um curso, portanto, acaba por evidenciar os caminhos trilhados, o que se visibiliza preferencialmente e o que é invisibilizado. No que concerne à disciplina de metodologia, podemos compreender visões de pesquisa, método e comunicação, projetando consequências para a formação do profissional.

Este texto se alinha em quatro partes; três delas seguem o modelo dos programas de ensino (título, ementa e bibliografia), precedidas de uma breve discussão metodológica a respeito da definição do objeto desta pesquisa.

2. ENTRE CURSO E HABILITAÇÕES: A COMUNICAÇÃO EM SUAS DERIVAÇÕES

A obtenção dos programas de ensino da disciplina, procedimento metodológico que, a princípio, parecia relativamente simples – seria o caso apenas de encontrá-los na internet ou de solicitá-los às faculdades –, pareceu aos poucos revelar, em si, algumas problemáticas da área. A primeira delas, diretamente vinculada ao objeto, refere-se à definição de quais programas de metodologia de pesquisa seriam analisados. A busca inicial era por programas de cursos de comunicação.

6. SIGNATES, L. O que é especificamente comunicacional nos estudos brasileiros de comunicação na atualidade. In: BRAGA, J. L.; GOMES, P. G.; FERREIRA, J.; FAUSTO NETO, A. *Dez perguntas para produção do conhecimento em comunicação*. São Leopoldo: Unisinos, 2013. p. 153-179.

7. CARVALHO, C. A.; LAGE, L. Pela adoção da perspectiva da pertinência em pesquisas comunicacionais. *Anais do XXI Encontro da Compós*, Juiz de Fora, 12 a 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1879.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

8. LOPES, M. I. V. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.

9. BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C. e PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

10. COELHO, T. F. Percursos metodológicos na construção de uma pesquisa sobre as relações comunicativas interculturais na comunidade CS POA. In: BONIN, J. A.; ROSÁRIO, N. M. (orgs.). *Processualidades metodológicas: configurações transformadoras em comunicação*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1, p. 275.

11. WEBER, K.; MARTIN, M. M. Pedagogy in practice: linking the graduate research methods course with communication theory. *Communication Research Reports*, London, v. 23, n. 1, jan. 2006, p. 63-67. LACERDA, J. S. et al. A pesquisa da pesquisa em processos de IC e TCC para a formação de novos pesquisadores. In: MALDONADO, A. E. et al. (orgs.). *Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação*. Rio do Sul: Unidavi; EdUFRN, 2012. p. 323-338.

12. Idem.

13. SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker, 2003.

14. MALDONADO, A. E. et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MALDONADO, A. E.; BONIN, J. A.; ROSÁRIO, N. M. (orgs.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

MALDONADO, A. E. et al. (orgs.). *Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação*. Rio do Sul: Unidavi; EdUFRN, 2012.

15. BRAGA, J. L. Para começar um projeto de pesquisa. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 288-296, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37542/40256>>. Acesso em: 5 out. 2017.

BRAGA, J. L. A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. *E-Compós*, Brasília, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em: 5 out. 2017.

16. OLIVEIRA, M. R. *Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional*. Tese de doutorado em Comunicação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

17. É importante salientar que em setembro de 2013 foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de relações públicas e jornalismo, os quais deixam de ser habilitações da comunicação social.

No entanto, logo começou a se delinear no horizonte um problema a respeito do que é um “curso de comunicação”: no universo da graduação, a divisão por habilitações profissionais pareceu ser imperativa, na maior parte dos casos, para a definição dos programas¹⁷.

A rigor, exceto nominalmente, parecem não existir cursos de “comunicação”, mas habilitações profissionais que se referem, cada qual à sua maneira, a uma área de comunicação com algumas afinidades eletivas de pouca sustentação epistemológica comum¹⁸. Assim, programas de “metodologia de pesquisa”, embora muitas vezes denominados “metodologia de pesquisa em comunicação”, estavam localizados no interior dos projetos pedagógicos dos cursos, entendendo-se, aqui, “cursos” como “habilitações”, e não como uma eventual área de “comunicação”.

Essa percepção, feita no começo da pesquisa, exigiu uma alteração no foco, uma vez que há dificuldade de encontrar, em termos formais – e levamos em conta a vinculação declarada de cada programa de ensino – uma ligação com a “comunicação”.

Por conta disso, a procura por “metodologia de pesquisa” em “comunicação” foi praticamente inviável, na medida em que aparecia muito mais como uma disciplina vinculada às habilitações do que propriamente um corpo geral de conhecimentos voltado para a formação da pesquisa “em comunicação”. Optou-se, a partir daí, por trabalhar a ideia de buscar programas da disciplina “metodologia” nos cursos de jornalismo, o mais antigo da área de comunicação – o primeiro curso data de 1947.

Esses problemas metodológicos sugerem algumas questões sobre a área. Trata-se, ao que parece, de uma assimetria entre a proposta de fundamentação epistemológica da área, de um lado, entendida como “comunicação”, e, de outro, a demanda pela formação profissional, refletida sobretudo na composição das habilitações específicas.

A partir dessa mudança de “comunicação” para “jornalismo”, ficou relativamente fácil encontrar programas de ensino. Isso reforça a percepção de um paradoxo assinalado alhures: embora os cursos sejam denominados de “comunicação”, os direcionamentos reforçam a divisão entre habilitações – “jornalismo”, “publicidade e propaganda”, “relações públicas”, “rádio e TV” e assim por diante. Se, academicamente, a ênfase é na comunicação como área, a organização dos cursos se pauta em outra lógica, que destaca o elemento profissional em relação ao propriamente comunicacional.

A aluna ou aluno não ingressa nesses cursos para ter uma formação nos estudos de comunicação, mas sobretudo para conseguir uma habilitação profissional, ligada às demandas de um mercado organizado em torno de empresas que demandam exatamente as especificidades de uma formação de “técnicos de um saber prático”, como denomina Sartre¹⁹, para além de uma compreensão da totalidade dos processos.

Nesse sentido, não surpreende que a busca por “metodologia de pesquisa em comunicação” tenha resultado em um número pequeno de programas de

ensino, questão resolvida quando se substitui “comunicação” por “jornalismo”, com um considerável aumento de resultados. Foi possível, dessa maneira, constituir um *corpus* de pesquisa como objeto de sondagem pautado apenas nos resultados relacionados ao jornalismo, não à comunicação.

A escolha por trabalhar a disciplina “metodologia de pesquisa” no âmbito dos cursos de jornalismo decorre de uma percepção que, reduzida ao absurdo, permitiria afirmar que não foram escolhidos programas de “metodologia de pesquisa em comunicação” porque eles não existem.

Conseguimos localizar 33 programas de ensino das seguintes instituições: Facha, Fapepe, FAT, Mackenzie, PUC-GO, PUC-RJ, UCB, UEL, Uemg, Ufal, UFG, Ufma, Ufop, UFPE, Ufpel, UFPR, UFRN, UFRRJ, Ufsc, UFSJ, UFTO, UFU, Ulbra, Unesp, Unifio, Unifin, Unifra, UniPampa, UniPotiguar e UniSant’anna²⁰. A pesquisa, de caráter exploratório, foi realizada no mês de maio de 2016, e analisamos todos os programas que conseguimos localizar, o que, certamente, deixa muitas universidades de fora do *corpus*. Note-se que a maioria dos programas de ensino localizados são pertencentes a universidades públicas. Contudo, a nosso ver, isso não inviabiliza a pesquisa, pois o intuito é mais de explorar o tema do que de fazer um censo ou um *survey*.

3. A DEFINIÇÃO DO NOME DA DISCIPLINA

Talvez um primeiro problema a abordar seja em relação ao nome da disciplina. Nota-se considerável variedade de títulos: vinte nomes diferentes encontrados em 33 programas de ensino. Essa pluralidade é particularmente interessante na medida em que os títulos apontam para perspectivas diferentes em relação à expectativa de conteúdo que formam ao redor dessa disciplina.

Evidentemente vale lembrar que o título de uma disciplina nem sempre é um indicador de seu conteúdo, sendo formulado, por vezes, na esteira de demandas burocráticas, institucionais ou mesmo a partir da trajetória de docentes associados à disciplina em determinado momento. Por outro lado, o título constitui a identidade fundamental de delimitação epistemológica de uma disciplina, sua abrangência e escopo: ao intitular uma matéria desta ou daquela maneira, faz-se também uma opção dentro das políticas em circulação no campo acadêmico, aproximando-a de determinados conteúdos e práticas ao mesmo tempo que a distancia de outros.

Nesse sentido, a pluralidade de títulos de “metodologia” pode ser tomada como um indicativo de certa falta de consenso a respeito do que significa pensar essa matéria, a começar pela natureza do que se está investigando.

Encontramos vinte nomes diferentes para as disciplinas. O termo “comunicação”, como delimitador do que se ensina, aparece em cinco das vinte denominações encontradas (como podemos observar no Quadro 1). Os outros títulos não fazem referência à “comunicação”, preferindo “pesquisa” ou “trabalho científico” de maneira geral.

18. O que, de alguma maneira, se aprofunda com as novas diretrizes curriculares nacionais relacionadas ao curso de jornalismo, por exemplo.

19. SARTRE, J.-P. *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática, 1997, p. 26.

20. Algumas instituições possuíam mais de uma disciplina relacionada à metodologia: são 33 programas de trinta instituições de ensino.

Quadro 1: Diversidade de nomenclaturas referente à disciplina

INCIDÊNCIA	NOME ATRIBUÍDO À DISCIPLINA
6	Metodologia da pesquisa em comunicação
3	Teoria(s) e método(s) da pesquisa em comunicação
3	Metodologia do trabalho científico
3	Metodologia científica
2	Pesquisa aplicada à comunicação
2	Métodos e técnicas da pesquisa em comunicação
2	Pesquisa em comunicação
2	Metodologia da pesquisa
1	Introdução à pesquisa bibliográfica e à documentação
1	Epistemologias da comunicação (disciplina optativa)
1	Metodologia de pesquisa
1	Métodos e técnicas de pesquisa
1	Pesquisa em jornalismo
1	Fundamentos de técnicas e métodos científicos
1	Metodologia da ciência
1	Práticas investigativas
1	Iniciação ao trabalho acadêmico
1	Introdução ao pensamento científico
1	Metodologia e técnicas de pesquisa em jornalismo
1	Metodologia do estudo e da pesquisa I e II

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale notar, como será explorado posteriormente, que a indicação de “comunicação” não se reflete, necessariamente, em algum direcionamento do conteúdo: esse elemento específico no título não significa algo semelhante nas ementas e bibliografias.

No entanto, pode-se observar a presença dessa palavra no título como um indicador de certa delimitação no que se refere – ou poderia se referir – a uma abordagem epistemológica particular. Não seria demais encontrar aí, também, certa preocupação em demarcar o que há de específico na pesquisa “em comunicação”, vista como algo diferente do que seria o conjunto de investigações de outras áreas – o que atua também como baliza político-institucional.

O segundo fator que chama atenção a respeito do nome é a presença dos adjetivos “científica”, “científico” ou de termos próximos a “ciência”. Nove dos 33 programas utilizam expressões como essas no título da disciplina, oscilando desde “introdução ao pensamento científico”, com uma ocorrência, até “metodologia científica” ou “metodologia do trabalho científico”. Esses termos deixam de lado a questão específica da comunicação para abrir um leque mais amplo de expressão.

Ao mesmo tempo, a presença da ideia de “ciência” e “científico” em um curso de comunicação não deixa de indicar, ao menos em parte, a possibilidade de uma investigação propriamente “científica” da área. O título da disciplina, nesse caso, parece vir carregado de um sentido que indica a presença do “científico” nos estudos de comunicação. Nota-se certa ênfase na noção de “trabalho científico” em comunicação, ao passo que debates da área têm questionado, ao longo das duas últimas décadas, a possibilidade de fazer pesquisa “científica” em comunicação – ao menos em relação a uma concepção de ciência.

Isso nos leva a outra questão: em que medida é possível falar, de fato, em pesquisa “científica” na área? Ross²¹ recorda que, embora com a ideia de “fazer pesquisa”, estudantes raramente são desafiados a pensar o que é, de fato, pesquisar. Mais ainda: de qual concepção de ciência se está falando?

Vale recordar uma observação de Gewandsznajder²² a respeito da possibilidade de falar em “ciências” no âmbito das chamadas “ciências sociais”. Na perspectiva do autor, a noção de “ciência social” decorre muito das demandas de legitimidade das investigações sociais diante das ciências ditas “exatas”. Seguindo esse pensamento, falar em “ciência da comunicação” na atualidade requer uma noção de ciência diferente da positivista; uma ciência, retomando a perspectiva de Dilthey²³, muito mais próxima da compreensão do que propriamente da explicação.

Há certo descompasso entre os programas que delimitam a pesquisa “em comunicação” e os que optam por falar em pesquisa “científica”.

Em dois programas de ensino a opção é por associar a pesquisa não à “comunicação”, mas ao “jornalismo”. Isso parece uma tentativa de delimitar o foco: se a pesquisa é em “comunicação”, um objeto como histórias em quadrinhos ou telenovela pode ser acolhido a partir de vários olhares, algo que talvez não aconteça se a pesquisa for em “jornalismo” – lembrando que a construção da pesquisa não se dá a partir do objeto, mas da formação de um olhar sobre ele²⁴.

Nesse sentido, a delimitação da disciplina pelo jornalismo talvez não resolva os problemas epistemológicos da pesquisa em comunicação, na medida em que estabelecer um “olhar a partir do jornalismo” para um trabalho acadêmico não parece ser muito mais simples do que identificar um “viés comunicacional” a partir do qual se poderia estudar.

Dois programas, nesse sentido, mencionam a pesquisa “aplicada” à comunicação. A noção de “aplicação”, no entanto, não parece se resumir ao emprego de determinadas práticas na investigação de um fenômeno, mas, a julgar pelas ementas, compreende certo direcionamento ao fator “prático” da pesquisa.

A presença da palavra “técnica” em cinco dos programas sugere, do mesmo modo, certo caráter “instrumental” na pesquisa em graduação. Essa parte instrumental da disciplina é geralmente a mais recordada nas conversas de corredor. O título “métodos e técnicas” ou “metodologia e técnicas” parece indicar a perspectiva de “aplicação”, no sentido de uma “produção” para a qual podem ser dirigidos os esforços da disciplina.

21. ROSS, D. G. Defining “research”: undergraduate perceptions of research in a technical communication classroom. *Journal of Technical Writing and Communication*, Fitchburg, MA, v. 44, n. 1, 61-99, 2014.

22. GEWANDSZNAJDER, F. As ciências sociais são ciências? In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (orgs.). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 111-128.

23. DILTHEY, W. *Introdução às ciências humanas*. Rio de Janeiro: Gen, 2010.

24. SODRÉ, M. Ensinar e pesquisar. In: MOREIRA, S. V. e VIEIRA, J. P. D. (orgs.). *Comunicação: ensino e pesquisa*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 71-90.

No polo oposto, três programas trabalham com a palavra “teoria(s) e método(s) da pesquisa” no título, ampliando o foco de modo a apontar não apenas para a produção de uma investigação, mas também, ao que tudo indica, para a reflexão teórica a respeito do fazer científico – hipótese confirmada pelas ementas. Não se trata, vale observar, da junção de uma disciplina metodológica e “teoria(s) da comunicação”, mas da acentuação do elemento de debate propriamente “metodológico” – em contraposição a “método” – possível. Isto é, a pesquisa tem elementos teóricos e metodológicos.

Existem três disciplinas “afins”, em universidades diferentes. Embora apenas uma delas tenham título próximo de “metodologia” ou “métodos”, todas parecem estar relacionadas a esse campo de atuação. A disciplina “metodologia de estudo e da pesquisa” coloca no título a questão da prática universitária, como uma espécie de orientação nesse sentido. “Introdução ao pensamento científico” sugere uma etapa anterior de familiarização com o tema – e, vale notar, a mesma universidade oferece também a disciplina de “metodologia”. Finalmente, em uma universidade, existe uma disciplina optativa intitulada “epistemologias da comunicação”, único caso de aproximação, ao menos em nível de graduação, entre questões propriamente teóricas e metodológicas.

As indicações dos títulos, como sugerido, não podem ser tomadas como sinal inequívoco dos conteúdos, mas insinuam sobretudo a delimitação de espaços. O elemento seguinte, talvez mais revelador de determinadas questões epistemológicas, refere-se ao ementário das disciplinas.

4. CONSENSO E DISPERSÃO: OS ENFOQUES DAS EMENTAS

À primeira vista, as ementas dos programas de ensino sugerem um panorama relativamente homogêneo em termos de definição do que significa a disciplina “metodologia”. Como indica Lopes²⁵, as ementas devem “estar ancoradas firmemente naquilo que constitui o conhecimento gerado pela investigação da comunicação”.

Os pontos específicos da disciplina parecem estar delimitados: em apenas uma das ementas há referência direta a outra matéria, “teorias da comunicação”; e, em outra, nota-se ênfase na pesquisa sobre opinião pública.

Todos os programas analisados mencionam algum tipo de discussão a respeito do que é ciência, e, ao mesmo tempo, são voltados quase que em sua totalidade para a elaboração de um projeto de pesquisa – o que significa, em nove dos programas analisados, menções diretas à normatização e/ou formação, estando esse tópico sugerido nos demais.

Essa presença constante da questão formal pode ser compreendida, entre outros elementos, pelo fato de se tratar de programas de ensino de graduação, o que permite supor um contato inicial com o tema.

25. LOPES, M. I. V. A pesquisa e o ensino nas escolas de comunicação. In: PERUZZO, C. M. K.; SILVA, R. B. Retrato do ensino em comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom; Taubaté: Unitau, 2003. p. 288.

O segundo tópico presente em quase todas as ementas, exceto em uma, é a discussão a respeito da teoria do conhecimento, trabalhada com mais ou menos ênfase conforme o programa. As modalidades de abordagem da realidade, associadas ou não com a discussão sobre o pensamento científico, são recorrentes nas ementas, sugerindo uma vez mais a existência de elementos adicionais, para além do propriamente “formal”, na disciplina.

Assim como nos títulos, se enfatizam as palavras “ciência” e “científico” nas ementas. A discussão sobre essas noções está presente em vários programas analisados. O “científico” aparece como uma postura vinculada às discussões sobre metodologia – embora, vale observar, a “cientificidade” da comunicação como objeto ou área não esteja presente em nenhuma das ementas.

Isso leva a um problema subjacente a ser explorado.

À primeira vista, parece existir uma surpreendente unidade dos programas de metodologia. Por que surpreendente? Porque quando se compara essa convergência de ideias em metodologia com a dispersão constatada na área sobre teoria e epistemologia da comunicação, como indicado em outros momentos²⁶, é interessante observar um direcionamento na parte de métodos.

Talvez o delineamento de uma resposta passe pela pergunta sobre qual consenso existe nos programas de metodologia.

A observação das ementas mostra, em dezessete dos trinta programas analisados, a ausência da palavra “comunicação” ou de outra indicação que permita identificar um elo com a área.

As discussões propostas referem-se a questões epistemológicas gerais, sem vínculos diretos com problemas da comunicação. Esse debate, a julgar pelas ementas, é atravessado por definições de ciência, modos de conhecimento, procedimentos técnicos e redação acadêmica.

Mesmo quando os programas de ensino mencionam diretamente a palavra “comunicação”, o cenário não é diferente. A indicação não significa a presença de elementos que permitam situar ou problematizar as questões da comunicação. Não há, nas ementas, temas, objetos e métodos específicos da comunicação. Os questionamentos epistemológicos, como a definição de objetos, olhares e perguntas, parecem ausentes dos programas. O exame das ementas sugere uma preocupação com a instrumentalidade de pesquisas, independentemente das discussões a respeito de práticas metodológicas.

Evidentemente não estamos sugerindo que isso seja, por si, algo bom ou ruim. “O desafio metodológico”, indica Marin²⁷, “está em pensar a produção do conhecimento como processo de criação, que se estabelece no constante fluxo e refluxo entre o teórico e o empírico”.

No entanto, essa ausência pode ser relacionada de modo significativo com um problema recorrente da área: definir o que é pesquisa “em comunicação”.

Parece existir uma percepção tácita do que se vai estudar ao falar de “comunicação”, mas isso não é indicado senão de modo tangencial: alguns programas evidenciam o jornalismo, mas não há, por exemplo, menções à mídia. Aliás,

26. FRANÇA, V. R. V. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, L. G. et al. (orgs.) *Estratégias e culturas da comunicação*. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 13-29.

27. MARIN, E. C. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In: MALDONADO, A. E. et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 66.

destaque-se que essa palavra, elemento central em algumas discussões sobre pesquisa em comunicação²⁸, não aparece em nenhuma das ementas analisadas.

Nesse sentido, paradoxalmente, o consenso parece se transformar em dispersão: a ausência de abordagens sobre a construção de objetos de pesquisa em comunicação, assim como a falta de menções a problemas de definição dos olhares comunicacionais mostram que, para além da superfície do consenso, se delinea uma percepção difusa a respeito do que é, propriamente, uma pesquisa “em comunicação”.

É agora que as razões do consenso sugerido parecem começar a se explicitar. De modo bastante geral, seria possível avançar uma hipótese, quase um questionamento: o consenso existente se deve ao fato de os programas de metodologia em comunicação não discutirem comunicação. As ênfases são mais em “projetos de pesquisa”, “técnicas de pesquisa”, ou nas normas da ABNT. Com isso, perdem-se de vista o olhar comunicacional e a metodologia como processo, deixando de lado questões epistemológicas da comunicação. Além do mais, tampouco se discute a relação desses projetos e técnicas de pesquisa com a questão profissional dos cursos, no caso, do jornalismo.

5. A CIÊNCIA: O GERAL E O ESPECÍFICO NAS BIBLIOGRAFIAS

A bibliografia mencionada nos programas de ensino é também um indicador do que se entende por “metodologia”, “métodos” e, de maneira geral, pesquisa em comunicação. Há um pequeno número de obras recorrentes na maior parte dos programas – nenhuma é citada em todos eles –, secundado por uma maioria de livros menos citados.

A presença de um título na bibliografia, claro, não é garantia de uso da obra em sala de aula, e menos ainda da qualidade desse uso.

No entanto, se as disciplinas universitárias são um discurso de saber sobre a realidade, a bibliografia é um ponto visível dessa produção. Os discursos teóricos, aliás, se caracterizam justamente por fazer referências constantes a suas origens, daí a bibliografia ser um dos itens observados neste estudo.

São mencionados, no total, 160 títulos nos programas de ensino. Em geral, a divisão é entre “básica”, bibliografias com três indicações, e “complementar”, com cinco – havendo duas exceções. Cinco programas não mencionavam a bibliografia ou o conteúdo programático, constando apenas a ementa. Há predomínio considerável da escolha por livros em relação a artigos científicos: nove artigos contra 153 livros.

É possível observar, na bibliografia, um reflexo dos elementos assinalados em outros itens: a questão das “normas de formatação” se sobrepõe à discussão metodológica, e o debate geral sobre ciência ganha das reflexões sobre comunicação. Isso pode ser observado, de saída, a partir de algumas indicações numéricas – sem nenhum tipo de fim “representativo” ou “amostral”, mas apenas indicativo.

28. ALBUQUERQUE, A. Os desafios epistemológicos da comunicação mediada por computador. *Revista Fronteiras*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2002.

FELINTO, E. Da teoria da comunicação às teorias da mídia: ou, temperando a epistemologia com uma dose de cibercultura. *Anais do XX Encontro da Compós*. Porto Alegre, junho de 2011. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1579.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

MARTINO, L. C. Interdisciplinaridade e objeto de estudos da comunicação. In: FAUSTO NETO, A. et al. (orgs.). *O campo da comunicação: categorização, problematizações e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001. p. 52-74.

Quadro 2: Títulos mais mencionados nos programas

NOME DO LIVRO	MENÇÕES	FOCO
LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. Metodologia do trabalho científico . São Paulo: Atlas, 2007.	20	Reflexão científica geral
BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. (orgs.). Metodologias e técnicas de pesquisa em comunicação . São Paulo: Atlas, 2006.	13	Reflexão científica geral
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa . São Paulo: Atlas, 1996.	12	Reflexão científica geral
LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Pesquisa em comunicação . São Paulo: Loyola, 1997.	11	Pesquisa em comunicação
LAGO, Cláudia. Metodologias de pesquisa em jornalismo . Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.	10	Pesquisa em jornalismo

Fonte: Produção das autoras.

Nenhum livro alcança a totalidade dos programas. O mais citado, *Metodologia do trabalho científico*, de Eva Lakatos e Marina Marconi, tem vinte menções. Na sequência, *Metodologias e técnicas de pesquisa em comunicação*, de Antônio Barros e Jorge Duarte, com treze citações; *Como elaborar projetos de pesquisa*, de Antonio Carlos Gil, com doze. *Pesquisa em comunicação*, de Maria Immacolata V. Lopes, é mencionado em onze bibliografias.

Não é de surpreender que os três livros mais citados sejam trabalhos que abordam a pesquisa de maneira geral, propondo uma reflexão sobre práticas científicas em seus aspectos mais amplos.

A opção dos programas é marcada pela preocupação em trabalhar elementos gerais da ciência e, em particular, da elaboração de projetos de pesquisa dentro de uma base normatizadora vinculada às questões de formato. Há menção direta às “normas da ABNT”: a *Norma 6023: informação e documentação, referências, elaboração* aparece em três programas; enquanto a *Norma 10520: Informação e documentação, apresentação de citações em documentos* e a *Norma 14724: Informação e documentação, trabalhos acadêmica-apresentação* recebem duas citações cada.

Há quatro livros específicos sobre comunicação nas bibliografias: *Pesquisa em Comunicação*, de Lopes²⁹; *Comunicação e Pesquisa*, de Lúcia Santaella³⁰, utilizado em seis universidades; *Pesquisa empírica em comunicação*, de Braga, Lopes e Martino³¹, em três; e *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*, de Efendy Maldonado³², em duas.

Quadro 3: Distribuição temática das obras

Reflexão científica geral	74
Comunicação/teoria	41
Pesquisa em comunicação	24
Formatação e escrita	21

Fonte: Produção das autoras.

29. LOPES, M. I. V. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999

30. Idem.

31. BRAGA, J. L.; LOPES, Maria I. V.; MARTINO, L. C. (orgs.). *Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

32. MALDONADO, A. E. et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Dos 160 livros citados, 21 podem ser considerados livros-textos ou manuais referentes à elaboração da pesquisa e questões de formatação, abrindo maior ou menor espaço para reflexões sobre assuntos do pensamento científico. Dos 82 restantes, quarenta dificilmente poderiam ser associados de imediato às práticas de pesquisa acadêmica, aproximando-se mais daquilo que é entendido, de maneira geral, como teoria da comunicação – Adorno e Horkheimer, Baudrillard, Bourdieu e McLuhan estão entre os autores citados. Sem, evidentemente, questionar a relevância ou lugar desses pensadores nos estudos de comunicação, nota-se, por outro lado, a ausência de vínculos específicos com questões metodológicas, ao menos no sentido normatizador-reflexivo que se pode encontrar nos programas de ensino. Os títulos restantes, 41 livros, oferecem subsídios para pensar tanto os procedimentos científicos quanto questões da área de comunicação e suas problemáticas.

Observa-se, aí também, certa disparidade entre a recorrência de livros gerais sobre ciência e técnicas de elaboração de projetos e a presença menor de produções a respeito da pesquisa em comunicação e, em específico, da pesquisa em jornalismo. Machado³³ diagnostica também a escassez de manuais para orientar pesquisas em jornalismo, principalmente no que se refere à graduação.

Falar de metodologia não é somente abordar ABNT, projeto de pesquisa ou ciência em geral, mas é preciso conceber a pesquisa como um processo, por si próprio, metodológico. A partir do que analisamos, vemos a importância de trazer para o cerne da discussão o próprio campo da comunicação, sem o qual a graduação e a pós-graduação na área ficarão apartadas. Restabelecer o vínculo da disciplina de metodologia com a pesquisa em comunicação é, pois, restaurar os vínculos entre graduação e pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Afonso. Os desafios epistemológicos da comunicação mediada por computador. **Revista Fronteiras**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2002.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Disciplinas teóricas: de entulho de currículo a campo do desejo e autopoiese. **Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Belo Horizonte/MG, 2 a 6 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP01_baptista.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

BONIN, Jiani Adriana. A dimensão metodológica na pesquisa comunicacional e os desafios da observação em perspectiva histórica. MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins. (orgs.). **Perspectivas metodológicas em comunicação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

33. MACHADO, E. Metodologias de pesquisa em jornalismo: uma revisão histórica e perspectivas para a produção de manuais de orientação. **Brazilian Journalism Research**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 10-28, 2010. Disponível em: <<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/245/243>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRAGA, José Luiz. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 288-296, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37542/40256>>. Acesso em: 5 out. 2017.

_____. A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compós**, Brasília, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em: 5 out. 2017.

BRAGA, José Luiz; LOPES, Maria Immacolata Vassallo; MARTINO, Luiz Cláudio. (orgs.). **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010.

CARVALHO, Carlos Alberto; LAGE, Leandro. Pela adoção da perspectiva da pertinência em pesquisas comunicacionais. **Anais do XXI Encontro Compós**, Juiz de Fora, 12 a 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1879.pdf>. Acesso em: 8 out. 2017.

COÊLHO, Tamires Ferreira. Percursos metodológicos na construção de uma pesquisa sobre as relações comunicativas interculturais na comunidade CS POA. In: BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins. (orgs.). **Processualidades metodológicas: configurações transformadoras em comunicação**. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1, p. 273-294.

DILTHEY, Wilhelm. Introdução às ciências humanas. Rio de Janeiro: Gen, 2010.

FELINTO, Erick. Da teoria da comunicação às teorias da mídia: ou, temperando a epistemologia com uma dose de cibercultura. **Anais do XX Encontro da Compós**, Porto Alegre, junho de 2011. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1579.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, Luiz Gonzaga et al. (orgs.). **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 13-29.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. As ciências sociais são ciências? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. (orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 111-128.

GUTERRES, Aline. Bolsista de iniciação científica: a ponte entre o cidadão e o pesquisador. MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 253-270. Disponível em: <<http://www.processocom.org/wp-content/uploads/2017/03/azul0001.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

LACERDA, Juciano de Sousa et al. A pesquisa da pesquisa em processos de IC e TCC para a formação de novos pesquisadores. In: MALDONADO, A. E. et al.

(orgs.). **Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação**. Rio do Sul: Unidavi; EdUFRN, 2012. p. 323-338.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. A pesquisa e o ensino nas escolas de comunicação. In: PERUZZO, Cícilia Maria Krohling; SILVA, Robson Bastos. (orgs.). **Retrato do ensino em comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom; Taubaté: Unitau, 2003. p. 273-296.

_____. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MACHADO, Elias. Metodologias de pesquisa em jornalismo: uma revisão histórica e perspectivas para a produção de manuais de orientação. **Brazilian Journalism Research**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 10-28, 2010. Disponível em: <<https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/245/243>>. Acesso em: 8 out. 2017.

MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins. (orgs.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

MALDONADO, Alberto Efendy et al. (orgs.). **Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação**. Rio do Sul: Unidavi; EdUFRN, 2012.

MARIN, Elizara Carolina. O ofício da pesquisa: processos do fazer. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 65-92.

MARTINO, Luiz Cláudio. Interdisciplinaridade e objeto de estudos da comunicação. In: FAUSTO NETO, Antônio et al. (orgs.). **O campo da comunicação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001. p. 52-74.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Descontinuidades epistemológicas na teoria da comunicação: um estudo das taxonomias entre 1969 e 2011. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 105-120, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/19557/14201>>. Acesso em: 8 out. 2017.

OLIVEIRA, Michelle Roxo. **Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional**. Niterói, Tese de doutorado em Comunicação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

RANCER, Andrew S.; DURBIN, James M.; LIN, Yang. Teaching communication research methods: student perceptions of topic difficulty, topic understanding, and their relationship with math anxiety. **Communication Research Reports**, London, v. 30, n. 3, July/Sept. 2013.

ROSS, Derek G. Defining “research”: undergraduate perceptions of research in a technical communication classroom. **Journal of technical writing and communication**, Fitchburg, MA, v. 44, n. 1, p. 61-99, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo: Hacker, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1997.

SIGNATES, Luiz. O que é especificamente comunicacional nos estudos brasileiros de comunicação na atualidade. In: BRAGA, José Luiz; GOMES, Pedro Gilberto; FERREIRA, Jairo; FAUSTO NETO, Antônio. **Dez perguntas para produção do conhecimento em comunicação**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. p. 153-179.

SODRÉ, Muniz. Ensinar e pesquisar. In: MOREIRA, Sônia Virgínia; VIEIRA, João Pedro Dias. (orgs.). **Comunicação: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 71-90.

WEBER, Keith; MARTIN, Matthew M. Pedagogy in practice: linking the graduate research methods course with communication theory. **Communication Research Reports**, London, v. 23, n. 1, jan. 2006, p. 63-67.

O discurso político-educacional contra o bullying: uma abordagem sociossemiótica

Rosália Maria Netto Prados

Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo; pesquisadora do programa de Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, na linha de pesquisa em Políticas Culturais, Diversidade e Cidadania.

E-mail: rosalia.prados@gmail.com

Marinete Pereira de Souza Oliveira

Mestranda do curso de Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes.

E-mail: marinetebio@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa cujo objetivo é analisar o discurso manifestado no texto do *slogan* de uma campanha da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, promovida pelo Sistema de Proteção Escolar que, em parceria com o canal Cartoon Network, incentiva a denúncia como mecanismo de prevenção e combate ao *bullying*. Fundamenta-se na teoria semiótica greimasiana e nos princípios da semiótica visual para compreensão do discurso subjacente ao texto. De acordo com a análise sociossemiótica do discurso, pretende-se descrever a estrutura narrativa da campanha, as relações entre sujeitos e objetos de valor, a fim de identificar mecanismos de persuasão e manipulação.

Palavras-chave: análise do discurso; bullying; educação; semiótica; sociossemiótica.

Abstract: This article presents a research whose objective is to analyze the speech manifested in the slogan of a campaign for the São Paulo State Secretary of Education, promoted by the School Protection System, that, in a partnership with the Cartoon Network, encourages the delation as a mechanism to prevent and combat bullying. It is based on Greimasian semiotic theory and in the principles of visual semiotics to understand the text underlying the speech. According to the socio-semiotics discourse analysis, we intend to describe the narrative structure of the campaign, the relationships between subjects and objects of value, in order to identify mechanisms of persuasion and manipulation.

Keywords: discourse analysis; bullying; education; semiotics; socio-semiotics.

Recebido: 17/01/2017

Aprovado: 28/04/2017

1. INTRODUÇÃO

Pelo tempo que crianças e adolescentes convivem na escola acentua-se a necessidade de que esta também se estabeleça como espaço de aprimoramento da qualidade de vida. Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial¹. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar.

Ensinar é uma arte, e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Segundo Delors², a mediação abre ao ensino vias inexploradas. A mediação de conflitos no ambiente escolar torna-se, também, uma questão de políticas públicas, em que demandas e contexto precisam ser considerados.

Propõe-se uma análise do discurso manifestado no texto de um *slogan* da campanha da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que, por meio do Sistema de Proteção Escolar³, incentiva a denúncia como mecanismo de prevenção e combate ao *bullying*. Esta análise se fundamenta na teoria semiótica de Greimas⁴ e nos princípios da semiótica visual para reconstruir o discurso subjacente ao texto. Descreve-se a narrativa, relações entre sujeitos e objetos de valor, a fim de identificar mecanismos de persuasão e manipulação discursiva.

Nesta discussão sobre *bullying*, considera-se o estudo das formas cristalizadas ou convencionais, que se encontram no discurso, como significação e não somente como signos⁵. Esse recorte requer uma compreensão do discurso que se baseia na ciência da linguagem. O discurso é considerado resultado de uma atividade humana constituída de conteúdo e expressão, que produz e reproduz representações e experiências.

O estudo de processos discursivos e possibilidades de leitura nas relações de comunicação, bem como a investigação do processo cultural e da construção do “saber social”, ou saber compartilhado, são objetos de pesquisas semióticas e sociosemióticas. Esse recorte de análise do discurso é o da captura do sentido no momento de sua produção, ou seja, o sentido em situação ou em ato, construído na interação sujeito x mundo. Trata-se do discurso produzido em diferentes situações na esfera da comunicação, como o jornalístico, o publicitário, o político, o político-educacional, dentre outros, em que os sujeitos enunciatório e enunciatário são coletivos e representam determinado grupo social.

2. O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

O Sistema de Proteção Escolar, programa da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)⁶, é definido como conjunto de ações coordenadas pela SEE-SP que visam promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação e integração dos alunos.

1. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 22.

2. DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-34.

3. SÃO PAULO. *Secretaria da Educação*. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

4. GREIMAS, Algirdas Julien. *Del sentido II: ensaios semióticos*. Madri: Gredos, 2001.

5. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2008. Na semiótica greimasiana, amplia-se a noção de signo para significação, pois essa teoria tem como base os estudos da Linguística.

6. SÃO PAULO. *Secretaria da Educação*. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 14 out. 2015

As ações do programa reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e para o pleno desenvolvimento humano.

No Sistema de Proteção Escolar foi desenvolvida uma campanha anti-bullying, escolhendo-se um *cartoon* para servir de mote e ilustrar o discurso de propaganda, em que se pretende introduzir um processo de conscientização contrário a esse tipo de violência.

O Cartoon Network (CN)⁷ é um canal norte-americano de televisão por assinatura, de rede pertencente ao Turner Broadcasting System, que vai ao ar principalmente com programação animada. O canal foi lançado em 1º de outubro de 1992, depois que Turner comprou da Taft Broadcasting o estúdio de animação Hanna-Barbera, em 1991.

Para esta análise foi selecionado um texto não verbal, a imagem de uma das personagens do Cartoon, em que se destaca o texto verbal, o *slogan* “Chega de *bullying*: não fique calado”.



Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/porta/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

Figura 1: SEE-SP, Campanha antibullying.

Segundo a semiótica, esse texto é sincrético, pois apresenta linguagens verbal e não verbal. O sentido é considerado substância de uma forma qualquer, tanto no plano do conteúdo como no da expressão⁸. A significação, objeto da semiótica, pode ser entendida como a relação de dependência entre conteúdo e expressão, respectivamente, semântica e forma.

No plano do conteúdo⁹, a figuratividade concretiza o sentido das categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço. Na relação entre o verbal e o plástico, tanto a imagem quanto a legenda manifestam o mesmo percurso figurativo. Evidencia-se uma ancoragem. No caso de uma fotografia que a legenda explica,

7. TURNER BROADCASTING SYSTEM. *Cartoon Network*, 2012. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

8. HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

9. PIETROFORTE, Antonio Vicente. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, p. 25-35, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3636/2378>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

10. WEISZFLOG, W. Michaelis dicionário eletrônico inglês/português. Programa UOL, 2008. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>>. Acesso em: 6 set. 2017.

11. FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.63.

12. CATINI, Nilza. *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

13. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège De France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

14. VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In: KRAEMER, Celso. *Ética e liberdade em Michel Foucault: uma leitura de Kant*. São Paulo: Educ, 2011, p.15.

15. BONINI, Luci Mendes de Melo; VALIM, Maria das Dores Cunha Alves; PRADOS, Rosália Maria Netto. Políticas culturais, processos semióticos: a bandeira e a Festa do Divino em Mogi das Cruzes, São Paulo. *PragMATIZES: Revista Latino-americana de Estudos em Cultura*, Niterói, ano 5, n. 8, p. 81-91, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.pragmatizes.uff.br/index.php/ojs/article/view/89/80>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

há redundância sêmica, pois a figuratividade formada no conteúdo do texto é expressa tanto no campo verbal quanto no não verbal. No caso do Cartoon, a imagem de uma das personagens, juntamente com o texto verbal, manifestam a figuratividade do discurso *anti-bullying*.

3. BULLYING

A palavra *bullying* deriva do verbo inglês *bully*, que significa usar a superioridade física para intimidar alguém. Pode ser empregada como adjetivo, no sentido de valentão ou tirano¹⁰. Esta expressão explica um fenômeno relacional, comumente observado em grupos – sobretudo em escolas –, caracterizado pela presença de comportamentos agressivos, cruéis, intencionais e repetitivos adotados por uma ou mais pessoas contra outras, sem motivação evidente. A persistência desse comportamento, com intenção de inferiorizar o outro, determina o *bullying*. Há diferentes formas de maus-tratos: as de caráter físico (bater, chutar, beliscar); verbal (apelidar, xingar, zoar, insultar); moral (difamar, caluniar, discriminar); sexual (abusar, assediar, insinuar); psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir); material (furtar, roubar, destroçar pertences); e virtual (zoar, discriminar, difamar por meio de internet e celular)¹¹.

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre o tema foram iniciadas na década de 1990. Destacam-se a de Marta Canfield e colaboradores, desenvolvida em 1997, no Rio Grande do Sul; a de Israel Figueira e Carlos Neto, realizada entre 2000 e 2001, no Rio de Janeiro; e a de Cleo Fante, desenvolvida em 2002, em escolas do interior paulista¹².

O contexto deve ser considerado na análise dos discursos, não se podendo, portanto, desprezar o sistema de relações materiais que os forma¹³. Quando observamos que o *bullying* se dá na escola por ela ser um espaço de convivência, temos que considerá-lo nessa amplitude, e para combatê-lo são necessárias mudanças mais profundas do que as aparentes, entendendo-o como construção histórica.

É preciso educar para entender e conviver com o outro, saber que a luta contra o poder disciplinar molda o indivíduo e “não há relação de poder sem resistência [...] toda relação de poder implica, portanto, ao menos de forma virtual, uma estratégia de luta”¹⁴.

4. MÉTODO

A semiótica, protagonizada por Algirdas Julien Greimas, de linha francesa, estuda a complexidade dos signos, mas não só isso. Envereda também pela significação. Não é possível, portanto, o estudo desta sem que se considere o entorno cultural e a influência do contexto¹⁵. O objeto dessa perspectiva é a significação e as estruturas significantes que delineiam os discursos social e individual. O lugar exato do exercício semiótico não é o do signo empírico e de suas codificações, mas o do sentido que o signo desencadeia e que permeia a composição dos discursos¹⁶.

O discurso manifestado naquele texto não verbal da campanha veiculada pela SEE-SP é político-educacional. Trata-se de um objeto de análise da socios-semiótica, uma especificidade da abordagem greimasiana, a qual examina, no seio da vida social, o funcionamento dos processos semióticos, ou sistemas de significação que fazem parte das práticas sociais e dos respectivos discursos¹⁷. Essa análise fundamenta-se na metodologia semiótica de descrição das etapas do discurso, da enunciação ao enunciado, das estruturas fundamentais e profundas à sua manifestação no texto. Trata das estruturas: narrativa, ou nível da ação do discurso; discursiva, que diz respeito às relações intersubjetivas e espaço-temporais; e semântica profunda, que é o nível dos sistemas de valores ou ideologias do discurso. O texto, segundo essa perspectiva, é visto como resultado de um processo de produção de sentido, que é o discurso.

5. ANÁLISE SEMIÓTICA DA CAMPANHA "CHEGA DE BULLYING: NÃO FIQUE CALADO"

A narrativa do discurso manifestado no *slogan* da campanha "Chega de Bullying: não fique calado" constitui-se de relações actanciais.



Figura 2: Relação actancial – Alunos

O destinador *Bullying* instaura o destinatário Aluno como Sujeito 1, em busca do objeto de valor, a cultura de paz. A manipulação se dá por sedução no modo do querer: se você denunciar, não haverá *bullying*. Nessa busca, o Sujeito 1 contará com o adjuvante campanha antibullying e, como oponente, terá a falta de denúncia.



Figura 3: Relação actancial – Professor

16. BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru: Edusc, 2003.

17. PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens e construção do sentido no universo literário: discurso e paixões. In: MELO, Eliana Meneses de; GARCIA, Wilton; PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens, tecnologias, culturas: discursos contemporâneos. São Paulo: Factash, 2008, p. 67.

O destinador *Bullying* instaura o destinatário Professores como Sujeito 2, em busca do objeto de valor, a prevenção e o combate. A manipulação acontece da mesma forma que na relação actancial entre alunos: se você denunciar, contribuirá para identificação e combate ao *bullying*. Também nessa busca o Sujeito contará com o adjuvante campanha antibullying e, como oponente, terá a falta de denúncia.



Figura 4: Relação actancial – Família

O destinador *Bullying* instaura a Família como Sujeito 3, em busca do objeto de valor, a cultura de paz. A manipulação se ancora na mesma ideia das demais relações actanciais. Como afirma Fante, a opinião de diversos especialistas a respeito do papel da família em relação ao *bullying* é a de que os pais devem procurar elevar a autoestima dos filhos, ressaltar sempre suas qualidades e capacidades, procurar não os culpar pelo que estiver ocorrendo, nem os incentivar a revidar ataques, pois isso somente aumentaria a violência¹⁸.

Os *bullies* podem ser identificados como membros da própria família, inclusive pais, cônjuges ou irmãos dominadores, manipuladores e perversos, capazes de destruir a saúde física e mental, e a autoestima de seus alvos prediletos¹⁹.

A SEE-SP, por meio da parceria com o Sistema de Proteção Escolar, fez divulgar o discurso da campanha de prevenção e combate ao *bullying*. Na medida em que a campanha é veiculada, um discurso manifestado concomitantemente chama à responsabilidade a comunidade escolar e a família, oferecendo um mecanismo de relato e denúncia pelos quais Sujeitos (alunos, professores e família) podem conquistar determinados objetos de valor.

O Destinador-Manipulador instaura, na narrativa do discurso, os Destinatários-Sujeitos, alunos, professores e família; estabelece-se um Programa Narrativo (PN)²⁰ em que o Sujeito, na medida em que se utiliza dessa ferramenta de denúncia e colaboração, entra em contato com seu objeto de valor, a prevenção e o combate ao *bullying*, visando a cultura de paz.

Considere-se que Programa Narrativo principal (PNp) apresenta, de forma implícita na busca de seu objeto de valor principal, um Programa Narrativo auxiliar (PNa) para “prevenção e combate ao bullying” e alcance da “cultura de paz”.

18. FANTE, Cleo. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. p. 75-76.

19. SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying*: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 22.

20. PAIS, Cidmar Teodoro. Conceptualização, denominação, designação: relações. *Revista Brasileira de Linguística*, São Paulo, v. 9, p. 221-240, 1997.

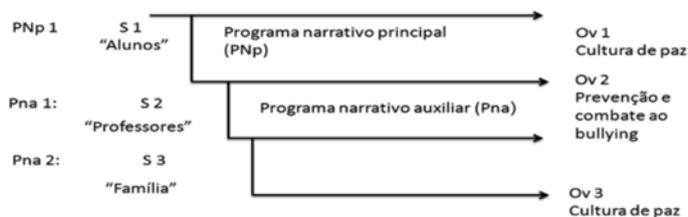


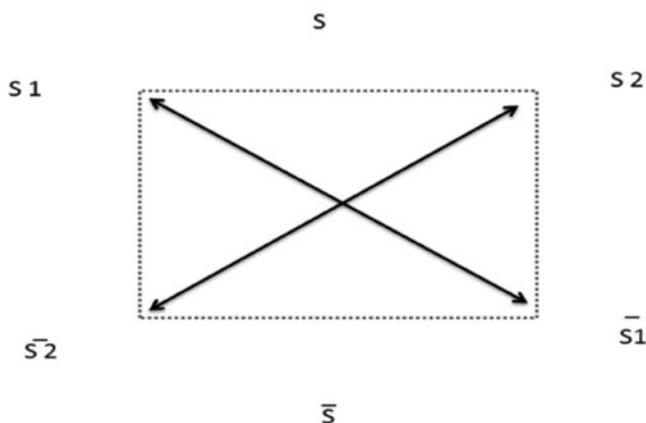
Figura 5: Programa narrativo

Verifica-se, dessa forma, que esses Sujeitos de discurso têm programas narrativos e objetos de valor específicos. O <<aluno>> busca, em princípio, [não ser vítima de bullying], [+amizade]; e <<a campanha chega de *Bullying*>> incentiva [alunos, professores e família], a não ficarem calados.

6. A ESTRUTURA PROFUNDA DO DISCURSO

A estrutura profunda constitui-se dos valores apresentados a seguir, cujos fundamentos são propostos como a primeira etapa do percurso de geração do sentido discursivo. A partir daí, dar-se-á a construção do discurso.

Recorre-se aqui ao entendimento trazido pelo quadrado semiótico, que descreve a estrutura semântica elementar; esta, por sua vez, se baseia numa relação de oposição²¹.



A significação (S), universo como significante na sua totalidade, ou um sistema semiótico qualquer, num eixo semântico, opõe-se a uma ausência absoluta de sentido, o contrário (S̄). No eixo semântico, a Substância do conteúdo articula-se no nível da forma em dois semas contrários (S1 e S2), que, tomados separadamente, indicam a existência dos semas contraditórios (S̄1 e S̄2).

Em “Chega de *bullying*: não fique calado” temos a figura preenchida semanticamente com conteúdos fundamentais do texto da campanha, conforme o seguinte quadrado semiótico e as relações representadas por ele:

21. PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens e construção do sentido no universo literário: discurso e paixões. In: MELO, Eliana Meneses de; GARCIA, Wilton; PRADOS, Rosália Maria Netto. *Linguagens, tecnologias, culturas: discursos contemporâneos*. São Paulo: Factash, 2008, p. 78.

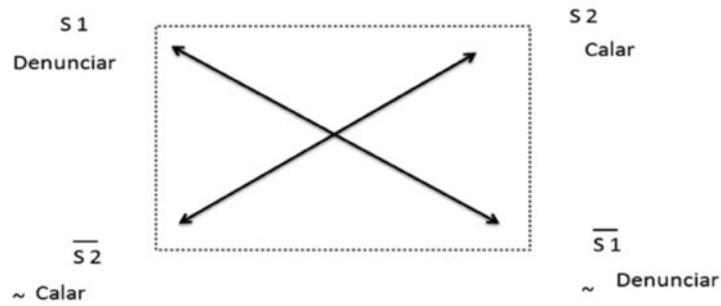
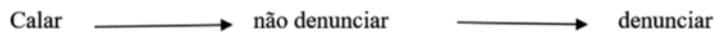


Figura 7: Quadrado semiótico do slogan da campanha

O discurso subjacente ao texto da campanha elabora diferentes leituras a partir da oposição entre calar e denunciar, orientada no sentido da passagem da primeira ação para a segunda. O texto começa pela determinação “Chega de *bullying*”, mas para isso é preciso que diferentes agentes se manifestem, não podendo, portanto, ficar calados.



As categorias semânticas, como denunciar x calar, cujas relações são apresentadas e operacionalizadas no quadrado semiótico, formam o ponto de partida para que o discurso seja gerado. Essas categorias sofrem modificação axiológica, também, no patamar das estruturas profundas, quando determinadas pela categoria a que se contrapõem, produzindo relação de conformidade ou desconformidade com os conteúdos representados²². Neste caso específico, o calar é “desconforme” e o denunciar é “conforme”.

A estrutura profunda que subjaz a esse discurso se constitui dos seguintes valores:

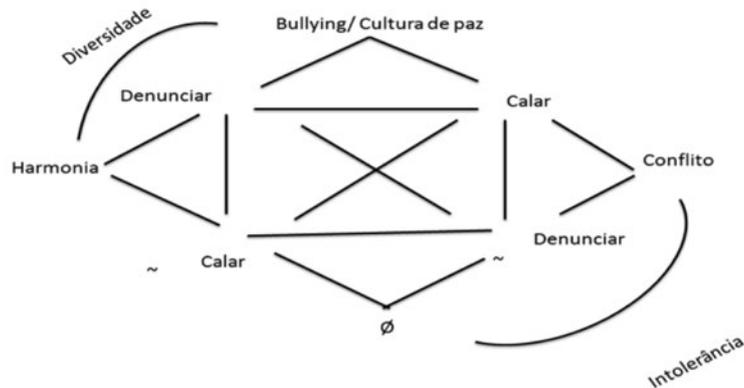


Figura 8: Octógono semiótico. Fonte: Produzido pelas autoras com base nos modelos de PAIS, C. T. Conceptualização, denominação, designação: relações. In: Revista Brasileira de Linguística. Sociedade Brasileira de Professores de Linguística. v. 9, p. 221-240. São Paulo: Plêiade, 1997.

22. BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Ática, 1999, p. 38.

Os processos entre denunciar e calar visíveis pelos percursos dialéticos da campanha evidenciam a ideologia de corresponsabilidade de alunos, professores e pais, como indica o discurso subentendido no *slogan*.

No eixo dos contrários, denunciar e calar são os metatermos que expressam a tensão dialética do discurso antibullying. O contraditório de denunciar é não denunciar, e o de calar é não calar. As relações denunciar x não calar definem as relações de harmonia. Por outro lado, na dêixis negativa, calar e não denunciar definem o conflito. O não calar e o não denunciar determinam o termo neutro no octógono semiótico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *slogan* da campanha é exemplo de como o discurso do texto apresenta valores e características presentes nos contextos em que ocorre o fenômeno do *bullying*. O resultado pretendido pelo enunciador será alcançado à medida que o chamamento para a denúncia for atendido por todos os possíveis sujeitos, que se tornam também responsáveis pela instauração da cultura de paz.

A campanha é veiculada atualmente pela mídia. O *slogan* apareceu durante a programação no canal televisivo, além de ser materializado em kits com sete publicações, tendo como público-alvo estudantes do ensino fundamental e médio, além de docentes, pais e gestores de instituições educativas.

Manifesta-se um discurso político-educacional caracterizado por valores presentes em discursos da mídia e na cultura contemporânea no que se refere à educação cidadã. Nas situações de comunicação são produzidos vários discursos sobre cidadania, igualdade de direitos, justiça social, democracia, vontade política, dentre outros assuntos, que fazem parte de uma rede de significações construída pelos sujeitos no contexto educacional.

Esse discurso político-educacional apresenta combinatórias de modalidades do poder-fazer-querer, ou seja, pode fazer alguém querer algo. O discurso educacional é sobremodalizado porque apresenta combinatórias de modalidades: poder-fazer-querer → poder-fazer-saber → poder-fazer-dever/crer. Há uma “vontade política”, que se define por um poder-fazer-querer, isto é, poder fazer alguém querer algo; um “conhecimento”, definido pelo poder-fazer-saber, isto é, poder fazer alguém saber algo, para que se instaure um dever que, segundo esse discurso, é denunciar o *bullying*, a fim de que se configure o discurso educacional para a cultura de paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1999.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: Edusc, 2003.

BONINI, Luci Mendes de Melo; VALIM, Márcia das Dores Cunha Alves; PRADOS, Rosália Maria Netto. Políticas culturais, processos semióticos: a bandeira e a Festa do Divino em Mogi das Cruzes, São Paulo. **PragMATIZES: Revista Latino-americana de Estudos em Cultura**, Niterói, ano 5, n. 8, p. 82-91, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.pragmatizes.uff.br/index.php/ojs/article/view/89/80>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CATINI, Nilza. **Problematizando o “bullying” para a realidade brasileira**. Tese de doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2012-03-15T050938Z-1719/Publico/Nilza%20Catini.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2015.

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia necessária. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Unesco. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-34. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 6 set. 2017.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Del sentido II**: ensaios semióticos. Madri: Gredos, 2001.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAIS, Cidmar Teodoro. Conceptualização, denominação, designação: relações. **Revista Brasileira de Linguística**, São Paulo, v. 9, p. 221-240, 1997.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 25-35, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/articulate/view/3636/2378>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PRADOS, Rosália Maria Netto. Linguagens e construção do sentido no universo literário: discurso e paixões. In: MELO, Eliana Meneses de; GARCIA, Wilton; PRADOS, Rosália Maria Netto. **Linguagens, tecnologias, culturas: discursos contemporâneos**. São Paulo: Factash, 2008. p. 70-92.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 14 out. 2015.

SÃO PAULO. Campanha Chega de bullying: não fique caldo. Sistema de Proteção Escolar. **Secretaria da Educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/chega-bullying>>. Acesso em: 1 out. 2015.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TURNER BROADCASTING SYSTEM. **Cartoon Network**, 2012. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In: KRAMER, Celso. **Ética e liberdade em Michel Foucault**: uma leitura de Kant. São Paulo: Educ, 2011.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis dicionário eletrônico inglês/português**. Programa UOL, 2008. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>>. Acesso em: 6 set. 2017.

O documentário *A caverna dos sonhos esquecidos*: atividades na formação de professores de física

Aldo Aoyagui Gomes Pereira

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Piracicaba

E-mail: agpereira980542@gmail.com

Maria José Monteiro Pereira de Almeida

Professora do programa de Pós-graduação em Educação e do Programa Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Campinas

E-mail: mjpmalmeida@gmail.com

Resumo: Neste trabalho desenvolvemos um conjunto de atividades com quatro licenciandos de um curso de física utilizando o documentário *A caverna dos sonhos esquecidos*, do diretor alemão Werner Herzog, produzido em 2010. Nessas atividades, discutimos por que o uso da datação por carbono 14 nas pinturas rupestres retratadas no documentário causou impacto na área arqueológica. Além disso, problematizamos alguns elementos da leitura de imagens e a narrativa desse documentário. A coleta de informações se deu por meio de gravações em vídeo e da produção escrita dos licenciandos. A análise foi realizada a partir de princípios e noções da Análise do Discurso, principalmente através de textos de Eni Orlandi publicados no Brasil. Durante a realização das atividades destacamos a intenção dos licenciandos de realizar leitura crítica de imagens em movimento e da narrativa contida no documentário utilizado.

Palavras-chave: documentário; formação de professores; datação por carbono; análise de discurso; caverna de Chauvet.

Abstract: In this study we developed a set of activities with four undergraduates of a physics course using the documentary *Cave of forgotten dreams*, produced and directed in 2010 by Werner Herzog. In these activities we discussed why the use of carbon-14 dating in the cave paintings depicted in this documentary has impacted the archaeological field. In addition, we problematize some elements of the reading of images and the narrative of this documentary. The information was collected through video recordings and the written production of the undergraduates. The analysis was based on the notions and principles of Discourse Analysis through texts of Eni Orlandi published in Brazil. We noted that, in the student's view, the use of documentaries in the classroom is associated with the idea of visualization, reinforcement, and illustration. However, during the activities, we highlighted their intention of critically reading the moving images and the narrative contained in the documentary.

Keywords: documentary; teacher training; radiocarbon date; discourse analysis; Chauvet cave.

Recebido: 24/04/2017

Aprovado: 19/07/2017

1. INTRODUÇÃO

É consenso atualmente que as pesquisas realizadas com objetivo de inserir assuntos relacionados à física moderna (FM) nas aulas de física do ensino médio (EM) não devem ser pensadas da mesma forma que a física clássica (FC) vem sendo trabalhada nesse nível de ensino^{1,2,3}. Um dos aspectos que consideramos importante discutir em sala de aula sobre a FM é como ela influenciou e sofreu influências de outras áreas do conhecimento, como química, biologia, arqueologia, arte etc.

Por se tratar de um assunto relativamente atual e cujas consequências fazem parte de nosso dia a dia, as aplicações da FM são frequentemente lembradas em documentários de divulgação científica (DDC). No entanto, estudos têm apontado que quando esses recursos são levados para a sala de aula, a parceria se dá, em grande parte, com objetivos de motivar, ilustrar e reforçar conteúdos científicos⁴. Consideramos importante que o uso de DDC em sala de aula vá além desses objetivos, ao discutirmos, por exemplo, a forma como tais conteúdos científicos são transmitidos. Além disso, pesquisadores identificaram o potencial desses materiais para trabalhar questões relacionadas à natureza da ciência e para estimular debates sociocientíficos em aulas de ciência do EM^{5,6}.

A relação entre documentários e sala de aula possibilita um espaço de interlocução que pode contribuir para uma análise mais detalhada do fazer científico e do processo de construção desses conhecimentos⁷.

Neste estudo investigamos a produção de sentidos nos enunciados de quatro licenciandos em física ao realizarmos atividades com um documentário intitulado *A caverna dos sonhos esquecidos*⁸, do diretor alemão Werner Herzog, produzido em 2010. A questão norteadora central foi: de que forma as atividades que desenvolvemos com este documentário podem contribuir para que os licenciandos ampliem sua visão sobre a inserção de assuntos relacionados à física no ensino médio? Neste caso, no que se refere a datação por carbono 14.

O documentário de Herzog começa narrando a descoberta de uma caverna no sul da França, em dezembro de 1994, por três espeleologistas: Jean-Marie Chauvet, Éliette Brunel e Christian Hillaire. Hoje, é conhecida como caverna de Chauvet, em homenagem ao primeiro descobridor. Dentro da caverna os pesquisadores encontraram uma série de pinturas nas paredes, aproximadamente 400 no total. Um dos fatores que tornaram a descoberta importante foi a controvérsia sobre a idade das pinturas.

[...] enquanto a estimativa da idade de suas magníficas pinturas, feitas por Jean Clottes pouco depois de sua descoberta, com base nos primeiros dados estilísticos obtidos, as colocavam no Solutrense (21.000 a 18.000 antes do presente), a datação direta pelo radiocarbono de um de seus mais espetaculares desenhos – o combate dos rinocerontes – dava como resultado valores de 31.000 antes do presente. A diferença era da ordem de grandeza de 10.000 anos!⁹

O uso da técnica de datação por carbono 14 ocasionou uma mudança significativa na metodologia de trabalho da arqueologia e, no caso das pinturas

1. REZENDE JUNIOR, Mikael Frank; CRUZ, Frederico Firmo de Souza. Física moderna e contemporânea na formação de licenciandos em física: necessidades, conflitos e perspectivas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 15, n. 2, p. 305-321, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n2/a05v15n2.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

2. COSTA, Rodrigo Ronelli D.; NASCIMENTO, Robson; GERMANO, Marcelo Gomes. Salvador Dalí e a mecânica quântica. *A Física na Escola*, v. 8, n. 2, p. 23-26, 2007. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num2/v08n02a06.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

3. LOBATO, Teresa; GRECA, Ileana Maria. Análise da inserção de conteúdos de teoria quântica nos currículos de física do ensino médio. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/10.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

4. RAMOS, Mariana Brasil; SILVA, Henrique César. Educação em ciência e em audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 92, p. 51-67, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n92/a04v34n92.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

5. BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; BAZZO, Walter Antônio. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 149-161, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00149.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

da caverna de Chauvet, surpreendeu os arqueólogos, devido à diferença de 10 mil anos em relação às primeiras medidas utilizando métodos arqueológicos.

Um ponto que nos motivou na escolha do documentário de Herzog é que ele não segue um modelo clássico de DDC. Sua narrativa não intenciona provocar no espectador apenas uma busca pela “verdade científica”, mas também deixá-lo em constante reflexão sobre as consequências das descobertas realizadas na caverna. Como apontado por Leão¹⁰, as entrevistas realizadas não valorizam apenas o conteúdo científico.

As escolhas do diretor deixam claro que o recorte de cada relato vai além da explicação técnica sobre o assunto: busca-se o olhar íntimo sobre a história e a singularidade de cada um, e como esse traço pode contribuir para o conjunto do que está sendo pesquisado.

De fato, a narração, as entrevistas, os diálogos, o enquadramento das imagens, a trilha sonora etc. evocam discussões e debates que vão além de explicações dos conceitos científicos subjacentes às pinturas rupestres descobertas. É claro que sem os procedimentos científicos saberíamos muito pouco sobre as pinturas. No entanto, com a imaginação e a criatividade, podemos saber muito mais do que seu tempo de existência, proporcionado pela técnica do carbono 14. O documentário de Herzog pode contribuir para trazer à sala de aula uma crítica ao modelo de explicação clássica da ciência, que¹¹

Tende a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida.

Dessa forma, além de refletirmos sobre o impacto que a técnica do carbono 14 teve na datação das pinturas citadas, discutimos com os licenciandos como as relações entre ciência e arte foram postas nesse recurso audiovisual, através da análise de elementos das representações imagéticas e de sua narrativa.

2. APOIO TEÓRICO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Neste estudo, utilizamos como apoio teórico-metodológico o referencial da Análise do Discurso (AD). Baseamo-nos principalmente em trabalhos publicados por Eni Orlandi no Brasil. Coerentemente com essa vertente, consideramos o princípio da não transparência da linguagem e as seguintes noções: mecanismo de antecipação, repetição, memória discursiva e discurso autoritário e polêmico.

O princípio da não transparência da linguagem postula que procurar o sentido único no texto [audiovisual] é uma ilusão. Ele sempre será atravessado por outros sentidos, oriundos da história, do social e, conseqüentemente, do inconsciente e da ideologia.

No caso do mecanismo de antecipação, o sujeito se coloca no lugar do outro, adiantando o que este “interpreta” de suas palavras. Ele antecipa o interlocutor quanto aos sentidos que suas palavras podem produzir. Este mecanismo regula

6. REID, Grace. The television drama-documentary (dramadoc) as a form of science communication. *Public Understanding of Science*, v. 21, n. 8, p. 984-1001, 2012.

7. GUERRA, Andreia; MORAIS, Angelita. História e a filosofia da ciência: caminhos para a inserção de temas física moderna no estudo de energia na primeira série do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1502-1511, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v35n1/v35n1a18.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2017.

8. Título original: *Cave of forgotten dreams*. Diretor: Werner Herzog. Roteiro: Werner Herzog. Intérprete: Werner Herzog. EUA: History Films, 2010. (90 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IzcregYsle4&t=14s>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

9. CABRAL, João M. Peixoto. *A radioactividade: contributos para a história da arte*. Lisboa: IST, 2011, p. 312.

10. LEÃO, Rita de Cássia da Silva. *Werner Herzog em busca da compreensão humana*. Tese (doutorado em ciências sociais) – Departamento de Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 87.

11. MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 30.

12. ORLANDI, Eni L. Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2010, p. 73.

13. Idem, p. 74.

14. Idem, p. 76.

15. ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. Discurso pedagógico e formação de professores das ciências da natureza: foco no professor de física. *Alexandria*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 29-41, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37712/28886>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

16. ORLANDI, Eni L. Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes, 2001. p. 26.

17. XAVIER, Ismail. *O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 32-35.

18. BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula. *Ciência & Ensino*, São Paulo, v. 4, p. 23-25, 1998. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/32/39>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

19. DIJCK, José Van. Picturizing science: the science documentary as multimedia spectacle. *International Journal of Cultural Studies*, v. 9, n. 1, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/toc/icsa/9/1>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

20. LEÓN, Bienvenido. *Science on television: the narrative of scientific documentary*. Bedfordshire: Pantaneto, 2007.

a argumentação, pois restringe os dizeres, ou seja, silencia alguns enunciados formulando outros, a depender da posição do interlocutor, variando num espectro que vai do interlocutor cúmplice ao adversário absoluto¹².

Outra noção que utilizamos é a de repetição, para a qual Orlandi¹³ distingue três modos interpretativos ou tipos: *repetição empírica* – exercício mnemônico que não historiciza o dizer; *repetição formal* – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza, só organiza; *repetição histórica* – formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva, o dizer é historicizado por meio de exemplos e relações entre o dito e o não dito.

Usamos também a noção de memória discursiva. Esta torna possível os enunciados, retornando, sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível¹⁴. Cabe ao analista de discurso procurar indícios de que as condições de produção imediatas não decidem exclusivamente os dizeres, mas também a incidência da memória.

A noção de discurso autoritário remete àquele no qual a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece, e o locutor se coloca como agente exclusivo na produção de significados.

Quanto ao discurso polêmico, a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, que se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos^{15,16}.

Acreditamos que, ao adotar esta postura teórica-metodológica, desenvolvemos práticas educativas que possibilitam aos professores descentralizar seu papel como produtores de significados em sala de aula, ao privilegiarmos o discurso polêmico entre eles e os estudantes.

No que diz respeito à análise da produção discursiva dos licenciandos em relação às imagens e à narrativa apresentada do documentário, utilizamos os trabalhos de Xavier¹⁷, Bruzzo¹⁸, Dijck¹⁹ e León²⁰.

A forma como desenvolvemos as atividades com o documentário de Herzog (inclusive a escolha do próprio documentário) foi inspirada em discussões realizadas na área de ensino de ciências que enfatizam o estreitamento das relações entre ciência e arte na educação^{21,22}. Consideramos que o ensino de ciências pode se tornar mais significativo para os estudantes quando são discutidas em sala de aula as relações da ciência com outras áreas da cultura²³, como literatura, letras de música, cinema, teatro etc.

Quanto às condições de produção das informações analisadas, foram coletadas durante o segundo semestre de 2012 numa universidade pública do estado de São Paulo, no curso de licenciatura em Física, na disciplina de Práticas do Ensino de Física II. Os quatro licenciandos matriculados na disciplina estavam cursando o sexto semestre e seu professor é o primeiro autor deste trabalho.

Nas leituras realizadas na disciplina procuramos apresentar aos estudantes noções de linguagem documental e suas relações com a sala de aula. Foi lido, entre outros, um trabalho de Bruzzo²⁴ que problematiza a ideia de documentário

como retrato fiel da realidade. Lemos também um trabalho de Léon²⁵ que discute algumas características dos documentários de divulgação científica.

A coleta de informações foi realizada em três aulas, cada uma com duração aproximada de uma hora e vinte minutos. O processo metodológico das atividades desenvolvidas demandou: a. leitura de dois textos sobre os assuntos tratados no documentário; b. assistir ao documentário; c. responder um questionário sobre o documentário proposto pelo professor da disciplina; d. discussão sobre os assuntos tratados no documentário; e. elaboração de um questionário pelos licenciandos.

Os textos mencionados no item a foram “A química do tempo: carbono-14”, publicado na revista *Química Nova na Escola*²⁶ e “A caverna onde a arte nasceu”, da revista *Scientific American Brasil*²⁷. Ambos foram lidos em casa, na semana anterior à transmissão do documentário. O primeiro descreve a técnica de datação pelo carbono 14 e algumas de suas aplicações. O segundo discute a importância da descoberta da Caverna de Chauvet e suas pinturas para a arqueologia.

O elemento químico carbono ocorre na natureza sob a forma de três isótopos: ¹²C (98,89%), ¹³C (1,11%) e ¹⁴C (¹⁴C/¹²C ≈ 12⁻¹² nos seres vivos), dos quais apenas o último é radioativo. Estima-se que ele tenha meia-vida de 5.730 anos, ou seja, determinada amostra dele leva esse tempo para se reduzir à metade. Em 1949, Willard Frank Libby (1908-1980) e colaboradores mediram a taxa de decaimento do carbono 14 em amostras de madeira e conchas marinhas recém-capturadas em diferentes lugares da terra e verificaram que os resultados obtidos eram praticamente iguais para todas elas. Isso evidenciava que o teor de carbono 14 nos seres vivos se mantinha constante, independentemente do lugar onde viviam²⁸. Nos tecidos das plantas, por exemplo, ocorre a incorporação do carbono 14 por meio da fotossíntese, quando convertem CO₂ em compostos orgânicos. Uma vez que, com a morte da planta, finalizam-se as trocas de carbono efetuadas entre ela e o ambiente, a quantidade de carbono 14 nos seus restos mortais passa a diminuir, de acordo com a meia-vida desse elemento radioativo. É como se após a morte da planta disparássemos um cronômetro e, a partir de então, a quantidade do carbono 14 caísse da seguinte forma: passados 5.730 anos da morte, pela metade; após 11.460 anos, pela quarta parte, e assim sucessivamente. Devemos levar em conta que a técnica se limita ao intervalo de tempo entre 40 mil e 100 anos atrás, devido ao fato de a meia-vida ser da ordem de 5.730 anos. Intervalo este compreendido na datação das pinturas encontradas na caverna de Chauvet. A datação é realizada através da análise de fragmentos de carvão usados nas pinturas pelo homem pré-histórico.

Na aula posterior à leitura dos textos assistimos ao documentário e, em seguida, foram distribuídas cinco questões para os licenciandos responderem em casa e entregarem na próxima aula. Quando recebemos as questões feitas pelos licenciandos realizamos uma discussão geral sobre o documentário, com duração aproximada de uma hora e vinte minutos. No final da discussão, pedimos para os licenciandos elaborarem uma atividade sobre o documentário,

21. ZANETIC, João. *Física também é cultura*. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

22. MARTINS, André Ferrer P. (Org.). *Física ainda é cultura?*. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

23. ZANETIC, João. *Física e Arte: uma ponte entre duas culturas*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 39-57, 2006. p. 42. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643654/11171>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

24. BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula, op. cit.

25. LEÓN, Bienvenido. *Science on television*, op. cit.

26. FARIAS, Robson Fernandes. A química do tempo: carbono-14. *Química Nova na Escola*, n. 16, p. 6-8, nov. 2002. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A03.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

27. VALLADAS, Hélène; CLOTTE, Jean; GENESTE, Jean-Michel. A caverna onde a arte nasceu. *Scientific American Brasil*, São Paulo, n. 31, 2004.

28. CABRAL, João M. Peixoto. *A radioatividade*, op. cit., p. 241.

pensando na possibilidade de trabalhá-lo com alunos do EM. Pedimos para refletirem: caso usassem esse mesmo recurso audiovisual para trabalhar com seus alunos do EM, como o fariam? Que tipos de questões colocariam ou discutiriam com eles?

3. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

3.1 Respostas dos licenciandos ao questionário proposto pelo professor

Selecionamos as respostas que consideramos importantes para responder nossa questão de estudo. Todos os nomes de licenciandos citados nas transcrições são fictícios, e a ortografia dos estudantes foi mantida. A primeira questão se refere à linguagem do documentário: *Você considera a linguagem usada no documentário adequada para a faixa etária de alunos do ensino médio? Fundamente sua resposta.* A licencianda Larissa respondeu que:

A linguagem usada no documentário, apesar de aparecer em algumas partes termos técnicos, considero adequada para o ensino médio, pois é uma maneira de inseri-los em termos, palavras usadas na ciência. Cabe ressaltar que alguns alunos têm dificuldade em diferenciar filme e documentário, logo sugiro que deixe explícito que a caverna é real e que o documentário é verdadeiro e que a datação de 32 mil anos é confiável, pois isso pode gerar descrença pelos alunos. (Larissa)

Na primeira parte da resposta, Larissa fala sobre o fato de a linguagem do documentário incluir termos técnicos. Ela salienta a adequação para alunos do EM, por inseri-los na linguagem da ciência. No entanto, a segunda parte de sua fala remete ao direcionamento de uma produção de sentido único; primeiro, ao propor sem problematizar a distinção entre filme e documentário; e segundo, ao classificar este como verdade. Nas condições de produção imediatas, que incluíram não só a atividade com o documentário de Herzog, mas também as leituras realizadas na disciplina Práticas do Ensino de Física II, problematizamos o conceito de documentário, particularmente na leitura do já citado trabalho de Bruzzo, em que ela analisa a distinção entre *real* e *ficção*, concluindo que: “Sem dúvida é importante não ter ilusões quanto à veracidade dos filmes documentários, de todos os tipos de filmes, isto não significa, entretanto, que o diretor seja um mentiroso”²⁹.

Ao se posicionar sobre a dicotomia *real* e *ficção* no documentário, acreditamos que Larissa acaba se posicionando sobre a ciência, pois, ao considerar o documentário *real*, a ciência narrada por ele também deveria ser verdade. De acordo com ela, caso usássemos esse material com estudantes de EM, deveríamos dizer, logo de início, que “a datação de 32 mil anos deve ser confiável, pois isso deve gerar descrença pelos alunos”. Numa concepção de aula em que gostaríamos de fomentar a discussão de controvérsias, deslocando o discurso de autoridade do professor no sentido de um discurso polêmico, no qual o

29. BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula, op. cit.

posicionamento do estudante é fundamental, é justamente a *descrença*, no sentido aqui de curiosidade, que procuraríamos fomentar nas aulas de física do EM. E é fato que, no caso das pinturas da caverna de Chauvet, ainda existem controvérsias sobre idade, contrapondo-se medidas realizadas pelo método do carbono 14 às realizadas pelo método estilístico, que é aquele baseado na comparação do estilo das pinturas descobertas com o das já conhecidas.

Contudo, o fato de Larissa apontar a necessidade de dizer que a caverna é real, que o documentário é *verdadeiro* e que a datação de 32 mil anos é *confiável* pode estar relacionado à sua memória discursiva de espectadora de documentários. Muitos desses recursos audiovisuais, principalmente os produzidos na última década, utilizam efeitos especiais e artifícios de computação gráfica para dar uma sensação de “realidade” e “confiabilidade”. Muitos deles apresentam tendência de usar diversos tipos de efeitos visuais, facilitados pelos avanços da computação gráfica, sem a necessidade de estarem relacionados a algum referente do mundo real³⁰. Essa tendência, contribui para explicar e ilustrar teorias científicas abstratas. No caso do termo *confiabilidade* explicitado por Larissa, ressaltamos outro recurso utilizado pelos documentários atuais, relativo ao modo de narrativa: as entrevistas com pesquisadores de renome na área do assunto discutido. A maneira como são realizadas essas entrevistas muitas vezes se presta a legitimar os conteúdos científicos que estão sendo apresentados. No caso do documentário da caverna, essa técnica poderia ter sido usada se Herzog tivesse entrevistado pesquisadores e todos confirmassem a datação das pinturas encontradas, proporcionando ao espectador uma sensação de confiabilidade em relação à informação. Porém, não é esse o caso, pois podemos notar que a preocupação estética e em coletar diferentes visões e opiniões preponderaram sobre elementos “puramente” científicos.

Na segunda pergunta do questionário procuramos investigar produções de sentido sobre a resolução do documentário, e se esse era um fator relevante para a interpretação das pinturas representadas. A questão foi a seguinte: *Você considera o fato de o documentário ser em alta definição importante para o contexto de sala de aula? Fundamente sua resposta.* Como esperado, as respostas foram semelhantes, no entanto, as justificativas tiveram nuances próprias.

Sim. O documentário com melhor qualidade (de imagem) faz com que o aluno se interesse mais do que documentários de baixa definição, pois nestes de baixa resolução as imagens são menos definidas e conseqüentemente será mais difícil de “prender” a atenção dos alunos. (Fernanda)

Considero que uma imagem em alta definição seja atrativa em qualquer contexto, uma imagem com resolução baixa dificultaria a visão dos detalhes do desenho, por exemplo, as pernas dos cavalos, simulando movimento. (Larissa)

Sim. Acredito que isto por si só gera um tipo de conforto em bem-estar. Imagine você sentado em uma cadeira que já não é confortável, assistindo a algo que talvez não chame a sua atenção, e o vídeo está distorcido devido a baixa qualidade. Além disso, varias cenas são em um ambiente escuro, logo a qualidade do vídeo é muito importante. (Márcio)

30. DIJCK, José Van. *Picturizing science*, op. cit.

Sim, pois passa a sensação maior de realidade, já que o documentário diz respeito a pinturas e imagens seria ruim se não tivesse qualidade suficiente para prender a atenção dos alunos. (Breno)

Um ponto importante a ser considerado nas respostas a essa questão refere-se à adesão de todos os licenciandos à ideia de que a qualidade na resolução do documentário esteja associada ao “prender” a atenção dos alunos. Outro, apontado por Larissa, é a associação da qualidade da imagem à compreensão do que é representado, enfatizando que “uma imagem com resolução baixa dificultaria a visão dos detalhes do desenho, por exemplo, as pernas dos cavalos, simulando movimento”. A imagem à qual a licencianda se refere aparece num trecho do documentário e é reproduzida aqui em duas “versões”: a de alta qualidade e a de baixa qualidade.



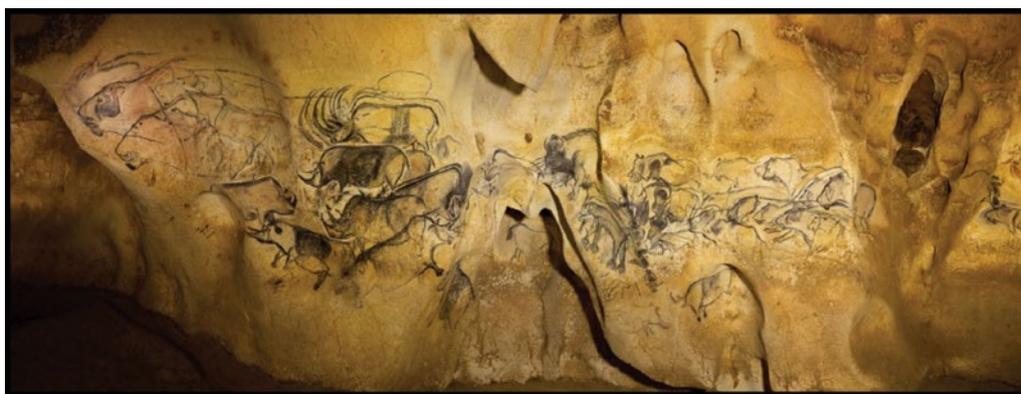
Figura 1a: Imagem de “alta qualidade” ou alta resolução.



Figura 1b: Imagem de “baixa qualidade” ou baixa resolução.

Fonte: print screen de trecho do documentário de Herzog em alta (1080p) e baixa (240p) qualidade, respectivamente³¹.

Podemos notar que a imagem de alta qualidade produz outras leituras sobre o mesmo referente, ao representar outra realidade. Num contexto de sala de aula, a mediação do professor é importante para problematizar, negociar sentidos. Uma leitura possível para a Figura 1a está relacionada à ideia de movimento; porém, com um campo de visão aumentado, a mesma imagem produz outra leitura: a ideia de fuga (Figura 2).



Fonte: print screen de trecho do documentário de Herzog em alta qualidade³².

Figura 2: Sob outro enquadramento, a imagem da figura nos passa a ideia de fuga e a de representação da realidade do homem do Paleolítico, há 32 mil anos.

31. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NfF989-rW04&t=135s>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

32. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=caverna+doss+sonhos+esquecidos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewiKo-bGnr7UAhVSlpAKHQIDCaKQ_AUICgD&biw=1280&bih=591#q=chavet+cave&tbn=isch&tbs=isz:lt,istl:xga&imgsrc=fAX09jEc_hBG_M>. Acesso em: 14 jun. 2017.

A Figura 2 nos remete a outras significações, outras leituras, além da ideia de movimento, já representada na Figura 1a. Nela, temos a impressão da fuga, como se os animais posicionados à frente do bando fugissem dos que estão atrás, os leões. A seleção de uma moldura muda o funcionamento da imagem, deixando clara a importância do professor como mediador e negociador de significados em sala de aula³³.

Diante de tal fé na imagem, nossa primeira operação é reverter o processo e chamar a atenção para a moldura, para a relação entre a foto o seu entorno, para o fato de que o *sentido* se tece a partir das relações entre o visível e o invisível de cada situação.

Ao falar sobre como cinema e diretor, a partir de uma escolha que gera o silenciamento de outra, constroem ideologicamente a moldura das imagens em movimento, Xavier continua:

A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que organiza uma aparência das coisas, estabelecendo uma ponte, mas também se interpondo entre mim e o mundo. Trata-se de um olhar anterior ao meu, cuja circunstância não se confunde com a minha na sala de projeção.³⁴

A Figura 2, também em alta resolução, tem a potencialidade de evidenciar detalhes e olhares sobre as pinturas da caverna de Chauvet, como a percepção de que o homem, já na fase do Paleolítico, há 32 mil anos, usava o relevo das paredes para representar a sensação de profundidade e movimento, ou seja, a ideia de imagens construídas em 3D. De acordo com Herzog, ainda renitente em usar a técnica de 3D no cinema, essa percepção das pinturas foi um dos motivos que justificaram a gravação do documentário empregando tal técnica³⁵.

A terceira questão objetivou fazer que os licenciandos procurassem elementos conceituais da FM presentes no documentário e participassem de discussões sobre uma possível atividade com o recurso audiovisual em aulas de Física no EM. A questão foi a seguinte: *Durante o documentário são mencionadas datas de ocorrência de eventos no passado. a) Como vocês acham que os cientistas sabem essas datas? b) O que a Física tem a ver com isso?*

Como esperado, as respostas dos licenciandos ao item *a* fazem referência ao carbono 14. Já para o item *b*, não retomam somente o carbono 14, mas também outros conceitos da FM encontrados no documentário. Fernanda, por exemplo, afirma:

A física, mais propriamente a física moderna, está relacionada com isso porque estuda decaimento radioativo. Além de possuir outros pontos no documentário que também é relacionado com a física, por exemplo: luz, *lasers* etc. (Fernanda)

Márcio historiciza sua resposta, ao agregar informações a respeito da técnica e de seu desenvolvimento:

A datação por meio do carbono 14 baseia-se no tempo de meia vida deste elemento, ou seja, o tempo em que metade da amostra decai emitindo assim radiação.

33. XAVIER, Ismail. O olhar e a cena, op. cit., p. 32.

34. Idem, p. 35.

35. KLINGER, Barbara. Cave of forgotten dreams: meditations on 3D. *Film Quarterly*, Oakland, v. 65, n. 3, p. 38-43, 2012.

Estes processos são fenômenos estudados na física. As técnicas que determinam a quantidade de carbono 14 também são da área da física. (Márcio)

O objetivo da terceira questão era que os licenciandos relacionassem conhecimentos de FM mencionados no documentário, os quais, de alguma forma, tivessem contribuído para a compreensão de aspectos sobre as pinturas ou a caverna.

Após os licenciandos responderem as questões propostas pelo professor, pedimos que elaborassem um questionário com o intuito de trabalhar uma possível atividade com seus futuros alunos do EM. O único critério era que o questionário fosse baseado no documentário de Herzog, se possível, levando em conta os conceitos de FM encontrados nele.

3.2 Questionário proposto pelos licenciandos

Abaixo selecionamos uma questão elaborada por uma das estudantes, que problematiza a imagem e suas possíveis representações. É interessante notar a intenção da licencianda de propor reflexões de cunho multidisciplinar, relacionando física e cultura.

Questão 5. Nos primórdios da história o homem fazia seus desenhos nas paredes das cavernas, hoje em vários pontos da cidade temos desenhos como mostrados na Figura 2, num muro da cidade de Sorocaba, esta arte é o grafite. O que temos de semelhança nestes dois tipos desenhos? Qual é a necessidade que destes dois indivíduos tiveram em representar seus desenhos? (Larissa)



Figura 3: À esquerda, o painel de rinocerontes desenhados na caverna de Chauvet. À direita, um grafite feito por Will Grafitti, localizado na Avenida Juscelino Kubitschek, Sorocaba (SP).

A licencianda mostra uma preocupação em discutir questões que têm a potencialidade de produzir deslocamentos do *discurso autoritário* para o *discurso polêmico*, possibilitando a polissemia em aulas de física no EM. Esse tipo de questão promove a leitura crítica de imagens, estáticas ou em movimento, ao fazer que os estudantes do EM historicizem seu dizer, na medida em que procuram

elementos, tanto das condições de produção imediatas quanto sócio-históricas, para respondê-la. Essa questão assinala a presença da memória discursiva, uma vez que o professor não apresentou nem trabalhou temas relacionando aspectos do passado e do presente em suas condições de produção imediatas. Podemos associá-la a um tipo de repetição histórica, na qual, de acordo com Orlandi³⁶, “temos um aluno com um real trabalho da memória: ele inscreve assim o dizer em seu saber discursivo o que lhe permite não só repetir, mas deslizamentos, efeitos de deriva no que diz”.

3.3 Diálogos sobre o documentário

A discussão sobre o documentário foi realizada entre professor e licenciandos e teve duração de aproximadamente 50 minutos. Logo no início, quando perguntamos se usariam o documentário que assistiram com seus futuros alunos do EM, Breno foi o primeiro a responder:

Eu gostaria de trabalhar com este documentário. Mas eu trataria do assunto antes sobre o carbono 14, aí eu passaria o documentário sem mencionar que tem relação com a matéria que foi dada pra ver se eles... (Breno)

Você passaria o documentário depois de dar a matéria? (Professor)

Depois de dar o assunto sobre o carbono 14, nem que eu trabalhasse a fundo o assunto, mas primeiro eu iria situar eles nesse tipo de assunto. (Breno)

Já para Márcio, passar o documentário antes e trabalhar os conceitos depois seria o mais adequado. Além disso, ele estende o uso do documentário a outros possíveis assuntos de FM que poderiam ser trabalhados:

Eu deixaria claro no objetivo não só a relação com o carbono 14, mas deixaria... Pediria para que eles prestassem atenção em possíveis conceitos relacionados a física. O que eles conseguiriam enxergar da física no documentário? (Márcio)

Isso seria uma questão que você colocaria antes de passar o documentário? (Professor)

Sim. Logo de início. E aí depois trabalhar o conceito que eles precisariam. Porque assim, além do carbono 14 ele faz citação da luz fria, do laser, então vários conceitos para trabalhar. (Márcio)

Nesse caso, o documentário parece ser o catalisador de possíveis assuntos de física a serem discutidos. Antes de passá-lo aos alunos, Márcio colocaria uma questão inicial que os auxiliasse a procurar conceitos relacionados à física. De acordo com ele, é possível discutir outros tópicos além do carbono 14, por exemplo, luz fria e laser. Ainda ressalta a importância de “procurar” a física existente no documentário, evidenciando que esse material pode ser um meio para inserir conceitos relacionados à FM nas aulas de física do EM.

Como apontamos anteriormente, uma das funções dos documentários em sala de aula indicada por professores da educação básica é promover o despertar da curiosidade dos alunos por pesquisar mais sobre os assuntos tratados. Quando fizemos essa pergunta para os licenciandos, a resposta foi unanime:

36. ORLANDI, Eni L. Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14.

Vocês acham que esse tipo de atividade que nós fizemos aqui, com documentários [...] despertam a curiosidade por aprender mais sobre aquele assunto posteriormente? Vamos supor que você, como professor do ensino médio, vá trabalhar o assunto decaimento radioativo. O que você acha que é mais “eficaz” para despertar uma possível curiosidade do aluno, um gosto pelo assunto: você aprofundar matematicamente esse assunto ou falar o assunto parecido com as atividades que nós fizemos aqui? (Professor)

Fazendo atividades iguais a essa que fizemos aqui. Quanto menos matemática tiver melhor. (Fernanda)

Concordo. (Breno)

Eu também. (Márcio)

É possível que os licenciandos tenham utilizado o mecanismo de antecipação, até porque a questão é bastante diretiva: dizem o que o professor quer ouvir. Quando perguntados sobre o porquê de nas escolas os professores fazerem justamente o contrário, ou seja, privilegiarem a matemática em detrimento de outras estratégias, eles respondem:

É mais cômodo, é mais fácil, sempre foi assim. (Fernanda)

Ninguém faz esse tipo de atividade que o professor fez aqui na graduação. Ninguém trabalha isso na graduação. Aí o professor não sabe como fazer com esse tipo de situação. Ele só vê as contas e repete no Ensino Médio. (Breno)

É bem mais cômodo ele passar o que já tá pronto ali no livro. (Fernanda)

A fala dos licenciandos vai ao encontro de alguns resultados de pesquisa na área de ensino de ciências, ao evidenciar que, apesar das significativas mudanças curriculares realizadas nos últimos anos nos cursos de licenciatura:

as práticas dos docentes continuam apoiadas, por falta de outros referenciais teóricos, nos modelos de formação aos quais estiveram submetidos em suas graduações e também àquelas que são, de certa forma, hegemônicas na área. Ou seja, apesar das estruturas curriculares terem sido modificadas, os modelos formativos adotados pela maioria dos professores continuam sendo muito próximos do modelo transmissionista, memorístico, conteudista, fragmentado, considerado superado/inadequado para a atualidade.³⁷

Nesse sentido, acreditamos que o professor é o principal ator capaz de contribuir no desenvolvimento de discussões em sala de aula, possibilitando o surgimento da argumentação entre os alunos com o objetivo de produzir outras leituras das narrativas audiovisuais. Para isso, é necessário que ele tenha noções de modos de produção, funcionamento e circulação do discurso audiovisual na sociedade³⁸.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos forneceu indícios de que os documentários podem contribuir para a descentralização do papel do professor como produtor de sentidos em sala de aula. Uma vez que isso vai ao encontro da perspectiva teórica adotada, no que concerne ao deslocamento do discurso autoritário na direção

37. NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemme Corrêa. *Formação inicial de professores de física em universidades públicas*. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 36.

38. ORLANDI, Eni L. Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

de um discurso polêmico, acreditamos que contribuimos para a reflexão do futuro professor de física, ao estimular licenciandos a desenvolver atividades com documentários no ensino médio. Acreditamos que essa postura pode colaborar para um ensino mais democrático, no qual aluno e professor produzem conhecimentos escolares relacionados à física, e não apenas reproduzem a metalinguagem própria dessa disciplina, cunhada nos institutos de pesquisa e nas universidades.

Identificamos ainda preocupações variadas no sentido de não usar o documentário apenas para *ilustrar* ou *reforçar* conteúdos, mas também para promover estratégias de ensino que vão ao encontro de modelos mais representativos do papel do professor como profissional reflexivo. Essa constatação se faz nítida ao analisarmos a natureza das questões produzidas pelos licenciandos sobre o documentário, destacando aqui as elaboradas por Larissa.

Salientamos, no entanto, a necessidade de desenvolver pesquisas que investiguem como os professores utilizariam documentários em suas aulas após intervenções como as realizadas por nós neste trabalho. Nosso objetivo foi verificar as potencialidades de uso desses recursos para além das propostas de ilustração, motivação e reforço de conteúdos, por isso adotamos uma perspectiva de aproximação entre ciência e arte instrumentalizada pelo documentário. Porém, não acompanhamos os futuros professores participantes deste estudo em sua vida profissional de modo a identificar o quanto significativa esta experiência foi para eles e, conseqüentemente, para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CAVERNA dos sonhos esquecidos. Título original: *Cave of forgotten dreams*. Diretor: Werner Herzog. Roteiro: Werner Herzog. Intérprete: Werner Herzog. EUA: History Films, 2010. (90 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IzcregYsle4&t=14s>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. Discurso pedagógico e formação de professores das ciências da natureza: foco no professor de física. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 29-41, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37712/28886>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; BAZZO, Walter Antonio. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 149-161, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00149.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula. **Ciência & Ensino**, v. 4, p. 23-25, 1998. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br:8081/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/32/39>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CABRAL, João M. Peixoto. **A radioatividade**: contributos para a história da arte. Lisboa: IST, 2011. p. 312.

COSTA, Rodrigo Ronelli D.; NASCIMENTO, Robson S.; GERMANO, Marcelo Gomes. Salvador Dalí e a mecânica quântica. **Física na Escola**, v. 8, n. 2, p. 23-26, 2007. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num2/v08n02a06.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

DIJCK, José Van. Picturizing science: the science documentary as multimedia spectacle. **International Journal of Cultural Studies**, v. 9, n. 1, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/toc/icsa/9/1>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FARIAS, Robson Fernandes. A química do tempo: carbono-14. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 6-8, nov. 2002. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A03.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

GUERRA, Andreia; MORAIS, Angelita. História e a filosofia da ciência: caminhos para a inserção de temas física moderna no estudo de energia na primeira série do ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 1502-1511, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v35n1/v35n1a18.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2017.

KLINGER, Barbara. Cave of forgotten dreams: meditations on 3D. **Film Quarterly**, Oakland, v. 65, n. 3, p. 38-43, 2012.

LEÃO, Rita de Cássia da Silva. **Werner Herzog em busca da compreensão humana**. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Departamento de Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/ande/handle/3655>>. Acesso em: 16 set. 2017.

LEÓN, Bienvenido. **Science on Television**: the narrative of scientific documentary. Bedfordshire: Pantaneto, 2007.

LOBATO, Teresa; GRECA, Ileana María. Análise da inserção de conteúdos de teoria quântica nos currículos de física do ensino médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 119-132, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/10.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MARTINS, André Ferrer P. (Org.). **Física ainda é cultura?**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Saleme Corrêa. **Formação inicial de professores de física em universidades públicas**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, Mariana Brasil; SILVA, Henrique César. Educação em ciência e em audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 92, p. 51-67, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n92/a04v34n92.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

REID, Grace. The television drama-documentary (dramadoc) as a form of science communication. **Public Understanding of Science**, v. 21, n. 8, p. 984 – 1001, nov. 2012.

REZENDE JUNIOR, Mikael Frank; CRUZ, Frederico Firmo de Souza. Física moderna e contemporânea na formação de licenciandos em física: necessidades, conflitos e perspectivas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 15, n. 2, p. 305-321, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v15n2/a05v15n2.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2017.

VALLADAS, Hélène; CLOTTE, Jean; GENESTE, Jean-Michel. A caverna onde a arte nasceu. **Scientific American Brasil**, São Paulo, n. 31, 2004.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

ZANETIC, João. Física e arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 39-57, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643654/11171>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Física também é cultura**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

Mediações e identidade: trilhas para a pesquisa sobre os jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná

Patricia Goedert Melo

Jornalista, publicitária, mestra em comunicação pela Universidade Federal do Paraná

E-mail: patigmelo@hotmail.com

Regiane Regina Ribeiro

Professora doutora permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná

E-mail: regianeribeiro5@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os principais resultados do estado da arte que mapeou e estabeleceu conexões com outras produções brasileiras *stricto sensu* nas áreas de comunicação e educação. O texto indica como essas produções elucidaram o itinerário científico trilhado no desenvolvimento da dissertação de mestrado *Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná*, especialmente no tocante à temática, à base teórica, ao campo empírico e aos sujeitos da pesquisa. O levantamento dos trabalhos se concentrou em diferentes plataformas de busca e cruzou termos de interesse para a investigação. A evidência central diz respeito à lacuna a ser ocupada pela comunicação na relação entre cultura e instituição escolar.

Palavras-chave: comunicação; educação; mediações; identidade; Colégio Estadual do Paraná.

Abstract: This article presents the main results of the state of the art which mapped and established connections with other Brazilian *stricto sensu* productions in the fields of communication and education. The text indicates how these productions clarified the scientific bases used in the development of the Master's dissertation "Collective, shared and acknowledged voices: a study about the communicative mediations of culture in the everyday life of the young students of Colégio Estadual do Paraná" – specially in what concerns theme, theoretical basis, empirical field and the research's subjects. The available studies were selected from various search platforms and through the intermingling of terms of interest to the investigation. The central evidence regards the gap that needs to be filled by communication in the relationship between culture and educational institutions.

Keywords: communication; education; mediations; identity; Colégio Estadual do Paraná.

Recebido: 21/06/2016

Aprovado: 08/06/2017

1. INTRODUÇÃO

A dissertação *Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná*¹ articulou conceitos como mediações², juventude³, identidade⁴, cultura da escola⁵, entre outros. A problemática apresentada se concentrou em responder a seguinte questão: como as mediações comunicativas da cultura estão representadas pelos processos comunicativos protagonizados pelos alunos de ensino médio do Colégio Estadual do Paraná⁶?

O estudo percorreu um caminho transmetodológico⁷ para analisar e apresentar seus resultados. O protocolo multimetodológico descreveu o uso de diferentes técnicas e instrumentos, como observação participante, diário de campo, entrevistas, observação de páginas e perfis dos alunos no Facebook, registros fotográficos e aplicação de grupos de discussão.

Além desse percurso, a pesquisa também se utilizou de um estado da arte para conhecer o que já foi estudado no Brasil sobre o tema, os sujeitos e o objeto empírico que se pretendia investigar. O mapeamento possibilitou dialogar com outras produções que colaboraram para as tomadas de decisões teórico-metodológicas. Nas palavras de Bonin, o estado da arte é um revisitar interessado e reflexivo, e “isso requer conhecer e adentrar os lugares/espacos onde se pode encontrar tais pesquisas, o que tem relação com os processos de organização do acervo do nosso campo, no atual estágio de seu desenvolvimento, catalogação e publicização”⁸.

Assim, este artigo tem como objetivo expor os principais resultados desse estado da arte, indicando como determinadas produções *stricto sensu* elucidaram o itinerário científico trilhado no desenvolvimento da dissertação, especialmente no que diz respeito à temática, à base teórica, ao campo empírico e aos sujeitos pesquisados.

A investigação se concentrou em teses, dissertações e artigos de diferentes bases: banco de teses e dissertações (Capes, Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia, sites de programas de pós-graduação em comunicação e em educação); revista *Comunicação & Educação*, da Universidade de São Paulo (USP); plataforma SciELO e Google Acadêmico. O período de busca sofreu variação de acordo com a base investigada, e as combinações das palavras-chave/expressões procuradas foram:

- Colégio Estadual do Paraná
- Comunicação; Educação
- Comunicação; Educação; Mediações ou Mediação
- Comunicação; Educação; Martín-Barbero ou Barbero
- Comunicação; Educação; Identidade

Sabe-se que, mesmo com a fácil disponibilização e busca de dados no acesso às bases, não é possível dar conta de todo o universo referente à dimensão investigada – e, muitas vezes, a utilização de filtros predispõe a exclusão de trabalhos importantes. Por isso, além da pesquisa nos ambientes eletrônicos

1. MELO, Patrícia Goedert. *Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná*. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

2. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Trad. Fidelina Gonzales. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004; MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

3. CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades*. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 182-211; DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: _____ (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 136-161; BORELLI, Silvia H. S.; FREIRE FILHO, João. Apresentação. In: _____ (Org.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p. 7-8.

4. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014; HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102; CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2002.

citados, o mapeamento destaca produções cujo acesso ocorreu de forma espontânea: uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁹, outra do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁰ e uma tese do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹¹.

2. O COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

O processo de *pesquisa da pesquisa*¹² teve início na localização das produções científicas que tomaram o Colégio Estadual do Paraná (CEP) como objeto empírico. A busca, que ocorreu no banco de teses e dissertações da UFPR, se deparou com uma dificuldade, pois não existe a possibilidade de a expressão “Colégio Estadual do Paraná” ser lida de forma exata pelo filtro. O sistema separa as três palavras, deixando-as aleatórias (“colégio”, “estadual” e “Paraná”) e resultando em quase 5 mil trabalhos.

Para complementar e refinar a busca, outros sistemas de pesquisa fizeram parte da procura. Foram encontrados estudos somente na Biblioteca Digital (duas dissertações da UFPR) e no Google Acadêmico (21 trabalhos do período de 2000 a 2015 citam, no título, “Colégio Estadual do Paraná”). Porém, grande parte apontou para temáticas com enfoques que não se associavam ao interesse da investigação, como por exemplo: disciplina escolar, acervo histórico, orientação educacional, arquitetura escolar, projeto político-pedagógico, avaliações de aprendizagem etc. No banco de teses e dissertações da Capes e no SciELO nenhum estudo foi localizado utilizando o filtro em questão.

A partir do estado da arte, ficou evidente a existência de um espaço a ser ocupado por pesquisas com foco comunicacional sobre o Colégio Estadual do Paraná, pois os trabalhos encontrados estavam relacionados às áreas da educação, educação física e história. Entre eles, a única dissertação localizada nas três bases (banco de teses e dissertações da UFPR, Google Acadêmico e Biblioteca Digital) foi a de Fernando Richardi da Fonseca¹³, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPR. O trabalho contextualiza a história da instituição e também os espaços do CEP fora da sala de aula. Esses locais, observados por Fonseca, são os mesmos e/ou estão circunstanciados de forma semelhante ao ambiente empírico da dissertação aqui mencionada. O panorama contribuiu para a compreensão sobre a cultura da escola e os usos e significados dos seus espaços simbólicos.

Também foram referenciadas outras três dissertações defendidas na UFPR e identificadas na base dessa universidade. As investigações de Léa Resende Archanjo¹⁴ e de Suderli Oliveira Lima¹⁵ contribuíram com dados e contextualizações sobre a história do colégio. Já o estudo de Ana Paula Pupo Correia¹⁶ integrou argumentos sobre a época da inauguração da sede atual do CEP, nos anos 1950, articulando subsídios referentes à busca do governo paranaense por desenvolvimento e modernização do estado.

5. FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003; LOPES, João Teixeira. *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento, 1997.

6. Conhecido também como CEP ou Estadual, a instituição atende cerca de 5 mil estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio e é considerada o mais antigo colégio público do estado. A sede atual foi inaugurada no dia 29 de março de 1950, sendo que a instituição representa a continuidade do *Licêo de Curitiba*, fundado em 1846 (STRAUBE, Ernani Costa. *Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná: 1846-1993*. Curitiba: Fundepar, 1993). O Colégio Estadual do Paraná já foi notícia em diferentes veículos de comunicação ao longo de sua história. Mais recentemente, ganhou destaque pelo intenso envolvimento dos alunos na greve dos professores da rede estadual de ensino, no primeiro semestre de 2015, e no movimento das ocupações de escolas públicas paranaenses em 2016 – sendo que o CEP ficou ocupado pelos estudantes de 6 de outubro a 7 de novembro daquele ano.

7. O conceito da transmetodologia, com base nas ideias de Alberto Maldonado, pauta-se no uso de uma estratégia que articula multimétodos, alicerçada na processualidade. “O método portanto, como conjunto de estratégias e procedimentos para a resolução de problemas, adquire um caráter mestiço, configura-se num cenário e numa estruturação (*dimensão/campo/nível*), na qual confluem processos socio-históricos e culturais que valorizam a sua produção de sentido (pluralidade de contextos) e, por outro lado, incorpora e apropria-se de lógicas e modelos teóricos, em confluência e desconstrução, que configuram um real *transmetodológico comunicacional*”. (MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias e recepção: a perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, Rio de Janeiro, n. 9, 2002, p. 18, grifos do autor).

8. BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. *Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 31.

9. MARTINS, Francisco André Silva. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. O trabalho foi localizado a partir da leitura de artigos do autor Juarez Tarcisio Dayrell (orientador da dissertação de Francisco Martins), pois constava como referência em um dos artigos do pesquisador Dayrell.

3. A INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO E OS MARCOS TEÓRICOS

Outra trilha percorrida pelo estado da arte indicou a necessidade de olhar, sob diferente ponto de vista, os sujeitos e o campo empírico, pelo viés da interface entre comunicação e educação. A maioria das temáticas levantadas pelo mapeamento associa tal interface a universos como o da tecnologia, da formação e atuação do professor, do consumo midiático, da televisão, da internet, das redes sociais, dos *games* etc.

A busca por estudos que estabelecem um diálogo entre os dois campos de conhecimento ocorreu no banco de teses e dissertações da Capes, que reúne pesquisas desde 1987, e encontrou 57 resultados ao filtrar trabalhos que contêm “comunicação” e “educação” nas palavras-chave, organizados conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Trabalhos separados por áreas

ÁREA	TOTAL
Comunicação	20
Educação	13
Sociais e humanidades	6
Administração	2
Educação de adultos	2
Ensino de ciências e matemática	2
Ensino-aprendizagem	2
Linguística	2
Desenho industrial	1
Educação em Periferias Urbanas	1
Enfermagem	1
Engenharia/Tecnologia/Gestão	1
Medicina veterinária	1
Pediatria	1
Serviço social	1
Ciências ambientais	1

Fonte: Produção das autoras.

Optou-se por não levantar, nessa base, os trabalhos que apresentam “comunicação” e “educação” somente como termos em seus resumos, evitando, assim, uma busca abrangente e sem finalidade para a proposta da dissertação. Acreditou-se que, uma vez constando como palavras-chave, o foco de tais pesquisas era a interface entre comunicação e educação.

A partir dos resultados do Quadro 1, o estado da arte se concentrou nos estudos encontrados nas duas áreas de interesse. Foram vinte produções em

comunicação, sendo duas teses e dezoito dissertações, e treze em educação, duas teses e onze dissertações. No primeiro grupo, o estado de São Paulo (SP) reúne o maior número de pesquisas dessa interface (12), seguido do Paraná (PR) (3), Rio de Janeiro (RJ) (2), Rio Grande do Sul (RS), Goiás (GO) e Pará (PA) (uma em cada unidade federativa). Na outra área, a distribuição entre os estados é mais equilibrada: Brasília (DF) (3), Sergipe (SE) (2), Espírito Santo (ES) (2), Minas Gerais (MG) (2), Alagoas (AL) (1), PR (1), SP (1) e Santa Catarina (SC) (1).

Como demonstram os números, o estado paulista se destaca nas investigações em comunicação referentes a essa interface. Dos doze trabalhos, cinco são da Universidade de São Paulo (USP) – especialmente devido ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), que, desde 1996, reúne pesquisadores interessados nessa inter-relação. A partir desse indicador, também foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da USP e na revista *Comunicação & Educação* do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma instituição.

Já o filtro das pesquisas que têm como foco a interface aqui discutida, mas que utilizam os pensamentos de Martín-Barbero – especialmente o conceito de mediações –, ocorreu em diferentes bases. No banco de teses e dissertações da Capes, ao procurar estudos que tenham “Martín-Barbero” ou “Barbero” como termo no resumo – sem, ainda, cruzar com “comunicação” e “educação” –, chegou-se aos números:

Quadro 2: Trabalhos separados por áreas que usam o termo “Martín-Barbero” ou “Barbero” no resumo

ÁREA	TOTAL
Comunicação	31
Educação	14
Sociais e humanidades	6
Letras	4
Planejamento Urbano e regional	2
Sociais e humanidades	2
Sociologia	2
Física	2
Artes	1
Ciência política	1
Meio ambiente e agrárias	1
Extensão rural	1
Serviço social	1

Fonte: Produção das autoras.

Ao fazer o cruzamento desses termos com “comunicação” e “educação”, ambos encontrados nos resumos, o resultado reduz para sete trabalhos (Quadro

10. SILVA JUNIOR, José Geraldo. **Quadros de reconhecimento: a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba.** Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Essa produção foi vencedora da categoria “Melhor Dissertação 2015” do Prêmio Compós de Teses e Dissertações Eduardo Peñuela.

11. JOHN, Valquiria Michela. **Mundos possíveis e telenovelas: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas.** Tese (doutorado em comunicação e informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. A autora dessa tese apresentou sua pesquisa em uma das aulas do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPR).

12. O termo *pesquisa da pesquisa* é utilizado como sinônimo da expressão *estado da arte*.

13. FONSECA, Fernando Richard. **Os espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para uso da cidade no tempo/espaço de lazer.** Dissertação (mestrado em educação física), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

14. ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960).** Dissertação (mestrado em história), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

15. LIMA, Suderli Oliveira. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970).** Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

3). Mas, quando essas palavras são filtradas, também nos resumos, com “mediações”, seis estudos foram indicados (Quadro 4).

Quadro 3: Cruzamento, no resumo, dos termos “Martín-Barbero” ou “Barbeiro”, “comunicação” e “educação”

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
2011	ANDRADE	Bibliófilos audiovisuais: os media como forma de aproximar estudantes dos livros	USP	Mestrado-Comunicação
2011	PEREIRA	Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar: encontros e desencontros	UNB	Mestrado-Educação
2012	SIMÕES	Televisão e educação: um estudo sobre o projeto Televisando o Futuro na Escola	UFPR	Mestrado-Educação
2012	ALVES	Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intráficação e a sua apropriação por estudantes	ESPM	Mestrado-Comunicação
2012	SILVA	Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar	PUC-SP	Mestrado-Comunicação
2012	PEREZ	A mediação como dispositivo de política cultural – quatro experiências que repensam a prática teatral como ação comunicativa	PUC-SP	Mestrado-Comunicação
2012	NAGAMINI	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	USP	Doutorado-Comunicação

Quadro 4: Cruzamento, no resumo, dos termos “mediações”, “comunicação” e “educação”

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
2012	ALVES	Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intráficação e a sua apropriação por estudantes	ESPM	Mestrado-Comunicação
2012	NAGAMINI	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	USP	Doutorado-Comunicação
2012	RODRIGUES	Rádio e educação popular na Amazônia: o processo comunicacional do projeto rádio pela educação	UFPA	Mestrado-Comunicação

16. CORREIA, Ana Paula Pupo. *História & arquitetura escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

2012	MARQUES	O ensino de língua brasileira de sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano	UEM	Mestrado- Psicologia
2012	RIBEIRO	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças	UNB	Mestrado- Educação
2011	SGANZERLLA	Rádios web e educação: comunicação protagonista na formação do cidadão	UFBA	Mestrado- Educação

Fonte: Produção das autoras.

Somente duas produções, de Rosilene Moraes Alves¹⁷ e Eliana Nagamini¹⁸, apareceram em todos os quadros anteriores, ou seja, apenas elas apresentaram como palavras-chave “comunicação” e “educação” e nos resumos, as expressões “Martín-Barbero” ou “Barbero” e “mediações” – cruzadas com os mesmos termos indicados nas palavras-chave. Porém, mesmo abordando o conceito de mediações ligado à inter-relação entre comunicação e educação, esses trabalhos não se articulam à proposição da dissertação referida no início deste texto. O primeiro tensiona a circulação de práticas de consumo, especificamente a telenovela brasileira e sua apropriação pelos estudantes. O segundo aborda as adaptações de obras literárias produzidas para o cinema e utilizadas pela escola.

Em relação aos periódicos, a investigação centralizou esforços na revista *Comunicação & Educação* (USP), uma vez que o próprio nome da revista evidencia o interesse pela interface. O mapeamento dos termos “mediações” ou “mediação” encontrou 28 artigos. Destes, nenhum foi referenciado por não discutir tal conceito ligado ao jovem enquanto aluno e articulado com a questão identitária.

O percurso em busca de leituras sobre identidade, escola e juventude levou à dissertação de Martins¹⁹. O autor estudou a participação de jovens no cotidiano escolar através do grêmio estudantil e as experiências adquiridas a partir dessa atividade. Conceitos como juventude e participação, discutidos pelo pesquisador, ancoraram novas reflexões teóricas e empíricas sobre o campo aqui estudado. A etapa seguinte foi procurar no banco de teses e dissertações da Capes resultados do cruzamento no resumo dos termos “identidade”, “comunicação” e “educação”. Foram identificados apenas três trabalhos, os quais tematizam consumo, publicidade infantil e formação superior em jornalismo.

No site do SciELO, que reúne publicações científicas, o cruzamento desses mesmos termos, também nos resumos, localizou quatro artigos: dois em revistas de psicologia, um em periódico de comunicação e um em revista de educação. No entanto, os assuntos tratados nesses textos não despertaram interesse, por compreenderem temas como representações visuais nos livros didáticos, narrativas na educação infantil, formação em psicologia e aprendizagem sobre mídia. Já a revista *Comunicação & Educação* indicou vinte artigos quando se procurou a palavra-chave “identidade”. Mas ao citar “escola”, o foco da análise é a televisão ou o teatro. E quando “jovem” é o sujeito da pesquisa, o olhar da investigação está na música (*funk* carioca).

17. MARCELINO, Rosilene Moraes Alves. *Comunicação, educação e consumo: a circulação de práticas de consumo na intraficação e a sua apropriação por estudantes*. Dissertação (mestrado em comunicação), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2012

18. NAGAMINI, Eliana. *Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar*. Tese (doutorado em comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

19. MARTINS, F. A. S. *A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil*. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUDB-8CKPJT/disserta__o_final_francisco.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 set. 2017.

O estado da arte também encontrou pesquisas que não necessariamente estão articuladas à interface comunicação e educação. Uma delas foi a tese de John²⁰ que, mesmo com diferentes características do objeto empírico e dos sujeitos pesquisados (ambiente prisional feminino em Itajaí/SC), colaborou para este estudo. O interesse foi pela maneira como a autora se apropriou dos pensamentos de Martín-Barbero e do conceito de mediações, associando-os com os resultados empíricos – fruto de um mergulho no universo investigado por meio da observação participante.

Outras produções se destacam pela escolha metodológica tensionada com as questões sobre identidade e juventude, como a dissertação de Bastos²¹, que contextualiza a questão da identidade com a juventude e o movimento *Hip-Hop*. Essa produção remete a outra, de Silva Junior²², que também pesquisou o *Hip-Hop* e usou a observação participante como base metodológica. Ambas ajudaram na tomada de decisão sobre uma das etapas do percurso metodológico da dissertação desenvolvida. A observação participante promoveu um olhar para os elementos simbólicos do espaço e dos sujeitos, especialmente quando relacionada com conceitos como identidade, representação e reconhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mapear os trabalhos que têm como foco a mesma área de interesse, dialogar com seus pares, contestar ou reafirmar resultados são processos bem-vindos da *pesquisa da pesquisa*. A partir disso, a principal questão respondida foi: o quanto e como essas produções, desconstruídas neste estudo, colaborariam para tomadas de decisões à dissertação aqui citada? Motivado por esta pergunta, o estado da arte caminhou e encontrou algumas respostas.

Uma delas evidenciou uma lacuna a ser ocupada por pesquisas sobre o Colégio Estadual do Paraná. É preciso enxergar esse espaço com as lentes da comunicação, propondo investigações sobre seu universo cultural e simbólico, especialmente referente aos jovens, a partir de dimensões comunicativas.

Tal evidência impulsionou o estudo a compreender a trama das relações que formam a cultura da escola por meio da dimensão comunicativa, ultrapassando sua face instrumental ao apreender o social pela comunicação constituída na cultura. Trazer o viés comunicativo como eixo da investigação permitiu perceber que os processos comunicacionais criados e desenvolvidos pelos alunos – desde vídeos, redes sociais, cartazes, até gritos de guerra, dança etc. – produzem sentido porque estão articulados ao tecido simbólico do colégio, às práticas sociais que ajudam a construir essa teia e aos diferentes modos de ser jovem.

Dessa forma, o estado da arte teve relevância para que a comunicação pudesse ser observada por essa direção, colocando-a como abordagem integradora para analisar o cotidiano e suas relações. Além disso, a *pesquisa da pesquisa* indicou a necessidade de olhar, sob um diferente ângulo, os sujeitos e o objeto empírico discutidos pela interface comunicação e educação. O mapeamento indicou que

20. JOHN, Valquiria Michela. *Mundos possíveis e telenovelas: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas*. Tese (doutorado em comunicação e informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

21. BASTOS, Pablo Nabarrete. *Ecos de espelhos – movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas*. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

22. SILVA JUNIOR, José Geraldo. *Quadros de reconhecimento: a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba*. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

os temas pesquisados muitas vezes são recorrentes e compreendidos pelo viés instrumental, linear e descolado dos fenômenos sociais, culturais e simbólicos.

Tal cenário apoia a justificativa da realização de pesquisas em comunicação com foco na juventude e na ressignificação de suas identidades, pois analisar os processos comunicativos e suas relações com as práticas sociais cotidianas sob as lentes das mediações comunicativas da cultura impulsiona a investigação sobre o questionamento e a constituição da identidade dos sujeitos, contribuindo para os estudos que relacionam comunicação, juventude, escola e identidade.

Por fim, vale ressaltar a importância do estado da arte como parte do processo de pesquisa que discute a produção acadêmica em um campo de conhecimento específico, dando subsídio para responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidos certos conteúdos. Também deve-se entender esse momento como fundamental no reconhecimento do tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam em cada trabalho e no conjunto deles e, conseqüentemente, sob quais ângulos o fenômeno poderá ser melhor analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHANJO, Léa Resende. **Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)**. Dissertação (mestrado em história), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

BASTOS, Pablo Nabarrete. **Ecos de espelhos – movimento Hip Hop do ABC Paulista: sociabilidade, intervenções, identificações e mediações sociais, culturais, raciais, comunicacionais e políticas**. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias da pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 19-42.

BORELLI, Sílvia H. S.; FREIRE FILHO, João. Apresentação. In: _____. (Org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: Educ, 2008. p. 7-8.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 182-211.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **História & arquitetura escolar: os prédios escolares públicos de Curitiba (1943-1953)**. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.
- DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 136-161.
- FONSECA, Fernando Richard. **Os espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná**: possíveis espaços de aprendizagem para uso da cidade no tempo/espaço de lazer. Dissertação (mestrado em educação física), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- _____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- JOHN, Valquiria Michela. **Mundos possíveis e telenovelas**: memórias e narrativas melodramáticas de mulheres encarceradas. Tese (doutorado em comunicação e informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- LIMA, Suderli Oliveira. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural**: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970). Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- LOPES, João Teixeira. **Tristes escolas**: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Afrontamento, 1997.
- MARCELINO, Rosilene Moraes Alves. **Comunicação, educação e consumo**: a circulação de práticas de consumo na intraficção e a sua apropriação por estudantes. Dissertação (mestrado em comunicação), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2012.
- MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias e recepção: a perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, 2002.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- _____. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Trad. Fidelina Gonzales. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil.

Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELO, Patricia Goedert. **Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas:** um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em diálogo com a literatura:** mediações no contexto escolar. Tese (doutorado em comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

SILVA JUNIOR, José Geraldo. **Quadros de reconhecimento:** a comunicação política do movimento Hip-Hop de Curitiba. Dissertação (mestrado em comunicação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

STRAUBE, Ernani Costa. **Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná:** 1846-1993. Curitiba: Fundepar, 1993.

Do prazer ao pensamento crítico em *Harry Potter*

Milena de Azeredo Pacheco Venancio

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense

E-mail: milena.pacheco@gmail.com

Alexandre Farbiarz

Docente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense

E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Resumo: A proposta deste artigo é discutir a construção de um pensamento crítico em jovens através da difusão de narrativas elaboradas por fãs de cultura *pop*. Serão considerados para análise *fanfics* e memes sobre política e sociedade que se encontram na Internet e estão ligados à obra *Harry Potter*, em articulação com estudos sobre educação, letramento midiático e cultura.

Palavras-chave: educação; *Harry Potter*; memes; *fanfics*.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the developing of critical thinking in young people through the dissemination of narratives created by pop culture fans. *Fanfics* in general and memes on politics and society, found on the Internet and associated with fantasy novel series *Harry Potter*, were considered for the analysis. This discussion is articulated with studies on education, media literacy and culture.

Keywords: education; *Harry Potter*; memes; *fanfics*.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, é cada vez mais comum a expansão de universos ficcionais por leitores a partir de novas perspectivas das narrativas e personagens do enredo, através de *fanfics*¹ e memes², por exemplo.

Tais formas de uso das obras ficcionais estabeleceram novos meios de construção crítica, a partir de um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes materiais em diversos gêneros e mídias, para a discussão de variados temas. Assim, o público, que também é consumidor, passa a utilizar as novas tecnologias para se envolver com as mídias tradicionais, “encarando a Internet como um veículo para ações coletivas – solução de problemas, deliberação pública e criatividade alternativa”³.

Em *fanfics* e memes, várias vezes há abertura à discussão de questões de interesse coletivo, como o debate sobre formas de preconceito e apoio a

Recebido: 07/12/2016

Aprovado: 30/06/2017

1. *Fanfic* (*fanfiction*, ou mesmo *fic*) é uma narrativa de ficção criada por fãs com a intenção de estabelecer narrativa paralela à história original.

2. Imagem, vídeo ou texto que, geralmente, utiliza humor para fazer referência a tema ou situações inusitadas que se espalham rapidamente pela Internet.

3. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009, p. 235.

movimentos sociais. Um exemplo está nas discussões incitadas pela série *Harry Potter*, que trata “muito explicitamente com questões de Educação (muitas vezes dando voz aos direitos das crianças, em detrimento de restrições institucionais”⁴).

Assim, quando os fãs dão continuidade a determinadas histórias, além da curiosidade por questões que o enredo desperta, mas não responde, há o desejo de dar sequência à narrativa⁵. A criação de *fanfics* e memes se dá, assim, por uma necessidade provocada pelo prazer do contato com a obra, bem como pelo interesse em discutir, sob o próprio ponto de vista, questões apresentadas na história. Nesse sentido, então, há um potencial educativo para o público. Afinal, educar é causar um estranhamento no indivíduo que o leve à possibilidade de pensar sobre algo⁶.

Entretanto, ao se aproximar entretenimento e educação, propondo possibilidades de discussão de pautas sociais a partir de produtos midiáticos, há de se considerar, também, desigualdades no acesso às diferentes mídias, bem como as características que definem o interesse em prolongar determinada história através de novas narrativas.

Assim sendo, propõe-se, com este artigo, discutir possibilidades de construção de um pensamento crítico em jovens através da difusão de narrativas de *fanfics* e memes. A partir disso, busca-se fazer uma análise crítica das relações de aproximação entre produtos da indústria cultural como *Harry Potter* e a educação.

2. UMA VISÃO SOBRE FANFICS E MEMES

Um detalhe importante para compreender o sucesso de narrativas como *fanfics* e memes está no fato de que, segundo os fãs, essas narrativas se relacionam com sua visão particular de mundo⁷. Logo, histórias de ficção como as de *Harry Potter* podem contribuir para desenvolver um pensamento crítico nos fãs, uma vez que lhes inspiram a participação, com opiniões, em variados temas abordados na produção das próprias narrativas. Essa forma de lidar com a mídia auxilia a desenvolver diferentes habilidades nos jovens⁸. Permite que, por meio da ficção, eles reflitam sobre questões do cotidiano, especialmente aquelas com as quais se identificam.

A empatia causada pelo fato de os personagens e a estrutura narrativa amadurecerem à medida que os livros e filmes avançam, acompanhando o amadurecimento do público-alvo, favorece a identificação, além de a narrativa se passar em ambiente escolar. Nesse sentido, a obra permite que os jovens relacionem o enredo com suas experiências representadas na série: preocupações com os estudos, hierarquia escolar, relações com amigos e diferentes professores – ora queridos, ora questionados, ora antipáticos.

Na página “Hogwarts vai virar Cuba”⁹, as construções narrativas giravam em torno de uma suposta Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts socialista. Assim, através de memes, reproduziam reflexões sobre o cotidiano, influenciando a discussão política entre os jovens que seguiam a página.

4. Idem, p. 237.

5. JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. *Matrizes*, São Paulo, a. 6, n. 1, jul./dez. 2012. p. 11-24. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/48047/51801>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

6. SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2013.

7. SÁ, Simone. *Fan-fictions, comunidades virtuais e cultura das interfaces*. *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Salvador, 1 a 5 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP-8SA.pdf> Acesso em 21 mar. 2017.

8. Idem, *ibídem*.

9. Quando da elaboração deste artigo, a página “Hogwarts vai virar Cuba” estava ativa no Facebook, porém, foi deletada recentemente. Alguns arquivos se encontram em publicações de outras páginas afins. Além disso, quando começou a fazer sucesso, foram publicadas matérias sobre a *fanpage*, o que também preserva alguns arquivos. No site HuffPost Brasil, por exemplo, foi publicada uma matéria em maio de 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/05/04/hogwarts-vai-virar-cuba-p_n_7204610.html>. Acesso em: 24 out. 2016.



Figura 1: Em postagem de 25 de janeiro de 2016, o professor Remo Lupin ensina sua “Defesa contra a arte das trevas” ao aluno Neville Longbottom.

O professor na imagem dá aula aos alunos da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, na disciplina “Defesa contra as artes das trevas”. Na cena reproduzida no meme, o professor utiliza o exemplo de um bicho-papão¹⁰ para que os alunos treinem a execução do feitiço *patrono*, no qual a forma prateada de um animal se materializa, protegendo os bruxos bons das ações de vilões e outras criaturas más.

No caso do meme, o ser “das trevas” é a “heterofobia”, em uma crítica ao termo popularizado pela parcela homofóbica da sociedade, que busca inverter a relação de preconceito que os homossexuais¹¹ sofrem constantemente, como se estes fossem privilegiados e preconceituosos em relação aos héteros.

De modo a enfatizar a descrença nessa linha de raciocínio, é dito no meme que a heterofobia não existe, e o aluno deve chamá-la de ridícula, associando-a a um feitiço com o nome de “riddikulus”, que se assemelha a outros nomes de feitiços criados pela autora de *Harry Potter*¹².

Um fator importante no contato com os memes é a complementaridade entre imagens e textos. A utilização de cenas dos filmes remetia àquele momento narrativo e a outras cenas ou personagens relacionadas à situação apresentada, pois, assim, as referências no texto se tornavam mais claras. No exemplo da Figura 1, não é necessário contextualizar para os fãs que se trata de uma cena em que aparece um bicho-papão e são treinados feitiços, pois isso já é transmitido pela imagem. Foram unidas, portanto, características de diferentes contextos para propiciar uma reflexão sobre a problemática do preconceito, de modo a impactar, através de uma nova narrativa, os fãs da série.

10. Na história de *Harry Potter* o bicho-papão é um ser real, capaz de se transformar naquilo que a pessoa que o confronte mais tema.

11. Embora haja uma discussão acerca do uso do termo “homossexual”, muitas vezes sendo sugerido o termo “homoafetivo” em seu lugar, não se entrará nessa questão, uma vez que isso demandaria outros estudos paralelos, o que não é o foco deste artigo. Será mantido, portanto, o uso da palavra “homossexual” neste texto, considerando-a equivalente a “homoafetivo”.

12. Muitos feitiços em *Harry Potter* fazem referência a palavras em latim, sendo alguns de sonoridade parecida com a da palavra utilizada no meme. Ver “O que significam, em latim, os feitiços de Harry Potter”. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/o-que-significam-em-latim-os-feiticicos-de-harry-potter/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

13. Movimento criado em 2004 e definido pelo objetivo de combater uma “doutrinação marxista” que, segundo os representantes do movimento, existe nas escolas. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

14. Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts: instituição em que Harry estuda e onde conhece seus melhores amigos. É dividida em quatro casas que abrigam, cada uma, um grupo de alunos: Corvinal, Grifinória, Lufa-lufa e Sonserina, nomes dados em homenagem aos sobrenomes de cada bruxo fundador da escola. As casas disputam entre si o campeonato de quadribol ao longo do ano.

15. Lord Voldemort: principal vilão da história. Tem um plano de poder que busca eliminar todos aqueles que não são bruxos de sangue puro. Seu nome verdadeiro é Tom Riddle.

16. Hermione Granger: uma das melhores alunas da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. É esperta e exigente, além de ser a melhor amiga de Harry. É uma das personagens que sofre mais preconceito na história, por não ser considerada de “sangue puro”.

17. Postagem de usuário reproduzida na página *Quebrando o tabu* em 27 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/quebrandoatabu/posts/981735851882802>> Acesso em: 10 ago. 2016.

18. PUGH, Sheenagh. *The democratic genre: fan fiction in a literary context*. Londres: Seren, 2006.

19. JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009, p. 248-249.

Em outro momento, partindo da falácia de “doutrinação de esquerda” nas escolas brasileiras, criada com o Movimento Escola Sem Partido¹³, um fã de *Harry Potter* fez uma analogia em postagens no Facebook que comparavam a proposta do movimento com características de personagens e momentos do enredo, criando um texto com características de *fanfic*.

Hogwarts¹⁴ 2015:

- Bom dia alunos, hoje vamos estudar História da Magia Contemporânea. Podem abrir os livros ai na página 314.
 - ... Professor, “queda de Voldemort¹⁵?”
 - Isso, hoje vamos estudar como Harry Potter derrotou Voldemort.
 - Ih... Já vi que esse “professor” é Pottista.
 - Como é?
 - É, Pottista, fica ai fantasiando como o mundo com “Potter” é melhor.
 - Não criança, eu vivi o tempo da guerra, falaremos só sobre fatos.
 - Pff... fatos... fatos contados pela esquerda potista né?
 - Esquerda potista?
 - É, esses loucos que se vestem de vermelho fazendo alusão a Grifinória. Deviam ser presos.
 - Presos? Por quê? O Potter salvou o mundo mágico, derrotou junto com seus amigos a ameaça de Voldemort...
 - Salvou?? Depois que a Hermione¹⁶ libertou os elfos domésticos, sabe quanto custa manter um em casa, com esses direitos trabalhistas? Um absurdo...
 - É, mas antes o que os bruxos faziam era escravidão, sem nenhuma consideração com os elfos!
 - Nah... antigamente era melhor... vou começar a fazer uma campanha... “Volta Voldemort”.
 - Pois você acaba de perder 15 pontos para sua casa.
 - VOCÊ ESTÁ DOCTRINANDO OS ALUNOS? MEU PAI NÃO ACEITA QUE ESSES PROFESSORES POTTISTAS FAÇAM DOCTRINAÇÃO EM SALA DE AULA!
 - Menos 20 pontos.
- Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência.¹⁷

No segundo exemplo, que não é acompanhado de imagens, houve a criação de uma nova narrativa sobre política brasileira, com referências à série *Harry Potter*. O autor parte da ideia de que os leitores compreenderiam a ficção ali criada a partir de seu conhecimento da história dos livros e filmes.

Tal apropriação aplica as habilidades necessárias para que o jovem discuta assuntos que muitas vezes aparecem de forma bem mais sutil na história original. Segundo Pugh¹⁸, as criações dos fãs nas *fanfics*, de modo geral, se relacionam a duas questões básicas, também interligadas: “E se?” e “O que mais?”.

Assim, *fanfics* e memes são construções narrativas formadoras de letramento midiático, uma vez que se considerem as competências de expressar interpretações e sentimentos em relação a ficções populares, por meio de sua própria cultura tradicional, e de distribuir e compartilhar criações através da Internet, reproduzindo a história de *Harry Potter* em um novo contexto¹⁹.

Ora, se a narrativa, que situa o indivíduo no mundo, é o que articula a experiência humana²⁰, há um caminho seguido pelo leitor desde o contato com o texto até a influência que este passa a exercer, levando aquele à ampliação da narrativa. Seu mundo e o do texto se cruzam, tornando a história contada algo em comum, que direciona suas atitudes a partir daquele momento.

3. EFEITOS E POSSIBILIDADES DE PENSAMENTO CRÍTICO NA DIFUSÃO DE FANFICS E MEMES

Nylund²¹, à luz de Miller²², afirma que a cultura da mídia contribui para que os indivíduos formem suas identidades de acordo com valores hegemônicos. Considerando tal perspectiva, se por um lado *Harry Potter* é uma obra que abre possibilidades para o público desenvolver um pensamento crítico, por outro, é objeto próprio dessa cultura midiática.

Acrescente-se a isso o papel da indústria cultural²³, que tende a desqualificar o conhecimento, idolatrando somente o prazer em suas manifestações mercadológicas²⁴. Nesse contexto, a mídia ocupa lugar essencial. Embora os primeiros livros da coleção *Harry Potter* não tenham sido lançados dentro de uma maior estrutura comercial, o que já não é próprio ao mercado editorial, muito mudou quando a obra virou *best-seller* e chegou ao cinema, levando consigo vários produtos para consumo dos fãs. Esse consumo, pode-se dizer, também é provocado pela necessidade que o público tem de manter contato com a narrativa, transformando-a em mercadoria. Embora não se possa atribuir a esse aspecto uma relação de dominação, de fato atua sobre o gosto do público pela obra. Afinal, de acordo com o pensamento de Kellner²⁵,

[...] a cultura veiculada pela mídia transformou-se numa força dominante de socialização: suas imagens e celebridades substituem a família, a escola, e a Igreja como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo novos modelos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento.

Bourdieu²⁶ trabalha com diferentes capitais na construção do gosto, os quais determinariam a distinção: econômico, social, cultural e simbólico. O capital econômico tem relação com o valor de um bem, com a mercadoria como bem simbólico; o capital social diz respeito à forma como o indivíduo se posiciona dentro de um grupo; o capital cultural se refere ao repertório que já é fruto do meio dentro do qual a pessoa cresce; por fim, o capital simbólico se constitui quando é reconhecido pelo outro em função do valor que agrega.

Assim, deve ser considerado também que, no ambiente da Internet, bem como fora do espaço virtual, há diferenças de acesso a formas de construção de conhecimento entre os jovens que são público-alvo de narrativas como *Harry Potter*, bem como à cultura *pop*²⁷ em geral.

Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade.

20. RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 2010.

21. NYLUND, David. Reading Harry Potter: popular culture, queer theory and the fashioning of youth identity. *Journal of Systemic Therapies*, Sacramento, n. 2, p. 13-24, 2007. Disponível em: <<http://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jsyt.2007.26.2.13>> Acesso em: 15 mar. 2017.

22. MILLER, Toby. *A companion to cultural studies*. Nova York: Blackwell, 2001.

23. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001.

24. SCHNEIDER, Marco. *A dialética do gosto: informação, música e política*. Rio de Janeiro: Circuito/Faperj, 2015.

25. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001. p. 27.

26. BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

27. Aqui será considerada a ideia de cultura *pop* como cultura popular, de massa e com alto potencial de consumo.

Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação.²⁸

Um reflexo dessas desigualdades pode estar no fato de muitos fãs da série ignorarem, ou mesmo se mostrarem contra certos debates que dizem respeito diretamente a população negra, que tende a deter menor capital, em todas as variáveis, por uma série de obstáculos sociais.

A construção de um pensamento crítico nos jovens não abrange causas de viés político indistintamente. Há, sim, reflexão a respeito de várias questões que se inserem no debate sobre preconceito, por exemplo. Mas, ironicamente, quando entrou em questão a presença do negro na obra, muito se discutiu sobre sua validade, a qual era incontestável, uma vez que *Harry Potter*, embora ofereça boas reflexões sobre o preconceito racial, de modo contraditório, tem baixa presença de atores negros.

No final de 2015, houve reação preconceituosa de fãs da série à escolha de uma atriz negra para o papel de Hermione na peça *Harry Potter e a criança amaldiçoada*. Esse caso traz um aspecto interessante à discussão: uma parcela de fãs, embora não se possa dizer que seja a maioria, demonstrou preconceito de raça, exatamente a questão em torno da qual gira toda a história de *Harry Potter*.

Quando foi anunciado o trio de atores que protagonizariam a peça de teatro na Inglaterra, muitos disseram “estranhar” a escolha da atriz Noma Dumezweni para o papel da personagem Hermione, a qual nos filmes é interpretada pela atriz Emma Watson, de pele branca²⁹. Quem questionou a escolha alegou que o estranhamento se deu pelo fato de o público já estar acostumado com uma atriz branca interpretando o papel. No entanto, os fatores que envolvem a discussão são mais complexos e preocupantes.

Originalmente, não há definição para a cor da pele da personagem nos livros da série *Harry Potter*. A informação foi confirmada pela autora J. K. Rowling, ao declarar que Hermione era de “olhos castanhos, cabelo crespo e muito inteligente”³⁰, lembrando aos fãs da série que não se mencionava nada sobre cor da pele. A autora também demonstrou estar satisfeita com a escolha da atriz que, inclusive, já foi premiada no teatro inglês³¹. Além disso, ressalta-se que uma Hermione negra tende a representar com maior veemência o fato de a personagem sofrer preconceito na história por ser mestiça³².

Em meio a essa discussão sobre a cor da pele das atrizes, foi lembrado que, nos filmes *Harry Potter e a câmara secreta* e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, havia a personagem chamada Lilé Brown era menos expressiva na história, com interpretação de uma atriz negra. Porém, no filme *Harry Potter e o enigma do príncipe*, em que a personagem ganha destaque, coincidentemente ou não, passa a ser interpretada por uma atriz branca, loira e de olhos claros³³.

No entanto, há elementos na série que promovem reflexão sobre determinadas questões sociais, o que a aproxima da construção de um pensamento

28. BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Revista Educação e Realidade*. v. 35, n. 3. Porto Alegre, p. 37-58, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 21 maio 2017.

29. G1. J. K. Rowling aprova Hermione negra em peça de teatro de Harry Potter. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2015/12/jk-rowling-aprova-hermione-negra-em-peca-de-teatro-de-harry-potter.html>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

30. Idem, ibidem.

31. A atriz Noma Dumezweni já venceu o prêmio Oliver, que reconhece anualmente a excelência do teatro inglês. Ver informações em: *Apresentados atores que viverão Harry Potter, Hermione e Ron na peça “Harry Potter and the Cursed Child”*. Disponível em: <<http://revistamonet.globo.com/Filmes/noticia/2015/12/apresentados-atores-que-viverao-harry-potter-hermione-e-ron-na-peca-harry-potter-and-cursed-child.html>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

32. Hermione é constante alvo de preconceito ao ser chamada de “sangue ruim” por determinados personagens, com o objetivo de ofendê-la.

33. Ver *12 personagens de Harry Potter interpretados por mais de um ator*. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-118703/7/>>. Acesso em: 27 out. 2016.

crítico e, assim, da educação, mesmo enquanto objeto de entretenimento. Segundo estudo publicado pelo *Journal of Applied Social Psychology*³⁴, foi verificada maior tolerância em relação a certos estratos sociais considerados minoritários, especificamente imigrantes, homossexuais³⁵ e refugiados, a partir do contato com a história³⁶.

Portanto, cabe buscar alternativas para utilizar os benefícios apresentados pela obra de modo a não contribuir ainda mais para a legitimação de um processo hegemônico que é, por fim, nocivo às práticas educacionais e à formação do pensamento crítico. Ainda mais em uma sociedade que já tanto aliena as pessoas e em um momento político no Brasil que permite questionar a formação de indivíduos críticos nas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que os fãs da série constroem pensamento crítico em algum grau, especialmente quando se posicionam contra pensamentos conservadores. Porém, enquanto produto midiático, a obra deve ser observada criticamente, de modo a não acabar reiterando fora da escola as práticas educacionais já existentes e que mantêm a lógica de educação apenas para o trabalho. Da mesma forma, devem ser consideradas as especificidades no acesso à informação e a diversas mídias por jovens pertencentes a diferentes grupos sociais.

Para tal, é necessário entender como se estabelece o letramento de cada grupo a partir de diferentes pautas que a obra apresenta, além de compreender como se dá o gosto que leva ao apego do público à série, percebendo que esse gosto não é somente espontâneo, embora tenha também tal característica. Esse é um ponto de partida para fazer melhor uso dos benefícios que a obra *Harry Potter* e outras semelhantes possam trazer enquanto práticas pedagógicas informais³⁷. Logo, são interessantes estudos mais aprofundados, levando em conta origens e questões sobre reificação e objetivação em produtos culturais como *Harry Potter*, para além da questão da educação e do letramento midiático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 21 maio 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

34. Vários veículos de comunicação também divulgaram informações sobre o trabalho, como a *Revista Galileu* (disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Psicologia/noticia/2014/07/ler-harry-potter-ensinar-criancas-lutar-contra-o-preconceito1.html>>); *Pacific Standard* (disponível em: <<http://www.psmag.com/books-and-culture/harry-potter-battle-bigotry-87002>>); *Scientific American* (disponível em: <<http://www.scientificamerican.com/article/why-everyone-should-read-harry-potter/>>). Acesso em: 24 jul. 2015.

35. Tradução literal da palavra no texto original ao qual se faz a referência.

36. VEZALLI, Loris et al. The greatest magic of Harry Potter: reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, Reggio Emilia, n. 45, p. 105-121, 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jasp.12279/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

37. JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, São Paulo, a. 6, n. 1, p. 11-24, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/48047/51801>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.

MILLER, Toby. **A companion to cultural studies**. Nova York: Blackwell, 2001.

NYLUND, David. Reading Harry Potter: popular culture, queer theory and the fashioning of youth identity. **Journal of Systemic Therapies**, Sacramento, n. 2, p. 13-24, 2007. Disponível em <<http://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jsyt.2007.26.2.13>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PUGH, Sheenagh. **The democratic genre: fan fiction in a literary context**. Londres: Seren, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

SÁ, Simone Pereira de. Fanfictions, comunidades virtuais e cultura das interfaces. **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Salvador, 1 a 5 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP8SA.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

SCHNEIDER, Marco. **A dialética do gosto: informação, música e política**. Rio de Janeiro: Circuito/Faperj, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEZALLI, Loris et al. The greatest magic of Harry Potter: reducing prejudice. **Journal of Applied Social Psychology**, Reggio Emilia, n. 45, p. 105-121, 2015. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jasp.12279/pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

Entre o WhatsApp e a praça da "família": relato de uma experiência teórico-metodológica

Amanda Nogueira de Oliveira

Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela mesma universidade.

E-mail: amandanogueira.jor@gmail.com

Alexandre Barbalho

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará e em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia e estágio pós-doutoral na Universidade Nova de Lisboa.

E-mail: alexandrealmeidabarbalho@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete a experiência teórico-metodológica possibilitada pela pesquisa que teve como objetivo compreender os processos de sociabilidade entre jovens reunidos em torno do grupamento autodenominado "família Os poderosos e as poderosas" e que se conectavam por meio de redes sociais e nas praças da cidade de Fortaleza, Ceará, entre março e novembro de 2015. A questão geradora era: como se constituíam essas relações, seus deslocamentos e rupturas, a partir da convergência entre os usos de tecnologias de comunicação e informação e das praças? Para os fins da pesquisa, utilizou-se como procedimentos metodológicos principais a etnografia e a netnografia.

Palavras-chave: juventude; redes sociais; etnografia; netnografia.

Abstract: This article reports the theoretical and methodological experience enabled by the research that aimed to understand the processes of sociability among young people gathered around the group self called "família Os poderosos e as poderosas", who contacted themselves through social networks and in the city squares of Fortaleza, Ceará. The generating question was: how are these relations, their dislocations and ruptures constituted from the convergence between the use of communication and information technologies and squares? For the purposes of the research, ethnography and netnography were used as main methodological procedures.

Keywords: youth; theory; methodology; ethnography; netnography.

Recebido: 21/01/2017

Aprovado: 06/08/2017

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar a experiência teórico-metodológica possibilitada pela pesquisa intitulada “A família ‘Os poderosos e as poderosas’: percursos juvenis entre o WhatsApp e a praça”¹.

Wright Mills defende que “somente pela conversação na qual os pensadores experimentados trocam informações sobre suas formas práticas de trabalho será possível transmitir ao estudante iniciante um senso útil de método e teoria”². Assim, acreditamos que a troca é sempre bem-vinda quando se trata de pesquisar o social, em especial se o “objeto” é essa parcela da população, a juventude, que como *constructo* se caracteriza por sua pluralidade e mutabilidade.

Já na década de 1960, Walter Jaide constatou a “multiplicidade de atitudes” entre jovens da mesma geração, o que o levou a duvidar da possibilidade de uma “característica universal de uma geração” que nivelaria as diferenças constatadas empiricamente³. Foi para acessar essas multiplicidades que entramos em campo. Nosso objetivo era compreender como se davam os processos de sociabilidade entre jovens reunidos em torno de um grupamento autodenominado “família”, que se conectavam por meio de redes sociais e nas praças de bairros populares de Fortaleza, Ceará.

Nosso pressuposto era o de que os espaços de sociabilidade gerados tanto pela cidade como pelas tecnologias se constituíam de fluxos que resultavam não em justaposição, mas em híbridos, espécies de “redes dobradas” – ambientes multiplicados, paralelos e porosos, entre os quais há intensa troca⁴.

Para dar conta desses espaços, utilizamos como procedimento metodológico a etnografia, que não se esgotou na ida às praças, pois foi utilizada para acompanhar os diálogos no ambiente do WhatsApp, usado sistematicamente pelos membros da “família Os poderosos e as poderosas”. A pesquisadora foi inserida nos grupos de WhatsApp ainda no começo de 2015 e realizou uma série de *prints* das conversas que os jovens estabeleciam nesses espaços agregativos.

É essa aventura metodológica que relatamos nas partes que seguem, tendo em mente o caráter experimental dos textos etnográficos e que a experiência da etnografia é sempre única e, portanto, difícil de se estabelecer em um padrão.

2. DECIDINDO O CAMPO EM MEIO À CIDADE

A cidade possibilita experiências que acontecem de forma única e diferenciada para cada um de seus habitantes e visitantes. Essa experiência é resultado de escolhas individuais, mas nem por isso aleatórias. Como observa Magnani, a relação com a cidade resulta “de rotinas cotidianas, ditadas por injunções coletivas que regulam o trabalho, a devoção, a diversão, a convivência”⁵.

No que diz respeito à juventude, várias pesquisas foram desenvolvidas na perspectiva de compreender sua inserção no meio urbano e, particularmente,

1. A pesquisa foi desenvolvida por Amanda Nogueira, sob orientação do professor Alexandre Barbalho, no mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

2. MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969, p. 211.

3. JAIDE, Walter. As ambiguidades do conceito de “geração”. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). *Sociologia da juventude II: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 15-28.

a importância dos meios de comunicação de massa nessa relação. Assim, foram criadas nomenclaturas para dar conta desse fenômeno, tais como geração X e Y, culminando no que seria o surgimento de uma “geração digital” (geração Z). Para Campos, esta é composta por indivíduos “perfeitamente familiarizados com os códigos e com os processos de gestão da informação audiovisual em circulação por múltiplas redes”⁶.

É o caso, por exemplo, da relação dos jovens com seus aparelhos celulares. Tais dispositivos, que oferecem uma série de funções, transformam o trajeto da juventude na cidade por meio de formas de consumo bastante diferenciadas em sua cotidianidade. André Lemos aponta como dispositivos desse tipo, que denomina “híbrido móvel de conexão multirrede”, reconfiguram “as práticas sociais de mobilidade informacional pelos espaços físicos das cidades”⁷. Com enorme variedade de formatos e cores, o aparelho se transforma em uma forma de comunicação das atitudes dos jovens.

É essencial entender, ainda, que, em tempos de compartilhamento de informações e oportunidade de conectividade prolongada, acumular “capital tecnológico” é uma forma de os indivíduos se distinguirem nos mais variados campos, inclusive no social⁸. No caso dos jovens, na construção de uma relação frenética com o urbano, este acaba se firmando, simultaneamente, como palco e como tela.

Nesse ambiente citadino foi que se deu o primeiro contato com a família, logo no começo de 2015, durante o exercício de andar pela cidade, principalmente pelas ruas da Regional VI⁹. Na realidade, o olhar do pesquisador já estava acionado desde antes, em busca de um “objeto” de pesquisa. Assim, entre junho e agosto de 2014, visitamos o bairro Boa Vista, acompanhando skatistas em seu cotidiano, por conta da relação constante entre eles e a rua na utilização do espaço público como ambiente de encontro (percepção apoiada em pesquisas de campo prévias). Nesse trajeto constatamos que os jovens, ainda que mantivessem costumes tradicionais, como o de sentar nas calçadas para conversar com vizinhos e familiares, eram transformados pelo uso do celular – mesmo no espaço público, mantinham sua atenção voltada para o dispositivo, por meio do qual permaneciam trocando informações¹⁰. Compreendemos naquele momento o quanto as sociabilidades estavam diluídas entre o físico e o não presencial¹¹.

Mas quando, em uma sexta-feira à noite, em fevereiro de 2015, observamos na praça do Lago Jacarey, situada em outro bairro da mesma Regional, uma movimentação diferente de tudo o que tínhamos visto até então, percebemos um fenômeno social relevante. Causou-nos estranhamento o fato de muitos jovens, vestidos com camisas iguais e manuseando constantemente o celular, estarem reunidos em um espaço como aquele, ouvindo músicas reproduzidas por aparelhos dos carros, dançando, bebendo e conversando. Decidimos então que aquele seria nosso campo, onde teríamos a situação e experiência etnográfica.

4. CAMPOS, Ricardo. *Por que pintamos a cidade?: uma abordagem etnográfica do graffiti urbano*. Lisboa: Fim de Século, 2010; SILVEIRA, Fabrício Lopes. *Outros grafites, outras topografias, outras medialidades*. In: CAMPOS, Ricardo; BRIGHENTI, Andrea Mubi; SPINELLI, Luciano (Org.). *Uma cidade de imagens: produções e consumos visuais em meio urbano*. Lisboa: Mundos Sociais, 2011. p. 123-138. Para maior compreensão das relações entre juventude e redes sociais ver, entre outros: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. *O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da internet no Brasil*. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.) *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 49-80; BARBALHO, Alexandre. *A criação está no ar: juventudes, política, cultura e mídia*. Fortaleza: EdUECE, 2013; BRAGA, Adriana. *Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais*. *Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 95-104, ago./dez. 2011; DIÓGENES, Glória. *Signos urbanos juvenis: rotas da pixação no ciberespaço*. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 45-61, 2013; JANOTTI JÚNIOR, Jeder Silveira. *Mídia, cultura juvenil e rock and roll: comunidades, tribos e grupamentos urbanos*. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel Paiva (Org.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 80-102; RIFIOTIS, Teophilos. *Duas ou três coisas sobre elas, as comunidades virtuais*. In: RIFIOTIS, Teophilos, et al. (Org.). *Antropologia no ciberespaço*. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

3. O EXERCÍCIO ETNOGRÁFICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A etnografia surgiu como recurso teórico-metodológico privilegiado diante da necessidade de acompanhar esse grupo que, como dito, se autodenominava “família”, “Os poderosos e as poderosas”¹².

Como o campo se constituiu também do ciberespaço, recorreremos a uma forma específica de etnografia, a virtual ou netnografia. É um procedimento metodológico que se propõe a investigar interações mediadas e multissituadas a partir da inserção do pesquisador nos espaços que a internet proporciona¹³.

Como já discutido, o ciberespaço não é um ambiente dissociado das relações estabelecidas face a face, assim foi possível combinar as duas esferas de atuação (*on-line* e *off-line*), pensadas como estratégias solidárias, somando-se e existindo uma em função da outra, como “redes dobradas”.

A necessidade de trabalhar com a netnografia como procedimento para pesquisas em ambientes comunicacionais se colocava também pelo caráter rápido das mutações nas sociedades em que estamos inseridos. Como situa Margulis, “*partes de la ciudad son decodificadas de modo diferente por las varias generaciones, que les otorgan distinto uso o bien las perciben y vivencian de manera nueva, porque cada nueva generación se socializa con nuevas pautas de percepción y apreciación*”¹⁴.

Portanto, coube à pesquisa etnográfica possibilitar o entendimento dessas transformações em meio ao grupamento social. Na etnografia, vê-se o quanto o pesquisador é parte inextrincável na compreensão dos sentidos e das ações dos interlocutores essenciais da pesquisa. Como situa James Clifford, a prática etnográfica deve ser entendida “não como a experiência e a interpretação de uma ‘outra’ realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos”¹⁵.

As pesquisas etnográficas, de fato, têm como uma de suas características mais fortes o caráter dialógico no campo. Não há possibilidade de o pesquisador se encaixar como “uma mosca na parede”, paralisado em meio ao turbilhão de acontecimentos, comportando-se apenas como observador¹⁶. A condição de etnógrafo é o contrário dessa postura inerte. Desde o primeiro momento o pesquisador está presente, engajando-se na vida cotidiana daqueles com os quais lida em sua pesquisa.

Neste caso, uma das maiores preocupações na aproximação e no posterior vínculo estabelecido com a família “Os poderosos e as poderosas” foi justamente essa dimensão da participação etnográfica. Como nos encaixar no coletivo? Como ser aceitos, participar dos momentos gerados, dos encontros semanais e fazer que nossa presença interviesse o mínimo possível no cotidiano desse grupo? Posteriormente, observamos que eram perguntas “ingênuas”, posto que necessariamente nossa inserção, fosse da forma que fosse, interviria no grupamento com o qual estávamos nos relacionando.

5. MAGNANI, José Guilherme Cantor. A rua e a evolução da sociabilidade. *Cadernos de História de São Paulo*, São Paulo, n. 2, jan./dez. 1993, p. 13.

6. CAMPOS, Ricardo. Identidade, imagem e representação na metrópole. In: CAMPOS, Ricardo; BRIGHENTI, Andrea Mubi; Spinelli, Luciano. *Uma cidade de imagens: produções e consumos visuais em meio urbano*. Lisboa: Mundos Sociais, 2011, p. 25.

7. LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirrede (DHMCM). In: ANTOUN, Henrique (Org.). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p. 51.

8. ROCHA, Everardo; PEREIRA, Cláudia. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Oswaldo J. (Org.). *Comunicação, cultura e juventude*. São Paulo: Intercom, 2010.

9. A cidade de Fortaleza é dividida administrativamente em seis “regionais”. A Regional VI é a maior delas, situada ao sul da cidade e composta por 27 bairros com diferentes perfis sociais, desde os habitados por famílias da classe média até aqueles com alguns dos mais baixos IDH da cidade.

10. BARBALHO; Alexandre; OLIVEIRA, Amanda Nogueira. Sociabilidades juvenis e o usos de dispositivos móveis na cidade. In: BARBALHO, Alexandre; MARÔPO, Lidia (Org.). *Infância, juventude e mídia: olhares luso-brasileiros*. Fortaleza: UECE, 2015. p. 181-193.

Poderíamos caracterizar a etnografia, portanto, como “uma empreitada que supõe trabalho paciente e continuado, ao cabo do qual, ou em algum momento, elementos dispersos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado”¹⁷. Ora, esse caráter inesperado é obtido a partir da proximidade do pesquisador com o grupo estudado, por meio dos vínculos gerados e do fortalecimento de laços criados na pesquisa.

Por sua vez, mesmo que a pesquisa resulte em alguma forma de intervenção no coletivo estudado, há de se entender também que é preciso algum olhar distanciado perante as ações e produções de sentidos dos atores e atrizes sociais, como uma espécie de modulação entre o estar “de fora e de longe” e o estar “de perto e de dentro”. Essa modulação se faz necessária na medida em que há um limite, nem sempre muito claro, entre as zonas de participação do pesquisador enquanto narrador e até tradutor cultural de ações e atitudes e do pesquisador enquanto pessoa interagente.

4. A PRÁTICA ETNOGRÁFICA: ENTRE O CELULAR E A PRAÇA

Um dos principais instrumentos utilizados para alcançar essa modulação foi o diário de campo, trazendo à tona, além dos fatos com os quais lidamos, impressões cotidianas, sentimentos envolvidos e dúvidas surgidas durante todo o processo. O ato de registrar no diário não pode ser entendido como algo simples, principalmente quando se estabelece o exercício ininterrupto da escuta comprometida, em que se cria um canal de atenção entre pesquisador e grupo acompanhado. O processo de produção de relatos de campo é um intenso desdortinar de situações, e não há modelo a ser seguido. Como destaca Latour, “se um dado conjunto aí está pura e simplesmente, então é invisível e nada se pode dizer a seu respeito. O conjunto não deixa rastros e, portanto, não gera nenhuma informação; se é visível, está se fazendo e gerará dados novos e interessantes”¹⁸.

Também fez parte do processo a realização de entrevistas, que possibilitaram uma visão mais individualizada dos sentidos do grupo. Esse foi o que podemos chamar de um dos desdobramentos da prática etnográfica, quando a escrita reflexiva começou a despontar. Com o tempo, a necessidade de compreensão acerca do dito e do não dito apareceu cada vez mais frequentemente, gerando uma espécie de escrita interpretativa.

A pesquisa ocorreu entre março de 2015, época em que conhecemos a “família”, e novembro do mesmo ano, quando conseguimos verificar uma quantidade expressiva de material levantado. Foram cerca de dez meses de participação intensa, evidenciada tanto pelo uso contínuo do celular como pelas idas aos encontros da família. Os locais de pesquisa, portanto, foram os grupos do WhatsApp, nos quais fomos inseridos, e as praças onde aconteciam os encontros semanais propostos pela família. Cabe salientar que todos os interlocutores e interlocutoras com os quais mantivemos contato sabiam da justificativa para nossa participação ativa na “família poderosa”.

11. SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

12. Nome fictício dado pelos pesquisadores. A noçãoêmica de “família” não considera consanguinidade e laços parentais, mas se refere a vínculos de diferentes naturezas. Como forma de reconhecimento de si e do outro, a noção está mais próxima das de amizade, ajuda mútua e solidariedade (SOUZA, Luciana Karine; GAUER, Gustavo. Uma história do conceito de amizade. In: HUTZ, Claudio Simon; SOUZA, Luciana Karine de (Org.). *Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 41-63). Não há somente a família “Os poderosos e as poderosas”. Obtivemos conhecimento da existência de pelo menos quinze outras no âmbito da Regional VI, onde ocorreu a pesquisa, e cerca de vinte agrupamentos em outras localidades.

13. POLIVANOV, Beatriz. *Etnografia virtual, etnografia ou apenas etnografia?: implicações dos conceitos*. *Esfemas*, Brasília, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul./dez. 2013; RIFIOTIS, Teofilos. Duas ou três coisas sobre elas, as comunidades virtuais, op. cit.

14. MARGULIS, Mario. *Sociologia de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos, 2009, p. 91.

15. CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, p. 43.

16. EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. *Notas de campo na pesquisa etnográfica. Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, Crato/CE, n. 7, p. 355-383, 2013.

Durante o período de pesquisa, estivemos inseridos em cinco grupos dessa “família” no WhatsApp, sendo que dois deles foram abolidos pelo próprio grupamento. Estivemos presente, na maior parte do tempo, em três grupos: o geral, onde permanecem todos os integrantes, o do bonde feminino¹⁹, que congrega as que se reconhecem desse gênero, inclusive mulheres trans, e o da diretoria, composto pelos jovens que regem a família, como pode ser observado nas Figuras 1 a 3.



Figura 1: Grupo geral da família “Os poderosos e as poderosas”



Figura 2: Grupo das poderosas



Figura 3: Grupo da diretoria da família “Os poderosos e as poderosas”

Fonte: prints de Amanda Nogueira.

17. MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

18. LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: EdUFBA, 2012, p. 54.

19. Termo que denota a proximidade com algumas nomenclaturas utilizadas pelo funk carioca, mas ressignificado pela família ao ser utilizado como sinônimo de ajuntamento de galeras independentemente de qualquer corrente musical.

A proposta, ao entrar nesses grupos, era a de absorver informações – imagens, fotografias, áudios e outros registros – que facilitassem a nossa compreensão acerca da família. A busca de dados se deu primordialmente a partir dos *prints* e do envio das imagens por correio eletrônico para a caixa de mensagens da pesquisa.

No primeiro momento, enviávamos as conversas por correio eletrônico, a partir da opção que o próprio WhatsApp oferecia. No entanto, o envio permitia apenas arquivos de texto de bloco de notas, o que dificultava bastante a compreensão das relações estabelecidas, já que os *emojis* sumiam do arquivo e davam lugar a diversos quadradinhos.

Ora, os *emojis*, também chamados de “carinhas” por parte de alguns jovens, estabeleciam outros sentidos ao texto. Seria o que podemos chamar de retorno a um tipo de oralidade transcrita. Em meio aos repertórios criados pelos próprios componentes da “família poderosa”, percebemos o quanto as marcas da comunicação oral estiveram presentes. Palavras eram escritas especialmente do modo como eles falavam. As construções frasais nas mensagens de texto correspondiam mais à forma oral que à representação escrita.

A oralidade transcrita exercida em aplicativos de bate-papo, como acontece no WhatsApp, é realizada a partir da junção de diferentes formas de recursos textuais e nem sempre há uma compreensão total da mensagem previamente estabelecida, como pode ser percebido nas Figuras 4 a 6. Foi a partir dessa percepção que passamos a *printar* e guardar as imagens em pastas, separadas por categoria:



Figura 4: Início de diálogo no grupo das poderosas. Grupo 1.



Figura 5: Continuação de diálogo no grupo das poderosas. Grupo 1.



Figura 6: Diálogo no grupo geral da família poderosa. Grupo 2.

Para acompanhar os registros obtidos no Whatsapp e entender se aquelas formas como as pessoas se relacionavam ocorriam também na praça, passamos a ir praticamente a todos os encontros semanais programados pela família poderosa. As Figuras 7 e 8 mostram alguns desses momentos.



Figura 7: Registro de um dos encontros da família poderosa na Praça do Alecrim.



Figura 8: O carro de som, sempre presente, era um fator agregativo intenso.

Em meio à profusão de jovens que participam tanto dos grupos no WhatsApp como dos encontros nas praças, sentimos a necessidade, como já exposto, de realizar entrevistas a fim de compreender ainda melhor cada ator e atriz social interagente nesse processo. Ao todo, mantivemos relação próxima com cerca de vinte jovens, o que favoreceu a produção de sete entrevistas. Dialogamos especialmente com jovens que participavam ativamente dos encontros nas praças, ao mesmo tempo que também utilizavam o celular como ambiente de interação. Eram jovens que praticamente em todos os dias de encontro nas praças marcavam presença e também compartilhavam seus pensamentos no WhatsApp.

Optamos por entrevistas semiestruturadas que permitiram, a partir de perguntas semidiretivas, dialogar sobre pontos de controvérsia com os quais havíamos nos deparado por meio do acompanhamento da família em campo. Para tais entrevistas, optamos por seguir um mínimo de padronização, a fim de comparar posteriormente respostas de diferentes interlocutores.

Mesmo trabalhando em ambientes digitais, decidimos dialogar com nossos interlocutores face a face, e isso foi também um pedido expresso de alguns deles. Em certas entrevistas, tivemos de visitá-los em casa e conhecemos sua realidade mais de perto. Como discutido anteriormente, não tínhamos receio de que essa proximidade pudesse “atrapalhar” o processo. Acreditamos, pelo contrário, que a forma como dialogamos com nossos interlocutores possibilitou acessar essas narrativas pessoais e “familiares”.

Também registramos em fotografias e vídeos vários momentos em que acompanhamos a família poderosa. Todo o material empírico revelou quem eram esses jovens e de que modo participamos de cada momento, assim como nos permitiu entender com mais clareza as formas relacionais tecidas.

Por fim, é necessário destacar que foram criteriosamente escolhidos todos os registros imagéticos – *prints*, fotografias, imagens de divulgação dos encontros compartilhados por WhatsApp –, sendo deixados devidamente anônimos todos os participantes, por meio de pequenas tarjas em seus nomes, rostos, corpos e números de telefone. No caso dos entrevistados, optamos por pedir a cada um que sugerisse outro nome, que não o deles, para designá-los na pesquisa, assim como escolhemos uma nomenclatura diferente para a família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. O espaço real e o acúmulo que significa: uma nova gramática para se pensar o uso jovem da internet no Brasil. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 49-80.

BARBALHO, Alexandre. **A criação está no ar: juventudes, política, cultura e mídia**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

BARBALHO, Alexandre; OLIVEIRA, Amanda Nogueira. Sociabilidades juvenis e o usos de dispositivos móveis na cidade. In: BARBALHO, Alexandre; MARÔPO, Lidia (Org.). **Infância, juventude e mídia: olhares luso-brasileiros**. Fortaleza: UECE, 2015. p. 181-193.

BRAGA, Adriana. Sociabilidades digitais e a reconfiguração das relações sociais. **Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 95-104, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2aN9byP>>. Acesso em: 16 set. 2017.

CAMPOS, Ricardo. Identidade, imagem e representação na metrópole. In: CAMPOS, Ricardo; BRIGHENTI, Andrea Mubi; Spinelli, Luciano. **Uma cidade de imagens: produções e consumos visuais em meio urbano**. Lisboa: Mundos Sociais, 2011.

_____. **Por que pintamos a cidade?: uma abordagem etnográfica do graffiti urbano**. Lisboa: Fim de Século, 2010.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 17-62.

DIÓGENES, Glória. Signos urbanos juvenis: rotas da pixação no ciberespaço. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 45-61, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2fGuEgI>>. Acesso em 15 set. 2017.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Tendências: Caderno de Ciências Sociais, Crato/CE**, n. 7, p. 355-383, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2wbfKoN>>. Acesso em: 14 set. 2017.

JAIDE, Walter. As ambiguidades do conceito de “geração”. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da juventude II: para uma sociologia diferencial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 15-28.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder Silveira. Mídia, cultura juvenil e *rock and roll*: comunidades, tribos e grupamentos urbanos. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel Paiva (Org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005. p. 80-102.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EdUFBA, 2012.

LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirrede (DHMCM). In: ANTOUN, Henrique (Org.). **Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 45-62.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

_____. A rua e a evolução da sociabilidade. **Cadernos de História de São Paulo**, São Paulo, n. 2, jan./dez. 1993.

MARGULIS, Mario. **Sociologia de la cultura**: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia?: implicações dos conceitos. **Esferas**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 61-71, jul./dez. 2013.

RIFIOTIS, Teophilos. Duas ou três coisas sobre elas, as comunidades virtuais. In: RIFIOTIS, Theophilos, *et al.* (Org.). **Antropologia no ciberespaço**. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

ROCHA, Everardo; PEREIRA, Cláudia. Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Oswaldo J. (Org.). **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

SILVEIRA, Fabrício Lopes. Outros grafites, outras topografias, outras medialidades. In: CAMPOS, Ricardo; BRIGHENTI, Andrea Mubi; SPINELLI, Luciano (Org.). **Uma cidade de imagens**: produções e consumos visuais em meio urbano. Lisboa: Mundos Sociais, 2011. p. 123-138.

SOUZA, Luciana Karine; GAUER, Gustavo. Uma história do conceito de amizade. In: HUTZ, Claudio Simon; SOUZA, Luciana Karine de (Org.). **Amizade em contexto**: desenvolvimento e cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 41-63.

A literacia digital e as estratégias para o desenvolvimento de competências na aprendizagem em EAD: perspectivas do centro de recurso de Maputo, Moçambique

Olivia Maria Matussi

*Doutoranda em Educação com especialidade em Inovação Educativa pela Universidade Eduardo Mondlane. Docente na Universidade Eduardo Mondlane, na Faculdade de Educação, e diretora pedagógica do Instituto Superior Maria Mãe de África, Moçambique.
E-mail: oliviamatusse7@hotmail.com*

Eduardo Fofonca

*Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Educação, Comunicação e Tecnologia) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Líder do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância e Tecnologias Digitais” (IFPR-CNPq).
E-mail: eduardofofonca@gmail.com*

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar uma breve reflexão sobre literacia digital dos estudantes da Educação a Distância (EaD) do Centro de Recursos de Maputo, da Universidade Católica de Moçambique. Objetiva-se perceber, sobretudo, como ocorre a literacia digital dos estudantes do curso on-line e como esta é compreendida por eles. Trata-se de uma pesquisa básica, de natureza qualitativa, porque busca compreender os fenômenos

»

Abstract: The purpose of this article is to present a brief reflection on digital literacy of distance education students (EaD) of the Maputo Resource Center, Catholic University of Mozambique. It is intended to understand, above all, how the digital literacy of the students of the online course occurs and how it is understood by them. It is a basic qualitative research because it seeks to understand the phenomena in their natural environment, without any kind

»

no seu ambiente natural, sem qualquer tipo de manipulação e, ainda, do tipo bibliográfico e documental, porque foi elaborada por meio de referenciais teóricos e documentos orientadores do Governo Moçambicano, que elucidam sobre as principais políticas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na EaD. De forma geral, foi possível perceber neste estudo que educar para a “tecnoliteracia” é um dos maiores desafios da educação neste século XXI, pois se vive em uma sociedade que migrou do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pela internet, o que mudou radicalmente a dinâmica das relações que envolvem a troca de informações. Diante desse contexto, a internet e a comunicação em rede trouxeram novas linguagens e a tessitura de textos mediados pelas TDIC.

Palavras-chave: literacia digital; Educação a Distância; competências; tecnoliteracia.

of manipulation. It is also a bibliographic and documentary research because it was elaborated through theoretical references and government guidance documents from Mozambique, which elucidate the main policies of the TDIC (Digital Information and Communication Technology) in EaD. In general, it was possible to perceive in this study that educating for “techno-literacy” is one of the major challenges of education in the XXI century, since we live in a society that migrated from the geographic (physical) environment to the virtual environment offered by the Internet, which radically changed the dynamics of relations that involve information exchange. In this context, the Internet and networked communication have brought new languages and tessitura of texts mediated by the TDIC.

Keywords: digital Literacy; Distance Education; Skills; techno-literacy.

1. INTRODUÇÃO

A cultura constitui-se pela ação do Homem na sociedade, como um reflexo dessa ação. O Homem cria formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que o cerca. É essa ação humana que permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, o surgimento da cultura digital. Desse modo, observamos surgir uma nova estruturação de pensamentos, práticas e concepções. Assim, pode-se considerar que literacia prévia é um dos grandes problemas enfrentados hoje nesse processo pela busca do saber científico.

Etimologicamente, a palavra “literacia” designa a competência de ler. Portanto, se ler na era analógica seria a “capacidade para entender e usar a informação escrita no cotidiano, em casa, na escola e na comunidade, de forma a conseguir os objetivos pessoais e a desenvolver o próprio conhecimento e as capacidades próprias”¹, ler na era digital torna-se a “capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais – incluindo a capacidade para ler e interpretar os media, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais”².

Conforme apresentada, a concepção de “literacia digital” tornou-se mais abrangente e genérica, pois implica mais do que saber ler e escrever; denota a capacidade de compreender e utilizar a informação de várias fontes digitais. Dessa forma, a *digitally literate* pressupõe, parafraseando Loureiro e Rocha³, saber como aceder a informação e como a recolher em ambientes virtuais; gerir e organizá-la para utilização futura; avaliar, integrar, interpretar e comparar as

1. MELÃO, Dulce Helena. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, Coimbra, n. 3, 2010, p. 78.

2. LOUREIRO, Ana; ROCHA, Dina. Literacia digital e literacia da informação: competências de uma era digital. CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO TIC EDUCA, 2., 2012, Santarém. *Atas Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém*, 2012, p. 2727.

3. LOUREIRO; ROCHA, op. cit., p. 2729.

informações de múltiplas fontes; criar e gerar conhecimento nas possibilidades de adaptar, aplicar e recriar uma nova informação; comunicá-la para diferentes meios, tendo em vista que estes devem estar adequados no processo interlocução (emissão-recepção).

Assim, as tecnologias digitais exigem o desenvolvimento de competências renovadas, lançando desafios educacionais que implicam e justificam uma expansão da concepção de literacia⁴. A falta de conhecimento do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em Moçambique, particularmente na Educação a Distância (EaD), gera dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os docentes, para além de lecionar os conhecimentos que cabem em suas disciplinas, devem fazer também certas introduções e diálogos sobre as TDIC na sociedade contemporânea, pois essa falta de familiarização com a internet com os recursos da *web* faz o estudante sentir-se (des)integrado do contexto social que tanto absorve e integra as tecnologias digitais, tanto em sua utilização social como na compreensão da linguagem utilizada virtualmente.

2. INDICADORES E MAPA DAS QUESTÕES PESQUISADAS

As questões da pesquisa em tela foram compostas a partir do seguinte problema de pesquisa: o nível de literacia digital dos estudantes do Centro de Recursos de Maputo⁵ (CRM) constitui algum obstáculo para a sua aprendizagem? Ainda assim, outras questões não menos importantes estiveram presentes na constituição da pesquisa, tais como: os perfis, as características e as especificidades inerentes ao estudante nesta era digital; o nível de literacia digital dos estudantes que acedem aos cursos on-line no Centro de Ensino a Distância (CED); as condições materiais dos estudantes (equipamentos e acesso à internet), bem como as oferecidas pelo CED, na formação nessa modalidade de ensino, são facilitadoras ou inibidoras do sucesso escolar dos estudantes? Quais políticas internas de apoio ao estudante foram desenvolvidas pelo CED como mecanismos de suporte ao estudante, com vistas a torná-lo proficiente no contexto digital? Contudo, o objetivo deste estudo foi o de compreender como ocorre a literacia digital entre os estudantes e como ela é compreendida por estes que atuam na modalidade a distância. Assim, para alcançar esse propósito, foram elaborados alguns objetivos específicos:

- a) desenvolver uma perspectiva conceptual de competências pessoais, tecnológicas e comunicacionais do estudante do CED;
- b) identificar os recursos e os principais elementos tecnológicos que facilitam a construção de uma possível literacia digital desses estudantes;
- c) indicar os mecanismos de apoio ao estudante desenvolvido pelo CED, com vistas ao seu desenvolvimento de competências digitais.

4. Cf. SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. Literacia(s) digital(a)s: definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, Lisboa, v. 15, n. 27, p. 27-44, 2015.

5. O CRM, que serve de objeto de estudo, tem a sua equipe de trabalho constituída por uma coordenadora de programas, um assistente pedagógico e outros funcionários que garantem o decurso normal da aprendizagem dos estudantes. É uma entidade autónoma pertencente ao Centro de Ensino a Distância; ela tem os seus próprios cursos que são coordenados pelo CED.

Torna-se importante destacar que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que pretende proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito⁶; considerando, também, uma revisão da literatura para compreender o problema à luz de referências do campo das tecnologias na/em educação. A partir das questões de pesquisa delineadas, foram elaboradas as dimensões de pesquisa e, destas, os respectivos indicadores (Quadro 1). Ressalta-se que os indicadores são as manifestações objetivamente observáveis e mensuráveis das dimensões de pesquisa⁷; portanto, os instrumentos de seleção e organização dos dados irão corroborar para que se obtenha os dados listados nesses indicadores.

Quadro 1: Indicadores da pesquisa

SUBQUESTÕES DE PESQUISA	DIMENSÕES	INDICADORES	COMPETÊNCIAS
1. Qual é o nível de literacia digital dos estudantes que acedem aos cursos on-line no CED?	Competência Digital	Situação Profissional: considerando atributos ou habilidades associadas ao desempenho de seu cargo profissional.	Usar com proficiência os instrumentos de comunicação em ambiente virtual (abrir documentos; abrir mensagens nos fóruns; responder a mensagem nos fóruns; receber e enviar ficheiros; <i>fazer uploads</i> e <i>downloads</i> ; submeter trabalhos etc.). Fazer apresentações on-line. Participar em discussões on-line.
		Profissional para autodidatismo.	
		Formação pré-universitária (verificar se tiveram iniciação em informática).	
2. As condições materiais dos estudantes (materiais e acesso à internet), bem como as ofertadas pelo CED são facilitadoras ou inibidoras do sucesso escolar dos estudantes?	Condições materiais dos estudantes.	Verificação do que se refere aos equipamentos informáticos: -Posse de um computador; -Acesso à internet -Posse de celular; -Práticas e frequência de uso da internet; -Ligação a alguma rede de internet.	Usar com proficiência os instrumentos de comunicação em ambiente virtual (abrir documentos; abrir mensagens nos fóruns; responder a mensagem nos fóruns; receber e enviar ficheiros; <i>fazer uploads</i> e <i>downloads</i> ; submeter trabalhos etc.). Fazer apresentações on-line. Participar em discussões on-line.
3. Quais políticas internas de apoio aos estudantes foram desenvolvidas pelo CED como mecanismo de suporte ao estudante com vistas a torná-lo competente digital?	Mecanismos de apoio.	Espaços e equipamentos informáticos; Políticas internas; Intervenientes no processo; Intervenientes na comunicação.	Usar com proficiência os instrumentos de comunicação em ambiente virtual (abrir documentos; abrir mensagens nos fóruns; responder a mensagem nos fóruns; receber e enviar ficheiros; <i>fazer uploads</i> e <i>downloads</i> ; submeter trabalhos etc.). Fazer apresentações on-line. Participar em discussões on-line.

6. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

7. QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1995.

Desse modo, o questionário aplicado aos gestores do curso e de programas on-line do CED e do CRM objetivava perceber e compreender as experiências de aprendizagem dos estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, para contextualizar melhor essa abordagem, parte-se do que está previsto como política de inclusão digital, como ações do governo de Moçambique.

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

As políticas públicas de inclusão digital em Moçambique tiveram um grande avanço nos primeiros momentos da década 1990, todavia desde então foram perdendo a sua força como política e ação política. De acordo com Joanguete⁸, hoje se apresentam alguns projetos poucos de inclusão digital, sobretudo no campo da educação e das comunidades rurais. Uma das suas limitações é a tendência em apostar mais na inclusão da população urbana, em detrimento das regiões periféricas e rurais, que constituem um grande número da população moçambicana. Pode-se considerar que é a partir das regiões periféricas e rurais que deve ser iniciada a construção de uma cidadania ativa e participativa na sociedade, pois são estes atores que constituem a população-alvo do estudo em questão.

- a) A Política de Informática (PI), aprovada em 2000, aposta na promoção e expansão das novas tecnologias como uma alavanca para o desenvolvimento do país; os desafios dessa Política foram desenvolvidos na Estratégia de Implementação da Política de Informática (EPI), aprovada em junho de 2002. Ela tem como objetivos centrais – entre muitos – elevar a consciência das pessoas sobre as TDIC e o seu potencial para o desenvolvimento, dando acesso universal à informação, de forma que os cidadãos possam melhorar o seu desempenho profissional e obtenham benefícios em áreas como educação, ciência e tecnologia, saúde e cultura⁹. Essa Política menciona de forma particular o potencial das TDIC na EaD. Outro avanço importante decorrente da Política de Informática foi a criação da Rede de Educação e Pesquisa de Moçambique¹⁰ (MoRENet – Mozambique Research and Education Network). Esse projeto também permite o acesso à educação por via de sistema de ensino à distância, usando as TIC a todos os níveis.
- b) Desde 2003, Moçambique dispõe de uma Política de Ciência e Tecnologia (PCT) de base transversal, que também tem como objetivo principal estimular a inovação nacional em benefício do desenvolvimento e do combate à pobreza que afeta a população moçambicana. Essa Política está baseada em quatro pilares: educação, investigação, atividades produtivas e disseminação.
- c) O Plano Tecnológico da Educação (PTE) é outro documento normativo importante que enfatiza as potencialidades das TDIC para a expansão da oferta educativa e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

8. JOANGUETE, Celestino. Política pública moçambicana sobre a inclusão digital. *Redmarka: Revista Acadêmica de Marketing Aplicado*, Buenos Aires, v. 3, n. 7, p. 61-82, 2011.

9. MALEANE, Susana Otília Tomás. *Tecnologias de informação e comunicação como um meio de inclusão e exclusão social em Moçambique: o caso do ensino superior*. 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

10. Esse projeto, desenvolvido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), faz a conexão atualmente entre 19 instituições de ensino superior (IES), em uma rede de internet de alta velocidade (10-34 Mbps), com vistas a transformar qualitativa e quantitativamente a capacidade de busca e partilha de conhecimento, a cooperação nacional e internacional em projetos de pesquisa e o acesso a recursos como a biblioteca e ferramentas de ensino-aprendizagem (EA).

d) O Plano Estratégico da Educação (PEE) para os próximos anos vai incluir a elaboração de uma política e estratégia de EaD. Além disso, desenvolve o sistema de acreditação e garantia de qualidade, a consolidação dos vários programas e iniciativas em curso nessa linha, a implementação dos projetos-piloto do Instituto Nacional de Educação a Distância (Ined) e a construção e consolidação da rede dos Centros Provinciais de EaD. Essas ações têm como objetivo central aumentar e diversificar a oferta educativa em diferentes níveis de ensino¹¹.

É relevante destacar que a Estratégia da Educação à Distância (EEAD) para o período de 2014 a 2018 é garantir o direito à educação a todos os cidadãos moçambicanos. De acordo com o documento do Conselho de Ministros de Maputo¹², espera-se que essa estratégia propicie uma linha de orientação para aprofundar o uso da modalidade da EaD na redução da discrepância entre a procura e a oferta, maximizando o uso das TDIC no aprimoramento do direito à educação e da criação de mecanismos de garantia de qualidade na oferta de cursos e programas. Contudo, apesar de todas as políticas e seus respectivos planos de implementação, os estudantes continuam com dificuldade para assimilar as denominadas competências digitais, essenciais para seu êxito em cursos na modalidade de EaD.

3.1 Índice de inclusão digital e experiências de EaD em Moçambique

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística¹³, Moçambique possui cerca de 24,4 milhões de habitantes, dos quais 36,4% residem nas zonas urbanas e 68,6% nas zonas periféricas e rurais. Nesse sentido, considera-se que residem nestas zonas (periféricas e rurais) a maior parte dos estudantes da modalidade de EaD do CRM. As estatísticas sobre inclusão digital em Moçambique revelam que somente esse número reduzido de cidadãos, moradores das zonas urbanas, são beneficiários do conhecimento, das ferramentas de informática e da internet, mesmo com as diferentes políticas e projetos criados pelo governo, com o intuito de incluir o cidadão na nova sociedade baseada na informação.

Joanguete¹⁴ também afirma que, relativamente à percentagem de cobertura dos serviços de internet, somente a cidade de Maputo dispõe de uma cobertura de 100%, seguida da província de Maputo, com 37,5% de cobertura; as restantes províncias e distritos têm muito pouco acesso. Esses dados demonstram que Moçambique, apesar de ter sido o terceiro país do continente africano a aderir ao uso das tecnologias, é o que possui uma das coberturas de internet menos desenvolvidas da África, além de seus elevados custos e o acentuado nível de analfabetismo que assola o país¹⁵. Como é percebido, apesar de todo o esforço do governo, ainda há muito por se fazer.

11. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Maputo: Mined, 2012.

12. CONSELHO DE MINISTROS. Estratégia da Educação a Distância 2014-2018. Maputo: Conselho de Ministros, 2013.

13. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Estatísticas e indicadores sociais, 2012-2013. Maputo: INE, 2013.

14. JOANGUETE, op. cit.

15. Segundo os dados estatísticos, o incremento do acesso à internet em Moçambique cresceu, de 2010 a 2014, de 4,2% a 5,9%, cerca de 1%. Cf. INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. Measuring the Information Society Report 2015. Geneva: ITU, 2015.

É importante que as IES se lembrem de que o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em geral, trouxe para todo o mundo – e não menos a Moçambique – um gradual aumento dos cursos à distância, nas suas diferentes modalidades e, com ela, surge também um novo tipo de discentes, com novo perfil e competências. Nota-se também um aumento exponencial da procura desse tipo de ensino, principalmente por estudantes imigrantes digitais (com problemas de literacia prévia). Porém, esse aumento da procura dos cursos não é proporcional ao incremento do acesso dos estudantes à internet. Segundo os dados estatísticos, o aumento do acesso à internet em Moçambique, entre 2010 a 2014, foi de 4,2% para 5,9%, cerca de 1%¹⁶ – um aumento quase insignificante.

As experiências do EaD em Moçambique nasceram de uma forma bastante peculiar, no meio de um caos: a Guerra Civil que flagelou Moçambique de 1977-1992. O III Congresso do partido Frelimo, que aconteceu em 1977, tinha como um dos seus pontos de agenda a questão do acesso à educação para todos os moçambicanos. Nesse Congresso foram emanadas orientações para o desenvolvimento de um estudo de viabilidade até 1979, para se apurarem as condições existentes para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência.

O ponto mais alto dessas iniciativas governamentais foi a criação do Instituto Nacional de Educação à Distância (Ined) em 2006. Com a criação do Ined, o governo assume de forma clara esse projecto de EaD, com vistas a atender as necessidades de desenvolvimento do capital humano, em um contexto de globalização, competitividade e mudanças tecnológicas.

Essas mudanças tecnológicas ocorridas ao longo da história do EaD em Moçambique, caracterizadas pelo tipo de materiais utilizados para o efeito (geração da inovação tecnológica), tiveram uma importância sem igual no desenvolvimento do EaD.

De forma geral, em Moçambique, a provisão de cursos à distância situa-se entre a 2^a¹⁷ e a 4^a¹⁸ geração, com grande ênfase para os materiais impressos e o uso da internet¹⁹. Este estudo incidiu sobre a 4^a geração de inovação tecnológica – a geração do *e-learning* – que surgiu com a evolução das TIC e das comunicações em redes de computadores; Linda Harasim e Anthony Kaye foram seus principais mentores.

A integração das TIC no processo educacional pode representar um salto qualitativo no conjunto de todo o sistema de ensino e aprendizagem. Contudo, devido ao acentuado défice no seu acesso e uso por parte de largas camadas da sociedade, essas tecnologias poderão continuar a constituir-se em um instrumento muito forte de exclusão e desigualdades sociais. Conforme analisado, é importante integrar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata de um ensino em AVA. Porém, para uma integração eficaz, tornou-se necessário que os cidadãos adquirissem um conjunto de competências adicionais às requeridas por tecnologias anteriores. Sendo assim, o sucesso da EaD vai depender do uso eficaz da tecnologia digital,

16. INTERNATIONAL COMMUNICATION UNION, op. cit.

17. 2ª Geração: conhecida como a geração multimídia, surge com o advento das Universidades Abertas, na década de 1970, que fazem o uso combinado de vários meios de ensino, como o material impresso, o rádio, a televisão, cassetes em áudio e vídeo.

18. 4ª Geração: é a geração da aprendizagem flexível com o apoio da Internet. É o chamado *e-learning*.

19. CONSELHO DE MINISTROS. *Estratégia da Educação a Distância 2014-2018*. Maputo: Conselho de Ministros, 2013.

como dos computadores, das redes informáticas, dos *personal digital assistants* (PDA), dos celulares, entre outros objetos digitais (OD). Diante disso, conhecer o funcionamento desses equipamentos, assim como seus programas informáticos associados, é fundamental para o sucesso da modalidade em qualquer lugar do mundo, pois aumenta significativamente a probabilidade de utilizá-los de forma mais eficaz²⁰.

Por esse motivo o Governo moçambicano, tal como fizeram os outros, começou a apostar em novas alfabetizações que possam garantir a criação de habilidades e competências que permitam aos estudantes aprenderem em ambiente virtual. A expectativa é de que, em um futuro próximo, esses estudantes que acedem aos cursos on-line do CED, em particular, tenham um conhecimento básico da internet, incluindo a forma de usar um navegador para acessar ao *site* do curso, como trabalhar em ambiente on-line, como fazer pesquisas básicas, enviar *e-mails*, usar um processador de textos, entre outras competências digitais úteis para a sua formação.

Desse modo, torna-se relevante destacar que no contexto da inovação pedagógica, as experiências inovadoras no ensino superior (ES) envolvem a articulação dos conhecimentos disciplinares com o uso das TDIC; a promoção e o desenvolvimento de competências para planejar diversas atividades com o uso destas; o acompanhamento e avaliação dos alunos por meio dos recursos TDIC; a renovação dos planos e programas dos cursos universitários, incorporando TDIC como ferramenta didática de planejamento e desenvolvimento profissional. Em Moçambique são raros os estudos desenvolvidos nessa área, mas em um dos estudos feitos em seis escolas da cidade de Maputo, tanto os professores quanto os alunos envolvidos no estudo consideram as experiências de aprendizagem com recursos às TDIC motivadoras. Apesar disso, pouco fazem uso dessas tecnologias na realização de tarefas escolares alegando, em sua maioria, a falta de incentivo ou até proibição por parte dos professores. Quanto aos professores envolvidos no estudo, poucos deles utilizam ou incentivam o uso das TDIC no processo educativo.

4. COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Relativamente a esse aspecto, é importante destacar que estudos desenvolvidos recentemente²¹ revelam que os estudantes do EAD em Moçambique chegam com fracas capacidades e bases de conhecimentos para enfrentarem as exigências do ES. Esses estudos consideram a heterogeneidade em termos de conhecimentos, de habilidades cognitivas e de motivação, como um dos fatores que provocam o insucesso desses estudantes na sua formação superior.

A constatação mais habitual é a de que há uma lacuna de conhecimentos por parte dos estudantes na fase de transição. Os estudantes saem do ensino médio com problemas em resolver operações básicas de matemática e de

20. SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, Lisboa, v. 15, n. 27, p. 27-44, 2015.

21. BUCUTO, Manuel; ALMEIDA, Leandro; ARAÚJO, Alexandra. Expectativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: validação de uma versão do questionário de percepções académicas (QPA – Expectativas). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E RENDIMENTO, 1., 2014, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2014. p. 60-7.

interpretação de texto. Há autores mais críticos que afirmam que muitos dos estudantes que ingressam no ensino superior completam o ensino médio praticamente semianalfabetos.

Nos questionários aplicados, os respondentes afirmam que uma das principais dificuldades com que deparam estão ligadas a problemas básicos de leitura, escrita, interpretação de texto, estruturação de pensamentos, entre outros; têm fraca cultura de leitura e, como consequência, são dependentes dos professores e dos materiais didáticos. Também apresentam problemas ligados à fraca capacidade de uso de ferramentas informáticas. Muitos deles chegam ao ensino superior sem passar por um curso de iniciação à informática, outros ainda sem nunca terem desfrutado da oportunidade de manusear um computador.

Portanto, esse assunto é de extrema importância, porque sabe-se que os utilizadores dessas tecnologias deixaram de ser meros receptores passivos da informação e do conhecimento e passaram a ser utilizadores activos e reactivos da informação e do conhecimento, buscando, construindo, criando, partilhando e comentando conteúdos e contextos, contribuindo para uma melhor colaboração no processo de construção do conhecimento.

Como mecanismo de suporte para melhorar as suas competências digitais, o CED oferece:

- a) Um módulo de ambientação que normalmente acontece duas semanas antes do início das aulas.

A Universidade Aberta de Lisboa (UAb) tem desenvolvidos vários estudos nessa área, e uma das principais estratégias adotadas para contribuir com a literacia digital do aluno determina que todos eles devem participar de um “Módulo de ambientação”. Trata-se de um curso realizado duas semanas antecedente ao início das disciplinas. Esse módulo é fundamental para que o aluno se prepare para participar de um curso on-line. Tecnicamente, o referido Módulo prepara os alunos para o uso dos principais recursos utilizados pelos docentes durante o curso, que são os disponíveis no *Moodle*, principalmente os fóruns de discussão, os *links* para arquivos, *Wiki*, filmes disponibilizados no *YouTube*, jogos educativos e artigos disponíveis na internet²².

Esses módulos introdutórios, para além de ensinar competências instrumentais, como acessar o *Moodle* e seus recursos, visam, sobretudo, que os alunos percebam como atuar em um cenário de aprendizagem virtual e como comunicar-se com os demais participantes da formação. Sendo que os estudantes do CRM não têm muita experiência com o computador, nesse módulo há uma espécie de subinformação. Eles recebem muita informação ao mesmo tempo sobre áreas que não são de seu domínio, mas que serão seu instrumento de trabalho, e delas pouco retêm. Deve-se pensar em estratégias complementares que permitam uma melhor apreensão dos conteúdos, para um melhor desenvolvimento de competências digitais.

22. ROSA, Selma Santos; LEONEL, André Ary; ROSA, Valdir. Modelos pedagógicos de EaD: contribuições com a literacia digital de professores em formação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 11., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

b) Manuais para usuário.

É um manual que orienta os estudantes no uso da Plataforma *Moodle* e do *software* Expression Web nas aulas na modalidade on-line.

c) Equipes de monitoria; e

d) sessões extraordinárias.

Esses são os diferentes suportes que o CED fornece aos seus estudantes com vistas a um melhor desenvolvimento da sua literacia digital.

4.1 Estratégias para o desenvolvimento de competências digitais

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Católica de Moçambique – Centro de Recurso de Maputo. A implementação do *e-learning* nos cursos da UCM iniciou-se em 2003, na província da Beira, onde se encontra o CED²³. Nesse contexto, os estudantes são oriundos das províncias de Maputo, Gaza e Inhambane, no Sul de Moçambique. Em sua maioria são trabalhadores que buscam melhorar suas competências profissionais para garantir um bom desempenho em seus sectores de trabalho. Eles estão divididos em três anos letivos: os que entraram em 2014, os de 2015 e os que ingressaram em 2016.

Neste momento, o CED tem 203 estudantes divididos pelos diferentes níveis e, como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1: Número de estudantes por ano

ANO	Nº DE ESTUDANTES	NÍVEL
Primeiro ano	88	Licenciatura
Segundo ano	103	Licenciatura
Terceiro ano	6	Licenciatura
Mestrado	6	Mestrado
Total	203	

Fonte: Elaborado pelos autores

Partindo do princípio de que a arquitetura pedagógica (AP) é uma combinação de estratégias, dinâmicas de grupo, *softwares* educacionais e ferramentas de apoio à cooperação direcionadas ao incremento da aprendizagem²⁴, conclui-se que ela contempla todos os elementos intrinsecamente envolvidos na elaboração da proposta pedagógica e a sua forma de culminação. É importante, portanto, que a AP desenhada para os cursos on-line esteja clara, bem como a definição dos elementos tecnológicos inseridos na definição Plataforma *Moodle* em uso

23. O CED tem uma coordenadora para esses cursos e quatro técnicos que a assessoram, possuindo, no total catorze Centros de Recursos.

24. TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (Org.). *Objetos de aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

e suas funcionalidades, e os recursos destinados à promoção da comunicação (síncrona e/ou assíncrona)²⁵.

A plataforma *Moodle* em uso no CED da UCM é a ferramenta que permite a troca de material e ideias entre os próprios estudantes ou entre estes e professores; os documentos (documentos orientadores, conteúdos, testes e outros materiais) são descarregados na plataforma e podem ser acessados pelos estudantes a partir de qualquer ponto em que estejam. Para orientar os estudantes, os professores utilizam a plataforma, o telefone (redes sociais) e o e-mail. Foi criado pelo CRM um fórum no *WhatsApp* que facilita a troca de informação entre todos; os estudantes têm também seus próprios grupos de trabalho.

As aulas são ministradas com o recurso do software *Microsoft Expression Web*. Com elas, os professores e estudantes podem interagir on-line para partilhar conhecimento e esclarecimento de dúvidas. Pelo *Moodle*, os estudantes trocam materiais e experiências de aprendizagem com seus professores, sem necessidade de se deslocarem às unidades básicas com tanta frequência, podendo até conectarem-se com seus próprios colegas de curso, em uma espécie de sala de aula virtual. A Plataforma *Moodle*, em si, já oferece espaços importantes de interação e comunicação síncrona e assíncrona, e a possibilidade de troca de experiências a partir dos fóruns, *chats* e outros materiais complementares.

Estudos já realizados confirmam que os fóruns on-line e outros espaços interativos que são característicos nesse modelo de ensino, criam oportunidades importantes para o estudante testar suas ideias e construir seu conhecimento através da aprendizagem colaborativa, pois, ao interagir com as ideias e informações, ele cresce intelectualmente. Então, o estudante constrói seu conhecimento ativamente, formulando ideias que são construídas como reação a outras²⁶.

Pode-se considerar, nesse contexto, que a UAb de Lisboa é também uma referência em estudos na área da literacia digital dos estudantes da EaD. A instituição desenvolveu estudos que revelaram a importância da contribuição para o desenvolvimento de competências digitais que atividades nos grupos estabelecidos ao longo do curso em redes sociais virtuais – e que se mantiveram após seu término – agregaram aos estudantes, e essas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano desses alunos, mesmo depois do finalização do curso²⁷. Sabe-se que o CRM criou fóruns em redes sociais (*WhatsApp* e *Skype*) que, como instrumentos comunicacionais, visam facilitar não somente a comunicação entre todos, mas o desenvolvimento de atividades em grupos (tendo em vista uma composição, normalmente, por três ou quatro estudantes cada grupo).

Ao utilizarem a internet como o único meio de interação e colaboração pedagógica entre aluno-aluno e aluno-docente, e também aluno-conhecimento, os estudantes que inicialmente não utilizavam a internet passaram a desenvolver uma literacia digital necessária para a realização do curso²⁸. A literatura tem revelado que as investigações realizadas, em sua maioria, defendem a ideia de que basta criar um ambiente on-line, com todos os requisitos que ele exige, que as habilidades ou competências necessárias para sua utilização serão desenvolvidas; porém, realçam que um cuidadoso desenho dos cursos não é

25. BEHAR, 2007 apud BEHAR, Patrícia Alejandra; BERNARDI, Maira; SILVA, Ketia Kellen Araújo. Arquiteturas Pedagógicas para a Educação a Distância: a construção e validação de um objeto de aprendizagem. *Revista Renote: Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, n. p., 2009.

26. BATES, T. Charting the evolution of lifelong learning and distance higher education: the role of research. In: MCINTOSH, Christopher; VAROGLU, Zeinep (Ed.). *Perspectives on distance education: lifelong learning & Distance Higher Education*. Paris: Unesco, 2005. p. 133-149.

27. LOUREIRO, Ana; ROCHA, Dina. Literacia digital e literacia da informação – competências de uma era digital. CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO TIC EDUCA, 2., 2012, Santarém. *Atas...* Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2012.

28. ROSA, Selma Santos; LEONEL, André Ary; ROSA, Valdir. Modelos pedagógicos de EaD: contribuições com a literacia digital de professores em formação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 11., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

tudo, é preciso que haja uma boa mediação, que neste caso é realizada pelo tutor. São os tutores da aprendizagem on-line que devem motivar os estudantes a alcançarem padrões de conhecimento em suas discussões nos fóruns e em outros espaços disponíveis na plataforma²⁹.

5. PONTOS RELEVANTES PARA CONCLUIR O ESTUDO

A utilização das TDIC e das mídias, tais como a internet, *softwares* educacionais, recursos como vídeo, áudio e hipermídia na EaD, tem despertado grande interesse dos profissionais de ensino, tanto os de educação presencial como os de EaD, pois são recursos pedagógicos importantes quando pensados a partir de uma concepção do que é ensinar na contemporaneidade. Desse modo, possuir competências básicas da língua, da literacia, da numeracia e das TDIC é uma condição fundamental para que haja uma aprendizagem efetiva na sociedade contemporânea – dita como a do conhecimento e com tantas outras denominações, a partir da *Web 2.0*.

Para tanto, a competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias digitais da/na sociedade contemporânea, nos tempos livres e na comunicação, que é sustentada pelas competências em TDIC. É importante, portanto, que os estudantes do CRM saibam utilizar tais tecnologias, tendo em vista que estas se tornam na modalidade de EaD o principal elemento de estudo, pesquisa e sistematização de conhecimentos para, assim, obter, avaliar, integrar, produzir, cooperar, apresentar e mediar o conhecimento.

Diante desse cenário de perspectivas de um estudo em que prevalece a ótica metodológica de natureza qualitativa, torna-se necessário destacar que a análise realizada pauta-se em uma análise contextual amparada em concepções do campo da Educação. Mas, sobretudo, analisa documentos orientadores do país (Moçambique) para chegar às análises e conclusões críticas desse contexto em constantes mudanças e inovações tecnológicas, que tanto repercutem e influenciam nos sistemas da educação formal, como é o caso da EaD em Moçambique, tema aqui contextualizado.

Pode-se considerar, portanto, que existem políticas claras de inclusão digital em Moçambique, porém, há um tímido desenvolvimento de competências digitais voltado aos estudantes do EaD moçambicano, justamente pelo fato de, entre muitos fatores não mencionados aqui, haver uma deficiência da rede internet, que abarca somente a cidade e parte da província de Maputo, enquanto as zonas periféricas e rurais têm muito pouco acesso aos equipamentos informáticos, às TDIC e à própria internet.

Considera-se, ainda, que outra grande limitação está relacionada ao fato de as políticas terem tendência a apostar mais na inclusão da população urbana, em detrimento da rural, que constitui a maior parte da população moçambicana. Nesse sentido, essa análise conclui que é justamente nas regiões rurais e periféricas que devem ser iniciadas as políticas que propiciam a construção de

29. BATES, op. cit.

uma cidadania ativa, inclusiva e participativa na/da sociedade como um todo, pois os sujeitos que compõem essas regiões, de maneira geral, constituem-se como a população-alvo do estudo em questão e dos estudantes da modalidade de EaD moçambicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Elaine Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (Org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-28.

BATES, T. Charting the evolution of lifelong learning and distance higher education: the role of research. In: MCINTOSH, Christopher; VAROGLU, Zeinep (Ed.). **Perspectives on distance education: lifelong learning & Distance Higer Education**. Paris: Unesco, 2005. p. 133-149.

BEHAR, Patrícia Alejandra; BERNARDI, Maira; SILVA, Ketia Kellen Araújo. Arquiteturas Pedagógicas para a Educação a Distância: a construção e validação de um objeto de aprendizagem. **Revista Renote: Novas Tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, n. p., 2009.

BUCUTO, Manuel; ALMEIDA, Leandro; ARAÚJO, Alexandra. Expectativas acadêmicas de estudantes universitários em Moçambique: validação de uma versão do questionário de percepções acadêmicas (QPA – Expectativas). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E RENDIMENTO, 1., 2014, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2014. p. 60-7.

CONSELHO DE MINISTROS. **Estratégia da Educação a Distância 2014-2018**. Maputo: Conselho de Ministros, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Estatísticas e indicadores sociais, 2012-2013**. Maputo: INE, 2013.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. **Measuring the Information Society Report 2015**. Geneva: ITU, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

JOANGUETE, Celestino. Política pública moçambicana sobre a inclusão digital. **Redmarka: Revista Acadêmica de Marketing Aplicado**, Buenos Aires, v. 3, n. 7, p. 61-82, 2011.

LOUREIRO, Ana; ROCHA, Dina. Literacia digital e literacia da informação – competências de uma era digital. CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO TIC EDUCA, 2., 2012, Santarém. **Atas...** Santarém: Escola

Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, 2012. p. 2726-2738.

MALEANE, Susana Otilia Tomás. **Tecnologias de informação e comunicação como um meio de inclusão e exclusão social em Moçambique: o caso do ensino superior.** 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MELÃO, Dulce Helena. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **Exedra**, Coimbra, n. 3, p. 75-89, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016.** Maputo: Mined, 2012.

ROSA, Selma Santos; LEONEL, André Ary; ROSA, Valdir. Modelos pedagógicos de EaD: contribuições com a literacia digital de professores em formação. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 11., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1995.

SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. **Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 15, n. 27, p. 27-44, 2015.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. (Org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

Germán Rey: a política tradicional não é suficiente, a cultura e as novas mídias podem ser espaços de resistência

Roseli Fígaro

*Professora associada na Escola de Comunicações e Artes, professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT). Diretora editorial da revista Comunicação & Educação.
E-mail: ffigaro@uol.com.br*

Resumo: *Comunicação & Educação* entrevista Germán Rey Beltrán, intelectual colombiano cuja trajetória está vinculada aos estudos de comunicação e cultura na América Latina. Germán Rey é coordenador da Cátedra Garcia Marquez de Jornalismo no Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). Estudou psicologia na Universidade Nacional da Colômbia, com doutorado em Psicologia na Universidade Complutense de Madrid. Participou do projeto “Economia e cultura” do acordo Andrés Bello (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello e Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) coordenando o tópico “indicadores sociais e culturais”. Foi assessor do Ministério da Cultura da Colômbia em pesquisas relacionadas às áreas de comunicação, cultura, gestão cultural e indústrias culturais. Por essa mesma instituição, coordenou e editou o *Manual de Políticas Culturales* (2009). Foi professor na Pontifícia Universidade Javeriana, na Universidade dos Andes e na Universidade Nacional da Colômbia (todas em

»

Abstract: *Comunicação & Educação* interview with Germán Rey Beltrán, Colombian scholar whose trajectory is associated with studies of communication and culture in Latin America. Germán Rey is the coordinator of Cátedra Garcia Marquez of Journalism at Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). He studied Psychology at the National University of Colombia, with a doctorate in Psychology from Universidad Complutense of Madrid. He participated in the project “Economy and culture” of the Andrés Bello agreement (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello and Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) coordinating the topic “social and cultural indicators.” He worked as adviser at Colombia’s Ministry of Culture in researches related to the fields of Communication, Culture, Cultural Management and Cultural Industries. At this same institution, he coordinated and edited the *Manual de Políticas Culturales* [Cultural Policies Manual] (2009). He was a professor at Pontifícia Universidade Javeriana, at Universidade dos Andes and at the National University of Colombia (all of

»

Recebido: 16/06/2017

Aprovado: 30/06/2017

Bogotá) nas áreas de comunicação, jornalismo e estudos culturais. Atualmente é professor no curso de Mestrado em Desenvolvimento e Cultura da Universidade Tecnológica de Bolívar (Cartagena das Índias, Colômbia). Publicou, entre outros livros, *Oficio de equilibrista*, *21 casos periodísticos*, *Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, com Jesús Martín-Barbero; *Industrias culturales, creatividad y desarrollo*, *Balsas y Medusas*, sobre política nas mídias, e *Desde las dos orillas*, sobre o direito à informação.

Palavras-chave: Germán Rey; cultura; comunicação; jornalismo; mídias digitais.

them in Bogota) in the fields of Communication, Journalism and Cultural Studies. He is currently a professor in the Master's Program in Development and Culture of Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena das Índias, Colombia). He published, among other books, *Oficio de equilibrista*, *21 casos periodísticos*, *Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, with Jesús Martín-Barbero; *Industrias culturales, creatividad y desarrollo*, *Balsas y Medusas*, about politics in the media, and *Desde las dos orillas*, about the right to information.

Keywords: Germán Rey; culture; communication; journalism; digital media.



Germán Rey é professor, pesquisador e milita por cultura, comunicação e jornalismo na Colômbia

Comunicação & Educação: Professor, como a cultura pode ser constituída em um espaço de resistência e expressão política, quando a política não realiza sua tarefa de representar e organizar pessoas?

Germán Rey Beltrán: A crise da política não é apenas profunda, mas tem múltiplos rostos. Para onde quer que se olhe, a política está presente; seja em seus modelos de representação ou na identidade de suas organizações partidárias, em suas conexões com a sociedade ou em suas formas internas de coesão. E tudo isso não escapa às relações entre comunicação e política que eram de

um modo na era da mídia e se modificaram em tempos de *internet*, redes sociais e no novo ambiente digital. A mídia se tornou um dos principais espaços da cena política, assim era possível a publicação, a construção mais ou menos racional de agendas, acordos sobre interpretação de informações eleitorais e a distribuição mais ou menos equilibrada de espaços de opinião. Mas tudo isso mudou no ambiente digital: a profusão de notícias políticas cresceu enquanto a rede de *fake news* cresceu, assim como distorções intencionais e uma enorme pressão sobre os políticos.

A cultura sempre teve entre suas características o fato de ser um ponto de resistência, e também é cada vez mais um campo de direitos, tensões e expressividade, contudo não acho que seja chamada a substituir a política, mas para dar novos significados ao exercício da política, especialmente em tempos de crescente desconfiança e ceticismo dos cidadãos. Um fato muito interessante foi a mobilização de diferentes setores da cultura quando o atual governo tomou como uma de suas primeiras medidas a supressão do Ministério da Cultura. Não se pode suprimir o que se tornou capital simbólico de cidadãos e cidadãs.



Figura 1: *Industrias culturales, creatividad y desarrollo*, de Germán Rey, 2009

C&E: Todos sabemos que as estratégias dos países hegemônicos em nossa região, após a guerra fria, são definidas pelas ações do *soft power*. Hoje, esses instrumentos são muito mais sofisticados e, portanto, ainda mais poderosos. Como o senhor analisa a cultura usada como um campo de intervenção do *soft power*?

GRB: O *soft power* foi aplicado especialmente à diplomacia cultural, isto é, o intercâmbio intercultural como estratégia de posicionamento nas relações internacionais. A diplomacia concentrou-se – e segue concentrando-se – nas relações políticas e econômicas, mas pouco a pouco foram sentidos os choques culturais e as transformações da cultura como elementos centrais da geopolítica. O primeiro é expresso nas diásporas migratórias, nas tensões decorrentes das compreensões e práticas religiosas, fraturas éticas produzidas

pela secularização e também pelas mudanças nas relações humanas; a segunda, pelo papel da cultura na definição progressiva das identidades nacionais ou a globalização da cultura, como afirmou em seu tempo o investigador brasileiro Renato Ortiz. Se os países hegemônicos exercem influência por meio das manifestações da cultura global – como o cinema ou o *design*, a televisão ou a música que circula universalmente –, os países periféricos fazem esforços para serem reconhecidos e diferenciados internacionalmente por meio de características culturais como o cinema iraniano, o vídeo nigeriano ou a música colombiana, mas também por meio de fenômenos muito interessantes de fusões e misturas.

C&E: No livro *Os exercícios do ver*, de sua autoria com Jesús Martín-Barbero, traduzido em 2001 para o português brasileiro, encontramos na introdução um trecho emblemático:

*“...mais que uma enfermidade da política, a mídia de massa televisiva indica a direção da crise de representação e as transformações que está atravessando a identidade da mídia. E isso por causa das rupturas vividas pelo espaço audiovisual em seus ofícios e alianças, em suas estruturas de propriedade e gestão, e nas reconfigurações do discurso televisivo”*¹.
Com base nisso, pergunto: quais reconfigurações e transformações estão acontecendo hoje nas mídias por causa dos meios digitais e dos aparelhos celulares?

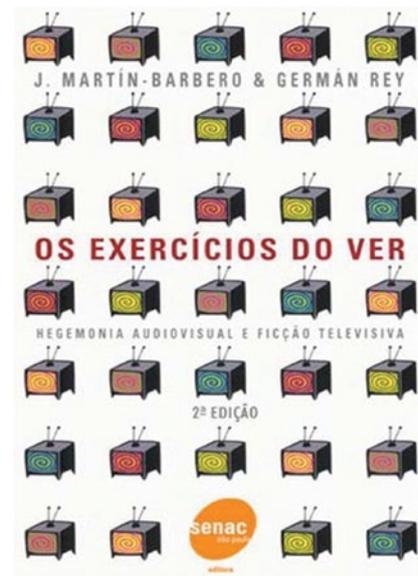


Figura 2: *Os exercícios do ver*, obra conjunta de Jesús Martín-Barbero e Germán Rey, 2001

GRB: Depois que fizemos esse livro com Jesús Martín-Barbero, muitas coisas aconteceram no campo da cultura e, particularmente, no desenvolvimento da mídia. Eu costumava escrever sobre TV e sempre estava interessado em ver o país – Colômbia – a partir de suas transformações. Não só a partir das transformações regulatórias, que foram muitas e muito interessantes – pois nelas se expressavam a política e, em geral, o poder –, ou de suas modificações

1. MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. *Exercícios do ver*. São Paulo: Senac, 2001.

tecnológicas, mas sobretudo pela perspectiva de suas narrativas sobre o país e os processos de apropriação social e simbólica do público. Porém, desde 2000 meu foco mudou para indústrias criativas e novas tecnologias, tanto conceitual como profissionalmente, porque durante cinco anos dirigi um grande laboratório de tecnologia para as artes e novas formas de expressão (plataformas, videogames, aplicativos, educação virtual, arquiteturas efêmeras ou *design*). Foi muito interessante participar inicialmente da pesquisa sobre um meio tradicional como a televisão e, em uma continuação muito sugestiva, atuar no mundo digital aberto. Em primeiro lugar, os tempos de constituição desses meios mudaram radicalmente. A televisão na Colômbia passou pelo menos 30 anos se consolidando como o meio de massa que é ainda hoje – embora é possível que não mantenha essa condição por muitos anos –, enquanto a *internet*, os computadores e especialmente a telefonia móvel foram mais rápidos para alcançar essa posição, sobretudo os celulares, que excedem a quantidade de habitantes do país. Em segundo lugar, os meios tradicionais conseguiram projeção pela penetração do digital não só no âmbito tecnológico, mas também em seus modelos de negócios, no teor de seus relatos e em suas formas de apropriação cultural. A circulação dos jornais impressos e das revistas tem decaído, a dos livros cai vertiginosamente, o rádio analógico tem cedido seu espaço ao digital e a televisão aberta está cheia de incertezas e atribulações. Boa parte de seu futuro está em situação diferente no universo digital, que faz que a mídia seja reestruturada não só econômica mas também imaginativamente, isto é, por sua presença na sociedade, seu caráter político e significado cultural.

Segui com muito interesse o que acontece com os celulares. As primeiras pesquisas nacionais das quais participei sobre a cultura digital mostraram sua incidência não apenas nas classes média e alta, mas também nas populares que se conectam à *internet* e adquirem informação pelo uso de *smartphones*. Nos setores populares, a telefonia fixa deixou de existir para ser eficientemente substituída pela telefonia móvel. A exclusão digital, que tem sido discutida há anos, tende a diminuir entre os moradores urbanos, ao menos pelo que observei na Colômbia, enquanto ainda é pronunciada nas áreas rurais e nos pequenos municípios.

Algo muito interessante nos celulares é a geografia das funções que as pessoas encontram em seus aparelhos, que tem relação com se comunicar, entreter-se e com o acesso à informação. O aparelho celular é hoje um dos dispositivos culturais mais interessantes; por ele se dão os *downloads* e o recebimento de músicas, a conexão com a informação, a construção de um novo horizonte visual por meio das fotografias, dos álbuns virtuais, das *selfies* ou de sua incorporação aos textos de bate-papos e às *timelines* do Facebook, além do acesso a vídeos e às novas formas de escrever e ler. Roger Chartier nos lembra que “a revolução digital do nosso presente modifica tudo de uma vez, os suportes para a escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação e as formas de leitura. Essa simultaneidade é sem precedentes na história da humanidade”².

2. CHARTIER, R. Promesas digitais. Palestra “Aprenda a ler, ler para aprender”, ministrada na Unidade de Seminários do Fundo de Economia da Cultura. México, junho de 2008. p. 1.

Estou muito interessado em alguns fenômenos, como a construção da memória em algo aparentemente evanescente e episódico (*internet*), a mente tecnológica sem tecnologias e as articulações nas áreas rústicas do conhecimento popular sobre a terra, o clima ou a astronomia com novas tecnologias. Também estou interessado na expansão do laboratório não só como um espaço, mas como uma prática cultural e maneira de proceder que as novas tecnologias introduziram nos comportamentos atuais e cotidianos.

C&E: Sua experiência como assessor no Ministério da Cultura na Colômbia, na primeira década dos anos 2000, certamente proporcionou uma ótima visão sobre a diversidade colombiana. Como o senhor vê essa relação complexa entre o nacional e o popular, ou, dito de outra forma, a expressão de muitas nações em um único Estado Nacional?

GRB: Eu era, de fato, assessor de Políticas Culturais da Ministra da Cultura Paula Marcela Moreno Zapata. Um dos trabalhos que ela promoveu e que eu coordenei foi a elaboração do compêndio das políticas culturais da Colômbia, talvez um dos poucos cartogramas existentes no continente sobre o assunto. Contudo, não foi apenas um exercício de memória, mas uma experiência muito emocionante devido a sua diversidade em vários sentidos, pela multiplicidade de entendimentos sobre o que é uma política pública, pela variedade dos temas que compõem o cânone da gestão pública na cultura e pela heterogeneidade da sociedade que foi revelada nesses entendimentos. Quanto à primeira colocação, gostaria de comparar os textos pioneiros de Néstor García Canclini sobre esse assunto com seus textos mais recentes. Na década de 1970, ele falou de política como meio de estabelecer ordens, enquanto atualmente se refere a ela como conversas. Essa é uma mudança fundamental, porque as políticas culturais, assim como as políticas públicas em geral, deixaram de ser da alçada dos Estados Nacionais, regionais ou mesmo locais, para se tornarem diálogos muito mais complexos e estimulantes entre Estado, sociedade civil, organizações sociais, criadores e artistas, instituições culturais e, obviamente, movimentos de resistência que são críticos não só à forma como as políticas são formuladas ou implementadas, mas também ao próprio conceito de política, considerado muito unilateral e rígido.

A diversidade temática é impressionante. Porque olhar para as políticas culturais de um país ou de uma cidade é perceber a intensa variedade dos campos da cultura, desde as artes até o patrimônio imaterial, desde a promoção e a participação até a educação artística, o turismo ou a comunicação cultural. E esses campos não são vistos apenas em si mesmos, de forma isolada, mas como um tecido denso, uma urdidura, seja com o cultural ou com os outros territórios da vida social, desde o meio ambiente à saúde, à educação ou à economia.

E, acima de tudo, está a diversidade do país. Observar essas coisas em um país com um conflito de décadas, de enormes desigualdades e de regiões muito diferentes é algo que surpreende; assim como fazê-lo por meio da diversidade de suas comunidades étnicas, afro-colombianas e raciais ou das lutas identitárias

das populações LGBTI. Entre outras possíveis explorações, navegando por nessa diversidade, estão as que contrastam o nacional, o regional ou o popular com as classes médias emergentes da pobreza. Elas testam a noção de Estado Nacional do século XIX para afirmar nações que são descobertas e construídas através de afirmações locais, de suas vidas mais íntimas, de suas identidades em formação e em permanente ebulição. Nós fomos estados unidos administrativamente e politicamente, mas não estados que se enriquecem com essa diversidade e com os conflitos que a própria diversidade gera. Não se trata de uma visão ingênua sobre a diversidade, mas de uma visão feita de isolamentos e de algumas formas de encontro, de histórias com marcas regionais e relatos – relativamente frágeis – em que todos nos reconhecemos.

Uma das questões que persistiram nessa discussão foi a relação entre a nação territorial e unificada, porque as políticas culturais tendem a ser tremendamente setoriais e descendentes, quando deveriam buscar se articular e serem ascendentes.

***C&E:* Esses confrontos políticos entre o Estado nacional e a diversidade cultural da população estão na mídia?**

GRB: Sim. E faz muito tempo. De uma maneira diferente em jornais, rádio e televisão. Os jornais têm sido fortemente centralistas, sejam nacionais ou locais. Existe uma centralidade geográfica, mas, sobretudo, política, social e cultural. Política porque foram intérpretes ideológicos de partidos políticos por décadas, pelo menos; social porque estavam centrados nos letrados, que tiveram acesso à educação, e naqueles que, pela própria perspectiva, “geravam opinião”, ou seja, os políticos, o governo, os empresários e alguns educadores – neles e, é claro, em suas prioridades, prevaleceram seus discursos e seus horizontes de interpretação; e cultural porque sua visão de cultura era quase sempre singular, enfatizando as chamadas “culturas cultas” e desprezando as culturas populares. As culturas de massa entraram na imprensa escrita quando a cultura se tornou indústria e, acima de tudo, entretenimento. Há, claro, exceções honrosas.

O rádio na Colômbia foi um meio fundamental para colocar as culturas populares em cena, especialmente por meio da música, dos esportes, do rádio e da televisão e pela informação, que apareceram junto dos processos de modernização que ocorreram na primeira metade do século XX. E a televisão foi uma oportunidade para a circulação da diversidade cultural, apesar de suas distorções e restrições. A telenovela foi, sem dúvida, um gênero e um formato televisivo que possibilitou, na Colômbia e em outros países da região, as disputas de gosto, o reconhecimento de um país ausente, o tom expressivo das regiões e a educação sentimental e conceitual sobre vários assuntos que a modernidade estava introduzindo em outras frentes e por meio de outras instituições.

***C&E:* O senhor é professor de cursos de jornalismo e coordenou uma pesquisa sobre jornalismo digital na Colômbia. O que pode falar sobre isso?**

GRB: Cheguei ao jornalismo de pelo menos duas maneiras: escrevendo e analisando as representações midiáticas. Ter estado muito próximo da Fundação Gabriel García Márquez do Novo Jornalismo me abriu outros campos de ação: a promoção do jornalismo e a formação de jornalistas. Alguns anos atrás, fiz dois estudos sobre mídia digital informativa na Colômbia. Era como estudar um objeto em meio a seu próprio *big bang*. Uma vez eu disse que tinha que contradizer o que meus professores me ensinaram na Universidade Nacional quando nos contaram sobre metodologias de pesquisa nas ciências sociais com as quais o estudioso poderia abordar objetos disciplinares relativamente estáveis apesar de seus movimentos mais ou menos constantes. Quando estudei mídias digitais, tive uma experiência diferente. Primeiro, não havia uma cifra concreta sobre a quantidade de mídias digitais que existiam no país naquela época, e, inclusive, havia pouca consciência de que elas existiam. Claro que não se trata da mídia digital nacional, quase sempre de jornais conhecidos, mas os pequenos meios que estavam partindo da *internet* para os lugares mais diferentes do país. Pois bem, a primeira coisa que me surpreendeu foi a quantidade e a capacidade de reprodução. Entre um ano e outro dos meus estudos, o meio digital duplicou, indo de 350 a 700 nas regiões compreendidas desde Putumayo até La Guajira. O segundo é que alguns deles apareceram e desapareceram durante o tempo de estudo. Essas são pequenas experiências, com um pequeno número de colaboradores, que migraram de outros meios de comunicação tradicionais, embora alguns já sejam totalmente nativos digitais. Eles geralmente pegam informações que circulam na *web*, mas também têm uma porcentagem relevante de informações próprias que começam a se posicionar em redes e a fazer um jornalismo de proximidade com suas comunidades de origem. Nós temos que estudá-los muito, interagir com eles com mais frequência porque eles nos levarão a encontrar surpresas importantes. Em síntese: há uma nova geografia imaginária que está dispersa em todo o país e que constitui nós fundamentais de circulação das manifestações culturais, da informação e da opinião.

C&E: O jornalismo é um discurso que nasce com a modernidade industrial. Mas em nossas sociedades sempre esteve na marcha ré da ficção, e, acima de tudo, do melodrama. Há muitos apelos para ele: como jornalismo de dados; *fake news*; pós-verdade, então, hoje, com todas as possibilidades produtivas da mídia móvel, o que acontece com o jornalismo?

GRB: Em 1996, escrevi um livro sobre jornalismo no qual, por meio de dados estatísticos, duvidava de que os jovens lessem jornais. Mas o mais grave não era isso: tudo fazia supor que eles também não leriam no futuro. Nós já estamos vivendo nesse futuro e a hipótese do passado é uma realidade no presente. Tive a oportunidade de colaborar com Gabriel García Márquez por vários anos e pude ver nele a viva relação entre ficção e jornalismo. Essas duas dimensões eram inseparáveis: ele costumava dizer que por trás de seu trabalho como escritor estava sua formação em pesquisa jornalística.

Esse é, sem dúvida, um tema muito interessante. Perguntar sobre as relações entre ficção e jornalismo na modernidade cultural. Muitos movimentos culturais foram testemunhados em jornais que, por exemplo, desempenharam um papel central na difusão da literatura e dos escritores. Uma boa parte dos escritores latino-americanos eram, ao mesmo tempo, jornalistas de opinião ou até repórteres e cronistas. Para alguns, incluindo, claro, García Márquez, o jornalismo é um gênero literário. O rádio facilitou a divulgação cultural e a participação de poetas, artistas e literatos em programas de opinião. Mas talvez a televisão tenha sido o meio que mais envolveu a cultura em sua linguagem e formato, através do melodrama, mas também das séries e da comédia. O primeiro trabalho colombiano para televisão não foi outro senão *O processo* de Kafka. Veja a que ponto chega o atrevimento dos colombianos! Mas a relação entre literatura nacional, latino-americana e telenovela é fundamental.

Fui várias vezes júri do Prêmio Gabriel García Márquez do Novo Jornalismo, uma janela insuperável para se ver o desenvolvimento do jornalismo e da mídia em espanhol e português, ou português brasileiro. Mas o que acontece com o jornalismo? Muitas coisas. Afirmam-se valores originais do jornalismo, como contar histórias, investigar, proceder com rigor e precisão, deliberar e tentar pôr em prática uma atitude ética consistente no jornalismo. Existe um interesse na qualidade jornalística e um risco ao buscar novas formas de narrar em multitelas e em novos suportes digitais. Há experiências muito valiosas de mineração de dados; visualizações ousadas além do campo desenhado pela infografia; fusão de diversas linguagens (texto escrito, animação, quadrinhos, vídeo, música); funções jornalísticas, como a verificação de informações emitidas pelos influenciadores; trabalho colaborativo jornalístico envolvendo jornalistas de diferentes países; elaboração de prioridades ascendentes com participação pública; renovação às vezes irônica e lúdica da opinião pública tão rígida e pontifical; do surgimento de grupos autônomos de produção de conteúdos; de meios com maior independência do capital econômico ou dos políticos habituais. Eu vi portais especializados em questões sociais, em informações políticas, em uma gestão econômica diferente do que estávamos acostumados; observei um crescimento de livros jornalísticos dedicados à crônica. Em resumo: o que eu vejo é uma vida muito ativa, inspiradora e esperançosa no jornalismo latino-americano.

***C&E:* Em muitos países da América Latina, a profissão de jornalista é uma ameaça à vida. O que o Estado pode fazer para gerar políticas públicas de segurança ao profissional?**

GRB: Entre 1977 e 2015, 152 jornalistas colombianos foram mortos por causa de sua profissão. A cifra é uma das mais altas nos registros mundiais desse período. Entre 1986 e 2004, a Colômbia ficou nos primeiros lugares na lista global de crimes contra jornalistas, ao lado do Afeganistão, Iugoslávia, Rússia, Iraque e Serra Leoa³. Entre 1986 e 1995, 61 jornalistas foram assassinados na Colômbia e, na década posterior, entre 1996 e 2005, morreram outros

3. Estatísticas por ano do Committee to Protect Journalist disponíveis em: <<https://cpj.org/>>. Acesso em: 27 set. 2017.

60, somando o total de 121. Isso significa que, apenas nesses 20 anos, foram assassinados 78% do número total de jornalistas que morreram exercendo seu ofício em 40 anos.

Eu era o coordenador e relator do informe do Centro Nacional de Memória Histórica da Colômbia, “A palavra e o silêncio: violência contra jornalistas na Colômbia, 1977-2015”⁴, em que tentamos explicar o que aconteceu nesses anos. Um dos capítulos é dedicado a reconstruir as ações tanto do Estado como da sociedade e dos próprios jornalistas para conquistar a segurança dos jornalistas e da mídia. Entre tanta barbárie surgiram projetos e experiências de solidariedade verdadeiramente exemplares. Gerou-se uma ampla rede de alerta e proteção de jornalistas apoiada pelo Estado e pelas organizações jornalísticas; promoveu-se o maior desenvolvimento das instituições para a defesa da liberdade de expressão; foram criadas associações de jornalistas nas regiões; programas de formação foram estendidos; publicações e acompanhamento das realidades do jornalismo no país foram ampliados. Também tem sido fundamental a participação de muitas organizações internacionais, bem como da cooperação. E embora o futuro ainda tenha muitas sombras para o exercício do jornalismo na Colômbia, prevalece a coragem e o empenho de muitos meios de comunicação e comunicadores, assim como a solidariedade nacional e internacional em relação à crueldade e aos atos violentos.

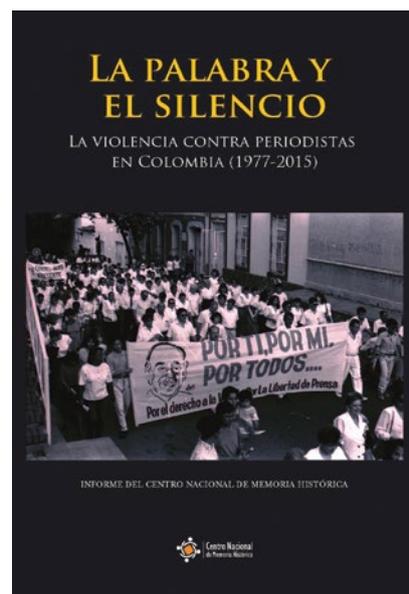


Figura 3: Germán Rey foi o relator do informe sobre a violência contra os jornalistas na Colômbia entre 1977 e 2015

4. O Centro Nacional de Memória Histórica da Colômbia é coordenado por Gonzalo Sánchez Gómez, diretor-geral, e o informe foi relatado por Germán Rey e publicado em 2015, Bogotá.

C&E: As políticas de comunicação e educação são frequentemente usadas como disseminadoras de bens tecnológicos; outras vezes são instrumentais, com o objetivo de preparar mão de obra adequada para as mudanças de mercado, especialmente o que trata da polivalência e do profissional multiplataformas. Como isso ocorre na Colômbia?

GRB: A contrição sincera e os propósitos de emenda não são duas características dos mercados. A situação dos profissionais de tecnologia na Colômbia não é muito diferente da de outros países. Além disso, a realidade da penetração de tecnologias em todos os campos da vida social, a mudança da realidade analógica para a realidade digital e a fusão entre empresas de conteúdo e empresas de tecnologia têm um forte viés instrumental e econômico. Muitas vezes eu ouvi dizer que o número de pessoas treinadas para enfrentar mudanças tecnológicas ainda é muito baixo, com ênfase no treinamento técnico; mas raramente ouvi falar da necessidade de entender essa mudança do interesse público e da sociedade.

C&E: **As diretrizes dos órgãos de governança internacional produziram relatórios e orientações sobre Mídia Educacional ou Mídia para Alfabetização, uma plataforma única de orientação para todos os continentes, inclusive a África. O que acha dessas práticas?**

GRB: Eu amo plataformas, mas não no singular, no plural. O avanço tecnológico tem sido acompanhado de certa metáfora desproporcional e um tanto obscena do pensamento universal como único, quase canônico e totalizante. Isso me lembra algo que eu li certa vez em J. F. Lyotard referindo-se à passagem, na teoria do conhecimento, da metáfora do relógio à metáfora das nuvens. Não há maior soberba, dizia, do que pensar em um sistema totalizador das nebulosidades. A biblioteca universal ou uma plataforma única de orientações para a Mídia de Alfabetização são, até certo ponto, figuras soberbas. O que precisamos é uma ampla, plural e diversificada oferta de opções que dialoguem criativamente com as realidades locais e circulem em espaços abertos, colaborativos e moleculares.

C&E: **Para terminar, pode nos contar o que tem publicado e planejado recentemente?**

GRB: O texto mais recente que escrevi é uma reflexão sobre a nova imaginação do museu, a biblioteca e o laboratório que o Itaú Cultural divulgará. O informe citado sobre a violência contra jornalistas na Colômbia foi muito divulgado e alguns textos mais extensos esperam, em repouso, ser publicados. É uma espécie de homenagem a um aviso gigantesco que foi pintado na parede de uma empresa de tabaco em Bucaramanga, a cidade onde nasci, e que dizia: “Silêncio, tabaco em repouso”. Os livros necessitam de silêncio e repouso. E assim temos um livro sobre a leitura, outro sobre políticas culturais e um texto que escrevi faz tempo, intitulado “O país da ficção: gêneros televisivos e mudanças na sociedade”. Em repouso.

Por que ler *Clássicos da comunicação*: os teóricos de Peirce a Canclini

Roberta Brandalise

Jornalista formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); mestre e doutora em Ciências da Comunicação formada pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Comunicação na Faculdade Cásper Líbero. E-mail: robertabrandaliserb@gmail.com

Resumo: A resenha se propõe a apresentar como a leitura da obra *Clássicos da comunicação: os teóricos de Peirce a Canclini*, publicada em 2017 e organizada pelos professores Leonel Aguiar e Adriana Barsotti – com a contribuição de pesquisadores doutores que representam instituições de ensino de todas as regiões do Brasil –, dialoga com a contemporaneidade dos estudos de comunicação. A coletânea expõe como as teorias elaboradas por esses autores, além de tecerem a memória do campo, provocam o pensamento crítico e se fazem atuais junto a questionamentos sobre as próprias ideias e conceitos que foram transformados em referências clássicas do campo da Comunicação.

Palavras-chave: comunicação; teoria; história; referências clássicas.

Abstract: This review presents how the reading of the work *Clássicos da comunicação: os teóricos de Peirce a Canclini* [Classics of communication: the theorists from Peirce to Canclini], published in 2017 and organized by professors Leonel Aguiar and Adriana Barsotti – with the contribution of PhD researchers representing teaching institutions of every Brazilian region –, dialogues with the contemporaneity of communication studies. The collection exposes how the theories elaborated by these authors, besides building the memory of the field, evoke the critical thinking and make themselves current along with questions about the own ideas and concepts that have been transformed into classical references of the field of Communication.

Keywords: communication; theory; history; classical references.

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (Italo Calvino)

*Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini*¹, organizado pelos professores Leonel Aguiar² e Adriana Barsotti³, e publicado em 2017 pela parceria entre a Editora PUC-Rio e a Editora Vozes, é uma coletânea composta por 20 artigos escritos por 26 pesquisadores brasileiros sobre autores que foram transformados em referências teóricas clássicas no campo da comunicação.

1. AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana (orgs.). *Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini*. Petrópolis: Vozes, 2017.

2. Leonel Aguiar é doutor em Comunicação (UFRJ), professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUC-Rio e coordenador de graduação do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio.

3. Adriana Barsotti é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUC-Rio, professora dos cursos de Jornalismo da ESPM-RJ e Ibmec.

Bem ao estilo Italo Calvino⁴, alicerce dos próprios organizadores de *Clássicos da comunicação*, é preciso dizer, logo de início, que reler os clássicos implica descobertas. Ao colocá-los em diálogo com a realidade contemporânea, os articulistas nos remetem tanto à tessitura dos estudos de comunicação, desde o início do século XX, quanto a um pensar crítico sobre a conjuntura social e histórica que experimentamos na atualidade.

As ideias e conceitos que engendraram o campo nos provocam a interpelar a realidade e a analisar se, e como, as próprias reflexões teóricas que tomamos como clássicas ainda nos ajudam a elaborar perguntas sobre, explicar acerca de, articular com uma multiplicidade de questões, compreender, e mesmo intervir nos processos de comunicação na contemporaneidade.

Com a participação de articulistas que integram a heterogeneidade do campo da comunicação no Brasil, representam a diversidade regional do país e atuam como professores e pesquisadores de escolas de comunicação públicas e privadas, os organizadores Aguiar e Barsotti nos oferecem uma obra que pode contribuir com a formação de estudantes e professores, da graduação à pós-graduação, em Ciências da Comunicação.

Cada capítulo de *Clássicos da comunicação* leva o nome de um teórico relevante na formação do campo, recorrentemente citado em comunicação, e mesmo em outras áreas das Ciências Humanas. A estruturação do livro se dá pela ordem de nascimento dos autores e, em todos os vinte capítulos, apresentam-se elementos sobre a vida, a obra, alguns dos principais conceitos e ideias que enriqueceram a área de comunicação. Ao citar a bibliografia elaborada pelos teóricos há ênfase nas traduções para a língua portuguesa.

São eles alguns dos autores mais importantes da moderna tradição do campo da comunicação: Charles Sanders Peirce (1839-1914), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Walter Benjamin (1892-1940), Roman Jakobson (1896-1982), Paul Lazarsfeld (1901-1976), Harold Lasswell (1902-1978), Theodor Adorno (1903-1969), Wilbur Schramm (1907-1987), Marshall McLuhan (1911-1980), Roland Barthes (1915-1980), Elisabeth Noelle-Neumann (1916-2010), Edgar Morin (1921-), Noam Chomsky (1928-), Jürgen Habermas (1939-), Guy Debord (1931-1994), Umberto Eco (1932-2016), Jesús Martín-Barbero (1937-), Eliseo Verón (1935-2014), Maxwell E. McCombs (1938-) e Néstor García Canclini (1939-).

A estrutura da coletânea representa uma estratégia que não direciona a leitura da obra para o engendramento do campo da comunicação e seus debates fundadores, deixando de chamar a atenção para a totalidade de suas regularidades e especificidades, aproximações e distanciamentos. De toda a forma, o desenvolvimento do livro a partir da ordem de nascimento dos autores supre uma lacuna editorial e é interessante para visualizarmos a multiplicidade de abordagens e problemáticas dos teóricos, mesmo quando contemporâneos entre si.

E a particularidade da contextualização histórica do pensamento desses clássicos se faz perceber ao longo de cada capítulo, uma vez que o projeto editorial seguido pelos ensaístas contempla algumas especificidades, tais como formação, posição social e trajetória, que nos permitem entender a articulação

4. CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

do pensamento dos autores no meio acadêmico, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Sobre o clássico Charles Sanders Peirce (1839-1914), a ensaísta Lúcia Santaella⁵ lembra que o autor deixou 12 mil páginas publicadas em revistas científicas e 90 mil páginas de manuscritos. A articulista, que foi presidente da Charles S. Peirce Society, destaca o projeto *Collected Papers*, que envolve a publicação dos manuscritos conservados na biblioteca de Harvard, em vinte volumes, dos quais, até então, foram publicados apenas oito. Ao explicar sobre a teoria dos signos, as relações de sentido, a recepção e apropriação da obra, assim como a abstração dos conceitos, a articulista argumenta que a semiótica se constitui em uma teoria da comunicação e que a própria elaboração peirceana de semiose se desenvolve a partir do processo de comunicação. A especialista fundamenta, assim, a fortuna crítica de Peirce no campo da comunicação. Não chega a problematizar, entretanto, a ideia atribuída ao próprio teórico de que a “semiótica geral deveria funcionar como uma teoria fundacional, como um método geral da-e-para a investigação científica”⁶. A especialista se perfila com essa proposta ao afirmar: “Ora, se isso é verdadeiro para qualquer campo científico ou disciplina, é ainda mais verdadeiro para a comunicação como campo do conhecimento”⁷, corroborando uma premissa que suscita discussões no campo científico por se aproximar de uma perspectiva dogmática.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) ganhou o epíteto de pai da linguística, é o semiólogo que explicou as relações de sentido a partir de dicotomias, numa perspectiva estruturalista, como nos permite compreender a ensaísta Denise Lima⁸. Saussure propõe que para pensar o processo de produção de sentidos precisamos estudar o código linguístico como uma estrutura social, seus elementos e regras, assim como a atuação original do indivíduo a partir dessa estrutura; propõe que o signo implica significante e significado, explica a relação de sentido estabelecida com o signo como um processo que envolve a associação de sentido entre forma e conteúdo – formas diferentes podem produzir sentido semelhante, assim como uma mesma forma pode produzir sentidos diferentes; enfatiza a importância de se estudar o signo em abordagem sincrônica (a variação de sentido de um contexto ao outro no mesmo recorte temporal) e diacrônica (a variação de sentido ao longo da história); consagra a ideia clássica de denotação (sentido mais amplamente compartilhado, associado a um signo) e conotação (variações de sentido conforme contexto); e a rica ideia de que operacionalizamos um código em dois eixos, o sintagmático (quando juntamos elementos diferentes para produzir sentido) e o paradigmático (quando escolhemos entre elementos semelhantes para produzir sentido). A apropriação crítica da ensaísta enfatiza o fato de que o princípio da arbitrariedade ainda permanece incompreendido por muitos estudiosos que se debruçaram sobre a obra póstuma de Saussure, *Curso de linguística geral*. Já a discussão sobre os elementos deterministas nessa perspectiva, a ideia de que os atores sociais são pensados pelas estruturas e atuam em um cenário que, não necessariamente, pode ser transformado, poderia ser ampliada no capítulo.

5. Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora do Programa de Pós-Graduação em Semiótica da mesma universidade.

6. SANTAELLA, Lúcia. Charles Sanders Peirce (1839-1914). In: AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana (orgs.). *Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 26.

7. *Ibidem*, p. 26.

8. Doutora em Letras pela UFPB e pesquisadora da Universidade Federal de Campina Grande.

Walter Benjamin (1892-1940) foi um dos mais perspicazes intérpretes da Modernidade, como sublinha a articulista Vanessa Salles⁹, o mais importante crítico de sua época, como disse Hannah Arendt¹⁰. O ensaísta alemão testemunha o desenvolvimento dos meios de comunicação e a apropriação pelo Terceiro Reich. Identifica a efemeridade e a obsolescência que caracterizam a vida do ser humano moderno, considerando as transformações da vida urbana na metrópole e a figura do flâneur, a arquitetura, a moda, a publicidade, a fotografia, o cinema, a prostituta, a criança, o estudante, entre tantos objetos de análise que vão da linguagem à filosofia, aos processos e meios de comunicação. Benjamin desenvolve a primeira teoria materialista da arte, discute a reprodutibilidade técnica, a aura, o valor de exposição, a transformação da própria ideia sobre o que é arte, considerando que não se pode negar a materialidade histórica e o desenvolvimento tecnológico, atentando para as implicações disso na circulação dos bens culturais, e considerando a possibilidade de democratização do conhecimento mesmo na predominância da lógica do capital.

Roman Jakobson (1896-1982) forneceu elementos para a elaboração de modelos de comunicação que explicassem a sociedade de massas, especialmente em seu diálogo com a Teoria da Informação, de Claude Shannon e Warren Weaver. Em perspectiva interdisciplinar, e partindo da linguística, por considerar um padrão estrutural para todos os outros sistemas de signo, o teórico estabelece a comunicação como troca, tal como enfatiza o ensaísta Silnei Scharten Soares¹¹. No modelo jakobsoniano de comunicação, a linguagem é central e a comunicação é o estudo da troca em três níveis, o antropológico ou cultural, o econômico e o semiótico. Jakobson se destaca ao criar o diagrama sobre o ato comunicativo que, de acordo com o clássico, ocorre com os seguintes fatores: remetente, mensagem, destinatário, contato, código e contexto. O teórico formalista russo, que influenciou inclusive o concretismo no Brasil, ainda é responsável pela elaboração do conceito de fonema, pela tessitura conceitual das funções da linguagem e a ênfase na análise linguística a partir de uma perspectiva estrutural do código. Com suas ideias e conceitos, Jakobson impactou mais diretamente a Teoria Literária e a Semiótica. Na teoria da comunicação, sua influência se fez perceber de forma mais direta nos modelos explicativos dos processos de comunicação, nos quais a linearidade e a transmissão predominam como chaves de leitura para pesquisas de efeitos sobre as audiências.

Paul Lazarsfeld (1901-1976) foi um dos pioneiros ao realizar pesquisas de comunicação no campo científico. O ensaísta Giovandro Marcus Ferreira¹² enfatiza que, na iminência da Segunda Guerra, no advento do Rockefeller Seminar, os “pais da comunicação” se preocupavam em responder como os Estados Unidos poderiam utilizar os meios de comunicação a seu favor, na formação da opinião pública por exemplo, em caso de guerra mundial. Nesse contexto, Lazarsfeld foi um protagonista que se destacou desenvolvendo estudos que analisavam a influência dos meios de comunicação no eleitorado americano, discutindo a extensão do poder da mídia na sociedade, ao considerar em seus estudos a influência dos contatos pessoais, dos grupos de pertença, do reforço e

9. Doutora em Filosofia pela USP e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade Fumec.

10. ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

11. Doutor em Comunicação pela UnB e professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

12. Doutor em Ciências da Informação Medias pela Université Paris II/Panthéon-Assas e professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea da UFBA.

da figura do líder de opinião. Junto de Robert Merton, Lazarsfeld preocupou-se com a substituição, no gosto popular, de algo que entendia como uma cultura autêntica por uma cultura-padrão criada e divulgada pela mídia; identificou o reforço de normas sociais como uma das funções da mídia na sociedade; conferir ou garantir status como outra função. Em sua obra, destaca-se ainda a clássica tessitura teórica da ideia de disfunção narcotizante, o efeito viciante de distração e dessensibilização das audiências. Os estudos de Lazarsfeld também voltaram-se para a análise da ideia de que o efeito da mensagem depende do uso que o indivíduo faz dela e da satisfação das necessidades do receptor, o que, de acordo com o articulista, implica em uma noção mais elaborada do receptor que, tal como podemos compreender, é visto como passivo com resistências, ou como “ativo”, embora não “autônomo” nem “simétrico” em seu papel no processo de comunicação. Entre outros elementos de destaque na obra do teórico, o ensaísta aponta a influência de Lazarsfeld nos estudos de folkcomunicação, na América Latina, e, em especial no Brasil, a partir dos trabalhos de Luiz Beltrão.

Harold Lasswell (1902-1978) é a primeira referência teórica clássica dos estudos de comunicação a ser abordada no ensino sobre as teorias que fundamentam as pesquisas na área. O teórico foi um dos maiores clássicos da tradição americana de *mass communication research* e um dos fundadores do campo da comunicação nos Estados Unidos, tal como enfatiza a ensaísta Rafiza Varão¹³. O autor é responsável por ampliar o modelo aristotélico, no qual a comunicação é apresentada como um processo que envolve emissor, mensagem e receptor. Lasswell propõe que, para estudarmos esse processo, é preciso perguntar quem; diz o quê; por qual canal; para quem; e com quais efeitos. O teórico destacou-se pela compreensão de que os estudos sobre política precisam refletir sobre o papel da mídia e interessou-se pelo potencial da comunicação, especialmente da propaganda, na criação ou na transformação de atitudes e opiniões. Identificou como funções da mídia na sociedade a articulação das partes com o todo, a vigilância sobre o meio social e a transmissão de herança social. A ensaísta destaca que, partindo da Ciência Política, o teórico se fez central na história das teorias da comunicação, mas é efetivamente pouco lido na atualidade e bastante abordado de forma reducionista ou caricatural. A articulista propõe que, ao ser retomado, este clássico pode oferecer pistas para estabelecermos diálogo entre as tradicionais abordagens sobre comunicação e a sua configuração na conjuntura contemporânea.

Theodor Adorno (1903-1969) é o teórico clássico que, junto de Max Horkheimer, engendra a Escola de Frankfurt, o conceito de indústria cultural e acaba por estabelecer o que tomamos como o primeiro embate teórico do campo da comunicação, em relação à perspectiva funcionalista norte-americana, representada por autores como Lasswell e Lazarsfeld. Os quatro ensaístas¹⁴, Yuri Gushiken, Sílvia Ramos Bezerra, Celso Francisco Gayoso e Joelton Nascimento, foram os responsáveis por redigir o capítulo sobre essa referência, que não é *stricto sensu* um teórico da comunicação, mas suas elaborações conceituais e a

13. Doutora em Comunicação pela UnB e professora dos cursos de Jornalismo e de Comunicação Social/Publicidade da Universidade Católica de Brasília.

14. Yuri Gushiken, doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ e professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea da UFMT; Sílvia Ramos Bezerra, doutora em Ciências da Comunicação pela USP e servidora da Prefeitura Municipal de Cuiabá; Celso Francisco Gayoso, doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ e professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, e Joelton Nascimento, doutor em Sociologia pela Unicamp e professor da Universidade Federal do Mato Grosso.

articulação de suas ideias foram apropriadas como relevantes para a teoria da comunicação fundadora do campo. Os ensaístas sinalizam a contribuição das reflexões do teórico acerca da transformação da cultura em mercadoria, a ideia de que o consumidor não é rei, de que nos massificamos pelo consumo das mesmas mercadorias padronizadas, de que os meios de produção em comunicação atuam criando mercadorias entranhadas pela ideologia da classe dominante, que, quando consumidas, levam à internalização dessa visão de mundo e nos mantém em estado de conformismo social. Todas questões a serem revisitadas na contemporaneidade, com as devidas críticas. Considerando que não existe cultura superior ou inferior, e que a disputa de sentidos se dá na circulação, envolvendo um receptor que se apropria de forma complexa e heterogênea do que a indústria cultural tem a ofertar.

Wilbur Schramm (1907-1987) foi, em boa medida, responsável pela proposta de uma perspectiva de comunicação como área de conhecimento. Contribuindo para a institucionalização dos estudos de comunicação nos Estados Unidos e no exterior, articulando contatos entre centros de pesquisa, estabelecendo ações técnicas e administrativas. Nesse sentido, destaca-se sua influência na América Latina, a partir de estudos que relacionam a indústria cultural e o desenvolvimento social, especialmente, com a criação do Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (Ciespal), pela Unesco, em 1959. Discutiu o percurso da comunicação interpessoal à comunicação de massa, estabelecendo que a comunicação é um processo social e que “os sinais têm apenas o significado que a experiência do indivíduo lhe permite interpretar”¹⁵. Introduzindo as ideias de comunicação circular, *feedback* e campo de experiência, tal como destaca a ensaísta Heloisa Juncklaus Preis Moraes¹⁶, que termina por pontuar a relevância de visitar de forma crítica esse clássico para pensar a desigualdade, em especial na América Latina, em tempos de profunda midiaticização da vida social e a persistente centralidade acerca da ideia de nação.

Marshall McLuhan (1911-1980) estabeleceu conceitos e ideias partindo da premissa da não neutralidade das tecnologias, chamando a atenção para como os meios de comunicação, em especial, atuam como extensões do homem e para a ideia de que o meio é a mensagem. O mcluhanismo aponta ainda para a mudança na percepção do tempo e do espaço, para a transformação da sensibilidade e a reorganização da vida social. De acordo com a articulista Márcia Gomes Marques¹⁷, se o meio configura sentido e atua como extensão que amplia ou atrofia a ação humana, o otimismo que parece se manifestar em suas ideias parece não se sustentar de todo. Sobre a ideia de aldeia global, por exemplo, elaborada pelo teórico canadense, identifica-se o pioneirismo de suas reflexões acerca da simultaneidade, instantaneidade e as implicações para o mundo do trabalho, da educação e do entretenimento, de outro lado, o alerta sobre elementos deterministas e integrados em sua perspectiva é pontuado no artigo.

Roland Barthes (1915-1980) olha para o mundo e para si mesmo. Este teórico estudou texto e imagem em revistas, jornais e propagandas, imergiu no

15. SCHRAMM, Wilbur (org.). *Panorama da comunicação coletiva*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964, p.14.

16. Doutora em Comunicação pela UFRGS e professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

17. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Università Gregoriana e professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

prazer do texto e teorizou sobre a mensagem fotográfica, chamando atenção para como a fotografia se constitui de forma paradoxal – é natural e cultural ao mesmo tempo, denota e conota –, e, ainda, destacou o paradoxo ético implicado na ação de fotografar. O ensaísta Frederico de Mello Brandão Tavares¹⁸ destaca que, em jornalismo, Barthes elaborou uma clássica discussão sobre *fait divers*. Ao lado de Ferdinand de Saussure – que muito influenciou o seu trabalho – é considerado um dos fundadores da Semiologia, mas, pode ser considerado um pós-estruturalista, muitas de suas reflexões valorizam os conceitos de sujeito e história. Considerou que as ideologias, por vezes, são absorvidas despercebidamente porque elas entranham o próprio código linguístico e este seria um dos motivos pelos quais os meios de comunicação têm potencial persuasivo.

Elisabeth Noelle-Neumann (1916-2010) foi uma pesquisadora do campo da comunicação que conquistou espaço entre os clássicos com a o conceito de espiral do silêncio. De acordo com a ensaísta Danila Cal¹⁹, Noelle-Neumann constrói as bases de sua teoria a partir do conceito de opinião pública, da teoria da percepção social, da discussão sobre controle social, da natureza social do homem, da pesquisa eleitoral e dos efeitos dos *media*. De acordo com a teórica, os conceitos de opinião pública, sanção e punição estão interligados, assim, ela argumenta que, para o indivíduo, não se isolar pode ser mais importante do que o próprio julgamento no processo de formação da opinião. É desta forma que, conforme o pensamento clássico da autora, a espiral do silêncio se estabelece e a mídia ganha centralidade nesse processo. A teoria pode contribuir para explicar alguns processos de silenciamento e elementos implicados nos processos de formação da opinião pública, tomando a mídia como articuladora central, numa abordagem que, tal como sublinha a ensaísta, parece se assemelhar de forma pioneira aos então futuros estudos de efeitos de enquadramento. As críticas a essa elaboração teórica, entretanto, também foram expostas no capítulo, especialmente, com respeito à ideia de passividade e fragilidade do indivíduo diante da pressão da opinião pública.

Edgar Morin (1921-) identifica na cultura de massa o próprio espírito do tempo do século XX, entende que a cultura de massa configura a sociedade contemporânea e que é preciso estudá-la para compreender os princípios que fundamentam essa época, e mesmo o século XXI, tal como registra a ensaísta Iluska Coutinho²⁰ sobre parte das articulações teóricas que o transformaram em um clássico. Morin não associa a indústria cultural ao capitalismo, restritamente, ele demonstra que tanto no regime econômico americano quanto no soviético há características da cultura de massa e que, portanto, a cultura de massa é engendrada como parte da mentalidade do século XX. Na atualidade, o teórico se destaca pela elaboração da Teoria da Complexidade que pode ser mobilizada na comunicação, adotando o que ele chama de postura de ciência com consciência, enfatizando a circulação de diferentes saberes e a inserção das competências disciplinares no mundo da vida. A articulista destaca o artigo de 2003, “A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação)”, uma elaboração dialógica entre Morin e o tradutor brasileiro, o professor Juremir

18. Doutor em Ciências da Comunicação pela Unisinos e professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Temporalidades da Universidade Federal de Ouro Preto.

19. Doutora em Comunicação Social e Sociabilidade Contemporânea pela UFMG e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia.

20. Doutora em Comunicação Social pela Umesp e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF.

Machado. Nesse texto, que se propõe a localizar como a comunicação se estabelece na obra do teórico francês, Morin revela que considera mais importante estudar a cultura de massa que se desenvolve a partir da comunicação. Ou seja, como ele mesmo certifica, sempre se interessou por analisar objetos de interface da comunicação com outras áreas do conhecimento.

Noam Chomsky (1928-), de acordo com a ensaísta Célia Maria Ladeira Mota²¹, entende que é parte do papel da intelectualidade analisar as ações dos governos, denunciar inverdades, identificar intenções. Sem perder de vista essa responsabilidade, além das elaborações teóricas sobre a gramática gerativa e suas contribuições para os estudos de linguística, Chomsky dedicou-se a realizar a análise crítica de mídia. Ele se transformou em uma voz dissonante em seu país, por estudar a influência dos meios de comunicação de massa na vida política e econômica dos Estados Unidos, especialmente, atentando para como ocorre a construção de consenso social alinhado com as diretrizes do poder. De acordo com a articulista, o teórico trabalha ainda com a teoria dos filtros na produção da notícia e, assim, demonstra como se dá a manipulação ideológica e o controle político do público, considerando a infraestrutura econômica das empresas de comunicação e suas implicações na cobertura noticiosa.

Jürgen Habermas (1939-), em *Mudanças Estruturais da Esfera Pública*, de 1962, estabelece que a opinião pública burguesa é influenciada pela mídia (positivamente ou negativamente) e que, de qualquer modo, a mídia é fundamental para a participação crítica dos cidadãos nas democracias modernas, tal como destacam os ensaístas Adilson Vaz Cabral Filho e Eula Dantas Taveira Cabral²². Em *Teoria da Ação Comunicativa*, de 1981, Habermas faz a crítica da razão funcionalista e recoloca o papel emancipatório da razão. A partir do conceito de agir comunicativo, o teórico que representa a segunda geração da Escola de Frankfurt busca superar o pessimismo dos frankfurtianos fundadores da Teoria Crítica, Horkheimer e Adorno. Entretanto, ao analisar o seu legado, que implica a reflexão sobre o papel do comunicador como mediador social que, em alguma medida, pode ser relevante para garantir condições igualitárias de comunicação, os ensaístas problematizam pouco a proposta de Habermas. O teórico, ao sublinhar o que seria uma comunidade ideal de comunicação, em uma perspectiva utópica, a fim de retomar o papel emancipatório da razão pelo agir comunicativo, propõe uma perspectiva que o reservatório teórico do campo da comunicação já demonstrou não se sustentar, a de que pelo debate e diálogo poderíamos chegar ao consenso nos processos de comunicação.

Guy Debord (1931-1994) é o teórico que denuncia que vivemos na sociedade do espetáculo, caracterizada por um conjunto de relações sociais mediadas pela troca mútua de imagens. De acordo com Debord, todas as coisas foram transformadas em imagem, a forma mais desenvolvida da mercadoria no capitalismo, um sistema no qual a aparência passou a ser privilegiada. Adorno e Horkheimer demonstraram como a cultura foi transformada em mercadoria, e

21. Doutora em Comunicação Social pela UnB e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília.

22. Adilson Vaz Cabral Filho, doutor em Comunicação Social pela Umesp e professor dos Programas de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano e em Política Social da UFF; Eula Dantas Taveira Cabral, doutora em Comunicação Social pela Umesp e pesquisadora do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Debord demonstrou como a mercadoria foi transformada em cultura no hiper-capitalismo. Sua obra é de crítica contundente e, como sinalizam as ensaístas Anita Leandro e Isabel Castro²³, mais do que uma teoria da comunicação, o trabalho dele representa uma forma radical de atividade política.

Umberto Eco (1932-2016), intelectual profícuo, irônico, polêmico, *pop*, *best-seller* – é a partir desse registro que a ensaísta Gabriela Machado Ramos de Almeida²⁴ destaca as elaborações do teórico acerca da arte, da ideia clássica de obra aberta, entre outros elementos conceituais que Eco tece ao analisar a cultura de massa e as narrativas populares e, ainda, o seu aporte à semiótica. Para Eco, compreender que a cultura de massa está por toda a parte não elimina a necessidade da crítica, e estudar seus produtos e textos pode gerar explicações sobre a própria realidade. A contribuição de Eco como teórico clássico do campo da comunicação se engendra no imaginário de gerações de estudantes, especialmente a partir do texto *Apocalípticos e integrados*, de 1964, em que o autor sintetiza os argumentos do primeiro embate teórico do campo da comunicação, representado pelo debate entre funcionalistas norte-americanos e frankfurtianos.

Jesús Martín-Barbero (1937-) é um intelectual latino-americano que propõe o deslocamento do eixo de estudos dos processos comunicacionais para a cultura, dos meios às mediações, considerando as relações entre comunicação, cultura e hegemonia. O teórico problematiza a ênfase dos estudos de comunicação nos meios enquanto tecnologias, ou enquanto emissores poderosos como as indústrias da cultura e os governos, e explica que são as mediações culturais que intermedeiam o próprio processo de comunicação que, em boa medida, configuram o processo de produção de sentidos, de forma heterogênea e complexa, a partir de um receptor ativo, que utiliza e se apropria das mídias de acordo com seu contexto. O ensaísta Marcos Paulo da Silva²⁵ assinala a relevância das mediações culturais nos processos de resistência aos sentidos hegemônicos, e a pertinência de um olhar latino-americano sobre o campo da comunicação, considerando a materialidade do processo histórico e o engendramento teórico deste clássico. Martín-Barbero incorpora a leitura de Karl Marx pelo debate proporcionado por Antônio Gramsci, rompe com o positivismo tecnologicista e com o etnocentrismo culturalista, se aproxima de Stuart Hall e estabelece diálogos, apropriações e debates interessantes, trabalhando conceitos de Pierre Bourdieu, Walter Benjamin, Michel de Certeau, Raymond Williams, Jürgen Habermas, Néstor García Canclini e Paulo Freire.

Eliseo Verón (1935-2014) elaborou a teoria da semiose social, ao estudar os discursos e o poder da imprensa latino-americana. Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes e Umberto Eco foram algumas de suas referências mais próximas, mas a formação de Verón se evidencia como plural: estudou Charles S. Peirce, Jacques Lacan, Julien Greimas, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Alain Touraine, entre outros pesquisadores de diversas vertentes teóricas, tal como assinala a articulista Maria Cristina Gobbi²⁶. Verón transformou-se em um clássico, referenciado de forma recorrente na atualidade, em razão do conceito de circulação discursiva

23. Anita Leandro, doutora em Estudos Cinematográficos e Audiovisuais pela Université Paris III/ Sorbonne Nouvelle, e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ; Isabel Castro, doutoranda do Programa Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ.

24. Doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS e professora do Curso de Comunicação Social da Universidade Luterana do Brasil.

25. Doutor em Comunicação Social pela Umesp e professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG.

26. Doutora em Comunicação Social pela Umesp e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

e a análise da circulação dos discursos entre produção e recepção. Além disso, suas ideias se fizeram relevantes no debate do campo da comunicação acerca dos processos de midiaticização da vida social.

Maxwell E. McCombs (1938-) estabelece o paradigma do agendamento, da clássica teoria da *agenda-setting* ao novo modelo de *agenda-setting* em rede. A articulista Jan Alyne Barbosa Prado²⁷ estabelece a elaboração teórica que faz de McCombs um clássico. Junto de Donald Shaw, ele identificou que as pautas expostas na mídia tornam-se tópicos abordados nas relações sociais e culturais cotidianas. A teoria do agendamento envolve ainda a noção de que os meios de comunicação não definem como vamos nos posicionar sobre algo, mas pautam a agenda pública de discussões. Além disso, um meio de comunicação pode pautar o outro, e um produto midiático (de qualquer gênero ou formato, não restritamente jornalístico como fertilmente se discute) pode agendar as discussões que se dão em outro. A ensaísta aprofunda a discussão sobre a *agenda-setting* mostrando seu impacto sobre a tradição de pesquisas em *media-effects*, discorrendo sobre as várias fases de desenvolvimento dessa teoria, até a contemporaneidade. E, ainda, destaca que a base epistemológica da teoria do agendamento é a pesquisa estatística de base quantitativa e que, por isso, no Brasil – que não tem tradição de pesquisa quantitativa em comunicação – as apropriações e referências a esse clássico são limitadas.

Néstor García Canclini (1939-) é um dos intelectuais latino-americanos mais relevantes na contemporaneidade. Os ensaístas Maria das Graças Pinto Coelho e Sebastião Faustino situam esse clássico da comunicação delineando suas contribuições no debate acerca das relações entre as culturas locais e os processos implicados na globalização. Sobre as tensões entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural, Canclini critica sistematicamente o eurocentrismo e propõe pensar a América Latina a partir do hibridismo cultural. Nesse contexto de mundialização da cultura e profunda midiaticização da sociedade, se destacam suas reflexões acerca da diversidade de apropriações e usos implicados no consumo cultural, a participação do consumo na dinâmica das identidades culturais e, especialmente, a politização do consumo e a complexidade de suas relações com a cidadania.

Os clássicos que compõem a obra são aqueles teóricos que persistem na construção social do conhecimento científico em comunicação, e, de fato, a jornada de leitura nos apresentou inesquecíveis luminares. Entretanto, como os próprios organizadores identificaram e anteciparam, recorrendo a Jorge Luis Borges²⁹, toda a classificação é arbitrária e pode nos deixar com a impressão de que há “faltas” de outros inesquecíveis.

Portanto, mesmo sabendo que não há como dar conta desse enigma, ficamos a perscrutar o que significam algumas ausências, tais como os franceses Michel Foucault e Pierre Bourdieu, e suas reflexões acerca das relações de poder que estão dentro e fora do discurso, e as ideias de embate e disputa, que caracterizam os processos de comunicação; ou Stuart Hall e a tradição dos Estudos Culturais Britânicos; e mesmo Claude Elwood Shannon e Warren

27. Doutora em Comunicação e Cultura Contemporânea pela UFBA e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Temporalidades da Universidade Federal de Ouro Preto.

28. Maria das Graças Pinto Coelho, doutora em Educação pela UFRN e professora dos Programas de Pós-Graduação em Estudos de Mídia e em Educação, da UFRN; Sebastião Faustino, doutor em Educação pela UFRN e professor do Departamento de Comunicação Social da UFRN.

29. BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. In: _____. *Outras inquisições*: 1952. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 121-126.

Weaver, criadores do, geralmente considerado clássico, modelo matemático da comunicação, entre outros.

Longe de demandar que a obra dê conta dessas inquietações, mas o não aprofundamento acerca dessas escolhas nos deixa a refletir sobre como as ausências, essas ou outras, geram implicações na leitura da própria configuração do campo e podem oferecer pistas sobre como estamos nos identificando, distinguindo ou transformando.

Sobre as transformações no campo da comunicação, é válido ainda registrar nota para futuras reflexões pertinentes ao espírito do tempo de nossa época, uma conjuntura na qual se faz relevante, por exemplo, observar a diversidade na produção intelectual em questão: dos 20 teóricos clássicos estudados na obra, três são latino-americanos e uma mulher; dos 26 articulistas brasileiros convidados para produzir os ensaios que configuram a obra, 10 são homens e 16 são mulheres.

Chegamos ao fim dessa leitura com felizes descobertas sobre teóricos clássicos que continuam nos instigando. Ao longo de cada página de *Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini*, revisitamos suas contribuições para a área da comunicação, por meio artigos ou ensaios com características didáticas e preocupados em situar tensões e críticas no reservatório teórico do campo acerca desses mesmos baluartes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana (orgs.). **Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. In: _____. **Outras inquietações**: 1952. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 121-126.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. Charles Sanders Peirce (1839-1914). In: AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana (orgs.). **Clássicos da comunicação: os teóricos – de Peirce a Canclini**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 26.

SCHRAMM, Wilbur (org.). **Panorama da comunicação coletiva**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

Sonoridades e ambiências nos filmes: *Cão branco* e *A missão*

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Eliana Costa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: costa_eliana@hotmail.com

Resumo: Tendo como fundamento os estudos do teórico alemão Hans Ulrich Gumbrecht¹ e seu instigante conceito de *Stimmung*, nas diversas camadas de significações que o compõem (clima, atmosfera, som, humores, ambiência), esta resenha pretende explorar como essa categoria estética influi na construção e leitura da obra cinematográfica. O foco central de nossas reflexões será a dimensão sonora do filme, especificamente na música ou trilha sonora, e em como ela participa do *Stimmung*, sugerindo efeitos de intensa presença, que redimensionam a obra. Para realizar esta proposta de leitura, apresentaremos dois filmes: *Cão branco* (1982), de Samuel Fuller, e *A missão* (1986), de Roland Joffé; ambos com trilha do compositor italiano Ennio Morricone. Investigaremos também como o *Stimmung* permeia várias etapas do processo de criação da música, tornando-se parte intrínseca da práxis do compositor, no transcorrer da realização da obra.

Palavras-chave: sonoridades; *Stimmung*; Ennio Morricone; *Cão branco*; *A missão*.

Abstract: Based on studies of the German theorist Hans Ulrich Gumbrecht, his instigating concept of *Stimmung*, and various layers of its meaning (climate, atmosphere, sound, moods, ambience), we intended to explore how this aesthetic category influences construction and reading of cinematographic work. Our reflections will focus on the sound dimension of the film, specifically on music or soundtrack, and how it is part of *Stimmung*, suggesting effects of intense presence that resize the work. We will present two films to reflect on the concept: *White dog* (1982), by Samuel Fuller and *The Mission* (1986), by Roland Joffé; both with soundtrack/score by the acclaimed Italian composer Ennio Morricone. We will also investigate how *Stimmung* permeates several stages of the process of creating music, that becomes an intrinsic part of the composer's *praxis*.

Keywords: Sonorities; *Stimmung*; Ennio Morricone; *White dog*; *The Mission*.

1. Pensador alemão, teórico da literatura, professor em Stanford, EUA.

1. INTRODUÇÃO

A dimensão sonora é tão fundamental para a força expressiva e comunicacional da obra audiovisual, que não são poucas vezes em que nos lembramos da música de um filme, por exemplo, com muito mais facilidade do que do enredo ou personagens. Todos nós carregamos na memória e coração nossas trilhas ou temas favoritos, que nos marcaram e impactaram profundamente.

Devido à natureza do ecrã em “figurar os objetos de onde deveriam emanar esses sons”² (temos a impressão que eles emanam direta e espontaneamente das imagens contidas na tela), ignoramos toda a complexidade musical; a *poiesis* distinta das sonoridades, na construção da paisagem sonora da obra, além de sua singular distribuição espacial. De tão habituados que estamos em “ver” o filme, nos esquecemos, frequentemente, de levar nossos sentidos à leitura e impressões que esses sons sugerem ou acrescem de valor às imagens. Isso, sem dúvida, solicita do audioespectador uma atitude sensorial específica – a audiovisual. Aos poucos, como afirma o compositor e pesquisador audiovisual francês Michel Chion³, percebemos que as sonoridades ou a música em uma obra “nos fazem ver aquilo que sem elas não veríamos, ou veríamos de outra forma”.

De alguma maneira, essa atitude perceptiva nos conduz a uma metodologia de leitura da obra menos centrada na interpretação e mais nos efeitos de *presença* que tais experiências nos suscitam, como nos ensina Hans Ulrich Gumbrecht em suas leituras por *Stimmung* (climas, atmosfera, som, humores, ambiência). Para Gumbrecht⁴, só conseguimos descrever bem certos fenômenos culturais recuperando a dimensão de *presença*. O que está relacionado a um modo de percebermos a comunicação em sua materialidade, “no atrito dos corpos” e, conseqüentemente, em experiências comunicacionais apriorísticas, fugidias, inexprimíveis. Dentro desse contexto, ler por *Stimmung* é perceber na obra sua natureza de coisa, testemunhá-la surgir como “algo no mundo”. Através dele, segundo o autor, podemos recuperar uma proximidade existencial à dimensão material do mundo.

Ao pesquisar e refletir sobre o tema, no campo audiovisual, deparamo-nos com relatos sobre o processo de composição musical para filmes de um dos maiores nomes do cinema – o compositor italiano Ennio Morricone. Percebemos que o clima, a atmosfera, a ambiência e os humores dos filmes (da concepção, passando pelas imagens pré-editadas, até a edição final) influenciam radicalmente seu processo de criação. Posteriormente, a trilha sonora, marcada por essas mesmas ambiências, comporá o *Stimmung* da obra que chegará ao audioespectador, em um *continuum*. Por esse motivo nos apropriamos do pensamento de Gumbrecht, pela importância dos estudos do autor no campo da comunicação, pela aplicabilidade e pertinência do conceito na análise e produção de diferentes conteúdos artísticos, estéticos e comunicacionais na contemporaneidade; e selecionamos para esta Resenha os filmes: *Cão branco*⁵, de Samuel Fuller, e *A missão*⁶ (1986), de Roland Joffé, ambos com trilha sonora do compositor italiano Ennio Morricone. Interessamo-nos mostrar como o

2. CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. p. 59.

3. *Ibidem*, p. 33.

4. GUMBRECHT, Hans Ulrich. Uma rápida emergência do clima de latência. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, pp. 303-317, jul./dez. 2010.

5. *CÃO branco*. Direção: Samuel Fuller. Intérpretes: Kristy McNichol, Christa Lang, Paul Winfield, Burl Ives. Roteiro: Romain Gary, Samuel Fuller. Los Angeles, CA: Paramount Pictures, 1982.

6. *A MISSÃO*. Direção: Roland Joffé. Intérpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson. Roteiro: Robert Bolt. Burbank, CA: Warner Bros; Goldcrest Films, 1986.

Stimmung permeia várias etapas do processo de criação da música, tornando-se parte intrínseca da práxis do compositor, no transcorrer da realização da obra, e o quanto isso eleva extraordinariamente o potencial expressivo das obras, no caso, os filmes.

Este texto, portanto, é um convite a uma “entrega de corpos e afetos”, ou disposição a uma diferente percepção e experiência da obra audiovisual. Uma proposta de abordagem gumbrechtiana da experiência estética, que marca um novo paradigma nos estudos da literatura e da comunicação. Antes de avançarmos no tema das sonoridades, algumas reflexões introdutórias sobre o conceito de *Stimmung* são necessárias.

2. O STIMMUNG – OU ATMOSFERA, CLIMA, AMBIÊNCIA

Como desdobramento de suas reflexões sobre a presença, na obra *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*⁷, Gumbrecht propõe o conceito (*Stimmung*) como categoria estética, afirmando que, ainda que intuitivamente, na contemporaneidade, lemos por *Stimmung*.

Stimmung é uma espécie de imanência das coisas – elas “são”. Evidencia-se na obra nos efeitos que remetem e evocam o clima, a atmosfera, a ambiência, os sons e humores, que nos tocam fisicamente, sugeridos nos elementos e recursos visuais e sonoros com os quais o diretor trabalha em um filme. O termo também designa humor, que tem a ver com nossos estados interiores, estados de espírito, ou disposição. Voz e afinação também contemplam seu significado em alemão. É um conceito que, nessas variadas camadas de significações, abarca algo com um “afinar um instrumento musical”, estar afinado; um conjunto, que forma um *continuum*, – “é nele que as ambiências e as atmosferas que afetam nossos estados de espírito e nossas mentes se inscrevem”, afirma Alex Sandro Martoni⁸.

O som, a atmosfera e o clima são dimensões que, “de fato, afetam os leitores de um modo material”⁹. Quando lemos por *Stimmung*, intuitivamente buscamos as mesmas sensações. Presença substancial, não significada. Perturbamos, deixa-nos fisicamente desconfortáveis, um sentimento interno para o qual não temos conceitos.

Stimmung é normal e corretamente traduzida por “disposição” ou, como uma metáfora, por “clima” e “atmosfera”. O que as metáforas “clima” e “atmosfera” compartilham com a palavra *Stimmung*, cuja raiz alemã é *Stimme* (“voz”, em alemão), é que elas sugerem a presença de um toque material – talvez o mais leve toque material possível – sobre o corpo de quem quer que perceba uma disposição, um clima, uma atmosfera, ou uma *Stimmung*. Tempo, vozes e música, todos têm um impacto físico, ainda que invisível sobre nós. É um toque físico que nós associamos com alguns sentimentos “interiores”¹⁰.

Pode-se, talvez, concluir que, quando uma determinada obra possui um clima, cria uma determinada atmosfera, o que está em jogo “é o potencial da

7. GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

8. MARTONI, Alex. *Lendo ambiências: o reencantamento do mundo pela técnica*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015, p. 16.

9. GUMBRECHT, Hans Ulrich. Lendo para o *Stimmung*? Sobre a ontologia da literatura hoje. *Revista Índice*, Madrid, 2009, v. I, n. 1, pp. 105-114, 2009. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7mL9UlfmI4PbU1xX0dOc0NSVHM/view>>. Acesso em: 19 out. 2017.

10. GUMBRECHT, Hans Ulrich. Uma rápida emergência do clima de latência. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, pp. 303-317, jul./dez. 2010.

mesma de conceber uma espécie de sistema de forças que age sobre nossas modulações afetivas”¹¹. Não seria o som e a imagem, no audiovisual, *corpus* privilegiado dessas potencialidades estéticas, no campo dos afetos, em sua capacidade de apelar aos sentidos, à concentração, apaziguamento, provocar efeitos, reações, um mergulho na obra, estados “não mediados”? Vejamos a seguir outra citação importante do teórico sobre o poder evocativo do som:

Interessa-me muito a componente de sentido que relaciona *Stimmung* com as notas musicais e com escutar os sons. É bem sabido que não escutamos apenas com os ouvidos interno e externo. O sentido da audição é uma complexa forma de comportamento que envolve todo o corpo. A pele, assim como modalidades de percepção baseadas no tato, tem funções muito importantes. Cada tom percebido é, claro, uma forma de realidade física (ainda que invisível) que “acontece” aos nossos corpos e que, ao mesmo tempo, os envolve¹².

Um exemplo de presentificação do passado na ambiência sonora está descrito no texto “Liberdade na voz de Janis Joplin”, no qual Gumbrecht¹³ afirma que “a música e a voz do passado eletrificam nossa pele e nos chamam para longe do presente [...]. Nada é tão forte, nada incorpora esse mundo de maneira tão intensa quanto a voz de Janis Joplin em ‘Me and Bobby McGee’”.

3. MORRICONE E SUA PRÁXIS COMPOSICIONAL SOB AS ATMOSFERAS E AMBIÊNCIAS

Ao investigarmos a práxis de composição fílmica de Morricone, percebemos que ela é fortemente marcada pelas ambiências e atmosferas dos filmes para os quais cria. Compositor, arranjador e maestro italiano nascido em 1928, ele é considerado o maior compositor vivo de trilhas cinematográficas, se não o maior de todos os tempos. Aclamado por cineastas e críticos de todo o mundo pela versatilidade e originalidade na utilização de elementos diversos resultando na produção de uma das músicas mais sublimes de nossos tempos.

O compositor não escreve músicas pela melodia, mas para “revelar a personalidade dos atores e a natureza da trama”¹⁴. Músicas com uma lógica interna, não somente para sugerir o que já está explícito na imagem, mas para que suscitem o amálgama, o momento sublime da audiovisão. Não concebe suas trilhas como algo a “colocar sobre as imagens”, mas como algo que “organicamente cresce do tecido do filme”¹⁵; portanto não se sente como um mero “artesão a serviço do diretor, mas um artista em seu próprio direito”¹⁶. Além disso, como afirma Sergio Miceli, musicólogo italiano¹⁷, o maestro usa a música como força de redenção. Essa série de combinações o fez criador de obras primas, ainda que afirme não acreditar que haja um método/modo absolutamente certo ou correto como solução de trilha.

É minha intenção abordar a música de filme como um fenômeno do século XX [...]. É minha convicção cada vez mais enraizada de que devemos dar um tratamento especial ao estudo e à prática da música de cinema: o cinema, uma forma

11. MARTONI, Alex. *Len-do ambiências: o reen-cantamento do mundo pela técnica*. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015, p. 147.

12. GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambi-ência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 12.

13. *Ibidem*, p. 126.

14. MORRICONE, Ennio; MICELI, Sergio. *Compo-sing for the cinema: the theory and praxis of music in film*. Laham, MA: Scarecrow Press, 2013, p. vii.

15. MOZART of film mu-sic, op. cit.

16. MORRICONE, Ennio; MICELI, Sergio, op. cit., p. viii.

17. *Ibidem*, p. viii.

expressiva que tem a capacidade mais do que qualquer outra de falar com seres humanos sobre o século XX. Esse sincretismo é inigualável [...]. Feito de tantas línguas, a linguagem do cinema às vezes é arte, mas também demonstrou seu valor documental no sentido político e social, no sentido dos costumes e assim por diante. [...] A música sempre esteve presente de diferentes maneiras dentro desta linguagem, às vezes assumindo um papel decisivo¹⁸.

Para o maestro, seu processo criativo começa com sua interação e sintonia (disposição; humor) com o diretor. Quanto maior a abertura e relação de confiança entre eles, maiores são as chances de a trilha corresponder ao filme. “Se o diretor não limita a complexidade da linguagem musical, poder obter um resultado audiovisual de maior intensidade e qualidade”¹⁹, afirma.

Muitas vezes é nesse diálogo inicial que o diretor passa a Morricone a ideia central da trama, o fio condutor, para que o compositor, então, comece a pensar no tema. Em seguida inicia-se a visualização das imagens. “Tenho que ver um corte definitivo do filme para eu começar a pensar sobre a música, que dirá compô-la [...] depois de ver o filme eu digo ao diretor sobre minhas sensações e sentimentos e o que gostaria de fazer”²⁰. Ao propor uma práxis que inclui a observação de certos aspectos do filme, percebemos que o compositor se aproxima do conceito de *Stimmung* em sua leitura da obra cinematográfica para realização da trilha. Ou seja, é no mergulho na atmosfera, clima, ambiência e som das imagens, e humores dos personagens, além do roteiro, que reside a chave de inspiração para o processo de composição de suas obras. Portanto, não se trata apenas do sentido da trama, mas da *presença* que se revela nas imagens e sons naturais, ainda que na fase de produção/edição da obra.

O compositor destaca importantes aspectos a serem observados para elaboração de uma trilha, um deles é a cor: “na presença de um filme dotado de sua própria coerência cromática, é absolutamente apropriado que um músico deseje oferecer um som equivalente. As imagens assumirão a cor e o significado timbral análogo ‘superficialmente’ ao da música”²¹. Ressalta também a importância da geografia, ambiência, indumentária, cenário, luz, condições climáticas, personagens e seus humores – além da presença de sons naturais e diálogos. Para Ennio Morricone²²:

A música precisa sugerir mais do que expressar, insinuar mais do que esclarecer. Em suma, você deve escrever pouco e depois cortar a melhor parte do que escreveu. Você precisa acima de tudo lembrar que o filme continua, que você planta aqui para a colheita mais tarde na cena seguinte e talvez nas sequências.

O compositor deve analisar como o diretor estruturou o filme e, então, pensar em estruturas musicais apropriadas que levem em conta a forma do filme e o estilo do diretor. “Eu pesquiso e encontro essa maneira subterrânea de trazer os personagens através da música. Este é o grande desafio do compositor de filmes”²³, afirma Morricone. Desafio que realiza no filme *Cão branco*²⁴ e leva às últimas consequências em *A missão*²⁵.

18. *Ibidem*, p. 2.

19. *Ibidem*, p. 25

20. MOZART of film music. *The Guardian*, London, 23 feb. 2001. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/film/2001/feb/23/culture.features1>>. Acesso em: 19 out. 2017.

21. MORRICONE, Ennio; MICELI, Sergio. *Composing for the cinema: the theory and praxis of music in film*. Lanham, MA: Scarecrow Press, 2013, p. 16.

22. *Ibidem*, p. 26.

23. *Ibidem*, p. 53.

24. *CÃO branco*. Direção: Samuel Fuller. Intérpretes: Kristy McNichol, Christa Lang, Paul Winfield, Burl Ives. Roteiro: Romain Gary, Samuel Fuller. Los Angeles, CA: Paramount Pictures, 1982.

25. *A MISSÃO*. Direção: Rolland Joffé. Intérpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson. Roteiro: Robert Bolt. Burbank, CA: Warner Bros; Goldcrest Films, 1986.

4. AMBIÊNCIA E SONORIDADES EM CÃO BRANCO

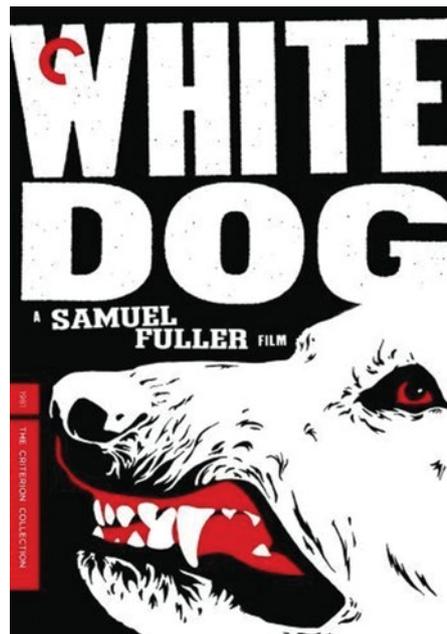


Figura 1: Filme *Cão branco*²⁶ (1982).
Direção de Samuel Fuller.

Dando continuidade às reflexões anteriores sobre *Stimmung* e ambiência sonora, ou sonoridades, no cinema, nessa primeira parte propomos algumas considerações sobre um filme prodigioso, fruto do trabalho de dois talentos incontestáveis: *Cão branco*, dirigido por Samuel Fuller e acompanhado da música “minimalista e nervosa” de Morricone, cujo tema central é o preconceito racial, mais diretamente o racismo da sociedade norte-americana.

Com roteiro de Samuel Fuller e Curtis Hanson, baseado no romance homônimo de Romain Gary, de 1970, a história gira em torno de um treinador (negro) de cães (interpretado por Paul Winfield), que abraça o desafio de curar um cão de ataque, tentando recondicioná-lo, para demonstrar que a raiva não é inata/inerente, mas apreendida e pode ser reversível, superada. De fato, os chamados “cães brancos” eram treinados para serem racistas desde filhotes e atacavam furiosamente qualquer negro que cruzassem seus caminhos.

Na trama, uma jovem atriz (interpretada por Kristy McNichol) atropela um destes cães e, depois de resgatá-lo, decide acolhê-lo, levando-o para sua casa. Apesar de fiel e dócil companheiro, aos poucos ela percebe seu comportamento agressivo e descobre que ele fora treinado para ser um cão de ataque, um “cão branco”, em um “emaranhado de dificuldades que se desenvolvem na trama”, típico da busca por “caminhos tortuosos e obscuros do cineasta”, como escreve o crítico Ignácio Araújo²⁸. Ela decide, então, poupar o cão da morte, entregando-o esperançosamente às mãos do treinador para curá-lo. “O processo de descondicionamento do cão tem uma grandeza discreta, é uma preciosidade, com o diretor segurando com perfeição o clima de imponderabilidade sobre as reações do animal e os perigos aí implicados”²⁹.

26. CÃO branco. Direção: Samuel Fuller. Intérpretes: Kristy McNichol, Christa Lang, Paul Winfield, Burl Ives. Roteiro: Romain Gary, Samuel Fuller. Los Angeles, CA: Paramount Pictures, 1982.

27. Disponível em: <<http://www.imdb.com/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

28. ARAUJO, Inácio. Cão Branco. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 dez. 1990.

29. Ibidem.

Em ensaio sobre Fuller, Bruno Andrade³⁰ afirma:

O que é muitas vezes, arbitrária e facilmente inclusive, chamado de “violência” a respeito dos filmes de Fuller, nada mais é que uma pintura eficaz e exata, esculpida à perfeição como poucas vezes o cinema foi capaz, do *imprevisto*, acolhido aqui na sua totalidade: súbito, insólito, arrebatador, ou uma palavra que contém todas as outras e as ultrapassa para finalmente liberá-las – *vivo*.

Cão branco foi, nas palavras do diretor, “um filme provocador, expondo a estupidez e irracionalidade do racismo na nossa sociedade. Nada mais, nada menos”³¹. Irônica e injustamente (ou por questões políticas não explícitas), o filme foi perseguido por organizações defensoras dos direitos dos negros antes mesmo de ser lançado. Não resistindo à pressão, a Paramount decidiu não exibir o filme em solo americano. Hoje, acredita-se que o estúdio temia a reação da direita conservadora, que poderia sentir-se desconfortável com a obra, por se tratar de uma crítica direta, brutal e contundente ao racismo e hipocrisia branca. Uma obra, portanto, vítima de censura. Consternado e abalado pela decisão, o diretor partiu para a França, onde já era conhecido, e nunca mais realizou um filme em solo americano novamente. O filme só foi exibido nos EUA em 1991.

Cão branco é uma obra arrebatadora pela capacidade do diretor em tratar sentimentos, sensações, climas que vão de um extremo ao outro, com recursos modestos, mas de maneira prodigiosa³². Ele mostra com maestria a barbárie, de uma forma bruta, direta: – o sangue na boca da besta, em seus pelos – sua ira e fúria, fruto da demência humana. No entanto, o horror também se dá nas entrelinhas. Possui uma forma refinada e visceral; não vemos os corpos dilacerados, mas, antes, o *close* nos olhares humanos, estarecidos e em agonia diante do terror.

As paisagens são bucólicas, e é essa a atmosfera dominante. Há algo nostálgico, calmo, que emana das paisagens, dos corpos dos jovens – e, ainda assim, somos intrigados pelo tom de suspense sugerido pela música melancólica e tensa de Morricone, inscrita na atmosfera do filme, de planos longos e cortes nervosos, que nos preparam para a batalha (uma das marcas de Fuller), fruto da imponderabilidade e demência.

É a música de Morricone que dá o clima do suspense, do ambíguo, já nos momentos iniciais do filme: insinua, envolve e desnorteia nos efeitos de tensão que sugere. Essa alternância é recorrente; som e imagem na oscilação e transição destes climas e humores, culminando no terror do ataque – para, em seguida, sermos conduzidos ao restabelecimento da ordem e da calma. Uma das cenas mais impressionantes, cujo impacto da trilha é notável, pode ser descrita para exemplificar esses aspectos.

A jovem atriz chega ao centro de adestramento e caminha para a jaula onde a fera é recondicionada pelo treinador. O embate, a batalha entre cão e humano se dá no corpo a corpo. A fera ataca vorazmente o treinador vestido com roupa de proteção, desta vez sem a focinheira.

30. ANDRADE, Bruno. O Fogo de Hephaestus. Foco – Revista de Cinema, [S.l.], 2009. Disponível em <<http://focorevistadecinema.com.br/FOCO1/andrade-hephaestus.htm>>. Acesso em: 19 out. 2017. Grifos do autor.

31. DOMBROWSKY, Lisa. *The films of Samuel Fuller: if you die, I'll kill you!* Middletown: Wesleyan University Press, 2008. p. 361.

32. ARAUJO, Inácio, op. cit.



Figura 2: Filme *Cão branco*³³.



Figura 3: Filme *Cão branco*³⁴.

Toda a sequência é acompanhada pelo olhar incrédulo da atriz diante da fúria e pela música que intensamente nos toca – uma combinação perfeita entre a oscilação dos cortes de planos do ambiente (ataque animal) e da personagem – e embala nossos sentidos no clímax do suspense e terror que nos acomete. O amálgama. No final da passagem, o cão é vencido por seu próprio cansaço e, exausto, se rende.



Figura 4: Filme *Cão branco*³⁵.

33. CÃO branco. Direção: Samuel Fuller. Intérpretes: Kristy McNichol, Christa Lang, Paul Winfield, Burl Ives. Roteiro: Romain Gary, Samuel Fuller. Los Angeles, CA: Paramount Pictures, 1982.

34. Ibidem.

35. Ibidem.

5. AMBIÊNCIA E SONORIDADES EM A MISSÃO



Figura 5: Filme *A missão*³⁶.

O filme *A missão* (1986) foi dirigido por Rolland Joffé e tem como roteirista Robert Bolt. O filme trata dos conflitos entre os jesuítas, as coroas ibéricas e o papa. A região é a de Sete Povos das Missões, disputada pelos espanhóis e pelos portugueses em meados do século XVIII. Em 1750, com o Tratado de Madrid, a região foi reconhecida como portuguesa. Os jesuítas que tinham por objetivo, além da difusão da fé, a conversão dos nativos transformaram-se em mais um dos elementos do processo de colonização dos povos da América Latina. No entanto, com as mudanças provocadas pelas ideias iluministas durante todo o século XVIII na Europa, os jesuítas passaram a ser vistos como um problema para o Estado português. Com a ascensão do Marquês de Pombal em Portugal no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Os indígenas já aculturados pelos jesuítas ficaram à merce dos colonos da região, cujo real interesse era o de escravizá-los.

O filme conta a história do padre Gabriel (Jeremy Irons), um jesuíta que luta para defender os indígenas e tem como missão, junto com o padre Fielding (Liam Neeson), convertê-los ao cristianismo. Padre Gabriel começa a enfrentar problemas com a chegada de um violento mercador de escravos, Rodrigo Mendonza (Robert De Niro). Tendo assassinado seu irmão Felipe (Aidan Quinn) por causa de Carlotta (Cherie Lunghi), o mercador entra para a Ordem dos Jesuítas para se regenerar e redimir seus pecados. Os interesses econômicos marcam o início dos conflitos com a missão jesuítica. Em síntese, essa é a história narrada por Roland Jaffé. Apesar de sabermos que essa parte da história dos indígenas da América Latina é muito mais complexa do que

Fonte: IMDb³⁷.

36. A MISSÃO. Direção: Rolland Joffé. Intérpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson. Roteiro: Robert Bolt. Burbank, CA: Warner Bros; Goldcrest Films, 1986.

37. Disponível em: <<http://www.imdb.com/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

a sinopse descreve, gostaríamos de propor ao audioespectador que a atenção seja voltada para a importância da trilha sonora.

Podemos afirmar que a força expressiva que mais se destaca no filme é a trilha sonora de Ennio Morricone, considerada uma das obras-primas do compositor, que mergulhou em uma variedade de influências musicais que vai do clássico à percussão nativa – tambores, batuques –, às guitarras de influência espanhola, para evocar o choque cultural.

A missão é um filme no qual a música é soberana; por um momento parece ir ao revés do que o conceito de valor acrescentado propõe – como se a imagem estivesse contida no som. A força expressiva e harmônica do filme é conduzida por seu *Stimmung*, com destaque à paisagem sonora e à premiada fotografia. É a ambiência, o clima, a atmosfera e os sons, conforme nos ensina Gumbrecht, que captam nossa atenção na leitura do filme³⁸.

Ao afirmar que na fase inicial de seu processo de composição assiste a uma boa parte das imagens, o que certamente o compositor observou, neste caso, foi a ambiência nas imagens pré-produzidas, trabalhadas posteriormente pela montagem, edição e fotografia de Chris Menges: a exuberância das florestas, cachoeiras, das vilas e dos corpos dos nativos – além da doçura e fé dos jesuítas (Morricone é católico fervoroso) – que definitivamente o tocaram, favorecendo a pré-disposição e sintonia para com a obra. Portanto é o *Stimmung* que permeia as variadas camadas e esferas da obra audiovisual – da concepção à recepção (ou leitura).

Vale ressaltar aqui as experiências de Morricone com a música experimental e o fato de recorrer à voz em seus diversos trabalhos para o cinema, com destaque nesta trilha.

Aqueles que conhecem o meu trabalho sabem que adoro a voz humana. A adoro porque é a melhor forma de expressão e a mais ancestral também. Porque é um produto de nossos corpos, podemos modulá-la, comandá-la, sem passar por outro instrumento. Na minha opinião, ela é o principal instrumento³⁹.

Efeitos de intensidade, conforme nos aponta Gumbrecht. Ou, como afirma Wisnik⁴⁰, “força da proferição do verbo musical, no contexto iniciático, e imortal, irredutível, som que impregna a pedra e que se impregna de sua solidez”.

Em *A missão* três aspectos musicais foram os mais relevantes na composição da trilha:

1. A música étnica (dos índios da América do Sul-Argentina-Colômbia).
2. As tradições musicais da Igreja Católica depois do Conselho de Trento, levado à América do Sul pelos jesuítas.
3. O fato de um dos protagonistas do filme tocar o oboé; assim sendo, ele é o portador de uma experiência instrumental pós-renascentista específica ligada a sua própria época⁴¹.

Há uma passagem do filme cujo tema é o consagrado, “O oboé de Gabriel”, que inicialmente é executado na tela pelo personagem de Jeremy Irons. Parte inicial do filme, as cenas retratam toda a exuberância da floresta e o povo Guarani. O verde das árvores se mescla sob a luz e a sombra. A terra seca

38. GUMBRECHT, Hans Ulrich, op. cit., 2014.

39. MORRICONE, Ennio; MICELI, Sergio. *Composing for the cinema: the theory and praxis of music in film*. Lanham, MA: Scarecrow Press, 2013, p. 223.

40. WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 39.

41. Morricone, Ennio; MICELI, Sergio. *Composing for the cinema: the theory and praxis of music in film*. Lanham, MA: Scarecrow Press, 2013, p. 166.

contrasta com a imensidão das majestosas cataratas, com o frescor das águas. Os corpos dos Guaranis, sua beleza, força. Música e ambiência, atmosfera se completam e se bastam. Diante desse cenário, quando o personagem senta-se para tocar a sua flauta, o clima de medo, intimidação e desconfiança sugerido pela presença dos nativos escondidos na mata aos poucos vai se apaziguando, e uma atmosfera de conciliação, o marco da união e boa vontade, se instaura, pelo poder evocativo do som da flauta – em um dos trechos mais sublimes do filme. Surpreendentemente, Morricone escreveu o tema ao assistir os movimentos de dedos aleatoriamente improvisados por Irons quando atuou durante a primeira cena, combinando a música com esses movimentos.

O fato de que Morricone poderia escrever um tema assombroso, evocativo e lendário dessa base é surpreendente; a simples orquestração para oboé, cordas e cravo é sublime, capturando perfeitamente a essência do pacífico e gentil Padre Gabriel, que encanta e ganha a confiança dos Guaranis com sua bela música⁴².



Figura 6: Filme *A missão*⁴³.

Um tema que se relaciona com a própria missão Guarani é ouvido pela primeira vez na sugestão de abertura “Na terra, como no céu”, que é, na verdade, a faixa dos títulos finais.

Um tema rítmico para cravo, cordas e um coro latino, eleva gradualmente a percussão étnica, aumentando o seu núcleo rítmico, bem como uma declaração contrapontística do tema de Gabriel que sustenta o canto coral e remete ao choque de cultura central na trama entre a civilização ocidental, a Igreja e os próprios Guarani⁴⁴.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o audiovisual carrega um potencial de produção de *presença* instigante através de sua singular força comunicacional. Em um primeiro momento, a *presença* é o que vemos na cena, o que os sentidos são

42. BROXTON Jonathan. The Mission – Ennio Morricone. *Movie Music UK*, London, 27 oct. 2016. Disponível em: <<https://moviemusicuk.us/2016/10/27/the-mission-ennio-morricone>>. Acesso em: 19 out. 2017. Tradução nossa.

43. A MISSÃO. Direção: Rolland Joffé. Intérpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson. Roteiro: Robert Bolt. Burbank, CA: Warner Bros; Goldcrest Films, 1986.

44. BROXTON Jonathan. The Mission – Ennio Morricone. *Movie Music UK*, London, 27 oct. 2016. Disponível em: <<https://moviemusicuk.us/2016/10/27/the-mission-ennio-morricone>>. Acesso em: 19 out. 2017. Tradução nossa.

capazes de apreender. Em um filme, por exemplo, emana do *Stimmung* da obra, das cenas, do som. Os personagens são importantes, os diálogos, a narrativa, mas a ambiência – este estado de *presença* – é dada ali, na fusão da imagem com o som. O resultado é uma “inscrição de forças que subvertem a nossa percepção habitual”⁴⁵, suscitando efeitos, em nossas leituras por *Stimmung*, que conduzem ao apaziguamento da *presença*. A dimensão sonora, no filme, é parte fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A MISSÃO. Direção: Rolland Joffé. Intérpretes: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson. Roteiro: Robert Bolt. Burbank, CA: Warner Bros; Goldcrest Films, 1986.

ANDRADE, Bruno. O Fogo de Hephaestus. **Foco – Revista de Cinema**, [S.l.], 2009. Disponível em: <<http://focorevistadecinema.com.br/FOCO1/andrade-hephaestus.htm>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ARAÚJO, Inácio. Cão Branco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 dez. 1990.

CHION, Michel. **A audiovisual: som e imagem no cinema**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

BROXTON, Jonathan. The Mission – Ennio Morricone. **Movie Music UK**, London, 27 oct. 2016. Disponível em: <<https://moviemusicuk.us/2016/10/27/the-mission-ennio-morricone>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CÃO branco. Direção: Samuel Fuller. Intérpretes: Kristy McNichol, Christa Lang, Paul Winfield, Burl Ives. Roteiro: Romain Gary, Samuel Fuller. Los Angeles, CA: Paramount Pictures, 1982.

DOMBROWSKY, Lisa. **The films of Samuel Fuller: if you die, I'll kill you!** Middletown: Wesleyan University Press, 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Lendo para o *Stimmung*? Sobre a ontologia da literatura hoje. **Revista Índice**, Madrid, 2009, v. I, n. 1, pp. 105-114. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7mL9UIfmI4PbU1xX0dOc0NSVHM/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Uma rápida emergência do clima de latência. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, pp. 303-317, jul./dez. 2010.

_____. **Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MARTONI, Alex Sandro. **Lendo ambiências: o reencantamento do mundo pela técnica**. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

45. MARTONI, Alex. Lendo Ambiências: o reencantamento do mundo pela técnica. Tese de doutoramento Universidade Federal Fluminense. Niterói 2015, p 8.

MORRICONE, Ennio; MICELI, Sergio. **Composing for the cinema**: the theory and praxis of music in film. Lanham, MA: Scarecrow Press, 2013.

MOZART of film music. **The Guardian**, London, 23 feb. 2001. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/film/2001/feb/23/culture.features1>>. Acesso em: 19 out. 2017.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Paulo Leminski, o poeta do labirinto

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atuando em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: arlindo@faac.unesp.br

1. LEMINSKI, ENTRE O "RIMBAUD CURITIBANO" E O "SAMURAI MALANDRO"¹

Na apresentação à obra de Paulo Leminski, *Toda Poesia*, de 2013, sua companheira e também poeta Alice Ruiz define a reunião ali exposta com uma precisão ímpar: "este livro é antes de tudo uma vida inteira de poesia"². De alguma forma, Ruiz, ao definir a obra, delineava o que fora a vida do poeta. Nascido em Curitiba, em 1944, Leminski teve, desde jovem, uma vida inteira dedicada ao fazer poético: ao seu próprio fazer, pela produção de grande intensidade e originalidade na forma de poemas e na forma do romance; ao fazer de outros poetas, seja pela análise crítica entusiasmada e ensaística singular, seja como tradutor de inúmeras línguas, quando pôde introduzir legados poéticos importantes de diferentes partes do mundo.

O início da trajetória de Leminski como poeta está marcado pelo encontro com os poetas concretos. Seus poemas ganham as primeiras aparições na famosa revista *Invenções*, em 1964. Em uma entrevista dada a Regis Bonvicino, Leminski registra a importância do contato com o Concretismo e suas figuras-chave:

Minhas ligações com o movimento concreto são as mais freudianas que se possa imaginar.

Eu tinha 17 anos quando entrei em contato com Augusto, Décio e Haroldo.

O bonde já estava andando. A cisão entre concretos e neoconcretos cariocas já tinha acontecido. Olhei e disse: são esses os caras. Nunca me decepcionei. Neste país de pangarés tentando correr na primeira raia, até hoje eles dão de dez a zero em qualquer desses times de várzea que se formam por aí.

Só que descobri depois que há uma verdade e uma força nos times de várzea, nessa várzea subdesenvolvida, que eu quero.

A qualidade e o nível da produção dos concretos é um momento de luz total na cultura brasileira, como diz Risério. Mas eles não sabem tudo.

1. As expressões entre aspas são, respectivamente, de autoria de Haroldo de Campos e Leyla Perrone-Moisés. CAMPOS, Haroldo de. Paulo Leminski. In: LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 7.; PERRONE-MOISÉS, Leyla. Leminski, o samurai malandro. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 nov. 1983. Caderno Cultura, p. 176.

2. RUIZ, Alice. Apresentação. In: LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 7.

A coisa concreta está de tal forma incorporada à minha sensibilidade que costumo dizer que sou mais concreto que eles: eles não começaram concretos, eu comecei³.

Olhando em retrospecto, é possível notar que Leminski, ainda que tenha tido grande identificação inicial com o grupo de poetas concretos, sua trajetória mostrou-se com corpo próprio. Se em diferentes momentos sua poesia deixava-se resvalar pela dicção concretista, em outros momentos, feita de um jogo complexo e sem regras pré-definidas, tornava-se a vazão de outros diálogos, em um amplo arco que vinha da poesia clássica grega à poesia de haikai japonesa, dando corpo a uma poesia de molde bastante experimental nos anos 1970.

Mas qual seria o papel ocupado pelo poeta curitibano na tradição literária brasileira? Situemos, primeiramente, o recorte temporal dessa poesia. Seu núcleo de poesia, por assim dizer, mais sólido, foi quase todo produzido entre os anos 1970 e 1980 e, como se deve prever, trata-se de uma poesia que também esteve embebida por uma atmosfera de mudanças, transformações, esperanças e desesperanças próprias daquele período.

Como todo bom poeta, que faz dialogar a experiência pessoal e a cultura de seu tempo, Leminski, por mérito próprio, conseguiu transformar pela sua poesia os limites entre polos estabelecidos: erudito e popular, filosofia e poesia, dissolvendo, em variados aspectos, os gêneros discursivos estabelecidos e realizando uma prática de escrita de caráter híbrido. O deslizamento de fronteiras talvez seja a marca mais original de sua inventividade poética. Cabe um trecho de Alfredo Bosi, extraído do seu já clássico *História concisa da literatura brasileira*, pela síntese que constrói sobre o poeta curitibano: “Leminski tentou criar não só uma escrita, mas uma antropologia poética pela qual a aposta no acaso e nas técnicas ultramodernas de comunicação não inibisse o apelo a uma utopia comunitária”⁴.

2. O POETA LABIRÍNTICO, NOS LIMITES DA FALA AUTOBIOGRÁFICA

Uma boa definição para Leminski talvez seja a de um poeta labiríntico. Sem a necessidade de precisar o início do trajeto dessa sua poética e muito menos o fim de seu percurso, o seu leitor é convidado a participar de seus lances de dados: breves, menos breves, ora caprichosos, ora relaxados. Sua escrita nos leva a um passeio por diversas fontes, cujo resultado mais significativo é que, enquanto leitores, somos tragados para um jogo de decifrar cada um desses passos do processo poético instaurado pelo poeta.

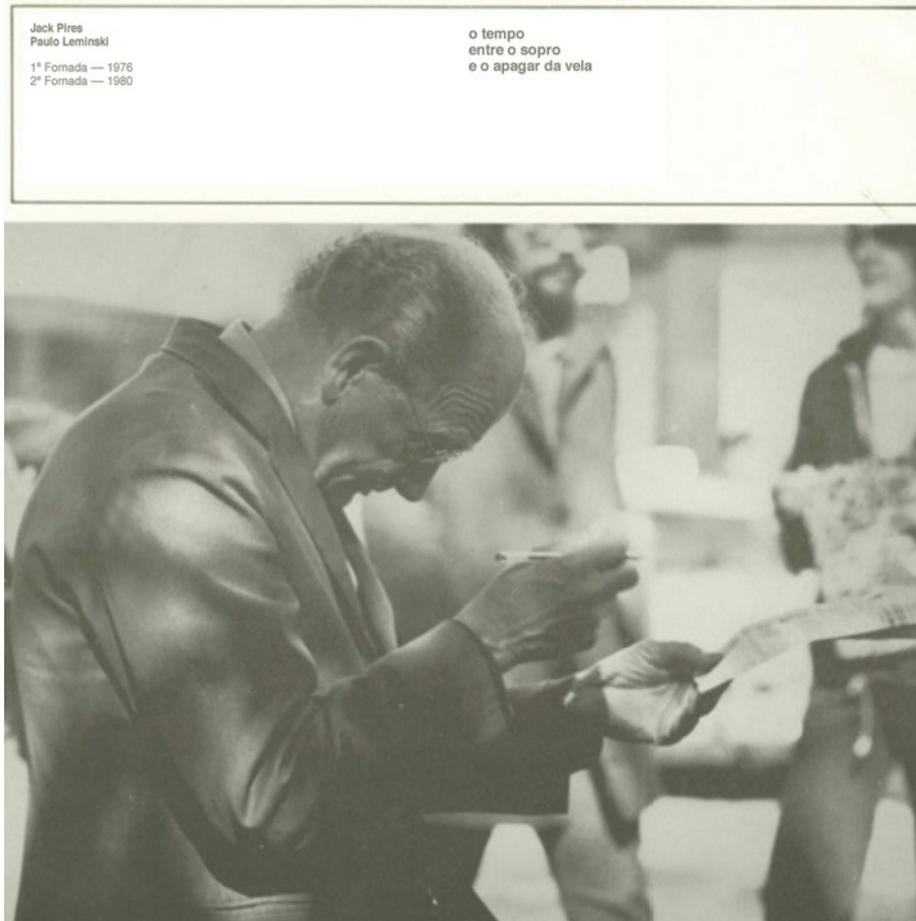
Em livro, a estreia de Leminski se dá, em 1976, com a obra *Quarenta cliques em Curitiba*. Publicado por uma editora bastante pequena, a Etecetera, a obra é uma espécie de fotolivro. Trata-se, na verdade, de uma combinação de quarenta fotos, em preto e branco, de autoria de Jack Pires e de quarenta poemas de Paulo Leminski, sendo todos eles dispostos em pranchas feitas em papel cartão. É curioso notar o modo como ocorreu o processo de seleção

3. BONVICINO, Régis (org.). *Envie meu dicionário: cartas e alguma crítica*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999, pp. 208-209.

4. BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006, pp. 487-488.

dos poemas presentes na obra. Alice Ruiz nos esclarece sobre isso: “em 1976, quando o fotógrafo Jack Pires chegou com a proposta de fazer um livro em conjunto com Paulo, espalhamos as fotos dele pelo chão e fomos procurando, entre os poemas curtos, quais conversavam ou rimavam com aquelas imagens”⁵.

A relação dos poemas com os registros de imagens da vida cotidiana de Curitiba – advindas de um certo acaso – fornecem ao leitor uma leitura de conjunto única. Os poemas se ressignificam pelas fotografias e estas se ressignificam pelos poemas, num processo, claramente, de interação entre dois sistemas semióticos. Veja-se o seguinte exemplo, retirado de uma dessas pranchas de *Quarenta cliks em Curitiba*:



Na margem superior, um pouco mais à direita, temos o poema de Leminski (o tempo/ entre o sopro/ e o apagar da vela); mais abaixo, tomando parte significativa da página, encontra-se o instantâneo fotográfico de Jack Pires: uma imagem com dois planos, com o primeiro plano composto por um senhor que segura um pedaço de papel na mão de teor desconhecido e uma caneta, dando a dimensão de que possa haver ou ter havido algum tipo de intervenção por parte deste personagem; num segundo plano, com nítido desfoque, encontram-se duas pessoas, supostamente em movimento, em direção

5. RUIZ, Alice, op. cit., p. 8.

a se cruzarem. O contraste entre os planos é nítido: entre a forma estática do primeiro plano e aquilo que é movimento do segundo plano, o que cria para a fotografia uma forma representativa da própria duração do tempo, de um breve intervalo de tempo. Forma representativa esta que também está revelada no curto e denso poema de Leminski: entre o desejo do sopro e a vela que se apaga há também a marca da duração do tempo. Vai ser nesse entremeio que o tempo se estabelece por seus mínimos instantes. É nele que o poeta consegue reter do mínimo o máximo na sua imagem poética duradoura. Em termos intermediáticos, a relação que se estabelece entre a fotografia e o poema de Leminski é a própria demarcação de uma forte exigência que o tempo impõe ao sistema de significação da fotografia, como forma de representação sempre de um instante do passado, e ao sistema de significação da poesia, cujo tempo é marca indelével do poeta e sua prática.

Tal como já havia ocorrido com *Catatau*, de 1975, seu romance e primeiro livro, e com *Quarenta clics em Curitiba*, as edições independentes eram, naquele momento, o modo que Leminski encontrava para divulgar os seus poemas. Em 1980, com a iniciativa de amigos, o poeta curitibano publica *Não foi isso e era menos não fosse tanto e era quase*. Seu terceiro livro, intitulado *Polonaises*, também saiu nesse mesmo ano em edição também independente. Serão esses dois livros que, junto com outros poemas inéditos do poeta, formarão a obra *Caprichos & relaxos*, lançado em 1983, pela editora Brasiliense e por iniciativa do editor Luiz Schwarcz.

Caprichos & relaxos possui sete seções. Como já dito, além das duas seções resultantes dos dois livros de poemas anteriores publicados de maneira independente, Leminski reedita na obra os poemas publicados na revista *Invenções*, nos anos 1960, e quase a totalidade dos seus poemas inéditos até aquele momento. Talvez a unidade presente em *Caprichos & relaxos* se estabeleça pelas vozes heterogêneas que ali rodeiam o fazer poético, legando ao próprio leitor a forma de mediação exigida pelas diferentes formas exploradas nos poemas. Confere-se ao leitor a tarefa de lidar com esse labirinto textual, é o que alerta o poeta logo no início do volume aos seus leitores:

Aqui, poemas para lerem, em silêncio,
o olho, o coração e a inteligência.
Poemas para dizer, em voz alta.
Poemas, letras, lyrics, para cantar.
Quais, quais, é com você, parceiro.⁶

É nítido, em *Caprichos & relaxos*, o trabalho da fala autobiográfica do poeta, em que pese a liberdade, com uma certa dose de acaso, e suas formas poéticas que deformam, em certo sentido, o próprio real. Em diferentes poemas, estão elencados o desejo, a memória e a demarcação do próprio poeta na tradição poética, que sempre está disposto a refletir sobre o seu próprio fazer poético. É o caso do pequeno poema encontrado na seção de abertura do livro “caprichos & relaxos (saques, piques, toques & baques)”:

6. LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 27.

parar de escrever
bilhetes de felicitações
como se eu fosse camões
e as ilíadas dos meus dias
fossem lusíadas,
rosas, vieiras, sermões⁷

Mais à frente, na seção “não fosse isso e era menos não fosse tanto e era quase”, de *Caprichos & relaxos*, um outro poema chama a atenção pela sua forma concisa e objetiva de uma dicção que mescla, notadamente, o humor e a própria forma da fala autobiográfica:

O pauloleminski
é um cachorro louco
que deve ser morto
a pau e pedra
a fogo a pique
senão é bem capaz
o filhadaputa
de fazer chover
em nosso piquenique.⁸

No núcleo do poema está o próprio poeta, que transformado está em substantivo comum. Daquilo que seria o clichê do poeta como um louco, Leminski consegue extrair o que há de mais cômico no poema. A sonoridade, formulada por muitos pentassílabos, dá ao poema o ritmo ágil em dicção coloquial, em que se contrapõe uma ideia central: o poeta, que aqui é “cachorro louco” e o “filhadaputa”, está em contraposição ao conservadorismo presente em outro polo social, talvez o da família tradicional e suas formas de diversão. O poeta, nesse caso, representaria o próprio elemento de desestabilidade; torna-se maldito. Esse mesmo horizonte de sua fala autobiográfica e reflexiva estaria em um outro poema desta mesma seção “não fosse isso e era menos não fosse tanto e era quase”:

eu queria tanto
ser um poeta maldito
a massa sofrendo
enquanto eu profundo medito

eu queria tanto
ser um poeta social
rosto queimado
pelo hálito das multidões

em vez
olha eu aqui
pondo sal
nesta sopa rala
que mal vai dar para dois⁹

7. Ibidem, p. 41.

8. Ibidem, p. 102.

9. Ibidem, p. 90.

Aqui, todavia, o dado reflexivo é no sentido de situar a própria ordem de preocupação estética do poeta. Mais uma vez, a fala autobiográfica sobressai. Talvez se possa dividir o poema em três partes: a primeira estrofe representaria a matriz da poesia dita maldita, a dos *poètes maudits*, em alusão ao termo difundido pelo poeta francês Paul Verlaine para se referir a poetas como Stéphane Mallarmé e Arthur Rimbaud, que, por suas preocupações formais, morais e existenciais, propositadamente eram deixados de lado pela crítica de então; a segunda estrofe, em contraposição à primeira matriz, seria legítima para pensar a tradição de cunho social de romancistas e poetas desde os românticos; a terceira estrofe, por sua vez, abre flanco para um caminho do poeta mais pessoal e íntimo que contrapõe os outros dois percursos antes enunciados. Está nessa terceira estrofe a própria tônica de uma geração de poetas dos anos 1970, cujo propósito enunciativo estaria muito mais fincado naquilo que seriam suas memórias e desejos privados e cotidianos. O poeta aqui se preocupa não mais com as grandes discussões, sejam elas as grandes vertentes estéticas ou as grandes vertentes da poesia social, mas sim com as condições do seu próprio fazer poético em uma sociedade pós-industrial. Aqui, para o poeta, tudo se torna frágil e sua sopa pode mal alimentar dois. Com a última estrofe, o poema se atualiza com seu próprio tempo e adquire uma atmosfera melancólica própria da precariedade vivida pelo poeta.

Nesse sentido, o poeta e crítico Régis Bonvicino faz uma síntese bastante justa para a poesia levada a cabo por Leminski. Cabe conferir:

A concisão, na poesia de Leminski, surge como um dado de linguagem objetiva e possibilidade de registro subjetivo, na contramão do lirismo prolixo, à brasileira. Se Oswald foi o inventor do poema-minuto, arriscaria dizer que Leminski criou alguma coisa como o poema instantâneo, fundindo a infraestrutura concretista com a dicção coloquial e anárquica inventada aqui por Caetano Veloso e Torquato Neto. A estes dois elementos acrescentou o dado biográfico – não como confissão, mas como escárnio ou reparação¹⁰.

Na seção “polonaises”, de *Caprichos & relaxos*, Leminski aponta para mais uma reflexão a partir da sua própria experiência como poeta. Diz ele:

um dia
a gente ia ser homero
a obra nada menos que uma ilíada

depois
a barra pesando
dava pra ser aí um rimbaud
um ungaretti um fernando pessoa qualquer
um lorca um éluard um ginsberg

por fim
acabamos o pequeno poeta de província
que sempre fomos
por trás de tantas máscaras
que o tempo tratou como a flores¹¹

10. BONVICINO, Régis. A antilírica concisa do poeta Paulo Leminski. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 ago. 1994. Caderno Mais!, p. 10.

11. LEMINSKI, Paulo, op. cit., p. 71.

Numa clara demonstração de que o poema pertence ao seu tempo, próprio de uma poesia marginal, perpassam pelo seu tecido textual os versos livres e sem pontuação, os nomes próprios que se transformam em substantivos simples e um certo coloquialismo que redimensiona o poeta no seu espaço cotidiano. Tal como um texto de balanço sobre uma experiência vivida, o poema segue como objeto a temporalidade da vida trazida pelo poeta. No início de cada uma das estrofes instituem-se as marcas adverbiais: “um dia”, “depois” e “por fim”. A enunciação trazida pelo poema evoca três temporalidades distintas – da epopeia grega, da modernidade poética instituída e do mundo contemporâneo de vivência do poeta. Todas estas temporalidades dizem muito sobre o eu lírico que fala no poema: de Homero, representante máximo da poesia clássica, vem o símbolo de um tempo passado, cheio de expectativas e desejos da obra máxima; em direção à modernidade, Rimbaud, Ungaretti, Lorca, entre outros, são aquilo que, com lances já de melancolia enunciados (“a barra pesando”), representavam a distância a um tipo de poesia não mais alcançável; restava, melancolicamente, ao poeta ser ele mesmo o legítimo representante da província. Era o que lhe restava. Com a ausência do humor, muito presente em seus outros poemas, dá vazão, neste experimento verbal, ao espaço da crise e da melancolia.

3. A PONTE BRASIL-JAPÃO

Em 1987, Leminski publica o seu último livro em vida, cujo título é *Distraídos venceremos*. A obra, de certa maneira, é um espaço de continuidade das reflexões de sua obra anterior, *Caprichos & relaxos*, com um adendo enunciado pelo poeta no texto introdutório da edição: “arrisco crer ter atingido um horizonte longamente almejado: a abolição (não da realidade, evidentemente) da referência, através da rarefação”¹².

Bastante representativo desse período do poeta é o poema “Aço em flor”, que é dedicado a “Koji Sakaguchi, portal amigo entre o Japão e o Brasil”:

Quem nunca viu
que a flor, a faca e a fera
tanto fez como tanto faz,
e a forte flor que a faca faz
na fraca carne,
um pouco menos, um pouco mais,
quem nunca viu
a ternura que vai
no fio da lâmina samurai,
esse, nunca vai ser capaz.¹³

“Aço em flor” é um poema de singular sonoridade, resultante em parte pelas muitas aliterações advindas dos fonemas /f/ e /k/ e em parte pelas rimas, ora assonantes e ora aliterantes dispostas ao longo do poema. De nada, todavia, valeriam os sons, se não pudessemos extrair os sentidos. Conforme

12. LEMINSKI, Paulo. Transmatéria contrasenso. In: _____. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 404.

13. LEMINSKI, Paulo, op. cit., p. 198.

nos esclarece o velho mestre Antonio Candido, “este é o problema da expressividade dos sons, da correspondência entre som e um sentido necessário, cuja forma mais complexa é a sinestesia, ou simultaneidade de sensações”¹⁴. Se a sonoridade do poema sugere um caminho expressivo a percorrer, os signos verbais suscitados e suas imagens se impõem, ao leitor, por variada mediação, em sentidos alinhados à experiência do poeta e o seu mundo de interesse ao redor.

Para chegar, potencialmente, aos vários significados que são modulados pelo poema, é interessante notar o papel desempenhado pela própria cultura japonesa para o poeta curitibano. Praticante da arte do judô, biógrafo de Bashô e tradutor de Yukio Mishima, Leminski mostrou-se, ao longo de toda a sua trajetória, muito interessado pelas coisas do Japão. As imagens que se formam em “Aço em flor” evocam, de algum modo, esse seu empenho e compromisso. Ainda que no poema possam se sustentar certas imprecisões típicas de um intencional coloquialismo (“quem nunca viu”, “tanto fez como tanto faz”, “um pouco menos, um pouco mais”), as imagens evocadas pelo trabalho lexical/sonoro com “flor” e “faca” são de grande precisão, beirando o rigor de síntese das imagens de haicais. Do sétimo ao último verso, que se configuraria como uma espécie de segunda parte do poema, a precisão da imagem, da lâmina que adentra a carne (“a ternura que vai/ no fio da lâmina samurai”), encanta pelo seu tom a um só tempo melancólico e belo. Sua imagem-síntese, em alusão às cerimônias rituais japonesas de *Seppuku*, em que o guerreiro samurai praticava o suicídio cortando o próprio ventre, parece superar a utilidade imediata do objeto, realocando-o sob outros sentidos nunca antes explorados.

Sem dúvida, *Distraídos venceremos* é um livro que demonstra com grande ímpeto o diálogo de Leminski com a cultura japonesa. Uma das seções do livro, denominada “kawa cauim desarranjos florais”, faz alusão ao ideograma de *kawa*, que indica “rio” em japonês. Para tanto, Leminski dá o seguinte dado explicativo: “pictograma de um fluxo de água corrente, sempre me pareceu representar (na vertical) o esquema do haikai, o sangue dos três versos correndo na parede da página”¹⁵. Leminski, por toda a seção, explorará, a seu modo, a forma japonesa do haikai. Indubitavelmente, Leminski é um dos que melhor aclimatou o gênero entre nós. O crítico Paulo Franchetti, ao historiar a forma do haikai no Brasil, registra a importância do poeta dentro da cultura brasileira:

A importância de Leminski, na história da apropriação do haikai pela cultura brasileira é grande, porque nele se vai juntar a abordagem tecnicista da poesia concreta com o orientalismo zenista que marcou a contracultura na segunda metade do século XX. Com propriedade, Caetano Veloso o definiu como “clima/ mistura de concretismo com beatnik” e nele viu um “haikai da formação cultural brasileira”¹⁶.

Desta seção de *Distraídos venceremos*, pode-se extrair o seguinte poema:

14. CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004, p. 38.

15. LEMINSKI, Paulo, op. cit., p. 233.

16. FRANCHETTI, Paulo. *O haikai no Brasil*. Alea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, jul./dez. 2008, p. 265.

lua à vista
brilhava assim
sobre auschwitz?¹⁷

Aproveitando o trabalho com uma mesma figura, a lua, coloco em paralelo um outro exemplo. Da seção “Ideolágrimas”, em *Caprichos & relaxos*, vem um outro poema identificado com a forma do haikai:

lua de outono
por ti
quantos s/ sono¹⁸

Em ambos os poemas o tema explorado é a lua. Mas há diferenças na abordagem em um e outro caso. Como se sabe, a lua é um objeto presente em muitos haicais. Este segundo poema de Leminski, por exemplo, é a própria releitura de um celebrado poema de Bashô sobre a contemplação da beleza da lua cheia. O poema segue os preceitos que resultam no caminho do haikai: (1) a observação à lua que se impõe no céu é motor para a realização poética; (2) o poema é resultante de uma rápida anotação, longe do virtuosismo e próximo de um impulso do próprio poeta.

Já no primeiro poema a representação da lua se distancia desse dado objetivo da observação direta do objeto, seguida da anotação rápida. A chave de leitura desse poema está em seu último verso (“sobre auschwitz?”): seu efeito é reflexivo e traz um olhar atento e crítico sobre a tragédia histórica dos campos de concentração. De acordo com a estética preconizada por Bashô, é possível tratar esse poema como um haikai? É sabido que ter um terceto de versos livres não é apenas o que se exige para que a forma do haikai se estabeleça. Talvez a melhor maneira de encararmos esse primeiro poema, e aceitá-lo como um haikai, seja compreendê-lo sob a forma inclusiva que um tipo de poesia pode postular diante dos objetos do mundo. De Bashô, é conhecida a forma generosa e solidária como encara o poema do discípulo e o transforma pelo modo inclusivo: seu aluno teria realizado o seguinte haikai: “uma libélula/ tirando-lhe as asas/ uma pimenta” e Bashô, sabiamente, o modifica: “uma pimenta/ colocando-lhe asas/ uma libélula”. O haikai seguiria, nesse horizonte inaugurado por Bashô, como uma poética da inclusão e da solidariedade. Para Leminski, neste primeiro poema, a reflexão sobre o que ocorrera em Auschwitz representaria uma forma de inclusão na dor do outro e um grito solidário ao que de mais grave ocorrera no passado.

Notem-se alguns tercetos presentes em diferentes etapas de sua trajetória, muitos deles identificados como haicais:

nada me demove
ainda vou ser
o pai dos irmãos karamazóv¹⁹
*
tudo dito,
nada feito,
fito e deito²⁰

17. LEMINSKI, Paulo, op. cit., p. 240.

18. Ibidem, p. 117.

19. Ibidem, p. 116.

20. Ibidem, p. 240.

*
viu-me
e passou
como um filme²¹
*
bar das putas
os dias são poucos
as noites são muitas²²
*
meu desejo
quanto mais olho
menos vejo²³

Ainda em que pese todo o seu apreço e interesse pela forma literária, por excelência, dos japoneses e a vocação do poeta curitibano em disseminar de forma massiva e midiática os propósitos dessa forma do haicai, há na poesia de Leminski, a mais identificada com esse gênero japonês, um tipo de aclimação muito própria, que, em variados momentos, dá vazão a torneios verbais e efeitos muito bem arquitetados, como demonstra os exemplos previamente elencados. Se alguns leitores o uso desses artifícios sonoros e expressivos significaria o afastamento do que, filosoficamente, representaria o próprio haicai – um tipo de afastamento dessa espontaneidade almejada e de uma certa incompletude que a forma clássica de um haicai sugeriria –, na visão de outros leitores isso pode representar o alcance da tão desejada comunicação com o público. E nesse quesito, seguindo as trilhas dos tropicalistas, Leminski foi mestre, talvez mais que os outros poetas de sua geração. Não à toa, Caetano Veloso, além de achá-lo um sujeito gozado, o achava um tremendo barato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONVICINO, Régis. A antilírica concisa do poeta Paulo Leminski. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 ago. 1994. Caderno Mais!, p. 10.

_____. (org.). **Envie meu dicionário**: cartas e alguma crítica. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. Paulo Leminski. In: LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 7.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

FRANCHETTI, Paulo. O haicai no Brasil. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, pp. 256-269, jul./dez. 2008.

21. Ibidem, p. 236.

22. Ibidem, p. 365.

23. Ibidem, p. 366.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Leminski, o samurai malandro. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 nov. 1983. Caderno Cultura, p. 176.

RUIZ, Alice. Apresentação. In: LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. pp. 7-8.

O talk show na escola

Myrian Clark Giannini

Jornalista, especialista em Educomunicação e mestranda em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: myrianclark@gmail.com

Maria Cristina Castilho Costa

Doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), professora titular de Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP, docente do curso de licenciatura em Educomunicação e coordenadora do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP.

E-mail: criscast@usp.br

Resumo: A passagem pelo ensino médio impõe aos jovens decisões, desafios e mudanças. No entanto, há um esvaziamento dos espaços de diálogo nas escolas. Nesta experiência – executada como monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Educomunicação em 2015 –, alunos atuaram em grupo e desempenharam diferentes papéis na produção de um *talk show*, desfrutando de diálogos enriquecedores e de uma vivência do universo do trabalho e da pesquisa. Esse processo permitiu avaliar relacionamentos interpessoais, práticas educacionais, além de possibilitar a leitura crítica dos meios de comunicação e a ressignificação das informações do mundo complexo em que vivemos. As práticas educacionais da pesquisa foram registradas num diário de campo e somam forças para que outros educadores reflitam, renovem e ampliem a comunicação no ambiente escolar.

Palavras-chave: educomunicação; adolescentes; *talk show*; etnografia; ensino médio.

Abstract: The passage through high school imposes decisions, challenges and changes upon teenagers. However, there is a lack of areas for dialogues at schools. In this experience – conducted as a monograph defended to obtain the title of specialist in Educommunication in 2015 –, students worked in groups and played different roles in the production of a *talk show*, experiencing enriching dialogues, as well as the universe of work and research. This process allowed us to evaluate interpersonal relationships, educative practices, and also enabled the critical reading of means of communication and the resignification of the information of the complex world we live in. The educative practices of the research were recorded in a field diary and join forces so that educators can reflect on, renew, and expand communication at schools.

Keywords: educommunication; teenagers; *talk show*; ethnography; high school.

1. INTRODUÇÃO

Uma parcela significativa dos adolescentes, e também da sociedade atual, tem sua formação e visão de mundo baseadas nos meios de comunicação. Mas as escolas – tanto públicas quanto privadas – ainda carecem de ações que propiciem um contato maior com os veículos de comunicação de massa e desenvolvam, a

partir dessa ligação, um terreno favorável ao diálogo. O descompasso entre os conteúdos do dia a dia escolar e o mundo permeado pelos meios de comunicação de massa (MCM) nos levou à educomunicação. Nesse novo campo da ciência, procura-se introduzir os meios de comunicação na sala de aula e aproximá-los dos conteúdos escolares. O objetivo da educomunicação é também promover discussões e ressignificações daquilo que é veiculado nos próprios MCM. Nessa perspectiva surgiu a ideia do projeto “O *talk show* na escola”, uma experiência executada como monografia do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) em 2015, sob orientação da Prof. Dra. Maria Cristina Castilho Costa.

A proposta foi desenvolvida com alunos do segundo ano do ensino médio no Colégio Marista Arquidiocesano, uma instituição particular do bairro Vila Mariana, na cidade de São Paulo. Os alunos foram convidados a montar um programa de entrevistas no colégio, passando por todas as etapas: da pauta inicial à produção de roteiro até a gravação da entrevista. Nesse processo procuramos desenvolver um conjunto de ações educacionais para a produção coletiva do *talk show*. Para além da realização de um programa, buscamos o diálogo, a reflexão e a leitura crítica dos meios. Ao lado dessas constatações estava nossa experiência no *Programa do Jô*, veiculado de 2000 a 2016 na TV Globo. Por quinze anos trabalhamos como redatora, editora, repórter e produtora neste veículo.

2. O DIÁLOGO E O TALK SHOW

Segundo Gadotti, para Paulo Freire¹, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola. “Para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo.” Segundo Cristina Costa²,

[...] sabe-se que da escola se espera muito mais do que a alfabetização e o desenvolvimento da cidadania e do nacionalismo, que se cobra da escola uma participação maior na formação dos indivíduos e no apoio às difíceis condições de vida que eles enfrentam no mundo contemporâneo. Pois bem, esses são argumentos para que deixemos para trás uma metodologia educacional aristocrática, seletiva, ilustrada e erudita para adotarmos uma postura mais realista de valorização do educando, de sua bagagem cultural e das necessidades que ele manifesta como cidadão.

Além do respeito ao universo dos alunos, procuramos jogar alguma luz sobre a falta de engajamento dos adolescentes com o universo escolar. Salvo raras exceções, é comum ouvir pais, alunos e professores – tanto de escolas públicas quanto privadas – lamentarem a desmotivação dos educandos com a escola, especialmente com os conteúdos curriculares. Dados alarmantes de evasão escolar e fraco desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) levaram nossa

1. GADOTTI, Moacir Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 86. Disponível em: <http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

2. COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 23.

sociedade a refletir mais detidamente sobre o tema. A busca do diálogo entre comunicação e educação se faz necessária, e esta pesquisa é mais um passo nesse sentido. Os adolescentes têm uma cultura centrada nas tecnologias da informação, que também reconfiguram as práticas sociais da geração. Nesse sentido, é colocado aos educadores o desafio de recuperar a relevância da escola e a motivação dos alunos em relação a ela. O desenvolvimento de projetos educacionais nas escolas encontra eco no pensamento de Citelli³.

Ignorar essa discussão revela-se, em última instância, uma forma pouco educativa, pois abandona à lógica dos próprios veículos os sentidos das mensagens nele gerados e isso pode servir a tudo, menos à proclamada vontade social de construção da cidadania.

Neste experimento os alunos lidaram com a produção áudio visual e o desenvolvimento de um letramento voltado à leitura crítica da mídia. Não podemos afirmar que a câmera será a caneta das futuras gerações. Mas formar bons “escritores” nesse novo mundo digital é um dos objetivos educacionais que consideramos fundamentais. O *talk show* mostrou-se um bom gênero para cultivar o diálogo no ambiente escolar e também para ajudar na formação de um público menos ingênuo e, portanto, mais exigente. Em dezembro de 2016 se encerrou a última temporada do *Programa do Jô*, fazendo dele o mais longo do gênero até hoje. A longevidade do programa se somou aos fatos anteriormente descritos para a escolha dele como ponto de partida com os alunos.

3. METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida nos encontros do grupo Talk Show na Escola teve como base o pensamento do professor e doutor em sociologia Michel Thiollent⁴, um dos principais proponentes da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação se baseia teoricamente no conceito de educação libertadora e cria espaços onde as pessoas participam do projeto de atuação. Na pesquisa-ação o “conhecer” e o “agir” acontecem ao mesmo tempo, mas uma pesquisa só pode ser assim qualificada “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Durante a maior parte dos encontros os alunos trabalharam em grupos. Segundo Cristina Costa⁵, “quando se trabalha com meios de comunicação é imprescindível a formação de equipes, pois não há trabalho individual em rádio, TV ou vídeo”. O grupo de alunos exerceu a experiência da tomada de decisões em conjunto. A base de nossa postura e mediação dos diálogos foi a escuta, elucidando

3. CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: _____ (Org.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 28.

4. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21.

5. COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 153.

aspectos das situações colocadas sem imposição unilateral de nossas próprias convicções. Diz Thiollant:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo⁶.

Procuramos ter em mente algumas questões: como os professores propiciam situações de diálogo enriquecedoras? Em qual momento acontece esse diálogo? Esse conteúdo pode ser propositalmente relacionado com o aprendizado em sala de aula? É possível fazer uma análise estética das mensagens audiovisuais e digitais? Como avaliar os resultados desses encontros? Que tipo de contribuição poderíamos legar aos educadores? Seria possível reunir essas estratégias e passá-las aos professores?

Também guiamos nossas ações pela etnografia, ou observação participante. A etnografia parte de uma visão que engloba, para além do objeto de estudo, questões informadas pela sociedade como um todo. Para Yves Winkin⁷,

a etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica, que consiste em primeiro lugar em *saber ver*. É em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se *saiba escrever*. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever.

Mas o que difere a experiência obtida num trabalho como este dos longos textos de jornalistas literários, por exemplo, é nossa relação constante com a teoria. Para Winkin⁸,

Não é simplesmente para encaixar os dados numa reflexão mais conceitualizante ou, mais ambiciosamente, para tentar romper com o senso comum, como prescrevem Bourdieu, Chamboredon e Passeron, em *Le métier de sociologue* [...]. Não, é antes de tudo porque a teoria vai levar a ver mais e mais longe.

Portanto, o uso do trabalho etnográfico, a minúcia para o estudo do grupo ou da situação podem levar a extrair muitas regularidades que nos permitem fundar um conjunto particular e aferir, do coração desse conjunto, questões universais. Com base na combinação dessas duas metodologias, construímos um diário de campo. Ali estão registros minuciosos dos encontros do grupo Talk Show na Escola, além de nossas considerações às práticas educacionais e dificuldades para implementá-las em sala de aula. Também assinalamos no diário reflexões sobre a atitude dos alunos no âmbito do grupo, nossas reações e impressões, os acontecimentos inesperados dos encontros, bem como fatores externos que os influenciaram. O livro *Dias em Trujillo: um antropólogo brasileiro em Honduras*, de Ruy Coelho,⁹ foi referência fundamental para a construção do diário de campo.

6. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*, op. cit., p. 22.

7. WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 130.

8. Idem, p. 135.

9. COELHO, Ruy. *Dias em Trujillo: um antropólogo brasileiro em Honduras*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

4. ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E DINÂMICA DOS ENCONTROS

As atividades na escola constaram de oito encontros de uma hora e meia de duração durante os meses de fevereiro e março, numa sala cedida pelo colégio. Os alunos foram avisados de que a atividade era gratuita, aconteceria no contraturno escolar e que manteríamos uma câmera no canto do ambiente apenas para registrar os encontros e facilitar as anotações no diário de campo. A presença dos alunos foi voluntária e o resultado do processo não alterou suas notas de avaliação. À direção da escola apresentamos o projeto, com a divisão das atividades e a cronometragem de cada etapa a ser realizada nos encontros. Nosso planejamento de aula determinava os minutos previstos para cada atividade e os materiais necessários – textos, vídeos, jornais impressos etc. Reunimos um grupo de vinte estudantes. Dentre eles estavam também quatro alunos oriundos de escolas públicas e patrocinados pela organização não governamental Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ong Ismart). Trata-se de uma entidade privada, sem fins lucrativos, que identifica jovens talentos de baixa renda e lhes concede bolsas em escolas particulares de excelência. Os alunos da ong trouxeram um olhar diferenciado a respeito das questões debatidas entre o grupo, o que enriqueceu significativamente o diálogo. Para facilitar a comunicação com os alunos, criamos um grupo no aplicativo Whatsapp, que, ao longo da pesquisa, se tornou um fórum de comunicação. Ao todo, foram trocadas seiscentas mensagens.

No primeiro encontro começamos a ouvir dos alunos as preferências televisivas e os conhecimentos a respeito de *talk shows* brasileiros. Falamos sobre educomunicação, diálogo, aprender fazendo e *media literacy*. Explicitamos que o formato do *Programa do Jô* segue um modelo já testado em outros países: convidado, apresentador ilustre, plateia, banda e gravação da entrevista como se fosse ao vivo. A entrevista corre dando o sentido de espontaneidade e casualidade. A partir de alguns vídeos, os alunos tiveram oportunidade de discutir temas do monólogo de abertura e refletir sobre o texto a ser feito para o Talk Show da Escola. Nos encontros seguintes, partindo de uma premissa educacional de diálogo e trabalho em grupo, os alunos dividiram tarefas e escreveram sugestões de pauta. Levamos a eles exemplos de pautas escritas pela produção do *Programa do Jô*. Discutimos a importância e as dificuldades do trabalho em equipe. Conversamos a respeito da melhor maneira para abordar alguém a ser entrevistado pelo programa. Para treinar a execução da pré-entrevista, que daria origem ao roteiro final do *talk show*, os alunos entrevistaram profissionais da escola. O diretor, Ascânio João Sedrez, foi entrevistado pelo grupo coletivamente. Os alunos o questionaram para além da pauta prevista e trouxeram temas pertinentes ao dia a dia escolar.

Para preparação dos roteiros também discutimos as fontes de pesquisa como forma de aprofundar e triar pautas. Os alunos vivenciaram a posição de entrevistador e entrevistado, escreveram roteiros e tiraram dúvidas em relação

ao papel do ponto eletrônico e às incumbências de cada membro da equipe. Convidaram o público da escola para participar da plateia na gravação do *talk show* final, produziram cenário, figurino, escolheram os membros da banda e as músicas a serem executadas durante o programa final. Também definiram, por meio de votação, que o nome do programa seria *Talk Show do Arqui*.

O grupo escolheu como assunto do monólogo de abertura as pressões sobre os jovens para a escolha de uma carreira e definição de metas de vida. Em diversos momentos, ao executarem suas respectivas tarefas, os estudantes expuseram as próprias experiências, dilemas, dificuldades e angústias. Como forma de agradecimento à participação deles na pesquisa, levamos bolinhos caseiros feitos por nós para oferecer aos participantes ao final dos encontros. Tal ação se mostrou muito oportuna para o engajamento dos alunos, que reconheceram nessa atitude nosso empenho, seriedade e desejo de desenvolver a pesquisa.

No penúltimo encontro os alunos foram à TV Globo para assistir à gravação do *Programa do Jô*. Com apoio do Globo Universidade, área de relacionamento da empresa com o meio acadêmico e o público jovem, os estudantes também fizeram uma visita guiada pela empresa. No último encontro gravamos, no teatro da escola, um *talk show* totalmente produzido e conduzido pelos alunos. Por meio de votação, escolheram como entrevistado um professor estimado e famoso por ser um homem corpulento e alto, Silvio Bedani, o Silvão, professor de literatura. Também escolheram e conseguiram contatar a atriz e *youtuber* Bruna Louise, que se autointitula “A desbocada” e tem 1 milhão de inscritos em seu canal. A terceira entrevistada foi Maria Ivonete Gomes da Silveira, uma mulher que estava superando um tratamento de câncer com a prática de corridas e caminhadas.

5. DESAFIOS

As escolas, geralmente, estão ligadas a uma rotina, a programas e a atividades extremamente ordenadas, repetitivas e organizadas. Um universo assim não comporta facilmente um projeto de intervenção extracurricular, e qualquer iniciativa que fuja dessa programação previamente agendada implica o enfrentamento de diversos obstáculos. A agenda repleta de atividades e o excesso de compromissos dos jovens foi talvez um de nossos maiores desafios. A falta de familiaridade entre os meios de comunicação e o universo escolar exige do educador um planejamento minucioso. Discutimos questões de poder, mídia, audiência, lógica de mercado e sociedade com os alunos. O educador precisa estar suficientemente seguro e tranquilo também para escutar a respeito do universo dos alunos, saber estar com eles e poder, assim, refletir com eles. Não basta simplesmente disposição para fazer. É preciso inserir o novo, o inusitado, encontrar recursos, cativar as pessoas, conseguir adesão. Em nosso experimento, os bolinhos oferecidos no final dos encontros desempenharam

um papel importante na construção dessa relação com os alunos. As aulas educacionais também demandam mais do ambiente escolar, do professor e dos alunos. Desenvolver uma produção de mídia com turmas numerosas de adolescentes também requer uma disposição do educador para turmas “motivadas” e alunos “questionadores” e, nesse sentido, o Talk Show na Escola também pode contribuir para uma revisão dos papéis entre os sujeitos da escola. Um dos desafios da comunicação, segundo Baccega¹⁰, “é levar o sujeito a ter consciência da construção da cultura na qual vivemos, da importância da comunicação na trama da cultura e, sobretudo, levá-lo ao conhecimento e à reflexão sobre as mediações que conformam nossas ações [...]”. Para obter êxito nesse desafio, é fundamental levar o sujeito a ter consciência de como se processam, em vários âmbitos, as práticas midiáticas que nos envolvem e que colaboram tão fortemente para a configuração de nossa identidade.

6. MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA

Durante a pesquisa pudemos observar o quanto as práticas educacionais desenvolvem e disseminam o olhar crítico e a capacidade de questionamento do estudante a respeito do mundo que o cerca. Os alunos conheceram truques de bastidores, como a edição de áudio e a condução de ensaios. Com os vídeos e textos previamente selecionados para os encontros, debatemos questões éticas, trabalhamos a transdisciplinaridade e exercitamos uma série de saberes. Em nossa tradição escolar há prioridade de transferir grandes volumes de conteúdo aos alunos em detrimento do diálogo. Ismar de Oliveira Soares¹¹, um dos mais conhecidos defensores da comunicação e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), diz que uma educação eficiente precisa se inserir no cotidiano dos estudantes, e não ser um simulacro de suas vidas. “Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo sem sequer escutá-lo.” A comunicação mostra que a escola pode ser um espaço transdisciplinar de cidadania, criatividade e expressão. Ao desenvolver o *talk show*, os alunos também organizaram informações, ressignificando-as e sistematizando-as. O grupo exercitou a responsabilidade, o senso crítico e o diálogo. Também apoiados em Freinet¹², podemos dizer que o aprender deve passar pela experiência de vida. E isso só é possível pela ação, através do trabalho, que desenvolve o pensamento lógico e inteligente a partir de preocupações materiais, sendo que estas são um degrau para a abstração.

7. CONCLUSÃO

Por meio da interação e do diálogo pudemos atestar que muitos jovens mudaram de opinião, transformaram as relações pessoais com os demais

10. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 4.

11. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 8.

12. SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 2007, p. 10.

membros do grupo e saíram transformados dos encontros. Ao revelar outras habilidades, a intervenção educacional modificou o consagrado, alterou expectativas, criou o inusitado e abriu a possibilidade de ser diferente, fazer algo distinto do que todos fazem. Jenkins¹³ nos fala no mesmo sentido: um projeto educacional pode fazer que “os jovens tenham uma atuação crítica e transformadora de sua própria realidade, e a de seus pares, o que envolve muitas outras competências que não são as restritas à habilidade no manejo técnico”. A heterogeneidade e a diversidade, especialmente com a presença dos alunos da ong Ismart, trouxeram riqueza às discussões. Diante da perspectiva de “falar” para os colegas ou para a comunidade, o compromisso em relação à produção de texto ou imagem se tornou maior, uma vez que a produção também impactaria a identidade daqueles alunos perante a comunidade escolar, e não apenas serviria de parâmetro para a nota dada por um professor.

O Talk Show na Escola tinha como proposta inicial servir de estímulo para levar os meios de comunicação de massa para dentro da escola e, a partir deles, estabelecer canais dialógicos envolvendo alunos, professores e instituição. Transformou-se em uma das inúmeras ferramentas para fazer dos alunos protagonistas de seu conhecimento, engajá-los num trabalho cooperativo, defrontá-los com as próprias questões. Em nossa experiência, pudemos constatar que a utilização da cultura comunicacional em sala de aula, quando mediada por um educador, é extremamente enriquecedora para aprendizagem e construção da cidadania. Os dados colhidos e as conclusões alcançadas nos permitem afirmar que o experimento pode ser replicado também por outros educadores e professores. Nesse sentido, não é preciso dominar as etapas de produção de um *talk show*. Quaisquer saberes servem de justificativa para construir uma ponte de diálogo na escola. Mesmo que esses saberes não sejam atividades profissionais, todo conhecimento, quando bem planejado e sistematizado, pode ser usado a favor da aprendizagem. A tecnologia se transforma, mas não substitui o homem. Ela será sempre um instrumento do qual ele se utiliza para se relacionar com o mundo. Daí a necessidade de a educação estar sempre presente, renovando suas ações de acordo com as interfaces que se apresentem. Também podemos concluir que as práticas educacionais demandam tempo: para preparar aulas, para estar com os alunos, para escutá-los, para sistematizar os encontros e refletir sobre eles. Tal reflexão, muitas vezes relegada ou desprezada na vida cotidiana, embaça nossa visão de mundo. O moto-contínuo de vivência, especialmente nas grandes cidades, é o mesmo vivido pelos adolescentes. Viver sem tempo para a reflexão acaba por dificultar as tomadas de decisão e a construção de sentidos. A educação pode ser um espaço para ajudar a transformar esse cenário.

Finalmente, com os dados obtidos na pesquisa podemos chegar a duas conclusões: a educação é uma prática para o professor que queria renovar seu espaço de ensino e tenha uma visão abrangente da sociedade, enxergando a escola e seus alunos como partes integrantes desse contexto social mais amplo. Já para nós, educadores, cuja missão é transformar a escola e

13. JENKINS, Henry. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Disponível em: <<http://www.curriculum.org/secretariat/files/Sept-30TLConfronting.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

promover a leitura crítica dos meios, buscando formar cidadãos conscientes de sua participação no mundo e das contribuições que podem dar à sociedade, a educomunicação é uma obrigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 4-12.

BARBERO, Jesús Martín. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 122-134.

CITELLI, Adilson. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: _____ (Org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Ruy. **Dias em Trujillo: um antropólogo brasileiro em Honduras**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Disponível em: <<http://www.curriculum.org/secretariat/files/Sept30TLConfronting.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MALINOVSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Victor Civita: 1984. (Coleção Pensadores)

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

Atividades com Comunicação & Educação — Ano XXII — n. 2

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática (GCIEM). Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz. Membro da Equipe SiteEducativa. E-mail: ritacarambi@yahoo.com.br

As fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, não podem deixar de ser ambíguas e atravessadas e, definitivamente, não podem ser ignoradas.¹

A geração “antiga” realiza sempre a educação dos “jovens”; haverá conflito, discórdia, mas se trata de fenômenos superficiais, inerentes a toda obra educativa e de refreamento, a menos que estejam em jogo interferências de classe...²

A organização das atividades da revista nesta edição tem como objeto de reflexão o jovem da contemporaneidade, da Geração Z, que nasceu após 1990, com o surgimento do sistema de hiperlinks (WWW, de *World Wide Web*) criado por Tim Berners-Lee em 1990 e divulgado em 1991.³ Jovens que não conheceram o mundo sem internet, não diferenciam a vida on-line da off-line, sendo a letra que os distingue, Z, do termo inglês *zapping*, “dar uma volta”. A grande nuance dessa geração é “zapear”, tendo várias opções entre canais de televisão, internet, *video games* e *smartphones*.⁴

Assim, os jovens da Geração Z são conhecidos por serem nativos digitais, familiarizados com a internet, com o compartilhamento de arquivos, com os telefones móveis – não apenas acessando a rede de suas casas, mas também a de seus celulares, estando assim extremamente conectados. Suas principais características são: compreensão da tecnologia; capacidade de exercer multitarefas; abertura social às tecnologias; velocidade e impaciência; interatividade; e resiliência.⁵ É dos jovens da geração denominada Z, e também daqueles contemporâneos a eles, que, por não terem acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estão fora do que se conhece como literacia

ATIVIDADES EM
SALA DE AULA

1. BAUMAN, Zygmund. Between us, the generations. In: LARROSA, Jorge (ed.). *On generations: on coexistence between generations*. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007, p. 373.

2. GRAMSCI, Antonio. A questão dos jovens. In: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 58.

3. SAVAGE, Sam. The generation z connection: teaching information literacy to the newest net generation. *RedOrbit*, Nashville, 19 fev. 2006. Disponível em: <http://www.redorbit.com/news/technology/397034/the_generation_z_connection_teaching_information_literacy_to_the_newest/>. Acesso em: 23 out. 2017.

4. SCHEIDER, Dado. Palestra Campus Party. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PalestranteDadoSchneider>>. Acesso em: 23 out. 2017.

em tecnologias, que vamos tratar nessas atividades, tendo como referências os artigos que compõem esta edição.

Começamos com o estudo de Amanda Nogueira de Oliveira e Alexandre Barbalho, “Entre o WhatsApp e a praça da ‘Família’: relato de uma experiência teórico-metodológica”, que trata da pesquisa feita nas praças de Fortaleza, Ceará, visando compreender os processos de sociabilidade entre jovens reunidos em torno do grupamento autodenominado “Família Os Poderosos e As Poderosas”, que se conectavam por meio das redes sociais. Seu objetivo é analisar as relações, os deslocamentos e as rupturas a partir da convergência entre usos de TIC e praças. Para acompanhar os diálogos, foi utilizado o ambiente do WhatsApp, usado pelos membros da “Família Os Poderosos e As Poderosas”.

O artigo seguinte, de Myrian Clark Giannini e Maria Cristina Castilho Costa, “O *talk show* na escola”, relata a produção de um *talk show* para alunos do ensino médio de uma escola privada, partindo de sua realidade, em que enfrentam desafios e mudanças, no entanto não encontrando espaços de diálogo nas escolas, carentes de ações que propiciem contato maior com veículos de comunicação de massa.

Discutir a construção de pensamento crítico em jovens através da difusão de narrativas construídas por fãs de cultura *pop* é a proposta do artigo de Milena de Azeredo Pacheco Venancio e Alexandre Farbiarz, “Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter”. Segundo os autores, essa forma de lidar com a mídia auxilia os jovens a desenvolver diferentes habilidades e permite que, por meio da ficção, reflitam sobre questões do cotidiano, especialmente as com que se identificam. Para eles, *fanfics* e *memes* são construções narrativas formadoras de letramento midiático, uma vez que consideram as competências esperadas pelo letramento, como a capacidade de expressar suas interpretações e sentimentos por meio de sua própria cultura, a capacidade de distribuir e compartilhar suas criações através da internet.

Já o artigo “A literacia digital e as estratégias para o desenvolvimento de competências na aprendizagem em EaD: perspectivas do centro de recurso de Maputo, Moçambique”, de Eduardo Fofonca e Olivia Maria Matussi, retoma a questão da literacia digital a partir dos estudantes de Ensino a Distância (EaD) do Centro de Recursos de Maputo, da Universidade Católica de Moçambique. O estudo mostra que educar com tecnologia é o desafio deste século, pois se vive numa sociedade que migrou do meio físico para o meio virtual oferecido pela internet, fator que muda radicalmente a dinâmica das relações que envolvem a troca de informações. A internet e a comunicação em rede trouxeram nova linguagem, escrita e leitura em textos eletrônicos mediados pelas TIC; entretanto, o nível de literacia digital pode constituir-se obstáculo na aprendizagem, como verificado entre os estudantes do Centro de Recursos de Maputo (CRM). A estratégia apontada no artigo para orientar estudantes e professores na utilização da plataforma foram o telefone (WhatsApp) e a produção escrita (e-mail).

Comunicação e conhecimento científico são abordados no artigo “O documentário ‘A caverna dos sonhos esquecidos’: atividades na formação de

5. FEIXA, Carles; LECCAR-DI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003>. Acesso em: 23 out. 2017.

professores de física”, de Aldo Aoyagui Gomes Pereira e Maria José Monteiro Pereira de Almeida. Por meio da utilização em atividades de sala de aula do documentário de 2010 do diretor alemão Werner Herzog, foi discutido o uso da datação por Carbono 14 nas pinturas rupestres retratadas pela obra, problematizando alguns elementos da leitura de imagens e narrativa do filme.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- O WhatsApp e a praça “Família”.
- *Talk show* e diálogo na escola.
- Pensamento crítico e letramento midiático.
- Literacia digital e aprendizagem na Educação a distância.
- Comunicação e conhecimento científico na escola.

PRIMEIRA ATIVIDADE

WhatsApp e a praça “Família”

A atividade está organizada para cursos de graduação em Comunicação, Pedagogia, Letras, para licenciaturas em geral e para professores do ensino médio. Tem como apoio o artigo “Entre o WhatsApp e a praça da ‘Família’: relato de uma experiência teórico-metodológica”, que visa compreender os processos de sociabilidade entre jovens reunidos em torno do grupamento autodenominado “Família Os Poderosos e As Poderosas” e que se conectam por meio das redes sociais.

Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Leitura do artigo destacando as seguintes afirmações:

- “Geração digital” (Geração Z), que, para Campos, é composta por indivíduos “perfeitamente familiarizados com os códigos e com os processos de gestão da informação audiovisual em circulação por múltiplas redes”.⁶
- André Lemos aponta como tal dispositivo, que denomina de “dispositivo híbrido móvel de conexão multirrede”, reconfigura “as práticas sociais de mobilidade informacional pelos espaços físicos das cidades”.⁷ Com sua enorme variedade de formatos e cores, o aparelho transforma-se em forma de comunicação das atitudes dos jovens.
- Os jovens, ainda que mantenham costumes tradicionais como o de sentar nas calçadas para conversar com seus vizinhos e familiares, são transformados pelo uso do celular – mesmo no espaço público, sua atenção é voltada para o dispositivo, por meio do qual permanecem trocando informações.

2. Discutir as afirmações em grupo, levando seus componentes a refletir sobre o comportamento de cada um nas relações sociais de seu grupo de amigos e como o uso do celular interfere nestas relações.

6. CAMPOS, Ricardo. Identidade, imagem e representação na metrópole. In: CAMPOS, Ricardo; BRIGHENTI, Andrea; SPINELLI, Luciano. *Uma cidade de imagens: produções e consumos visuais em meio urbano*. Lisboa: Mundos Sociais, 2011, p. 25.

7. LEMOS, André. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirrede (DHMCM). In: ANTOUN, Henrique. *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p. 51.

3. Registrar as considerações do grupo, apresentá-las em um grupo criado no WhatsApp e compartilhar com os demais.

4. O professor presente em todos os grupos faz a síntese dos tópicos abordados em sala de aula, enfatizando os itens presentes no artigo:

- Se os *emojis*, também chamados de “carinhas”, estão presentes e qual o sentido dado por eles ao texto.
- Se as palavras estão escritas da forma como eles falam.
- Se as construções nas mensagens de texto correspondem mais à forma oral que à representação escrita.
- Quais as diferentes formas de recursos textuais utilizadas nos grupos e a presença de imagens.

Como apoio ao professor sugerimos a leitura do item do artigo “A prática etnográfica: entre o celular e a praça”, e a reflexão sobre a consideração do sociólogo Bauman, que acredita que as redes sociais significam uma nova forma de estabelecer contatos e formar vínculos, mas que não proporcionam diálogo real, pois é fácil se fechar em círculos de pessoas que pensam da mesma forma que o usuário.⁸

SEGUNDA ATIVIDADE

Talk show e diálogo na escola

O artigo “O *talk show* na escola”, de Myrian Clark Giannini e Maria Cristina Castilho Costa, relata a produção de um *talk show* para alunos do ensino médio de uma escola privada, abordando parte da realidade dos jovens que enfrentam desafios e mudanças e não encontram espaços de diálogo nas instituições de ensino.

O estudo do tema está organizado a partir das problematizações que sugerimos a seguir, após a leitura do artigo. A atividade é destinada principalmente a professores e alunos do ensino médio e a diversos professores de cursos de graduação.

- Por que as autoras sugerem o projeto “O *talk show* na escola”?
- O que é um *talk show* na visão das autoras, e como foi concebido?
- Como fazer um *talk show* numa escola do ensino médio?
- Há possibilidade de se fazer um *talk show* na sua escola?
- Como o diálogo surge na criação de um *talk show*?

Como subsídio para o professor, propomos uma reflexão sobre a citação de Freire: “Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo”.⁹

8. BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

9. FREIRE, Paulo apud GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996, p. 86.

1. Solicitar que os alunos, em pequenos grupos, pesquisem na internet *talk shows* atualmente veiculados e suas empresas de mídia responsáveis.

2. Analisar o “Programa do Jô”, exibido na Rede Globo e apresentado por Jô Soares, e observar que o *talk show* brasileiro é semelhante ao programa americano “Late Show with David Letterman”, exibido na Rede CBS e hoje apresentado por Stephen Colbert. Sugerimos assistir a alguns episódios do *talk show* de Jô Soares no YouTube.¹⁰

TERCEIRA ATIVIDADE

Pensamento crítico e letramento midiático

A atividade seguinte segue a mesma linha de reflexão da anterior, a necessidade de espaços escolares que ofereçam experiências e valorizem as relações sociais, respeitando o direito do jovem à comunicação e à informação; e a construção de pensamento crítico através de experiências de comunicação como o *talk show* e de narrativas construídas por fãs de cultura *pop*, tal como proposto no artigo de Milena de Azeredo Pacheco Venancio e Alexandre Farbiarz, “Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter”. Segundo os autores, essa forma de lidar com a mídia auxilia os jovens a desenvolver diferentes habilidades, e *fanfics* e *memes* são construções narrativas formadoras de letramento midiático.

A atividade é destinada a professores de Português e Artes e alunos do ensino médio. Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Propor a leitura individual do artigo, sublinhando as seguintes expressões recortadas do texto:

- Novas perspectivas das formas narrativas *fanfic* e *memes*.
- Nestas narrativas há abertura à discussão de questões de interesse coletivo, como o debate sobre formas de preconceito e apoio a movimentos sociais.
- Educar é causar estranhamento no indivíduo que o leve à possibilidade de pensar sobre algo.
- Aproximar entretenimento e educação, propondo possibilidades de discussão de pautas sociais a partir de produtos midiáticos, considerando também desigualdades no acesso às diferentes mídias.
- Discutir possibilidades de construção de pensamento crítico em jovens através da difusão de narrativas como *fanfics* e *memes*.

2. Retomar as expressões recortadas do texto e relacioná-las no artigo, primeiramente identificando se os alunos sabem o que são *fanfics* e *memes*, se já os usaram ou receberam em seus dispositivos digitais. Num segundo momento, se já leram ou conhecem os livros e filmes da saga Harry Potter. Se

10. Por exemplo: TIRIRICA “mata” Jô Soares de vergonha no Programa do Jô. 15’30”. Jabuti Nervoso. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GmSEEQSNazI>>. Acesso em: 23 out. 2017.

a resposta for positiva, perguntar a opinião deles sobre a narrativa do texto ou a sequência dos episódios no filme. Caso a maioria não conheça os livros, sugerir que leiam pelo menos o primeiro livro da saga, e que assistam ao filme prestando atenção na trilha sonora do compositor John Williams, indicada ao Oscar em 2002.

3. Com essas informações em mãos, fazer a análise crítica das relações de aproximação entre produtos da indústria cultural, como Harry Potter, e educação.

Como subsídio para o professor, sugerimos a leitura das considerações finais do artigo, em especial a citação dos autores sobre Bordieu, “que trabalha com diferentes capitais na construção do gosto, os quais determinariam a distinção: econômico, social, cultural e simbólico”, situando-a no contexto do artigo.

QUARTA ATIVIDADE

Literacia digital e aprendizagem na Educação a Distância

A questão da literacia digital é retomada a partir do projeto de Ensino a Distância (EaD) do Centro de Recursos de Maputo, da Universidade Católica de Moçambique, no artigo “A literacia digital e as estratégias para o desenvolvimento de competências na aprendizagem em EaD: perspectivas do centro de recurso de Maputo, Moçambique” de Eduardo Fofonca e Olivia Maria Matussi. O estudo mostra que educar com tecnologia é o desafio da educação atual; entretanto o nível de literacia digital dos estudantes que não são da Geração Z pode constituir-se obstáculo para aprendizagem, como é observado entre os estudantes do Centro de Recursos de Maputo (CRM).

As atividades anteriores consideravam jovens urbanos e letrados em mídias, mas nessa temos um contraponto: os estudantes não dominam as tecnologias, situação comum a populações jovens de várias regiões do interior do Brasil e de outros países da América Latina e África, como em Moçambique.

1. Ler o artigo em grupo, identificando objetivos gerais e específicos do estudo, visando compreender como ocorre a literacia digital entre estudantes e professores do Centro de Recursos de Maputo.

2. Sintetizar as opiniões dos alunos e discutir a questão da inclusão digital nas regiões pobres. Para subsidiar essa discussão, propomos a leitura dos itens “Política de Inclusão digital”, “Competências digitais dos estudantes de Educação a Distância” e “Estratégias para o desenvolvimento de competências digitais”.

Para orientar os estudantes, os professores utilizam a plataforma digital, telefone, redes sociais e e-mail; e foi criado pelo CRM um fórum no WhatsApp para facilitar a troca de informações entre todos; os estudantes também tinham seus próprios grupos de trabalho.

3. Pedir para os alunos pesquisarem o significado de literacia digital, tecnoliteracia, *media literacy*, entre outras denominações, e consultarem a seção “Atividades da revista Comunicação e Educação” de edições anteriores.¹¹

QUINTA ATIVIDADE

Comunicação e conhecimento científico na escola

Escolhemos fechar a sequência das atividades desta seção com o artigo “O documentário ‘A caverna dos sonhos esquecidos’: atividades na formação de professores de física”, de Aldo Aoyagui Gomes Pereira e Maria José Monteiro Pereira de Almeida que trata da utilização do documentário de 2010 do diretor alemão Werner Herzog em atividades de sala de aula. Embora o artigo apresente atividades para o ensino de Física, assistindo ao filme consideramos que o documentário pode ser projeto de estudos da escola, relacionando diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar para o ensino médio.

As atividades que apresentamos são direcionadas a professores e seus alunos das áreas de Física, Geografia, Artes e Comunicação:

1. Propomos que professores e alunos assistam ao documentário, disponível no YouTube.¹²

2. O objetivo dos docentes ao assisti-lo é organizar atividades próprias de sua área de conhecimento; algumas sugestões para o professor de Geografia focam-se no estudo do espaço físico, do meio ambiente e da presença do homem; para o professor de Arte e Comunicação, no estudo da arte rupestre e de seus significados enquanto formas de comunicação; e para os professores de Física, a leitura do artigo sobre a questão do Carbono 14.

3. Sugerimos que os alunos assistam ao documentário com roteiro preparado pelo professor de uma das áreas citadas. O roteiro deverá levar o estudante a registrar os seguintes dados: diretor e música do documentário, local da caverna, cenas que considerou mais impressionantes e o conteúdo pedido pelos professores das áreas envolvidas.

Como subsídio para o docente, informamos que, como o filme se encontra no YouTube, tanto aluno quanto professor podem rever as cenas quantas vezes acharem necessário.

4. O documentário tem duração de 1h30, portanto pode ser difícil que a Geração Z fique envolvida durante todo esse período, então propomos que seja apresentado em pequenos trechos de 20 a 30 minutos por professores das diferentes áreas, de forma a deixar, em especial, a parte final aos professores de Artes e Comunicação.

Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar.
(Zygmunt Bauman)¹³

11. ITACARAMBI, Ruth Ribas. Atividades com Comunicação & Educação Ano XVIII – n. 2. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, pp. 137-142, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/68349/78624>>. Acesso em: 23 out. 2017; _____. Atividades com Comunicação & Educação – Ano XX – n. 2. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 20, n. 2, pp. 169-175, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/103585/103989>>. Acesso em: 23 out. 2017.

12. [TCHA_UnB] a caverna dos sonhos esquecidos. 90'07". Prof. Marcelo Freire. YouTube. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lzcregYsle4>>. Acesso em: 23 out. 2017.

13. Apud PRADO, Adriana. “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar”: Sociólogo polonês cria tese para justificar atual paranoia contra a violência e a instabilidade dos relacionamentos amorosos. *IstoÉ*, São Paulo, 25 set. 2010. Disponível em: <[https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDO+S+NADA+E+PARA+DURAR+/>](https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDO+S+NADA+E+PARA+DURAR+/)> Acesso em: 23 out. 2017.

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación



Principais pesquisas na
área de Educação e
Comunicação.
Impacto internacional
Publicações.
Coedições temáticas com
Universidades em todo o mundo.



www.revistacomunicar.com
www.comunicarjournal.com