

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. — 2020 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2020 — 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. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungiolli

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

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), Cicilia Maria Khroling Peruzzo (UFES, Intercom, 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 — UFPE, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itania Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Brasil), João Freire Filho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Metodista de São Paulo — Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília — UnB, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccega (in memoriam) (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, 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 (Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Fígaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Sueli Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

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 (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, 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), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Stendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega (in memoriam), Maria Cristina Palma Mungiolli, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Fígaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Fontes de Indexação

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

AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA (AGUIA): <http://www.revistas.usp.br/comueduc>

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

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

DIADORIM: <https://diadorim.ibict.br/handle/1/2323>

OAJL: <http://oaji.net/journal-detail.html?Number=9153>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.br/citations?user=QnA8FrMAAAAJ&hl=pt-BR>

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4

Diagramação: Robson Santos | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Isabella Ribeiro | Tikinet

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Atuação política e educação não-formal na cibercultura: a construção do sujeito tensional fora dos espaços institucionais da educação tradicional <i>Eugênio Rondini Trivinho, Lilian Venturini Gavalvão</i>	7
Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação <i>Rosane Rosa</i>	20
A produção de uma memória discursiva na série de reportagens: “Joga que nem mulher” <i>Maria Simone Vione Schwengber, Caterine de Moura Brachtvogel, Rodrigo Saballa de Carvalho</i>	31
O Potencial educacional do <i>biopic</i> Freud, além da alma <i>Maria Ogécia Drigo, Paula Beatriz G. Cuter</i>	44
Folkers, bardos e barbados: memória, utopia e política no medievalismo brasileiro <i>Marco Antonio Bin, Mônica Rebecca Ferrari Nunes</i>	58
Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação <i>Thiago Reginaldo, Ademilde Silveira Sartori</i>	70
A descentralização pedagógica em uma ação educ comunicativa guiada pela sequência <i>Fedathi</i> <i>Marcus Henrique Linhares Ponte Filho, Hermínio Borges Neto</i>	81
Transmetodologia como identidade: uma epistemologia transformadora na pesquisa em comunicação <i>Renata Cardoso de Almeida, Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre</i>	94
Elementar, meu caro mestre: cinema, literatura e educação medieval no filme <i>O nome da rosa</i> (1986) <i>Ademir Luiz da Silva</i>	104

ARTIGO INTERNACIONAL / ARTÍCULO INTERNACIONAL

Investigar, enseñar, difundir: coordenadas actuales del trabajo académico universitario <i>Delia María Covi Druetta</i>	115
--	-----

ENTREVISTA / INTERVIEW

David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente <i>Douglas Calixto, Tatiana Garcia Luz-Carvalho, Adilson Citelli</i>	127
---	-----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

Leitura em foco: estratégias de produção e consumo de produtos editoriais no Brasil <i>Andréa Antonacci</i>	138
--	-----

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Quando Felipe Neto me ajudou a dar aula: relato de experiência de uma professora de jornalismo diante da hipertransversalidade em tempos de pandemia <i>Carolina Falcão</i>	144
A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior <i>Ana Carolina de Araújo Silva, Claudia Irene de Quadros, Juliane Martins</i>	156
Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19 <i>Janderle Rabaioli, Fábio Hansen</i>	169
A extensão universitária durante a pandemia do coronavírus: experiências educacionais do curso de Comunicação Social da UFPE <i>Diego Gouveia Moreira, Sheila Borges de Oliveira, Giovana Borges Mesquita</i>	184
Libras e a gestão compartilhada das águas: trocando experiências na produção de vídeos educacionais para a comunidade surda <i>Tabita Teixeira, Fernanda da Rocha Brando</i>	197

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades em sala de aula <i>Ruth Ribas Itacarambi</i>	209
--	-----

EDITORIAL

No última Comunicação & Educação (v. 25, n.1, 2020) referíamos-nos à dramaticidade do momento pelo qual passávamos, sobretudo no espalhamento e na velocidade de contágio da Covid-19, agravado no caso brasileiro pela incúria de uma atitude oficial apta a esclarecer, na integralidade do significado, o termo necropolítica. Infelizmente, o cenário não apenas se manteve nesta passagem do ano, como ganhou profundidade e extensão em razão do crescente número de infectados e mortos. As dantescas imagens amazônicas mostram cenas impensáveis, com pessoas clamando por socorro nas portas dos hospitais e, muitas vezes, indo a óbito, asfixiadas pela falta de oxigênio decorrente da leniência, do desinteresse e do desprezo pela vida por parte do governo federal. Enquanto a barbárie ganha vitalidade, os negacionistas abrigados nos palácios planaltinos proferem blagues e insultos às vacinas e às recomendações sanitárias, ao alegar o superdimensionamento da pandemia, a fragilidade no enfrentamento de uma simples gripezinha, afora a conhecida recomendação para o tratamento precoce do vírus solerte à base de um kit de medicamentos sem eficácia científica. Paremos por aqui, haja vista os impropérios e absurdos dos nossos altos dignitários habitarem o campo semântico da insanidade, da insensibilidade, do descaso.

Ensina o filósofo chinês Yuk Hui que a verdadeira “coimunização” não se restringe ao uso de antígeno contra determinado tipo de vírus, mas envolve um amálgama de circunstâncias para as quais são atraídas tanto políticas sociais inclusivas e ações de solidariedade ativa como reordenamentos nas atuais lógicas que presidem os sistemas de comunicação. Vale dizer, a procura por “imunidade” por parte de grupos poderosos – encastelados em condomínios de luxo, envolvidos na tessitura de redes protetivas dos seus negócios financeiros e dedicados a montar esquemas privilegiados de representação junto às ditas instituições republicanas – transcende a corrida às vacinas, direito de todos e dever de oferta célere, gratuita e estimulada pelo governo central, e desnuda o estado de exceção que nos atravessa.

Nesse amálgama regido pelo samba de uma nota só, a “infosfera” comunicacional avoca descentramento e formação de redes sociais capazes de possibilitar à cidadania defender-se das estruturas discursivas dominantes que presidem o arranjo empresarial midiático, acenando com um telos voltado ao bem comum. O problema reside no fato de a modelagem de tal “infosfera” construir-se em torno das monotecnologias, cuja “concorrência” se divide entre e no interior do Vale do Silício e de Shenzhen; entre o Google, o Facebook e o WeChat. A luta renhida circundando a Huawei e o padrão 5G representa excelente case para saber até onde a comunicação e as tecnologias, consideradas elementos transfronteiriços preditivos da ampla democracia no acesso aos bens da informação, vela ou revela as suas camadas de ironia.

No interior desse quadro complexo, os vínculos comunicativo-educativos ganharam evidência, pois o fechamento das salas de aula por quase um ano suscitou largo debate consoante à maior ou menor necessidade de introduzir no ecossistema escolar estratégias de

estudos virtuais. Expressões como “ensino híbrido” e “remoto” passaram a fazer parte de um dicionário escrito no calor da hora, haja vista o afastamento físico de milhões de discentes e docentes das unidades educativas. Aulas on-line, educação à distância, educação bimodal, enfim, num átimo, foi pedido o acionamento dos dispositivos tecnológicos visando a dar prosseguimento mínimo ao que antes circulava presencialmente. E o que se viu? O segmento “imunizado” do sistema escolar buscou alternativas mais rápidas: unidades frequentadas pelos filhos da classe média alta prosseguiram mantendo, ao menos parcialmente, as suas atividades. Por sua vez, as escolas, docentes e discentes do segmento público que precisavam de “coimunização” quedaram – respeitadas as poucas exceções – no silêncio e no desamparo. Ademais, pesquisas como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, e a TIC Domicílios, de 2019, mostram inúmeras carências para a realização do ensino remoto: quase 30% das moradias não tem internet; 57% dos computadores estão sem condições de rodar programas mais pesados. Aquelas fontes mostram, ainda, como os problemas se agravam quando verificada a distribuição da infraestrutura tecnológica por regiões do país e pelas faixas de renda. Aqui, o nosso velho e conhecido desigualitarismo, tratado largamente por Thomas Piketty, apenas deixa claro o estado de emergência que nos faz companhia.

É possível, porém, que as instituições educativas tenham entrado em uma rota sem volta, na qual as aulas virtuais e as estratégias bimodais venham a ganhar mais espaço, pedindo novas compreensões dos fazeres pedagógicos, das organizações curriculares, das relações docente-discente, para ficarmos em alguns indicadores. De uma ou outra maneira, isso nos remeterá ao debate envolvendo a própria comunicação, os usos e sentidos dos dispositivos, a visão e a perspectiva sobre o lugar das tecnologias informacionais. No que se espera algum vislumbre de alternativas capazes de trazer à discussão a tecnodiversidade exposta na obra do referido Yuk Hui.

Por inúmeras entradas, vários dos textos desta edição da nossa revista buscam enfrentar os desafios acima suscitados. É o que lemos no motivo reflexivo acerca da educação não-formal no interior da cibercultura; nas indagações concernentes às instâncias epistemológicas, pedagógicas e metodológicas da educomunicação. Seguem, ainda, o artigo internacional que indaga sobre a pesquisa universitária, e uma inédita entrevista feita com David Buckingham, levada a termo, via e-mail, por colaboradores da Comunicação & Educação. A se observar que dos seis relatos de experiência, cinco dizem respeito a propostas circunstanciadas pela pandemia, no que se revela a vitalidade de um sistema educador que intenta se reinventar, mesmo baixo as mais adversas condições.

Boa leitura!

Os editores

Atuação política e educação não-formal na cibercultura: a construção do sujeito tensional fora dos espaços institucionais da educação tradicional

Eugênio Rondini Trivinho

*Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP
(Departamento de Artes da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes)*

E-mail: eugeniotrivinho@uol.com.br

Lilian Venturini Gavaldão

Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: venturini.lilian@gmail.com

Resumo: O artigo aborda as possibilidades da educação não-formal na cibercultura, tida como fase atual da civilização multimidiática. Entrelaçando teoria da socialização e sociologia da educação, a reflexão objetiva apurar até que ponto contextos não-institucionalizados de formação, mediados por tecnologias digitais e redes interativas, contribuem, de fato, para a construção de um sujeito tensional – processo concebido como experiência cotidiana influenciada o menos possível por valores tecnicistas, econômico-utilitários e burocrático-funcionalistas, tão característicos dos últimos séculos. Apoiado no conjunto de ações digitais dos coletivos Transparência Hacker e Ônibus Hacker, o estudo explora as características, o desenvolvimento e as armadilhas dessa experiência de formação política e crítica, consolidada fora dos espaços escolares convencionais.

Palavras-chave: cibercultura; comunicação; socialização; educação não-formal; tecnologias digitais.

Abstract: Our article approaches non-formal education possibilities in cyberculture, understood as the present phase of multi-media civilization. The investigation aims at determining to what extent non-institutionalized contexts of education, mediated by digital technologies and interactive networks, really contribute to developing a countercultural individual. The reflection understands this process as a daily experience influenced as little as possible by technical, economic-utilitarian, and bureaucratic-functionalist values. Our study is supported both by the theory of socialization and by the sociology of education. Based on the Transparency Hacker and Hacker Bus groups' digital actions, our argumentation explores the characteristics, development, and pitfalls of the experience of political and critical education obtained outside conventional school environments.

Keywords: cyberculture; communication; socialization; non-formal education; digital technologies.

Recebido: 25/08/2020

Aprovado: 09/11/2020

1. INTRODUÇÃO

Há séculos, áreas distintas do conhecimento debruçam-se sobre o desafio de compreender a relevância do sujeito no processo histórico. Tendo em perspectiva o mesmo interesse, convém operar relativa inversão nos termos da equação, com foco prioritário na dimensão educativa: de que forma o momento histórico presente, fincado na proliferação de tecnologias digitais e redes interativas e na aceleração dos processos práticos, possibilita a formação do sujeito no seio da vida cotidiana?

A natureza sociotecnológica dessa condição histórica, aqui compreendida como cibercultura – fase contemporânea do capitalismo tardio e já desdobrada como *civilização mediática avançada* –, nutre-se da velocidade propriamente digital como vetor macroestrutural de organização da vida humana em todos os setores, desde a esfera da produção à do tempo livre e de lazer.

A articulação dos fatores sociotecnológicos que definem a cibercultura conforma-se como lógica com largo valor axiomático, capaz de otimizar e reescalonar o primado da técnica como macrocondição imperativa (e implacável) de pertencimento sociocultural do indivíduo.

Embora enfoques similares tenham sido consumados em fases pregressas do capitalismo (desde a sua fase industrial), recolocá-los, de modo diverso, no contexto social-histórico da cibercultura, permite abranger especificidades de época capazes de enriquecer e reposicionar o debate público, dentro e fora da área de educação, para além do mero uso pedagógico de “ferramentas” à disposição. Esse direcionamento prioriza a dúvida sobre se, por meio desses instrumentos, seria possível tornar o indivíduo alguém consciente e questionador de aspectos imperceptíveis do âmbito social em que está inserido, em paralelo ao conservadorismo do senso comum, e, portanto, contribuir para a construção ou robustecimento de visões de mundo diferentes das desse estrato de percepção. Essa dúvida pressupõe – e não constitui equívoco afirmá-lo – que as tecnologias digitais e redes interativas integram a camada mais superficial, embora jamais desimportante, de uma dinâmica social cuja “desmontagem” permite conhecer, na imanência, não somente o seu *modus operandi*, mas também as suas contradições e, com isso, identificar os processos de formação nela existentes.

O foco na dimensão social-histórica do desenvolvimento tecnológico atual – dimensão prioritária no presente estudo – faz o interesse sobre o potencial formativo na e da cibercultura repousar nos chamados ambientes não-formais. Nesses espaços, desencadeados com apoio em tecnologias digitais, a construção do conhecimento ocorre mediante troca de saberes e experiências protagonizados pelos próprios indivíduos responsáveis pela articulação desses espaços, sem interferência censória direta das instituições herdadas da modernidade política. Essa delimitação não é aleatória. Justifica-se pela percepção de que, a exemplo do processo de socialização, de trabalho e de lazer, bem como da produção e circulação de bens culturais, a educação passou por profundas transformações que acabaram por remodelar o conjunto de valores sobre o

qual ela se alicerça. Esse fato torna enfoques heterodoxos não apenas legítimos, como também necessários.

Nessa direção, Graça Setton¹ resgata a ideia de reflexividade proposta por Anthony Giddens – a saber, o constante exame e a reformulação das práticas sociais à luz do conhecimento e das informações disponíveis – para elaborar o seu entendimento acerca da socialização na atualidade. A autora encara a socialização como um processo implicado na e abrangido pela articulação de diferentes instâncias e agentes sociais, numa dinâmica constante em que, na regra da normalidade, o indivíduo, sem ser inteira vítima das condições vividas, negocia com elas; independentemente de serem mais ou menos fragmentadas, com legibilidade e compreensão comprometidas em algum sentido. Essa perspectiva reconhece que, em parte devido ao fim do monopólio das instâncias socializadoras tradicionais, o sujeito joga papel relevante (embora não absoluto) na construção de sua própria socialização: sua participação constante intervém, de alguma forma, em seu destino social e nas condições vividas, para além de ser mero e bom condutor da troca de bens simbólicos e, em especial, de informações.

Esse princípio do primado da socialização desmonopoliza o processo educacional do sujeito. A premissa exige que o conceito de formação, no âmbito do desenvolvimento cognitivo individual, subordine-se à experiência cotidiana em vez de somente à aprendizagem institucionalizada. Essa descentralização do processo de formação inspira-se nas conhecidas reflexões de Theodor W. Adorno² sobre educação: a experiência na cultura mais aberta detém poder de grande forja. É desse modo que Setton compreende a razão de ser da prática educativa, a saber,

[...] não apenas como o processo de aprendizagem de um conhecimento formal e sistemático, mas também como uma prática que está presente de maneira difusa e pulverizada no cotidiano das relações sociais, sobretudo no conhecimento pulverizado e possibilitado pelo crescimento da circulação de informações³.

1.1. Exemplos empíricos de fundamentação

A sistematização desses apontamentos justifica, por sua tendência, a escolha – como exemplos empíricos de fundamentação do presente estudo – de dois coletivos ligados à práxis da cultura digital: a Transparência Hacker e o Ônibus Hacker⁴. As ações deles envolvem, essencialmente, a apropriação e o manejo políticos das tecnologias e redes interativas em favor do interesse social. Nessa operação, patenteiam-se, simultaneamente, tanto efeitos educativos sobre os destinatários das ações quanto o enquadramento dos próprios agentes num frutífero processo de aprendizagem – tudo em espaço externo à instituição escolar.

Na experiência sociocultural tecnologicamente mediada e protagonizada por ambos os coletivos, os integrantes cambiam saberes e procuram gestar novas formas de atuação política. Esse processo é espontaneamente articulado

1. SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005; Idem. **A noção de socialização na sociologia contemporânea**: um ensaio teórico. São Paulo: [s. n.], 2008; Idem. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009; Idem. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, 2011.

2. ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; Idem. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, 1996.

3. SETTON. Op. cit., 2005. p. 337-338.

4. O primeiro coletivo foi iniciado em 2009 e permanece ativo até hoje. Seu fórum na Internet conta com mais de 2 mil participantes, em intenso compartilhamento de informações, ideias e iniciativas. O Ônibus Hacker, iniciado em 2011, percorreu o país promovendo oficinas sobre diversos temas. Em meados de 2018, o projeto precisou ser interrompido. Em razão da natureza temática e dos objetivos deste artigo, a suspensão de tais atividades não invalida a remissão à experiência tecnopedagógica desse coletivo como corpus emblemático.

5. GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT. **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes sans solution? Sion: 2005. p. 1-11; GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal: um novo campo de atuação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 511-526, 1998; Idem. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999; Idem. **Não-fronteiras**: universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

6. LANDOWSKI, Eric. Alguém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**, São Paulo, n. 3, p. 11-50, 2005⁸; Idem. De l'imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hackers, 2002. p. 125-150; Idem. O olhar comprometido. **Galáxia**, São Paulo, v. 2, p. 19-56, 2001; Idem. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 93-106, 2005b.

7. MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

8. Dados os objetivos do presente estudo, o trabalho analítico centrou-se nas ações dos membros mais ativos de ambos os grupos, descartando qualquer incursão de pesquisa junto ao público destinatário das atividades por eles desenvolvidas. Tal universo, além de escapar ao recorte prioritário do momento, demandaria investigação mais prolongada.

entre os membros dos grupos, de forma horizontal e não sistematizada, com objetivos voltados à divulgação à apreensão de valores culturais e sociais sem a preocupação com formação técnica e/ou profissionalizante. Essa práxis se enquadra na definição de educação não-formal proposta por Moacir Gadotti e Maria da Glória Gohn⁵.

Em justa medida, essas notações não contextualizam senão o quanto os já mencionados coletivos, além de experiências evidentes de socialização, constituem espaços de formação; e que, apesar de suas atividades dependerem de tecnologias e redes digitais, ligadas majoritariamente a usos sociais conservadores e/ou inconscientes, tal mediação, ao contrário, potencializa a formação crítica do indivíduo antes de dificultá-la, deformá-la ou impedi-la.

Na trilha de pesquisa realizada, a verificação dessas proposições apoiou-se metodologicamente em procedimentos analíticos tanto da semiótica discursiva como da etnografia, com resultados bem-sucedidos. As duas vertentes, admitindo influência do contexto social-histórico no objeto de investigação, enriqueceram o resultado reflexivo do estudo feito ao sobrelevarem, cada qual, franjas objetivas diversas para o exercício observador. A aplicação da semiótica discursiva, inspirada em Eric Landowski⁶, recaiu sobre textos – artigos, mensagens e vídeos – elaborados pelos integrantes dos coletivos e foi destinado a apurar valores e reiterações que permitissem reconhecer o *modus operandi* da respectiva construção de sentidos. A metodologia etnográfica, na perspectiva de Magnani⁷, inspirou o processo de coleta de informações, a realização de entrevistas e a observação participante em intervenções organizadas pelos coletivos⁸.

Evidentemente, a natureza e o escopo da investigação, bem como as estratégias metodológicas, exigiram levar em conta a dimensão do tempo de produção social dos efeitos da educação não-formal envolvidas. A importância desse aspecto nos estudos centrados em processos da experiência cotidiana impõe-se *per se*; sob pena de, em caso contrário, inconsistência e/ou incompletude comprometedoras dos resultados reflexivos. Pôs-se acima de dúvida o fato de que, no âmbito das atividades desenvolvidas pelos coletivos, cada sujeito participante tende a apreender, de modo peculiar, a vivência partilhada. A percepção e subjetivação do mundo depende de lastro constitutivo prévio, o que significa que o perímetro cronológico estrito das próprias atividades acompanhadas seria, portanto, insuficiente, inconsistente e/ou impreciso como referência (por exemplo, nas entrevistas) para a avaliação dos efeitos mencionados. Em vista disso, uma variável de tempo maior foi então abrigada como incurso no objeto investigado.

Com base nos elementos sistematizados a partir do trabalho analítico e do acompanhamento diário dos coletivos por três anos, verificou-se, igualmente, até que ponto as ações traduziam-se, de fato, em valores e memórias a ponto de se configurarem como *habitus* típico na perspectiva de Pierre Bourdieu⁹. Em adição, o próprio curso da investigação validou, com efeito, o questionamento sobre o quanto a experiência construída era de fato contracultural. As razões para isso eram evidentes: o propósito político e social dos coletivos é articulado e influenciado no e pelo mesmo processo social-histórico que funda a civilização

multimidiática e que se sustenta no fio do respectivo poder comunicacional vigente, socialmente estruturado na e pela (existência de uma) ressonância infraestrutural, ideológica e operacional conservadora e permanente de *media* de diferentes tipos (de massa, interativos e híbridos); e o processo civilizatório aí gestado também forja um *habitus*, ingrediente de um *sprit du temps* que não deixa de envolver, com maior ou menor acento, todas as dimensões do existente.

2. SOCIALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

No lastro das mudanças estruturais apontadas, Setton¹⁰ assevera que a ação pedagógica e socializadora do sujeito, superando a exclusividade dos espaços familiar e escolar, tem incorporado, cada vez mais, elementos mediáticos (tecnológicos e simbólicos) como participantes de seu alcance e de seus resultados formativos. A crescente massificação dos fluxos de informação e bens culturais, a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para que o processo de socialização equivalesse a uma dinâmica de ressonância mais diversa e complexa, um “espaço plural de múltiplas relações sociais”¹¹. Em decorrência disso, posições de autoridade sofreram revisões e deslocamentos significativos, e as instituições assimilaram contornos mais heterogêneos quando comparadas a suas fases históricas pregressas. Conforme antes sinalizado, a escola, em especial, deixou de ser, formalmente, a principal organizadora das experiências do sujeito, em razão da perseverante potência com que novos atores, valores e conhecimentos passaram a ser produzidos e a circular no universo extraescolar.

Levando em conta o contexto social-histórico em que o processo educacional se insere, Setton¹² equipara a socialização a uma construção cultural em que convivem práticas individuais, coletivas e institucionais. O processo abriga troca constante: além da mera transmissão de valores e de saberes, há negociação e apropriação por parte do indivíduo. Em coesão, a noção de cultura também é, no olhar de Setton, apreendida a partir de seu contexto de formação histórico, material, simbólico e moral. Essas contribuições abrem-se a tensões socialmente existentes e aos modos pelos quais, nesse contexto, a cultura é influenciada por tais conflitos, sob a pressuposição de que, na civilização multimidiática em curso, a criação e disseminação de discursos, narrativas e mensagens, até a saturação, assumiu prioridade na dinâmica simbólica da cultura. O procedimento põe em evidência as diferenças sociais, o modo de produção econômico e cultural e, obviamente, as relações de poder.

A previsão dessa tensão entre sujeito e contexto é amplamente relevante na observação dos modos de atuação dos dois mencionados coletivos, a Transparência Hacker e o Ônibus Hacker. Antes, a forma pela qual ambos os grupos se organizaram e apresentaram suas ações tornou-os potentes campos de socialização. O presente estudo enfoca, com efeito, se esses coletivos participaram, tão ou mais ativamente quanto outras instituições (entre elas, a escola), do processo

9. Em sua proposta epistemológica, o sociólogo francês previu o conceito de *habitus* para superar a tese do divórcio *a priori* entre sujeito e realidade. O *habitus*, introjetado pelo indivíduo desde tenra idade no processo de socialização, opera como elo matricial involuntário de mediação com a sociedade. Numa definição representativa, Bourdieu (1983) designa o *habitus* como um sistema de “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (p. 60-61, grifo do autor).

10. SETTON. Op. cit., 2002b.

11. Ibidem, p. 109.

12. Idem, 2002b; Idem, 2011.

de constituição sociocultural de sujeitos de criticidade (no caso, os membros dos próprios grupos).

A Transparência Hacker e o Ônibus Hacker foram formados por representantes de uma geração fortemente influenciada por tendências ciberculturais e, ao mesmo tempo, articuladas segundo uma *práxis* sobremaneira distante do modelo hierarquizado e burocratizado das instituições herdadas; integram, mais propriamente, o “terreno social”, na perspectiva de Hardt e Negri¹³ – um campo conflitivo a céu aberto, por assim dizer, conforme ele se joga diretamente e se confunde totalmente com a *res* pública das ruas e das redes digitais. Não por acaso, o conhecimento acumulado, produzido e transmitido pelos coletivos subordina-se ao arco da caracterização feita por Setton sobre o processo de socialização.

Naturalmente, a estreita ligação desses coletivos com a tecnologia digital não pode ser apreendida senão sob o prisma da crítica. Esse filtro criterioso – somente ele, aliás – abarca o vínculo inextricável entre objeto de estudo e seu contexto social-histórico. Somente essa injunção, computado o conjunto de contradições nela envolvido, possibilita visão ponderada, longe de qualquer ingenuidade política, e capaz de apreciação consistente (das bases e das possibilidades) da autoformação de um sujeito tensional em ambientes socializadores não-formais. O qualificativo “tensional” se refere à capacidade individual ou grupal de realizar uma negociação voluntária, crítica e consciente com os valores que regulam os contextos (estruturais ou conjunturais) em que os protagonistas estão inseridos. A ideia pressuposta de tensão implica camadas diferentes de engajamento e investimento de interesse: oscila desde a reserva subjetiva e a salutar suspeita cognitiva até o confronto e a ruptura éticos em relação às condições socioculturais e político-econômicas do vivido e da época, no estrato fenomenológico-objetivo e/ou corporal-subjetivo. Ambientes abertos ao contraditório e ao questionamento, dotados de meios e recursos materiais que lhes garantam desenvolvimento, numa dinâmica permanente de trocas simbólicas sem censura, favorecem, sem dúvida, o aparecimento e o robustecimento de sujeitos com as características assinaladas.

Três aspectos estruturais desse processo de formação merecem ser evidenciados: primeiro, as condições objetivas de constituição pessoal da bagagem cognitiva – o principal valor, nesse aspecto, é o acesso sociotecnológico a todo tipo de conteúdo, especialmente o de caráter crítico, necessário à elaboração de uma visão de mundo mais autônoma possível, alerta tanto às suas fragilidades quanto às cooptações do contexto imediato; em segundo, esse processo educativo se realiza sob significativa desburocratização: independentemente de ambiente ou métodos sistematizados e/ou institucionalizados, remete a uma experiência fincada no cotidiano, no coletivo, sob ciência das potencialidades dos recursos interativos da civilização mediática avançada; terceiro, esse entendimento corrobora a atribuição ao sujeito (e não somente às instituições) a responsabilidade pela interferência nos destinos o mundo.

13. HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Neste ponto vale, em retomada, articular o entendimento de Setton¹⁴ sobre a socialização com o de Gadotti sobre a educação não-formal¹⁵. Setton busca em Bourdieu (na teoria do *habitus*) e em Giddens (na leitura da modernidade em ruína) referências capazes de definir a possibilidade de um sujeito na configuração social-histórica e tecnocultural emergente. Cotejando a participação individual com a pluralidade de estímulos e de referências típicos do mundo mediático atual, Setton entrevê um sujeito cuja identidade é forjada a partir de um “*habitus* híbrido”¹⁶, sem sedimentação num percurso pregresso exclusivamente trilhado no âmbito das instituições tradicionais. Essa arquitetura peculiar do processo de socialização revê, por consequência, os modos de construção e aquisição de conhecimento. No espaço multimidiático da cibercultura, tais práticas se enquadram no modelo de educação não-formal vislumbrado por Gadotti e por Gohn. O primeiro prioriza “a educação não-formal por [...] sua especificidade e não por sua oposição à educação formal”¹⁷, apontando que a escultura não-formal do processo educacional

[...] é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal¹⁸.

Gohn, por sua vez, caracteriza a educação não-formal por remissão à dimensão da cultura¹⁹. Essa vinculação assimila a educação a uma dinâmica de transmissão cognitiva e de aprendizagem fincada no processo de socialização e marcada por valores de grupo, contexto social ou época. Desse ponto de vista, nada impede que práticas de educação não-formal sejam realizadas por distintas instâncias ou protagonistas, como partidos políticos, sindicatos, associações, ONGs, movimentos sociais, entre outros. A autora assevera que a educação não-formal encerra “espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade”²⁰. Não por acaso, esse tipo de formação abrange

[...] questões que dizem respeito ao dia-a-dia dos participantes. O principal objetivo dessa corrente educativa é a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem²¹.

No rastro dessas sinalizações, as atividades realizadas pelo Ônibus Hacker, por exemplo, equivaliam a atividades educativas devido à sua intencionalidade pedagógica e de transmissão cognitiva. Por certo, os projetos desenvolvidos não deixavam de contratar, em medida ponderada, alguma característica formal. Inexiste, porém, subordinação a uma diretriz educacional centralizada; o espaço para aprendizagem era diverso, ora sendo uma rua ou praça, ora o próprio ônibus (que designa o grupo), ora ainda uma sala de aula – consequência da curiosidade de professores em levar a proposta para o ambiente escolar.

O destaque à educação não-formal e à aprendizagem fora de ambientes institucionalizados, além de escolha metodológica, constitui caminho natural,

14. SETTON. Op. cit. 2002a; Idem. Op. cit. 2005; Idem. Op. cit. 2008; Idem. Op. cit. 2009; Idem. Op. cit. 2011.

15. GADOTTI. Op. cit., 2005.

16. SETTON. Op. cit., 2002a. p. 66.

17. GADOTTI. Op. cit., 2005. p. 2.

18. Ibidem, p. 2.

19. GOHN. Op. cit., 1998.

20. Ibidem, p. 14.

21. Ibidem, p. 14.

quando se leva em consideração, em conjunto, a dinâmica sociotecnológica e informacional da cibercultura e, em particular, seus desdobramentos multilaterais nas relações sociais. Obviamente, essa ênfase – dispensável seria dizê-lo – não significa subtração de valor social e político à instituição escolar ou à (natureza da) educação formal, muito menos que a escola tenha perdido função formadora. Da mesma maneira, o procedimento tampouco subordina a escolarização tradicional a processos de educação não-formal (e vice-versa) ou concede aos últimos hegemonia de época. A questão se reduz a uma exigência teórica de reconhecimento objetivo: a educação formal, por mais dilatado e flexível que possa tornar-se o seu imaginário, não consegue responder sozinha às especificidades socioculturais e políticas da civilização multimidiática num momento histórico de socialização difusa, com todos os efeitos de dispersão e déficit de atenção envolvidos. Resulta, pois, evidente, também, que a questão da formação (incluindo a reflexão sobre ela) precisa transcender a circunscrição das práticas educativas tradicionais.

3. CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM AMBIENTE COLETIVO

A atuação dos membros da Transparência Hacker, calcada na interação com as tecnologias e redes digitais, abarca o acesso e o manejo de dados governamentais e a transformação deles em informação de utilidade pública. A atuação pressupõe, por exemplo, conhecimento em programação e desenvolvimento de projetos para a rede. Essa habilidade não é, porém, condição indispensável para envolver-se nas atividades, embora popularizá-la esteja entre os objetivos do grupo. O Ônibus Hacker, por sua vez, dedicou-se inicialmente a atividades ligadas a aprendizado e empoderamento tecnológicos. Aos poucos, inseriu oficinas sobre questões extradigitais referentes ao meio ambiente, ao sistema político brasileiro e à arte, além de outras. Ainda assim, para ambos os coletivos, a tecnologia sempre foi crucial – trata-se, nas palavras dos protagonistas, de uma ferramenta com potencial amplamente catalizador em processos de troca e construção de saberes.

A articulação das atividades com propostas de ação política e práticas off-line, ao conduzir a relação com a tecnologia para além dos limites do interesse técnico, faz de cada coletivo um espaço socializador de saberes e sentidos ciberculturais em que se misturam valores, condições e agentes não observáveis em ambientes de educação formal.

Apesar de interligados (inclusive com partilha de membros), a Transparência Hacker e o Ônibus Hacker desenvolveram, como grupos autônomos, formas diferentes de atuação. Essa especificidade entrega distintos dados para análise. A análise semiótica repousou sobre os elementos mais seletos e representativos: a lista de e-mails trocados entre 2011 e 2013, as propostas de oficinas realizadas e o vídeo em que os membros do Ônibus Hacker pedem apoio financeiro para a compra do veículo. Com base no conjunto de valores, práticas, sujeitos

e estratégias de ação anunciado nesse *corpus*, granulados num processo de interação contínua entre os integrantes e seus destinatários, a reflexão restou mais bem fundamentada com a previsão da dimensão estética envolvida. Landowski²² entrevê essa possibilidade ao ponderar sobre a natureza dos objetos dinâmicos, apreendidos apenas enquanto em ato – como as práticas sociais – à diferença de manifestações estáticas; como um afresco, uma escultura ou o texto de um romance. O embasamento na fenomenologia, em especial a de Merleau-Ponty, permite, segundo o sociossemiotista, apreender a significação na e da experiência do vivido a partir da dinâmica da relação entre os sujeitos. O vivido, mostra essa visada, é o vórtice em que se entrelaçam o componente ético (de *ethos*, ser e estar no mundo) e a dimensão estética²³.

Para compreender os dois coletivos, é necessário, portanto, focar o seu fazer político como valor *per se*, tal sua presença e influência no cotidiano dos agentes envolvidos. Essa ação dista da política partidária, disputativa do exercício de poderes convencionais – e tampouco equivale à de uma organização institucional. Os processos, debates e, sobretudo, mudanças de que fala a Transparência Hacker, todos entrelaçados sob o compromisso da diversidade de opiniões e posicionamentos, evocam a compreensão de Hannah Arendt sobre a política como construção social à luz do exercício permanente da liberdade, da garantia do convívio sem violência, enfim, à possibilidade de vida pacífica no âmbito tanto da relação entre indivíduos quanto da sociedade em geral. O celeiro da política, para Arendt, é a interação, conste ele no espaço institucional ou não. “A política surge no intraespaço e se estabelece como relação”, diz a filósofa germânico-americana²⁴.

Além dessa sociabilidade identificada no e com o vetor político, preexiste, na prática dos coletivos, a força do “estar com”, do “estar junto”, de que fala Maffesoli²⁵, estesia de afeto e liga entre os sujeitos e, por conseguinte, de criação de atmosfera plena, como lócus de que promana o sentido de um modo imediato e sensível²⁶. A essa sensibilidade, comparecem atrelados os valores operados de empoderamento, de comunidade, atuação em rede etc. – essenciais para a compreensão da dimensão ética envolvida, uma vez que qualificam o percurso dos sujeitos e ressemantizam social e politicamente os fatores que os atam ao comum – a tecnologia digital, o ciberespaço e os dados públicos.

4. ESPAÇOS DE TENSÃO, DIMENSÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO

Numa reflexão sobre objeto tão dissoluto na espiral mediática instantânea, a preocupação quanto à mobilização de teorias que abarcam a dimensão social-histórica dos processos vividos, além de blindar a argumentação em relação a inconsistências macrocontextuais, fragilidades teóricas e/ou ingenuidades políticas, contribui para o mister de se descobrir qual tipo de formação está em

22. LANDOWSKI. Op. cit., 2005a; Idem. Op. cit., 2001; Idem. Op. cit., 2005b.

23. A matéria é desdobrada no próximo tópico.

24. ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p. 23.

25. MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 101-142.

26. LANDOWSKI. Op. cit., 2001, p. 40.

jogo. A escala dessa perspectiva permite apreender aspectos macroestruturais problemáticos no recorte estudado.

Conforme assinalado, parte dos membros da Transparência Hacker era usuário avançado de tecnologias e redes digitais. Embora esses recursos sejam compreendidos e apropriados sob evidente prisma politizado, a relação para com eles, deve-se reconhecer, não deixa de se concretizar mediante utilização de ingredientes estruturais típicos da cibercultura, como, por exemplo, a interatividade, o tempo real (on-line ou *streaming*) e a dromoaptidão (cognitiva e procedimental) necessária à inclusão na época. Do ponto de vista da reprodução social-histórica do modelo tecnológico de vida social vigente, tais ingredientes não deixam de alicerçar o conservadorismo cultural inevitável (não raro, involuntário e/ou inconsciente), que naturalmente não se realiza sem referendo tácito aos próprios interesses e valores implicados na postergação social-histórica da cibercultura.

Esse reconhecimento acerca do *modus operandi* da civilização mediática avançada como relativamente inescapável não envolve aceitação de ausência de tensões internas a ela. A sociabilidade contracultural e a educação não-formal são horizontes não somente possíveis – são também viáveis. O vínculo imanente dos dois coletivos com os fatores infraestruturais da dinâmica da cibercultura, especialmente no que diz respeito ao uso heterodoxo das tecnologias e redes digitais, ao invés de desestimular ou invalidar, instigou, aliás, a própria investigação das possibilidades de formação crítica em ambientes extrainstitucionais.

Os propósitos que nutrem as atividades dos grupos radicam, evidentemente – não é demais recordar –, num entendimento heterodoxo sobre o papel político e social das tecnologias e redes digitais, além de sua mobilização segundo valores distantes dos ancorados no e fomentados pelo modelo de razão e senso comum conservadores – como o consumo (na qualidade de prática autocentrada, sem causa maior que ele mesmo), a satelitização reprodutora da espiral simbólica da produção mediática massificada e, no campo da educação institucionalizada, o aprendizado preocupado meramente com a formação de mão de obra especializada. Além disso, o posicionamento ideológico da Transparência Hacker e do Ônibus Hacker é, conforme visto, construído por meio da experiência peculiar desenvolvida por e entre seus integrantes, cuja vivência se alinha a mensagem socializadora (na prática coletiva) bem como à ressignificação do espaço público e do papel das instituições – arranjo que recobra muito pouco o discurso orientado pelo e para o mercado, pela e para a técnica *per se*, à sombra do poder comunicacional vigente e de seu discurso publicitário. A formação aberta, fora dos bancos escolares convencionais, ocorre sob lastro articulatório em instâncias sociopolíticas alternativas, repertórios grupais e trajetórias individuais; efetiva-se no vivido, no circuito subjetivo e afetivo de cada sujeito, e desse ponto da práxis cotidiana reverbera novamente para o coletivo, que, por sua vez, repercute efeitos em retorno num processo contínuo de trocas simbólicas²⁷. A impossibilidade de rompimento cabal com as condições sociais regidas pela lógica cibercultural vê-se compensada pela

27. SETTON. Op. cit., 2009.

negociação contextualmente autoelaborada pelo conjunto dos sujeitos, em conexão tensional com o momento histórico presente.

A análise de discurso centrada na produção (verbal e não verbal) dos integrantes de ambos os grupos detectou que a construção de sentido de suas práticas, como forma de contribuição às comunidades em que atuam, processa-se sobremaneira na dimensão do sensível, ancorada, fundamentalmente, nos valores defendidos e nas ações desenvolvidas pelos agentes. Vigora, nessa dimensão estésico-axiológica, um princípio ético que prescinde de explicação verbal (recorrente ou pontual) e que questiona, se não a lógica macroestrutural predominante no capitalismo, ao menos tonicamente algumas de suas mais importantes camadas sob a intensa preocupação de não ceder a pressões políticas e/ou econômicas, de par com o objetivo de transmitir estratégias de mudança nas regras do establishment e/ou de neutralizar seus valores conservadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação do presente texto demonstra que a educação não-formal, mediada por materiais e objetos infotecnológicos, se politizada, pode fazer frente ao conservadorismo das práticas da cibercultura contra as próprias tendências que essa época engendra em prol de seu desdobramento no tempo histórico. O potencial tensional vislumbrado nesse contexto formativo constitui ingrediente *sine qua non* de produção social de autonomia, desenvolvida diretamente no vivido sem norteamiento (ou, ao menos, sem ser muito pautado) pela agenda axiomática hegemônica dos universos institucionalizado, mercadológico e publicitário.

Obviamente, a percepção das ações da Transparência Hacker e do Ônibus Hacker sob essa perspectiva, não contrata presunção de modelo programático de formação a ser seguido e/ou implementado; tampouco sinaliza que deva haver tal cartilha. O objetivo precípua do estudo foi mobilizar recursos teórico-conceituais, fatores empírico-pragmáticos e exemplos emblemáticos para demonstrar, de modo fundamentado (ainda que em caráter preliminar), que o potencial manifesto e/ou presumido na infraestrutura sociotecnológica da cibercultura, na forma espalhada dos objetos digitais e redes interativas, permitiu emergir, dialeticamente, no social-histórico – práticas heterodoxas de apropriação política e mobilização social compatíveis com a afirmação consequente de outros tipos de educação ou contextos formativos, na qualidade de contratendências de época e que, por isso, representam, em tese ou efetivamente, alternativa aos valores majoritários vigentes, em matéria de concepção de mundo, modo de ser coletivo e/ou de ação social.

O reconhecimento da potência circunscrita do sujeito e de sua ação a céu aberto como fator pragmático de cumprimento da função de tensão do cenário social-histórico corrente e de suas tendências, atribuindo-lhes relevância na formação do sujeito, envolve contrapartidas (institucionais ou não, coletivas ou individuais) para a quais é impossível resposta completa por agora. Como

advertiu François Dubet²⁸, o contexto social da ação e de suas repercussões é, ao mesmo tempo, palco de distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos (culturais, políticos, axiológicos etc.); e, no perímetro do presente estudo, reconhecer, igualmente, essa condição como pressuposto socioestrutural de ambientes educativos de caráter não-formal não deixa de implicar, de certa maneira, chancela a periclitante incapacidade do Estado e de suas instituições se inserirem de forma competente e esperada na estrutura dinâmica do processo inteiro. Esse fato não patenteia senão que a cibercultura, ao mesmo tempo que desencadeia espaço para caminhos heterodoxos, renova o caudal de armadilhas, foco para atenção prioritária em estudos subsequentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT. **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?** Sion: 2005. p. 1-11.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal: um novo campo de atuação. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 511-526, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, São Paulo, n. 3, p. 11-50, 2005a.
- LANDOWSKI, Eric. De l'imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hackers, 2002. p. 125-150.

28. DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Galáxia**, São Paulo, v. 2, p. 19-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 93-106, 2005b.

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002b.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A noção de socialização na sociologia contemporânea**: um ensaio teórico. São Paulo: [s. n.], 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, 2011.

Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação

Rosane Rosa

Professora no Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: rosanerosar@gmail.com

Resumo: Neste artigo, procuramos fazer uma reflexão acerca dos desafios teórico-metodológicos imperativos para a concepção da educomunicação como uma epistemologia do Sul, com potência crítica e emancipatória. As epistemologias do Sul, com base em Sousa Santos (1994-2019), se utilizam dos seguintes procedimentos: sociologia das ausências, sociologia das emergências, ecologia de saberes e a tradução intercultural. As epistemologias do sul produzem ciência de forma contra hegemônica, apropriando-se de metodologias não extrativistas, pois objetivam promover a justiça cognitiva e a produção de conhecimento emancipatório, o que implica em um re\conhecimento do outro como sujeito (comunicativo).

Palavras-chave: educomunicação; epistemologia do sul; interculturalidade; justiça cognitiva; emancipação.

Abstract: In our article, we seek to reflect on the imperative theoretical-methodological challenges for the conception of educommunication as an epistemology of the South, with critical and emancipatory power. The epistemologies of the South, according to Sousa Santos (1994-2019), use the following procedures: sociology of absences, sociology of emergencies, ecology of knowledge and intercultural translation. The epistemologies of the South produce counter-hegemonic science, appropriating non-extractive methodologies, because they aim at promoting cognitive justice and producing emancipatory knowledge that implies in an ac\knowledge of the other as a (communicative) subject.

Keywords: educommunication; south epistemology; interculturality; cognitive justice; emancipation.

Recebido: 20/07/2020

Aprovado: 02/08/2020

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa reflexão epistemológica se insere na ampla corrente de pensamento sobre a relação de codependência e de complementaridade entre a comunicação e a educação. Nesse cenário conceitual difuso, optamos por nos vincular à corrente da educomunicação. Isso porque esta é filiada a teóricos latino-americanos, possui uma natureza interventiva e propositiva, em vez de adaptativa, e é pautada na “racionalidade comunicativa”, ao contrário da racionalidade técnica e instrumental. Assim, a educomunicação não se limita ao uso da tecnologia na educação, mas se amplia e se efetiva por meio de áreas¹ de intervenção social: Gestão da Comunicação; Educação Crítica para a Mídia; Mediação Tecnológica; Expressão pelas Artes; Produção Comunicativa; Epistemologia da Educomunicação.

A proposição teórica que temos da educomunicação é fenomenológica, toma como principais referências a ética do diálogo do educador popular Paulo Freire, a ética da participação do comunicador popular Mario Kaplún e a ética da alteridade do filósofo Émmanuel Levinas². Nesse terreno, os sujeitos aceitam relativizar a liberdade natural para assumir, reciprocamente, responsabilidade com o Outro e, assim, viabilizar a copresença por meio de processos dialógicos, participativos, críticos e emancipatórios. Dado que a alteridade “aparece na espinha dorsal da formação do campo da Educomunicação”³.

Essa perspectiva é coerente com a proposta das Epistemologias do Sul de Boaventura Sousa Santos, que integra a corrente de pensamento descolonizador. Essas epistemologias “rejeitam guetos epistemológicos” entre saberes científicos e saberes artesanais/alternativos, além de visarem à construção de “um terreno comum alargado na base da alteridade”⁴.

Ampliaremos esse diálogo, incluindo autores e autoras contemporâneos ligados à área de interface entre a comunicação e a educação, identificada nesse estudo como educomunicação. Para tanto, pretendemos manter, conforme sugere Santos⁵, a vigilância epistemológica, por meio do “exercício de auto-reflexividade”, para pensar a educomunicação como uma Epistemologia do Sul. A principal questão que norteia nosso percurso reflexivo é: qual a contribuição da educomunicação no processo de renovação da teoria crítica e reinvenção da emancipação social?

2. TEORIA CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Instigados pelo desafio proposto por Santos⁶, o de “renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social”, iniciamos nosso percurso questionando: o que alavanca o processo emancipatório? Para Gramsci⁷, a educação como expressão política é o que impulsiona a emancipação da classe subalterna. Paulo Freire⁸ dialoga com Gramsci nessa perspectiva política e trabalha, a partir do oprimido, a ideia de uma educação dialógica como “prática de liberdade”, uma “educação que é comunicação”⁹, voltada à formação crítica de interlocutores para a luta

1. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 26-27.

2. LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 83-84.

3. LAGO, Cláudia; NONATO, Cláudia; MARTINS, Ferdinando. A alteridade na educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 54-65, 2019. p. 61.

4. SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 30.

5. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre saberes**: epistemologías del sur contra el epistemicidio. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

6. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 17.

7. GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p. 116-118.

8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987. p. 44-45.

9. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 66.

contra a opressão. Na visão de Citelli¹⁰, “Paulo Freire recoloca o debate acerca da comunicação, entendendo-a enquanto fenômeno integrador dos sujeitos e capaz de ativar, pelo diálogo, o processo formativo emancipador.”

Habermas¹¹, por sua vez, propõe a “racionalidade comunicativa” para impulsionar a Teoria Crítica e contrapor a racionalidade instrumental, que fundamenta tanto o sistema econômico (forma capitalista) quanto o Estado (forma burocrática). Esses domínios ocuparam a esfera pública, que pretendia ser um espaço de discussão racional e de consenso para a burguesia liberal do século XIX. De concreto, restou aos pretensos cidadãos o lugar de consumidores. Na visão do autor, o projeto da modernidade não se cumpriu porque se pautou apenas por fatores econômicos e administrativos, faltando, portanto, na forma de solidariedade, equilibrar o exercício da racionalidade comunicativa por parte da esfera pública. O modelo de discussão de deliberar pela argumentação seria o alicerce da autonomia social, suporte para um Estado democrático. Assim, caberia à esfera pública a gestão dessa alternativa ao contrato social moderno. Dessa forma, funcionaria como “uma caixa de ressonância”¹² da pluralidade de vozes e demandas sociais. Para tanto, exigiria a autodeterminação dos cidadãos para colaborar e participar, ativamente sustentados pela comunicação.

Bourdieu¹³ critica a proposta de Habermas do “agir comunicacional”, uma vez que preteriu as conexões de poder que se atravessam nas relações comunicativas e universalizou o particular de forma fictícia. Isso porque, para o autor, Habermas ignorou a demanda de condições socioeconômicas como condição para a efetivação da ação comunicativa, o que torna o universal inacessível aos “desapossados dos meios de a realizar”.

Santos¹⁴ dialoga com Habermas quanto à centralidade da comunicação e afirma que “o mundo é comunicação e, por isso, a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a ‘situação comunicativa’”, mas, como Bourdieu, considera a defesa da ação comunicativa apenas um “exercício filosófico”, pensado a partir do Norte e que não se aplica à realidade socioeconômica desigual do Sul global. Santos¹⁵ aposta no que é concretamente acessível, na “imaginação social e estética” das “práticas emancipatórias concretas”, capazes de gerar demandas ousadas produzidas localmente pela diversidade de cotidianos sociais.

Com base nos autores acima, mas, principalmente, em Freire e Santos, optamos por pensar a educomunicação como uma Epistemologia do Sul, com potência para ser capaz de preencher o vazio deixado por Habermas na “ação comunicativa” em contextos de desigualdade socioeconômica e cultural. Visto que a educomunicação se suleia pela racionalidade intercomunicativa, focada na formação e na multiplicação de sujeitos críticos, participativos e emancipados. Emancipação aqui entendida como “libertação de energias políticas paralisadas”¹⁶, libertação essa que se dá de forma relacional, como explica Santos¹⁷:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado

10. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, 2019. p. 318.

11. HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2003b. p. 27.

12. HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a. p. 91-92.

13. BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Oeiras: Celta Editora, 1998. p. 55-56.

14. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45.

15. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 95.

16. HABERMAS, Jürgen. Die nachholende revolution und linker revisionsbedarf: was heißt sozialismus heute? In: HABERMAS, Jürgen. **Die nachholende revolution**. Frankfurt: Suhrkamp, 1990. p. 93.

17. SANTOS. Op. cit., 2001. p. 269.

automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas.

Essa natureza relacional e intercomunicativa da emancipação remete a Kaplún¹⁸, quando afirma que a comunicação (educativa, problematizadora e democrática) constitui instrumento indispensável ao processo de formação, organização e mobilização dos subalternos.

Nesse percurso, é importante também aclarar que o nosso entendimento conceitual sobre a Teoria Crítica se apoia em Horkheimer¹⁹, visto que o autor focou na luta pela emancipação e pela superação do princípio da dualidade entre teoria e prática. Por essa característica, na opinião de Santos²⁰, foi Horkheimer quem melhor definiu a Teoria Crítica. Para Horkheimer²¹, a crítica deriva da experiência como um indicador para alçar a emancipação. E mais, sustenta-se como “a face intelectual do processo histórico de emancipação do proletariado”. Santos²² reitera a importância da experiência, visto que “todo conhecimento é corpóreo”. Para o autor, a experiência, com o uso aprofundado de todos os sentidos, integra o que a ciência fragmenta e separa “o corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções”. A experiência possibilita, ainda, “o exercício da ética e a política do cuidado”, que são entranhadas pela solidariedade, pela reciprocidade e pela cooperação. Na esteira dessa perspectiva crítica-emancipatória, abordaremos a proposta da educomunicação como uma Epistemologia do Sul.

3. POR QUE CONCEBER A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL?

Primeiramente, porque Santos²³ reconhece que a emergência das Epistemologias do Sul no plano intelectual se dá graças a propostas que sulearam e revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais nas décadas de 1960 e 1970: a *Pedagogia do oprimido*, do brasileiro Paulo Freire, e a Investigação-Ação-Participativa (IAP), do colombiano Orlando Borba. Santos salienta que as proposições de Freire (educação libertária) e de Borba (sociologia libertária) surgiram em um contexto de convulsão social e lutas populares, de forma autônoma e distinta, mas convergentes. Ambos buscavam alternativas para fortalecer a resistência nas periferias rurais e urbanas, bem como entendiam que as soluções passavam pela promoção da educação e pela produção de conhecimento de forma contra-hegemônica.

Além desses dois pilares, Santos reconhece também as epistemologias feministas do Sul global como um componente constitutivo para formulação das Epistemologias do Sul, concebidas a partir da experiência existencial da luta de sujeitos oprimidos.

Portanto, o educador popular brasileiro Paulo Freire, com sua concepção de educação libertária, pautada na criticidade, na politicidade e na radicalização do diálogo entre sujeitos interlocutores, é o marco número um para pensarmos

18. KAPLÚN, Mario. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mario Kaplún. Quito: Aler, 1983.

19. HORKHEIMER, Max. Traditional and Critical Theory. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Critical Theory**: selected essays. New York, Continuum, 1989. p. 188-243.

20. SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, 1999, p. 199.

21. HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 93.

22. SANTOS. Op. cit., 2019. p. 119-120.

23. Ibidem. p. 335-361.

a educomunicação como uma Epistemologia do Sul com potencial emancipatório. Na esteira de Paulo Freire, o comunicador popular uruguaio Mario Kaplún contribui com o processo epistemológico por meio de sua proposta de comunicação educativa em que a participação deve ser radical.

Além de Freire e Kaplún, identificamos outros marcos que cimentaram o caminho para pensar a educomunicação como uma Epistemologia do Sul, já relatados por Citelli, Soares e Lopes²⁴. Desses pontos históricos para cá, pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo continuaram a se debruçar na artesanaria de fundamentar e estruturar essa nova área, nomeando-a de educomunicação, a partir de Kaplún. Essa empreitada ganhou a adesão e o reforço de pesquisadoras e pesquisadores de outras instituições brasileiras e da América Latina, como evidenciam os estudos dos Grupos de Trabalhos de Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação LatinoAmericana de Investigadores em Comunicação (Alaic), da Associação Ibero-americana de Comunicação (Assibercom) e da Federação Lusófona de Ciências da Comunicação (Lusocom). Tendo recuperado, brevemente, as raízes que nos permitem deflagrar o processo de pensar a educomunicação como uma Epistemologia do Sul (ES), é necessário conhecer os principais fundamentos das ES, com base no pensamento de Santos (1994-2019).

3.1. Epistemologias do Sul: um conhecimento emancipatório

Com uma natureza experimental e propositiva, na visão de Santos (1994-2019), a proposta das ES ressignifica o conceito de epistemologia, no sentido tradicional, para designar um dispositivo interruptor das políticas e dos conhecimentos que as sustentam. Centradas nas lutas sociais, as Epistemologias do Sul inserem-se na corrente de pensamento descolonizadora e se fundamentam na crítica, assim como nas possibilidades de intervenções, na contestação, mas também em formas de resistências. Nas palavras do autor²⁵,

As Epistemologias do Sul se referem à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que, sistematicamente, têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

A educomunicação foi parida nesses ambientes de luta e resistência popular. Apesar de, atualmente, ter presença robusta em ambientes formais de aprendizagem, surgiu e predomina nas organizações sociais, que se constituem em comunidades de aprendizagens, com uma diversidade de experiências e saberes. Citelli, Soares e Lopes²⁶ fazem uma recuperação histórica das origens da educomunicação, ancorada em experiências de resistência que também justificam a sua concepção como uma Epistemologia do Sul.

24. CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019, p. 13-15.

25. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: antologia esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 300.

26. CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019, p. 13.

A educomunicação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. De certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de erro forjado pelos militares e seus acólitos civis.

Nessa perspectiva, as Epistemologias do Sul se caracterizam como “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos”²⁷.

Focadas na construção de uma “constelação de saberes”, as ES, na visão de Santos, carregam um forte traço pragmático e interventivo, que se justifica porque as experiências dos oprimidos são inteligíveis como uma epistemologia das consequências, mais do que das causas. Objetivam, ainda, “possibilitar que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como próprio e em seus próprios termos, porque só assim poderão transformá-lo segundo as suas próprias aspirações”²⁸.

Coerente com essa perspectiva pragmática, dialógica, interventiva e emancipatória de fazer ciência de forma contra-hegemônica, a educomunicação, no rastro de Freire²⁹, tem como objetivo que os sujeitos, de forma crítica, exercitem o direito de aprender a ler, de pronunciar e de editar e reeditar o próprio mundo formatado pela mídia e pelas outras instituições sociais. Tanto para Freire quanto para Santos, trata-se de um processo de formação de consciência crítica e emancipatória, como política do conhecimento e do interconhecimento.

Para viabilizar essa política de interconhecimento, mas também de intercomunicação, as ES operacionalizam por meio dos procedimentos³⁰ da “sociologia das ausências”, da “sociologia das emergências”, da “ecologia de saberes” e da “tradução intercultural”. A primeira visa identificar o que é produzido como inexistente pela ciência moderna e outros tipos de opressão decorrentes do colonialismo, do capitalismo, do patriarcado e de seus derivados; já a sociologia das emergências se propõe a analisar e valorizar o que, em uma determinada forma de conhecimento, existe como tendências, pistas, possibilidades. A sociologia das ausências amplifica o mundo das experiências sociais ignoradas, mas reais, vivas e pulsantes; por sua vez, a sociologia das emergências potencializa o mundo de experiências sociais que se mostram viáveis, mas ainda não concretas – um *devoir*. Essas sociologias estão interrelacionadas, pois o autor afirma que, ao se ampliar a realidade desdenhada, mais credível se tornam também as pistas para um futuro possível com menos “epistemicídio”.

Essa diversidade de experiências e saberes, quando insurgidos e emergidos, pode tensionar a lógica das monoculturas de origem, por isso, a travessia para uma constelação/ecologia de saberes demanda a tradução intercultural. Nas

27. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 13.

28. SANTOS. Op. cit., 2018. p. 301.

29. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987, p. 93.

30. SANTOS; MENESES. Op. cit., 2009. p. 18-49.

palavras de Santos³¹, a tradução, fundamentada na sociologia das ausências e das emergências, “é um trabalho de imaginação epistemológica e democrática, cuja finalidade é construir concepções novas e plurais da emancipação social”. Trata-se de criar condições concretas para o exercício e para a efetivação da “justiça cognitiva” e da “reinvenção da emancipação”, compreendidas como “toda ação destinada a desnaturalizar a opressão (demonstrando que esta, além de ser injusta, é desnecessária e reversível), concebendo, para isso, de forma tal que se pode combater com os recursos que se tem em mão”³².

O autor³³ enfatiza que a tradução intercultural, além de fortalecer o Sul global, contribui para diálogos com o Norte, por se constituir em um trabalho de mediação e negociação entre diferentes histórias culturais: “A tradução possibilita a inteligibilidade mútua entre as experiências sociais do mundo culturalmente diversas, tanto as existentes como outras possíveis, de acordo com a sociologia das ausências e a sociologia das emergências”. Para Santos, isto implica um trabalho hermenêutico, no qual estamos envolvidos não só como investigadores, mas também como sujeitos interessados em eliminar o modelo de sociedade opressora, promovendo justiça cognitiva, que é pré-requisito à justiça social.

Esse processo de tradução demanda uma motivação política para “o reconhecimento da co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão”³⁴. Inferimos que requer também uma comunicação educativa e intercultural, pautada na “ética da alteridade”, para reconhecer e saber lidar, responsavelmente, com diferentes valores e conceitos como equívoco, ambivalência e mestiçagem, pois, daí decorrem narrativas híbridas. Nesse sentido, Santos alerta que é necessário evitar a armadilha de converter a tradução em “invasão cultural”, que propicia o aprofundamento da sujeição e da dominação.

Resultantes desse processo de intersubjetivação e intercomunicação, as ecologias dos saberes se opõem à lógica das monoculturas³⁵, identificando outros conhecimentos e critérios de validade que operam em práticas sociais, mas que são invisibilizadas pela ciência moderna, por “metodologias extrativistas”, pela comunicação hegemônica e pela educação tradicional. Trata-se do que Santos nomina de “utopia do interconhecimento”, em que decorrem outros aprendizados, narrativas mestiças e conhecimentos híbridos. Utopia essa que só se efetiva com a utopia da intercomunicação. Essas utopias, que visam à copresença intercultural para a formação de ecologias de saberes, são dependentes de uma terceira utopia, a da “ética da alteridade”. Isso, porque, a travessia de monocultura para ecologia de saberes pressupõe reconhecimento da alteridade, visto que as ES, na visão de Santos, emergem da consciência da diversidade epistemológica do mundo, da necessidade de evitar um duplo desperdício, intelectual e político, e de promover uma maior justiça cognitiva entre os saberes.

Diante dessa diversidade, as Epistemologias do Sul se fundam na ideia pragmática de que é necessário reavaliar as intervenções concretas e do que cada saber pode oferecer: “há que se dar preferência a forma de conhecimento

31. SANTOS. Op. cit., 2017. p. 286.

32. SANTOS. Op. cit., 2017. p. 155.

33. Ibidem. p. 268.

34. Ibidem. p. 273.

35. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006. p. 97-114.

que garanta maior nível de participação dos grupos sociais implicados em seu desenho, na sua execução e controle e nos benefícios da intervenção”³⁶. Para Santos, o conhecimento como intervenção, e não como representação da realidade, combina o aspecto cognitivo com o ético-político.

Outro fundamento das ES destacado pelo autor é que as diferentes culturas e tipos de conhecimento são incompletos³⁷, despertar a consciência da reciprocidade dessa incompletude é condição para o diálogo intercultural e a justiça cognitiva. Assim, a utopia concreta da ecologia dos saberes não exclui o critério e o saber científico, mas amplia e dialoga com outros conhecimentos alternativos, visando um uso contra-hegemônico da ciência, voltado à produção de um conhecimento emancipatório. Tamanho desafio demanda desvelo metodológico.

3.2. *Descolonização metodológica*

Para dar conta dessa perspectiva e desses procedimentos, as ES demandam reconstruções teóricas, conceituais e metodológicas, uma vez que têm por base a construção de processos dialógicos de “conhecer com em vez de conhecer sobre”³⁸. Santos alerta que essa cocriação de conhecimentos entre os sujeitos cognitivos exige opções metodológicas que combinem saberes científicos com os artesanais, para formar uma ecologia de conhecimentos em que a autoria coletiva é mais importante que a superautoria.

Santos³⁹ acautela que as opções metodológicas para produzir ciência de forma contra-hegemônica não podem ser extrativistas, ou seja, não devem extrair conhecimento como informação-matéria-prima de objetos humanos ou não humanos. O processo deve contemplar a cooperação mútua entre sujeitos de saber, isto é, o pesquisador que extrai também é extraído e vice-versa.

Demanda do pesquisador, portanto, criatividade e flexibilidade de artesão, para apropriação de diferentes orientações e articulações metodológicas, adequando-as à diversidade de sujeitos, de contextos de produção de conhecimento e de necessidade de intervenção. Implica, segundo Santos, metodologias híbridas que combinem métodos próprios das comunidades com metodologias desenvolvidas pela ciência extrativista, mas que devem ser usadas de modo criativo e contra-hegemônico. Assim, o autor chama a atenção do “pesquisador-artesão” para a necessidade de assegurar a autonomia do conhecimento que produz e o contributo para o fortalecimento de uma dada luta social.

Quanto aos desafios metodológicos a serem enfrentados pela educomunicação como uma Epistemologia do Sul, além desses apresentados por Santos, nos reportamos a Paulo Freire⁴⁰, com sua metodologia dialógica e não extrativista voltada a produzir conhecimento de forma colaborativa, a fim de multiplicar os sujeitos de conhecimento, promovendo “justiça cognitiva”:

[...] a metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e [as pessoas]

36. SANTOS. Op. cit., 2017. p. 255.

37. SANTOS. Op. cit., 2019, p. 201.

38. Ibidem. p. 207.

39. Ibidem. p. 152-154.

40. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 115-116.

do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam [...] uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Trata-se de um esforço cooperativo de autoconsciência da realidade como premissa do processo educativo, comunicativo e epistemológico de natureza libertária. Para tanto, demanda investigadores coprodutores de conhecimento, despidos da arrogância da pretensa superautoria.

Citelli, Soares e Lopes⁴¹ trabalham com o conceito de “pesquisa de intervenção”, que se aproxima das metodologias da pesquisa participante e da pesquisa-ação, predominantes nos estudos educacionais. Os autores explicam a razão desse avizinhamiento:

[...] porque se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educacionais). [...] Por ser a pesquisa aplicada, o caráter construtivista e criativo da metodologia necessariamente deve ser pensado como um vai e vem entre teoria e prática [...] implica participação e envolvimento nos objetos de estudo [...] requer efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre o aluno pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa e clareza do posicionamento implicado. É resultado, pois, da dialética entre participação e distanciamento.

Pensamos que, a partir desses pressupostos e dos procedimentos metodológicos das ES, a educação carrega potência para se constituir como uma alternativa na área das teorias contra-hegemônicas e como um espaço de emancipação pela transformação das relações de poder em relações compartilhadas, que viabilizam maior justiça cognitiva, bem como reinventam “as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e possam ser totalidades presentes em múltiplas partes”. Para tanto, impõe-se que sua práxis seja pautada na ética do diálogo, na ética da participação e na ética da alteridade, além de em apropriações metodológicas não extrativistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, mas também por reinício, temos que admitir que se a área da educação tem potência colaborativa, crítica e emancipatória, tem também muitos desafios, sendo um dos principais equilibrar o status da teoria com a prática. Isso, porque, a tradução/narração crítica da experiência, que é o que confere inteligibilidade sócio-política-cultural a mesma, demanda compreensão à luz da teoria. Caso contrário, teremos apenas relatos de experiências esvaziados de sentidos, cujas palavras se apresentam deterioradas de significados crítico-emancipatórios.

Assim, esperamos ter contribuído, minimamente, para o aprofundamento teórico-metodológico da área. Porém, reconhecemos que necessitamos expandir

41. CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educação: referências para uma construção metodológica. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. p. 16.

a reflexão da educomunicação como Epistemologia do Sul, pois, conforme a natureza da mesma, nossas respostas nessa breve reflexão são incompletas e abertas à contribuição coletiva, pois temos muitos questionamentos que demandam respostas, como, por exemplo: (1) As pesquisas realizadas na área se caracterizam como produções de ciência contra-hegemônica, conhecimento emancipatório com apropriações metodológicas de forma criativa, crítica, dialógica e não extrativista? (2) De que forma o ecossistema comunicativo pode potencializar a travessia das monoculturas para a ecologia de saberes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Oeiras: Celta Editora, 1998.
- CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, 2019. DOI: 10.18568/cmc.v16i46.1744.
- CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HABERMAS, Jurgen. Die nachholende revolution und linker revisionsbedarf: was heibt sozialismus heute? *In*: HABERMAS, Jurgen. **Die nachholende revolution**. Frankfurt: Suhrkamp, 1990.
- HABERMAS, Jurgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2003b.
- HORKHEIMER, Max. Traditional and Critical Theory. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Critical Theory**: selected essays. New York: Continuum, 1989. p. 188-243.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 125-169.

KAPLÚN, Mario. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mario Kaplún. Quito: Aler, 1983.

LAGO, Cláudia; NONATO, Cláudia; MARTINS, Ferdinando. A alteridade na educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 54-65, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p54-65.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, 1999. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/ Porque_e_tao_dificil_construir_teorica_critica_RCCS54.PDF. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre saberes**: epistemologías del sur contra el epistemicidio. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: antologia esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-30.

A produção de uma memória discursiva na série de reportagens: "Joga que nem mulher"

Maria Simone Vione Schwengber

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUI.

E-mail: simone@unijui.edu.br

Caterine de Moura Brachtvogel

Professora de Educação Física, mestra em Educação nas Ciências e doutoranda em Educação nas Ciências da UNIJUI

E-mail: cati-mb@hotmail.com

Rodrigo Saballa de Carvalho

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS no Departamento de Estudos Especializados (DEE).

E-mail: rsaballa@terra.com.br

Resumo: O artigo, a partir das contribuições do pensamento de Michel Foucault, assim como dos estudos de gênero, analisa a produção de uma memória discursiva na série de reportagens "Joga que nem mulher" veiculada pela RBS TV. Metodologicamente, trata-se de uma análise do discurso, na qual se questionam os modos como a produção discursiva enunciada na série oportuniza rearranjos das posições das mulheres nos esportes. Através das análises, destaca-se que o enunciado reitor "Joga que nem mulher" opera como memória de combate, contrapondo-se à expressão "Joga que nem homem", flexibilizando a ação de jogar e sinalizando que jogar também é atividade feminina. Desse modo, verifica-se a importância do enunciado reitor veiculado pela série, já que provoca alterações nos discursos acerca das mulheres nos esportes, contribuindo com a difusão de outros modos de enunciação.

Palavras-chave: gênero; esportes; mulheres; mídias digitais; discurso.

Abstract: Our article analyzes the production of a discursive memory in the series of reports "Play like a woman", broadcast on RBS TV, based on the contributions of Michel Foucault and Gender Studies. Methodologically, we used discourse analysis, questioning the ways in which the discursive production enunciated in the series enables rearrangements of women's positions in sports. The analysis emphasizes that the governing statement "Play like a woman" operates as a combat memory, opposing the expression "Play like a man", making the action of playing more flexible and signaling that playing is also a female activity. Thus, the importance of the governing statement conveyed by the series is verified, since it causes changes in the discourses about women in sports, contributing to the diffusion of other modes of enunciation.

Keywords: gender; sports; women; digital media; discourse.

Recebido: 09/08/2019

Aprovado: 23/04/2020

1. MULHERES E ESPORTES: POR OUTRAS MOVIMENTAÇÕES DISCURSIVAS

Este artigo tem como foco a análise das produções discursivas emergentes do enunciado reitor “Joga que nem mulher” de uma série de reportagens veiculada pelo Globo Esporte da RBS TV (RS). Compreendemos o enunciado reitor¹ como um acontecimento discursivo que, pela sua reiteração (e posição), colabora com a produção de uma memória discursiva. Com base na análise da série de reportagens, discutimos a emergência de uma memória discursiva que indica um processo de ressignificação das posições das mulheres nas práticas esportivas. A partir de uma problemática do tempo presente, que se refere aos modos como as mulheres têm sido posicionadas em um artefato da mídia que as enuncia como jogadoras, propomos, no decorrer do artigo, o exercício de análise das condições de emergência² de tal modo de enunciação. Entendemos que, para apreender os acontecimentos discursivos em suas singularidades e histórias, torna-se necessário evidenciar os modos como as enunciações foram produzidas no decorrer do tempo³.

Contemporaneamente, deparamo-nos cada vez mais com enunciados como estes nos espaços esportivos: “Mulher não entende de futebol”; “Ei, bandeirinha, vai lavar louça”; “Teu lugar é em casa”; “Gostosa, gostosa”. Afinal, ainda hoje, os esportes são entendidos, por muitas pessoas, como atividades masculinas; “Ledo engano! Há em curso uma ascensão das mulheres nos campos, quadras e ginásios, seja nas arquibancadas, ruas, parques, clubes, nas pistas, no interesse por programas esportivos brasileiros”⁴.

A recorrência de enunciados diz respeito àquilo que se separa e se elege, dentro de uma formação específica, e que se legitima ao produzir sentidos e significações, desencadeando uma memória discursiva⁵. Por essa razão, Foucault⁶ sugere proceder a um levantamento da “memória” dos enunciados, acompanhá-los como irrupção, como descontinuidade e como ação. Desafiados por esses pressupostos, tomamos o enunciado “ledo engano, as mulheres estão entrando nos esportes”⁷ para evidenciar e problematizar os modos como tal enunciado produz uma caracterização semântica ao relacionar o termo a outra significação referente à posição das mulheres, gerando a base constitutiva de outra memória discursiva.

Tais mobilizações se somam às diversas campanhas e movimentos articulados por diferentes mídias digitais, como, por exemplo, a campanha #DeixaElaTrabalhar⁸, a qual reivindica um campo profissional igualitário para as mulheres. A referida campanha reuniu um grupo de jornalistas esportivas, via WhatsApp, para organizar relatos de situações de assédio no trabalho. O movimento ganhou notoriedade e adesão quando lançou um vídeo no YouTube, e outras jornalistas puderam se expressar. Desse modo, entendemos que há um entrecruzamento de discursos que tem tornado o futebol, e o mundo esportivo, em geral maior e mais diversificado⁹. É nesse íterim que têm emergido discussões a respeito de sub-representatividades de grupos minoritários no mundo esportivo.

1. FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

2. Ibidem.

3. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

4. PÚBLICO feminino é alvo de nova plataforma de conteúdo da ESPN. **Portal Imprensa**, São Paulo, [2018]. Disponível em: http://www.portalimprensa.com.br/mulheresqueinspiram/materia_21.asp. Acesso em: 10 mar. 2019.

5. FOUCAULT, 1996.

6. Ibidem.

7. Público feminino..., [2018].

8. A COPA do mundo de futebol masculino de 2018 foi das mulheres. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 jul. 2018, p. 22-23.

9. Ibidem, p. 23.

Diante do exposto, lançamos a seguinte questão: como as produções discursivas, tal como a série “Joga que nem mulher”, têm oportunizado rearranjos das posições de mulheres nos esportes? Metodologicamente, trata-se de um artigo que problematiza os modos como a produção discursiva enunciada na série “Joga que nem mulher” oportuniza rearranjos das posições das mulheres nos esportes. Nosso argumento é que “Joga que nem mulher” opera como memória discursiva, contrapondo-se à expressão “Joga que nem homem”, flexibilizando a ação de jogar e sinalizando que jogar também é atividade das mulheres.

Nesse sentido, utilizamos o conceito de gênero como categoria analítica, em consonância com Meyer¹⁰, pensando-o como uma construção social, cultural, linguística, dialógica, entrelaçada aos enunciados que posicionam mulheres e homens, diferenciando-os, distinguindo-os e separando-os. Por essa razão, optamos ao longo da escrita pela expressão “mulheres”, no plural, para pensarmos nas diferentes interseccionalidades cunhadas nessa nomeação, a qual as diferencia a partir da raça, classe social, geração, etnia, religiosidade, escolarização, sexualidade, entre outros aspectos.

2. ANÁLISE DISCURSIVA: COMPOSIÇÕES ANALÍTICAS

Foucault¹¹ define discurso como o conjunto de enunciados que provém de um sistema de formação. Foucault¹² trabalha com a noção de sistema ao investigar um conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo, que denominou formação discursiva. O discurso seria um conjunto de enunciados ligados a uma formação discursiva; assim sendo, as palavras adquirem sentidos diferentes em diferentes formações discursivas.

Estas formações não se fecham, dado seu caráter histórico e, portanto, temporal. Entretanto, Foucault¹³ destaca que é possível analisá-las a partir de sua confrontação com outros agrupamentos discursivos que cercam os enunciados. Desse modo, tomamos esses enunciados como rastros discursivos que manifestam sentidos de épocas diferentes, os quais indicam, em parte, os processos de significação histórica do passado ao presente sobre a posição que as mulheres têm ocupado nos esportes. Isso porque consideramos que “um texto [e, neste caso, incluímos os ditos sobre as mulheres nos esportes] não é um conjunto de signos inertes, mas é o rastro deixado por um discurso em que os enunciados são encenados”¹⁴. Por essa via, podemos afirmar que essa validação ocorre, segundo Maingueneau¹⁵, porque se lança mão de recursos linguísticos de “cenas já instaladas na memória coletiva”, empreendendo um diagnóstico do presente.

Portanto, defendemos que a linguagem discursiva é produtiva; ela não apenas enuncia, como produz enquanto enuncia¹⁶. Em tal perspectiva, Foucault nos ensina a compreender a natureza produtiva do discurso, indicando que “não há saber sem uma prática discursiva, já que toda prática discursiva se define pelo saber que ela forma”¹⁷, que ela enuncia. Isso significa que os saberes acionam tecnologias de subjetivação, as quais produzem posições de sujeitos.

10. MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/198/134>. Acesso em: 15 dez. 2018.

11. FOUCAULT, 1996.

12. Ibidem.

13. Ibidem.

14. MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

15. Ibidem, p. 85.

16. FOUCAULT, 1996.

17. Ibidem, p. 205.

Nesse sentido, há enunciados, relações e posições que os próprios discursos põem em funcionamento. Dessa forma, analisar o discurso é dar conta exatamente disto: de relações e de práticas concretas que estão “vivas” nos discursos. Ademais, os discursos são constituídos pelos atos de linguagem que enunciam. Os enunciados não são as palavras, frases ou proposições, mas formações que se destacam de *corpora* discursivos, produzindo a existência e o acúmulo de uma memória de ditos.

Assim, compreender o estado de atualidade dos enunciados, como ensina Foucault¹⁸, não é só ver o que é sucessivo e histórico, mas o simultâneo, que também o é. As temporalidades discursivas coexistem e possibilitam que o pesquisador identifique as condições e os processos de rearranjos em vias do que pode vir a acontecer.

Metodologicamente, para a realização das análises, pautamo-nos na análise do discurso foucaultiana. Compreendemos que as produções culturais e comunicacionais se sustentam em uma produção discursiva de sentidos que se encontra relacionada à memória. Desse modo, escolhemos a série de reportagens “Joga que nem mulher” por ser de domínio público e seus episódios estarem disponíveis na internet. A opção teórico-metodológica pela análise do discurso implicou o entendimento de que os enunciados carregam marcas e rastros linguísticos, constituintes de uma memória social¹⁹.

É possível afirmar que a análise do discurso trata das palavras em movimento, buscando compreender a linguagem e seus sentidos, além de trabalhar a relação linguagem/discurso/enunciado, as posições de sujeito e a memória discursiva. É por essa via que operamos com o enunciado reitor da série “Joga que nem mulher” para compormos o *corpus* de análise. Os enunciados reitores são, para Foucault²⁰, como a raiz de uma árvore, ramificações de onde deriva a enunciação; são os enunciados que regem o funcionamento e que desempenham as regras de uma formação discursiva de modo mais concentrado e abrangente, permitindo, desde seu centro linguístico, organizar a emergência de aplicações diversas de outros enunciados.

Os enunciados reitores referem-se à definição das estruturas observáveis e dos campos de objetos possíveis, prescrevem as descrições e os códigos e fazem aparecer as possibilidades mais gerais de caracterização do objeto, abrindo, para outro domínio, novos conceitos a serem construídos²¹. Por sua vez, o enunciado reitor se encontra suscetível aos jogos de força que conduzem a uma memória do presente. É por essa razão que situamos nossa análise na ordem do enunciável, ou seja, inserida em uma perspectiva da materialidade discursiva, linguística e histórica.

Além disso, aventuramo-nos por entre a discursividade do enunciado reitor, do que é enunciável, a partir de algumas premissas históricas, quanto ao constante movimento dos sentidos, em que, sobretudo, o velho se articula com o novo. Os enunciados analisados emergem da série “Joga que nem mulher” do Globo Esporte, produzida pela RBS TV (RS). O *Globo Esporte* é um programa da Rede Globo de Televisão exibido de forma ininterrupta desde 1978

18. FOUCAULT, Michel. Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

19. Ibidem.

20. FOUCAULT, 2008.

21. Ibidem.

e configura-se como um programa esportivo tradicional, que caracterizamos como um jornalismo esportivo de comunicação de massa. Esse programa é regionalizado; por isso, cada Estado produz suas pautas, tendo 30 minutos de duração. Exibido entre 12h50 e 13h20, o futebol masculino regional, nacional e internacional é um dos carros-chefes das pautas de sua programação.

Para a composição do *corpus* analítico do presente artigo, selecionamos a série “Joga que nem mulher”, exibida em 2017 e composta por quatro episódios. A duração dos episódios variou entre 6 e 10 minutos. Entendemos essa série como especial pelo fato de termos observado o espraçamento desse enunciado em diferentes mídias digitais, como no jornal *Zero Hora*, na constituição de *hashtags*, como a #JogaQueNemMulher, nas mídias digitais, entre outras manifestações em programas de rádio etc. A esse respeito, Covalski²² destaca que há em curso uma nova linguagem dos meios de comunicação contemporâneos, que, por vezes, exploram o conteúdo, transformando-se em redes transmidiáticas.

Essa difusão transmidiática é possibilitada pela movimentação do enunciado “Joga que nem mulher” da mídia tradicional – a televisão – para as mídias digitais. O trânsito comunicacional proporciona uma ampliação discursiva e imagética do enunciado reitor para esses outros espaços. Essa ampliação de sentidos e difusão se materializa por meio de postagens – de imagens e vídeos – com a utilização de *hashtags* (#JogaQueNemMulher, #FutebolFeminino, #FutsalFeminino, #JogueComoUmaGarota, #SoccerGirls) nas redes sociais digitais, como Instagram, Twitter e Facebook. A consolidação de uma difusão transmidiática está vinculada de maneira expressiva na TV e no Instagram. Isso porque, das mídias digitais, o Instagram é a que contempla maior publicização, com 2.156 postagens até o dia 5 de dezembro de 2019; já o Twitter apresenta 287 tweets e o Facebook, 19 postagens; todas essas com a utilização da *hashtag* #JogaQueNemMulher.

O compilado das 2.562 postagens representa uma estratégia diferente para a visibilidade das mulheres no esporte. Por ser uma produção local, a série “Joga que nem mulher” criou elementos de mobilização para o seu público. As imagens que utilizam a *hashtag* #JogaQueNemMulher formam uma galeria de fotos de times femininos do Rio Grande do Sul. Ao publicizar suas diferentes experiências esportivas em redes sociais, as mulheres se unem a outras que mantêm a mesma relação com o esporte. A conectividade entre as mídias, tradicional e digital, aciona uma ação de visibilidade das mulheres praticantes de esportes. De modo igual, outro veículo comunicacional tradicional, o jornal *Zero Hora*, produz colunas e viabiliza espaços de reflexão e debate a partir das inúmeras relações entre os esportes, as mulheres e as mídias.

Nessa linha analítica, assistimos inúmeras vezes aos quatro episódios da série “Joga que nem mulher” e realizamos uma leitura dos enunciados que se desdobraram na série; por fim, analisamos as possíveis relações desse enunciado reitor. Em todos os episódios, foi reiterado o que constitui “uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos”²³ das mulheres como corpos que jogam. Dessa maneira, a

22. COVALESKI, Rogério. **Publicidade híbrida**. Curitiba: Maxi, 2010.

23. BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

noção de enunciado reitor implicou a análise das condições de sua reiteração, concebendo-o como uma produção histórica, social e, sobretudo, política. A esse respeito, convém esclarecermos que concebemos a política em torno da performatividade nos âmbitos da linguagem, do corpo e da reivindicação dos direitos das mulheres que jogam.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção, apresentaremos as análises realizadas a partir do enunciado reitor “Joga que nem mulher”, o qual produz enunciados, possibilitando conduções de sentidos e significados em relação ao que se entende sobre a prática das mulheres nos esportes. Destacamos que, no século XXI, as mídias digitais têm impactado os sujeitos, gerando novas subjetividades. As formas atuais de comunicação têm operado a partir de múltiplas conexões que se ramificam tanto em enunciados conservadores quanto em enunciados resistentes. Entre os múltiplos efeitos dessas composições, ressaltamos o rearranjo das fronteiras tradicionais de gênero.

3. O ARGUMENTO DE QUE JOGAR É “COISA DE HOMEM E DE MULHER”

Analizamos o enunciado reitor “**Joga que nem mulher**” na particularidade das marcas linguísticas, na direção de discutir as formulações utilizadas para construir a posição discursiva das mulheres esportistas. Observamos que há algumas estratégias que se alternam nesse enunciado reitor no sentido da afirmação “as mulheres jogam”. O enunciado “**Joga que nem mulher**” é formulado por um verbo de ação em sua forma propositiva – “Joga” –; mais à frente, destaca o sujeito que realiza a ação – a mulher. Compreendemos essa enunciação como uma memória de combate²⁴, um contraponto à clássica expressão “Joga que nem homem”. Por essa razão, esse enunciado opera como parâmetro flexibilizador e questionador de certa memória social, cultural e discursiva enraizada no Brasil de que futebol é uma atividade viril, exercida apenas por homens.

No que diz respeito à série que constitui nosso *corpus* de análise, destacamos que ela foi ao ar no ano de 2017, logo após a derrota da seleção masculina de futebol nas Olimpíadas do Rio de 2016 e, ao mesmo tempo, do bom desempenho da seleção feminina de futebol. Esse fato talvez tenha ajudado os telespectadores a “olharem com mais carinho para o que a mulherada anda fazendo pelos gramados”²⁵. “Olhar com mais carinho” parece colocar em xeque dois elementos: o primeiro, que ninguém esperava um bom desempenho da seleção feminina, e sim da masculina; e o segundo, a relação de sucesso entre “homens e futebol” e de fracasso entre “mulheres e futebol”. Nesse sentido, Damo ressalta que os meninos jogam futebol no Brasil “para se fazerem meninos”, já que “o futebol é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado da homossociabilidade masculina e de certo modelo de masculinidade”²⁶.

24. FOUCAULT, 2010.

25. JOGA que nem mulher – Futebol feminino – Série Globo Esporte. [S. l.]: [s. n.], 2017. Publicado pelo canal Ampliando a Visão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-qLbatO_zS78. Acesso em: 10 mar. 2019.

26. DAMO, Arlei Sander. Do dom à profissionalização: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

A surpresa de sucesso da seleção feminina de futebol é vista por nós como uma memória de combate, conforme proferido por Foucault²⁷, a qual produz um movimento de desestabilização das posições. Ratificando este argumento, Welzer-Lang²⁸ afirma que a produção de masculinidades passa pela inserção de meninos em ambientes dados como masculinos, uma vez que o jogo e o campo de futebol seriam espaços deles. O autor declara que “os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou seus equivalentes simbólicos”²⁹. Enunciados como “mulherzinha”, “chuta como a mãe” e “mãezinha” eram (e ainda são) geralmente utilizados como chacotas no meio esportivo, o que demonstra a estigmatização da posição das mulheres nos esportes.

A esse respeito, Goellner destaca que os “argumentos sobre os quais repousavam os cuidados com a prática do futebol pelas mulheres recaem, na maioria das vezes, na justificativa de que esse é um esporte que, além de ser considerado violento, requer um nível apurado de preparação física e técnica”³⁰, demarcando que as mulheres são inferiores aos homens nesses quesitos. Essas situações inscrevem a posição de que mulher que joga futebol seria masculinizada. Dessa maneira, as mulheres recebem apelidos e os homens que não se associam ao estilo “masculino de jogar futebol” também sofrem discriminações, sendo, por vezes, intitulados de maricas, fracotes ou mulherzinhas. A exaltação dessas posições de jogar na cultura brasileira esteve sempre associada à produção de um padrão de masculinidade, o qual permitiu, por muito tempo, não só que o futebol fosse visto como específico para a sociabilidade dos homens, mas também que se pensasse que quem não joga bem joga como uma mulher.

Portanto, o enunciado reitor “Joga que nem mulher” indica que a mulher joga, sim, o que se produz pelo cruzamento de outras posições de sujeitos³¹. A partir dessas posições, instalam-se sentidos que se contrapõem, dando uma referência que qualifica as mulheres a ocuparem um lugar referencial. Esse enunciado reitor é uma forma política de constituição de outra posição social para a mulher – ela joga futebol –, a qual filia as mulheres a outras memórias discursivas.

Nesse contexto, ressaltamos também um processo de designação e de referenciação que qual ocorre na formulação do enunciado “Joga que nem mulher”, com base em uma relação de evidência entre uma ação e sua referência. Como lembra Foucault³², não há discurso sem o processo de deriva de sentidos, sem designação e sem referenciação. A esse respeito, o filósofo faz uma distinção entre designação e referenciação; esses termos, muitas vezes, são usados como sinônimos. O autor esclarece que designação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome; já a referenciação é vista como a particularização de algo na e pela enunciação.

Desse ponto de vista, entendemos que as enunciações são utilizadas como estratégia na convocação e na reivindicação, mediante um duplo mecanismo linguístico que, ao mesmo tempo que enuncia o jogo como ação de homens, enuncia o jogo como ação das mulheres ao destacar, por exemplo, no segundo episódio da série, os treinos das meninas Giulia e Carol em centros masculinos.

27. FOUCAULT, 2010.

28. WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

29. Ibidem, p. 465.

30. GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo Cesar (org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 79-94.

31. FOUCAULT, 2010.

32. FOUCAULT, 2008.

As afirmações que abrem o terceiro episódio apontam: “Somos mutantes, mulheres em transição. Essas meninas são diferentes. Têm a coragem de começar um processo de mudança jogando, vencendo as barreiras. Como tudo, as mudanças estão em curso, elas pagam o preço disso, elas se organizam e jogam”³³. Em vista dessas afirmações, entendemos que a série salienta “uma outra memória”³⁴, uma posição de que as mulheres jogam. Conforme Foucault, é “a estruturação discursiva que constitui a materialidade de uma certa memória social”³⁵, o que implica que “a memória composta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”³⁶.

O terceiro episódio da série “Joga que nem mulher” destaca movimentos da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) para as mulheres se tornarem jogadoras profissionais, remetendo à exigência de times femininos para clubes da Confederação Sul-Americana de Futebol (Conmebol). Assinalam-se também “os investimentos em projetos de nível municipal, regional e estadual que possibilitam a prática do futebol feminino”³⁷, embora se ressalte igualmente que estão “longe do sucesso e da visibilidade que o futebol masculino tem”³⁸. A série ainda mostra que a inserção das mulheres no futebol ocorre pelas bordas, mas com avanços.

Nesse sentido, consideramos importante frisar que Foucault³⁹ propõe que pensemos as formações discursivas como fronteiras que se deslocam e cujo movimento de formulação possui, em seu domínio, outras formulações em relação às quais se produzem certos efeitos de memória. Em outras palavras, a memória discursiva permite, na infinita rede de formulações existente no intradiscorso, o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente. Dessa forma, o discurso possui significado por sua inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída. Assim, podemos entender que a própria “incompletude” é condição e característica da linguagem. Os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estão prontos.

Prosseguindo a análise, em seu quarto episódio, a série inicia com o enunciado “Jogar bem é jogar que nem mulher”. Entendemos que a enunciação é carregada de força, porque, quando enunciada, traz à tona um fenômeno. Sobre tal questão, Butler⁴⁰ afirma que a enunciação produz existência ao que declara, fazendo com que uma série de acontecimentos discursivos ocorra como consequência, o que a autora caracteriza como performatividade. Dessa maneira, “a performatividade pode ser entendida como um modo de nomear, um poder que a linguagem produz, um poder na sua condição de repetição, adicionando um conjunto de efeitos”⁴¹. A esse respeito, consideramos imprescindível esclarecer algumas aproximações entre teorizações de Butler⁴² e Foucault⁴³. A partir de Foucault⁴⁴ nos aproximamos da conceituação de discurso, enquanto conjunto de enunciados que constituem uma determinada formação discursiva. Tal contribuição do filósofo nos possibilita uma problematização das práticas discursivas e das relações de poder que as sustentam, aspecto que nos permite pensarmos em termos relacionais os discursos em suas tensões e conflitos. Por

33. JOGA que nem mulher..., 2017.

34. FOUCAULT, 2010, p. 11.

35. Ibidem, p. 11.

36. Ibidem, p. 11.

37. JOGA que nem mulher..., 2017.

38. Ibidem.

39. FOUCAULT, 2008.

40. BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas sobre uma teoria performativa de assembleia. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.

41. Ibidem, p. 35.

42. BUTLER, Judith. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, p. 159-178, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/9fIQs9>. Acesso em: XX mai. 2017.

43. FOUCAULT, 2008.

44. Ibidem.

outro lado, Butler⁴⁵ toma a linguagem em sua dimensão performativa, indicando a interação entre um “eu” e um “outro”, em um jogo em que ambos estão comprometidos, de certo modo, às consequências de suas ações. Para Butler⁴⁶, é nas práticas performativas reiterativas que ocorrem por meio das dimensões simbólicas da linguagem e da cultura, que os corpos se tornam passíveis de serem pensados. Por essa via, Butler⁴⁷ se insere em uma matriz feminista, a qual contribui indefectivelmente com os tensionamentos presentes em nossas análises, contribuindo para que problematizemos o caráter performativo da linguagem.

Isso porque, Butler⁴⁸ afirma que a linguagem é performática, pois, ao enunciar, faz algo existir; ela produz e conduz a existência social. Assim, entendemos o enunciado reitor “Joga que nem mulher” como um ato performativo de inscrição na linguagem, no qual se declara que as mulheres jogam. A performatividade do ato enunciativo torna-se uma performatividade de gênero. Esse enunciado edifica que as mulheres jogam, o que produz outra posição, por meio da qual a mulher ganha um lugar de visibilidade. Desse modo, temos pensado que a enunciação “Joga que nem mulher”, disseminada por toda a série, abre para uma possibilidade produtiva de reconstrução de novas posições de gênero nos espaços públicos. Portanto, ao realizarmos tal análise, não buscamos a confirmação ou validação de uma teoria, mas o estabelecimento de uma análise descritiva que nos possibilita evidenciar a potência dos enunciados.

É nessa direção que a série evidencia novas formas de posicionar as mulheres na esfera pública. Nesse contexto, a “performatividade de gênero presume um campo de reconhecimento, maneira de mostrar”⁴⁹, a qual apresenta a posição das mulheres enquanto jogadoras. Conforme assegura Butler⁵⁰, reconhecer o gênero depende de um modo de apresentação, de condições para sua existência. A matriz de inteligibilidade de gênero, assim, sedimenta-se em certos jogos de linguagem que conferem sentido às posições de sujeito e definem o que é possível.

É por essa razão que tomamos o “Joga que nem mulher” como enunciado reitor, uma vez que são as ações linguísticas que indicam posições para as mulheres. Dessa maneira, as reiterações desse enunciado são necessárias para sustentar a posição, já que ela não existe fora dos atos de fala que a sustentam⁵¹. Somos, “de alguma forma, seres linguísticos, seres que precisam da linguagem para ser”⁵². Por essa via, entendemos que a linguagem fornece a base de nossas posições, assim como os parâmetros e limites de nossa habilidade de saber, de agir, de ser. Para Butler⁵³, a linguagem é o único material que temos disponível para trabalharmos na melhoria de nossas vidas e da vida dos outros.

O sujeito, conforme Butler⁵⁴, é uma estrutura linguística em formação. A subjetividade não é dada, pois o sujeito está envolvido em um processo de devir. A referida autora compreende os processos de subjetivação como sendo marcados por rupturas, desconstruções e desencaixes. É nesse sentido que Butler⁵⁵ nos possibilita entender que a política do performativo representa um papel decisivo na produção subjetiva: quando dizer equivale a fazer, a política tende a se tornar um modo particular de funcionamento determinado pela

45. BUTLER, 2013.

46. BUTLER, 2013.

47. Ibidem.

48. BUTLER, 2018, p. 35.

49. Ibidem.

50. Ibidem.

51. BUTLER, Judith. **Excitable speech, a politics of the performatives**. New York: Routledge, 1997.

52. BUTLER, 1997, p. 1-2.

53. Ibidem.

54. BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

55. Ibidem.

ordem do parecer, em que gestos e declarações produzem. Para a autora, o ato de linguagem realiza o funcionamento político do testemunho.

Nessa direção, o funcionamento discursivo da série “Joga que nem mulher” sugere que nele irrompe um acontecimento desestabilizador de um dizer sobre as mulheres e sobre suas posições no esporte. Tal acontecimento desloca, por meio da linguagem, práticas esportivas historicamente sexistas e misóginas. Assim, filiada à forma-sujeito de direito, essa posição indica um processo de desidentificação do sujeito⁵⁶ com uma formação discursiva machista, confirmando que a prática discursiva sempre ocorre nesse movimento dos sentidos entre estrutura e acontecimento.

Assim, identificamos uma aproximação entre a discussão desenvolvida por Butler e o modo como Foucault problematiza os processos de constituição dos sujeitos, levando em consideração o efeito de historicização, constituído por acontecimentos que desestabilizam esse processo de constituição por meio de um regime de repetibilidade. Por essa via, podemos afirmar que o enunciado “Joga que nem mulher” aciona os sujeitos, no caso, as mulheres, a uma mobilização de memória discursiva com outros sentidos, tal como as mulheres jogam. De fato, é por isso que, na análise do discurso, cabe observar as derivas que produzem outros sentidos no jogo do mesmo e do diferente.

Nessa perspectiva, a mudança na linguagem faz parte de um processo de mudança da lógica. Isso implica alegar que se trata da recriação das relações entre a linguagem e a cultura. Com efeito, usa-se a linguagem incentivando e criando o rearranjo, no caso, da posição que a mulher joga, e esse enunciado atua na desconstrução de um estereótipo de gênero sustentado na memória social que relaciona a mulher como desqualificada para o jogo esportivo.

Nesse cenário, convém destacarmos que o quarto episódio da série de programas analisada, de certo modo, estimula as mulheres a trocarem as bonecas pela bola, as sapatilhas de balé pelas chuteiras, os vestidos pelos calções e a vencerem os preconceitos. Ao mesmo tempo, esse episódio salienta o quanto as meninas jogam, treinam suas habilidades e têm concentração e determinação. O episódio em questão ainda veicula imagens de mães que jogam e levam seus filhos e filhas para os gramados. Entendemos, assim, que a série “Joga que nem mulher” se converte em capital social e cultural, constituindo o que Campanella⁵⁷ nomeia como capital de visibilidade das mulheres no âmbito esportivo. Esse capital de visibilidade outorga valores simbólicos, de maneira concomitante e complementar, tendo em vista a produção de modificações no discurso social.

Quando se observa o contexto de enfrentamento da inserção das mulheres no esporte, é possível reconhecer que as desigualdades geracionais, raciais e étnicas, bem como os aspectos referentes a escolaridade, renda, classe social e região do país em que vivem os sujeitos, diferenciam as mulheres em grupos distintos, imputando-as desafios. Ratificando o argumento, apontamos que os dados apresentados no Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional do Brasil⁵⁸ evidenciam desigualdades sociais e de gênero nas atividades físicas e esportivas, com resultados desfavoráveis às mulheres negras, de menor

56. Ibidem.

57. CAMPANELLA, Bruno. Celebridade, engajamento humanitário e a formação do capital solidário. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 721-741, 2014. Disponível em: <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/15908>. Acesso em: 10 dez. 2018.

58. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano Nacional: Movimento é vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas*. 2017. Brasília, DF: PNUD, 2017. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-nacional-desenvolvimento-humano-2017.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

escolaridade e menor renda. No ano “de 2010 o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos brancos foi de 12,6% superior ao dos negros, e a renda das mulheres era 28% inferior à dos homens, mesmo obtendo níveis educacionais mais elevados”⁵⁹. Tais desigualdades têm um peso decisivo na distribuição da prática de atividades físicas e esportivas da população brasileira. Portanto, ratificamos a importância da proposição de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades de gênero que contem com a participação efetiva das mulheres.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo, abordamos a hipótese de que as esferas das mídias digitais em torno de posições enunciativas, como “Joga que nem mulher”, são provocativas para a construção de outras memórias discursivas. Entendemos que tais enunciações funcionam como novo ciclo político que desempenha a função de democratização do acesso à inserção, circulação e recepção do debate a respeito das mulheres nos esportes. Mesmo que seja uma mudança lenta, argumentamos que se trata de uma emergência enunciativa, uma vez que desencadeia outras posições de sujeito e a restituição do lugar da mulher que joga.

Essa mudança na esfera da linguagem faz parte de um processo de tensionamento das posições assumidas pelas mulheres na sociedade. De fato, compreendemos que a linguagem como materialidade discursiva acaba por ter a função de uma estrutura que articula e guarda em si espaços de sentidos, os quais se produzem pelo encontro da linguagem, dos corpos e da reivindicação dos direitos. Em tal perspectiva, inferimos que concerne a uma política performativa, a qual, por meio da reivindicação, demanda o reconhecimento das mulheres. Em suma, consideramos que é uma política da performatividade que ratifica uma possibilidade política de transgressão e conquista de direitos, já que o gênero e, mais especificamente, a linguagem são constituídos em planos sociopolíticos de inteligibilidades⁶⁰.

A esse respeito, Foucault⁶¹ defende que, mesmo na ausência de um interlocutor, a linguagem se dirige sempre a alguém e integra o produto da interação entre locutor e ouvinte. Pela linguagem, o sujeito se constrói, o que pode ser entendido como a construção de uma posição em relação à coletividade da qual é parte. Ora, o social é o mecanismo que move a linguagem e estrutura as enunciações. A enunciação é socialmente dirigida e, em uma formação social, vinculada a filiações de memórias.

Por esse caminho, durante as análises apresentadas, compartilhamos uma discussão sobre as relações entre linguagem e memória, destacando as tramas dos discursos/enunciados. Mostramos que o enunciado “Joga que nem mulher” produz deslizamentos que tornam possíveis movimentos, memórias e outros dizeres. Esse enunciado incentiva a participação das mulheres nos esportes e retoma a memória acerca dos lugares ocupados por elas no universo esportivo. Isso significa que a série “Joga quem nem mulher” edifica a participação das

59. Ibidem, p. 93.

60. BUTLER, 2018.

61. FOUCAULT, 2008.

mulheres nos esportes, produzindo novos efeitos de sentido, a fim de mostrar que o “jogo” e os espaços esportivos também são lugares a serem ocupados pelas mulheres.

Por fim, cabe ressaltarmos que o enunciado reitor “Joga que nem mulher” nos ajuda a compreender que os sentidos das palavras não são fixos e tampouco imanes. Os sentidos são produzidos em face dos lugares ocupados pelos sujeitos; por isso, joguem, mulheres! Abram espaços para melhores condições de participação, para que haja novos e diversos arranjos, em um viés mais igualitário. O caminho de superação do discurso estereotipado começa pela mudança da linguagem, pelo espriamento de enunciados que visem à igualdade de participação, pelo reconhecimento e pela proposição de políticas públicas educacionais, assim como de ações afirmativas que promovam uma vida paritária a todos os indivíduos, independentemente do gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A copa do mundo de futebol masculino de 2018 foi das mulheres. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 jul. 2018, p. 22-23.

BUTLER, Judith. **Excitable speech, a politics of the performatives**. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 153-172.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, p. 159-178, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/9fIQs9>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPANELLA, Bruno. Celebridade, engajamento humanitário e a formação do capital solidário. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 721-741, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/15908>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COVALESKI, Rogério. **Publicidade híbrida**. Curitiba: Maxi, 2010.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissionalização: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol? *In*: CARRANO, Paulo Cesar (org.). **Futebol**: paixão e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 79-94.

Joga que nem mulher – Futebol feminino – Série Globo Esporte. [S. l.]: [s. n.], 2017. Publicado pelo canal Ampliando a Visão. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qLbatO_zS78. Acesso em: 10 mar. 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2005. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/198/134>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Público feminino é alvo de nova plataforma de conteúdo da ESPN. **Portal Imprensa**, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.portalimprensa.com.br/mulheresqueinspiram/materia_21.asp. Acesso em: 10 mar. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano Nacional**: Movimento é vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017. Brasília, DF: PNUD, 2017. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-nacional-desenvolvimento-humano-2017.html>. Acesso em: 26 dez. 2019.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

O potencial educacional do *biopic Freud além da alma*

Maria Ogécia Drigo

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba (Uniso). E-mail: maria.drigo@yahoo.com.br

Paula Beatriz G. Cuter

Mestre em Comunicação e Cultura pela Uniso. E-mail: paulabgcr@gmail.com

Resumo: Este artigo, cujo tema está na interface Comunicação/Educação, objetiva explicitar o potencial do *biopic Freud the secret passion* (título em português: *Freud além da alma*) para a compreensão de conceitos de psicanálise e para compor práticas de ensino. Para tanto, identifica aproximações de manifestações do inconsciente apresentadas no filme aos desenvolvidos por Freud. A fundamentação teórica e metodológica envolve teorias de Freud e análise de conteúdo. O artigo é relevante para a comunicação e para a educação por mostrar que a análise fílmica referente ao conteúdo do *biopic* pode contribuir para o ensino de conceitos científicos e ir além do cinema como entretenimento.

Palavras-chave: comunicação; educação; cinema; *biopic*; *Freud além da alma*.

Abstract: This paper, whose theme is in the Communication/Education interface, aims at clarifying the potential of the movie *Freud: The Secret Passion* – In Brazil: title *Freud Além da Alma* – for the understanding of psychoanalysis concepts and the composition of teaching practices. For such purpose, we identify approximations of manifestations of the unconscious presented in the film to those developed by Freud. The theoretical and methodological foundation involves Freud's theories and content analysis. Our article is relevant for the communication and education areas, because it shows that film analysis referring to the biopic content can contribute to the teaching of scientific concepts and go beyond the concept of cinema as entertainment.

Keywords: communication; education; movies; *biopic*; *Freud: the secret passion*.

Recebido: 21/11/2019

Aprovado: 14/6/2020

1. INTRODUÇÃO

No ensino, de modo geral, está presente, além da informatização do material didático e metodológico, o uso do recurso audiovisual como apoio para o processo de ensino/aprendizagem de disciplinas escolares. O cinema pode ser considerado “como meio passível de ser inscrito no processo cotidiano da sala de aula”¹, pois ele tem potencial para mobilizar e desestabilizar crenças, concepções, certezas.

Desde o período do cinema mudo fez-se explícito o interesse pela análise da dimensão educativa do cinema em seus vários gêneros. De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor².

Em concordância com o autor, em relação ao duplo alcance mencionado, contribuímos com reflexões sobre a possibilidade de o cinema compor práticas de ensino, defendendo a necessidade de que alguma modalidade de análise fílmica seja realizada com a participação dos alunos e do professor, este enquanto especialista no tema abordado no filme. Tratamos, portanto, de inserir o cinema de uma maneira mais sistemática na educação.

A análise fílmica, em suas diversas modalidades, pode levar em conta não apenas a narrativa, mas os movimentos de câmera, a montagem, iluminação, o som, as especificidades das imagens, enfim, uma série de elementos que constituem a linguagem cinematográfica. Não há como negar que a dimensão formadora permeia toda a experiência com o cinema, no âmbito escolar ou fora dele, no entanto, na educação o cinema não pode se limitar à realização de debates sobre filmes, embora neles sejam contemplados valores, visões de mundo e conhecimentos, pois com isso “o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário”³.

Xavier⁴ também discorda da visão de que a imagem fílmica pode fomentar a imitação e a assimilação de modelos, principalmente no que concerne à violência, ao sexo ou qualquer outro tópico que ele chama de sensível aos olhares atentos das instituições religiosas e do Estado. Ou seja, os filmes não são promotores de um mimetismo simplista. No entanto, os seus efeitos precisam ser estudados com maior profundidade. A relação cinema/educação por ele defendida abarca o conhecimento no sentido de não apenas passar informação, mas de promover pensamento, propiciar comunicação, o que leva o cinema para além do entretenimento. O nosso objetivo neste artigo vai ao encontro desta proposta.

Vamos analisar, neste artigo, o filme *Freud além da alma*, que é uma produção do cinema narrativo clássico. Para Bordwell⁵, nesta modalidade, a trama fílmica é construída a partir da causalidade, ou seja, ela é um encadeamento de ações e consequências, de modo que uma cena deixa sempre algo para ser

1. XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 14, 2008.

2. *Ibidem*, p. 14-15.

3. *Ibidem*, p. 15.

4. *Ibidem*.

5. BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: PESSOA RAMOS, Fernão. *Teoria contemporânea do cinema*. v. 2. São Paulo: Senac, 2005.

resolvido, o que é retomado na próxima cena e assim sucessivamente. Ela é formada por três atos: um estado inicial – aparentemente equilibrado – que sofre uma perturbação; em seguida, desencadeia-se uma luta que culmina na resolução do conflito por meio da extinção do elemento perturbador.

Conforme Bordwell⁶, nos filmes do cinema clássico narrativo, o desenrolar dos fatos deve culminar em um final, que pode se dar de três maneiras distintas: com a consagração da estrutura; com a conclusão lógica de uma série de fatos, ou seja, com o último efeito da causa inicial e, por fim, com a revelação de uma verdade. A narrativa tem o espectador/intérprete como foco, isto é, é a ele dirigida. Parente⁷ denomina tal narrativa de verídica, pois o intérprete conhece a história – o início, o desenvolvimento e o fim – antes de assistir ao filme.

Deste modo, filmes do cinema narrativo clássico, inclusive o filme mencionado, podem ser pertinentes para introduzir ou desenvolver conceitos científicos ao compor assuntos de disciplinas escolares, em diversos níveis de ensino. Embora alguns filmes apresentem ambiguidades – pois há aqueles que exploram *flashbacks*, cenas de sonho, situações essas que nem sempre têm seus limites bem definidos entre o real e o que não é real; outros que exploram o sonho a ponto de somente no final ser revelado que se trata de um sonho do protagonista; os musicais, em que uma situação que parece real extrapola para um momento de música e dança, que coloca o espectador em contemplação, e os filmes *noir*, em que detetives agem à margem da lei –, elas podem ser superadas durante a análise e também podem orientar as discussões sobre os alcances e limites dos mesmos para o ensino. No caso do filme selecionado, as cenas de sonho estão devidamente sinalizadas para que sejam vistas como tal pelo intérprete.

Neste artigo, objetiva-se, portanto, explicitar o potencial do filme *Freud além da alma* para a compreensão de conceitos de psicanálise e para compor práticas de ensino, ao identificar aproximações entre as manifestações do inconsciente apresentadas no filme e as que constam em obras específicas de Freud, por meio de análise de conteúdo. O filme de 1962, dirigido por John Huston, mostra como se deu a elaboração do conceito de inconsciente por Freud, no percurso de aplicação dos métodos hipnótico, catártico e da associação livre. Trata-se de um filme biográfico, ou um drama *biopic*, do qual tratamos a seguir.

2. O FILME BIOGRÁFICO

Conforme Nogueira⁸, o cinema comporta três gêneros principais: tragédia, drama e comédia. Para o gênero drama, há um conjunto de subgêneros, sendo um deles o biográfico, denominado também drama *biopic*.

O *biopic* consiste no retrato ficcionado de uma personalidade de elevada importância num determinado contexto social ou cultural, muitas vezes expondo as suas fragilidades ou incertezas, bem como as suas virtudes e feitos. Dos políticos aos artistas, passando pelos desportistas ou mesmo por individualidades malditas ou proscritas, são diversos os alvos da atenção cinematográfica.

6. Idem. *La narración en el cine de ficción*. Espanha: Paidós, 1996.

7. PARENTE, André. *Narrativa e modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra*. Campinas: Papius, 2000.

8. NOGUEIRA, Luís. *Manuais de cinema II: gêneros cinematográficos*. Covilhã: LabCom Books, 2010.

Para Araújo⁹, o drama *biopic* existe desde a década de 30. O diferencial entre “os antigos *biopics* dos do século 21 é justamente o mito. Enquanto os *biopics* do início do cinema eram feitos para imortalizar feitos heroicos ou reis, os de hoje, em sua maioria, recorrem a detalhes intimistas que desconstroem mitos”.

Vale destacar que o potencial deste subgênero para compor uma prática interdisciplinar para a matemática enquanto disciplina escolar foi explorado por Silva¹⁰, em *Cinema, conhecimento científico e formação de professores: a trajetória de René Descartes pelo neorrealista Roberto Rossellini*. O filme selecionado para análise foi *Descartes* (1974), da coleção *Os filósofos*, dirigida por Roberto Rossellini, que busca reconstruir a história de Descartes, a evolução de seu pensamento, numa perspectiva filosófica. Os conceitos de ciências e de matemática então desenvolvidos no filme, nas suas várias dimensões, constituem a base para a elaboração de sequências didáticas capazes de intervir em processos de aprendizagem significativa. Pelo fato de que a linguagem cinematográfica pode condensar diversas visões acerca de um fenômeno, ela se apresenta como meio para desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas sobre a evolução do pensamento científico.

Silva¹¹ utilizou, na sua pesquisa, análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin¹². Para tanto, seleciona trechos do filme, transcreve as falas dos personagens com base nas legendas e as classifica em cinco categorias, criadas a partir de *Discurso do método* (1637), uma das principais obras de René Descartes e, por fim, a interpreta. Vamos seguir o percurso adotado por Silva¹³ para a análise do filme *Freud além da alma*.

O filme, no prólogo, na voz de John Huston e em meio à escuridão e a um som lúgubre, apresenta as três grandes feridas narcísicas do ser humano: o fato da Terra não ser o centro do universo, como afirmou Copérnico; a teoria evolucionista de Darwin, que traz a ideia de que não somos uma criação de Deus, mas resultado de um processo de evolução das espécies e, finalmente, as teorias de Freud, que com a descoberta do inconsciente, abala a crença de que o homem é detentor do poder de suas próprias escolhas, mostrando que o “eu” não é mestre em sua própria casa.

O processo de criação de uma nova teoria e método para se compreender e tratar as doenças psíquicas, desenvolvidas por Freud, de 1895 a 1900, que consta em *Estudos sobre a histeria* e *Interpretação dos sonhos* é apresentado no filme. As cenas iniciais ocorrem em Viena, de 1885, nas quais o professor Meynert recrimina Freud pela admissão de uma paciente histérica no hospital, explicando que não havia tratamento para esse tipo de problema. Freud, não concordando com tais ideias, vai para a França estudar com Charcot, que trata a histeria como uma doença mental, aplicando o método da hipnose. Freud traz essa prática para a sociedade médica vienense e complementa que a histeria compreende uma autossugestão que é precedida de experiências traumáticas, inconscientes. Nas palavras de Freud, “o pensamento pode existir fora do nível consciente”¹⁴. Essas novas ideias de Freud são refutadas por Meynert e pelos médicos vienenses, exceto por Breuer, que diz empregar o método para

9. ARAÚJO, Denize C. Imagens-memória: documentários-homenagem, autobiográficos e *biopics*. *Comunicação Midiática*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 91-108, 2016.

10. SILVA, Thais Conconi. Cinema, conhecimento científico e formação de professores: a trajetória de René Descartes pelo neorrealista Roberto Rossellini. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo, 2016.

11. Ibidem.

12. BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

13. SILVA. Op. cit., 2016.

14. FREUD além da alma. Direção de John Huston. Produção de Wolfgang Reinhardt. EUA: 1962. DVD (139 min).

pacientes histéricas. Esclarece que aplica o método para uma de suas pacientes, Cecily, que é incentivada a falar também dos seus sonhos e lembranças. Tais procedimentos dão origem ao método catártico.

Freud constata que mesmo com a hipnose associada ao método catártico, os sintomas permanecem. Na experiência com Cecily, que Freud assume como sua paciente, após a desistência de Breuer – por conta de não conseguir lidar com a transferência da paciente e com sua própria contratransferência –, aplica o método da associação livre.

Nessas sessões constata que há semelhanças entre os relatos dos sonhos da paciente e as suas próprias experiências e sonhos. Após a morte de seu pai, Freud passa a apresentar sintomas histéricos de desmaios, que se manifestam quando ele se aproxima do cemitério onde o pai foi enterrado; passa a ter sonhos perturbadores, de conteúdo sexual, com sua mãe, que parece similar aos sonhos de Cecily com seu pai, também carregados de temática sexual. Isto contribui para que ele elabore a teoria geral das neuroses, na qual os traumas estão associados à sexualidade. Junto com a teoria sobre a sexualidade infantil, que foi veementemente rechaçada pela sociedade médica vienense da época, Freud lança a teoria sobre o complexo de Édipo, onde o pai e a mãe são objetos de desejo da criança entre três e cinco anos de idade. No filme, as descobertas de Freud colocam a sexualidade no centro da vida psíquica e permitem ao espectador compreender o modo operatório do inconsciente, que está relacionado ao que Freud denominou em sua obra de “primeira tópica”.

Para análise do filme *Freud além da alma*, elegemos como categorias as manifestações do inconsciente: sonho, ato falho ou parapraxia, transferência e contratransferência, neurose, resistência, repressão, associação livre e complexo de Édipo. Optamos, no âmbito deste artigo, por apresentar análises referentes à associação livre e, no final, resultados, em linhas gerais, de outras manifestações do inconsciente analisadas e presentes no mesmo filme. A análise do conceito de inconsciente desenvolvido nas obras de Freud e no filme *Freud além da alma* permite avaliar o potencial deste *biopic* para o ensino de conceitos da psicanálise freudiana. Vejamos então, entre as diversas manifestações do inconsciente, o método da associação livre.

3. SOBRE O MÉTODO DA ASSOCIAÇÃO LIVRE

Em *Estudos sobre a histeria* (1893-1895), Freud começa a descrever a possibilidade de compreender e tratar as histerias pelo método hipnótico, que aprendeu com Charcot, na França. Retornando à Viena, em parceria com Breuer, acrescenta à hipnose o método catártico, conhecido como *the talking cure*, expressão que pode ser traduzida por *a cura pela fala*. Por meio da escuta de seus pacientes, Freud tenta acessar seus conteúdos inconscientes, interpretando a representação dos seus afetos para, então, ressignificá-los em novas cadeias

associativas. Em 1896, Freud abandona o método da hipnose por crer que este não destruía as resistências e fornecia informações parciais, o que propiciava sucessos provisórios.

A associação livre é a regra fundamental da técnica psicanalítica, que tem como objetivo acessar o inconsciente. Tal regra implica “no compromisso assumido pelo analisando em associar livremente as ideias que lhe surgissem de forma espontânea na mente e verbalizá-las ao analista, independentemente de suas inibições ou do fato se ela as julgasse importantes ou não”¹⁵.

O método [...] da associação livre, permitia atingir com muito maior facilidade, segundo ele, os elementos que estavam em condições de liberar os afetos, as lembranças e as representações. Para tanto, era preciso convidar os pacientes a “se deixarem levar” e “exigir” deles “que não [deixassem] de revelar um só pensamento ou ideia, a pretexto de o acharem vergonhoso ou doloroso”¹⁶.

A partir de 1896, Freud passa a aplicar o método da associação livre. Descreveremos, em seguida, as cenas em que este aparece no filme.

Cena 1¹⁷: Cecily se nega a ser hipnotizada, pois acha que estaria traindo o Dr. Breuer se Freud utilizasse esse recurso clínico. A partir desse momento, começa a falar livremente o que lhe vem à mente. Freud busca associar as falas àquilo que Cecily já tinha contado.

Cena 2¹⁸: Cecily vai fazendo uma série de associações, lembranças, conduzidas por Freud, entre o boneco que ganhou de seu pai e o fato de sua mãe ter ficado zangada com ela. As associações aconteceram nesta ordem: o pai a levou ao balé, onde foram até o camarim das dançarinas, que estavam todas maquiadas e perfumadas. Uma das dançarinas fez um comentário para Cecily: ‘seu pai adora dançarinas’. Cecily chega em casa e tenta se maquiar, o que deixa sua mãe furiosa. Freud pergunta a Cecily que tipo de mulher pinta o rosto, ao que ela vai fazendo associações: atrizes, dançarinas e... prostitutas. Esta cena mostra uma série de associações que se encadeiam e formam uma narrativa, anteriormente desprovida de qualquer significado se analisadas isoladamente, mas que ganham sentido com as associações.

Cena 3¹⁹: Cecily pergunta a Freud se o fato dela se lembrar do dia em que desmaiou pela primeira vez faria com que ela andasse novamente, ao que ele responde que sim. Ela pede que ele a hipnotize e ele se nega: ‘achamos um método melhor’. Ele se posiciona com sua cadeira atrás do divã em que ela está deitada e pede para ela relatar tudo o que lhe viesse à mente, mesmo que lhe parecesse trivial. Cecily estranha o fato dela não poder olhar para Freud, mas mesmo assim dá voz aos seus pensamentos. Nesta cena, fica demarcada a mudança do método psicanalítico, a associação livre de ideias e que envolve a inserção de perguntas, pois Freud insiste com perguntas quando percebe que a paciente está com dificuldades de se lembrar.

Cena 4²⁰: Cecily relata lembranças de sua infância. Ela se lembra que ela está se maquiando quando a mãe entra no quarto e a repreende severamente. O pai leva Cecily carregada até o quarto dele, em seguida, para confortá-la,

15. ZIMERMAN, David E. **Manual da técnica psicanalítica**. Porto Alegre: Art-med, 2004. p. 73.

16. ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. p. 649.

17. HUSTON. Op. cit., 1962.

18. Ibidem.

19. Ibidem.

20. Ibidem.

coloca a sua roupa de dormir ao cantarolar. Freud conjectura sobre a possibilidade de que ela pode ter recebido o boneco como presente naquele dia, ao que ela concorda. Ele pergunta a Cecily porque ela estava chorando naquela noite. Cecily responde que era porque a sua mãe ficou zangada com ela. Novamente, uma associação: o pai vem do banheiro em direção a ela, ‘alto como uma torre’ e a abraça ‘como um Deus’. Freud conclui que ele a presenteou para que ela não comentasse com a mãe o que tinha acontecido. Cecily concorda, coloca os pés no chão e começa a andar. Ela chora e diz a Freud que seu pai foi ‘um criminoso’.

Cena 5²¹: após adormecer com o bracelete em formato de cobra que pediu emprestado para sua mãe, Freud tem um sonho onde um menino o leva, amarrado pela cintura, dentro de uma caverna até uma mulher. Esse menino senta no colo da mulher e coloca seu rosto entre os seus seios. Freud coloca a mão sobre os olhos. A mulher lhe entrega uma cobra, viva, e ele está tomado de medo. Ao fundo, um homem lhe diz: ‘segure a cobra, seu fracote, para deixar seu pai orgulhoso’. Freud acorda assustado e se depara com o bracelete de cobra, enrolado em sua mão, ao que ele imediatamente associa ao sonho. Outras associações, a partir daí, se sucedem, em forma de lembranças: o seu choro no trem, quando estava deitado em uma cama observando a sua mãe nua; o pai levando a sua mãe para o outro quarto; a mãe voltando para o seu quarto quando então lhe entrega o bracelete de cobra para acalmá-lo. Ele tem um *insight*, ou seja, infere que tem ciúmes do pai e deseja a morte dele para poder ficar com a mãe só para ele.

Cena 6²²: após chegar à conclusão de que os sintomas histéricos de Cecily estavam associados à relação edípica com seu pai, Freud a questiona se ela sabe o porquê dos sonhos recorrentes onde a mãe dela morria. Ao que ele mesmo responde: ‘para suprir um desejo que não podia admitir conscientemente?’. Freud diz para Cecily que ela amava seu pai e que a mãe era responsável pelo afastamento do pai. Imediatamente Cecily faz uma associação, lembrando de um dia em que queria ficar com o pai, mas a mãe a levou para cama à força. Ela diz: ‘Nesse momento, eu queria que ela morresse, eu queria matá-la!’. Isso faz com que ela se questione sobre o motivo de odiar a mãe e se isso aconteceu... foi há tanto tempo? Freud responde que o tempo não existe para o inconsciente. Nesse momento, ele reconstrói toda a história de Cecily. Como toda criança, ela precisava do carinho da mãe e por não o ter procura substituir pelo carinho do pai. Ela se torna dependente desse carinho, fazendo qualquer coisa para agradá-lo: foi a dançarina, foi a dona da casa e até mesmo a esposa do pai. Quando a mãe interferia, ela desejava a sua morte. Tinha desejo pelo pai e desejo de ver a mãe morta. Como esses desejos eram proibidos pela mente, ela os reprimiu, transformando-os em sintomas.

Ao fazer associações livres, o paciente revela o conteúdo inconsciente, até então desconhecido. Com a ajuda do analista, com a interpretação psicanalítica, é possível atribuir significados a tal conteúdo.

21. Ibidem.

22. Ibidem.

Convém lembrar que, classicamente, são quatro as regras que devem reger a técnica de qualquer processo psicanalítico: a regra fundamental (também conhecida como a regra da livre associação de ideias), a da abstinência, a da neutralidade e a da atenção flutuante. Creio que é legítimo acrescentar uma quinta regra: a do amor à verdade, tal foi a ênfase que Freud emprestou à verdade e à honestidade como uma condição *sine qua non* para a prática da psicanálise²³.

No início de suas pesquisas, entre 1901 e 1905, Freud instruía seus pacientes a dizerem tudo o que lhes viesse à mente, sem nada omitir. No entanto, em certa medida, dirige a livre associação de ideias ao introduzir algumas perguntas. Esta técnica está explícita no filme, pois o protagonista, nas cenas descritas, a cada lembrança ou sonho de Cecily, elabora novas perguntas, tal qual um detetive que coleta pistas para solucionar um crime.

A cena 3 é o marco da mudança de método que vai transformar a técnica psicanalítica. A psicanálise inicia com a hipnose, passa pelo método catártico e culmina no método da associação livre. Nas cenas 1 e 2, Freud e Cecily conversam (Figura 1 e Figura 2). Na primeira (Figura 1), Cecily está sentada no divã, de frente para o médico, como se estivesse entabulando uma conversa. Na seguinte (Figura 2), Freud – sentado em sua poltrona – olha atentamente para Cecily.



Fonte: *Freud além da alma* (John Huston, 1962).

Figura 1: Cena 1: Cecily e Freud, conversando frente a frente: método catártico

23. ZIMERMAN. Op. cit., 2004. p. 73.



Fonte: Freud além da alma (John Huston, 1962).

Figura 2: Cena 2: Cecily e Freud, conversando frente a frente: método catártico

Em outro recorte (Figura 3), Freud está sentado em sua poltrona, situado logo atrás da paciente, que está, portanto, sem o controle visual. Nesta imagem, vemos que Cecily está procurando o olhar de Freud, uma vez que a referência de escuta ou era por meio da hipnose ou do método catártico, frente a frente. O olhar de Cecily é de estranheza, frente à nova situação, à nova configuração do tratamento



Fonte: Freud além da alma (John Huston, 1962).

Figura 3: Cena 3: A virada do método

O propósito do método da associação livre é que o paciente, sem o controle visual e em uma posição muito próxima do sono ou do sonho, consiga diminuir suas defesas e possa deixar que seus pensamentos se tornem espontâneos. É o que podemos ver no recorte (Figura 4) quando Cecily constrói associações com suas lembranças e traz à tona conteúdo do seu inconsciente. Nessa imagem, Cecily está tensa, com a cabeça retesada para trás, pois se lembra de ter seguido seu pai, que se recusou a ficar com ela para ir ao prostíbulo.

A associação livre evoluiu de uma imposição do analista para a permissão, com a finalidade de que o analisando fique realmente livre para recriar um novo espaço, no qual possa reavivar experiências emocionais, pensar, sentir, muitas vezes atuar e, acima de tudo, silenciar ou dizer tudo que lhe vier à mente, no seu ritmo.



Fonte: *Freud além da alma* (John Huston, 1962).

Figura 4: Cena 3: Cecily e o método de associação livre

O método da associação livre explícito nas cenas descritas é coerente com o proposto por Freud. Isto porque, dos seus escritos, de modo resumido, reiteramos que para Freud, o psicanalista não pode exercer nenhum tipo de influência sobre o paciente, convidando-o a se deitar de costas num sofá, comodamente, enquanto ele próprio senta-se numa cadeira por trás dele, fora de seu campo visual. Ele não precisa fechar os olhos para que não se lembre da hipnose. A conversa, segundo Freud, deve seguir como uma conversa entre duas pessoas despertas.

Talvez haja, no filme, pouca aproximação em relação ao modo de conduzir a paciente. O personagem Freud foi conduzindo as associações livres, mas provocou o pressentimento – no espectador – de que elas vieram abruptamente, em pouco tempo. No filme, o tempo para que elas aflorem não parece ser respeitado. Esta não é uma boa prática. Mas, as cenas exibem outros procedimentos para uma boa prática, como a de que o paciente deve estar deitado num divã, permanecer livre do olhar do psicanalista e deve falar livremente tudo o que lhe vier à mente, sem receber julgamento ou censura por parte do psicanalista. Vale enfatizar que:

Em relação ao conteúdo e à forma de como o paciente traz suas comunicações ao analista, verbais ou não-verbais, creio que o terapeuta deve partir do princípio de que “o paciente sempre tem razão”, isto é, ele pode falar ou silenciar, ser claro ou confuso, verdadeiro ou mentiroso, colocar afeto no que diz ou fazer narrativas intelectualizadas. Tal afirmativa sustenta-se no fato de que essa é a forma de o paciente ser na sua vida, tal como se expressa na análise, de sorte que cabe ao analista decodificar o que está sendo comunicado e correlacionar com as causas e propósitos dessa forma de o analisando usar sua livre associação de ideias e sentimentos²⁴.

24. Ibidem, p. 75.

Em relação à composição das cenas, na Figura 1 e na Figura 2, podemos acrescentar que os personagens são vistos em primeiro plano, o qual, segundo Aumont e Marie²⁵, é um enquadramento que propicia maior aproximação entre o personagem e o espectador/intérprete. Na Figura 3 e na Figura 4 a personagem está em primeiro plano e o personagem Freud, ao fundo, está enquadrado pela cintura, o que caracteriza um plano de meia figura ou plano médio, que também propicia maior aproximação com a personagem, no caso. Tal proximidade dos personagens em relação ao espectador/intérprete permite a percepção maior da expressão facial, o que reafirma o sofrimento da paciente nesta seara de conflitos e ambiguidades, bem como sugere também que há um processo de reflexão levada adiante por parte do psicanalista.

A roupa da personagem – branca e com babados rendados –, pelos aspectos simbólicos que engendram, a colocam num rito de passagem e em luta com traumas da infância, isto por que o branco “é uma cor de passagem [...] a cor privilegiada desses ritos, através dos quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de toda iniciação: morte e renascimento”²⁶; o vestido branco e com babados de renda agrega leveza e pureza à personagem, que conduz o espectador/intérprete ao universo da infância, que segundo Chevalier e Gheerbrant²⁷ é o lugar da espontaneidade, da tranquilidade, da concentração, sem intenção ou pensamentos dissimulados. O terno preto do personagem reforça a passividade e sobriedade necessária ao analista, isto porque a cor preta “exprime a passividade absoluta”²⁸. O momento repleto de ambiguidades vivido pela personagem é reforçado pela composição da cena.

Seguem considerações, em linhas gerais, sobre as outras manifestações do inconsciente, como consta em Cuter²⁹. Após análise do filme, envolvendo todas as manifestações do inconsciente, identificamos que o conceito de ato falho, presente em duas falas de uma mesma cena, deixa claro que os lapsos, tanto de linguagem quanto de fala, têm um caráter acidental, inconsciente. O filme deixa claro todo esse processo. Sendo assim, serve como um exemplo coerente e pertinente para o ensino desse conceito também.

Em relação aos sintomas histéricos apresentados no filme, constatamos que os mesmos seguiram o processo de descoberta de Freud, revelando as transformações do seu pensamento sobre a histeria, tratando da teoria da sedução, do trauma psíquico e das fantasias inconscientes, deixando claro que aquilo que a paciente se lembrava ou sonhava, não necessariamente havia acontecido. O sintoma, que se manifesta através de uma conversão histérica, acaba sendo um bom exemplo da relação do inconsciente com desejos sexuais reprimidos.

O fenômeno da transferência é apresentado, no filme, com o amor transferencial, uma entre as formas de tal fenômeno descritas por Freud, mas corresponde ao que é relatado em sua obra. Com o que consta no filme fica difícil para o intérprete compreender o que é a transferência. A contratransferência, por sua vez, além de aparecer apenas quando Breuer desiste do caso de Cecily, nas cenas não há explicações suficientes para que o intérprete possa compreender essa relação transferência/contratransferência.

25. AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. São Paulo: Texto e Grafia, 2013.

26. CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 143.

27. Ibidem.

28. Ibidem, p. 740.

29. CUTER, Paula Beatriz G. **O potencial comunicativo/educativo do filme Freud além da alma**. 2018. 162f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018. p. 117-119.

Em relação ao complexo de Édipo, por sua vez, constatamos que foi representado de modo adequado na linguagem fílmica. Ele foi construído ao longo do filme, com descrições, explicações e exemplos, envolvendo lembranças e sonhos. Os conceitos de dissolução do complexo de Édipo e da formação do superego não foram abordados no filme, pois fazem parte de uma revisão da teoria freudiana, posterior ao período que o filme abarca.

Os sonhos foram muito bem explorados, mostrando as conexões entre aquilo que é sonhado com o que está censurado e que não emerge na memória. A questão da censura, das distorções do conteúdo dos sonhos, do simbolismo dos mesmos e sua importância para o acesso ao conteúdo inconsciente contribuem para a compreensão da teoria dos sonhos. O conceito de repressão foi tratado de forma adequada, pois há cenas em que Freud faz conjecturas e constrói relações entre fatos e lembranças. Tal conceito, na obra, passa por inúmeras modificações e até por isso não é de fácil compreensão. Os exemplos do filme contribuem para tanto.

O conceito de resistência torna-se claro nas cenas que enfatizam a relutância de Cecily em se lembrar de algum fato que lhe fosse desagradável ou que estivesse sob censura. Assim como na repressão, as falas de Freud demonstram como ele está desenvolvendo seu raciocínio clínico para assim definir o que é a resistência.

Por fim, consideramos que explicitar aproximações e distanciamentos, por meio de análise de conteúdo (para os textos de Freud) e das cenas do filme, levando-se em conta tanto as falas como os aspectos da composição da imagem também, para o filme *Freud além da alma*, constitui uma metodologia viável para o ensino de conceitos da psicanálise.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que tal estratégia metodológica é pertinente? O uso do filme coloca os ambientes de ensino em sintonia com os novos modos de perceber e até mesmo de pensar que são postos em movimento nesse contexto em que reina o audiovisual. Com o filme, há a presença física da imagem, bem como a possibilidade do espectador se projetar e colocar o imaginário em ação. A metodologia que traz a linguagem fílmica para os ambientes de ensino, além de contribuir para a educação para as mídias via linguagem, também contribui para uma reconfiguração do sistema perceptivo, em que o olho não se restringe ao sensorial, mas abrange a vida psíquica, envolve o imaginário. Tal ambiência envolve o olho que percebe e busca conhecimento, sem deixar de ser um olho que deseja.

As estratégias empregadas no artigo, para o filme *Freud além da alma*, coloca a linguagem fílmica e conhecimentos específicos de psicanálise nas salas de aula, o que contribui para reforçar a relação entre cinema e educação. A narração do cinema clássico, como a que se dá no filme analisado, tende a ser onisciente, comunicativa e a maneira como a história é apresentada faz dela

um guia para o espectador/intérprete, pois as técnicas de edição continuada, a cenografia e a iluminação orientam a sua atenção para eventos narrativos que precisam estar em destaque de momento a momento. No filme, o desenrolar dos fatos culmina com a conclusão lógica, o conceito – fatos esses que são reavivados pelos personagens via sonhos ou lembranças –, um dos modos de finalizar a trama entre os propostos por Bordwell.

A partir dos resultados, sugerimos que, para um *biopic*, a análise pode ser realizada em três etapas: a primeira consiste em selecionar categorias que permitam apresentar os conceitos envolvidos no texto científico, de modo resumido, mas sem reduzi-los ou simplificá-los; a segunda, analisar – principalmente – cenas que contemplam as categorias elegidas, sendo que ela pode envolver tanto o conteúdo como os aspectos da composição da imagem e do som, que também agregam significados e, por fim, a terceira, comparar os resultados obtidos nessas duas etapas para assim tornar claras as aproximações ou distanciamentos entre ambas.

Por fim, o convite para que a estratégia metodológica sugerida seja posta em prática, que seja aplicada em outros filmes e contemplada em ambientes de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. São Paulo: Texto e Grafia, 2013.
- ARAÚJO, Denize C. Imagens-memória: documentários-homenagem, autobiográficos e *biopics*. **Comunicação Midiática**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 91-108, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORDWELL, David. **La narración en el cine de ficción**. Espanha: Paidós, 1996.
- BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: PESSOA RAMOS, Fernão. **Teoria contemporânea do cinema**. v. 2. São Paulo: Senac, 2005.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- CUTER, Paula Beatriz G. **O potencial comunicativo/educativo do filme Freud, além da alma**. 2018. 162f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.
- FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria (1893-95). In: STRACHEY, James (ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD além da alma. Direção de John Huston. Produção de Wolfgang Reinhardt. EUA: 1962. DVD (139 min).

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de cinema II: gêneros cinematográficos**. Covilhã: LabCom Books, 2010.

PARENTE, André. **Narrativa e modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra**. Campinas: Papirus, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVA, Thais Conconi. Cinema, conhecimento científico e formação de professores: a trajetória de René Descartes pelo neorrealista Roberto Rossellini. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2016.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

ZIMERMAN, David E. **Manual da técnica psicanalítica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Folkers, bardos e barbados: memória, utopia e política no medievalismo brasileiro¹

Marco Antonio Bin

Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Integrante do Grupo de Pesquisa em Memória, Comunicação e Consumo (MNEMON) do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM.

E-mail: marcobin@gmail.com

Mônica Rebecca Ferrari Nunes

Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação e Práticas de Consumo PPGCOM-ESPM. Líder do Grupo de Pesquisa MNEMON, Memória, Comunicação e Consumo (CNPq/ESPM).

E-mail: monicarfnunes@espm.br

Resumo: Este artigo é parte de uma ampla pesquisa sobre o medievalismo brasileiro praticado por grupos jovens que se reúnem presencialmente para combates, piqueniques, festas e feiras, cuja inspiração é o período medieval. O objetivo deste trabalho é demonstrar como a memória produzida nestes grupos revela dimensões utópicas e políticas geradas das urgências do tempo presente. A metodologia se vale de pesquisa etnográfica (*flânerie*), por meio de pesquisa de campo em eventos realizados por estes grupos, especialmente na cidade de São Paulo, e bibliográfica a partir dos estudos da semiótica da cultura e da mídia, das teorias sociais e da memória, assim como do estudo das teatralidades juvenis.

Palavras-chave: memória; medievalismo; utopia; política; juventude.

Abstract: Our article is part of an extensive research on the Brazilian medievalism practiced by young groups that meet face to face for combats, picnics, parties and fairs, whose inspiration is the medieval period. The objective of our study is to demonstrate how the memory produced in these groups shows utopian and political dimensions resulting from the urgencies of the present. The methodology is based on ethnographic research (*flânerie*), by field research, and bibliographical research, supported by studies of semiotics of culture and media, social theories and memory, and the study of theatricality.

Keywords: memory; medievalism; utopia; politics; youth.

1. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Memória nas Mídias do XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 11 a 14 de junho de 2019.

Recebido: 20/12/2019

Aprovado: 11/02/2020

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa com o medievalismo brasileiro, especialmente com coletivos jovens que encenam práticas lúdicas, comportamentos e rituais atribuídos à era medieval, participa de nosso escopo investigativo há algum tempo^{2,3}. Realizamos pesquisa de campo seguindo a metodologia da *flânerie*, normalmente nos locais em que eles se reúnem, seja em eventos mais diversificados, tais quais o Anime Family⁴, como o que frequentamos na cidade do Rio de Janeiro, ou temáticos, como o Banquete Medieval Schola Militum⁵, em São Paulo. Nossas incursões nos levaram a perceber como os jovens codificam e textualizam esse período histórico construindo memórias articuladas ao consumo e às mídias.

As memórias do medievo aparecem não só em narrativas como quando relatam oralmente as lendas arturianas que inspiram a formação de suas escolas de combate. Essas memórias são encadeamentos simbólicos, codificam gestos de luta, vestimentas, alimentos, armas e uma série de outros objetos em textos, no sentido dos semiotistas de Tártu-Moscou, por sua vez apreendidos como medievais desde a infância, nos livros de histórias ou na televisão, nas produções da web e em tantas outras mídias e linguagens. Ao dizermos que um objeto pode ser um texto cultural, entendemos que ele é codificado de alguma maneira e, por certo, os códigos do medieval nos são desconhecidos, mas, pensando com Lotman, “teremos que os reconstituir, baseando-nos no texto que nos é dado”⁶.

Lido por um conjunto de códigos diversos ou por um código único, o medieval se torna texto. Para Lotman, um dos traços distintivos do texto é sua extensão no tempo natural, outro traço é a tendência à pancronicidade ou a formar seu próprio tempo interno.

Circunscrevendo nossas observações a estes agrupamentos jovens, este artigo busca demonstrar que as memórias produzidas pelo medievalismo histórico ou midiático são teatralizadas e nestas teatralidades da memória um tempo textual se cria internamente, o tempo utópico, próximo à idealização, ao mito, às hierofanias. Entretanto, porque o texto e a memória podem ser pancrônicos, as urgências do tempo presente, neoliberal, incidem sobre o que é possível narrar e desejar. Inevitavelmente, aqui, o texto cultural atravessa-se do político, uma vez que “o político não se configura por problemáticas e temas, mas especialmente pela maneira pela qual se constroem as relações com a vida, com o entorno, com os outros, com a memória, a cultura e o artisticamente estabelecido”⁷.

Para tanto, desenvolvemos nossos objetivos com base em pesquisa de campo seguindo a metodologia da *flânerie*, como descrita por Peter McLaren⁸: o pesquisador captura o sensorial do espaço e de seus entrevistados; as entrevistas seguem um roteiro vazado, com questionamentos gerais, porém livres de amarras categóricas; o registro narrativo potencializa o método. Neste artigo, apresentamos a coleta de depoimentos do 17º Encontro Folk SP 2019, obtidas pela *flânerie*, e realizamos análise comparativa no que tange às dimensões utópicas e políticas das teatralidades da memória em relação a outros grupos

2. NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. (org.). **Cosplay, steampunk e medievalismo**: memória e consumo nas teatralidades juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2017.

3. NUNES, Mônica Rebecca Ferrari; BIN, Marco Antonio. Espartilhos e espadas: vitorianos e medievalistas em práticas juvenis. **Revista Líbero**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 69-80, 2016.

4. Anime Family é um evento de cultura pop japonesa, organizado pela Yamato Corporation, cuja tônica é o encontro de fãs de animes, mangás, HQs, séries etc. Nesses espaços ocorre a presença de medievalistas.

5. O Banquete Medieval Schola Militum é um evento criado para reproduzir os espaços de uma feira medieval, cujo ápice é o banquete que conta com shows de música medieval, apresentação de combates, venda de artesanato etc.

6. LOTMAN, I. **La semiosfera**. Madrid: Cátedra, 1996, p. 93.

7. DIÉGUEZ, Ileana C. Escenários y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socioestéticas. **Inquietando**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://inquietando.wordpress.com/textos-2/escenarios-y-teatralidades-liminales-practicas-artisticas-y-socioesteticas/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

8. MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

já investigados em nossos trabalhos⁹. Além da pesquisa de campo, há pesquisa bibliográfica centrada na Escola de Semiótica de Tártu-Moscú, em teorias sociais e da memória, bem como em autores que discutem teatralidade e performance.

A seguir, apresentamos as teatralidades da memória do medievo, a cena utópica, medievalismo e política.

2. FOLKERS, BARDOS E BARBADOS NAS TEATRALIDADES DA MEMÓRIA

Denominamos as práticas medievalistas como teatralidades. São os trabalhos de Paul Zumthor¹⁰ e Ileana Diéguez¹¹, com os conceitos de performance e teatralidade expandida e liminar, que ajudam a entender as memórias produzidas no medievalismo brasileiro. Para os autores, as teatralidades têm atravessado as disciplinas do Teatro e da própria arte-performance, porque participam das ruas, dos ativismos, das intervenções urbanas “e se instalam em um espaço de travessias, liminalidades, hibridações, de onde se cruzam e se interrogam os campos da arte, da estética e o político”¹².

A ideia de teatralidade expandida – isto é, que não se reduz à cena e tampouco à interpretação de um roteiro – é válida para entender a performance de gestos e atos, músicas e palavras, a feitura de vestimentas e todos os vestígios mnemônicos de um medieval inventado, mas nem por isso desimportante ou menos real. Aqui a teatralidade é a da vida atravessada pela ficção, uma vez que jovens barbados travestidos em bardos têm suas trajetórias pessoais de desemprego ou empregos precários, estudos interrompidos, sonhos, desejos, e dão vazão a seus imaginários tecidos também por representações midiáticas idealizadoras de um longo período histórico ressurgido na cultura pop e midiática desde os anos 1970¹³.

Assistimos a um desfile de trajes peculiares como tabardos, túnica longa destinada a guerreiros antigos, cotas de malha, elmos, escudos, grandes orelhas pontiagudas e uma infinidade de objetos compondo ambiências e personagens: cavaleiros, princesas, elfos, e divindades de finais de semana. Grande parte dos encontros ocorrem aos sábados e/ou domingos em parques citadinos, como os treinos e apresentações do grupo Draikaner de *swordplay boffering*, que se destina a interessados “em praticar a simulação de combates medievais em um ambiente de esporte e socialização”, como descrito no site do grupo. Os combates são realizados com réplicas de armas da Idade Média, feitas de madeira, espuma e PVC. Reúnem-se no Parque Ibirapuera, em São Paulo. Outros encontros se dão em florestas urbanas, como a da Tijuca ou da Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, como o faz o Graal RJ Aventuras Improvisadas, que lá se reúne para a prática do *live action role playing* (Larp), modalidade do *role playing game* (RPG) inspirada em lendas medievais.

Esses grupos surgem em nosso país a partir dos anos 2000¹⁴ e, desde então, o número de fãs, *performers* e eventos da cultura medieval, como denominam,

9. Cf. Nunes e Bin (2016) e Nunes (2017).

10. ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

11. DIÉGUEZ, Ileana C. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 125-129, 2014.

12. DIÉGUEZ, Op. cit.

13. ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

14. NAPPO, Sami A. **De tabardo e espada em punho: consumo, memória e medievalismo em um grupo juvenil praticante de boffering**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

crece expressivamente. O fenômeno é observado nas escolas de combate, como nos grupos Draikaner, Schola Militum, Graal RJ, Combate Medieval Brasil, entre outros, e em ambientes menos formais, como no Encontro Folk SP. Há também eventos de outra natureza, calendarizados, disponíveis na web, sejam anunciados em páginas específicas, como a Cena Medieval – “blog dedicado a concentrar informações sobre a cena medieval no Brasil”¹⁵ – sejam espalhados pelas redes sociais anunciando amplo espectro de festas, shows de música, feiras, festivais gastronômicos, campeonatos de lutas etc.

Se já afirmamos que o medievalismo hoje pode ser expressão da cultura da memória, termo consagrado por Andreas Huyssen¹⁶ – entre outros pensadores que reconhecem a obsessão por lembrar como marca de tempos atuais –, também constatamos, por outros vieses teóricos¹⁷, que o passado está sempre presente num continuum semiótico, isto é, sócio e textual. E os textos, dotados de memória, geram outros, dinâmicos no tempo. Nada nos parece mais equivocado do que compreender a memória como resgate de um passado marmóreo. A memória e os textos pancrônicos falam também ao futuro, a um projétil e o passado é constantemente recodificado e retextualizado, portanto, ressignificado.

Não há, necessariamente, culto à memória por medo do esquecimento ou da velocidade que a tecnologia impõe à vida cotidiana destruindo o passado, como advertiu Huyssen¹⁸. Os grupos estudados têm páginas na web, usam as redes sociais para marcar eventos, postam fotografias dos encontros, estão conectados. O passado aparece glamourizado e, no caso dos participantes da cultura medieval, teatralizar memórias significa “*viver uma cultura que a gente admira*” (Camila Postal)¹⁹, “*viver alguma coisa que eu sempre gostei desde criança*” (Leonardo Guimarães)²⁰, dizem os entrevistados.

Independentemente das preferências e dos motivos para admirar o medieval, não duvidamos da mercadorização da memória e de que textos culturais medievalistas participam do cotidiano desses jovens: espalham-se em profusão em videojogos, séries, películas cinematográficas, HQs e tantas outras narrativas midiáticas. Os textos medievalistas vivem igualmente em espaços de consumo convencionais. Restaurantes, por exemplo, transformam a prática alimentar em consumo de experiência imersiva, como o fez o Taverna Medieval, na cidade de São Paulo, em que pratos e bebidas degustados, louças, decoração e atendentes nos fazem sentir em uma taverna como as narradas em filmes ou livros de aventuras. A casa também promove shows de bandas *folks* e medievais, assim como jogos de RPG de mesa, comandados por mestres vestidos a caráter que narram histórias em companhia dos clientes.

A imersão passa a ser elemento codificador para o consumo de experiências estimuladas pelo mercado, afeitas à cultura da memória, para pagar por espetáculo de música medieval em ambiente pouco iluminado, artificialmente frio, bebendo hidromel em caneca de pedra, e para a teatralização das memórias vividas pelos coletivos nos parques, de modo lúdico, livre e gratuito. Lemos na página do Facebook do Encontro Folk SP 2019: “levem seus instrumentos

15. Disponível em: <http://www.cenamedieval.com.br/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

16. HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

17. LOTMAN, Op. cit.

18. HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

19. Informação verbal: entrevista sobre medievalismo concedida a Marco Bin e Mônica Nunes no 17º Encontro Folk de SP, no Parque da Água Branca, em São Paulo, em 9 de fevereiro de 2019.

20. Informação verbal: entrevista sobre medievalismo concedida a Marco Bin e Mônica Nunes no 17º Encontro Folk de SP, no Parque da Água Branca, em São Paulo, em 9 de fevereiro de 2019.

musicais, *drinking horns*, canecas, traje medieval não é obrigatório, mas aqueles que tiverem e puderem ir trajados a caráter, por favor, venham! Assim nosso encontro fica mais imersivo e renderá ótimas fotos!”²¹.

Fantasia, músicas e objetos funcionam como operadores para que “o encontro fique mais imersivo”, nas palavras dos administradores da página; para nós, codificam as teatralidades das memórias do medieval. Nesse sentido, imersão e teatralização gozam de uma mesma propriedade: “um instinto de transfiguração capaz de criar um ambiente diferente do dia a dia, de subverter e transformar a vida”²². As rupturas do cotidiano, abertas pelas teatralidades das memórias do medieval, tornadas texto no tempo, instauram um pulsar utópico: o tempo interno da ficção.

Considerando a teatralidade como emergência da ficção posicionando os sujeitos em face de seus imaginários, sugerimos as conexões entre memória e utopia: o imaginário como forma de subjetividade compartilhada através do tempo e do espaço. Subjetividade acumulada, herdada da memória coletiva. Por seu turno, “a utopia se configura como impulso da subjetividade que assume uma posição orientada para mudança no processo histórico”²³. Reconhecemos a utopia como uma das dimensões contidas nas teatralidades da memória do medievalismo.

3. FLÂNERIE: UTOPIA POR UM DIA

O convite aberto nas redes digitais nos estimulou a conhecer um evento denominado 17º Encontro Folk SP 2019, no Parque da Água Branca. A convocatória na página do Facebook descrevia o conjunto das práticas culturais a serem promovidas: “a ideia é uma *folk session open-air*, dançar muito, conversar e fazer um grande piquenique”, destacando a característica multicultural do encontro ao ar livre, em um local público voltado aos “admiradores de cultura nórdica, celta, pirata, Idade Média no contexto geral ou simplesmente admiradores da boa música *folk*, medieval, *celtic*, *viking*, *pirate metal*”²⁴.

A matriz medievalista em sua abrangência histórica e midiática prevalecia na caracterização dos que vinham fantasiados. Eram guerreiros, cavaleiros, arqueiros, bardos e vikings que se misturavam às referências ficcionais da época, como faunos e elfos. Não é ao acaso a escolha do parque como lugar para realizar os encontros. Entendemos que este espaço pode representar simbolicamente as florestas, comuns ao cenário medieval. Lugar privilegiado da caça para a aristocracia e de sobrevivência para os desgarrados esfomeados²⁵. Camila Postal, 25 anos, recepcionista em um Banco, formada em biologia e uma das organizadoras do evento, explica o motivo dos parques serem o palco do encontro: “o *folk* e o medievalismo pregam o culto à natureza [...], se você está aqui, você tem pelo menos um pouco de ligação com a natureza, você quer resgatar suas raízes; as culturas antigas sentem a necessidade de resgatar a ligação com a natureza”. O fato de ir caracterizada de guerreira não significa um vínculo com a personagem

21. Disponível em: <https://www.facebook.com/folkerssp/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

22. DIÉGUES, Op. cit., 2016.

23. PASSERINI, Luisa. **Memoria y utopia**: la primacia de la intersubjetividad. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2006, p. 18.

24. Disponível em: <https://www.facebook.com/folkerssp/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

25. DUBY, Georges. **A Europa na Idade Média**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

histórica, pois a cada novo encontro procura participar com fantasias que expressem diferentes representações medievais. Perguntada se a prática do medievalismo constituiria uma forma de fuga da realidade, Camila respondeu que sim e não: “*sim, é uma fuga da realidade que a sociedade nos impõe, e não, para não deixar a nossa realidade fugir da gente*”²⁶.

Não deixar nossa realidade fugir da gente talvez seja a afirmação mais esclarecedora desses grupos que encontram no imaginário, muitas vezes desconectados da historiografia canônica do longo período medieval, o tema ideal para a realização de seus prazeres, suas amizades e suas utopias. Em grupos, organizam maneiras de se vestir e de se encontrar, alimentando o atávico impulso humano de viver em sociedade. O fato de muitos estarem desempregados ou viverem uma vida de faltas apenas os estimula a vivenciar esses escapes coletivos de entretenimento e prazer, que por vezes atravessam a vida real. Tanto Camila como outro organizador do evento, Leonardo Guimarães, 34 anos, professor desempregado, têm nas práticas medievalistas realizadas nos parques uma maneira de manter contato com a formação acadêmica – a Biologia, no caso de Camila – e assim interagir o lúdico com uma escolha de carreira que, diante da conjuntura econômica, dificilmente encontrarão mercado de trabalho.

Próximos de nós, a banda em que Camila atua como vocalista, Mermages Acoustic Folk, composta por jovens barbados e com longos cabelos, orelhas de elfos e instrumentos xamânicos, ensaiava alguns acordes sempre ao lado de uma frondosa árvore, enquanto circulavam personagens díspares como o soldado romano, o cavaleiro arturiano, muitos jovens góticos vestidos de negro, em torno da mesa com alimentos e bebidas alcoólicas em abundância, algumas disfarçadas em pequenas garrafas.

Como coparticipantes, interagíamos com nossos aparelhos tecnológicos, interpelando os componentes do grupo e registrando em som e imagem a construção das memórias teatralizadas naquele espaço compartilhado com a natureza. Uma área mais isolada do parque servia como palco, caracterizando algo similar à performance de uma cena expandida, marcada pela encenação híbrida, sem atuação prevista, os atores intervindo ao mesmo tempo como espectadores de um roteiro aberto, sutilmente definida como medievalista, completamente desierarquizada, onde todos trocam sistematicamente de lugar para expor aquilo que não se sabe e que antecipadamente não se define²⁷. Não pudemos deixar de perceber que quase todas as ações aconteciam em torno de grandes árvores: o canto, a dança, o piquenique, a leitura de contos. Inevitável não lembrar Mircea Eliade²⁸ e suas descrições de rituais em torno do que muitas sociedades míticas consideram o centro do mundo: árvores representando o eixo cósmico que manifestam o sagrado e permitem a comunicação para o alto.

A leveza emanada pelo grupo *folk* talvez expressasse de modo bastante feliz o sentido do termo hierofania. As memórias do medievo ali manifestadas, com todas suas nuances, apresentavam uma cosmologia em que as partes do universo estavam ligadas entre si pela presença da natureza e, aqui, o principal vínculo dos jovens com a Idade Média. Como nos diz Franco Junior,

26. Informação verbal: Entrevista sobre medievalismo concedida a Marco Bin e Mônica Nunes no 17º Encontro Folk de SP, no Parque da Água Branca, em São Paulo, em 9 de fevereiro de 2019.

27. MONTEIRO, Gabriela. A cena expandida: alguns pressupostos para o teatro do século XXI. *Art Research Journal*, Natal, v. 3, n. 1, p. 37-49, 2016.

28. ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Lisboa: Edições Livros do Brasil, [19--].

“a interpretação hierofânica do universo se expressava especialmente através de práticas mágicas, isto é, de alterações da realidade visível graças a intervenções da realidade invisível”²⁹.

Os *folkers* reproduzem o maravilhoso das lendas em seus cânticos, nas rodas de leituras líricas que fazem, em crenças nas manifestações profanas, transformando esses índices em rituais criados e recriados, à moda do que consideram o imaginário de uma época, e nesse sentido se aproximam das coisas vistas como hierofanias, “como algo a mais do que pareciam à primeira vista, uma cosmologia simbólica [que] se impunha com naturalidade”³⁰.

Paralelamente à relação cósmica com as forças metafísicas do universo, é possível observar a busca por uma utopia, uma consciência política nos encontros, ainda que o termo política, em seu aspecto partidário, seja evitado pelas tensões vivenciadas desde as eleições presidenciais de 2018. Camila explica: “o encontro folk foi feito para ser utópico”, deixando claro que os ritos pagãos – os encontros em espaços naturais que simulam florestas medievais, marcados pela música, pela declamação lírica, regados por comida e bebida – se manifestam simultaneamente com um cuidado contemporâneo e com a preservação do meio-ambiente, expressa na recolha compulsória do lixo produzido em cada encontro. Conforme Camila, “não teria sentido a gente vir aqui cultivar a natureza e deixar o lixo espalhado”³¹. O sentido utópico recupera o mundo de *A utopia*, de Tomas Morus, ao projetar um lugar ideal, ainda que no caso dos *folkers* contemporâneos esteja restrito a outro jeito de atuar politicamente no mundo, ou seja, resguardá-lo da poluição e, ao mesmo tempo, promover os sentidos do prazer, da diversão, do lúdico em cada encontro. É possível ouvir naquele pequeno espaço do parque da Água Branca as palavras de Rafael Hitloteu, o narrador de *A utopia*, ressoando em seu longo argumento sobre um lugar que proporciona o bem-estar de seus cidadãos livres, “na Utopia as leis são pouco numerosas, a administração distribui indistintamente seus benefícios por todas as classes de cidadãos [...], a riqueza é tão igualmente repartida que cada um goza abundantemente de todas as comodidades da vida”³².

Se temos a ação política legitimada na atenção aos dejetos descartados, ao cuidado explícito à poluição ambiental, ao fato de o “rolê ser de graça”, como muitos disseram, que pode ser incorporada por todas as tendências do espectro político-partidário sem causar problemas entre os *folkers*, o mesmo não ocorre com questionamentos de ordem social e econômica, que poderiam surgir facilmente no transcorrer da prática cultural. Tal restrição por certo impede de se ouvir a continuidade da fala de Hitloteu em defesa da *Utopia*, a denunciar a miséria do povo, o rechaço da pena de morte, o respeito aos velhos e doentes, e enunciar que o “único meio de distribuir os bens com igualdade e justiça, e de fazer a felicidade do gênero humano, é a abolição da propriedade”³³.

Jacoby³⁴, ao analisar o pensamento utópico na contemporaneidade, é veemente ao afirmar que “a ideia utópica precede um programa político [...], o problema hoje é como ligar o pensamento utópico com a política cotidiana. Como os sonhos sobre o ‘que deveria ser’ se relacionam com o ‘que é?’”,

29. FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade Média, o nascimento do Ocidente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 153.

30. Ibidem, p. 156.

31. Informação verbal: Entrevista sobre medievalismo concedida a Marco Bin e Mônica Nunes no 17º Encontro Folk de SP, no Parque da Água Branca, em São Paulo, em 9 de fevereiro de 2019.

32. MORUS, Thomas. *A utopia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

33. Ibidem, p. 204.

34. JACOBY, Russel. *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 214-215.

indaga-nos. Talvez esses grupos complexos e heterogêneos ofereçam algumas chaves de leitura. Para eles, especialmente os *folkers* (que em outros momentos podem ser *steamers* ou *cosplayers*), o que é se ancora na memória de um passado medieval conhecido midiaticamente, sonhado, inventado, isto é, fruto também do imaginário, de uma subjetividade compartilhada na própria memória da cultura: a natureza esplendorosa. Esta, hoje ameaçada pelo lixo, pelo plástico, por ações políticas predatórias que por um dia neutralizam e, desse modo, ligam o pensamento utópico ancorado na memória a uma política prática.

Mesmo aqui encontramos contrariedades. Ao imaginar um espaço de convivência utópico, portanto, seria indispensável a avaliação política que despertasse a ideia plena de felicidade, pautada na igualdade e justiça não só nas ações salvacionistas. Vários dos entrevistados se encontram desempregados ou em atividades profissionais precarizadas, mais próximos do que Morus chamava de ladrões, vagabundos e lacaios. De modo geral, os integrantes das teatralidades medievalistas, ao buscarem experimentações hierofânicas e utópicas, alinham-se a recriações livres dos comportamentos e costumes medievais, com o objetivo de desfrutar cada encontro. De outra parte, o drama das condições sociais vivido na realidade medieval³⁵ não se reproduz no espaço lúdico, utópico. A evasão das tensões contemporâneas e o prazer em conexão com a natureza garantem que os eventos medievalistas sejam experimentados como um mundo à parte.

4. MEDIEVALISMO E POLÍTICA

O jogo performático era de algum modo esperado naquele contato. Bruno Marcelo, 22 anos, desempregado, outro dos organizadores do Encontro Folk SP 2019, confirmou o propósito principal de estarem ali e fazer “*um evento gratuito para a galera, o pessoal vem, toca música junto, conversa sobre o medievalismo, se diverte*”. Propostas genéricas a indicar ampla liberdade de ação, se considerarmos outros grupos medievalistas entrevistados, como o Graal ou o Draikaner, que tinham no combate o eixo principal de suas práticas culturais.

No texto de Nappo sobre o grupo Draikaner, podemos observar o quanto a disciplina está presente nas práticas dos combates do *swordplay*, mais além, o desejo de reproduzir personagens das crônicas de Artur, “cavaleiros heroicos, que lutam com honra e dedicação e que através de suas habilidades e por suas retidões de caráter conseguem a vitória”³⁶. Mais adiante, ao descrever a classificação dos jogos em Callois, Nappo destaca a categoria *Âgon* como a forma pura do mérito pessoal, firmando a relação com os combatentes. *Âgon* “nos ajuda a entender algo que surge com muita força nas entrevistas com os participantes do Draikaner, a importância do lema do grupo, *In Gladius Victoria Est*, a vitória está na espada, que traduz os princípios da justiça e da meritocracia na prática do *boffering* no grupo”; e completa sobre o reconhecimento da excelência alcançada no combate: “entendem que só conseguirão esse reconhecimento com uma atenção persistente, treinos apropriados, assiduidade e vontade de vencer”³⁷.

35. DUBY, Op. cit.

36. NAPPO, Op. cit., p. 47.

37. Ibidem, p. 53.

Sob o manto do mundo imaginário de Vento Verde, criação do Larp pelo grupo medievalista Graal (RJ), é possível constatar a inter-relação dos mundos real e lúdico ou, de modo mais objetivo, os benefícios psíquicos da brincadeira quando levadas ao mundo real do trabalho. Luiz Vitório, 23 anos, empregado em um centro de atendimento, a certa altura de sua entrevista comenta que as atividades no grupo permitem “*desacregar a frustração, dá para fingir que é outra pessoa tranquilamente, você acaba se tornando outra pessoa naquele momento*”. E, ao prosseguir em sua fala, demonstra o quanto as experiências lúdicas são aproveitadas na realidade da vida cotidiana:

*o meu trabalho é estressante, aí eu levei umas armas, dessas armas de espuma, só que maiores. Pessoal, vamos desestressar um pouquinho? Vamos cair na bolacha, brincar um pouquinho? Não tem que bater forte, mas 15 minutinhos desestressou todo mundo, melhora o rendimento no trabalho do pessoal, o pessoal se diverte, pergunta quando vou fazer de novo. Eu tento toda semana fazer isso, toda semana*³⁸.

É perceptível nos dois casos a presença de uma ordem que transcende a experiência medievalista, reproduzindo – no primeiro caso de modo explícito, no segundo caso de modo implícito – os ditames de uma ordem produtiva, pautada pela lógica do capital a todas as camadas sociais. Por mais que as coletividades lúdicas queiram incorporar modos de ser do tempo medieval, como a honra e a vitória pela espada, compreendendo-os como referências importantes do ponto de vista ético e moral que julgam perdidas no tempo presente, a reprodução desses modos de ser medieval expressa a inescapável vinculação desses participantes ao sistema normativo neoliberal. Assim, a brincadeira atua como uma sutil extensão do que vivemos na realidade social neoliberal, a começar pelo enfraquecimento dessa própria vivência coletiva, visto que os indivíduos “são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis”³⁹.

Observamos dois aspectos decisivos: a subjetividade e a sujeição. A subjetividade compreende e incorpora a força moral da sujeição ao sistema normativo neoliberal, assim, o lema “a vitória está na espada”, do grupo Draikaner, inspira o comportamento de seus participantes, como Vitor, 17 anos, estudante, quando diz que, para conquistar a vitória, tem de ser apenas pela espada, pelo combate, pelo suor. Em suma, a conquista em seu trabalho se define pela luta e, conseqüentemente, por seu mérito, e deixa explícita a vontade individual como determinação para alcançar um objetivo. No caso de Luiz Vitório, o sacrifício realizado no trabalho ao longo da semana encontra na prática lúdica do *boffering*, por 15 minutos, uma saudável maneira de “desestressar”. Não é a dinâmica da gestão empresarial que é quebrada a partir de uma consciência política da exploração trabalhista, mas um breve intervalo permitido de pausa e entretenimento para a retomada revigorante do trabalho produtivo. A organização desses grupos medievalistas se encaixa perfeitamente na gestão empresarial. Em outras palavras, a luta, a honra, a disciplina, a vitória pela espada, equivalem à liberdade concorrencial do estado sob a vigilância do mercado, que concede “a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos”⁴⁰.

38. Informação verbal: entrevista sobre medievalismo concedida a Marco Bin, Mônica Nunes e Davi de Sá em trabalho de campo referente à pesquisa *Comunicação, Consumo e Memória: da cena cosplay a outras teatralidades juvenis*, no Anime Family, Rio de Janeiro, em 1 de agosto de 2015.

39. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 9.

40. GAGO, Verônica. *A razão neoliberal*: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Editora Elefante, 2018, p. 233.

A racionalidade neoliberal não se resume à conversão dos espíritos. Isso não seria suficiente para o estabelecimento profundo de uma nova ordem comportamental, mas “obra, em grande parte, de técnicas e dispositivos de ordenação, isto é, de sistemas de coação, tanto econômicos como sociais, cuja função era obrigar os indivíduos a governar a si mesmos sob a pressão da competição”⁴¹. Assim, não basta se convencer da inevitabilidade de um sistema normativo, mas aceitá-lo como orientação dos desejos individuais. Se tomarmos essa lógica, poderemos compreender com clareza que a conduta no neoliberalismo cria as pontes para seu prolongamento ético e moral nas teatralidades das memórias medievalistas ou, como destacam Dardot e Laval,

Serão construídos sistemas de controle e avaliação de conduta cuja pontuação condicionará a obtenção das recompensas e a evitação das punições. A expansão da tecnologia avaliativa como modo disciplinar repousa sobre o fato de que quanto mais livre para escolher é supostamente o indivíduo calculador, mais ele deve ser vigiado e avaliado para obstar seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega⁴².

Se abstrairmos o significado econômico da afirmação apresentada e considerarmos seu aspecto moral, podemos facilmente aplicar o conceito subjacente à política da meritocracia presente no grupo Draikaner, ou à disposição disciplinar no comportamento profissional de Luiz Vítório. E podemos inferir o porquê dos limites da realização do pensamento utópico não apenas na proposta do Encontro Folk, mas em qualquer outra proposta de ação social em nossa contemporaneidade. No momento neoliberal em que vivemos, a soberania da reterritorialização no corpo⁴³ consagra os interesses das normas pessoais para o seu sucesso. A dificuldade não nos parece de ordem prática, mas ideológica, no sentido mais nato da palavra, ao entendermos que no neoliberalismo devem prevalecer valores como a competição e a produtividade.

Por outro lado, não nos parece suficiente a condenação do sistema normativo sem uma compreensão de que a racionalidade neoliberal, como expressão do capitalismo financeiro, com seus excessos e privações, se estabelece como consenso “na nova ordenação das atividades econômicas, das relações sociais, dos comportamentos e das subjetividades”⁴⁴. As teatralidades dos jovens medievalistas não escapam a esse contexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar neste trabalho as possíveis relações entre a memória, a utopia e a política. Vale lembrar que, neste caso, tanto o passado como suas memórias são textos da cultura, isto é, em projeção no tempo e dotados eles mesmos de um tempo interno.

Reconhecemos nesse tempo interno o pulsar utópico das manifestações teatralizadas, que alimentam o sonho de uma felicidade ligada à natureza, como nos mostrou a *flânerie* realizada no Encontro Folk SP. “*Cultuar e resgatar*

41. DARDOT; LAVAL, Op. cit., p. 193.

42. Ibidem, p. 217.

43. GAGO, Op. cit.

44. DARDOT; LAVAL, Op. cit., p. 203.

a natureza”, “*reverenciar os deuses*” foram as frases mais reportadas pelos participantes. Sinalizam um desejo utópico e, como afirma Jacoby, “os desejos utópicos precisam ser situados em contraposição a algo ...], o utopismo demonstra coragem e audácia no sonho”⁴⁵.

Ainda que a audácia esteja presente e que a natureza volte a ser um lugar vital a ser preservado para esses grupos, a racionalidade neoliberal, na força de sua ubiquidade, fragiliza o devaneio utópico – presa fácil do esvaziamento do debate político que ocorre atualmente em nosso país. As teatralidades expandidas da memória do medievalismo se imbricam aos paradoxos e contradições atuais que não poupam esses jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÉGUEZ, Ileana C. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 125-129, 2014.

DIÉGUEZ, Ileana C. Escenarios y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socioestéticas. **Inquietando**, [S. l.], 2016. Disponível em: <https://inquietando.wordpress.com/textos-2/escenarios-y-teatralidades-liminales-practicas-artisticas-y-socioesteticas/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

DUBY, Georges. **A Europa na Idade Média**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ECO, Umberto. **Viagem na irreabilidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Lisboa: Edições Livros do Brasil, [19-].

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média, o nascimento do Ocidente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GAGO, Verónica. **A razão neoliberal**: economias barrocas e pragmática popular. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

JACOBY, Russel. **Imagem imperfeita**: pensamento utópico para uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LOTMAN, Iuri. **La semiosfera**. Catedra: Madrid, 1996. v. 1.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

45. JACOBY, op. cit., p. 216.

MONTEIRO, Gabriela. A cena expandida: alguns pressupostos para o teatro do século XXI. *Art Research Journal*, Natal, v. 3, n. 1, p. 37-49, 2016.

MORUS, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

NAPPO, Sami. **De tabardo e espada em punho: consumo, memória e medievalismo em um grupo juvenil praticante de boffering**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari. (org.). **Cosplay, steampunk e medievalismo: memória e consumo nas teatralidades juvenis**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NUNES, Mônica Rebecca Ferrari; BIN, Marco Antonio. Espartilhos e espadas: vitorianos e medievalistas em práticas juvenis. **Revista Líbero**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 69-80, 2016.

PASSERINI, Luisa. **Memoria y utopia: la primacia de la intersubjetividade**. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação

Thiago Reginaldo

Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

E-mail: th.reginaldo@gmail.com

Ademilde Silveira Sartori

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora

Titular do Departamento de Pedagogia da Udesc.

E-mail: ademildesartori@gmail.com

Resumo: A Educomunicação é uma área que tem tido gradativamente mais visibilidade em instituições educacionais e suscita, portanto, articulação com a Pedagogia em pesquisas no intuito de compreender e contribuir para o paradigma educomunicativo. Nesse sentido, este estudo apresenta uma análise linguística das palavras e dos conceitos que a Educomunicação tem em seu âmbito pedagógico. A partir da reflexão teórica os autores deste artigo redefiniram terminologias e chegaram a área de interlocução denominada "Pedagogia na Educomunicação" como proposta que incorpora a Pedagogia da Comunicação, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e os Ecossistemas Educomunicativos.

Palavras-chave: educomunicação; pedagogia da comunicação; prática pedagógica educomunicativa (PPE); ecossistemas educomunicativos; pedagogia na educomunicação.

Abstract: Educommunication is an area that has been gradually more visible in educational institutions, thus raising articulation with Pedagogy in studies aiming at understanding and contributing to the educommunicative paradigm. In this sense, this study presents a linguistic analysis of the words and concepts that Educommunication has in its pedagogical scope. From the theoretical reflection, we redefined terminologies, reaching a dialogue area called "Pedagogy in Educommunication", which incorporates Communication Pedagogy, Educommunicative Pedagogical Practice (EPP) and Educommunicative Ecosystems.

Keywords: educommunication; communication pedagogy; educommunicative pedagogical practice (EPP); educommunicative ecosystems; pedagogy in educommunication.

Recebido: 28/4/2020

Aprovado: 12/8/2020

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas acadêmicas e práticas sociais revelam que a educomunicação está presente nos diferentes níveis de ensino que se desvelam desde a educação infantil até a universidade. No ensino superior há destaque para pesquisas que se desenvolvem em cursos específicos de graduação e pós-graduação em educomunicação, que geralmente têm interface com outros cursos da área de comunicação como, por exemplo, o jornalismo. Sua consequente aplicação e pesquisa na educação básica aparece representada devido sua articulação com projetos¹ envolvendo os cursos superiores e a escola, e envolvem rádios², jornais³ escolares e produções audiovisuais. Estudos que denotem características específicas da educação escolar e tenham interface com a prática pedagógica do professor referência, aqui compreendidas como Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), são mais recentes como, por exemplo, nos estudos de Moreira⁴ sobre as possibilidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação básica, Souza⁵ a respeito dos desenhos animados na educação infantil e Schöninger⁶ das relações com as redes sociais digitais e as mídias ubíquas no ensino fundamental.

Com esse breve cenário traçado percebe-se que a educomunicação é um campo em evidência na educação escolar e, portanto, necessita de aprofundamento em pesquisas e conhecimentos que possibilitem compreender como este paradigma pode criar/transformar o ecossistema comunicativo, como a cultura contemporânea influencia as formas de se comunicar e como suas práticas aparecem nos processos de ensino e de aprendizagem. Este artigo contribui nesse sentido, visto que circunstancia alguns termos da área a partir de análise linguística e apresenta o conceito de “Pedagogia na Educomunicação” como chave das questões que envolvem as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e os Ecossistemas Educomunicativos. Para tanto, a estrutura do artigo foi organizada de forma que o leitor compreenda e se aprofunde nos diferentes termos e conceitos de autores que se iniciam pela “pedagogia da educomunicação” e áreas de intervenção da educomunicação para, a partir disso, traçar questionamentos, novos conceitos e relações teóricas com a área pedagógica.

2. O CONCEITO DE PEDAGOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO

O conceito de Pedagogia da Educomunicação aparece no livro de Melech⁷ ao se referir às complexidades pedagógicas e políticas da educação:

Entre essas áreas está a Pedagogia da Educomunicação, conceito que exige consideráveis esforços para se entender os variados aspectos teóricos e, a partir daí, materializar projetos midiático-pedagógicos que objetivem a conquista de uma educação mais humana, digna e democrática.

No entanto, apesar da compreensão a que o autor se refere, tal conceito não parece conciso e elucidativo. A educomunicação, por ser um campo de estudos recentes, incorre o risco de apresentar uma inflação de termos e,

1. GARCIA-RUIZ, Rosa; GOZALVEZ PEREZ, Vicent; AGUADED GOMEZ, J. Ignacio. La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuad.inf.*, Santiago, n. 35, p. 15-27, 2014.

2. PATRÍCIO, Francisca de Marilac de Souza. **Letramento no campo**: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

3. MIRANDA, Amanda Souza de. **Divulgação da ciência e educomunicação**: contribuições do jornal escolar para a alfabetização científica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

4. MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na escola contemporânea**: possibilidades para a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Básica. 2016. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

5. SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a Prática Pedagógica Educomunicativa na educação infantil**: uma aventura dialógica no estágio curricular. 2017. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

6. SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. **Educomunicação e teoria ator-rede**: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas. 2017. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

7. MELECH, Edgard C. **Educomunicação**. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1248/47/MELECH%20C%20Edgard%20Cesar%20-%20Educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020. p. 21.

por consequência, a derivação semântica que leva à mistura entre o educacional e comunicativo. Aqui cabe pensar na conjunção dos termos Pedagogia e Educomunicação, que pode chegar a diferentes perspectivas. Isso será explicado no decorrer deste artigo. A Pedagogia da Educomunicação é aqui compreendida como todo o arcabouço organizacional das atividades e projetos colaborativamente organizados nas mais diferentes áreas do conhecimento com participação da abordagem educ comunicativa, não somente as pedagógicas. É, portanto, área que comporta características multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares das diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, “Economia, Política, Estética, História, Linguagens, entre outros saberes, compõem o campo. Cada um desses saberes dialoga com os outros, e essa complexa interseção se coloca no centro das investigações desse campo”⁸. Possibilita o trabalho nos mais variados setores que vão desde as organizações formais e não-formais nas instituições educativas, empresas, centros culturais e sociedade em geral com o desenvolvimento de práticas que garantam o direito à expressão e à comunicação dos sujeitos.

O campo da educomunicação é chamado por Soares⁹ de campo de intervenção social:

O termo “Área de Intervenção” foi agregado à estrutura conceitual da educomunicação já na conclusão da pesquisa do NCE/USP sobre a interface comunicação/educação (1997-1999). Em última análise, foi a identificação de que diferentes tipos de ações vinham sendo desenvolvidas a partir de referenciais e metodologias semelhantes ou muito próximas entre si que possibilitou a identificação e a sistematização de um novo campo de conhecimento e de prática social, na América Latina. As Áreas de Intervenção asseguram a especificidade e a diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação.

Porém, antes de seguir na compreensão das áreas de intervenção, é necessário entender o que o termo “intervenção” significa. O dicionário Michaelis¹⁰ afirma que intervenção é o ato de intervir, tomar opiniões, interferência do Estado no domínio da economia, no sentido jurídico é algo para evitar a perturbação da ordem e violações e, no sentido médico, representa cirurgia. Tal definição suscita uma ação verticalizada, algo imediato que carece de solução e necessita, assim, de um grupo de especialistas legitimados burocraticamente com suas respostas e ações dispostos a “intervir”. Isto posto, não parece que tal termo seja o mais apropriado para área da Educomunicação que apresenta um caráter eminentemente dialógico. O termo “interlocução” parece mais apropriado, como elucida o excerto de Martín-Barbero¹¹:

A textura dialógica se encontra tanto na textura do símbolo como na constituição da subjetividade: o eu só se torna real na reciprocidade da interlocução. Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro. Daí que para fazer uma pergunta necessito assumir um pronome (eu) ao qual responde um outro (tu) e conformar o nós que faz possível a comunicação. O diálogo se tece sobre uma base de pronomes pessoais que formam a textura da intersubjetividade.

8. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 14, n. 3, p. 23, 2009.

9. SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 14.

10. INTERVENÇÃO. In: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4bla3>. Acesso em: 27 abr. 2020.

11. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 33.

Em continuação, as áreas de intervenção definidas por Soares¹² em que o campo da Educomunicação pode ocorrer são: (1) a “educação para a comunicação” considerada a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como *Leitura Crítica da Comunicação*, no Brasil; *Media Education*, na Europa e *Educación en médios*, na Ibero-América Latina; (2) a “Mediação Tecnológica na Educação”; (3) a “Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos”; (4) a “Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo”; (5) as diferentes “Manifestações das Artes”; (6) a “Pedagogia da Comunicação”, voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino; e (7) área da “Produção Midiática”, implementada no âmbito de atuação dos meios de comunicação.

Nessas áreas de atuação apresentadas pelo autor a PPE pode transitar em mais de uma delas. Cabe aqui mais uma parada de reflexão para depois retornar no próximo parágrafo a discussão das áreas da educomunicação. Com a criação do curso superior de Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP) os caminhos no campo de interlocução mudaram. Agora, com o educador enquanto profissional preparado especificamente para atuar em práticas educacionais, o campo definiu atuações, segundo página do curso da ECA/USP¹³, no âmbito do magistério, consultoria e pesquisa. O educador é definido como um profissional que conhece suficientemente teorias e práticas da educação e os modelos e procedimentos que envolvem o mundo de produção midiática e das tecnologias para que possa exercer a docência e trabalhos de campo na interface comunicação/educação¹⁴. O profissional licenciado educador também pode atuar na educação básica, porém, os pedagogos e demais licenciados que atuam nas redes de ensino formais não são educadores, são profissionais que desenvolvem PPE. A preocupação deles, portanto, se desenvolve acerca de pensar as tecnologias e mídias na perspectiva da educação de forma essencialmente pedagógica. A compreensão dessa diferença na atuação profissional é importante, uma vez que o campo da educação se desenvolveu e continua a crescer.

Retorna-se aqui à discussão sobre as áreas de interlocução. Pode-se conceber que a pedagogia da educação enquanto estrutura organizadora da conta de tais áreas que se organizam nos aspectos gerais da educação na sociedade com suas atividades e projetos. Apesar da “pedagogia” aparecer, aqui entendida como superestrutura de organização, as atividades pedagógicas em si podem estar diluídas entre as áreas elucidadas. Parece que a divisão foi feita para os educadores atuarem e os demais licenciados transitarem e se adaptarem como puderem. Isso, porém, não ajuda a entender com clareza o que se desenvolve na PPE e onde se pode compactar todas as descobertas pedagógicas estudadas nos últimos anos enquanto pesquisadores da educação. Nesse sentido, se propõe que a “pedagogia da comunicação” seja adicionada a uma área maior, a nova 6ª área, intitulada aqui: “Pedagogia na Educação”.

12. SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

13. ECA/USP. **Perguntas e respostas frequentes sobre educação**. Disponível em <http://www.cca.eca.usp.br/faq>. Acesso em: 27 abr. 2020.

14. Ibidem.

3. PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO

A *pedagogia da comunicação* na área da comunicação é entendida como uma formação necessária para que o comunicador leve em consideração o aspecto formativo da sua formação profissional. O jornalista, por exemplo, tem uma responsabilidade social enquanto educador, num sentido amplo da sua prática. Nesses termos, pode ser confundido com um termo específico da área do jornalismo, formação do jornalista, não tendo a amplitude que se deseja aqui atribuir ao termo. Assim, pode-se pensar no ensino da comunicação que, como elucida Melo¹⁵, envolve os profissionais da comunicação social e pressupõe três blocos cognitivos articulados: conceitos comunicacionais, processos midiáticos e conteúdos culturais. Tais dimensões devem compor a grade curricular dos cursos de comunicação social com “diálogo permanente entre a universidade, as indústrias/serviços midiáticos e as corporações profissionais”¹⁶.

Ao falar em pedagogia da comunicação, Kaplún¹⁷ afirma que o diálogo entre educação e comunicação está longe de ser fluido e frutífero: “O mais frequente tem sido que a primeira (a educação) entendesse a segunda (a comunicação) em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a tão somente como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermina”. O autor continua seu pensamento ao falar dos termos totalizantes que dizem que educação e comunicação são a mesma coisa ou então, que, educar é comunicar, o que, no fim das contas, pode ser um perigo. Concorde-se com o autor nesta última observação. No entanto, percebe-se que os estudos já avançaram a ponto de a educação perceber que a comunicação é uma área que está para além da instrumental, não sendo aceitável esse posicionamento. A conjunção das áreas em educomunicação abriu novas perspectivas desse entendimento: do diálogo, da comutação e da convergência de saberes. Os profissionais assumem posturas diferentes, há, por exemplo, o educomunicador e há também o professor que realiza a PPE. Eles podem trabalhar em conjunto, mas os professores que concebem atividades e projetos com base na PPE têm autonomia, que lhes é concedida pela própria profissão docente.

Para explicar a pedagogia da comunicação, Kaplún utiliza Freinet na construção de uma comunicação educativa. Kaplún¹⁸ resume duas premissas básicas e eixos principais que emergem dessa fecunda proposta:

- (1) A apropriação do conhecimento pelos alunos se catalisa quando eles são instituídos e potencializados como emissores. Seu processo de aprendizagem é favorecido e incrementado pela realização de produtos comunicáveis e efetivamente comunicados;
- (2) Se educar for envolver em um processo de múltiplas interações, um sistema será mais educativo quanto mais rica for a trama de fluxos comunicacionais que souber abrir e pôr à disposição dos educandos.

Aqui tais premissas serão ampliadas. Os sujeitos da prática educativa relacional precisam ser mobilizados enquanto produtores de conhecimento ativo, crítico, com sentido e significado, para além da emissão, de modo que a compreensão ativa e dialógica possibilite o maior número de significações possíveis

15. MELO, José Marques de. O ensino de Comunicação: os desafios da sociedade contemporânea. In: MATTOS, Sérgio (org.) **Comunicação plural [online]**. Salvador: Edufba, 2007. p.17-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

16. Ibidem, p.27.

17. KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-60.

18. Ibidem, p. 78.

entre eles. Pensar nas aprendizagens mediadas e entranhadas em linguagens diversas da Educomunicação caminham para isso, pois os fluxos comunicacionais mediados estarão com os sujeitos intencionalmente. Portanto, a *pedagogia na educomunicação*, além de dar conta e envolver os aspectos da pedagogia da comunicação, aparece como a área que engloba aquilo que há se estudado nos últimos recentes anos – os projetos e atividades pedagógicas realizadas por intermédio das PPE e os Ecossistemas Educomunicativos. A pedagogia aqui é entendida, inicialmente, no sentido que explica Boutinet¹⁹ – como espaço das instituições escolares de nossa cultura caracterizadas pela organização de suas estruturas relacionais e didáticas:

[...] a pedagogia quer ser uma prática profissional com suas exigências, através da qual o professor esforça-se para acomodar sua dupla relação aos aprendizes e à didática que supostamente ensina: trata-se de encontrar os meios adequados para levar os alunos rumo à apropriação de um novo saber e rumo à realização de novas aprendizagens.

Portanto, a relação pedagógica é o que impossibilita que as atividades de ensino e de aprendizagem evoluam separadamente. O seu campo de excelência enquanto pesquisadores/professores são os centros de educação infantil, escolas, universidades ou qualquer outra instituição que esteja ocupada com a educação formal. Os sujeitos envolvidos fazem parte da comunidade escolar com destaque aos estudantes, professores, gestores educacionais, pesquisadores, entre outros. Assim, esse macrocampo – Pedagogia na Educomunicação – dá conta desses estudos e engloba conhecimentos da pedagogia da comunicação para as PPE e, além disso, pode orientar o trabalho de outros profissionais e educadores que trabalham nas áreas formais e não formais de ensino.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA

A PPE está ancorada em uma perspectiva emancipatória e histórico-social da pedagogia crítica. Quando se articula tais teorias na escola não se pode tratar como fez Kaplún²⁰ ao falar de códigos na comunicação. Entende-se ao que o autor se referiu na época, mas, por uma questão conceitual, se torna preciso adequar os termos na inter-relação *educação* e *comunicação*. Portanto, pode-se ter sistemas de representação perceptivos (semânticos) e sistemas de representação significativos (interpretativos). O primeiro facilitaria a educomunicação na introdução de termos, na adoção/adaptação de outras linguagens com o esforço de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. O segundo, com seu respectivo planejamento pedagógico ou projeto, ajudaria na ordem lógica dos signos, enunciados e discursos com o objetivo de favorecer a compreensão.

Já os ecossistemas educacionais devem ser pensados para que criem e ampliem a convivência humana e ação educacional integrados. Devem favorecer o diálogo social levando em conta as potencialidades educativas e comunicativas das tecnologias e das mídias. Por isso, na escola deve-se pensar

19. BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 186.

20. KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

na configuração dos saberes e narrativas que configurem a escrita, literatura, oralidade, musicalidade, visualidade, plasticidade, corporeidade e digitalidade.

Quanto aos substratos constitutivos da educomunicação percebe-se a presença da alteridade²¹ e da empatia²². Deste modo, pode-se pensar em como esses conceitos podem se integrar para que as relações humanas consigam ao mesmo tempo considerar o outro, lançar sobre ele um olhar e, também, tornar a experiência do outro mais significativa e prazerosa, ou em outras palavras, de acordo com Diniz²³, o “olhar” como paradigma da alteridade e o “interferir” como paradigma da empatia. Acredita-se, portanto, que estes valores se beneficiam desses fenômenos inter-humanos. Para Buber²⁴ a “esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico”. Na posição do eu deve-se encontrar recursos para o outro, estabelecer uma linguagem que possibilite ir além da existência interior, entender o rosto como algo absoluto que está presente na recusa de ser conteúdo²⁵.

Enquanto para a análise a linguagem é um sistema de signos, para aquele que fala a linguagem é uma mediação simbólica: “massa de signos dispostos no mundo para exercer nele nossa interrogação” (Buber, 1968, p. 29). A dialética habita as “protopalavras eu-tu” como eixo em torno do qual se realiza o encontro e a possessão, a convivência e a organização. Levinas, por sua parte, oferece uma reflexão sobre os dinamismos da comunicação humana a partir da aparição do outro como “rosto” (Levinas, 1968, p. 82) que instaura ao mesmo tempo a possibilidade de minha interioridade e de minha abertura ao outro como questionamento de meus poderes. É na comunicação que os homens assumem suas palavras fazendo implodir, ao mesmo tempo, o círculo da totalidade totalitária e o da consciência solipsista. Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo à parte, mas faz parte da práxis do homem: “a justiça é o direito à palavra”, pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar do “nós”²⁶.

Assim, apresenta-se um ideal de relações na interlocução entre os sujeitos. Agora, com alguns dos conceitos elaborados e reconstituídos desses autores pode-se voltar aos princípios da PPE. Os princípios apresentados inicialmente por Souza²⁷ serão reconsiderados com base na educomunicação, linguística e alfabetização. Além do todo complexo do processo educativo, pode-se considerar que a PPE tem dois princípios gerais com seus consequentes subprincípios: considera a cultura (pós)digital nas práticas socioculturais cotidianas e tem como pressuposto o estabelecimento do ecossistema educacional.

O primeiro princípio *considera a cultura (pós)digital nas práticas socioculturais cotidianas* com a (oni)presença das mídias e tecnologias desde a infância como fator constitutivo da individualidade e coletividade do ser humano. Isso implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente com, a partir e apesar de tal contexto de modo a ampliar o repertório dos sujeitos. Cabe pensar aqui, como primeiro subprincípio, quais são os discursos e sensibilidades advindos ou não do (pós)digital que transitam nas práticas pedagógicas. É fundamental

21. LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

22. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

23. DINIZ, Fábio Gerônimo Mota. **Alteridade e empatia: novos paradigmas para as humanidades no século XXI? Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 199-215, 2015.

24. BUBER, Martin. **Do diálogo e do diálogo**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 138.

25. LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

26. MARTÍN-BARBERO. Op. cit.

27. SOUZA. Op. Cit.

que os professores estejam atentos às vivências e (des)interesses dos estudantes e que favoreçam a fluidez desses aspectos. O segundo subprincípio, ligado ao primeiro, trata da reflexão dos sujeitos sobre os diferentes aspectos das linguagens e suas correlações com o (pós)digital. Implica a abordagem dialética, crítica e criativa do universo atual comunicacional, por meio de práticas fundamentadas em linguagens verbais e não verbais que estimulem a (co)autoria. Deve-se ter claro nesse ponto o fundamental respeito e legitimação do universo dos sujeitos e das suas particularidades.

O segundo princípio tem como pressuposto o *estabelecimento do Ecosistema Educomunicativo* que implica, dessa forma, a criação e/ou ampliação de um ambiente de interações comunicacionais aberto e democrático na educação. Isso envolve pensar, primeiramente, que as práticas pedagógicas devem legitimar o diálogo por meio da opção pelo convívio humano. Logo, pensadas e planejadas de modo a promover a fomentar o encontro consigo e com o outro a partir do processo dialógico que envolve mediação cultural, expressão, participação e colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo. O segundo ponto coloca a pensar sobre o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos para além de incluir a qualquer custo a tecnologia ou mídia em si, ou seja, importa que a prática pedagógica seja intencionalmente planejada de modo a fomentar o diálogo, a reflexão e a vivência da fruição, da estética, da curiosidade e da criatividade. O terceiro aspecto reflete a organização do espaço pedagógico que deve favorecer o encontro das pessoas através do olhar, do acolhimento, do aconchego, do trânsito, do fluir dos corpos e do diálogo. Para isso é imprescindível: estabelecer estratégias de trabalho pessoais que envolvam diferentes dinâmicas de grupo a contar com as individuais, de pequenos e grandes grupos, as coletivas e as alternadas; espaços dinâmicos mutáveis de acordo com os princípios pedagógicos das atividades e os projetos desenvolvidos. Aqui cabe pensar na direção em que explica Freire²⁸:

Os educadores não terão êxito atuando sozinhos, têm de trabalhar em colaboração a fim de serem bem-sucedidos na integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos [...]. Finalmente, esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm ao seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante.

O professor na PPE é visto como um intelectual transformador capaz de exercer uma autoridade emancipatória no sentido do que explicam Giroux e McLaren²⁹. Eles são vistos como interlocutores qualificados. Para Cosme³⁰ o interlocutor qualificado é aquele professor que estimula, negocia e cria condições para que os alunos consigam adquirir autonomia e sejam capazes de utilizar e recriar instrumentos, informações e procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir eticamente congruentes com os valores próprios de uma sociedade democrática.

28. FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. p. 148-149.

29. GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, n. 3, p. 213-238, 1986.

30. COSME, Ariana. O trabalho docente e o desafio de educar nas escolas contemporâneas: repensando a sala de aula. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 32444-32454. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17204_10452.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões teóricas pontuadas ao longo do artigo são fruto de reflexões feitas de maneira gradual ao longo dos últimos dez anos por pesquisadores comprometidos com a Educação e com a escola pública, laica, gratuita e democrática. Foi possível perceber que a educomunicação, surgida no campo da comunicação, apresenta alguns descompassos teóricos naturais de uma área que comuta com outras diversas áreas do conhecimento. Cabe, portanto, a essas áreas específicas, denotar, por meio de suas pesquisas, quais são os pontos da educomunicação que precisam ser aprofundados, ressignificados e ampliados.

Durante o texto, além das pontuações teóricas em relação aos termos, foi apresentada a pedagogia na educomunicação e uma organização epistemológica da PPE. A área da educação que, por vezes, não é representada pedagogicamente no quadro da educomunicação, será representada a partir da pedagogia na educomunicação. Trata-se de um caminho epistemológico que absorve os fundamentos pedagógicos da educomunicação e que envolve, portanto, aspectos teóricos da comunicação e da educação.

Finaliza-se este artigo com a contribuição de que *para haver a pedagogia da educomunicação é preciso haver pedagogia na educomunicação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 14, n. 3, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do diálogo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- COSME, Arianá. O trabalho docente e o desafio de educar nas escolas contemporâneas: repensando a sala de aula. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 32444-32454. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17204_10452.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.
- DINIZ, Fábio Gerônimo Mota. Alteridade e empatia: novos paradigmas para as humanidades no século XXI? **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 19, p. 199-215, 2015.
- ECA/USP. **Perguntas e respostas frequentes sobre educomunicação**. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/faq>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GARCIA-RUIZ, Rosa; GOZALVEZ PEREZ, Vicent; AGUADED GOMEZ, J. Ignacio. La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. **Cuadernos.info**, Santiago, n. 35, p. 15-27, 2014.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, n. 3, p. 213-238, 1986.

INTERVENÇÃO. In: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4bla3>. Acesso em: 27 abr. 2020.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELECH, Edgard C. **Educomunicação**. São Paulo: Unicentro, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1248/47/MELECH%2C%20Edgard%20Cesar%20-%20Educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020;

MELO, José Marques de. O ensino de Comunicação: os desafios da sociedade contemporânea. In: MATTOS, Sérgio (org.). **Comunicação plural [online]**. Salvador: Edufba, 2007. p. 17-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MIRANDA, Amanda Souza de. **Divulgação da ciência e educomunicação**: contribuições do jornal escolar para a alfabetização científica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na escola contemporânea**: possibilidades para a prática pedagógica educacional na educação básica. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PATRÍCIO, Francisca de Marilac de Souza. **Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. **Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e pesquisa. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p.14-18.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica comunicativa na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

A descentralização pedagógica em uma ação educ comunicativa guiada pela sequência *Fedathi*

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED/UFC). Professor adjunto na Universidade Federal do Cariri (UFCA).

E-mail: marcus.henrique@ufca.edu.br

Hermínio Borges Neto

Professor titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), lotado no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação da UFC

E-mail: herminio@multimeios.ufc.br

Resumo: Este artigo analisa o que docentes de uma escola municipal de (CE) pensam a respeito da “descentralização pedagógica” a partir de suas próprias rotinas profissionais. O ensaio é fruto de uma atividade de extensão realizada no período de agosto de 2019 a outubro de 2019 que ofereceu uma formação pedagógica educ comunicativa, tendo como suporte metodológico a sequência *Fedathi*, uma metodologia de ensino que busca estimular o raciocínio científico nas práticas pedagógicas por meio do aprimoramento da ação docente. Pôde-se constatar que os educadores interpretaram a ideia de democratizar a prática docente como algo quase inaplicável, e que o conceito de “descentralização pedagógica” era quase sempre atrelado à perda de autoridade em sala de aula.

Palavras-chave: educ comunicação; descentralização pedagógica; professores; sequência *Fedathi*.

Abstract: This article analyzes what teachers from a school of the public network of Fortaleza, state of Ceará, think about “pedagogical decentralization”, based on their own professional routines. The essay is the result of an extension activity conducted from August 2019 to October 2019 that offered a pedagogic educative communication training, using the *Fedathi* Sequence as methodological support (a teaching methodology that seeks to stimulate scientific reasoning in pedagogical practices by improving teaching action). It could be seen that educators interpreted the idea of democratizing teaching practice as something almost inapplicable, and that the concept of “pedagogical decentralization” was almost always linked to the loss of authority in the classroom.

Keywords: educ communication; pedagogical decentralization; teachers; *Fedathi* sequence.

Recebido: 07/07/2020

Aprovado: 17/08/2020

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos defendidos no campo da educomunicação é o de enriquecer a comunicação mantida entre os sujeitos em situações educativas. Para isso, este campo do conhecimento propõe o uso de iniciativas pedagógicas que levem em consideração a descentralização da ação docente, considerando a imagem do professor não como detentor e transmissor de conhecimentos, mas como mediador de uma aprendizagem pautada numa construção coletiva do saber através da criação de ecossistemas comunicativos.

O acesso democrático ao conhecimento citado no paradigma educomunicativo passa necessariamente pelo diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos. Estes precisam analisar juntos os conteúdos abordados em sala de aula como forma de construir interpretações a respeito do conteúdo¹.

Este artigo apresenta os resultados de uma ação extensionista realizada em uma escola municipal de Fortaleza (CE) no segundo semestre de 2019, em que foi analisada a forma como os participantes do projeto interpretaram o conceito de “descentralização pedagógica”. Inicialmente, apresenta-se de forma sucinta alguns conceitos pedagógicos da sequência *Fedathi*, metodologia de ensino que orientou todo o projeto de extensão. Em seguida é descrita a ação de extensão, assim como seus pormenores, procurando mostrar ao leitor como a sequência *Fedathi* foi aplicada no decorrer das atividades realizadas com os participantes do projeto. Finalmente, são analisados alguns posicionamentos dos participantes da ação a respeito da “descentralização pedagógica” e o receio que essa ideia educacional causava entre os professores da instituição.

2. SEQUÊNCIA FEDATHI: QUE MÉTODO DE ENSINO É ESSE?

A sequência *Fedathi* é uma metodologia de pesquisa e ensino idealizada pelo professor Hermínio Borges Neto², docente titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) que trabalha no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFC. Esta metodologia é focada no trabalho do professor, em suas atitudes, em seu comportamento e em sua postura. Inicialmente aplicada no ensino de matemática por conta da formação de seu idealizador, a sequência *Fedathi* teve aos poucos sua aplicabilidade ampliada e passou a ser adotada também como metodologia de pesquisa e ensino em diversas outras áreas, como física, desenvolvimento de jogos eletrônicos, ensino à distância e educação – incluindo formação de professores. Assim, seu viés científico e construtivista rapidamente ganhou popularidade entre os docentes que passaram a utilizar o método em suas aulas.

Segundo Souza³, a sequência *Fedathi* propõe uma nova forma de aprendizagem aos alunos, baseada no levantamento de hipóteses para explicar conceitos

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

2. BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

3. SOUZA, Maria José Araújo. Sequência Fedathi: apresentação e caracterização. In: BORGES NETO, Hermínio et al. (org.). **Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 15-48.

a partir do método científico; ou seja: é o método científico aplicado ao ensino. A sequência *Fedathi* propõe que ao se deparar com um problema, o aluno aborde os dados da questão, experimente vários caminhos que possam levar a uma solução (no sentido de uma resposta ao problema), “analise possíveis erros, busque conhecimentos para constituir sua solução, teste os resultados para saber se errou e onde errou, corrija-se e monte um modelo”⁴.

Borges Neto⁵ afirma que o método tradicional de ensino pressupõe apenas duas etapas: a transmissão de conceitos por parte do professor e a absorção desses conceitos por parte dos alunos. Dessa forma, a sequência *Fedathi* propõe o ato pedagógico em quatro etapas interdependentes: a *tomada de posição*, quando os estudantes são inicialmente apresentados a alguma questão específica que irá requerer sua reflexão; a *maturação*, quando os discentes irão aprofundar reflexões sobre a questão apresentada e elaborar hipóteses para uma resposta ao problema; a *solução*, etapa em que os estudantes, mediados ou não pelo professor, irão testar as hipóteses levantadas e comprovar sua veracidade através da troca de ideias; e a *prova*, etapa em que o professor, juntamente com os alunos, irá sintetizar as respostas dos alunos com o intuito de generalizar a solução encontrada de forma que ela seja aplicável em outras situações⁶.

Dessa forma, como o aluno é instigado a abordar o conhecimento de uma maneira diferente, a sequência *Fedathi* propõe ao professor uma reorientação de sua própria experiência docente, na qual ele passará a ser um mediador do conhecimento e não um transmissor de conteúdo, estimulando os estudantes a melhorar suas reflexões a partir da sugestão de novas situações-problema que coloquem em xeque suas próprias convicções. Dessa forma, entra em cena um importante conceito trabalhado na sequência *Fedathi*, que a aproxima consideravelmente da educomunicação: a chamada *pedagogia mão no bolso*, que propõe ao docente agir de forma que possibilite um protagonismo do estudante na abordagem dos problemas apresentados, dando ao discente a autonomia para construir suas próprias soluções e respostas sem se sentir necessariamente “dependente” do professor ou atrelado às suas ideias⁷, embora o processo de conhecimento seja mediado por ele.

Certos aspectos trabalhados no campo da educomunicação e alguns princípios abordados na sequência *Fedathi* enquanto metodologia de ensino chamam a atenção pelo enriquecimento da comunicação mantida no processo pedagógico. Esse diálogo científico entre a educomunicação e a sequência *Fedathi* facilitou a escolha desta metodologia usada no projeto, uma vez que fica nítida a aproximação conceitual de certos aspectos comuns aos dois campos, como o incentivo à construção do aprendizado por parte do discente e o respeito aos conhecimentos prévios demonstrados pelos alunos.

A etapa conhecida como *maturação* no método pedagógico proposto na sequência *Fedathi* propõe uma reorientação do papel do professor por meio de uma descentralização da experiência didática: o docente dá espaço aos alunos para refletirem, questionarem e cogitarem hipóteses para a solução de questões que lhe sejam apresentadas. Com o auxílio da chamada *pedagogia mão no*

4. Ibidem, p. 18.

5. BORGES NETO, Hermínio et al. (org.). **Sequência Fedathi**: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

6. MENEZES, Daniel Brandão. Prova. In: BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi**: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-106.

7. SANTANA, Ana Carmen de Souza. Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi**: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-22.

bolso, outro conceito comumente trabalhado na sequência *Fedathi*, o professor passa a agir como um fomentador de dúvidas: um questionador que media a construção de uma aprendizagem baseada na experiência direta dos estudantes e na validação de suas suposições⁸. Essa autonomia, estimulada pelo professor, gera um enriquecimento na comunicação mantida no ambiente escolar: os estudantes passam a testar suas suposições e hipóteses e a questionar conceitos junto a seus professores, ampliando também a comunicação com os próprios colegas de turma na busca por soluções e reflexões sobre os conteúdos. Temos aqui a clássica construção do chamado “ecossistema comunicativo”, conceito tão importante no campo da educomunicação e pautada no respeito mútuo e na manifestação de uma comunicação essencialmente democrática⁹.

Outro grande ponto de encontro entre a educomunicação e a sequência *Fedathi* no que tange ao aumento do protagonismo estudantil dá-se por meio do chamado *contraexemplo*: trata-se de um conceito *fedathiano* que propõe que o professor não responda afirmativamente e de forma direta questionamentos dos estudantes, mas forneça respostas através de novas perguntas que suscitem a reflexão na atividade. Dessa forma, o docente pode mediar a aprendizagem dos alunos por meio do estímulo à reflexão do estudante sobre as ações que tem realizado¹⁰, fazendo com que, na prática, o uso de contraexemplos busque gerar um enriquecimento da argumentação científica dos alunos, tornando os alunos sujeitos ativos dos processos educacionais e não apenas receptores de informações transmitidas de maneira unidirecional.

3. O PROJETO DE EXTENSÃO E A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA *FEDATHI* COMO SUA BASE METODOLÓGICA

O trabalho de extensão que originou este trabalho seguiu uma lógica educ comunicativa. Intitulado “Comunicação com Qualidade: uma proposta de aplicação da Educomunicação ao processo de ensino por meio da Sequência *Fedathi*”, o projeto propôs a professores de uma escola municipal de Fortaleza a discussão de temas caros ao campo da educomunicação e intensamente presentes em sua rotina profissional, como “poder em sala de aula”, “produção autoral”, “descentralização pedagógica” e “autonomia”.

Organizado em formato de curso de formação continuada, o projeto foi coordenado pelos professores Marcus Henrique Linhares Ponte Filho, docente adjunto da Universidade Federal do Cariri, e Hermínio Borges Neto, docente titular da Universidade Federal do Ceará. A ação contou também com a participação voluntária de colaboradores que também pesquisam (e trabalham) com educomunicação, como a jornalista Sara Rebeca Aguiar de Carvalho e a pedagoga Cristina Mandau Ocuni Ca.

A ação extensionista foi realizada em sessões semanais com encontros realizados após o expediente letivo dos professores e em horário acordado previamente com os participantes. O projeto foi realizado entre os meses de

8. SOUZA, Op. cit., p. 18.

9. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

10. FERREIRA, Flávia de Carvalho. *Contraexemplo*. In: BORGES NETO, Hermínio (org). *Sequência Fedathi: fundamentos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 49-54.

agosto e outubro de 2019, e contou com a participação ativa de 11 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), regularmente lotados na instituição visitada.

Foram realizados nove encontros semanais de formação pedagógica junto aos professores participantes, em que cada encontro teve duração aproximada de uma hora. A formação pedagógica foi guiada por temas que nortearam as discussões realizadas pelos participantes ao longo das sessões. O objetivo da ação de extensão não era simplesmente lecionar sobre educomunicação aos participantes do projeto; ao contrário, tinha a intenção de compreender a realidade dos professores a partir das experiências pedagógicas que eles poderiam apresentar ao longo dos encontros. Isso daria aos participantes a consciência de que o projeto se basearia em um momento de construção coletiva de conhecimento, e não simplesmente em uma situação de transmissão unilateral de saberes, o que fatalmente daria à ação o formato que as formações pedagógicas da atualidade geralmente já possuem: momentos pouco democráticos e comunicativamente pobres¹¹. Por conta disso, houve a escolha de realizar os debates da ação extensionista através de temas geradores, porque objetivava-se dar ao projeto uma abordagem essencialmente freireana, pautada em reflexões de temas pertinentes à rotina profissional dos docentes, o que atrairia sua atenção a partir do momento em que suas próprias experiências de vida passariam a ser objeto de análise e valorização¹².

Ao longo dos dois meses de realização da ação de extensão, temas como “descentralização pedagógica”, “produção autoral”, “autoridade” e “segurança na internet” foram intensamente debatidos nos encontros realizados. As discussões realizadas tiveram o intuito de compreender o pensamento dos profissionais a respeito dos conceitos abordados na formação. Era mais importante saber como os participantes interpretavam os temas geradores que simplesmente ministrar esses conceitos de maneira teórica e expositiva, o que fatalmente tornaria a ação repetitiva, enfadonha e infrutífera; um reflexo do que os participantes provavelmente já têm em sua rotina profissional¹³.

Como o objetivo principal do projeto de extensão era compreender a interpretação dos participantes a respeito dos temas geradores abordados nas discussões, procurou-se dar total ênfase na reflexão dos próprios professores a respeito das experiências pedagógicas que narravam ao longo da formação. Por isso, foram usadas as quatro etapas da sequência *Fedathi* ao longo de todo o projeto: *tomada de posição*, *maturação*, *solução* e *prova*. Estas etapas foram aplicadas ao longo da ação de extensão da seguinte forma:

(1) Dias antes de cada encontro da formação, todos os professores eram convidados a registrar em vídeo (por celular) as atividades de sua aula em que considerassem estar tendo dificuldades para ministrar algum conteúdo específico. Essa era a etapa da *tomada de posição* dos participantes diante de um problema apresentado por eles mesmos a partir de sua própria rotina profissional. A produção do vídeo era completamente voluntária, e nenhum dos participantes era obrigado a fazê-lo;

11. KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

12. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

13. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

(2) Ao início de cada encontro da formação, os participantes eram convidados a assistir e debater os vídeos das aulas que eles mesmos registravam. Todos os vídeos registrados pelos professores eram compartilhados em um grupo privado do aplicativo WhatsApp, como forma de coletivizar os conteúdos produzidos e manter o anonimato dos envolvidos no projeto (especialmente os alunos);

(3) Após assistir aos vídeos, os participantes recebiam um tempo para iniciar uma reflexão coletiva em pequenos grupos. Essa reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos companheiros de profissão seria feita a partir do tema gerador sugerido a cada encontro pelo coordenador do projeto (etapa de *maturação*);

(4) Após a discussão nos grupos, os professores compartilhavam suas conclusões a respeito do vídeo apresentado, tentando refletir sobre as dificuldades manifestadas pelo professor que havia produzido aquele vídeo em sua aula. Iniciava-se então um debate coletivo por meio do compartilhamento de experiências dos outros participantes (etapa de *solução*), atuando o coordenador da ação extensionista como mediador das discussões que seriam realizadas de forma educ comunicativa por meio do uso de conceitos trabalhados na sequência *Fedathi*;

(5) Ao fim do debate coletivo, o coordenador da ação de extensão apontava questões sobre os posicionamentos apresentados pelos professores (etapa da *prova*) a partir dos pressupostos epistemológicos da educomunicação. Sugeria-se então aos participantes a produção de um novo vídeo para o encontro seguinte, apresentando-se assim o tema gerador a ser abordado na semana seguinte.

Todos os encontros da formação pedagógica foram registrados através de filmagem, e a autorização de utilização desses registros para fins acadêmicos foi dada pelos próprios docentes por meio do preenchimento de termo de consentimento. Para fins de análise, todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios, e a identidade dos docentes foi mantida no mais absoluto sigilo.

4. ENTRE A ADMIRAÇÃO E O RECEIO: O DISCURSO DOS PARTICIPANTES SOBRE O CONCEITO DE “DESCENTRALIZAÇÃO PEDAGÓGICA”

De uma forma geral, pôde-se perceber que alguns dos participantes tinham dificuldade em admitir a aplicabilidade do conceito de “descentralização pedagógica” em sua rotina profissional, muitas vezes interpretando esse conceito como algo didaticamente “inaplicável” ou “perigoso” didaticamente. Para alguns dos participantes da formação, o ato de descentralizar a prática docente e de convidar os alunos para uma construção coletiva de conhecimento não era recomendado diante do padrão de comportamento que os próprios alunos demonstravam em sala de aula. Nesse ponto, podemos nos questionar: o que significa a expressão “descentralização pedagógica”? A que aspectos educacionais essa expressão se refere? Que aspectos da descentralização pedagógica pareciam incomodar tanto os professores que participaram da ação?

De acordo com o dicionário online Dicio, o significado do termo “descentralização” é “afastar do centro”, ou mesmo “transferir certos poderes e competências, característicos do poder central e concentrados num só lugar, para outros setores menores, periféricos ou locais”¹⁴. Nesse sentido, o ato de descentralizar não está necessariamente relacionado a uma diminuição de poder, mas a uma redistribuição que busque equilibrar o uso desse poder entre todas as partes.

Conforme percebemos nas palavras de uma participante do projeto, ainda que por vezes os docentes reconhecessem a necessidade de dar mais espaço aos discentes na construção do próprio conhecimento, o receio de perder a autoridade ou o controle da turma sempre era citado como uma dificuldade a ser considerada – experiência em contraposição às ideias de diálogo e de abertura comunicativa que a educomunicação propõe nos processos educacionais:

*Professor com autoridade... pra eles [estudantes] só existe se chegar pra eles e gritar. Eles parecem que trazem de casa a cultura de só atenderem no grito. Se o professor chegar muito calmo, quiser conversar, eles dizem que o professor não tem autoridade*¹⁵.

Percebemos na fala da professora Marie que a proposta de abrir mão de uma centralidade no ato pedagógico parece ser algo temeroso: para a docente, o ato de ensinar não pressupõe apenas boas intenções, mas acima de tudo condições (morais?) para realizá-lo. Nesse caso, o professor não deve apenas “ter” autoridade: ele deve também “parecer” alguém “poderoso”, pois isso pressupõe poder de comando. Dessa forma, o docente deve transparecer essa autoridade em suas ações e em sua rotina pedagógica, já que – parafraseando a professora –, ele não pode “chegar muito calmo”.

As palavras da professora Marie nos lembram que havia, entre os participantes do projeto de extensão, um forte discurso de apego ao planejamento pedagógico, como se apenas esse plano didático fosse capaz de auxiliar o professor em momentos de imprevisibilidade. Assim, o raciocínio da docente sugere que um bom professor não é aquele que simplesmente conversa demais com seus alunos, mas o profissional que está preparado para imprevistos e que, acima de tudo, não abre margem para que esses imprevistos aconteçam. Isso fez com que o planejamento pedagógico aparentemente não fosse apenas uma ferramenta de auxílio aos participantes da ação extensionista, mas também um mecanismo aprisionador da própria prática docente, tirando uma parcela da autonomia do educador e o deixando à margem de modelos que teoricamente o salvaria de dificuldades em suas aulas¹⁶.

Lago, Martins e Nonato¹⁷ afirmam que apesar de ter ganhado destaque no campo da educação nos últimos anos, o conceito de alteridade nem sempre é exercido de forma efetiva no contexto educacional. Do ponto de vista comunicativo, percebe-se a falta de preocupação com o outro e suas necessidades, pois houve receio por parte dos participantes da ação em renunciar a uma “centralidade docente” em prol de uma descentralização da própria experiência didática, ou seja, em abrir mão de poder. Para os docentes, ter poder é essencial dentro de sala de aula e esse poder não pode ser diminuído

14. DESCENTRALIZAÇÃO. In: DICIO Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7 Graus, [2020?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/descentralizacao/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

15. Informação verbal, professora Marie, 3º Encontro da Ação de Extensão, 28 ago. 2019.

16. LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

17. LAGO, Cláudia; MARTINS, Ferdinando; NONATO, Cláudia. A alteridade na Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 54-65, 2019.

ou compartilhado, ainda que o aumento da participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas na escola pareça pedagogicamente algo interessante.

Preocupar-se com as necessidades dos outros e tentar entender suas participações nos espaços é um desafio a que os professores são submetidos diariamente no ambiente escolar. O exercício de alteridade, ao identificar o “outro” aos alunos, parece muitas vezes caminhar em direção oposta à perda de autoridade dos docentes. A preocupação demonstrada por alguns participantes da ação com a participação dos alunos nas aulas choca-se com a ameaça dos alunos tomarem do professor uma parcela do poder que os caracterizam como docentes, comprovando que “reconhecer que há um outro não significa reconhecer este outro efetivamente”¹⁸.

Durante os encontros do projeto de extensão, era comum os participantes reclamarem do comportamento de seus alunos e de seus hábitos relacionados à forma como se comunicavam. Para os docentes, os alunos de suas turmas tinham uma tendência a falar de forma desorganizada e ansiosa, e esse era o principal motivo pelo qual os professores afirmavam não dar tanta voz às crianças nas atividades que eram realizadas em sala.

Durante um dos encontros, procurou-se compreender o que realmente incomodava os participantes da ação na forma como seus alunos se comunicavam. Na ocasião, os temas geradores que estavam sendo discutidos na formação pedagógica eram “poder” e “descentralização”; por isso, perguntei aos educadores se havia alguma forma de conciliar a maneira entusiasta com a qual seus alunos se comunicavam, e as atividades que eles propunham realizar em sala de aula. A resposta dada por uma das participantes foi emblemática:

Professora Presley: *Eles querem ser ouvidos. Você vê a necessidade deles de serem ouvidos, né? Mas...*

Prof. Marcus Henrique: *Mas isso é ruim?*

Professora Presley: *Não, isso não é ruim. Mas por exemplo: eu começo a aula falando de plantas, e aí depois a aula tá numa coisa completamente diferente. Não é ruim, é até legal, mas aí a gente tem que também trazer pro foco: ó gente, vamos conversar sobre isso num outro momento*¹⁹.

Mais uma vez, uma das participantes do projeto nos chamou a atenção para o fato de que os professores têm um planejamento pedagógico a ser seguido e os objetivos desse planejamento devem ser alcançados. Dessa forma, mesmo reconhecendo a importância dos alunos “serem ouvidos”, a professora Presley enfatizou a necessidade que os docentes têm de trazer as discussões “pro foco” da aula, sem desperdiçar o tempo didático com divagações fora dos propósitos do conteúdo que estiver sendo abordado na aula. Aparentemente, o que os alunos têm a dizer nem sempre pode ser uma prioridade para a professora e pode ter menos importância que os conteúdos pedagógicos que devem ser ministrados. Poderíamos considerar que a prática docente descrita pela professora Presley permaneceria centralizada, com o professor comandando de forma solitária as atividades realizadas em sala de aula por meio de pouco compartilhamento

18. Ibidem, p. 62.

19. Informação verbal, 4º Encontro da Ação de Extensão, 4 set. 2019

de experiências e de uma comunicação unilateral e focada na obtenção de resultados pedagógicos a curto prazo²⁰.

Segundo Soares²¹, para que o processo de ensino seja realizado de forma proveitosa para alunos e professores, é necessário que a comunicação mantida nos diversos contextos educacionais seja feita de forma democrática e participativa de modo a se criar ecossistemas comunicativos. O trabalho compartilhado entre docentes e discentes, o respeito aos conhecimentos do “outro” e suas experiências de vida e a construção coletiva de conhecimento são pontos chave do pensamento educomunicativo e pressupõem um rompimento com a lógica centralizadora do ensino tradicional, que tende a concentrar na figura do professor todos os “poderes didáticos” relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, apesar das intensas discussões realizadas nos últimos anos a respeito da criação de uma base curricular nacional, percebe-se que a escuta alteritária nem sempre está presente no contexto formal escolar, seja por falta de formação que possibilite aos docentes pensarem mais no outro (seus alunos) como produtores de conhecimento, seja por falta de uma política educacional clara que indique maneiras concretas de aperfeiçoar a qualidade da comunicação mantida entre docentes e discentes nos processos educacionais. Dessa forma, apesar dos documentos oficiais do ministério da educação fazerem alusão à necessidade de se “facilitar a gestão dos relacionamentos interpessoais no espaço escolar”, esses documentos

não preveem espaços no currículo para que professores e alunos disponham de condições de tempo para o indispensável acesso a uma formação específica que lhes garanta conhecimentos suficientes para cumprir o que a eles está sendo proposto²².

Percebe-se que a dificuldade dos profissionais da educação em criar ecossistemas comunicativos em suas aulas é consequência direta da falta de uma formação continuada que os capacite a descentralizarem suas próprias ações pedagógicas. Dessa forma, os professores tornam-se vítimas do próprio sistema educacional no qual estão inseridos, e o receio que os participantes da ação de extensão manifestaram em dar voz a seus alunos talvez seja um sintoma nítido desse déficit formativo.

É importante enfatizar novamente que a preocupação dos participantes do projeto de extensão em conduzir suas aulas de forma centralizada e o receio que demonstraram com a ideia de perder autoridade perante os alunos caso permitissem a participação discente de forma mais ampla nem sempre era acompanhada de uma necessária desvalorização dos alunos; alguns professores ressaltaram a necessidade de dar voz e espaço para os estudantes manifestarem suas visões sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. Para uma das participantes, é preciso estabelecer uma separação entre os conceitos de “autoridade” e “autoritarismo”, e essa diferenciação é crucial para o sucesso da ação docente:

A diferença é que você é que conduz aquela aula. Você precisa conduzir, você precisa mediar, mas você também não pode querer mediar só do seu jeito. Você tem que deixar que

20. SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

21. SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016.

22. SOARES, 2016, p. 17.

eles [alunos] *participem, que eles se incluam, que eles tenham o olhar deles, que sejam respeitados e trazer pra discussão. Então eu acho que assim: dar a eles essa capacidade de refletir, de reelaborar, de pensar, e a gente [os professores] tem esse poder de conduzir isso, porque somos nós os professores*²³!

A declaração dada pela professora Angel durante o 4º encontro da ação de extensão se deu no momento de discussão coletiva, a fase de *prova* na sequência *Fedathi*, quando os participantes da formação pedagógica estavam compartilhando suas reflexões a respeito dos temas geradores que estavam sendo debatidos. Nesse momento, diversos posicionamentos foram manifestados por parte dos docentes, e suas reflexões sobre os conceitos de “descentralização pedagógica” e “poder” se manifestaram, às vezes, de maneira contraditória, o que enriqueceu bastante as discussões realizadas.

Para a professora Angel, a participação dos alunos é algo importante e essencial para a prática pedagógica. Dessa forma, a docente enfatiza a necessidade de conseguir que os alunos “participem, se incluam e tenham o olhar deles” sobre os conteúdos ministrados nas aulas. Todavia, o que parece ser um discurso liberal da professora ganha tons centralizadores quando a própria também enfatiza o fato de essa participação ser conduzida pelos professores, porque apenas os docentes “têm esse poder de conduzir isso”. Nesse caso, tem-se aqui uma fala alteritária e um discurso pedagógico descentralizado com leves tons de centralização pedagógica no que tange ao exercício do poder no espaço da sala de aula, confirmando o fato dos participantes da ação de extensão cultivarem a ideia de que “a disciplina de uma turma está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja: à autoridade profissional, moral e técnica do professor”²⁴.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão realizado em uma escola municipal de Fortaleza revelou aspectos interessantes da prática docente dos participantes: a maioria dos professores que participou da ação revelou estar diretamente envolvida em uma concepção centralizadora do ato de ensinar, assumindo completamente a frente das atividades realizadas em suas aulas e dando aos alunos espaço limitado de interação frente aos conteúdos ministrados.

O discurso de desconforto dos docentes em relação ao conceito de “descentralização pedagógica” e às ideias como compartilhamento de experiências e construção coletiva do conhecimento, que são princípios educomunicativos, não tornam os participantes do projeto “vilões”; em vez disso, eles devem ser analisados como personagens cuja atuação profissional é reflexo da influência recebida das políticas educacionais brasileiras que, por sua vez, enfatizam a obtenção de resultados pedagógicos a curto prazo, estimulando ações docentes focadas numa obediência irrestrita ao planejamento pedagógico.

23. Informação verbal, professora Angel, 4º Encontro da Ação de Extensão, 4 set. 2019.

24. LIBÂNEO, op. cit., p. 277.

Durante os dois meses de estadia na escola visitada, os participantes foram incentivados a tomarem consciência da importância de se construir uma aprendizagem coletivizada e descentralizada a partir dos debates realizados sobre os conceitos educacionais abordados nos encontros. Todavia, o receio demonstrado pelos participantes a respeito da possibilidade de perda da autoridade em suas aulas revelou-se maior que o imaginado e, já no fim da ação extensionista, muitos professores ainda pareciam recusar a possibilidade de abrir mão de uma parcela (ainda que pequena) de seu “poder” em sala de aula, mesmo que em prol de um enriquecimento da eloquência de seus alunos.

A ênfase dada pelos docentes ao exercício de autoridade em sala de aula ainda é um resquício da valorização dada pelos professores à importância da imagem social que defendem ter perante os alunos. Essa centralidade da imagem do professor como único condutor das atividades realizadas no contexto escolar requer uma carga de poder que precisa ser utilizada para sustentar seu cotidiano profissional. Nesse contexto, propor uma divisão desse poder entre docentes e discentes pareceu soar como algo perigoso aos participantes de nosso projeto de extensão, uma vez que poderia desequilibrar toda essa estrutura centralizadora que embasava grande parte das experiências profissionais dos participantes.

As discussões realizadas em cada encontro foram conduzidas com a preocupação de tomar a realidade pedagógica dos próprios professores como ponto de partida dos debates. Nesse sentido, o uso da sequência *Fedathi* e de seus princípios descentralizadores como metodologia do projeto revelou-se uma escolha benéfica à formação pedagógica, uma vez que permitiu aos participantes compartilhar suas reflexões sobre as dificuldades que encontram em suas aulas.

Além disso, uso de temas geradores para embasar as reflexões dos participantes enriqueceu os debates realizados nos encontros da formação, uma vez que permitiu o acesso direto à interpretação dada pelos docentes a respeito dos conceitos trabalhados em cada encontro.

De forma geral, conclui-se que as práticas pedagógicas dos professores participantes da ação extensionista misturavam aspectos pedagógicos centralizadores a “choques” de consciência dos docentes, que reconheciam a importância da participação de seus alunos nas aulas. Todavia, ainda que tivessem um discurso de valorização dessa participação, os participantes do projeto de extensão nem sempre pareciam ter uma ação realmente alteritária; ao invés disso, sua prática pedagógica respaldava-se em ações por vezes autoritárias, deixando a preocupação com o dizer do “outro” (os alunos) em segundo plano, em detrimento aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Diante do que foi observado na ação de extensão, fica clara a necessidade cada vez mais urgente de políticas educacionais que apresentem maneiras concretas de aperfeiçoamento da comunicação mantida entre docentes e discentes dentro do espaço escolar. A melhoria na qualidade da comunicação mantida entre professores e alunos passa quase que necessariamente por uma abertura docente à visão dos estudantes como sujeitos construtores (e também

produtores) de conhecimentos, e não apenas figuras passivas de um processo unilateral de transmissão de conteúdo. Apenas desse modo o receio docente à perda de autoridade ou de controle de suas turmas poderá ser substituído por uma conscientização de que os processos educacionais são efetivamente fenômenos de construção coletiva e não situações estanques e solitárias de abordagem de conceitos.

Finalmente, gostaríamos de agradecer à escola participante de nossa ação de extensão pela extrema gentileza com que fomos recebidos por gestores e professores participantes das atividades do projeto. Também dedicamos especiais agradecimentos às colaboradoras voluntárias do projeto, as pesquisadoras Sara Rebeca Aguiar de Carvalho e Cristina Mandau Ocuni Ca, por todo o apoio que nos prestaram no andamento da ação extensionista, inclusive participando das discussões promovidas junto aos participantes do projeto, assim como ao Laboratório de Pesquisas Multimeios por todo o apoio oferecido na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

BORGES NETO, Hermínio *et al.* (org.). **Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DESCENTRALIZAÇÃO. *In*: DICIO Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7 Graus, [2020?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/descentralização/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FERREIRA, Flávia de Carvalho. Contraexemplo. *In*: BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 49-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

LAGO, Cláudia; MARTINS, Ferdinando; NONATO, Cláudia. A alteridade na Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 54-65, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Daniel Brandão. Prova. *In*: BORGES NETO, Hermínio (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-106.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia? *In*: BORGES NETO, Hermínio (org). **Sequência** Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-22.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequência Fedathi: apresentação e caracterização. *In*: BORGES NETO, Hermínio *et al.* (org.). **Sequência** Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 15-48.

Transmetodologia como identidade: uma epistemologia transformadora na pesquisa em comunicação

Renata Cardoso de Almeida

Mestre em Ciências da Comunicação no Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), inserida na linha de pesquisa Cultura, Cidadania e Tecnologias da Comunicação.

E-mail: renatacardoso.alm@gmail.com

Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

Professor titular (catedrático) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: efendymaldonado@gmail.com

Resumo: A ciência e a comunicação afetam e são afetadas pela realidade ao mesmo tempo em que necessitam de uma ruptura com o senso comum raso e não reflexivo, ao contrário dos saberes milenares que foram construídos com muita engenharia mental por diversos povos. Por isso, este artigo tem como objetivo propor uma forma alternativa de pensar o modo como fazemos ciência em comunicação, valorizando as experiências pessoais e as tencionando de acordo com as diversas correntes teóricas, buscando compreender a diversidade sobre diferentes prismas. Assim, este artigo defende a proposta transmetodológica formulada por Alberto Efendy Maldonado como uma identidade epistêmica.

Palavras-chave: transmetodologia; comunicação; epistemologia; ciência; identidade.

Abstract: Science and communication affect and are affected by reality whilst requiring a break with the superficial and conditioned common sense, unlike the ancient knowledge that have been built with lots of mental engineering by different peoples. Therefore, this article aims at proposing an alternative way of thinking about the way we do science in communication, valuing personal experiences and intending them according to the different theoretical currents, seeking to understand the diversity under different prisms. Thus, our article defends the transmetodological proposal formulated by Alberto Efendy Maldonado as an epistemic identity.

Keywords: transmethodology; communication; epistemology; science; identity.

Recebido: 08/11/2019

Aprovado: 25/08/2020

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os modos formatados em que muitas vezes a ciência em comunicação é feita, deixando de lado seu aspecto artesanal, além de propor, com base principalmente na proposta transmetodológica, o fazer ciência como uma identidade que permeia e afeta o cientista/artesão, refletindo-se em seu trabalho, reconhecendo as potencialidades e fraquezas em se deixar ser verdadeiramente tocado pela realidade que se busca compreender por meio da pesquisa. Para isso, o texto é construído amparado em diversos autores e autoras, principalmente Bachelard (2001), Galeano (1987), Maldonado (2013) e Mills (1975).

O artigo apresenta o papel do pesquisador e seu minucioso trabalho enquanto reflete sobre a prática científica e os desafios do compromisso problematizador assumido na trajetória acadêmica. Também questiona a hegemonia do pensamento colonizador e os meandros percorridos por quem opta pelo caminho ético da ciência comprometida com a realidade. Trilhando tais passos se chega à transmetodologia, conceito que se coloca como um norte que requer empenho, responsabilidade e engajamento constante.

2. APROFUNDAR PARA NÃO SE LIMITAR

Fazer ciência é construir conhecimento sobre as fundações já erguidas durante milhares de anos por pensadores tidos como científicos ou não. É alterar o que precisa ser melhorado. É reconhecer que as teorias são tentativas provisórias para pensar as realidades, afinal, não há verdade absoluta. Em ciência, muitas vezes, os passos são dados em diferentes direções. Partamos do princípio de que o fazer científico/acadêmico é um artesanato intelectual¹ extremamente complexo, pois ao mesmo tempo em que precisa avançar, utilizando os saberes já verificados e aceitos, pode se retificar apontando novos caminhos até então inexplorados.

Trata-se de um artesanato, pois, quando sério e comprometido, não repete fórmulas ou busca resultados exatos – algo impossível quando se fala em ciências humanas. É um artesanato, pois envolve diferentes dimensões de um mesmo ser pensante, atento, influenciado por suas vivências e pelo mundo a sua volta. É um artesanato, pois é único em seus mínimos detalhes. Afinal, o que move o artesão é mais a satisfação do trabalho dentro do processo do que o reconhecimento. É um trabalho fora do fordismo: os artesãos conhecem e refletem sobre todo o processo de produção.

Ora, podem existir milhares de cestos de vime, por exemplo. Assim como podem existir inúmeros artigos ou trabalhos acadêmicos sobre a mesma temática. Mas, a menos que sejam plágios, cada um terá suas próprias tramas, assim como os cestos, seus próprios fios, seus objetivos. Cada um terá sido feito com a pulsação das mãos de quem os criou e carregará inevitavelmente seus valores. Não é possível separar um trabalho artesanal da vida de seu criador, pois o

1. MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 211-243.

trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que aperfeiçoa seu ofício. É inevitável não usar sua experiência de vida no seu trabalho – o artesanato é o centro de si mesmo, e, sabemos, a imparcialidade é um horizonte que pode ser perseguido, mas jamais alcançado. Ninguém pode se despir de seus valores para realizar qualquer tipo de trabalho.

Eis um dos desafios da ciência: ser humana, sem ser cega. Aproveitar as vivências pessoais e as conexões com o mundo vivido, sem perder o caráter reflexivo e a capacidade de duvidar, de discordar. Estar aberta a novas possibilidades de criar e rever conceitos. Experimentar novos caminhos é fundamental. Peirce, em seu texto *A fixação da crença*, lembra-nos que o labor científico deve ser feito de olhos abertos ao invés de ideias vagas. Em confluência com o autor, que nos diz que “deve existir uma dúvida real e viva, e sem ela toda a discussão é ociosa”², vejo a ciência como um estado de irritação constante. Constantemente nossas premissas são colocadas em xeque, são questionadas – e assim precisa ser para que a ciência esteja em movimento. Os cenários são mutáveis e diferentes argumentos podem surgir a qualquer momento.

As formulações de Bosi convergem com as de Pierce neste aspecto:

Quando entramos em um ambiente novo, de estimulação completa, passamos por instantes de atordoamento. Tudo é uma mancha confusa que hostiliza os sentidos. Aos poucos as coisas se destacam desse borrão e começam a nos entregar seu significado, à medida da nossa atenção. É o trabalho perceptivo, que colhe as determinações do real, as quais se tornam estáveis para o nosso reconhecimento, durante algum tempo³.

Existe um campo de ideias com as quais estamos habituados, porque assim fomos educados (inclusive academicamente falando), que ocupam um papel no modo como percebemos e interpretamos os diferentes fatos e as diferentes pessoas. Segundo Morin⁴, reconhecemos por analogia, de acordo com os nossos padrões e modelos – os estereótipos tão bem trabalhados por Bosi⁵. É assim teoricamente, quando, com a ideia fixa em uma corrente ou teoria, entendemos as “outras” por seu molde, em comparação com seus aspectos, entendendo que só a que nos é mais familiar é válida. A ciência precisa de desestabilizações para avançar e isso pede, inevitavelmente, desconfiança a respeito dos saberes que consideramos canônicos. É preciso avançar respeitando o passado e até duvidando dele. Semelhante processo acontece quando vamos ao campo, em uma pesquisa empírica. Muitas vezes, inconscientemente, enquadrados os cidadãos e cidadãs coprodutores e coprodutoras do processo de conhecimento de acordo com as nossas molduras, o que impede a percepção de suas singularidades, belezas e dificuldades.

Admitir que não há um conhecimento único e total, e que as teorias e os fatos podem ser explicados por diversos vieses exige, além de humildade, um arcabouço teórico que nos permita perceber, ainda que de maneira inicial, que existem múltiplas camadas de um mesmo fato/objeto de referência. A realidade vivida é repleta de racionalidades e há muita riqueza fora dos muros do conhecimento criado em um sistema burocrático e distante, que dá vida a uma

2. PEIRCE, Charles Sanders. A fixação da crença. *Popular Science Monthly*, Harlan, n. 12, p. 1-15, 1877., p. 9.

3. BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. In: BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 115.

4. MORIN, Edgar. *O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1986. (O Método, v. 3)

5. BOSI. Op. cit.

casta de “intelectuais” – se assim os podemos chamar –, criando desigualdades entre os detentores do conhecimento e os menos abastados academicamente. Não se trata de fazer uma ode ao senso comum, mas sim de reconhecer nas diversas sociedades os pensamentos ancestrais, milenares, que demonstram uma inteligência ímpar aplicada à resolução de problemas cotidianos, ou mesmo na formação de mitos para explicar o mundo e os modos de vida, como nos traz Morin:

[...] os mitos não falam só da cosmogênese, não falam da passagem da natureza à cultura, mas também de tudo o que concerne à identidade, o passado, o futuro, o possível, o impossível, e de tudo o que suscita a interrogação, a curiosidade, a necessidade, a aspiração. Transformam a história de uma comunidade, cidade, povo, tornam-na lendária e, mais geralmente, tendem a desdobrar tudo o que acontece no nosso mundo real e no nosso mundo imaginário para os ligar e os projetar juntos no mudo mitológico⁶.

A função do cientista, então, é conseguir seguir as pistas mais coerentes dentro da trama complexa de conceitos que envolvem os aspectos subjetivos do pesquisador, as teorias, as ações e os objetos de referência. Não é um trabalho fácil. Somos seres humanos carregados de estereótipos e preconceitos dados como verdades. Muitas vezes é difícil duvidar das ideias que já se acomodaram de maneira tão confortável em nosso inconsciente. Isso é desestabilizador. Mas, repito, é no movimento que avançamos. Movimento, claro, teorizado, situado, problematizado e conectado com as realidades. É preciso ir contra a socialização acrítica de normas e valores, pois ela produz o medo do conhecimento. Como afirma Bosi, “quando delegamos para a autoridade o ato de pensar, essa delegação faz odiar os que pensam por si”⁷. A questão também é abordada por Bachelard:

Por que razão, aliás se há de procurar uma outra verdade quando se tem a verdade do cogito? Por que conhecer imperfeitamente, indirectamente, quando se tem a possibilidade de um conhecimento primitivamente perfeito? Os princípios lógicos obtidos por redução do diverso, bem como o argumento lógico que assegura a verdade do cogito, eis um núcleo indestrutível, cuja solidez é reconhecida por qualquer filósofo⁸.

A ciência, tida como a organização sistemática dos conhecimentos, é uma forma de educação e está em profunda articulação com as realidades. Teoria e empiria podem ser regidas por diferentes interesses, mas não “servem” a objetivos distintos. A separação das duas dimensões e o afastamento da academia dos lares, favelas, cortiços, bares e locais de trabalho servem apenas para elitizar o conhecimento. Assemelha-se, assim, as relações de trabalho mais formais, gerando desigualdades e tensões. É preciso estar vigilante (termo usado aqui na perspectiva bachelardiana) com as relações de poder dentro da ciência e os pensadores de distintos ambientes.

É preciso que estejamos atentos também à economia e à política que envolvem as relações sociais e científicas dentro das nações e entre estas. Investimentos de uma pátria rica em países pobres não quer necessariamente dizer que está

6. MORIN. Op. cit., p. 150.

7. BOSI. Op. cit., p. 118.

8. BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 114.

acontecendo uma transferência de renda ou de conhecimento, pois os primeiros continuam a “possuir os segundos”, como em uma relação colonial. Galeano⁹ expõe de maneira formidável como as relações coloniais foram prejudiciais ao desenvolvimento da América Latina:

O saqueio, interno e externo [da América Latina], foi o meio mais importante para a acumulação primitiva de capitais que, desde a Idade Média, possibilitou o surgimento de uma nova etapa histórica na evolução econômica mundial. À medida que se estendia a economia monetária, o intercâmbio desigual ia abarcando cada vez mais segmentos sociais e regiões do planeta. [...] Mas, ao mesmo tempo, a formidável concentração internacional de riqueza em benefício da Europa impediu, nas regiões saqueadas, o salto para a acumulação de capital industrial¹⁰.

Em um cenário de colonização não há equalização do desenvolvimento, pelo contrário: há exploração e subordinação. Thomas Piketty, em sua obra *O Capital no século XXI*, consegue explicar de modo consistente a razão das desigualdades econômicas mundiais, que acarretam também disparidades sociais, educacionais, tecnológicas e científicas.

Em segundo lugar, do ponto de vista histórico, o mecanismo da mobilidade de capital não parece ter sido o fator que permitiu a convergência entre os países ou, ao menos, não o fator principal. Nenhuma das nações asiáticas que reduziram o atraso em relação aos países mais desenvolvidos, quer se trate do Japão, da Coreia e de Taiwan no passado ou da China hoje, se beneficiou de investimentos estrangeiros substanciais. Basicamente, todos esses países financiaram os próprios investimentos em capital físico de que necessitavam e, sobretudo, os investimentos em capital humano – o aumento do nível geral de educação e formação –, cuja importância de crescimento econômico de longo prazo foi respaldada por todas as pesquisas contemporâneas¹¹.

Quanto mais reservas um país tem, mais ele pode investir em si mesmo sem depender dos outros (priorizando as áreas de interesse para o seu desenvolvimento). Como um país se desenvolve e acumula reservas e diminui a distância social, econômica e tecnológica em relação aos países mais ricos? Investindo em educação para todos, de todas as camadas. Em um texto que articula arte, cultura economia e crítica social, Alves afirma que: “uma leitura da história cultural do país lembra que, se queremos construir democracia, avaliemos o vivido, o marginal, o sofrido, o transformador da democracia”¹². Maldonado também faz um alerta para as amarras e vendas que os sistemas econômicos e políticos tentam impor às pessoas e à ciência:

Em efeito, o discurso “democrático liberal” se atribui a posse da “verdade” sobre a justiça, a ordem, a economia, a política e a cultura. Suas premissas excluem qualquer tipo de alteridades e constituem concepções políticas e fundamentalistas que justificam a vigilância generalizada dos indivíduos, cidadãos, grupos e sociedades, sob pretexto de garantir a “liberdade” e a “segurança” do mundo¹³.

É importante observar como a comunicação não é um campo isolado dos demais acontecimentos sociais. Pelo contrário, não só está profundamente

9. GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

10. GALEANO. Op. cit., p. 40, grifo do autor.

11. PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014, p. 75.

12. ALVES, Luiz Roberto. Comunicação, cultura e bem-público: convergências metodológicas sob desafios. In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil: processos receptivos, cidadania e dimensão digital**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2014, p. 108.

13. MALDONADO, Alberto Efendy. **Epistemología de la comunicación: análisis de la vertiente Mattelart em América Latina**. Quito: CIESPAL, 2015, p. 220.

imbricado no seio dos acontecimentos como atua para engendrar significados. O simbólico é um campo permanentemente em disputa e isso precisa ser priorizado nas pesquisas em comunicação. Superar os modelos tecnicistas, tão sedutores em épocas de midiatização acelerada, de tecnologias cada vez mais avançadas e “disponíveis”, é uma tarefa de todo pesquisador que busca exercer seu papel social. Além disso, pensando nessa perspectiva, conseguimos observar com mais nitidez, ainda que por prismas e lentes diversas, o papel central da comunicação na formação dos conflitos sociais e, mais ainda, na formação do campo simbólico nacional.

Apesar de tantas possibilidades e aspectos, um tópico é crucial no labor científico: a objetividade. Bachelard¹⁴ aponta que ela deve ser perseguida por meio da constante dúvida sobre nossas primeiras apreensões e da vigilância (por mais que, em tempos atuais, ainda mais no cenário brasileiro, o termo ganhe conotações neofascistas) e sobre nossas próprias conclusões. Apesar de atualmente controversa, a expressão ajuda-nos a lembrar que é preciso estar alerta em relação aos próprios “vícios” acadêmicos, às verdades tidos como verdades absolutas, sejam elas construídas ou, em alguns casos, adquiridas por “osmose intelectual” – mera reprodução acrítica dos autores, autoras ou conceitos. É preciso, então, fluir na e com a ciência, em seus diversos aspectos, possibilidades e, talvez mais do que nunca, em confluência com as demandas sociais.

A objetividade científica só é possível depois de termos rompido com o objeto de imediato, de termos recusado a sedução da primeira escolha, de termos parado e contradito os pensamentos que nascem da primeira observação. Toda objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto. [...] Em vez de se deslumbrar o pensamento objetivo deve ironizar sem esta vigilância desconfiada, nunca alcançaremos uma atitude verdadeiramente objetiva¹⁵.

Fazer uma filosofia das ciências é fundamental, pois o epistemológico atravessa o mundo da vida e da ciência e a reflexão é crucial em todos os momentos¹⁶. A ação epistemológica está centrada no problematizar. Não existe uma única epistemologia, assim como não existe um único conhecimento. Entre ciência e saberes não há uma linha fixa, mas sim uma zona de atravessamentos. É preciso um olhar sensível e cuidadoso com todo o processo. É repensar os próprios passos. Segundo Gumbrecht¹⁷, vem crescendo a crítica à ideia totalizante do mundo.

3. TRANSMETODOLOGIA COMO CAMINHO A TRILHAR NA COMPLEXIDADE

As mudanças tecnológicas proporcionaram novas e diversas possibilidades de experimentação, tanto para a ciência como para diversos campos da vida. Muitos, inclusive, utilizam as tecnologias para propagar o ódio e o caos, gerando um ambiente de descrédito e incertezas. Em um viés positivo, os produtores de bens simbólicos dependem cada vez menos dos grandes aparatos técnicos e

14. BACHELARD. Op. cit.

15. Ibidem, p. 129.

16. JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

17. GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

mais de suas competências para difundir trabalhos intelectuais¹⁸. A leitura de Rueda¹⁹ permite-nos refletir sobre como as redes digitais estão ligadas aos bens simbólicos e o quanto geram experimentações com modos de vida e construção de sentidos. São novas formas de manter e estabelecer vínculos sociais, outras formas de vidas possíveis. Uma questão importante que se coloca no campo da comunicação é como construir o comum em um ambiente dinâmico, no qual o efêmero está presente. Como trabalhar o comum na diversidade, na diferença? Nesse sentido, é preciso pensar uma cidadania cibercultural, com práticas políticas e sociais renovadas e complexas utilizando as tecnologias. É preciso pensar as cidadanias alternativas e críticas, observando as riquezas das particularidades e das subjetividades dentro dos coletivos. Ao pensar a cidadania comunicacional em um cenário extremamente midiático pelo uso das tecnologias vários aspectos poderiam ser trazidos, mas um desafio é central: como compartilhamos o conhecimento. Essas mudanças configuram novas e diversas formas de comunicar, que precisam, mais do que nunca, de múltiplas abordagens em confluência.

Em cenários tão instáveis e fluídos, pensar as metodologias em pesquisa é uma necessidade cada vez mais urgente. É preciso uma reflexão profunda que se inter-relacione com todo o trabalho. Como nos diz Bachelard, “não é o objeto que designa a precisão, é o método”²⁰. O método é a teoria em ato, o artesanato acontecendo, a reflexão dando sentido ao acontecimento. É um comprometimento. A concepção epistêmica/metodológica escolhida, seja ela qual for, deverá perpassar toda a pesquisa.

Mais do que utilizar distintas metodologias que confluem para uma abordagem mais profunda de nossos objetos de pesquisa, a transmetodologia pressupõe a capacidade de observar o objeto por diferentes prismas, levando em consideração os seus diversos aspectos. Mas realizar tal empreitada não significa apenas utilizar diversas metodologias em um trabalho de pesquisa. Requer um *pensamento transmetodológico* que vai perpassar toda a realização do projeto e não somente estará expresso em um capítulo explicativo dos procedimentos utilizados durante a pesquisa. Esse pensamento precisa ser embasado em diferentes áreas do saber, o que demanda do pesquisador e da pesquisadora o esforço de sair de “sua área” do conhecimento para buscar aportes em outros campos – afinal, diversos campos podem contribuir para a confecção de uma trama mais elaborada de conceitos para entender o objeto em questão.

Essa atitude perante o modo de fazer ciência também está ancorada em experiências diversas (como viagens, apresentações artísticas, congressos, poesias, músicas, saberes populares, entre tantas outras possibilidades) que ajudam a compreender o mundo e as pessoas de uma maneira mais integral e humana. É preciso situar os objetos em seus contextos complexos e, ainda assim, conseguir diferenciá-los dos demais em sua singularidade. Trata-se de uma reflexão sobre como construir, em qual cenário, quais as perspectivas e quais as possibilidades. Para conseguir construir um discurso com múltiplas perspectivas é preciso compreendê-las, para combiná-las de maneira frutífera e coerente.

18. MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2013. p. 31- 57, p. 31.

19. RUEDA, Rocío. Ciber-ciudadanías, multitud y resistencias. In: MARTINEZ, Silvia Lago (org.). **Ciberspacio y resistencias: exploración en la cultura digital**. Buenos Aires: Hekht Libros, 2012. p. 101- 121.

20. BACHELARD, Op. cit., p. 132.

O transmetodológico, nessa proposta epistêmica, nutre-se da vida, da experiência, das culturas, do mundo concreto. Situa-se longe das correntes especulativas abstratas e formais, propondo uma multilética que combina práxis teórica e empírica no processo heurístico das descobertas, fabricações e formulações de conhecimento (nona premissa)²¹.

Esse é um dos aspectos pelos quais a transmetodologia se torna complexa. Mais do que uma opção metodológica, a transmetodologia é uma postura epistêmica que exige compromisso para conseguir enxergar as multidimensionalidades. Trata-se de uma reflexão densa e profunda, que é construída, não está dada. Filiar-se a essa perspectiva é também refletir sobre si mesmo, sobre sua responsabilidade social e científica, é atentar para os diferentes contextos da produção acadêmica. Tantas características fazem da transmetodologia uma opção extremamente fecunda e complexa.

Essa prática teórica e metódica, inter-relacional, concebe o cientista, o pesquisador, como um apreendedor privilegiado que combina uma visão epistêmica abrangente, organizada e profunda com reflexões e experimentação audaciosas, trabalhando lógicas múltiplas de compreensão da realidade midiática e sociocultural: lógicas formais e paraconsistentes (Costa 1999); lógicas intuitivas e instrumentais; lógicas artísticas e lógicas administrativas [...] ²².

Como aborda Sartre: “o pensamento concreto tem que nascer das práxis e tem que voltar sobre ela mesma para iluminá-la, já não ao azar e sem regras, se não – como em todas as ciências e todas as técnicas – conforme a alguns princípios”²³. Entre a realidade e nós precisamos realizar traduções qualificadas. Essas traduções têm que estar em correspondência com os objetos de referência – daí irão se aproximar com a realidade. Em termos científicos, não podemos tratar as descobertas como verdades, mas sim como mundos em construção.

A lógica da ciência é plural, vai para além de teoria e empiria, mas é indispensável pensar essas duas dimensões para iniciar uma reflexão sobre o fazer científico. É impossível dissociar teoria e empiria ou tratá-las como dimensões estanques e sem relação. Na vivência de nossas pesquisas é que descobrimos e analisamos quais as melhores lentes para observar determinado fenômeno.

As leituras diversas abrem-nos horizontes de possibilidades e formam o arcabouço necessário para que possamos compreender, mesmo que de forma inicial, os fenômenos. Mas a relação com a empiria é o que vai nos dizer o que de fato nos move, o que move as nossas pesquisas, o que é relevante. Claro que atuar sob essa perspectiva requer esforço, uma vez que é preciso ir além das teorias utilizadas como ponto de partida, descobrir novas possibilidades, buscar diferentes autores enquanto fazemos pesquisas. O objeto empírico de referência é construído pelo prisma das teorias, não está dado e só tem sentido dentro de uma reflexão. O imediato precisa ser acompanhado pela racionalidade para adquirir sentido. Por isso, cada etapa da pesquisa deve ser refletida, teorizada, experimentada em sua particularidade e em sua relação com o todo. Philippe Corcuff, no artigo *¿Qué ha pasado con la teoría crítica? Problemas, intereses em*

21. MALDONADO. Op. cit., 2013, p. 45.

22. Ibidem, p. 41-42.

23. SARTRE, Jean-Paul. *Crítica de la razón dialectica*. Buenos Aires: Losada, 2011, p. 30.

juego y pistas aborda a questão dos registros culturais de maneira muito interessante e apropriada para os estudos em comunicação:

Por consiguiente, no estamos proponiendo tratar estos registros culturales como inmersos en una gran “totalidad cultural” indistinta en un gesto “post-moderno”, o según la lógica del “todo es político” – como se decía en la revolución de sesenta y ocho –, sino de considerar pasajes transfronterizos entre los mismos a partir del reconocimiento de sus especificidades y autonomías respectivas²⁴.

Teoria e empiria articulam-se em uma relação de constante e complexa simbiose. Quando vamos ao campo é que percebemos que muitos dos problemas que tínhamos como resolvidos ainda não estão. É preciso dar passos para trás e para os lados. É preciso dançar metodologicamente. Teoria e empiria são como bailarinos dançando tango: é preciso que os dois estejam em profunda conexão e em sintonia com a música dentro de toda sua complexidade e vivacidade.

Por que falo de tango? Tido como um ritmo indenitário argentino, o estilo musical formou-se inicialmente nos subúrbios, partindo de um conjunto de diversas outras influências, como a polca europeia, a havaneira cubana, o candombe uruguaio e a milonga espanhola. O tango forja-se na miscigenação, sendo uma expressão da formação cultural argentina, inicialmente vulgarizado, depois popularizado e elitizado. Entendo que a pesquisa na perspectiva transmetodológica seja, assim como o tango argentino, a confluência de diversos saberes, teorias e metodologias e tensões para a produção de um conhecimento vivo, pulsante e belo, feito com rigor e esmero, assim como as obras de Carlos Gardel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luiz Roberto. Comunicação, cultura e bem-público: convergências metodológicas sob desafios. In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil: processos receptivos, cidadania e dimensão digital**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2014. p. 101-121.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 113-126.

CORCUFF, Philippe. ¿Que há pasado com la teoría crítica? Problemas, intereses em juego y pistas. **Cultural y representaciones sociales**, Cidade do México, v. 9, n. 18, p. 63-79, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

24. CORCUFF, Philippe. ¿Qué ha pasado con la teoría crítica? Problemas, intereses em juego y pistas. **Cultural y representaciones sociales**, Cidade do México, v. 9, n. 18, 2015, p. 67.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 137-158.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2013. p. 31-57.

MALDONADO, Alberto Efendy. **Epistemología de la comunicación: análisis de la vertiente Mattelart en América Latina**. Quito: CIESPAL, 2015.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. *In*: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 211-243.

MORIN, Edgar. **O conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Europa-América, 1986. (O método, v. 3).

PEIRCE, Charles Sanders. A fixação da crença. **Popular Science Monthly**, Harlan, n. 12, p. 1-15, 1877.

RUEDA, Rocío. Ciberciudadanías, multitud y resistencias. *In*: MARTINEZ, Silvia Lago (org.). **Ciberespacio y resistencias: exploración en la cultura digital**. Buenos Aires: Hekht Libros, 2012. p. 101-121.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razón dialectica**. Buenos Aires: Losada, 2011.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

Elementar, meu caro mestre: cinema, literatura e educação medieval no filme *O nome da rosa* (1986)

Ademir Luiz da Silva

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Universidade Estadual de Goiás. Presidente da União Brasileira de Escritores de Goiás.

E-mail: alsconclave@gmail.com

Resumo: Neste artigo será focado a questão do ensino e da aprendizagem durante a Idade Média, conforme representado no filme *O nome da rosa*, lançado em 1986, com direção do francês Jean-Jacques Annaud, um cineasta especialista em obras com temática histórica, como a *Guerra do fogo* (1981), o *Amante* (1992) e *Círculo de fogo* (2001). O filme é uma adaptação do romance homônimo do escritor italiano Umberto Eco. Partindo de sua narrativa de suspense investigativo, analisar-se-á a relação entre mestre (o monge franciscano Guilherme de Baskerville, inspirado em figuras históricas e da ficção policial) e discípulo (o noviço Adso de Melk, inspirado no narrador do romance *A montanha mágica*, de Thomas Mann), tomando como base o ensino das sete artes liberais (o Trivium e o Quadrivium), de acordo com a tradição medieval.

Palavras-chave: cinema; literatura; educação medieval; *O nome da rosa*.

Abstract: This article focuses on teaching and learning in the Middle Ages, as represented in the film *The Name of the Rose*, released in 1986, directed by the Jean-Jacques Annaud, a French filmmaker specialist in works with a historical theme. Film director as the *Quest for Fire* (1981), *The Lover* (1991) and *Enemy at the Gates* (2001). The film is an adaptation of the homonymous novel by the Italian writer Umberto Eco. In this investigative suspense narrative, we will analyze the relation between master (the Franciscan monk Guilherme de Baskerville, inspired by historical figures and police fiction) and disciple (the novice Adso de Melk, inspired by the narrator of Thomas Mann's *Magic Mountain*), based on teaching of the seven liberal arts (the Trivium and the Quadrivium), according to medieval tradition.

Keywords: cinema; literature; medieval education; *The name of the rose*.

Recebido: 26/10/2019

Aprovado: 2/9/2020

“Sejam dadas graças a Deus por eu naqueles tempos ter adquirido de meu mestre a vontade de aprender e o sentido do caminho reto, que se conserva mesmo quando o atalho é tortuoso” (ECO, Umberto. **O nome da rosa**).

1. A IDADE MÉDIA NO CINEMA

A Idade Média sempre foi um dos períodos históricos mais caricaturados pelo cinema. Embora exista um número considerável de filmes ambientados no medievo, raramente são produções esmeradas e cuidadosas historicamente. Impera uma espécie de pasteurização cênica das personagens e locações. O mais comum é a exploração de sua mitologia romântica, em aventuras descompromissadas dos Cavaleiros da Távola Redonda, Robin Hood, monges templários ou algum cavaleiro genérico. Em certas ocasiões, o filme em si é bastante satisfatório enquanto obra de entretenimento, mas o espectador, sobretudo o espectador mais cuidadoso, raramente se sente cinematograficamente “transportado” para a Idade Média.

São raras as exceções. Dentre elas, podemos citar *O sétimo selo* (1957), do cineasta sueco Ingmar Bergman; a comédia *A incrível armada Brancaleone* (1966), do italiano Mario Monicelli; *Andrei Rublev* (1966), do russo Andrei Tarkovski; “A Trilogia da Vida”, formada por adaptações do *Decamerão* (1971), *Os contos de Canterbury* (1972) e *As mil e uma noites* (1974), do italiano Pier Paolo Pasolini; *Conquista sangrenta* (1985), do holandês Paul Verhoeven, e *Cruzada* (2005), do inglês Ridley Scott.

José Rivair Macedo e Lênia Márcia Mongelli, dois dos principais medievalistas brasileiros, organizaram o livro *A Idade Média no cinema*, no qual dissecam essa problemática. Na introdução do volume, Macedo escreveu que

Os filmes com temática medieval podem ser inseridos em pelo menos três categorias: os “filmes de historiadores”, em que a ficção pretende ilustrar um ponto de vista a respeito do passado com base num saber erudito; os filmes de “personagens históricos”, em que a época é enfocada a partir do protagonista do enredo; os “filmes de aventura”, em que a ação transcorre num passado distante e o contexto desempenha papel secundário¹.

Uma obra cinematográfica que conseguiu amalgamar de maneira competente esses três aspectos foi *O nome da rosa*, lançado em 1986, dirigido pelo francês Jean-Jacques Annaud, inspirado no best-seller homônimo do erudito italiano Umberto Eco (1932-2016). Sua biografia intelectual, como demonstra Daniel Salvatore Schiffer, foi marcada pela interdisciplinaridade. Eco atuou em diferentes áreas do conhecimento. Foi medievalista, semiólogo, crítico cultural, colunista de imprensa e ficcionista. Pesquisou desde a poética de São Tomás de Aquino até o significado religioso das aventuras do Super-Homem. Era um acadêmico reconhecido, com diversos livros publicados, quando estreou na

1. MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. **A Idade Média no cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. p. 29.

literatura, publicando seu primeiro romance com mais de 50 anos de idade. Era justamente *O nome da rosa*.

Inicialmente, a obra foi considerada inadaptável, devido a sua estrutura complexa, múltiplas referências à cultura erudita e diferentes possibilidades de interpretação. Pode ser lida tanto como romance gótico, ficção policial, alegoria medieval ou mesmo como narrativa ideológica. Curiosamente, Eco admite certa inspiração audiovisual em seu trabalho. Em uma passagem de *Pós-escrito a O nome da rosa*, Umberto Eco contou que o cineasta italiano “Marco Ferreri disse-me certa vez que os meus diálogos são cinematográficos porque duram o tempo exato. Lógico, quando dois de meus personagens falavam andando do refeitório para o claustro, eu estava escrevendo com a planta debaixo dos olhos, e quando chegavam paravam de falar”². Ao corroborar a observação de Ferreri, Umberto Eco fortaleceu sua posição como estudioso da cultura pop, na qual o audiovisual possui grande importância, ao mesmo tempo em que estabelece que usou essa experiência acadêmica em sua produção artística.

Cogitou-se realizar a adaptação na forma de uma série televisiva, com bastante tempo de tela para desenvolver os temas e personagens do romance. Porém, Jean-Jacques Annaud convenceu Eco de que apenas a estrutura de produção de um longa-metragem com grande orçamento, visando ao mercado internacional, conseguiria garantir ao projeto os recursos técnicos e artísticos necessários que o tirariam da vala comum dos pastiches sobre a Idade Média normalmente produzidos. O próprio Umberto Eco, contemporizando, insistiu para que o filme fosse falado em inglês, língua que ele considerava o latim do século XX.

Jean-Jacques Annaud havia vencido o Oscar de filme estrangeiro com o *A guerra do fogo* (1981) e posteriormente dirigiu *Círculo de fogo* (2001) e *Sete anos no Tibet* (1997), transformando seu nome e filmografia numa marca de credibilidade e apuro históricos. Eco foi convencido.

Neste projeto, Annaud foi além em seu perfeccionismo tradicional.

Nos créditos do filme, em vez das clássicas fórmulas “com base no romance...” ou “adaptado do romance...”, encontramos uma expressão inédita até então no cinema. Trata-se de um “palimpsesto do romance de Umberto Eco”. Essa bela formulação indica que o tema central do romance e do filme é o mundo dos livros e da escrita e ao mesmo tempo deixa clara desde o início a impossibilidade de uma adaptação fiel da obra literária de origem³.

A noção de palimpsesto advém da prática medieval de raspar pergaminhos e papiros para que fossem reaproveitados, recebendo outro texto por cima. O cineasta apresenta essa perspectiva de reescrita como uma promessa de fidelidade ao registro original. Tal declaração deve ser questionada, considerando mudanças substanciais na narrativa ocorridas durante o processo de transformação da história do romance em um roteiro viável. Registra-se que tais mudanças são comuns na indústria cinematográfica, mas, no caso em análise, ganham mais destaque em função da fala de Annaud.

2. ECO, Umberto. *Pós-escrito a O nome da rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 23.

3. MITTERAND, Henry. *100 filmes da literatura para o cinema*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014. p. 214.

A presença de figuras reais entre os personagens fictícios, como o inquisidor Bernardo Gui e o líder franciscano Michele de Cesane, fortalece suas pretensões de legitimidade histórica. Essa preocupação com a verossimilhança, sem prejuízo do aventuresco, foi uma preocupação que norteou todo o projeto, desde sua concepção. O documentário alemão *A abadía do crime*, que registra o processo de produção do longa-metragem, informa que

Annaud convocou um especialista famoso para planejar o filme. Em Paris, Jacques Le Goff analisou o roteiro e os planos para os cenários e decoração com outros historiadores. Será que o diálogo, a linguagem, o comportamento dos monges batem com aqueles de seus predecessores medievais? É raro, e não é assim que se trabalha no cinema vendo tal colaboração entre a direção, a ciência e o artesanato⁴.

O tom do documentário é apologético. Descreve a produção do filme como uma aventura estética e científica. Festeja o fato de que o historiador Jacques Le Goff, amigo pessoal de Umberto Eco, capitaneou uma equipe que contou com algumas das mais renomadas autoridades dos estudos medievais contemporâneos. Alguns desses nomes foram o Padre Angelo Arpa, que atuou como supervisor dos ritos religiosos encenados; Jean-Claude Bonne, consultor dos aspectos arquitetônicos; Jean-Claude Schmitt, supervisor de comportamento e François Avril, consultor de manuscritos.

O próprio Annaud estudou longamente a tradição literária e cinematográfica do gênero suspense, com destaque para Hitchcock. As sequências que se passam em cenários internos foram filmadas em Eberach, um mosteiro cisterciense do século XII, perto de Frankfurt, que se manteve praticamente inalterado. As cenas externas apresentaram mais dificuldades, uma vez que a equipe de produção teve dificuldades para encontrar locações que correspondessem aos prédios e estruturas descritas no romance original. Desta forma, o arquiteto Dante Ferreti foi contratado para construir uma igreja românica de pedra, conforme as especificações necessárias, e uma biblioteca em forma de labirinto. A busca pelo realismo era tanta que “nas filmagens que aconteciam durante o dia, Annaud chegava a proibir que se usasse meias ou outros tipos de agasalhos, apesar da temperatura se manter constantemente abaixo de zero, “porque as pessoas se movimentam de maneira diferente quando estão com frio”⁵.

Para interpretar o protagonista, o monge franciscano inglês Guilherme de Baskerville, foram cogitados ou testados diversos atores: Paul Newman, Richard Harris, Jack Nicholson e Ian McKellen. Robert De Niro quase se tornou realidade. Finalmente, foi escolhido o ator escocês Sean Connery, famoso por interpretar o primeiro agente 007 no cinema, mas que já havia trabalhado em produções prestigiadas de John Huston e Alfred Hitchcock. Umberto Eco, inicialmente, não aprovou a escalação, mas mudaria de ideia, considerando a interpretação de Connery uma das forças do filme. Segundo depoimento de Connery, “este filme é uma combinação de várias coisas de que gosto no cinema. Fala de uma época em que o povo em geral sabia muito pouco. Fala do conflito dentro da Igreja. Um jovem viaja com um homem mais velho, aprende com ele, então há

4. A ABADIA do crime. Alemanha, 1986. Direção: Sylvia Strasser; Wolfgang Würker. Idioma: alemão, francês, inglês. Documentário. Cor, som, 43 minutos.

5. CALLAN, Michael G. **Sean Connery**: biografia. São Paulo: Landscape, 2002. p. 228.

um aspecto educacional. E há a investigação.”⁶. Para Connery, seu trabalho em *O nome da rosa* foi uma experiência de interpretação e imersão hiper-realista⁷.

Nota-se o destaque que o veterano ator empresta à relação entre seu personagem e o noviço de origem germânica Adso de Melk, interpretado pelo ator americano Christian Slater. Em entrevista para a revista Rolling Stone, Slater declarou que “Adson é o aluno e Sean Connery é o professor [...] É muito parecido com o que acontece na vida real”⁸. De fato, a relação entre mestre e discípulo representa o ponto de equilíbrio do filme. Todos os desdobramentos da narrativa perpassam por ela. Não por acaso, o noviço é o personagem narrador. Sua voz *off* abre, fecha e comenta passagens importantes do filme.

A produção, de seu início ao lançamento do produto final, durou cerca de cinco anos. Tamanho cuidado mereceu elogios do autor do romance, que sabe que numa transposição de mídias, da literatura para o cinema, mudanças e adaptações são inevitáveis. Umberto Eco declarou que “o filme que estão fazendo não é obra minha. É obra de Jean-Jacques Annaud. Claro que, para meu próprio bem, espero que fique bom. Mas estou muito mais relaxado ao lidar com a obra agora. Annaud não vai transformá-la num filme de Hollywood, porque age com senso de precisão filológica e histórica. Isso é muito europeu”⁹. Como resultado “o filme havia se tornado uma besta rara: um empenho intelectual honesto que se transformou num sucesso de bilheteria”¹⁰.

2. O MESTRE E O DISCÍPULO

Em *Pós-escrito a O nome da rosa*, Umberto Eco informou que, enquanto escrevia o livro, o título provisório era *A abadia do crime*, mas seu “sonho era intitulá-lo *Adso de Melk*. Título bastante neutro, já que Adso, afinal de contas, era a voz narrativa. Mas aqui na Itália os editores não apreciam os nomes próprios”¹¹. Afora a ironia de Eco, cabe destacar que seu título preferencial sublinhava o nome do aluno e não do professor. Indo um pouco além, o nome do aluno que se tornaria professor.

Guilherme de Baskerville é um franciscano. Mais especificamente um franciscano inglês. Essas características não estão presentes por acaso. Ao delinear o personagem, Umberto Eco determinou que “precisava de um investigador, possivelmente inglês (citação intertextual), que tivesse um grande senso de observação e uma sensibilidade particular para interpretação de indícios. Estas qualidades só se encontravam no âmbito franciscano, e após Roger Bacon”¹².

Não era raro que os pais procurassem preceptores entre as fileiras da Ordem Franciscana para educarem seus filhos, pois os monges mendicantes “atribuíam ênfase especial à aprendizagem e ao ensino”¹³. De suas fileiras saíram grandes mestres da filosofia escolástica, como Alexandre de Hales, conhecido como “doutor indiscutível”, e Guilherme de Ockham, o “doutor invencível”¹⁴. Em *Pós-escrito a O nome da rosa*, lançado depois do sucesso mundial do romance, Umberto Eco conta que “a princípio, eu tinha decidido que o investigador

6. AABADIA... Op. cit., 1986.

7. CALLAN. Op. cit., 2002. p. 228.

8. Ibidem. p. 227.

9. AABADIA... Op. cit., 1986.

10. CALLAN. Op. cit., 2002. p. 228.

11. ECO. Op. cit., 1985. p. 09.

12. ECO. Op. cit., 1985. p. 24.

13. LOYN, H. R (org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 127.

14. BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1978. p. 111-112.

devia ser o próprio Ockham, depois abandonei a ideia, porque humanamente o *Venerável inceptor* me é antipático”¹⁵. Nota-se que o nome Guilherme permaneceu.

No filme, o primeiro diálogo trocado entre mestre e discípulo é, ao mesmo tempo, humorístico e esclarecedor do tipo de relação que possuem. Logo que chegam ao mosteiro onde ficarão hospedados, visando participar de um debate sobre a polêmica teológica acerca da pobreza de Cristo, Guilherme nota certa inquietude em Adso. Percebendo do que se trata, que o jovem acanhado precisa ir ao banheiro, dá uma lição e explica ao discípulo o caminho desejado em uma só frase.

GUILHERME: Para comandar a natureza devemos primeiro aprender a obedecê-la. Volta para o átrio, pega o prédio à tua esquerda entra na quadra à tua direita e encontrarás o lugar que procuras. Atrás do terceiro arco.

ADSO: O senhor disse que nunca estive nessa abadia.

GUILHERME: Quando chegamos, vi um irmão dirigindo-se apressado ao lugar. No entanto ele saiu do mesmo lugar com mais calma e um ar de contentamento¹⁶.

Uma das frases célebres atribuídas ao franciscano Bacon é justamente “conheça o livro da natureza”, reproduzida quase que textualmente no diálogo citado.

Ao criar o personagem Guilherme de Baskerville, fazendo “citações intertextuais”, Umberto Eco salta de seus amplos conhecimentos eruditos sobre o medievo para entrar no campo da literatura popular. Segundo Henry Mitterand, o nome do monge detetive de Eco “remete simultaneamente a Guillaume de Lorris, o poeta do século XIII que escreveu a primeira parte do poema alegórico *O romance da rosa*, e ao *Cão dos Baskerville*, de Arthur Conan Doyle, uma das aventuras mais famosas de Sherlock Holmes”¹⁷. Na Idade Média, quando o uso de sobrenome ainda não estava plenamente estabelecido enquanto elemento oficial de identificação, era comum relacionar a pessoa com seu lugar de nascimento ou onde se estabeleceu. Francisco de Assis, Antônio de Pádua e Bernardo de Claraval são bons exemplos. Portanto, Guilherme é Guilherme de Baskerville porque teria nascido em Baskerville, local onde se passará a “futura” aventura de Sherlock Holmes.

É famosa a relação de amizade e, ao mesmo tempo, professoral que Holmes mantém com seu companheiro de apartamento, aventuras, biógrafo e médico Dr. Watson. A relação de Guilherme e Adso a espelha, o que fica explícito quando o velho franciscano reproduz o bordão de Holmes ao dizer para o noviço, após chegar a uma conclusão investigativa, na qual a lógica substituiu a credence, “meu caro Adso, é elementar”¹⁸.

Os eventos narrados no romance, e por extensão no filme, são basicamente as memórias que um Adso já idoso possui de sua juventude, seu tutor e seu único amor mundano, uma pobre camponesa da qual jamais soube o nome. De alguma maneira, pode ser enquadrado como uma espécie de *bildungsroman*, um romance de formação. Mais do que uma simples aventura dentro dos muros de um mosteiro, *O nome da rosa* é a história de um rito de passagem, dos percalços

15. ECO, Umberto. op. cit. p. 25.

16. O NOME da rosa. França/Itália/Alemanha, 1986. Direção: Jean-Jacques Annaud. Idioma: inglês, latim. Cor, som, 130 minutos.

17. MITTERAND. Op. cit., 2014. p. 215.

18. O NOME... Op. cit., 1986.

pelos quais um jovem passa para amadurecer, entrando na vida adulta. Por essa perspectiva, a educação medieval é um dos temas centrais do filme.

Mas qual era o cerne da educação medieval? “A criança, na Idade Média, como em todas as épocas, vai à escola. É, em geral, a escola da sua paróquia ou do mosteiro mais próximo. Com efeito, todas as igrejas agregam a si uma escola”¹⁹. E o que se ensina? Por um lado, “a pedagogia cristã da Idade Média é preponderantemente uma pedagogia da fé [...]. A fé significa aqui uma opção essencialmente diferente em relação à realidade: não uma constatação e descrição objetivante de coisas e fatos, mas uma forma existencial de se comportar ante a essência e a totalidade da realidade”²⁰, mas por outro lado havia grande influência da cultura clássica.

Havia grande divergência entre teoria e prática na estrutura da educação formal. As disciplinas estavam divididas, em termos nocionais, nas sete artes liberais: gramática, retórica e dialética (o *trivium*), aritmética, geometria, astronomia e música (o *quadrivium*), e as matérias de nível superior, que eram a teologia, o direito e a medicina. Mas enquanto a divisão das matérias de ensino superior estava estritamente refletidas na organização da universidade, pelo menos até o final da Idade Média, no nível inferior, não se tratava na realidade de um programa de estudo mas de uma estrutura conceitual indefinida, no âmbito da qual havia grande liberdade de variação de ênfase e de desenvolvimento²¹.

Adso é bastante jovem, um adolescente para os padrões modernos. Christian Slater tinha dezessete anos em 1986, quando do lançamento do filme, e ainda menos durante as filmagens. Considerando sua idade, certamente não tinha, pelo menos oficialmente, iniciado seus estudos superiores. Mas “o *trivium* era básico também no currículo do período clássico, na Idade Média”²².

Guilherme de Baskerville realizava com maestria esse exercício da *práxis*, união da teoria e da prática. “O *trivium* inclui aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à mente, e o *quadrivium* aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à matéria”. Há diversas passagens onde Adso, supervisionado pelo preceptor, testemunha ou participa de debates sobre as implicações físicas, metafísicas e fisiológicas dos crimes que investigam. Há inclusive aulas práticas, como quando visitam o gabinete de Severino, o “físico” (médico) do mosteiro, para assistirem dissecações e aplicações de ervas medicinais. O próprio monge mestre possuía mecanismos metálicos de observações dos astros, com os quais possivelmente instruía o discípulo dentro do escopo do currículo do *quadrivium*²³. Apesar de Guilherme mostrar-se discreto quanto à posse desses instrumentos, chegando a escondê-los ao receber a visita do abade, não chega a ser surpreendente seu interesse pelo tema.

Na virada do século XIII para o XIV, a astrologia era onipresente [...]. Por muito tempo a astrologia foi considerada como uma parte das matemáticas; é o que lhe confere uma parcela não negligenciável de seu crédito retrospectivo. Também por muito tempo era tida como uma astronomia em estado nascente. Mas de que matemáticas se fala? Na carta-dedicatória de sua Obra Maior (Opus Maius), o franciscano Roger Bacon explica detalhadamente ao papa Clemente IV a necessidade teórica e a utilidade prática da astrologia²⁴.

19. PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1997. p. 95.

20. BÖHM, Winfried. **A história da pedagogia**. Florianópolis: Conceito, 2010. p. 47.

21. LOYN. Op. cit., 1997 p. 127-128.

22. JOSEPH, Miriam. **O trivium: as Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica**. São Paulo: É Realizações, 2008. p. 30.

23. MARTINEAU, John. **O quadrivium: as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia**. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 12-13.

24. LIBERA, Alain de. **Pensar da Idade Média**. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 238.

Roger Bacon, como destacamos, foi um dos modelos para Guilherme. Mas o fato é que pelo sistema simbólico astrológico se construiu catedrais, vitrais e relevos, se pintou murais, teceu complexas tapeçarias e muito mais. Era um conhecimento respeitável, embora no filme seja sugerido que tivesse algo de herético, como indica a cena em que Guilherme esconde seus instrumentos ao receber a visita do abade do mosteiro.

Qual tipo de ensino Adso recebia? “Já no século XII, mestres, clérigos (Abelardo foi um deles), ministravam um ensino fora do contexto monástico e episcopal, nas cidades”²⁵. Mas Adso não é um estudante comum. É um monge, um noviço, apresentado como sendo o “filho mais novo do barão de Melk”²⁶. Constituía prática comum que os filhos mais jovens dos nobres, portanto sem direito a herança, fossem direcionados a uma carreira eclesiástica.

Na Idade Média existia grande apreço aos laços de sangue, sendo a solidariedade pela linhagem àquela com a qual se poderia verdadeiramente contar nos momentos cruciais. “Só por uma preocupação de exatidão bastante rara é que por vezes se especifica: ‘amigos carnis’”. Como se, em verdade, só existisse verdadeira amizade entre pessoas ligadas pelo sangue”²⁷. Contudo, desde o início, muito mais no filme do que no livro, desenha-se entre discípulo e mestre relações que extrapolam o respeito à autoridade pedagógica, chegando a traços de evidente amizade entre eles. Essa confiança fica patente após o encontro amoroso entre Adso e a camponesa, quando o noviço, sem conseguir dormir, procura os conselhos do mestre.

ADSO: Mestre, preciso te contar uma coisa.

GUILHERME: Eu já sei.

ADSO: Então vai ouvir minha confissão?

GUILHERME: Prefiro ouvir primeiro como amigo.

ADSO: Mestre, alguma vez o senhor amou?

GUILHERME: Se amei? Sim, várias vezes. Amei Aristóteles, Ovídio, Virgílio...

ADSO: Não, quero dizer, se amou uma...

GUILHERME: Não estas confundindo amor com luxúria?

ADSO: Estou. Não sei. Só quero o bem dela, quero que seja feliz, quero salvá-la da pobreza.

GUILHERME: Ah, não.

ADSO: Por que “ah, não”?

GUILHERME: Está apaixonado.

ADSO: Isso é ruim?

GUILHERME: Para um monge representa alguns inconvenientes.

ADSO: Não é São Tomás de Aquino que louva o amor acima de todas as virtudes?

GUILHERME: O amor a Deus, Adso, o amor a Deus.

ADSO: E o amor por uma mulher?

GUILHERME: De mulheres, Tomás de Aquino entendia muito pouco. Mas as escrituras são claras. Provérbios nos alerta: “A mulher se apodera da alma preciosa do homem”. Eclesiástico diz: “Mais amarga que a morte é a mulher”.

ADSO: Sim, mas o senhor, o que pensa, mestre?

GUILHERME: Bem, não tenho a vantagem de sua experiência, mas acho difícil convencer-me que de que Deus teria criado um ser tão vil sem dotá-lo de

25. LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 200.

26. O NOME... Op. cit., 1986.

27. BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Lugar da História, 2015. p. 156.

algumas virtudes. A vida seria tão cheia de paz sem o amor, Adso, tão segura, tão tranquila; e tão monótona²⁸.

Essa cumplicidade vai se reforçar e repetir adiante, quando Guilherme contar ao noviço, que também propõe ouvi-lo na condição de “amigo”, sua experiência no Tribunal da Inquisição. Primeiro como inquisidor, depois como acusado, quando foi preso e torturado.

Essa liberdade entre professor e aluno, talvez incompatível com a realidade das relações medievais, permite a Adso repreender Guilherme, acusando-o de não se importar com as pessoas, embora sempre esteja “disposto a dizer a verdade quando se trata de livros e ideias”²⁹. O velho Adso narrador, lembrando-se da história macabra que viveu, reforça que “meu mestre confiava em Aristóteles, nos filósofos gregos e nas faculdades de sua própria inteligência lógica notável. Infelizmente, meus medos não eram só fantasmas de imaginação juvenil”³⁰. Os dias seguintes provariam que as ações humanas deveriam ser mais temidas do que fantasmas e demônios.

Durante sete dias, sete monges seriam assassinados, de modo a, aparentemente, referenciar o livro bíblico do Apocalipse. O enredo propriamente dito do filme não é o tema do presente artigo, bastando referenciar que as peripécias advindas desse entrecho dramático seriam fundamentais para alicerçar a relação entre mestre e discípulo. Juntos enfrentariam a morte e as instituições medievais, enfrentariam ferro e, literalmente, enfrentariam fogo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a aventura, com um incêndio destruindo a biblioteca da abadia, os dois franciscanos partem. Na bagagem levam alguns dos poucos livros que conseguiram salvar. Na versão cinematográfica, diferentemente do romance, temos um final redentor, no qual Adso encontra a camponesa, sua “rosa”, na estrada. Ela sobreviveu à cerimônia em que seria queimada viva pelo inquisidor Bernardo Gui, que morre ao fugir de uma rebelião popular. Episódio historicamente falso. Em todo caso, Adso precisa escolher entre ficar com a camponesa na vila, levá-la consigo ou, simplesmente, deixá-la sem olhar para trás, para viver sua projetada existência dedicada ao conhecimento e à contemplação monástica. Opta, não sem consternação e não sem deitar uma discreta lágrima, pela terceira opção.

Jamais me arrependi de minha decisão, pois aprendi com meu mestre coisas sábias, boas e verdadeiras. Quando finalmente nos separamos, ele me presenteou com seus óculos. Eu ainda era jovem, ele disse, mas um dia eles me teriam serventia. E, de fato, eu os estou usando agora enquanto escrevo estas linhas. Ele me abraçou carinhosamente como um pai, e segui meu caminho. Nunca mais o vi de novo, nem soube de seu paradeiro, mas rezo para que Deus tenha recebido sua alma e perdoado as pequenas vaidades para as quais ele foi atraído por seu orgulho intelectual³¹.

28. O NOME... Op. cit., 1986.

29. Ibidem.

30. Ibidem.

31. Ibidem.

Embora o final cinematográfico tenha apresentado opções diferentes da versão literária, Adso não se afastou de seu destino. Apenas chegou nele por outras vias. Agiu como provavelmente agiria um monge medieval genuíno. Acima de qualquer coisa, apesar de todas as tentações, seguiu seu mestre.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

A ABADIA do crime. Alemanha, 1986. Direção: Sylvia Strasser; Wolfgang Wörker. Idioma: alemão, francês, inglês. Documentário. Cor, som, 43 minutos.

O NOME da rosa. França/Itália/Alemanha, 1986. Direção: Jean-Jacques Annaud. Idioma: inglês, latim. Cor, som, 130 minutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, Ruy de Ayres. **Pequena história da educação**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1978.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Lugar da História, 2015.

BÖHM, Winfried. **A história da pedagogia**. Florianópolis: Conceito, 2010.

CALLAN, Michael G. **Sean Connery: biografia**. São Paulo: Landscape, 2002.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

JOSEPH, Miriam. **O trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica**. São Paulo: É Realizações, 2008.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIBERA, Alain de. **Pensar da Idade Média**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOYN, Henry Royston (org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. **A Idade Média no cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MARTINEAU, John. **O quadrivium: as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia**. São Paulo: É Realizações, 2014.

MITTERAND, Henry. **100 filmes da literatura para o cinema**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa – América, 1997.

SCHIFFER, Daniel Salvatore. **Umberto Eco – O labirinto do mundo**: uma biografia intelectual. São Paulo: Globo, 2000.

Investigar, enseñar, difundir: coordenadas actuales del trabajo académico universitario¹

Delia María Croy Druetta

Profesora Titular C-TC. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora en Estudios Latinoamericanos. México.

E-mail: croidelia@gmail.com

Resumen: Se analizan las condiciones actuales de la enseñanza del periodismo y la comunicación a partir de los requerimientos que plantea el ejercicio profesional en los medios digitales. Sostenemos que en la actualidad la epistemología de la comunicación o teoría del conocimiento comunicativo constituye un proceso que enfrenta desafíos al interior del campo y en los sistemas educativos, producto del lugar social que ocupan los medios tradicionales y digitales. El enfoque de estas reflexiones emerge de la consulta de documentos y bibliografía con perspectiva crítica sobre el tema bajo análisis, buscando confrontarlos y establecer líneas de pensamiento para su discusión.

Palabras clave: periodismo; comunicación; educación superior.

Resumo: Este artigo analisa as condições atuais do ensino em jornalismo e comunicação com base nas exigências impostas pela prática profissional nos meios digitais. Afirmamos que, na atualidade, a epistemologia da comunicação, ou teoria do conhecimento comunicativo, constitui um processo que enfrenta desafios no campo e nos sistemas educacionais, produto do lugar social ocupado pelas mídias tradicionais e digitais. É por isso que o foco dessas reflexões emerge da consulta a documentos e bibliografia, com uma perspectiva crítica sobre o assunto em análise, buscando confrontá-los e estabelecer linhas de pensamento para sua discussão.

Palavras-chave: jornalismo; comunicação; educação superior.

1. Esta es una versión ampliada del artículo presentado en el Grupo de Interés Comunicación y Trabajo, del Congreso de Asociación latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Alaic, 2020.

Recibido: 22/12/2020

Aprobado: 29/12/2020

1. ANTECEDENTES Y DELIMITACIÓN DEL TRABAJO

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las transformaciones que ha experimentado en los últimos años la construcción epistemológica del campo de conocimiento de la comunicación, así como las condiciones de persistencia (o no) de un pensamiento crítico en la producción académica universitaria. El abordaje de estas reflexiones se sustenta en una discusión documental crítica, que abarca los cambios en la enseñanza y en la práctica del ejercicio periodístico, enfatizando las condiciones y retos del presente.

Partimos de dos supuestos iniciales de reflexión. El primero sostiene que en la actualidad la epistemología de la comunicación, o teoría del conocimiento comunicativo, enfrenta desafíos al interior del campo y en los sistemas educativos, producto del lugar social que ocupan los medios tradicionales y digitales. El segundo señala que los parámetros generales impuestos por los cambios en la educación superior, universo de nuestro análisis, se apoyan en criterios productivistas derivados de las ciencias exactas, que están lejos de comprender y valorar tanto la enseñanza del periodismo como de otras producciones comunicativas. Tampoco facilitan los procesos investigativos y de difusión de estos temas, situación que conduce a una paradoja: en la medida en que los medios analógicos o digitales alcanzan una posición destacada en las dinámicas sociales, se amplía la agenda de investigación de nuestro campo, pero decrecen los recursos para abordarla².

De estos supuestos se desprenden dos objetivos generales, con el fin de abordar críticamente esta problemática.

1. Analizar el proceso de transformación experimentado por la educación superior (con énfasis en América Latina), destacando nuevos sistemas de evaluación para la labor docente, institucionalización de la investigación comunicativa con injerencia en las agendas de trabajo, sistemas de becas que benefician a investigadores y alumnos, escasa renovación de la planta académica, nuevos proveedores educativos, entre otros, con el fin de identificar el contexto actual en que se desarrollan docencia e investigación de la comunicación.
2. Reflexionar sobre la incidencia que el cambio en la educación superior tiene en la formación de comunicadores y periodistas, considerando que se trata de un ámbito profesional dinámico, profundamente transformado a partir de la digitalización (nuevos líderes informativos, periodismo *espontáneo* en competencia con el profesional, noticias falsas o sin fuentes fiables, desdibujamiento de los géneros, etc.).

2. INVESTIGAR, ENSEÑAR, DIFUNDIR EL PERIODISMO

Respecto al primer objetivo quisiera detenerme en algunos de esos cambios sustantivos. El primero, tal vez el más general, es el potente vínculo que existe y

2. Para estas reflexiones parto de la realidad mexicana en la que desarrollo mi trabajo académico, pero las alimento con otras experiencias regionales de carácter similar. En todas ellas el común denominador es la crisis, y toda crisis refiere un momento difícil, en el cual se producen mutaciones sustantivas. En lo económico, destaca la crisis de alcance mundial del 2008, misma que para algunos analistas estamos a punto de replicar en el presente, amenazado con recesión y un regreso a la hegemonía de la derecha en el poder.

que ha llegado para quedarse entre digitalización y producción del saber. Para esa relación enfocaré estas reflexiones situándolas en el ámbito universitario.

Entre los años 1960 y 1970, desde distintos países, emergen propuestas cimentadas en la producción y circulación social del saber. Entre las cuales, destaca la contribución de Fritz Machlup³, quien publica *Production and distribution of knowledge in the United States*. En esta obra identifica al conocimiento como un dato, un producto que puede ser analizado considerando las fases del círculo productivo: producción y distribución; adquisición y transmisión; y creación y comunicación. Años más tarde, este autor señala cinco sectores económicos que considera básicos: educación, medios de comunicación, máquinas de información, servicios de información y otras actividades de información que pueden medirse si se les asigna un valor económico. Este señalamiento es singular, ya que, salvo la educación, los demás sectores apenas estaban emergiendo.

En ese mismo año, Daniel Bell⁴ presenta su concepto de sociedad posindustrial, propuesta según la cual los procesos industriales cedían su destacado lugar a la información. Bell adelantó entonces que para la sociedad de finales del siglo XX la preocupación central sería el futuro, así como la consideración de que el conocimiento es un factor productivo y prioritario de su control para la toma de decisiones.

Una década después, en 1972, Yoneji Masuda⁵ defendía un futuro marcado por la productividad informativa. Vislumbraba para Japón, su país, una fuerte influencia de la computación y de la información.

Además de esos autores, otros pensadores coincidieron, desde sus perspectivas personales y locales, en destacar la importancia de una sociedad que cuyo centro es la información y el conocimiento, lo que daría lugar a un enunciado ahora aceptado: sociedad de la información y el conocimiento. Este tipo de sociedad coadyuva en el desarrollo global del modelo político-económico neoliberal, que se implanta a comienzos de la década de los 1980.

Como producto de tales cambios de sentido, a finales del siglo XX se dan a conocer propuestas internacionales para la educación superior. Sus consecuencias se reflejan en una marcada reducción de presupuestos destinados a universidades públicas, lo que las lleva a abrirse camino mediante el cobro de matrículas o de algunos servicios educativos, orientando la investigación según las agendas y financiamientos disponibles. Este proceso conduce a descuidar la renovación de las plantas académicas, ya que cuando se liberan algunos lugares de trabajo, la tendencia es no reponerlos. En conjunto, estas medidas pueden ser vistas como una privatización parcial de la educación.

En materia de investigación, estas transformaciones miden y profundizan la relación entre el financiamiento de los estudios realizados en el ámbito académico y el logro de resultados, patentes o productos tangibles. Tales mediciones contabilizan la producción, alimentando un sistema de premios y castigos consistente en becas de productividad, concursos para el financiamiento a proyectos, sistemas de reconocimiento económico a los científicos que proporciona ingresos paralelos a los salarios universitarios.

3. MACHLUP, Fritz. The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton: Princeton University Press, 1962.

4. BELL, Daniel. El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

5. MASUDA, Yoneji. The information society as post-industrial society. Chicago: World Future Society, 1981.

En paralelo, se fomenta la creación de instituciones de educación superior privadas, con fines de lucro, cuyas costosas matrículas son asumidas por sus alumnos⁶. Solo algunas conservan la misión de saber universal que caracteriza a las universidades tradicionales, produciendo resultados en investigación y docencia, aunque muy cercanos a las demandas de mercados nacionales e internacionales. Estas nuevas instituciones, no obstante, llenan vacíos del sector educativo público, incapaz de cubrir la demanda creciente de alumnos.

Previo a estos cambios, las universidades había sido uno de los eslabones más preciados en la transformación científico-tecnológica, así como actores en la formulación de políticas públicas. Fue en ese ámbito en que se desarrolló y enriqueció la epistemología de la comunicación. Sin embargo, con el neoliberalismo se reconfigura la producción de conocimiento y el lugar social de las instituciones de educación superior, propiciando que las agendas de investigación respondan a las necesidades de los sectores productivos, mientras se descuida la ciencia básica. Este panorama repercute negativamente en las ciencias sociales, ya que ante el nuevo esquema sus resultados son intangibles y difícilmente generan patentes. Al mismo tiempo, las agendas de investigación se orientan según financiamientos que suelen estar alejados del interés de los investigadores. Tal es el caso del periodismo visto solo desde la economía política para reconocer la movilidad de las empresas que intervienen, o desde el desarrollo de habilidades para formar periodistas capaces de cubrir con su trabajo la totalidad del proceso informativo (desde el registro o fuente original hasta su emisión, pasando por procesos técnicos).

En los orígenes de las carreras de grado y posgrado en comunicación, el periodismo fue objeto central de enseñanza e investigación. Sin embargo, en el presente se desdeña el estudio de su impacto social, así como de los procesos informativos. Los temas ahora cobran actualidad a partir de expresiones en las redes sociales: noticias falsas, opiniones disfrazadas de nota informativa, tendencia a la espectacularización de los sucesos, amarillismo, el humor como recurso de ataque o de desinformación, entre otros.

En medio de este panorama, destaca también un cierto desapego hacia las instituciones de investigación académica tradicionales, lo que deriva en la existencia de universidades desinteresadas en la investigación y la formación de científicos, en tanto que otras carecen de recursos para la investigación. El sistema de medición de la productividad instaura una práctica: cada investigador debe gestionar sus propios recursos, apoyándose en programas que los concursan.

3. LA FORMACIÓN DE PERIODISTAS Y COMUNICADORES

El segundo objetivo de este texto se refiere a la formación de periodistas y comunicadores, que no ha sido ajeno a las transformaciones que han experimentado las universidades. Lejos están los tiempos en que el periodismo ocupara el interés prioritario del campo de la comunicación, entonces incipiente. Como nos ha pasado ante temas diversos, al ampliarse las agendas comunicativas en

6. SILVIO, José. *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: Ilesalc, 2000.

la docencia y la investigación, decae el interés por lo periodístico. Hay muchas críticas al desempeño profesional por alinearse a ciertos intereses económicos o políticos, recibir sobornos o autocensurarse, algo que en parte deviene de los bajos salarios que reciben, por lo que deben trabajar en varios medios simultáneamente y, en algunos casos, recibir pagos por la orientación de la información que difunde.

Como es sabido, el mayor desafío del ejercicio profesional del periodismo deriva de la robustez de las redes sociales digitales que representan y se defienden como canales para la expresión de los ciudadanos, más allá de los medios. El impacto de las redes es importante tanto para la formación del periodista como para el respeto al proceso informativo que orientaba su desempeño profesional. Además, la riqueza de las redes es indiscutible porque da cabida a interpretaciones alternativas de los sucesos, puntos de vista diferentes, pero también suelen recurrir al amarillismo, a ataques verbales personalizados o no, mensajes agresivos y, en ocasiones, acoso físico a otros miembros de esas redes. En consecuencia, violentan los más elementales preceptos éticos que fueron parte del periodismo de antaño.

La defensa de la libertad de expresión ha hecho permisivas a las redes sociodigitales que pueden difundir o replicar mensajes sin comprobar su contenido, sin fuente, sin la más mínima precaución para verificar lo que se dice. El objetivo suele ser ganar seguidores a costa de la verdad o del profesionalismo que requiere una actividad de gran importancia social como el periodismo. La emergencia de voces que ganan seguidores en la redes produce una falsa disputa entre la libertad de expresarse y la responsabilidad de informar de manera profesional. *Youtubers*, *influencers*, *twitteros*, contenidos cómicos que deforman los hechos sociales y los ridiculizan, así como otros líderes de opinión en redes, defienden su libertad de decir sin más sustento que el número de seguidores.

Formar profesionales del periodismo para esta realidad, donde los influencers de redes sociales ganan cifras altísimas si se los compara con los ingresos periodísticos, constituye un desafío ético y profesional. Además, la práctica del soborno, conocida en México como “chayote”, es otro factor que atenta contra la profesión y la deforma. Están también los temas tabús sobre los cuales no se puede informar, a riesgo de poner en peligro la vida del comunicador o la de sus familiares.

Desde las aulas se pueden enseñar las normas del periodismo, como marco teórico para una realidad que se aleja bastante de ellas. La dicotomía entre teoría y realidad, paradójicamente, es ahora mayor como producto de algo que buscamos durante décadas: nuevos medios para expresarnos.

Tenemos derecho a seguir pensando que la universidad sea el ámbito primario de la producción y reproducción del conocimiento. Hasta no hace mucho lo era. Con la formidable expansión de las universidades y de su población estudiantil, una de las cosas que ha ocurrido es lo que llamaría la gran escolarización del sistema universitario, esto es, la enorme presión social⁷.

7. WALLERSTEIN, Immanuel. **Abrir las ciencias sociales**: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 2006, p. 8.

En efecto, las universidades tienen desafíos mayores que afrontar en relación a sí mismas, a la producción del saber y su circulación. Sabemos que estos retos superan al campo de conocimiento de la comunicación, sin embargo, los de este campo no son menores: afectan a los sujetos que intervienen, los medios que se emplean, así como el sentido y características de las prácticas que desarrollan los periodistas. Su incidencia social no es discutible, tanto que en la segunda década del siglo XXI hasta la fortaleza de las democracias dependen de sus periodistas y sus medios tradicionales o digitales.

Las universidades deben trabajar en el esclarecimiento de su lugar social y en la producción y difusión del conocimiento. También deben pensarse a sí mismas como instituciones, encarando una reflexión profunda sobre su papel cultural, social y político, y las responsabilidades derivadas de esos roles.

En relación al segundo objetivo planteado aquí, es necesario no solo analizar los cambios operados en los últimos lustros, sino considerar de manera muy especial lo que estamos viviendo actualmente como consecuencia del Covid-19.

En América Latina, la educación superior ha padecido crisis recurrentes derivadas de decisiones coyunturales y, a veces, erráticas de los gobiernos, que han aplicado políticas públicas alejadas de las condiciones en que se enseña, se investiga y difunde el saber. Si bien esta presentación trata específicamente del campo de conocimiento de la comunicación, este comparte con otras áreas del saber –las ciencias sociales de manera destacada–, muchos de los desafíos y cambios que, desde finales del siglo pasado, enfrentan la enseñanza e investigación universitaria.

Los cambios más notorios en la educación superior tienen origen en la globalización neoliberal (años 1980) cuando los organismos internacionales comienzan a proponer lineamientos que buscan una reestructuración profunda, ligándola a un saber instrumental que responde a lógicas del mercado. Con características peculiares según su nivel de desarrollo y condiciones materiales, dichas líneas de acción se comparten en casi todo el mundo. Nuevos marcos legales facilitan esos cambios, y causan una migración constante de alumnos y docentes desde los sistemas públicos de enseñanza a los privados.

También corresponde a estos años el proceso de institucionalización de la investigación, cuyos ejes de transformación tocan a alumnos, a maestros y a la propia institución educativa. Para los alumnos del nivel superior y posgrado, se crean sistemas de becas, que por un lado buscan paliar la falta de empleos y, por otro, conforman un sistema de control con miras a asegurar titulaciones en tiempo y forma, aumentar la eficiencia terminal y evitar deserciones. Este conteo de alumnos titulados se inserta en la tendencia de cuantificar logros y fracasos.

En cuanto a los maestros, se crea un sistema de productividad basado en premios y castigos, que igual garantiza recursos para la investigación y la difusión, castiga su falta de interés por ese tipo de productos o sus posturas críticas. Los premios para los docentes suelen estar condicionados a seguir agendas establecidas de investigación, mostrar compromiso institucional acrítico y

demostrar su capacidad para trabajar en equipo. Todos estos aspectos conducen al alejamiento, en mayor o menor medida, del pensamiento crítico a docencia, investigación y difusión.

El docente-investigador de comunicación, periodismo y todas las áreas de conocimiento tiene ahora que hacer muchos informes que cuantifican su producción, misma que redundan en beneficios económicos otorgados en forma de estímulos, becas, asistencia a congresos y financiamiento para investigar, en los cuales se suele reproducir un sistema clientelar que proscribe el pensamiento crítico. La docencia descansa en trabajos parciales o por horas, con maestros que tienen escasas posibilidades de desarrollar una carrera académica. Hay muchos que desempeñan su actividad profesional principal fuera del sistema universitario: guionistas, periodistas, productores, conductores, *youtubers*, managers, etc.

En paralelo, emergen nuevos proveedores educativos del sector privado, instituciones donde las becas para alumnos son escasas o inexistentes, en tanto que la investigación académica es casi nula, salvo que se trata de productos patentables. Cabe enfatizar que, con distintas variantes, la educación privada siempre ha existido, y a partir del modelo neoliberal se expande por ser parte de la liberalización que impone el libre juego de oferta y demanda. Se pasa del modelo de financiamiento de control del Estado a un modelo de supervisión estatal. En el primer caso de origen francés, el Estado entiende a la educación superior como un elemento fundamental del desarrollo social, por lo que asume sus costos, delinea sus metas, objetivos, sistemas de titulación, permanencia y egreso. En el segundo modelo de origen británico y estadounidense, cada institución propone y desarrolla sus propios programas y organización, con una participación secundaria del Estado. En este caso el financiamiento proviene del mercado⁸.

Con el cambio de modelo que buscaba la reproducción del sistema, los contenidos de la educación superior controlados por el Estado se diversifican y dispersan, fortaleciendo una nueva visión del mundo: el modelo de libre mercado con el individuo y la familia como ejes del nuevo orden. El proceso privatizador de la enseñanza superior tiene, así, el efecto de profundizar el discurso neoliberal mediante los nuevos proveedores: favorece la coincidencia de metas entre las argumentaciones del modelo y sus propios intereses.

De esta manera, desde finales de los 1990 el modo de producción científica cambia: se fue abandonando el modelo de producción lineal (dominante a partir de la Segunda Guerra Mundial) en el cual el conocimiento se produce en instituciones del sector educativo, en un segundo paso se divulga y son las empresas las que transforman esas innovaciones en productos o servicios que al final llegan a la población o consumidor. Este ciclo hizo de las universidades y sus procesos de investigación protagonistas del cambio tecnológico y la innovación científica, pero la ruptura de esta linealidad en la producción del conocimiento puso en entredicho su lugar social. Con la pandemia del Covid-19, la ciencia recobró un lugar de importancia como fuente de información creíble, pero junto con este reconocimiento llegó la llamada infodemia que

8. SILVIO. Op. cit., 2000.

desata noticias falsas, facilita la copia sin fuentes, promueve discusiones estériles e irreconciliables, de puntos de vista diferentes. También las predicciones y modelos matemáticas se colocan como verdades indiscutibles cuando son solo eso: predicciones.

Para la comunicación, la existencia de universidades sin interés en la investigación básica, y otras con presupuestos escasos o que condicionan el desarrollo de estudios de largo alcance, constituye un desafío de múltiples aristas. Es notoria la creciente oferta de carreras con contenidos comunicativos de corte instrumental. También es visible la histórica desatención del campo, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en el saber científico general. A pesar de su posicionamiento social y su incidencia en las prácticas culturales de los individuos, aún padecemos de invisibilidad y poco reconocimiento sobre la importancia de los fenómenos comunicativos.

La situación de la enseñanza y la investigación del periodismo repercute en los contenidos de la enseñanza y preocupa la actualidad de los contenidos que se ofrecen. ¿Cómo formar para el periodismo ciudadano?, ¿cómo atender la demanda de formación que emerge desde otros líderes informativos (*youtubers*, *influencers*, *twitteros*, *bots* sin emisores visibles, algoritmos, entre otros)?, ¿cómo señalar los caminos para combatir noticias falsas, informaciones o comentarios sin fuentes, mezcla de géneros que suele pasar inadvertida entre las audiencias, pero que al fin y al cabo forman su opinión?

La supuesta caja de cristal en la que la academia vivió, o se le acusa de vivir, es ahora más estrecha y tiende a resquebrajarse. Cada uno debe gestionar recursos propios para producir y difundir el conocimiento, acomodándose en las agendas hegemónicas.

4. LOS DESAFÍOS ACTUALES DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Con una planta docente envejecida o poco comprometida con la academia porque está integrada por maestros por hora, interinos, ocasionales, cuyos ingresos dependen de otras actividades, la enseñanza del periodismo y la comunicación cursa por caminos difíciles de afrontar en tiempos digitales de cambios vertiginosos.

Esto, que en realidad debería ser una preocupación mayor, en estos momentos se coloca apenas como el telón de fondo de una realidad que nos ha superado: el singular aislamiento durante la pandemia del Covid-19 que trajo como consecuencia la digitalización (a mi juicio improvisada y descuidada) de la educación superior. Es comprensible si la vemos como un camino corto para evitar la parálisis social experimentada en casi todo el mundo, no obstante, desconocemos sus consecuencias. Como todo cambio, algo habrá llegado para quedarse, pero no debe ser un proceso tan simplista ni espontáneo: debemos darnos el tiempo necesario para registrar, reflexionar y proponer modelos innovadores de enseñanza.

Si la vemos desde la relación trabajo-educación superior, tenemos tres factores encadenados que pueden llevar a la ausencia de un pensamiento crítico, sensato y creativo, sobre este vínculo. Ese encadenamiento se da primero con la irrupción del virus, enseguida se produce la digitalización de la vida cotidiana (marcadamente del trabajo, la educación y el consumo), y como corolario una gran crisis económica derivada de las etapas anteriores. Cada paso requiere análisis, mirando su evolución desde la relación trabajo-educación superior.

Para esta generación, incluso en el momento que enviamos los resúmenes para participar en el congreso ALAIC 2020, no había indicios que previnieran sobre la actual pandemia. Hasta entonces teníamos referentes históricos de otros contagios colectivos, peligrosos y mortales, pero no eran más que eso: referentes de otros tiempos imposibles de pensarse en el siglo XXI con el avance científico disponible. No obstante, surgieron temas de investigación que se pueden considerar necesarios para pensar en este ámbito académico:

1. Sistemas de salud desmantelados por un modelo impuesto en los años 1980: la globalización neoliberal centrada en la privatización y achicamiento del Estado, justo donde se ubica el sector salud y también el educativo. Ambos fueron privatizados total o parcialmente, con los resultados que observamos en la segunda década del siglo y sin que la comunicación o el periodismo haya advertido adecuadamente su magnitud.
2. Una investigación científica desvinculada de las necesidades sociales, subsidiaria de modas y temas propuestos globalmente que poco tienen que ver con las necesidades sociales. Este proceso, que también contaminó a nuestra área de conocimiento, nos encuentra, por ejemplo, con escasa formación docente para la digitalización o un trabajo crítico respetable en las redes sociales digitales.
3. Un periodismo que para entonces ya había perdido, en buena medida, el interés investigativo y el interés por el trabajo de campo, perspectiva que lo lleva a canalizar la información, prioritariamente, hacia dos formatos: la copia como “refrito” y el punto de vista personal bajo el “artículo de opinión”. La copia es la falta de respeto a las fuentes originales, la ausencia de trabajo empírico (demostrado en la pandemia), la forma usada en exceso para decir de otro modo información producida por alguien más, algo que también ocurre en la producción académica. Dos factores inciden en esta tendencia que copiar: el trabajo todo terreno promovido en el periodismo que busca obtener más ganancias, y el acceso a redes sociales e Internet como medios que permiten expresar ideas y puntos de vista a quienes tienen acceso, de manera más o menos libre, lo que suele conducir a la incertidumbre y al caos informativo. En cuanto al formato de opinión, es evidente que en muchas ocasiones es solo eso: opinión personalizada sin recurrir a consulta de fuentes, respaldo de datos, fuentes confiables o trabajo empírico. La nota de opinión ha sido incentivada desde las empresas mediáticas para contar

entre sus contenidos con nombres que creen distinguirlos y que evitan las condiciones de un reportero de planta con los derechos legales que le corresponden. En la práctica, sin embargo, el abuso de la opinión ha convertido a este recurso en un instrumento de acoso y denuncia personalizado posicionándolo como un mecanismo para el agravio y la denuncia ligada a intereses políticos, ideológicos y económicos.

En cuanto a los procesos de digitalización, otro paso que se agrega a este esquema simplificado en tres etapas ha surgido como la solución a la parálisis social que se vivía, lo que no le quita un estigma de improvisación. De repente, irrumpe sin pensarse previa y seriamente en dos ejes del proceso digital: una nueva dimensión de tiempo y espacio, subestimados antes en la educación superior a distancia. A mi juicio, debemos pasar de la anécdota del gato o un personaje desnudo apareciendo en una transmisión educativa o periodística, a registrar y analizar la experiencia. Un registro y un análisis en el que todos los actores participantes deben intervenir.

El registro, con todo lo positivo y negativo que arroje, puede dar luz para responder a varias preguntas pendientes. ¿Están todos los hogares dotados de espacios suficientes para albergar este mundo a domicilio? ¿Existen tiempos sin superposiciones entre quien estudia, quien trabaja, quien descansa o está enfermo en una misma vivienda? La crisis de ruptura de fronteras espaciales y temporales se hizo evidente, sobre todo entre quienes tienen menos recursos. Están además las conexiones obsoletas o insuficientes, los aparatos que no soportan ciertos programas y que, además, no siempre son de acceso y uso individual, sino que se comparten en familia.

Cuando en las propuestas de la sociedad de la información se aceptó la existencia de brechas, pensadas al principio en su dimensión tecnológica y ampliada luego a otros aspectos (capital cultural, nivel educativo, lugar de residencia, género, entre otros), se estaba reconociendo que la digitalización representaba la reproducción de las condiciones estructurales de ciudades, pueblos, regiones y países. Casi 30 años después, el Covid-19 les ha dado la razón.

5. REFLEXIONES FINALES

El panorama trazado indica vicisitudes para el futuro inmediato de las universidades en sus funciones históricas básicas. Si entendemos por revolución un cambio de grandes dimensiones en la organización social, la digitalización puede ser eso. Las universidades forman parte de esta revolución, por lo tanto, están en el curso de transformaciones profundas que no tienen una salida inmediata, sino que exigen políticas y programas acordes a la dimensión de los cambios que experimentan.

Las nuevas dinámicas sociales, digitales y neoliberales han colocado a las instituciones de educación superior en un lugar diferente al que tenía desde

hace unos 70 años, más otras dinámicas heredadas del siglo XIX. Su propio sentido y lugar social se han puesto en tela de juicio, por lo que sus sistemas de comunicación no pueden permanecer al margen de tales vicisitudes. Para que el dato brindado por la información se pueda transformar en conocimiento superior, transformador del entorno social, es necesario que las universidades sigan alimentando el pensamiento crítico en sus comunidades.

La digitalización es parte de una sociedad del conocimiento que, aunque constituye un proyecto inacabado, se la toma como referente y utopía que alcanzar. Desde esta quimera, la comunicación digital es una realidad tangible que modifica sus medios y sus actores, de manera concreta, en prácticas sociales y culturales.

Un nuevo ecosistema comunicativo confronta a la comunicación universitaria desde varios frentes. Los cuatro ejes mencionados para pensar este novedoso ecosistema son importantes pero no únicos. Cada institución tendrá además sus propias preocupaciones, sus conquistas y sus pendientes. Por ello, es menester que las reflexiones sobre esos desafíos no sean colaterales, sino que califiquen como un gran cambio cultural que opera en todas las actividades universitarias, haciéndolas interdependientes.

Pensar solo en el acceso, ofreciendo equipos y programas actualizados, es apenas uno de los retos de las instituciones de educación superior ante lo digital. Pero las verdaderas batallas se desarrollan en el campo de las transformaciones culturales y en las prácticas sociales que se han señalado anteriormente. Hacia allí cada universidad debe orientar sus reflexiones.

En sus condiciones actuales, la educación superior cuestiona el lugar histórico de las universidades como productoras del conocimiento, incluidos el periodismo y la comunicación. En el ejercicio periodístico ello se traduce en un desconocimiento del valor formativo de los sujetos que ejercen esta actividad, que lleva al desconocimiento de la importancia de las fuentes informativas, el valor de los géneros entendidos como un horizonte de espera que orienta a las audiencias sobre los contenidos que recibe, entre otros aspectos.

Estas prácticas unidas al desarrollo digital son las que están llevando a los nuevos comunicadores/periodistas a confundir información con opinión, y lo que es más preocupante, malinterpretar o inventar contenidos informativos que generan las llamadas noticias falsas. Asimismo, la práctica frecuente del acoso a periodistas y audiencias mediante mensajes directos agresivos, *memes*, u otros recursos usados con frecuencia para ejercer el *bullying*, limita la perspectiva crítica.

Se suma a esta desviación informativa un claro desplazamiento de las audiencias desde una programación estructurada en tiempos fijos, como las de la radio o televisión, hacia el *streaming* que hace uso de la nueva dimensión espacio-tiempo propiciada por la digitalización, llevando a un consumo audiovisual personalizado que impacta en la construcción de agendas públicas y críticas.

¿Cómo enseñar prácticas informativas acordes a los tiempos presentes? Tanto el desplazamiento del histórico papel que las universidades han jugado

en la construcción del conocimiento y su divulgación, como el cambio social vertiginoso constituyen un reto mayúsculo para enseñar periodismo.

En apariencia, las prácticas sociales vuelven obsoleto cualquier conocimiento que hubiéramos atesorado en tiempos pasados. Sin embargo, volver a esas fuentes y reactualizarlas a la luz de las prácticas actuales es uno de los grandes desafíos debido a que los ejes del conocimiento sobre el periodismo y la comunicación persisten y constituyen la fuerza de su ejercicio profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENARA, Julio Cabero. Nuevas tecnologías, comunicación y educación. **Comunicar**, Huelva, n. 3, p. 14-25, 1994.

APARICI, Roberto. **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010.

BELL, Daniel. **El advenimiento de la sociedad post-industrial**. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

COMBONI, Sonia; JUÁREZ, José Manuel; POMBO, María Dolores París. **¿Hacia dónde va la Universidad Pública?** La educación superior en el siglo XXI. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, 2002.

DRUETTA, Delia Covi. **Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes**. Ciudad de México: Unam, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura: la cultura de la sociedad digital**. Barcelona: Anthropos, 1999.

MACHLUP, Fritz. **The production and distribution of knowledge in the United States**. Princeton: Princeton University Press, 1962.

MASUDA, Yoneji. **The information society as post-industrial society**. Chicago: World Future Society, 1981.

SILVIO, José. **La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?** Caracas: Iesalc, 2000.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente

Douglas Calixto

Jornalista formado pela Unesp, é mestre e doutorando em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Integra o grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), da ECA-USP. Desenvolve pesquisa com memes na internet, podcast e outras linguagens na educomunicação. E-mail: dcalixto@usp.br

Tatiana Garcia Luz-Carvalho

Jornalista formada pela Faculdade Cásper Líbero e licenciada em Educomunicação pela ECA-USP. É mestranda em Ciências da Comunicação pela mesma universidade. Integra o grupo de pesquisa MECOM, da ECA-USP. E-mail: luzcarvalho.tatiana@usp.com

Adilson Citelli

Professor titular no Departamento de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP. É coordenador do Grupo de Pesquisa MECOM e bolsista 1B do CNPq. Autor de inúmeros livros e artigos acadêmicos. E-mail: citelli@uol.com.br

Resumo: David Buckingham concedeu entrevista exclusiva à *Revista Comunicação & Educação*. Realizado remotamente, o diálogo tem o intuito de elucidar aspectos práticos e teóricos que marcam a obra do autor. Buckingham analisa questões da interface comunicação e educação, as referências teóricas compartilhadas com os estudos culturais e, sobretudo, o entendimento de que é necessário superar o viés instrumental da mídia em favor de uma compreensão abrangente sobre o capitalismo digital. Na entrevista, o pesquisador responde questões relacionadas à formação docente no campo das tecnologias digitais, ao desenvolvimento de estratégias

Abstract: British researcher David Buckingham gave an interview to *Revista Comunicação & Educação*, via a virtual conference, recently in Brazil. Buckingham analyzes issues of the communication and education interface, the theoretical references shared with cultural studies, and primarily, the understanding that it is necessary to overcome the instrumental bias of the media in favor of a comprehensive understanding of digital capitalism. In the interview, Buckingham answers questions related to teacher training in the field of digital technologies, the development of pedagogical strategies to deal with digital

Recebido: 08/11/2019

Aprovado: 25/08/2020

pedagógicas para lidar com o capitalismo digital no âmbito escolar e, especialmente, ao conceito de educação midiática.

Palavras-chave: educação midiática; infâncias; juventudes; capitalismo digital; tecnologias.

capitalism at school and, above all, the concept of media education.

Keywords: media education; childhood; youth; digital capitalism; technologies.

Comunicação & Educação entrevista David Buckingham, professor emérito da Universidade de Loughborough e professor visitante do King's College e da Universidade de Londres, no Reino Unido. Ele também dirigiu o Centre for the Study of Children, Youth and Media da Universidade de Londres. O intelectual britânico é internacionalmente conhecido pelo trabalho com infâncias, juventudes, tecnologias e Educação Midiática, sendo autor e coautor de mais de 25 livros nessas áreas. Entre os trabalhos mais recentes está o livro *The media education manifesto*, no qual o pesquisador propõe uma nova perspectiva analítica diante dos desafios contemporâneos: “Compreender a mídia hoje requer o reconhecimento da complexidade das formas modernas do ‘capitalismo digital’. E se realmente queremos que os cidadãos sejam alfabetizados em mídia, precisamos de programas abrangentes, sistemáticos e sustentáveis de educação para a mídia como um direito básico para todos os jovens”, analisa.

Em 14 de setembro, David Buckingham apresentou uma conferência virtual promovida pelo Colégio Santa Cruz, em São Paulo. Na ocasião, fizemos o contato para a posterior realização desta entrevista. No blog¹ do professor, também é possível encontrar diversos artigos e publicações.



1. Endereço do blog de David Buckingham: www.davidbuckingham.net

Comunicação & Educação: Um ponto fundamental em sua obra é a reflexão sobre as mídias digitais não apenas como tecnologias, mas também como cultura. Na América Latina, esta perspectiva aparece em autores como Martín-Barbero, Mario Kaplún e Orozco Gómez. Qual caminho teórico o senhor percorreu para chegar a esse entendimento sobre a mídia e o que ele representa para as práticas de Educação Midiática?

David Buckingham: Talvez devêssemos começar do início, perguntando: para que serve a educação? Eu penso que a maioria das pessoas concordaria que o objetivo da educação é preparar as crianças para a vida adulta – ajudá-las a entender o mundo no qual estão crescendo e a se tornarem participantes ativas (ou cidadãos) nesse mundo. Isso implica no fato de que a educação precisa estar orientada para o futuro – embora, claro, tal constatação não signifique que ela não possa ou deva aprender com o passado.

Ao longo do século XX – e agora no XXI –, o mundo se tornou crescentemente saturado com as mídias de vários tipos. Há tempos a mídia vem desempenhando papel central na economia, na política, na vida pública, nas artes. E, agora, as nossas próprias relações pessoais com amigos e familiares passaram a ser influenciadas pelos meios digitais. Quase tudo é mediado de alguma forma. Se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre a mídia.

Claro, as crianças entendem bastante sobre a cultura da mídia simplesmente experimentando-a e participando dela. Elas desenvolvem formas de criatividade e habilidades de comunicação, aprendendo a “ler” e “escrever”, discernir e julgar nessas mídias. As crianças trazem para a sala de aula amplas fontes de conhecimento e entendimento que derivam das experiências fora da escola, e esse é o conhecimento que os professores geralmente tendem a subestimar ou ignorar.

No entanto também há um perigo em romantizarmos os jovens como “nativos digitais”, que aparentemente já sabem tudo. Quando se trata das mídias, há muito que as crianças provavelmente não aprenderão simplesmente por meio da experiência. Elas precisam entender como tais mídias funcionam, não apenas tecnologicamente, mas também como formas de linguagem ou produtoras de sentidos; elas precisam entender as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias; e elas necessitam promover julgamentos mais críticos e sistemáticos sobre as mídias que estão usando e consumindo. Essas são coisas que elas deveriam aprender na escola.

Assim, é necessário haver um encontro entre a cultura da escola – e os tipos de conhecimento por ela valorizados – e as culturas que as crianças experienciam fora da escola. Ainda, a educação também deve lhes fornecer experiências, conhecimentos e competências que, de outra forma, não poderiam manifestar em espaços não escolares.

As unidades educativas formais sempre trabalharam com mídias dos mais variados tipos: filmes, televisão, computadores, mas também com livros e outros veículos impressos. Mas, no ensino, tendemos a usar as mídias como ferramentas – ou, como costumamos chamar, “apoio/auxílio audiovisual”. Geralmente

as usamos para trazer aspectos do mundo externo para a sala de aula, mas frequentemente deixamos de formular questões fundamentais sobre como essas mídias representam o mundo e como e por que elas foram produzidas.

Enquanto isso, muitas vezes, existe uma grande divisão entre como os jovens se envolvem com as mídias fora da escola e o que acontece na sala de aula. Fora da escola, eles estão usando as mídias digitais não apenas para o aprendizado formal, mas também para entretenimento, prazer e comunicação. Já na escola, essas mídias geralmente são usadas meramente para recuperar informações, para exercícios de repetição e memorização², e para formas mecânicas de instrução. As crianças podem aprender a gerenciar arquivos, PowerPoint e programação básica, mas raramente se envolvem com as ricas formas de imagens visuais e em movimento que encontram todos os dias fora da escola.

Portanto, ao usar a ideia de “cultura digital”, estou argumentando que precisamos fazer a ponte entre as experiências cotidianas e o conhecimento escolar. Em vez de olhar para as mídias meramente como um conjunto de dispositivos tecnológicos, precisamos nos envolver com os conhecimentos e as habilidades que as crianças desenvolvem ao usar as mídias fora da escola, e construir as experiências pedagógicas a partir dessas tecnologias.

C&E: Professor, está claro esse entendimento sobre o uso instrumental da mídia. No entanto o senhor poderia expandir a questão teórica que envolve a Educação Midiática? Qual é a influência, por exemplo, dos estudos culturais no referencial teórico que o senhor trabalha?

DB: Vejo que não respondi bem à última pergunta sobre meu “caminho teórico”. Talvez seja porque, para mim, educação não é muito sobre desenvolver uma teoria abstrata e aplicá-la: é mais sobre a práxis, sobre uma relação dinâmica entre teoria e prática.

Mas, se os educadores midiáticos do Reino Unido têm um “caminho teórico”, então os estudos culturais são com certeza uma parte vital disso. Infelizmente, os estudos culturais se tornaram muitas coisas diferentes para muitas pessoas, e hoje é quase impossível defini-los. Eu olho para a tradição que começa com o encontro entre as disciplinas de Literatura Inglesa e Sociologia, no final dos anos 1950, na Grã-Bretanha. Esse foi um período histórico muito interessante, em que é possível ver as mudanças sociais e culturais radicais que se concretizaram na década de 1960, apenas começando a aparecer, principalmente de formas bastante incertas e provisórias.

Ainda no início do trabalho dos “avôs” dos estudos culturais — como Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall —, se reconhece envolvimento com uma definição mais ampla de cultura do que a anterior. Cultura para eles não dizia respeito apenas a um conjunto de textos aprovados, um cânone da alta literatura e das belas artes. Ao contrário, a cultura dizia respeito à experiência de vida das pessoas: não era algo exaltado e separado, mas algo embutido na vida cotidiana, algo bastante “ordinário”. E, é claro, para todos esses escritores, isso envolvia a classe social. Tratava-se de reconhecer a validade da cultura da

2. Optamos por traduzir desta forma a expressão *drilling and skilling*.

classe trabalhadora, não apenas a cultura da elite. Então havia uma intenção política no cerne dos estudos culturais: era parte de um largo processo de democratização, uma “longa revolução”, como Williams a chamou.

Tal perspectiva pavimentou o caminho para análises sérias da cultura popular e das mídias, embora mesmo naquele momento houvesse muitas outras influências apontando para a mesma direção. Existem algumas perguntas sérias que devemos fazer, sessenta anos depois, sobre o que se tornaram os estudos culturais nas universidades: em muitos aspectos, eles se tornaram apenas outra disciplina acadêmica, outro tipo de “tudo conforme o habitual”. Mas, se olharmos para o trabalho de Raymond Williams – como tenho feito em meu blog recentemente –, verificamos uma ênfase central à educação popular democrática nas escolas. Infelizmente, gerações subsequentes dos estudiosos dos estudos culturais não se interessaram particularmente por essa dimensão educacional.

Nesse momento, você também pode ver o “referencial teórico” começando a emergir. Williams, por exemplo, foi formado como crítico literário, mas, em seus primeiros trabalhos, ele começa a desenvolver uma reflexão mais ampla de cultura – não apenas analisando textos literários, mas também explorando sistematicamente como aqueles textos eram produzidos, divulgados e lidos. A cultura passou a ser entendida como fenômeno social, econômico e político, e não apenas como questão estética: portanto encontramos estudiosos considerando, por exemplo, a economia da indústria editorial, o papel da imprensa popular, o desenvolvimento da política cultural e assim por diante. Nesse período, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, há outras influências teóricas e métodos aparecendo, mas a natureza dinâmica e multidimensional dos estudos culturais é evidente desde esses primeiros trabalhos. E é essa abordagem que principia a encontrar caminhos nas escolas dos anos 1970.

Deve-se enfatizar que os estudos culturais, nas origens, não tratavam apenas da cultura popular: eram sobre uma gama muito mais ampla de fenômenos culturais e sobre “alta” cultura também. Uma vez que os Estudos das Mídias se estabilizaram como uma disciplina separada (nas escolas e, nas mais variadas formas, nas universidades), houve uma tendência para apartar o campo cultural. No ensino do inglês, nós olhamos para os livros, principalmente uma categoria particular de livros que são legitimados como “literatura”. Nos Estudos das Mídias, nós olhamos para todo o resto: cinema, televisão, jornal, jogos de computador, internet e assim por diante. Não há uma lógica real para isso: nós deveríamos fazer as mesmas perguntas fundamentais sobre os livros, assim como procedemos sobre outras mídias. O que precisamos é de uma abordagem mais coerente e inclusiva para ensinar mais amplamente acerca da cultura e da comunicação – e esta, eu acho, é outra boa razão para retornar às origens dos estudos culturais.

C&E: Ao tratar da Educação Midiática no Reino Unido, o senhor indica um novo paradigma, que data do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o

qual teria como conceitos-chave as linguagens, representações, instituições e audiências da mídia. O senhor poderia apontar brevemente a situação atual da Educação Midiática como campo de trabalho?

DB: Há muito tempo venho defendendo a Educação Midiática e temo que sempre tenha sido uma luta difícil. O status da Educação Midiática está inevitavelmente vinculado a lutas políticas mais amplas pela educação como um todo. Ao promover a Educação Midiática, temos que pensar pragmaticamente sobre o que podemos alcançar nessa situação política e o que pretendemos alcançar em um mundo ideal. E muitas vezes é uma questão de dois passos para frente e um passo para trás, embora, nos últimos dez anos, tenha parecido mais um passo para frente e dois passos para trás.

Na década de 1970, quando os Estudos de Mídia começaram a se desenvolver como disciplina distinta nas escolas secundárias, os professores tinham um grau considerável de autonomia para desenvolver seu próprio currículo, e essa autonomia tem sido subsequentemente minada. O modelo de “conceitos-chave” registra uma longa história, mas foi formalizado na década de 1980, em resposta a mudanças amplas no sistema de exames. Olhando para trás, as décadas de 1980 e 1990 expressam um período de progresso significativo para a Educação Midiática. Havia um novo Currículo Nacional, realmente pela primeira vez e, enquanto a Educação Midiática era apenas uma pequena parte da disciplina de inglês, os cursos especializados em Estudos de Mídia também estavam se tornando mais populares. De certa forma, esse foi o momento em que a Educação Midiática se institucionalizou.

Levaria muito tempo para explicar o que aconteceu nos anos que se passaram. Mas agora, após dez anos de governos liderados por conservadores, o debate sobre a educação passou a ser dominado por uma espécie de populismo retrógrado, que realmente tem pouco lugar para a Educação Midiática. Os políticos, muitas vezes, falam sobre os perigos das “notícias falsas” e assim por diante, mas eles realmente não estão interessados em alunos aprendendo a criticar a mídia. Há uma visão dominante de que, se a mídia é lixo, então a Educação Midiática também é, obviamente, lixo.

Portanto, nos últimos anos, a mídia foi efetivamente excluída do currículo de inglês (ou seja, língua materna e literatura). Professores dessa disciplina foram informados de que “textos digitais” não são permitidos, o que, se pensarmos por um momento, é simplesmente loucura. O assunto especializado em Estudos de Mídia também está sob ataque, embora haja sobrevivido, conquanto não da forma que muitos de nós desejaríamos. Tenho escrito bastante no meu blog sobre os detalhes terríveis desse processo.

É importante estar ciente de que Estudos de Mídia é um curso opcional que os alunos podem seguir, geralmente, nos quatro anos do ensino médio (e não em todas as escolas). Nos últimos anos, o governo vem priorizando as disciplinas tradicionais, especialmente as STEM (ciências e matemática), e os Estudos de Mídia, como outras disciplinas de humanidades, ciências sociais e artes, têm sido constantemente marginalizados. Menos de 10% dos alunos

fazem curso especializado em Estudos de Mídia, e o número de alunos que o escolhem está caindo. O Estudos de Mídia foi vítima de políticas educacionais neoconservadoras, embora de forma alguma não esteja sozinho nisso.

Então, em resposta à pergunta, eu diria que o modelo de “conceitos-chave” ainda é muito a abordagem de consenso entre os professores de Estudos de Mídia. Na minha opinião, é uma perspectiva coerente e abrangente, o que permite levar em conta os novos desenvolvimentos no ambiente mais amplo da mídia: então, embora tenha sido desenvolvido na década de 1980, foi fácil aplicá-lo às mídias sociais, por exemplo.

No entanto, o status dos Estudos de Mídia como assunto especializado – e da Educação Midiática como campo mais amplo – não parece bom. Os argumentos mais amplos que venho apresentando aqui estão totalmente fora de sintonia com a direção em curso da política educacional. Posso continuar argumentando que é imperioso preparar os jovens para um mundo saturado pela mídia. Considero que precisamos de uma abordagem mais coerente e integrada para ensinar sobre cultura e comunicação. De forma pragmática, é possível defender a ideia de que a Educação Midiática pode colaborar na resolução de inúmeros problemas de desinformação, ou segurança on-line, ou *cyberbullying*, ou qualquer que seja o último tópico de preocupação. Mas, no momento, duvido muito que nossos formuladores de políticas educacionais estejam ouvindo.

C&E: Há um debate relevante no campo científico sobre o possível desaparecimento das disciplinas curriculares. Alguns autores apostam em abordagens interdisciplinares para lidar com as características multifacetadas dos fenômenos contemporâneos. Nesse sentido, o senhor vê a necessidade de a escola ter educadores especializados em Educação Midiática? E como a Educação Midiática pode ser tratada nos cursos superiores que oferecem formação básica de professores?

DB: Conforme disse anteriormente, a interdisciplinaridade não está em pauta na Grã-Bretanha! Ao contrário, estamos retrocedendo para um currículo muito tradicional centrado em disciplinas mais próximas do ofertado no século XIX do que no XXI. Obviamente, eu veria a mídia (ou melhor, a cultura e a comunicação) como um ótimo exemplo desses fenômenos contemporâneos complexos, que definitivamente precisam ser explorados de muitos ângulos diferentes, usando uma variedade de conceitos e métodos distintos. Mas, infelizmente, não é essa a direção que estamos tomando.

Muitas vezes me perguntam se precisamos de professores especializados em mídia ou se a Educação Midiática deve ser responsabilidade de todos os professores. Minha resposta é que precisamos de ambos. Precisamos da Educação Midiática como disciplina especializada (isto é, Estudos de Mídia) no ensino médio, mas também precisamos que a Educação Midiática seja uma dimensão de outras disciplinas, desde os primeiros anos. Na década de 1980, muitos educadores de mídia defendiam com bastante veemência “a mídia

transversalmente em todo o currículo”, a ideia de que, assim como todos os professores são professores de língua, todos os professores também deveriam ser professores de mídia.

Existem duas razões principais para isso. A primeira se relaciona ao meu ponto anterior sobre o conhecimento dos alunos fora da escola: por exemplo, quando você está ensinando história ou geografia, ou mesmo ciências, muito do conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula será derivado da mídia. É bem possível que muito do que eles pensam saber esteja errado, mas um bom ensino implica se envolver, também, com o que os alunos já sabem.

A segunda razão para essa abordagem transcurricular é que, na prática, todos os professores usam mídias em seu ensino: eles utilizam programas de TV, livros, software de computador e assim por diante. E, como já esclareci, eles precisam fazer perguntas críticas sobre essas mídias, em vez de usá-las como ferramentas instrumentais ou fontes inquestionáveis de informação.

“Mídia transversalmente em todo o currículo” é, talvez, uma espécie de ideal. O que descobrimos na década de 1980 foi que a lealdade dos professores às disciplinas ainda era muito forte. “A linguagem transversalmente em todo o currículo” representou um movimento poderoso: muitas escolas foram obrigadas a desenvolver e implementar políticas nessa área. Mas, na prática, algo que era visto como responsabilidade de todos rapidamente se tornou responsabilidade de ninguém. Os professores falavam da ideia da boca para fora, mas, no final, eram os professores de inglês que estavam realmente fazendo o trabalho. E, claro, os professores são constantemente instados a assumir novas responsabilidades, sendo compreensível que eles frequentemente resistam. Se você realmente deseja que essa interdisciplinaridade aconteça nas escolas, é preciso de muito mais tempo, treinamento e suporte que, muitas vezes, estão disponíveis.

Assim, minha resposta aqui é “ambos/e”, não “ou/ou”³. Se quisermos ter uma abordagem sistemática e coerente para o ensino de mídias, e se pretendermos que isso aconteça transversalmente em todo o currículo, ainda precisamos ter professores especializados – que, além de tudo, podem ajudar a treinar seus colegas e apoiar a inovação onde ela está acontecendo.

Isso leva à segunda parte da pergunta. Se esperamos que todos os professores se envolvam com a Educação Midiática, é claro que precisamos treiná-los para isso. Mas, no Reino Unido, e suspeito que também no Brasil, há poucas oportunidades de fazer isso na formação básica de professores. Novamente, muitas vezes, há pressão para assumir a responsabilidade por novos tópicos e questões: coisas são apenas adicionadas ao currículo de formação de professores e parece que nada é retirado! E, claro, você também precisa de instrutores, de acadêmicos, com a experiência relevante para ministrar os cursos. Portanto é fácil saber por que o progresso pode ser bastante lento.

Pessoalmente, acho que os educadores especializados em mídia requisitam muito treinamento. Você não permitiria que um professor ensinasse história se ele nunca tivesse estudado o assunto. O mesmo se aplica aqui. Os professores de mídia precisam saber muito sobre toda uma gama de diferentes formas

3. Optamos por traduzir desta forma a expressão “both/and” not “either/or”.

de mídias, indústrias midiáticas, teorias acadêmicas e métodos de análise dos meios. E manterem-se atualizados sobre os desenvolvimentos em andamento no mundo das mídias, sobretudo aquelas com as quais os alunos estão envolvidos. Isso requer treinamento inicial aprofundado, bem como formação profissional continuada. Se realmente quisermos levar isso a sério, devemos fazer mais do que apenas elogiar a ideia da boca para fora.

C&E: Em seu livro *The media education manifesto*, o senhor é crítico em relação à ideia de que a mídia digital oferece uma forma de “empoderamento”, inclusive no contexto escolar. O senhor poderia explicar como vê o papel da Educação Midiática em face do capitalismo digital e os desafios colocados por algoritmos, notícias falsas e a extração de dados pessoais nas redes sociais? Com o crescimento de plataformas como Google, Facebook, Amazon e outras, que papel a Educação Midiática desempenha na promoção de uma cidadania consciente e crítica?

DB: Nos últimos anos, houve uma mudança significativa no teor geral do debate sobre mídia digital. No início, as pessoas falavam entusiasmadamente sobre as maravilhas da tecnologia; mas agora tudo o que ouvimos são histórias de terror sobre seus efeitos nocivos. Historicamente, podemos ver mudanças semelhantes em mídias mais antigas, como televisão e cinema. Quando a tecnologia surge, parece ser uma promessa fantástica, no entanto, muito rapidamente, somos informados de que isso está nos levando para o inferno.

No caso da internet, há uma história interessante, que está documentada no livro *Da contracultura à cibercultura*⁴, de Fred Turner. O autor mostra como as primeiras ideias sobre a internet surgiram da contracultura hippie do início dos anos 1970. Esses pioneiros viam a internet como uma força para a criatividade, o aprendizado e a democracia participativa: ela levaria poder às pessoas. O surgimento da “Web 2.0” na virada do século trouxe um entusiasmo renovado por esses tipos de ideias utópicas. No entanto, desde aquela época, a internet e as mídias sociais se tornaram meios de vigilância e marketing comercial em uma escala sem precedentes.

O mesmo é verdade na educação. Os primeiros defensores da tecnologia digital nos disseram que ela democratizaria a sala de aula e levaria a uma nova era de aprendizagem criativa centrada no aluno. Também aqui a realidade tem sido muito diferente: a tecnologia ganhou força de vigilância e um meio de estender a privatização corporativa da educação pública. A libertação que nos foi prometida parece cada vez mais distante.

Na minha opinião, tanto as visões positivas quanto as negativas sofrem de uma espécie de determinismo tecnológico. Eles atribuem um poder arrogante à tecnologia, independentemente de como e por que ela é usada. A tecnologia não vai nos libertar, apesar do que os profissionais de marketing afirmam, mas também não nos escravizará, necessariamente, a menos que o permitamos. Infelizmente, a tecnologia está cada vez mais sendo usada na educação como um meio de exercer poder político e econômico – de controlar professores e

4. No original, *From counterculture to cyberculture*, publicado pela University of Chicago Press, em 2008.

alunos, de coletar dados e de transformar a educação em uma forma de ganhar dinheiro. Todos nós precisamos resistir a isso.

Atualmente, grande parte da discussão sobre os jovens e a mídia digital tende a se concentrar na questão da segurança – pornografia e pedófilos, privacidade, discurso de ódio, cyberbullying e assim por diante. A internet é vista como a principal causa de vício, narcisismo e problemas de saúde mental. E o professor é posicionado aqui como uma espécie de salvador ou protetor moral. No entanto os educadores de mídia sabem por experiência própria que essa postura protecionista raramente é muito eficaz: os alunos costumam vê-la como paternalista e moralista, e resistem a ela.

Em meu *Manifesto*, argumento que precisamos ter uma visão mais ampla. Devemos nos concentrar não nos sintomas desses problemas, mas nas causas mais fundamentais. Professores e alunos precisam entender o sistema mais amplo do “capitalismo digital” (ou o que alguns chamam de “capitalismo de vigilância” ou “capitalismo de plataforma”) — e então eles estarão em condições de fazer, por si mesmos, escolhas conscientes.

Isso não é fácil. Estamos lidando com tecnologia onipresente e cada vez mais incorporada em nosso dia a dia. No entanto várias das suas maneiras de funcionamento são invisíveis para nós: por exemplo, muitos não entendemos como funcionam os algoritmos e os sistemas de pesquisa e recomendação. Não entendemos as dimensões econômicas da internet e como os dados são comprados e vendidos. Isso a torna uma forma de poder mais complexa e generalizada, por exemplo, em comparação com a mídia mais antiga, como jornais ou televisão: imaginamos que o estamos controlando e que estamos recebendo um serviço de graça, mas não é isso que está acontecendo.

Contudo acho que podemos usar os “conceitos-chave” da Educação Midiática para nos ajudar a questionar isso e explorar como funciona. Tal como acontece com a mídia mais antiga, esta abordagem ajudará os alunos a analisar e refletir sobre como eles usam as tecnologias em seus cotidianos, permitirá que questionem a confiabilidade e credibilidade do material que veem e os encorajará a compreender as forças sociais, políticas e econômicas mais amplas que estão em jogo. As novas mídias apresentam novos desafios, mas também são uma parte inextricável da cultura da mídia mais ampla, que inclui também a “velha” mídia. Algumas pessoas estão pedindo a inclusão de um novo assunto, a “alfabetização digital”, mas não faz sentido separar a mídia digital de outros tipos de mídia ou da cultura e das comunicações de forma mais ampla.

Em última análise, eu concordaria que esta é uma questão de cidadania consciente e crítica, como dito na pergunta; embora eu também tema que cidadania seja um termo bastante amplo. Nestes tempos neoliberais, parece particularmente importante afirmar que não somos apenas consumidores individuais, mas também cidadãos na esfera pública. “Cidadania” é uma ideia normativa que implica um sistema de democracia participativa, em que as pessoas têm voz e ação. Temo que este seja um longo caminho desde a política populista que agora domina especialmente no Reino Unido e no Brasil.

A Educação Midiática pode ser uma maneira de promover esse tipo de cidadania, mas não acho que seja suficiente por si só. Cabe-nos a tarefa de tentar criar usuários críticos e “alfabetizados em mídia”, mas também se impõe uma reforma fundamental do nosso sistema de mídia. As grandes empresas que atuam na área, conforme mencionado na pergunta, precisam ser responsabilizadas por suas ações; elas devem ser muito mais transparentes e responsáveis e não podem ter a permissão de operar quase como monopólios. No mínimo, cabe a elas a obrigação de pagar seus impostos! Tudo isso requer regulamentação por parte do governo, conquanto muitos deles não pareçam estar dispostos a exercer a obrigação fiscalizatória.

Como disse outro escritor de manifesto, não basta interpretar o mundo: também temos que mudá-lo. A Educação Midiática não deve apenas nos permitir lidar com esse novo mundo digital: cabe a ela nos encorajar a imaginar e exigir algo diferente!

Tradução do inglês por Douglas Calixto e Tatiana Luz-Carvalho

Revisão da tradução: Evelyn Soares Raposo.

Leitura em foco: estratégias de produção e consumo de produtos editoriais no Brasil

Andréa Antonacci

Doutora em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo e jornalista pela Universidade Estadual Paulista. Também é docente nos cursos de Jornalismo e Produção Editorial da Universidade Anhembí Morumbi.

E-mail: aantonacci71@gmail.com

Resumo: Dos produtos comunicacionais, o livro e a leitura são os que historicamente acabam por merecer menor atenção de investigadores da área. Esse cenário tem mudado com o já consolidado grupo de pesquisa da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), que desde 1994 é destinado aos estudos das produções editoriais e sua recepção. A obra aqui resenhada, *Edição: agentes e objetos*, organizada por Ana Cláudia Gruszynski, Bruno Guimarães Martins e Márcio Souza Gonçalves, é resultado de investigações capitaneadas por profissionais desse time de pesquisadores, propondo investigações acuradas e reflexões profícuas sobre o universo da leitura e do leitor no Brasil.

Palavras-chave: comunicação; educação; estratégias de produção de livros; práticas de consumo de livros; Brasil.

Abstract: Of communicational products, books and reading are those that have historically received less attention from researchers in the field. This scenario has changed with the already consolidated research group of Intercom (Brazilian Society of Interdisciplinary Studies in Communication), which has studied editorial productions and their reception since 1994. The work we reviewed, *Edição: agentes e objetos*, organized by Ana Cláudia Gruszynski, Bruno Guimarães Martins and Márcio Souza Gonçalves, is the result of investigations led by professionals from this team of researchers, proposing accurate investigations and fruitful reflections on the universe of the reading and the reader in Brazil.

Keywords: communication; education; book production strategies; book consumption practices; Brazil.

Assinado por Isabel Travancas, o primeiro capítulo da obra *Edição: agentes e objetos*¹ ressalta em suas considerações finais um dos elementos inquietantes para quem investiga o universo literário no Brasil: a pequena participação do livro, do mercado editorial e dos leitores como objeto de estudo nas pesquisas comunicacionais. Exceções ficam por conta de estudos geralmente concentrados na produção de raros cursos dedicados à elaboração de livros no Brasil, como bem observa Travancas. Exceção igualmente feita e destacada no prefácio da obra, assinado por Aníbal Bragança, professor aposentado da Universidade Federal Fluminense (Niterói, Rio de Janeiro) e pesquisador dos estudos do livro e da leitura, bem como da história editorial brasileira e das políticas públicas para o setor no país. Bragança cita a atuação do grupo de pesquisadores de Produção Editorial nos congressos realizados pela Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), da qual a obra aqui resenhada é fruto.

Sendo uma área multidisciplinar, sua formação agregou pesquisas de segmentos do conhecimento comunicacional e de suas interfaces, como a História, o Design, a Biblioteconomia, a Educação, as Letras, dentre outras, transformando-se em espaço de encontros e trocas entre aqueles que se dedicam aos estudos do livro, das editoras e das leituras².

Assim, a relevância desse livro e dos artigos nele presentes já se faz preponderante para o campo da Comunicação e Educação. São dezessete textos, distribuídos em quatro grandes temas: leituras e leitores; materialidades e produção de sentidos; editoras e edição; aproximações históricas. Na primeira parte, *Leitura e construção de si*, Travancas reflete sobre a relação entre literatura e receptor, pontuando sobre o papel do leitor em processos de subjetivação e apropriação.

Neste sentido, a recepção põe a comunicação entre os dois lados da relação: texto e leitor. De um lado, o efeito condicionado pelo texto e de outro a recepção, condicionada pelo leitor. Surgem, portanto, dois horizontes: o interno e o literário. O primeiro construído pela obra, e o outro trazido pelo leitor de uma determinada sociedade em um momento específico³.

Um dos pontos altos do artigo são as reflexões empreendidas a partir de duas pesquisas com leitores. A primeira foi conduzida na França pela antropóloga Michèle Petit em 2008, reunindo 90 adolescentes daquele país, numa investigação composta por entrevistas abertas e profundas. Já a segunda pesquisa foi realizada por Roberta Manuela Andrade e Erotildes Silva em 2011, junto a um grupo de mulheres leitoras de Fortaleza (Ceará). Travancas utiliza ambas para abordar a relação entre literatura e lazer; o papel transformador do romance; bem como os espaços físicos e virtuais de significação e de consumo, como bancas e sebos, assim como comunidades leitoras na internet.

[...] a leitura é uma prática cultural que sofreu e sofre inúmeras transformações. Da leitura intensiva e em voz alta na Idade Média à leitura extensiva e silenciosa. Da mesma forma os processos de construção de si, possibilitados por ela, apresentam muitas possibilidades e nuances em função da época, do lugar

1. GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; MARTINS, Bruno Guimarães; GONÇALVES, Márcio Souza (org.). *Edição: agentes e objetos*. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2018.

2. *Ibidem*, p. 9.

3. *Ibidem*, p. 17.

e do grupo em questão. O leitor tem um papel fundamental na leitura, como afirmam diferentes estudiosos do tema. Um texto só se completa com o leitor. É ele, com seu horizonte de expectativas, para usar um termo de Jauss (1996), que dará sentido ao texto. Um sentido que expressa a relação entre o próprio texto e o contexto do leitor. Uma dimensão de apropriação e de subjetivação. As duas pesquisas apresentadas brevemente neste trabalho demonstram a importância do romance como gênero privilegiado para os leitores contemporâneos, sejam eles do Ceará ou da França⁴.

No segundo artigo, *Uma aventura de leitores no país metafórico dos livros*, André Carlos Moraes faz uso da metáfora “território” para vislumbrar o papel do leitor ao se embrenhar por regiões a serem exploradas. A metáfora “aventura” também é lançada para apresentar resultados de uma pesquisa de seis anos com estudantes universitários. Moraes faz uso de autores como Burke (2012)⁵, Darnton (2009)⁶ e Jacobs (2011)⁷ e da analogia geográfica, quase cartográfica, para definir territórios de leitores – sejam eles territórios físicos ou espaços de integração, de comunidades que se identificam com determinados gêneros. Metáforas territoriais e fronteiriças trazidas por Moraes, são, “chaves interpretativas para os dados observacionais” propostos no artigo. A pesquisa apresenta:

[...] um levantamento com estudantes universitários de primeiro ano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado em três etapas, em 2011, 2014 e 2016. Os alunos responderam a um questionário fechado autopreenchido que perguntava sobre táticas de estudo e hábitos pessoais de leitura. Participaram estudantes de Medicina, Direito, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas, Letras, Biologia, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Veterinária. Foram 667 participantes que responderam ao formulário em sala de aula, dos quais 31 também foram entrevistados posteriormente por telefone. Entre os objetivos do trabalho estava a observação das escolhas de plataforma de estudo ou leitura por parte dos estudantes. Buscava-se compreender em um contexto empírico como o livro tradicional convive, no contexto informacional dos jovens, com outros meios de comunicação e suportes de conteúdo⁸.

Em *A leitura vem de dentro: sentidos no ato de ler em diferentes dispositivos*, Marília de Araujo Barcellos propõe logo de início o questionamento: “sendo o livro uma mídia que permite o registro do conhecimento [...], o quanto de desafio há em tempos de compartilhamento intenso e de múltiplos suportes e materialidades?”⁹. Está no foco da investigadora refletir como se dá a apreensão de conteúdos em contextos multiplataformas e como se dão sinapses mentais diante de suportes distintos. A autora dialoga com Santaella¹⁰ e sua análise da obra de Gibson¹¹. Integra ainda a visão de Martino¹², relacionando terminações nervosas ao processo cognitivo e ao processo de recepção da leitura. Martino cita Onians¹³ em seu entendimento da relação entre atividades cerebrais e modos de recepção.

O texto de Barcellos realiza uma importante análise das atuações do mercado em relação a possibilidades de produção e consumo, bem como à

4. Ibidem, p. 27.

5. BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*: II: da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

6. DARNTON, Robert. *The case for the books*: past, present, and future. New York: Public Affairs, 2009.

7. JACOBS, Alan. *The pleasures of reading in an age of distraction*. New York: Oxford University Press, 2011.

8. GRUSZYNSKI; MARTINS; GONÇALVES. Op. cit., 2018. p. 37.

9. Ibidem, p. 52.

10. SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação*: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

11. GIBSON, 1996, p. 4 apud SANTAELLA, 2004, p. 38.

12. MARTINO, Luís Mauro Sá. *Comunicação e identidade*: quem você pensa que é? São Paulo: Paulus, 2010.

13. ONIANS, John. *Neuroarthistory*: from Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki. Londres: Yale University Press, 2008.

coexistência de material impresso e digital, destacando o espaço conquistado pela autopublicação. “Com a ampliação das plataformas de publicação, o papel dos agentes formadores do campo [...] sobrepõe-se em camadas que não mais delimitam o tempo e o espaço. Alastram-se entre línguas, países e formatos”¹⁴.

Já no capítulo *Era uma vez um Correio Infantil: o protagonismo do leitor na página das crianças do Correio do Povo (Porto Alegre, RS, 1958-1984)*, Cida Golin debruça-se sobre o suplemento infantil como produto de leitura e, igualmente, promotor de livros e do processo leitor por parte de crianças, considerando o papel educativo e a relação entre leitura na escola e para a escola e a leitura recreativa.

Inaugurando a parte *Materialidades e produção de sentidos*, Gonçalves, Barbosa e Silva indagam: “a materialidade dos tempos importa?”¹⁵. No texto *Mapeando sentidos: texto, materialidade e leitura*, os autores averiguam objetos comunicacionais, suas características, modos de usos, apropriações e sentidos, além da relação entre a leitura e as propostas tecnológicas atuais e redes de relações sociais. Ao abordar o audiolivro, sua linearidade e materialidade, observa-se o quanto a invisibilidade desse produto pode velar a hibridização de sentidos (visão e audição).

Em *Harry Potter: do impresso às enhanced editions*, Sanseverino parte do sucesso editorial infantojuvenil internacional e analisa seu espraiamento para outras mídias e materialidades, bem como a hibridização e presença de mídias anteriores nas propostas recentes (caso do livro digital e dos *enhanced editions*, obras digitais com recursos audiovisuais e efeitos diversos). Na análise, traz nas distintas formas de apresentação da série editorial não apenas um recurso mercadológico, mas também outras possibilidades de leitura e imersão na história.

As maneiras de se ler jornal e de se fazer o jornal, incluindo recursos de projeto gráfico, são averiguadas por Howell, Damasceno e Gruszynski em *As formas do (ciber)jornal*. “No caso dos jornais, há de se considerar as características que compõem a natureza do produto para compreender as alterações na materialidade, tendo em vista que meios, materiais e circunstâncias de leitura produzem sentido, transformando as relações de tempo e espaço”¹⁶.

O projeto visual de revistas é fio condutor do próximo artigo, *Re/vis-à-vis/tas serrote e WTW: uma incursão sociocultural no design gráfico editorial*, articulado por Vaz e Belo. Os autores analisam as revistas Serrote, do Instituto Moreira Salles, e a holandesa Works That Work (WTW), tendo no desenho gráfico o foco da experiência leitora.

No conjunto de artigos destinados às editoras e edição, temos o primeiro deles abordando a obra bilíngue. Bruchard inicia sua análise com a observação de que toda tradução é um movimento em direção ao leitor e a busca por um diálogo entre uma linguagem e uma outra cultura com a língua e cultura dos leitores. O texto traz um resumo sobre a história de obras bilíngues e aborda as traduções infantojuvenis, dando especial atenção aos clássicos internacionais, bem como traduções de obras da cultura indígena brasileira. Para Bruchard, um destaque das obras bilíngues reside na percepção da alteridade.

14. GRUSZYNSKI; MARTINS; GONÇALVES. Op. cit., 2018. p. 69.

15. Ibidem, p. 101.

16. Ibidem, p. 115.

Quando acolhe, em pé de igualdade, duas linguagens-culturas que tudo tende a separar e distanciar, o livro bilíngue promove, mais que nada, uma nova percepção sobre seus usuários. E quando, na leitura partilhada, permite que se acolham mutuamente as diferenças, revela-se um meio privilegiado de inclusão social. Portador de alteridade, educa o olhar para um mundo plural e diverso¹⁷.

Dentre as estratégias atuais dos produtores de livros estão as ações de editoras independentes, analisadas por Muniz Jr. em *Sagração da Primavera: formação de conglomerados e coletivização da independência*. O artigo dá centralidade à Casa da Palavra e à atuação de seu editor na criação da Libre (Liga Brasileira de Editoras). Discute ainda a presença de grandes grupos editoriais internacionais no mercado brasileiro, caso do conglomerado português LeYa e da Penguin/Random House, que adquiriram uma porcentagem da Editora Companhia das Letras.

Estratégias mercadológicas são focadas em *Marketing de conteúdo: a busca das editoras brasileiras em aproximar e conquistar leitores*. Oliveira averigua o relacionamento de editoras nas redes sociais, bem como os conteúdos criados como estratégia para aproximar leitores. A relevância de mulheres editoras é abordada por Ribeiro em *Mulheres editoras de livros (literários): por um mapeamento preliminar no Brasil*. O artigo traz dados de uma pesquisa, revelando como se dá a participação dessas mulheres na atualidade, bem como nível de profissionalização e tipos de produtos editoriais. Chama atenção igualmente para a necessidade de se recuperar trajetórias de figuras femininas de destaque no mercado brasileiro.

A coletânea de artigos encerra com cinco textos abordando expressivas iniciativas editoriais ao longo da história brasileira. No primeiro deles, Guimarães analisa a atuação da Gráfica de Artes S.A., oficina artesanal que durante os anos de 1942 a 1969 serviu um grupo denominado Sociedade dos Cem Bibliófilos do Brasil.

Em *A figuração do circuito editorial no movimento romântico brasileiro*, Bertol reconstrói os caminhos trilhados para a chegada do romantismo ao nosso país, numa trilha que parte da Alemanha mas tem passagens pela França. Já Reimão empreende importante análise sobre a censura de obras durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985). Seu foco nesse artigo está em obras portuguesas que deixaram de circular em território brasileiro por atuação da censura de produtos culturais. Merece destaque a atuação de intelectuais portugueses exilados no Brasil, contribuintes para a formação do que Antonio Candido denomina *missão portuguesa*¹⁸.

Calza investiga as obras de costume, publicadas entre os séculos XVI e XVII e responsáveis “pela difusão das roupas, dos acessórios e da moda”¹⁹. Sua análise se volta especialmente ao projeto gráfico dos livros, com detalhamentos sobre tipografia. Tipografia é também o elemento central do artigo final, elaborado por Martins e denominado *Modulações tipográficas: o oral e o manuscrito na Gazeta dos Tribunais (1843-1846)*. Neste texto, Martins propõe um contraponto entre a rigidez do discurso jurídico com a “desordem de sua experiência cotidiana”²⁰ presente na oralidade.

17. Ibidem, p. 207.

18. CANDIDO, Antonio. *O albatroz e o chinês*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

19. GRUSZYNSKI; MARTINS; GONÇALVES. Op. cit., 2018. p. 337.

20. Ibidem, p. 386.

Edição: agentes e objetos é documento relevante sobre as investigações do universo editorial do passado e da atualidade. Nas escritas e modos de fazer e de consumir livros, jornais, revistas, sites e produtos analógicos e digitais, estão inscritos trechos da história editorial brasileira. Há ainda informações e reflexões de grande importância para entender processos comunicacionais e educacionais do fazer editorial e do ser leitor no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: II: da Enciclopédia à Wikipédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O albatroz e o chinês**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DARNTON, Robert. **The case for the books: past, present and future**. New York: Public Affairs, 2009.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; MARTINS, Bruno Guimarães; GONÇALVES, Márcio Souza (org.). **Edição: agentes e objetos**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2018.

JACOBS, Alan. **The pleasures of reading in an age of distraction**. New York: Oxford University Press, 2011.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Comunicação e identidade: quem você pensa que é?** São Paulo: Paulus, 2010.

ONIAN, John. **Neuroarthistory: from Aristotle and Pliny to Baxandall and Zeki**. Londres: Yale University Press, 2008

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

Quando Felipe Neto me ajudou a dar aula: relato de experiência de uma professora de jornalismo diante da hipertransversalidade em tempos de pandemia

Carolina Falcão

Pesquisadora de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da mesma instituição.
E-mail: carolinacfalcao@gmail.com

Resumo: Neste relato, compartilho minha experiência docente na disciplina de “Teorias do Jornalismo” ao longo do primeiro semestre de 2020, marcada pela adoção compulsória do ensino remoto devido à pandemia da Covid-19. A condução da disciplina, que integra o currículo obrigatório de formação em jornalismo, mostrou como a Covid-19 se tornou uma questão onipresente em todo o semestre, fosse em aspectos burocráticos ou pedagógicos, ao assumir um caráter de *hipertransversalidade*. O relato mostra, no entanto, como uma pauta “furou” esse agendamento quando os próprios estudantes da disciplina trouxeram para o debate em aula a entrevista concedida pelo *youtuber* Felipe Neto ao programa Roda Viva, da TV Cultura; a partir dela, foi possível construir toda uma estratégia para tratar de temas como *fake news*, desinformação e atuais modelos de negócio no jornalismo.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; Covid-19; ensino de jornalismo; hipertransversalidade; cibercultura.

Abstract: In this report, I share my teaching experience with the course Theories of Journalism during the semester of 2020.1, when remote education was compulsorily adopted due to the Covid-19 pandemic. Working on this course, which is part of the mandatory journalism training curriculum, showed me how Covid-19 became a hypertransversal topic throughout the semester, that embraced not only bureaucratic (formulations on the didactic contract) aspects, but also pedagogical questions. The report also shows that the coronavirus agenda was challenged when the students brought to debate an interview given by the Brazilian YouTuber Felipe Neto to the “Roda Viva” TV Show. This interview helped to redefine a strategy to work on topics such as Fake News, misinformation, and current business models in journalism.

Keywords: emergency remote education; Covid-19; journalism teaching; hypertransversality; cyberculture.

Recebido: 16/07/2020

Aprovado: 03/11/2020

1. INTRODUÇÃO

Era uma sexta-feira, 13 de março, quando encerrei, sem saber, minha última aula presencial no centro universitário onde trabalhava, localizado na região metropolitana do Recife (PE), ainda no primeiro semestre de 2020. Discutia, em sala, com uma animada turma de terceiro período do curso de jornalismo, como a premissa das teorias construtivistas influenciam noções de realidade ou de verdade – conceitos importantes para o jornalismo enquanto prática e discurso. Muito embora já houvesse no mundo “lá fora” uma pandemia em andamento¹, o tema “coronavírus” se deu como uma digressão pontual no decorrer da aula. Havia casos registrados no Brasil e no estado e os números na Itália e Espanha já eram conhecidos, mas de forma alguma supúnhamos, naquela que seria nossa última aula presencial, que não teríamos um próximo encontro para debater as teorias do jornalismo, título da disciplina ministrada.

Levando em conta a distância entre aquela longínqua sexta-feira 13 e o atual momento – pouco menos de quatro meses que, contados pela experiência da quarentena e do isolamento social, parecem mais que dobrar seus quase 120 dias –, é possível dizer que as coisas aconteceram rápido demais. No domingo, 15 de março, o consórcio de universidades e institutos federais do estado informou a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas. Na quarta-feira, 18, prefeituras da região metropolitana anunciavam a suspensão das aulas em todos os segmentos (da educação básica à superior, em escolas públicas e privadas), determinação acompanhada também pelo governo do estado. Se na sexta-feira era improvável pensar que não haveria mais um novo encontro presencial com minha turma de terceiro período, na quarta seguinte professoras e professores das redes privadas de ensino já estavam lidando com uma questão urgente: como continuar o semestre acadêmico mesmo com as medidas de isolamento social?

A adoção de plataformas de educação centradas em ferramentas de videoconferência foi a solução encontrada não só por instituições acadêmicas como por organizações de perfis diversos, que também optaram pelo trabalho remoto. No caso apresentado neste trabalho, a plataforma Google Classroom já era de conhecimento da equipe docente da instituição, uma vez que algumas funcionalidades já eram utilizadas com o objetivo de complementação parcial da carga horária das disciplinas. A novidade propriamente dita se deu com a adoção do aplicativo Google Meet, que permitiu a realização de atividades síncronas com as turmas. Dessa forma, o horário de aulas semanais foi mantido devido à utilização das videoconferências; assim, na sexta seguinte, dia 20 de março, eu já poderia me “encontrar” com a turma para darmos prosseguimento ao planejamento acadêmico do primeiro semestre. Em sete dias, uma disciplina de 40h pensada para ser ministrada presencialmente e com apenas alguns componentes complementares virtuais (atividades assíncronas), precisou ser reformulada (e executada) a partir de uma plataforma virtual de ensino.

1.OMS DECRETA pandemia mundial por novo coronavírus. *O Globo*, São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/oms-decreta-pandemia-mundial-por-novo-coronavirus-24298652>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Acredito que essa breve retomada do desenvolvimento da pandemia é fundamental para entender como se dão as nuances da prática docente, agora marcada por essa contingência tão específica, inédita e inesperada. Entendo que não se pode pensar essa nova vivência sem o sentido de urgência que a situação instaurou e, também, sem levar em consideração as soluções rápidas que foram estabelecidas pela direção da instituição de ensino e repassadas para o corpo docente. Meu relato começa, portanto, defendendo que a experiência em questão deve ser nomeada, e, conseqüentemente, problematizada como Ensino Remoto Emergencial² (ou ERE). Assim, argumento que, muito embora o repertório metodológico utilizado ao longo do semestre esteja claramente vinculado às práticas da educação on-line, da educação a distância e do ensino virtual, não são essas as expressões apropriadas para navegar pela experiência docente durante a pandemia da Covid-19.

2. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, UM INÍCIO

Três pontos merecem destaque na experiência relatada, principalmente no que se refere ao impacto no desenvolvimento e na execução do planejamento da disciplina ministrada: (1) a configuração de um novo contrato didático; (2) a hipertransversalidade da pandemia; (3) as discussões com os estudantes sobre a entrevista do *youtuber* brasileiro Felipe Neto ao programa Roda Viva e o impacto dessa interlocução na disciplina. O primeiro ponto informa as negociações da experiência do ERE, o segundo contextualiza essa vivência em sua contingência na pandemia e seu duplo sentido (curricular e burocrático) e o terceiro mostra como a prática docente pode ser pautada mesmo num contexto de excepcional tematização.

Para melhor compreender o momento de ajustes e negociações, quero usar a expressão “contrato didático” com cuidado e de maneira muito específica – isso porque o termo pode sugerir uma ideia pragmática de negociação, inclusive num sentido funcionalista-bancário, que não faz parte de minha ética docente. Postulo, a partir de Menezes³, que, no entanto, é possível compreender o contrato didático como uma relação de obrigações recíprocas e que determinam (ora explícita, ora implicitamente) as atribuições e responsabilidades de cada parceiro – professores e alunos – num dado contexto.

As primeiras aulas remotas mostraram como esse contrato, muitas vezes implicitamente acordado, precisou ser transformado (e sobretudo negociado) entre professora e turma. O exemplo mais emblemático dessa mudança está no manuseio dos dispositivos de som e áudio. A necessidade de “fechar” o microfone e a câmera de todos os estudantes da turma para melhorar a qualidade de transmissão, diminuindo as interferências naturais do contexto doméstico – dado que a grande maioria dos envolvidos estavam em suas casas no momento das aulas –, também implicava num grande desafio sobre a percepção e o registro formal (na chamada, no acompanhamento processual do

2. Meu argumento baseia-se num editorial publicado pela Associação Canadense de Professores Universitários (CAUT, sigla em inglês): GOING online without any proper help. **Canadian Association of University Teachers**, Ottawa, 1 maio 2020. Disponível em: <https://www.caut.ca/bulletin/2020/05/news-going-online-without-any-proper-help>. Acesso em: 14 jan. 2021.

3. MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

desempenho) do que seriam “presença” e “participação” dos estudantes por parte da impressão do docente.

Nessa perspectiva, algumas questões práticas foram discutidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial: deveria haver uma chamada na metade da aula para ter certeza de que os estudantes conectados estavam de fato presentes e atentos, ou a professora deveria assumir a presença daqueles cujo avatar estivesse sinalizado como on-line? O que fazer com os estudantes que alegam não conseguirem assistir as aulas até o fim devido a limitações técnicas de conexão? Minha experiência na condução dessas negociações mostrou que não há uma resposta certa para essas e outras perguntas que emergiram ao longo do novo semestre; mesmo decisões bem-sucedidas, tomadas numa determinada aula, poderiam não repetir o efeito positivo na mesma turma, mas num encontro seguinte.

Refletindo sobre a natureza do contrato didático, Menezes⁴ explica que, embora importante na formulação de acordos, expectativas, obrigações recíprocas e objetivos, ele não é capaz de traduzir ou mesmo de determinar completamente a relação que se estabelece na sala de aula. No Ensino Remoto Emergencial experimentado nesse primeiro semestre de 2020, os contornos do contrato didático motivaram diversos momentos de interação entre professora e turma, sendo necessárias muitas vezes a revisão de acordos e a discussão sobre práticas que já estavam, de certa forma, pacificadas no ambiente off-line das aulas presenciais.

Refiro-me especificamente às questões de avaliação e prova. Por se tratar de uma turma veterana, os estudantes já conheciam a normativa sobre os processos avaliadores. Nos recorrentes debates sobre o contrato didático, percebi uma turma muito interessada em discutir a competência do processo avaliador como um todo. Entendo e reconheço que esse tipo de demanda (debater/questionar as provas e os trabalhos) é algo que se observa também em encontros off-line, sobretudo quando se trata de disciplinas majoritariamente teóricas; mas não deixou de me surpreender como, em alguns momentos, estávamos debatendo a genealogia de significantes como “prova”, “trabalho” e “recuperação”. Também entraram em cena questões sobre a própria formação do jornalista e como acontece a construção do currículo do curso. Não me lembro de outro momento, em contexto de aula presencial, em que a temática da formação jornalística tenha entrado de maneira não-planejada na ordem das interações com estudantes. Nesse sentido, foi particularmente gratificante ver como alguns deles, quando provocados, foram capazes de traçar paralelos entre as premissas do *Newsmaking*⁵ e da educação formal na área, ainda fortemente ligada ao desenvolvimento de aptidões voltadas para as rotinas produtivas majoritariamente industriais do jornalismo.

3. A QUESTÃO DA HIPERTRANSVERSALIDADE

À medida que avançávamos no semestre, as discussões sobre o contrato didático foram se tornando cada vez menos necessárias para a realização das aulas. Não quero, com isso, afirmar que houve uma solução definitiva sobre como modalizar a presença/ausência/participação dos estudantes nos encontros.

4. Idem.

5. Teoria construtivista, o *Newsmaking* entende que a notícia não espelha a realidade, mas, sim, atua no processo de construção desta – daí seu interesse pela produção noticiosa como um processo pautado por uma racionalidade industrial.

6. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

7. BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**: presencial e a distância. Brasília, 20 mar. 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

8. Declaração foi dada pelo Diretor-Geral da Organização Mundial de Saúde, Tedros Adhanom Ghebreyesus. Ver: OMS DECRETA pandemia mundial por novo coronavírus. **O Globo**, São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/oms-decreta-pandemia-mundial-por-novo-coronavirus-24298652>. Acesso em: 14 jan. 2021.

9. FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, p.259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2021.

Questões técnicas de conexão continuavam sendo utilizadas para justificar a ausência no decurso completo da aula e mesmo os estudantes que se mostravam on-line não pareciam estar presentes ou ao menos responsivos. Ao mesmo tempo, o horizonte descortinava uma realidade concreta demais para ser ignorada: o avanço da doença no país e o crescente e assustador número de infectados e mortos. O mundo em pandemia, que parecia tão distante naquela sexta-feira 13, passou a ocupar o centro dos debates e discussões nas aulas remotas.

Se o mundo adoecido está no centro das atenções (e tensões) de professora e estudantes no contexto do Ensino Remoto Emergencial, é preciso aprender a ler esse mesmo mundo e, nesse processo, transformá-lo e transformar-se. Ao assumir a perspectiva freireana⁶ de que toda prática educativa precisa da situação concreta, da realidade, como condição de existência para formular uma postura permanentemente crítica, quero destacar a hipertransversalidade da Covid-19 ao longo de todo o desenvolvimento da disciplina; mais do que uma simples tematização dos conteúdos, a pandemia se mostrou tanto um acontecimento que merecia escrutínio quanto um estruturador das relações nessa “nova” sala de aula, experimentada de maneira tão intempestiva.

A hipertransversalidade da Covid-19 que postulo neste relato deve ser entendida a partir de duas perspectivas: na primeira, é preciso tomá-la a partir da referência aos temas transversais e sua importância no currículo da educação superior. Trata-se de um assunto ou conteúdo de natureza social que não se configura como disciplina e que possui características interdisciplinares, precisando ser tratado de forma transversal na matriz curricular⁷. Minha experiência no semestre de Educação Remota Emergencial enfatiza o impacto na reconfiguração dos conteúdos em função da experiência inédita de atravessar a maior crise sanitária do planeta no último século⁸. Assumo a premissa de que a prática *ensinante* como leitura do mundo prevê uma experiência de compreensão que associa (em vez de colocar em dicotomia) conceitos⁹. Essa capacidade associativa tematizou a pandemia nas aulas de teorias do jornalismo e produziu reflexões situadas em observações do presente e comparações com experiências do passado no que se refere especificamente à relação entre saúde pública e meios de comunicação.

Pude observar que uma parte significativa das aulas terminava levando inevitavelmente a uma leitura sobre o jornalismo interessado nas questões do momento, nas repercussões da pandemia no Brasil e no mundo. Debates, por exemplo, o agendamento constante da Covid-19 no espaço público; a mudança nas estratégias de negócio de alguns meios de comunicação; a organização da produção editorial em função da pandemia e a mudança nas rotinas produtivas observadas nos telejornais locais e nacionais. Temas que, visto numa perspectiva geral, já estavam previstos no planejamento inicial, mas que assumiram uma outra “consistência” quando atravessados pela temática da Covid-19.

A segunda perspectiva da hipertransversalidade deve considerar a circunstância irresistível que estávamos atravessando; afinal, se não fosse a pandemia e seus efeitos de isolamento, as aulas remotas sequer seriam concebidas para

a realização do semestre. Nesse sentido, tudo diz respeito à Covid-19 quando se trata da experiência de Educação Remota Emergencial da primeira metade de 2020 e suas burocracias: da (re)organização do calendário acadêmico às novas políticas de autorização de aula remota, passando pela regulamentação de estágios realizados em *home office* e a viabilidade de realização de cerimônias (virtuais) de colação de grau. Esse duplo (curricular e burocrático) dão o sentido de hipertransversalidade que postulo no relato, uma vez que os sentidos da pandemia não só atravessam o currículo e seus conteúdos como ocupam também as discussões sobre a própria viabilidade da educação em situações de isolamento e incerteza.

4. DESAFIANDO A HIPERTRANSVERSALIDADE DA COVID-19

Um assunto, no entanto, foi capaz de redefinir o cenário saturado por boletins médicos e curvas de infecção; aconteceu na aula do dia 22 de maio, quando a turma discutir demonstrou interesse na discussão das repercussões da entrevista que o *Youtuber*/influenciador Felipe Neto concedeu ao programa televisivo Roda Viva, da TV Cultura. Encontrei uma turma extremamente mobilizada pelo programa (transmitido ao vivo na segunda-feira, 18 de maio de 2020) e por algumas colocações do entrevistado.

Àquela altura do planejamento acadêmico, estávamos começando a trabalhar com alguns temas da cibercultura associados ao jornalismo e aquela entrevista, que a princípio poderia ser tratada como um *buzz* típico da internet, assumiu um papel central no fechamento da disciplina nas aulas seguintes. Os estudantes insistiam em discutir as “motivações” por trás do posicionamento político do *youtuber* ao se opor ao governo Bolsonaro. Apontei o risco de conduzir a discussão numa perspectiva tão maniqueísta e decidimos assistir juntos alguns trechos do programa. Destaquei um ponto sensível da entrevista, em que Felipe Neto falava sobre estratégias de comunicação e como o bolsonarismo vem se mostrando bastante eficiente em se comunicar com as pessoas. Na entrevista, inclusive, ele afirma em vários momentos o papel e a importância do jornalismo no contexto de desinformação que o Brasil está atravessando – mas foi na resposta à jornalista Rachel Sherazade que nos detivemos com mais atenção: a pergunta versava sobre como informações de qualidade (mediadas pelo *paywall*¹⁰) poderiam competir com as *fake news*, distribuídas gratuitamente. A resposta foi a seguinte:

Os grandes veículos, na minha concepção [...] deveriam repensar como eles estão fazendo paywall, que é aquilo que todo mundo “ama”: vai abrir uma notícia e é só para assinante. Nesse momento tem muita gente ficando muito irritada com isso. Por que as pessoas vão ficando irritadas com isso? Porque não está sendo feito da maneira mais inteligente. É preciso rever a maneira como se está sendo feito. [...] Você só vai ler se você for assinante. Às vezes você tem que fisgar a pessoa,

10. Também conhecido como “acesso pago”, é um método de restrição de acesso a determinados conteúdos mediante pagamento de assinatura.

encantá-la e fazê-la ser uma assinante, reservando determinadas coisas para assinantes. Quando você coloca tudo para assinantes, como eu tenho visto acontecer em alguns veículos, você acaba causando uma rejeição [...] O grande problema do paywall hoje é que você elitiza a informação de qualidade, a pessoa que não tem condição de assinar não consegue saber a verdade sobre determinado assunto e só recebe a informação pelo Whatsapp. Então os grandes veículos, a Folha, o Estadão, Valor, Globo, todos os grandes veículos, precisam rever as estratégias de paywall. Primeiro de tudo pensar é preciso que a informação básica sobre a realidade do que a gente está vivendo alcance as camadas mais pobres e você não pode elitizar esse tipo de informação, num momento tão delicado de Fake News como a gente está vivendo. Então essas matérias precisam ser gratuitas e entender de que forma usar o algoritmo e os robôs para trazer assinantes e não perdê-los, como está acontecendo agora¹¹.

Não é objetivo desse relato comentar a validade ou consistência da resposta de Felipe Neto para o debate sobre *fake news* e desinformação, ou sobre as estratégias de financiamento on-line. No entanto, é oportuno trazer à cena algumas premissas com as quais o trabalho se alinha e que foram aprofundadas durante as aulas: entre elas, está a proposta defendida por Ireton e Posseti, para a Unesco, de que a expressão *fake news* é na verdade um “oxímoro que se presta a danificar a credibilidade da informação que de fato atende ao limiar de verificabilidade e interesse público – isto é, notícias reais”¹². Por outro lado, a desinformação seria a composição de uma série de “tentativas deliberadas (frequentemente orquestradas) para confundir ou manipular pessoas por meio de transmissão de informações desonestas”¹³. A desinformação, nesse sentido, é elaborada como um projeto de objetivos políticos claros e de amplos recursos de produção e distribuição automatizada.

Insisti com a turma que qualquer debate sobre a circulação das notícias (sejam elas verificadas ou as *fake news*) e o escopo da desinformação deveria levar em consideração a viabilidade do negócio jornalístico e entendê-lo em seu funcionamento, não para necessariamente (ou apenas) encantar potenciais leitores e transformá-los em assinantes – como o *youtuber* sugeriu em sua reposta. Debater o modelo de negócio é uma parte fundamental do quebra-cabeça da crise permanente do jornalismo¹⁴, mas também se mostrou uma forma muito eficiente de acessar o tema das *fake news* em sua ambiguidade. Assim, me desfiz do planejamento inicial (baseado mais numa discussão sobre a verdade como efeito e a dessubstancialização do discurso da verdade nas sociedades contemporâneas) e trouxemos para o centro da aula um texto do jornal El País publicado no dia 20 de maio de 2020: “Movimento expõe empresas do Brasil que financiam, via anúncios, sites de extrema direita e notícias falsas”¹⁵. A leitura do texto, juntamente com o conhecimento prévio de que a maioria dos estudantes já tinha sobre o movimento de que falava a matéria, o *Sleeping Giants*, provocou outra alteração no planejamento da disciplina. Decidimos, juntos, que o trabalho de composição da nota da segunda unidade seria uma apresentação de grandes casos jornalísticos associados a conceitos importantes identificados na matéria e que formam o que chamamos de “economia das *fake*

11. FELIPE Neto comenta estratégias de comunicação dos veículos jornalísticos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=-1fGb79bToms>. Acesso em: 14 jan. 2021.

12. IRETON, Cherylyn; POSETTI, Julie (org.). **Jornalismo, fake news e desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Paris: Unesco, 2019.

13. Idem.

14. Para tratar com a turma como a ideia de crise persiste no processo de compreensão do jornalismo, sugeri a leitura de BARROS E SILVA, Fernando de. O jornalismo como crise permanente. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 fev. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/futuro.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2020.

15. PIRES, Breiller. Movimento expõe empresas do Brasil que financiam, via anúncios, sites de extrema direita e notícias falsas. **El País**, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-20/movimento-expoe-em-presas-do-brasil-que-financiam-via-publicidade-sites-de-extrema-direita-e-que-propagam-noticias-falsas.html>. Aceso em: 14 jan; 2021.

news”. Com a turma dividida em três grupos, cada um deles deveria construir a apresentação a partir de um dos seguintes conceitos: monetização¹⁶, mídia programática¹⁷ e funcionamento do Google Ad Sense¹⁸. O resultado foi um evento on-line de culminância que antecedeu a avaliação da segunda unidade.

Essa prática, que compreendeu cerca de três aulas/videoconferências além da apresentação dos grupos, foi como os próprios estudantes pontuaram: uma espécie de “respiro” em relação à tematização constante da Covid-19 em seus cotidianos (acadêmico e doméstico). Estávamos, como foi dito na aula de fechamento e avaliação da disciplina, adoecidos pela hipertransversalidade do coronavírus, uma vez que além de interferir na condução do semestre on-line e nas nossas vidas privadas (e quarentenadas), uma parte significativa do planejamento da disciplina foi pautado pelo vírus. Entendo e defendo que a transversalidade é fundamental para o pensamento complexo¹⁹, mas a experiência da hipertransversalidade foi particularmente desafiadora – isso porque a pandemia se impôs inevitavelmente como tematização central das interações, o que impediu a diversidade de debates sobre temáticas que, na formação jornalística, são indispensáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É curiosa essa situação de olhar para uma experiência tão recente e vivida com tantos desafios e extrair dela uma narrativa consistente, com início e fim. Faz pensar sobre a ilusão biográfica de que Bourdieu²⁰ falava para explicar como o relato biográfico aceita e legitima o “postulado da existência narrada”²¹. Nessa perspectiva, os acontecimentos se organizam seguindo relações inteligíveis, mais do que por uma determinação cronológica. A experiência docente em plena pandemia mostrou como as “relações inteligíveis” entre os acontecimentos só fazem sentido porque o semestre se encerrou, dando espaço para uma avaliação minimamente distanciada. Ao longo desse primeiro semestre, muitas vezes dividi com colegas se estávamos mesmo fazendo a coisa certa; se nossas escolhas eram as mais apropriadas e quais lacunas estávamos deixando passar na formação dos estudantes. E, muito embora seja importante reconhecer a tenacidade e competência dos profissionais docentes em assumirem a tarefa do Ensino Remoto Emergencial sem qualquer planejamento prévio ou treinamento e movidos apenas pelos imperativos de uma pandemia, é igualmente importante pensar os custos envolvidos nessa tarefa.

Falo não apenas dos custos pedagógicos, mas daqueles “invisíveis”, que se manifestam numa situação de exaustão de professora e estudantes. Isso significa ponderar, por exemplo, a respeito da composição entre atividades síncronas e assíncronas que o modelo de educação remota ensaja. Assumir que há aula, um evento central no planejamento acadêmico, apenas quando há a reprodução do encontro com a turma numa relação síncrona mostrou-se, no decurso de um semestre, extremamente cansativo. Assim, entendo que é necessário pensar as

16. Monetização é a relação comercial entre uma determinada plataforma e seus produtores de conteúdo. Quanto mais relevante um determinado conteúdo (visualizações, interações etc.), mais anunciantes ele atrai, gerando mais valor.

17. Processo de compra e venda de espaços publicitários online que permite que o anunciante personalize sua mensagem para um determinado nicho, em momento e contexto exatos. É diferente da mídia broadcasting, que se caracteriza pela disseminação da mensagem de maneira massiva.

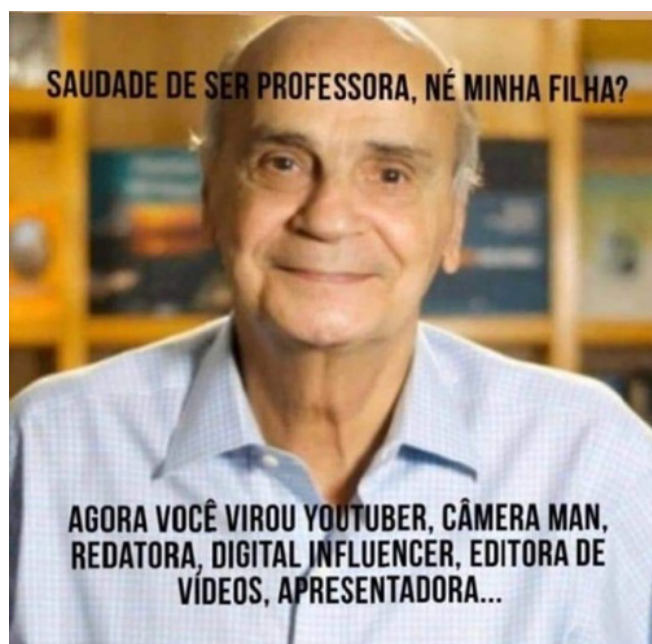
18. Programa em que anunciantes pagam ao Google pela exibição de anúncios em blogs e sites afiliados em áreas previamente determinadas pelo administrador.

19. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

20. BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 183-191.

21. Idem, p. 184.

atividades assíncronas para além de uma função de complementação de carga horária. Nessa perspectiva, entendo que é fundamental um debate sobre o contrato pedagógico nas circunstâncias do ensino remoto (sendo ele emergencial ou não). A ênfase nos encontros síncronos como os únicos realizadores da aula reforça o discurso de que professoras e professores precisam “se reinventar” no formato remoto, quando, na verdade, o que acontece é um acúmulo de funções e de desenvolvimento de novas habilidades, gerando sobrecarga e precarização. O *meme* abaixo, compartilhado em todos os grupos de comunicação entre professores dos quais faço parte, ilustra bem como esse processo se deu. A potência cômica da peça aponta para futuras reflexões sobre as condições de trabalho de professoras e professores num contexto de ensino remoto, mesmo depois de superadas as condições emergenciais da pandemia e do isolamento.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 1: Meme compartilhado entre professoras e professores

Acredito que é necessário mais algum tempo para elaborar melhor e com mais consistência os impactos do ensino remoto emergencial na educação brasileira como um todo e no ensino superior especificamente. No entanto, algumas projeções sinalizam um quadro em que as plataformas online de ensino assumem protagonismo. Segundo pesquisa da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)²², a quase totalidade dos estudantes matriculados na rede privada pretende continuar a estudar, mas cerca da metade (42%) acredita que há um risco de desistência devido a complicações econômicas causadas pelo Coronavírus. A mesma pesquisa informa que já em 2022, haverá mais estudantes matriculados em cursos superiores EaD do que em cursos presenciais.

Num cenário próximo de inevitável plataformização do ensino superior privado, o contexto emergencial certamente não será o tom da experiência da educação remota e é bem possível que fórmulas híbridas (de encontros presenciais e virtuais) sejam experimentadas. Nesse sentido, as questões sobre os contratos didáticos estarão melhor estabelecidas e devidamente burocratizadas pelas instituições de ensino. A hipertransversalidade da pandemia, por outro lado, parece que vai persistir por mais tempo. Observa-se nas chamadas de dossiês, na formação de grupos de estudo, na criação de coleções, na publicação de números temáticos de revistas, etc. No momento em que finalizo a redação desse relato, acompanho a publicação no jornal americano New York Times de um vídeoeditorial do próprio Felipe Neto²³ falando sobre como Jair Bolsonaro é o pior presidente do mundo a conduzir um país na crise do Coronavírus, pior que Trump, inclusive. É inevitável pensar como esse conteúdo provocaria discussões interessantes com a turma, que agora aproveita as merecidas férias de julho. Pelo menos por ora, ler e compreender o mundo como prática docente é uma atividade que não poderá ser separada da proposta de ler e compreender as contingências e consequências da pandemia, mesmo com Felipe Neto ao lado.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. “Há uma crise de atenção”. **O Globo**, 12 set. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ha-uma-crise-de-atencao-17476629>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BARROS E SILVA, Fernando de. O jornalismo como crise permanente. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 fev. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/futuro.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**: presencial e a distância. Brasília, 20 mar. 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL TERÁ maioria de alunos em EAD até 2022, indica estudo. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/amp/2020/06/brasil-tera-maioria-de-alunos-em-modalidade-ead-em-2022-ckb9g9b840074015n6ap9avya.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 183-191.

23. NETO, Felipe. Trump isn't the worst pandemic president. **The New York Times**, New York, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/07/15/opinion/coronavirus-covid-brazil-bolsonaro.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CANZIAN, Fernando. A revolta da classe média. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-global/europa/a-revolta-da-classe-media.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FELIPE Neto comenta estratégias de comunicação dos veículos jornalísticos. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=1fGb79bToms>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&rm=iso. Acesso em 14 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

GOING online without any proper help. **Canadian Association of University Teachers**, Ottawa, 1 maio 2020. Disponível em: <https://www.caut.ca/bulletin/2020/05/news-going-online-without-any-proper-help>. Acesso em: 14 jan. 2021.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie (org.). **Jornalismo, fake news e desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Paris: Unesco, 2019.

LI, Charlene; BERNOFF, Josh. **Groundswell**. Boston: Harvard Business Press, 2008.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato didático e transposição didática**: inter-relações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NETO, Felipe. Trump isn't the worst pandemic president. **The New York Times**, New York, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/07/15/opinion/coronavirus-covid-brazil-bolsonaro.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

OMS DECRETA pandemia mundial por novo coronavírus. **O Globo**, São Paulo, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/oms-decreta-pandemia-mundial-por-novo-coronavirus-24298652>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PIRES, Breiller. Movimento expõe empresas do Brasil que financiam, via anúncios, sites de extrema direita e notícias falsas. **El País**, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-20/movimento-expoe-empresas-do-brasil-que-financiam-via-publicidade-sites-de-extrema-direita-e-que-propagam-noticias-falsas.html>. Acesos em: 14 jan; 2021.

WINKES, Kérley. **“Tem que ler até o fim?”**: consumo da grande reportagem multimídia pelas gerações X, Y e Z nas multitelas. 2016. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Departamento de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior

Ana Carolina de Araújo Silva

Professora do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa COMXXI.

E-mail: anacarolaraujosilva@ufpr.br

Claudia Irene de Quadros

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM-UFPR). Possui pós-doutorado em Comunicação pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) e é doutora em Comunicação pela Universidad de La Laguna (ULL).

E-mail: clauquadros@gmail.com

Juliane Martins

Professora do curso de Comunicação Institucional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Membro do grupo de pesquisa COMXXI.

E-mail: professorajuliane@ufpr.br

Resumo: Este artigo procura refletir sobre a aprendizagem na educação superior durante a pandemia da Covid-19, que obrigou muitas instituições a adotarem aulas remotas. A pandemia colocou em evidência tropeços e acertos nesta área. Por isso, apresentamos um breve panorama sobre a educação superior para poder melhor compreendê-la neste momento de isolamento social. As experiências aqui relatadas mostram diferentes caminhos tomados: a do professor que vira estudante para aprender novas demandas; a do gestor que planeja apoiar o docente habituado com aulas presenciais; e a do professor como mediador, que observa o discente como o protagonista do processo de aprendizagem. Em todas as trajetórias, observamos uma trilha sem volta: a necessidade do (re)nascimento da docência e o desenvolvimento de metodologias ativas para melhorar a qualidade do aprendizado.

Palavras-chave: pandemia; experiências; aprendizagem; coronavírus; ensino remoto.

Abstract: Our paper reflects on learning in higher education during the Covid-19 pandemic, which has forced many institutions to adopt remote classes. The pandemic gave visibility to failures and successes in this area. Therefore, we show a brief overview of higher education to understand it in this moment of social isolation. The experiences reported here show different paths: that of the teacher, who becomes a student to learn new demands, that of the manager, who plans to support the teacher used to face-to-face classes and that of the mediating teacher, who observes the student as the protagonist of the learning process. In all the trajectories, we observed a trail with no return: the need for the (re) birth of teaching and the development of active methodologies to improve the quality of learning.

Keywords: pandemic; experiences; learning; coronavirus; remote teaching.

Recebido: 30/09/2020

Aprovado: 18/11/2020

1. NO MEIO DO CAMINHO, UMA PANDEMIA

Em meados de março de 2020, as instituições de educação superior (IES) cancelaram suas aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19. Com a informação de que o isolamento social teria de ser prorrogado por mais tempo para evitar um número ainda maior de mortes por causa do coronavírus que provoca doenças respiratórias, as instituições de ensino e de pesquisa brasileiras passaram a colocar em prática algumas estratégias de ensino.

A maioria implantou o ensino remoto de forma quase instantânea, simplesmente transpondo a aula presencial para o ambiente digital, sem considerar as necessidades de mudanças. Como resultado, elas conseguiram estudantes entediados e professores estressados. Outras passaram a ofertar ações de qualificações a seus docentes. A falta de domínio técnico não foi o único problema encontrado pelos gestores institucionais, já que muitas falhas do ensino presencial são repetidas no on-line. No entanto, nem tudo tem sido tropeço no meio desse caminho. Professores, sobretudo os que pesquisam as transformações da educação há mais tempo, compartilharam de diferentes formas (oficinas, cursos, minicursos e *lives*) o seu conhecimento para contribuir com seus colegas de profissão na nova missão: colocar em prática o ensino remoto.

Para Selma Garrido Pimenta¹, o ensino chamado de remoto, realizado à distância com a aplicação de tecnologias de forma temporal e com ferramentas síncronas, “segue as mesmas bases da educação presencial só que a distância [...] tende a ser transmissivo: praticamente, transpõe o presencial para o remoto”.

Com a rapidez com que algumas IES transpuseram o ensino presencial para o remoto durante a pandemia, a ideia da incorporação de estratégias mais ativas se afastou do seu propósito, sem uma reflexão ou planejamento de atividades a serem desenvolvidas com o apoio de pessoal qualificado, com políticas de acesso, de acompanhamento e de avaliação compatíveis para estudantes e profissionais da educação que estão em lugares e tempos diversos².

Entre as dificuldades encontradas nesse caso estão a compreensão de como replanejar uma disciplina ou reconstruir as aulas numa perspectiva ativa, que combine atividades on-line, mediadas por tecnologias digitais, e off-line e que possam ser individuais e em equipe. Como preconiza o ensino híbrido, estimula-se a reconfiguração da sala de aula e do papel desempenhado por docentes e discentes, “por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”³.

Neste artigo, procuramos relatar um pouco sobre a nossa experiência em cursos que qualificam professores para os novos desafios do século XXI, sobre a preocupação dos gestores institucionais com a formação docente e sobre a importância das metodologias ativas no processo de aprendizagem. Não vamos falar apenas das pedras encontradas no caminho neste momento

1. Vivenciando 2020 – Modelos de ensino: responsabilidades institucionais e individuais Mesa-redonda com Selma Garrido Pimenta, Soely Aparecida Jorge Polydoro, Shigeru Miyagawa, Dagmar Venturini Abramides. Publicado pelo canal Pró-Reitoria de Pós-Graduação – USP. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=wpVuKMGor1c&list=PL-BtF8ROa1urEO-eb6Kzeuf6QvlJJ67N6&index=3&t=0s>. Acesso em: 6 jul. 2020.

2. MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

3. Ibidem, p. 16.

de isolamento social, mas sobretudo destacar experiências que colocam o processo de aprendizagem em discussão. Nesta trilha, é importante fazer um panorama da educação superior para poder compreendê-la em contexto de convergência tecnológica.

2. DAS TRILHAS PERCORRIDAS: PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação de nível superior tem sido influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos 1950, que compreenderam questões culturais, econômicas e políticas, como destaca Castells⁴. Essas transformações colocaram a educação frente ao dilema da tradição, por um lado, e da inovação, por outro. Nesse cenário dicotômico, espera-se um equilíbrio entre as novidades que chegaram com as tecnologias digitais e as bases que estabeleceram o conhecimento científico. Esse diálogo é necessário para evitar extremos entre um viés instrumental ou um muito teórico.

Acredita-se que o momento atual ainda é um período de transição da concepção tradicional para a contemporânea em educação, então, muitas vezes, a proximidade temporal impede de se analisar melhor o que se vivencia. Contudo, quem está nas salas de aulas vê um perfil de estudante diferente, por isso uma adaptação a novos contextos é premente⁵. Um dos desafios da docência hoje é despertar no discente uma motivação para o aprender.

No ambiente contemporâneo, o estudante conta com dispositivos tecnológicos que facilitam o acesso à informação; no entanto, isso não quer dizer conhecimento, como afirma Machado⁶. De qualquer forma, esse aspecto muda o modelo de um ensino transmissor de conteúdo, pois este deve se voltar à aprendizagem do discente⁷; o estudante precisa ser mais ativo no processo, ser despertado para o conhecimento.

A ideia atual da educação é de uma formação contrária ao acúmulo de conhecimentos, na concepção bancária de Freire⁸, porque agora ela é voltada à práxis, à mobilização de saberes para construção de conhecimentos e não baseada apenas na transmissão deles.

No entanto, a prática docente tradicional ainda está presente nos cursos superiores, como coloca Gil⁹, derivada de um processo histórico de fragmentação dos saberes, proposta pela ciência moderna, que criou estruturas arraigadas e que não se alteraram rapidamente. Aos poucos, foi se incorporando a flexibilidade aos currículos, dos quais também se espera interdisciplinaridade e integração da teoria e da prática, para superar tal fragmentação em prol da articulação de conhecimentos de várias áreas¹⁰.

Políticas públicas educacionais têm definido suas diretrizes pela adaptação a esse cenário, com o efeito perverso de precarização na educação. Nessa realidade, pede-se a adoção de práticas diferenciadas de ensino–aprendizagem^{11,12}, como trabalho por projetos, ensino com pesquisa, resolução de problemas, aula

4. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

5. MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. DOI: 10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667.

6. MACHADO, Nilson José. **Educação**: autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2016.

7. ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

9. GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

10. MASETTO, Marcos Tarciso ; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22460>. Acesso em: 7 fev. 2020.

11. MASETTO, Op. cit.

12. MORAN, Op. cit.

invertida, gamificação, aprendizagem *maker*, simulação, aprendizagem entre pares, entre outros métodos considerados como estratégias ativas, mais compatíveis com a atualidade. Todavia, nem sempre se contou com os investimentos ou formação decente necessários para sua aplicação.

Essas práticas estão sendo bastante incentivadas no contexto de uma educação mediada por tecnologias digitais, como já acontece na educação a distância ou com o ensino híbrido. Nesses casos, valoriza-se a aprendizagem em tempos e espaços diversos ou se combinam atividades presenciais e não presenciais^{13,14}, sejam síncronas ou assíncronas, com ferramentas ou plataformas digitais (como Google, Skype, Zoom, Microsoft Teams), aplicativos (WhatsApp), mídias convencionais e digitais (rádio, televisão, Facebook, YouTube) ou ambientes virtuais exclusivamente de aprendizagem (Moodle).

Alguns desafios enfrentados pela educação a distância também podem equivaler aos que foram sentidos na urgência de adaptar o ensino presencial para o remoto, como se depreende a partir de Moran: “Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica”¹⁵. Os estudantes também, como pontua o autor, não se adaptam aos ambientes virtuais e sentem falta da presença física da turma.

Fora essas questões levantadas, há outras que ressoam nesse momento de pandemia. Muitas vezes, por exemplo, o quesito infraestrutura passou a ser responsabilidade de docentes e discentes, como a aquisição pessoal de equipamentos, softwares e maior banda de internet em casa. De acordo com Zabalza¹⁶, isso nem sempre é possível devido às desigualdades existentes num país como o Brasil. Outro aspecto a ser abordado é a saúde física e mental de professores e estudantes num contexto de incertezas socioeconômicas, mutação na situação familiar e riscos à qualidade de vida de todos.

Com esse cenário, é possível que existam docentes que agora tiveram mais facilidade em relação a outros colegas em se adaptar a mudanças, seja em função de afinidade com as tecnologias digitais seja por terem se qualificado ao longo do tempo para incluir modalidades emergentes em suas aulas. No entanto, de algum modo, como destaca Zabalza¹⁷, cada vez mais as ferramentas virtuais vão estar presentes nas aulas, inclusive como herança deste período pandêmico.

3. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DESTE PERÍODO PANDÊMICO

Neste artigo, destacaremos algumas experiências de quem está envolvido com cursos, oficinas e *lives* enquanto docente e gestor. Na internet, sobretudo no final do primeiro semestre de 2020, foram ofertadas as mais diferentes modalidades de capacitação para professores universitários de todo país.

13. Ibidem.

14. Vivenciando 2020..., Op. cit.

15. MORAN, Op. cit., p. 28.

16. FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. A nobre missão dos professores universitários no século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha. Entrevistado: Miguel Ángel Zabalza. *Organicom*, São Paulo, v. 17, n. 32, p. 20-28, 2020. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170918.

17. Ibidem.

3.1. O treinamento docente: a corrida.

As *lives* – transmissões ao vivo em redes sociais – sobre todos os temas invadiram a internet, com o apoio de instituições de ensino e de pesquisa. No entanto, no início da pandemia, a maior parte delas foi organizada de forma independente por professores preocupados com diferentes temas, como interação com estudantes nas plataformas digitais e avaliações on-line. Aqui o nosso foco está na preocupação deste docente, que parece ficar ainda mais ansioso nesta corrida para encontrar uma solução para a prática da docência no ensino remoto. Por isso, abordamos algumas das preocupações que apareceram nas mensagens dessas transmissões ao vivo com especialistas em educação. Por questões éticas de pesquisa, não vamos identificar esses professores e nem as *lives* das quais participaram.

Por meio das mensagens do público, é possível observar a reclamação sobre a falta de tempo para planejamento de aulas e de um espaço apropriado para a transmissão do ensino remoto, uma vez que a maioria foi obrigada a fazer da sua casa uma sala de aula improvisada e sem nenhum apoio. Muitos docentes também contam que estão exaustos com a mudança brusca na rotina e o aumento da carga horário de trabalho. Ainda assim, não deixam de buscar aperfeiçoamento e de explorar ferramentas que possam melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. “Tivemos que nos adaptar de forma emergencial”, destaca uma das professoras, que não conhecia e nem tinha recebido treinamento para utilizar a plataforma de ensino virtual adotado por sua instituição. Outro docente diz que aproveita para se atualizar com as ofertas de eventos sobre educação disponíveis na internet.

Instituições de todo o mundo têm oferecido oficinas e cursos gratuitos para professores de todos os níveis de ensino. A preocupação com o discente tem sido tema frequente nestes cursos. Em um deles, sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino remoto, o docente é preparado a responder o estudante que reclama do excesso de conteúdo disponibilizado na plataforma de ensino. Neste momento, o professor ainda é levado a refletir sobre o novo cenário da comunicação, destacando o crescimento das redes sociais digitais que propagam os mais diversos conteúdos numa velocidade nunca imaginada. Carlos d’Andrea¹⁸ aponta que, no caminho da sociedade em rede destacada por Castells¹⁹ para a sociedade da plataforma²⁰, houve um rompimento da tecnoutopia. Os limites entre o público e o privado são borrados e, como também destaca d’Andrea, aumentaram as práticas tóxicas e de intolerância.

Nas redes sociais digitais, surge a cultura do cancelamento que, de modo simplificado, significa que as pessoas reagem mal a um comentário contrário ao que pensam a ponto de deixarem de seguir alguém e/ou incentivarem a crítica coletiva. Diante dessa rede de ódio, como o professor deve agir? Com base em Cabral, Seara e Guaranha²¹, os docentes em curso foram convidados a criar uma resposta para uma mensagem bastante inapropriada de um estudante. A mensagem, recortada do referido livro, mostrava a quebra de polidez

18. D’ANDREA, Carlos. **Pesquisando plataformas on-line: conceitos e métodos**. Salvador: EdUFBA, 2020.

19. CASTELLS, op. cit.

20. Os Estudos da Plataforma têm uma visão mais crítica, procurando observar de forma mais refinada a articulação entre as dimensões tecnológicas, políticas e econômicas das redes sociais (D’ANDREA, 2020), evidentemente sem esquecer de analisar as apropriações culturais de seus usuários.

21. CABRAL, Ana Lucia Tinoco; SEARA, Isabel Roberedo; GUARANHA, Manoel Francisco (Orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017.

na interação, tal como ocorre nas redes sociais digitais. A grande maioria dos professores não ignorou a forma descortês do discente e respondeu de modo polido, chamando a atenção que nas atividades acadêmicas é necessário utilizar a língua culta e, de forma enfática, exigia educação e respeito. Neste exercício, o momento estressante da pandemia também foi considerado. Os docentes acreditam que é preciso flexibilizar a exigência e se envolver com o problema do outro. Sem focar na agressividade, os professores detalharam o funcionamento de sua disciplina ao suposto estudante, oferecendo apoio caso ele tivesse qualquer dificuldade.

Após o exercício, os docentes iniciaram um debate sobre a situação que enfrentam agora nas aulas remotas. As mensagens ofensivas, como a do referido exercício proposto, são mais comuns do que se possa imaginar. Durante a pandemia, opina uma das professoras em curso, parece que os estudantes estão mais estressados. Esse fenômeno nas redes sociais, no entanto, vem sendo combatido há bastante tempo por várias organizações, como o Conselho da Europa que editou, em 2016, um manual para combater o ódio nas redes sociais por meio da educação para os direitos humanos. Esse manual traz vários temas que podem ser discutidos com discentes. Entre eles, o da liberdade de expressão, um direito humano fundamental, como evidencia o manual que observa: “[...] a liberdade de expressão não é um direito ‘absoluto’ que se aplique em todos os casos, sem limites é um direito que tem de se equilibrar com os direitos das outras pessoas, ou com o bem da sociedade como um todo”²².

Nas aulas remotas, as mensagens agressivas parecem ter se intensificado durante a pandemia. A experiência dos professores tem contornado essa descortesia com paciência e educação, conforme os exercícios dos docentes. A maioria deles compreende que as pessoas estão abaladas emocionalmente e, portanto, podem ficar mais agressivas na pandemia.

Outro problema que alguns professores enfrentam no período de isolamento social é a invasão de *hackers* nas salas virtuais²³ para tumultuar o ambiente e, sobretudo, ofender as pessoas. Com isso, iniciativas para cuidar da saúde mental dos docentes têm surgido no país. No Distrito Federal, por exemplo, os professores da rede pública de ensino estão recebendo apoio psicológico e eles são orientados a cuidar da saúde emocional para evitar o impacto provocado pela mudança de rotina²⁴.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto ConVida, criado em junho de 2019, também tem realizado várias atividades para tornar os espaços da instituição mais acolhedores para o bem-estar e a saúde de docentes, técnicos, estudantes e comunidade externa. Desde a suspensão das aulas presenciais, o ConVida passou a desenvolver várias ações para os públicos citados não se sentirem sozinhos. Os encontros virtuais convidam especialistas para debater vários temas que afetam o dia a dia das pessoas, procurando apresentar algumas soluções. Neste artigo, destacamos o cuidado com os professores, que vão desde bate-papos sobre emoções e alimentação até a trocas de soluções tecnológicas criativas para usar nas plataformas digitais.

22. ódio Não! – Movimento Contra o Discurso de ódio. **Referências:** manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Estrasburgo: Conselho da Europa, 2016, p. 70.

23. Hackers invadem sites e aplicativos para tumultuar palestras e reuniões. Reportagem de Elaine Bast para o telejornal Bom Dia Brasil. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2020. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8799319/?s=0s>. Acesso em: 14 jan. 2021.

24. RIOS, Alan. Professores têm atendimento virtual com psicólogos durante a pandemia. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 22 jul. 2020.

Períodos especiais são ofertados aos discentes com disciplinas obrigatórias e/ou optativas na educação superior pública e privada. Neste período, o importante é manter o vínculo com os estudantes. “Ainda prefiro mil vezes a educação presencial. No entanto, as aulas remotas estão funcionando para mim. Nas aulas remotas que eu participo, os meus colegas comentam que perdem o foco”, conta a estudante 1 de um curso superior de uma instituição pública em depoimento durante o mês de agosto para esta pesquisa. Ela sente que quando todos estão com suas câmeras ligadas a interação parece fluir melhor. “A sala parecer ficar mais ‘real’”, observa. As atividades assíncronas são bem recebidas pela discente. “Fazer atividades semanais para os temas apresentados também vejo como um ponto muito positivo, pois desse modo o conteúdo não fica perdido em meio de tanta coisa”.

A estudante 2 também declara que a concentração tem sido um problema para a maioria de seus colegas de turma. As distrações são as mais diversas, como os ruídos em casa e/ou as mensagens que chegam no celular dos próprios colegas. Nas aulas presenciais, o professor tenta controlar o uso do celular em sala de aula. Longe dos olhos do docente, o controle passa a ser exclusivamente do discente. “Estou aproveitando, mas é difícil ficar 100% na aula. Se alguém comenta algo no grupo de WhatsApp da turma, sempre rola uma conversa”. Por isso, alguns estudantes têm preferido as aulas assíncronas, pois na plataforma virtual é possível se programar e ter um ambiente mais tranquilo.

No segundo semestre de 2020, no final de setembro, percebemos que os docentes ganharam mais desenvoltura nas *lives* e nas aulas on-line. E os estudantes do nível superior, sobretudo aqueles que precisam conciliar o trabalho remoto e a educação a distância, já começam a reclamar das atividades que precisam realizar para cada disciplina e da falta de convívio diário e presencial com colegas e professores.

3.2. Planejamento para ensino remoto: a experiência institucional na UFPR.

As instituições têm colaborado com a formação continuada, ampliando o número de cursos e oficinas para colocar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em prática e, assim, sugerir atividades pedagógicas que estimulem a aprendizagem nesta modalidade e procure suprir a falta de contato com a turma e professores. Aqui apresentamos um relato de como algumas dessas ações foram efetivadas na UFPR.

Frente aos desafios de retomada do calendário acadêmico de forma regular, às questões de acessibilidade digital e à impossibilidade de práticas laboratoriais presenciais, a UFPR adotou a estratégia de oferta de disciplinas em períodos especiais. Assim, disciplinas dos currículos de todos os cursos puderam ser ministradas no ensino remoto de forma voluntária pelos professores após a aprovação de cada colegiado. Os estudantes, que poderiam cancelar a matrícula a qualquer momento, também conseguiram escolher se fariam ou não a matrícula.

Na universidade em questão, foram adotadas diversas ações. Aqui elencamos algumas para exemplificar como a UFPR atuou na condução do ensino remoto. Esse processo foi conduzido pela Prograd (Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissional), com ações conjuntas com a Prae (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) para a viabilidade de acesso digital aos discentes. Dentro da Prograd, a Cipead (Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância) foi responsável pelas ações de qualificação docente, embora inúmeras oficinas e cursos continuassem a ser organizadas por iniciativa própria de professores. A coordenadoria criou o “Projeto Saberes *Online* na Pandemia”, que incluiu desde conteúdo nas redes sociais on-line compartilhado de outras instituições, até cursos e web oficinas ministradas em iniciativa própria e em parceria com os NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais) dos setores e com a Progepe (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas).

O trabalho começou com a discussão de uma minuta de resolução que regulamentaria o período especial. Ao mesmo tempo, coordenações de curso realizaram levantamentos junto a professores e estudantes sobre a acessibilidade digital e a viabilidade do ensino remoto. Como a adesão ao período especial foi voluntária, os cursos conduziram essa pesquisa de forma independente em um primeiro momento. Depois, a Prae realizou outra pesquisa com os discentes para planejar a disponibilização de computadores e internet àqueles que precisassem. Para exemplificar o trabalho das coordenações, relatamos aqui os procedimentos realizados no curso de Comunicação Institucional (CI).

A coordenação aplicou duas pesquisas sobre a acessibilidade digital em caso da implantação do ensino remoto, uma com professores e outra com discentes. Em meados de março, fez ainda uma webconferência com o corpo docente para discutir o assunto. A pesquisa com os estudantes foi disparada pelos grupos de Facebook e, posteriormente, por e-mail, obtendo o resultado disponível na Tabela 1. Os discentes com acesso limitado ou sem acesso à internet puderam participar do edital aberto pela Prae para adquirir equipamento e pacote de dados.

Tabela 1: Acessibilidade digital

Matriculados	Respondentes	Acesso limitado	Sem acesso
140	137	4	2

Fonte: Coordenação CI (2020).

Os 12 docentes do curso de Comunicação Institucional com disciplinas no primeiro semestre de 2020 responderam à pesquisa elaborada pela coordenação. Seis deles não tinham usado ainda a plataforma Moodle, mas estavam dispostos a usar o ambiente virtual de aprendizagem da instituição (AVA UFPR Virtual) depois de treinamento adequado. Todos os professores pesquisados já utilizavam outros dispositivos de comunicação com os estudantes, como e-mail, WhatsApp, Facebook, Microsoft Teams e sites. A Tabela 2 mostra o número de disciplinas ministradas no primeiro semestre de 2020 antes do isolamento social, depois as

que poderiam ser oferecidas no ERE de acordo com os docentes e, finalmente, as ofertadas em período especial. Das 305 vagas abertas nas disciplinas, 244 foram preenchidas.

Tabela 2: curso de Comunicação Institucional da UFPR no Ensino Remoto Emergencial

Número de disciplinas	Disciplinas para o ERE	Ofertadas
21	14	8 obrigatórias 2 optativas Total: 10

Fonte: Coordenação CI (2020).

Num balanço do primeiro período especial na UFPR, ocorrido de 26 de junho a 29 de junho de 2020, a Prograd²⁵ destacou que as vagas ocupadas em todos os cursos da instituição representaram 35% das ocupadas no primeiro semestre regular de 2020 e os estudantes com matrículas no mesmo período representaram 71% dos discentes com matrícula no primeiro semestre de 2020. A principal dificuldade, ainda em discussão na universidade, é com relação às disciplinas práticas e laboratoriais que não têm a possibilidade de oferta de forma remota.

Outro relatório apresentado pela UFPR mostra que a procura voluntária dos docentes por ações de qualificações desde o início da pandemia foi grande, conforme a Tabela 3. Segundo o relatório da Cipead, vinculada à Prograd, os cursos mais procurados pelos professores foram recursos tecnológicos, educação híbrida, jogos digitais, acessibilidade e cursos específicos sobre o AVA UFPR Virtual.

Tabela 3: Ações de qualificação

Cursos	Oficinas	Atividades dos NTEs	Total de participantes
1.128	1.633	312	3.073

Fonte: CIPEAD/PROGRAD²⁶.

Algumas ações de gestão realizadas antes do isolamento social foram importantes para a implantação do ensino remoto. O relatório da Cipead destaca várias delas, mas aqui apresentamos as seguintes: a adoção, pela UFPR, do Office 365 e do uso do Microsoft Teams para atividades acadêmico/administrativas; lançamento dos ambientes virtuais de aprendizagem UFPR Virtual (para cursos internos) e UFPR Aberta (Moocs abertos às comunidades interna e externa); Projeto CLibras (plataforma para intérpretes e inclusão de pessoas com deficiência); e assessoria docente por meio da sala de assessoria pedagógica da Cipead *online* e Projeto NTEs em Rede. Como em todas as ações de uma instituição de ensino, houve muitos questionamentos por parte de professores e de estudantes. As perguntas mais frequentes estavam relacionadas às possíveis consequências das tomadas de decisão da gestão, como: será que é o momento certo para mudar interfaces gráficas? Como os dados gerados em uma plataforma digital privada serão utilizados? Neste artigo não vamos apresentar uma

25. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Balanço período especial.** Curitiba: UFPR, 2020a. 6 slides, color. Disponível em: http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/UFPR_PE_Audiencia_20200922_BalancoPE-2.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Saberes Online na Pandemia: relatório CIPEAD/PROGRAD.** Curitiba: UFPR, 2020c. 9 slides, color. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio-CIPEAD-PROGRAD-1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

análise dessas ações, mas é importante mostrar que também houve conflito nestas interações.

Uma comissão de coordenadores, professores e estudantes, organizada pela Prograd, também realizou pesquisa de avaliação sobre o ensino emergencial na instituição²⁷. Dos 1.219 (48,07%) docentes respondentes, 75% ministraram aula na graduação no período especial e 42% destes também assumiram aulas na pós-graduação. Logo, as atividades (acadêmicas e administrativas) se acumularam de forma exponencial.

Nesta mesma pesquisa, discentes e docentes responderam a seguinte questão: Como você avalia sua experiência com o ensino remoto emergencial? As respostas geraram uma imagem que destacou as palavras mais citadas, demonstrando pontos considerados positivos (em azul) e negativos (em cinza).



Figura 1: Pesquisa Ensino Remoto Emergencial UFPR

Tanto para os docentes como para os discentes, a experiência foi desafiadora e cansativa como mostra a Figura 1. Essa modalidade de ensino tornou pesado o cotidiano de professores e estudantes. As atividades de ensino remoto, a maioria ministrada de forma condensada, exigiu dos discentes uma rotina de estudos que antes era diluída no ensino presencial. E a adaptação das aulas remotas exigiu produção de material didático apropriado, ampliando as horas do docente na frente do computador.

Durante o ensino remoto também foi lançado o Programa de Monitoria Digital, que possibilitou, por meio de edital, selecionar um monitor bolsista que já tivesse cursado a disciplina a ser ministrada. Muitos desses monitores, com fluência no uso das tecnologias adotadas no ensino remoto, auxiliariam tanto professores quanto estudantes, evidenciando um ambiente on-line colaborativo e de aprendizado mútuo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia tem afetado o cotidiano das pessoas e, conseqüentemente, da educação superior. Neste artigo, procuramos refletir um pouco sobre as

27. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Resultados da pesquisa de avaliação:** ensino remoto emergencial. Curitiba: UFPR, 2020b. 13 slides, color. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/Resultados-Pesquisa-de-Avaliacao-do-ERE.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

28. Ibidem.

discussões acerca dos papéis assumidos por professores e estudantes na educação superior. Também apresentamos algumas experiências do ERE, apontando soluções e experiências encontradas por docentes, discentes e instituições.

O fato é que tanto estudantes quanto professores estão cansados com a rotina imposta por esta pandemia, mas não desistiram de encontrar uma solução para aprender. Percebemos que muitos docentes abrem mais possibilidades de diálogo com os estudantes, que, por sua vez, se esforçam para propor soluções. Juntos, eles se reconfiguram e transformam a prática de ensino. A nossa intenção, neste artigo, foi evidenciar essas mudanças e refletir um pouco sobre os bastidores da educação superior em tempo de pandemia. Ainda é cedo para estudar os efeitos dessas ações emergenciais.

Práticas pedagógicas que estimulam o envolvimento do discente no processo ensino-aprendizagem e permitem que ele seja responsável pela própria aprendizagem são consideradas métodos ativos. A utilização deles depende da ação docente em ultrapassar a ideia do repasse de conteúdos. Nesse âmbito, as tecnologias digitais podem ser aliadas, tendo como potencialidade modificar o papel do professor, daquele que passa informação para o de orientador. Além disso, colabora para que os estudantes ultrapassem o papel de receptores passivos.

Compreendemos que o isolamento na pandemia intensificou a busca por soluções tecnológicas. Independente das pedras encontradas no caminho, acreditamos que essa busca acelerou o processo de aprendizagem do professor e do estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Ana Lucia Tinoco; SEARA, Isabel Roberedo; GUARANHA, Manoel Francisco (Orgs.). **Descortesia e cortesia: expressão de culturas**. São Paulo: Cortez, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

D'ANDREA, Carlos. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EdUFBA, 2020.

FERRARI, Maria Aparecida; MARTINS, Juliane. A nobre missão dos professores universitários no século XXI: uma visão contemporânea vinda da Espanha. Entrevistado: Miguel Ángel Zabalza. **Organicom**, São Paulo, v. 17, n. 32, p. 20-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.17.170918>. Acesso em: 6 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

Hackers invadem sites e aplicativos para tumultuar palestras e reuniões. Reportagem de Elaine Bast para o telejornal Bom Dia Brasil. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2020. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8799319/?s=0s>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MACHADO, Nílson José. **Educação**: autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. DOI: 10.23925/1809-3876.2018v16i3p650-667.

MASETTO, Marcos Tarciso; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de Direito. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-27, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22460>. Acesso em: 7 fev. 2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

ódio Não! – Movimento Contra o Discurso de ódio. **Referências**: manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Estrasburgo: Conselho da Europa, 2016.

RIOS, Alan. Professores têm atendimento virtual com psicólogos durante a pandemia. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 22 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Balanco período especial**. Curitiba: UFPR, 2020a. 6 slides, color. Disponível em: http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/UFPR_PE_Audiencia_20200922_BalancoPE-2.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Resultados da pesquisa de avaliação**: ensino remoto emergencial. Curitiba: UFPR, 2020b. 13 slides, color. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/Resultados-Pesquisa-de-Avaliacao-do-ERE.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Saberes Online na Pandemia**: relatório CIPEAD/PROGRAD. Curitiba: UFPR, 2020c. 9 slides, color. Disponível em:

<http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio-CIPEAD-PROGRAD-1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

Vivenciando 2020 – Modelos de ensino: responsabilidades institucionais e individuais Mesa-redonda com Selma Garrido Pimenta, Soely Aparecida Jorge Polydoro, Shigeru Miyagawa, Dagma Venturini Abramides. Publicado pelo canal Pró-Reitoria de Pós-Graduação – USP. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=wpVuKMGor1c&list=PLBtF8ROa1urEO-eb6Kzeuf6QvIjJ67N6&index=3&t=0s>. Acesso em: 6 jul. 2020.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19

Janderle Rabaiolli

Professor do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade de Santa Maria (UFSM) e doutor em comunicação pela mesma instituição.

E-mail: janderle.rabaiolli@ufsm.br

Fábio Hansen

Docente e Pesquisador no curso de Publicidade e Propaganda e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Grupo de Pesquisa Inovação no Ensino de Publicidade (IEP).

E-mail: fabiohansen@ufpr.br

Resumo: Este artigo relata a experiência da pesquisa “Ensino remoto de Publicidade e Propaganda em tempos de pandemia”, realizada com o objetivo de mapear práticas docentes em cursos do campo publicitário na pandemia da covid-19. A coleta de dados ocorreu em maio de 2020 por meio de questionário on-line de autopreenchimento junto a 283 docentes de cursos de Publicidade e Propaganda. O estudo apresenta, entre os principais resultados, o desgaste e o engajamento docente, o despreparo das Instituições de Ensino (IES) e prejuízos à aprendizagem e à qualidade do ensino. Discute-se ainda outros aspectos relevantes do ensino remoto na pandemia, a saber: relação com as IES; condições do trabalho docente; desafios da atuação docente; recursos didáticos empregados; metodologias de ensino; experiências com aulas remotas.

Palavras-chave: publicidade e propaganda; ensino remoto; trabalho docente; práticas de ensino; pandemia da Covid-19.

Abstract: Our article reports the experience of the research “Remote teaching of advertising in times of pandemic”, aimed at mapping teaching practices in courses of the advertising field in the Covid-19 pandemic. The data was collected on May 2020 via an on-line self-completion questionnaire with 283 professors from Advertising undergraduate courses. The results of our study show the engagement and distress of teachers, the unpreparedness of educational institutions (IES), and losses to teaching quality. Our study also addresses other relevant aspects of a remote teaching in the pandemic, namely: relationship with IES; teaching work conditions; challenges of teacher's performance didactic resources, teaching methodologies and experiences with remote classes.

Keywords: advertising; remote teaching; teaching work; teaching practices; Covid-19 pandemic.

Recebido: 25/9/2020

Aprovado: 3/11/2020

1. INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A pandemia de Covid-19 marca 2020. O fechamento de locais públicos e instituições de ensino, de diferentes níveis, visa conter a disseminação da doença. 190 países com escolas fechadas e 1,57 bilhão de crianças e jovens afetadas, aproximadamente 90% da população estudantil mundial.

No Brasil, a contaminação levou à suspensão do ensino presencial para colaborar no isolamento social. A interrupção trouxe apreensão. Por parte das instituições, o dilema inicial era suspender ou manter, mesmo que parcialmente, as atividades, frente à imprecisão do período de fechamento. A medida inicial de interromper passou a uma preocupação pela extensão da pandemia e necessidade de evitar aglomerações. A continuidade envolveu ferramentas de tecnologia educacional, discentes e docentes em suas casas – distantes do espaço físico das instituições de ensino.

O ensino presencial, caracterizado pela exposição de conteúdo na presença física e temporal, estava inviabilizado. Adequando-se à nova realidade, não havia condições técnicas, econômicas e humanas para migrar rápida e satisfatoriamente aos ambientes digitais. O ensino remoto surgiu como alternativa, entre críticas, aceitação, boicotes e sentimentos diversos.

No ensino superior brasileiro, desigualdades são evidentes. Em maio de 2020, segundo o ministério da educação (MEC), seis das 69 universidades federais e 78% das instituições particulares adotaram o ensino remoto em função da pandemia (dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – Abmes).

Neste contexto, na condição de docentes de cursos de Publicidade e Propaganda e pesquisadores no Grupo de Pesquisa Inovação no Ensino de Publicidade, problematizamos as condições que envolvem o ensino remoto emergencial. A pesquisa¹ teve o objetivo geral de mapear práticas no ensino remoto em Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19 e como objetivos específicos: (1) avaliar percepção e sentimento docente sobre a repentina transformação do processo ensino-aprendizagem; (2) compreender condições, ambiente e relações de trabalho docente da área na pandemia.

Adotamos como instrumento questionários on-line de auto preenchimento na plataforma de Formulários Google. Questionário é uma técnica de investigação com o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”². A participação foi restringida a docentes atuantes no ensino remoto em Publicidade e Propaganda. As questões preponderantes foram fechadas, com escala de cinco alternativas de concordância. Outras abertas buscavam sentimentos e manifestações espontâneas complementares.

Participaram 283 respondentes, de instituições de ensino públicas e privadas, de 5 a 22 de maio de 2020, sendo: 52,4% do gênero feminino e 47,6% masculino; 83,5% residem com familiares e 13,4%, sozinhos; 53,7% dos respondentes afirmam ter filhos. Geograficamente, a pesquisa alcançou todas as regiões

1. Relatório completo da pesquisa está disponível em: <https://www.grupoiep.com/cientificos>

2. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 121.

brasileiras. 47,2% afirmam ser de IES privadas, com fins lucrativos; 38,2% de IES privadas, sem fins lucrativos; e 14,6% de IES públicas.

O objetivo do presente artigo é relatar a experiência da pesquisa realizada com docentes de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19 para compreender as práticas de ensino remoto.

2. PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE AS CONDIÇÕES DAS AULAS REMOTAS

Com o intuito de abordar as experiências na atividade educacional remota emergencial, começamos pela implantação do ensino remoto em Publicidade e Propaganda. Identificamos que as atividades não-presenciais iniciaram com aviso e planejamento prévio das IES para 47,2% dos respondentes (“concordo fortemente” e “concordo moderadamente” somados). Contudo, 29,9% discordaram da afirmação (“discordo fortemente” e “discordo moderadamente”) e outros 22,8% se mostraram indiferentes. Ao examinar detidamente citações extraídas das questões abertas, destacamos a incipiência do planejamento realizado:

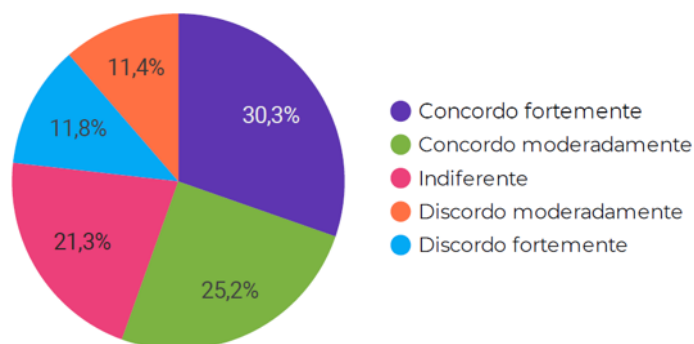
Não tivemos tempo de estudar estratégias. Tivemos que adequar as aulas e o plano de ensino que tínhamos feito para aulas presenciais para o ambiente virtual em dois dias (Respondente 42 – privada);

Não houve tempo para planejamento – mas pensar em um espaço adequado para os professores (com equipamentos adequados) iria facilitar o ensino/aprendizagem neste momento (Respondente 168 – privada).

Diante das respostas, algumas hipóteses: (1) o ensino de Publicidade e Propaganda precisou se reinventar em prazo exíguo; (2) fomos pegos de surpresa, sem tempo de planejar o processo de ensino-aprendizagem; (3) IES privadas não suspenderam o calendário para sobreviver financeiramente e manter empregos.

Logo, as preocupações das IES foram colocadas em tela. Indagados se “A instituição de ensino tem demonstrado e externado preocupação com a situação dos docentes”, mais de 55% dos respondentes concordaram (fortemente ou moderadamente) – Gráfico 1. Contudo, praticamente 45% estavam indiferentes ou discordaram, sinalizando outras preocupações essenciais das IES. O enunciado a seguir endossa a impressão:

Penso que nesse momento de pandemia, pensou-se na saúde financeira da instituição de ensino, pensou-se em agradar estudantes, mas não se falou sobre o docente. Acredito que seria preciso uma adequação de horários, uma vez que nas aulas presenciais tínhamos atividades em sala programadas. Sei que é preciso pensar no financeiro, manter os empregos, mas o longo tempo, o excesso de trabalho, a reclamação e exigências constantes dos alunos deixam o professor oprimido, esgotado emocionalmente, sem condições de realizar um bom trabalho (Respondente 42 – privada).



Fonte: Pesquisa IEP/Ensino remoto de Publicidade e Propaganda em tempos de pandemia.

Gráfico 1: A IES tem demonstrado e externado preocupação com a situação dos docentes

Também questionamos a preocupação com os discentes. 75,6% participantes concordaram (“fortemente” ou “moderadamente” somados) com a afirmação “A instituição de ensino tem demonstrado e externado preocupação com a situação dos discentes”. Todavia, pontuamos que manutenção do vínculo não significa aprendizado: “No momento, nossa principal preocupação – motivados pelas instituições – é muito maior sobre a frequência do aluno em detrimento da a aprendizagem do aluno” (Respondente 182 – privada).

A maior preocupação das IES com os discentes reflete na pergunta que identifica a “Principal preocupação da instituição de ensino nesse momento de pandemia”. Para 45,3% o foco é a saúde financeira da instituição e para 23,2% a manutenção do calendário acadêmico. Por extensão, a prioridade das instituições está na própria sobrevivência financeira – o que não deixa de ser legítimo:

Ao manter as aulas, ainda que não presenciais, mantém os alunos pagantes (Respondente 18 – privada);

As universidades deveriam cumprir melhor seu papel na formação cidadã, o foco está apenas no lucro (Respondente 152 – privada).

Em relação a encaminhamentos “No processo de tomada de decisão sobre a manutenção das atividades acadêmicas com aulas não-presenciais (ensino remoto)”, 75,6% apontaram a decisão unilateral da IES. Para 12,6%, docentes foram consultados. Assim, nota-se parco diálogo para tomada de decisões, incoerente com instâncias educativas. Respostas às questões abertas reforçam tal percepção: “Nem os professores e nem os alunos escolheram estar nessa situação, e a insatisfação e a falta de adaptação de alguns não é necessariamente com a mudança na maneira de ensinar, mas pela falta de escolha” (Respondente 65 – privada). Mesmo com sugestões, docentes sublinharam a posição subalterna na IES: “Sugiro a suspensão do calendário acadêmico, no entanto, não temos voz para isso” (Respondente 109 – privada).

Também perguntamos se “A instituição de ensino ofereceu recursos e suporte para o ensino remoto” e “Disponibilizou plataformas e ferramentas

digitais para organização de salas de aulas remotas”. No primeiro caso, 76% concordaram (52% concordam fortemente). Na segunda questão, 89,7% concordaram (72,8% concordam fortemente).

Diante dos resultados expostos, formulamos uma hipótese: o treinamento ofertado, suporte e recursos disponibilizados são insuficientes na pandemia. A pressuposição envolve contribuições como:

Mais treinamentos e oficinas com tempo para cada prática e não tudo jogado rapidamente para ‘cumprir tabela’ e dizer que disponibilizou oficina (Respondente 58 – privada).

Incrementar as capacitações dos docentes, diversificando a aprendizagem das ferramentas de ensino e avaliação no modo remoto/on-line (Respondente 108 – privada).

Outras reivindicações foram identificadas nos questionamentos abertos que buscavam “Sugestões para as instituições de ensino, colegas e/ou estudantes”, prevalecendo recomendações às IES. Identificadas aderências temáticas, agrupamos nos seguintes eixos: diálogo, transparência, cobrança, saúde, emprego e renda.

O diálogo, elemento transversal e inerente a questões de autoria³, interação com o outro⁴, participação, vínculo e aprendizagem, relaciona-se com a tomada de decisão sobre a adoção das atividades remotas emergenciais, estratégias adotadas e práticas docentes, como evidenciado nas manifestações:

Para as instituições: construir diálogo com os/as professores/as, pensando conjuntamente sobre soluções e estratégias para o ensino remoto (Respondente 181 – privada).

União e debate pedagógico sobre melhores práticas (Respondente 191 – privada)

É fundamental que se crie um espaço específico de diálogo e trocas, permitindo a participação efetiva de todas as instâncias que compõem o universo acadêmico (Respondente 205 – privada).

Transparência, relacionada às incertezas, para instituições, docentes e discentes. As respostas condizem com perspectivas de fluxo comunicacional, planejamento, organização e segurança aos envolvidos na atividade remota emergencial, evidentes em enunciados como:

As universidades devem apresentar comunicações mais claras aos estudantes e serem transparentes. Abrirem canais para escutar alunos e professores (Respondente 188 – privada);

Transparência nos comunicados: informações imprecisas geram insegurança (Respondente 56 – privada).

Cobrança perpassa, especialmente, a relação entre IES e docentes. Questionados se “A cobrança da Instituição de Ensino por rendimento permanece inalterada, mesmo com a pandemia”, 37,4% concordaram fortemente e 25,2% moderadamente e 17,3% mostraram-se indiferentes. Nas possibilidades de manifestação aberta, reivindicações por “Maior flexibilização nas cobranças de desempenho docente” (Respondente 277 – privada) e elementos para questionar a carga laboral e a saúde docente apareceram intensamente: “Teoricamente

3. AMARAL, Mirian Maia; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. **A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura**. Porto Alegre: CEIE-SBC, 2020.

4. PRETTO, Nelson De Luca. **Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser**. Motrivivência, Florianópolis, v. 21, n. 34, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/16038/15850>. Acesso em: 21 set 2020.

possibilita tempo para qualificação. Na prática, aumentou minha carga de trabalho e estou à beira da exaustão” (Respondente 119 – pública).

Ademais identificamos contribuições à atividade remota emergencial em âmbito geral:

Compreender os limites da prática na modalidade remota (Respondente 7 – privada).

Mais cuidado com a sobrecarga de trabalho e cobranças sobre questões que o professor não consegue resolver (Respondente 53 – privada).

Valorização do professor como uma pessoa e não uma máquina (Respondente 171 – privada).

Uma das palavras fortemente relacionadas à docência na pandemia é *saúde*. A recorrência ao ensino remoto é decorrência da preocupação em manter a saúde física. Alarga-se o sentido do termo para saúde mental (docente e discente). Contribuições espontâneas ilustram a polissemia, evidenciando riscos:

A carga de trabalho e de aula parece muito mais pesada, a falta de energia depois de passar horas on-line, muito mais alongamento e manter a mente ocupada com outras coisas pra conseguir focar (Respondente 126 – privada).

Ter como prioridade a saúde mental de alunos, professores e demais colaboradores da IES (Respondente 266 – privada).

Emprego e renda são elementos centrais da atividade docente, já impactados pela desvalorização da educação e políticas que preterem a qualificação do ensino, transformando a educação em mercadoria. Quanto à situação laboral, a pergunta “Durante a pandemia houve redução de salários e benefícios por parte da Instituição de Ensino” teve 78,3% dos participantes discordando fortemente da afirmação. De maneira complementar, questionamos sobre demissões docentes na IES ou ameaças ao emprego: 71,3% discordo fortemente; 11,8% discordo moderadamente; 9,8% indiferente.

Percebe-se que, inicialmente, a maioria das IES não reduziu salários e/ou benefícios e não demitiu docentes. Entretanto, embora reduzidos, os números de cortes e demissões preocupam, enaltecidos por contribuições nas questões abertas:

Carga maior de trabalho sem remuneração compatível (Respondente 233 – privada);

Desgaste emocional, o dobro de carga de trabalho para receber o mesmo valor mensal, nenhum suporte financeiro (Respondente 69 – pública).

As incertezas amplificam as tensões no campo de emprego e renda:

No começo foi correria. Agora, estamos habituados. Mas o cansaço dá sinais. E a insegurança também, pois não sabemos se permaneceremos com emprego (Respondente 171 – privada);

Pressão institucional, psicológico afetado com expectativas de não receber salário integral ou nem receber etc. (Respondente 49 – privada).

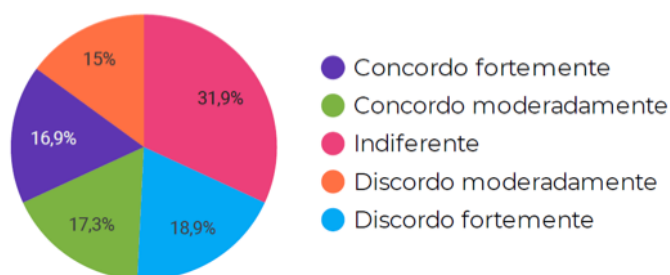
Em síntese, as percepções preliminares sobre as condições de atuação docente junto às IES – implementação, condições de trabalho, tomada de decisão pelo ensino remoto – atestam que o ensino remoto em Publicidade e Propaganda

na pandemia da Covid-19 foi a alternativa para manter o vínculo estudantil e a sustentação das IES. Outras variáveis, que incidem fortemente no desempenho docente e discente, foram negligenciadas: isolamento forçado, saúde física e mental, bem-estar de estudantes e de docentes, aumento significativo do trabalho docente, volume expressivo de novidades, mudanças súbitas, adaptação prematura e sem qualificação adequada à modalidade remota.

3. DISCIPLINAS E RECURSOS NO ENSINO REMOTO

A sala de aula é elemento central nas experiências docentes. Transposta para o ambiente digital, impõe novos desafios ao ensino-aprendizagem em Publicidade e Propaganda. As contribuições, embora incipientes, permitem compreender a atividade docente em prática, envolvendo planejamento, adequações, dificuldades, aceitação e eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Interrogados sobre o trabalho facilitado por ministrar disciplinas teóricas, 31,9% dos respondentes se mostraram indiferentes, enquanto concordância e discordância mantiveram-se equilibrados (Gráfico 2). Ato contínuo, considera-se o cenário incerto sobre a própria condição de docente de disciplinas teóricas.



Fonte: Pesquisa IEP/ Ensino remoto de Publicidade e Propaganda em tempos de pandemia.

Gráfico 2: Considero que meu trabalho é facilitado no ensino remoto por ministrar disciplinas de cunho teórico

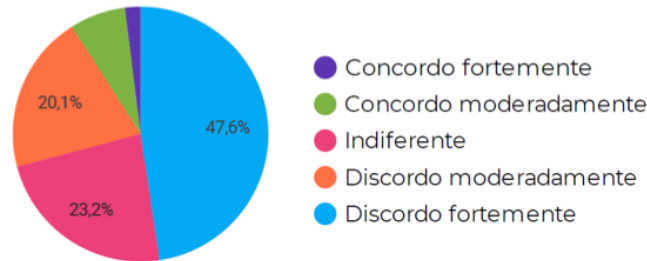
As considerações sobre incertezas são reforçadas nas manifestações em perguntas abertas:

Aliar prática profissional com conteúdo teórico, neste momento a ênfase se dá na teoria (Respondente 52 – pública);

As questões técnicas são importantes, mas neste momento me parece que os aspectos teóricos e conceituais precisam ser muito mais fortalecidos (Respondente 30 – privada).

Outrossim, perguntamos aos docentes sobre a facilidade em ministrar disciplinas práticas (Gráfico 3). As respostas expõem uma lacuna do ensino

remoto na área, uma vez que 67,7% discordaram da afirmativa e outros 23,2% mostraram-se indiferentes. Atividades aplicadas proporcionam experimentação e constituem experiências que ocasionam segurança aos discentes, capacitando para soluções com articulação teórico-prática.



Fonte: Pesquisa IEP/ Ensino remoto de Publicidade e Propaganda em tempos de pandemia.

Gráfico 3: Considero que meu trabalho é facilitado no ensino remoto por ministrar disciplinas de cunho prático/laboratorial

Nas contribuições espontâneas, o remoto nas atividades práticas é apontado como obstáculo para a qualidade do ensino.

Lembrar da existência de disciplinas práticas. Muitas universidades usam sua estrutura física para vender o curso, mas agora forçam os estudantes a trabalharem em casa e os docentes a inventarem estratégias que possam ser consideradas, erroneamente, como equivalentes ao desenvolvimento de projetos, para que os alunos que não possuem computadores/software não se sintam prejudicados. As atividades práticas devem ser deixadas para depois, e as disciplinas suspensas (Respondente 148 – privada).

Ao ministrar aulas, praticamente 60% de docentes respondentes se depararam com a necessidade de adequação dos programas das disciplinas. As reflexões sobre ensino qualificado e experiências não podem ignorar que “O desafio maior foi jogar quase todo o planejamento de aulas fora e refazer tudo nesse novo formato” (Respondente 17 – privada) e que houve “Aumento no volume de trabalho já que todo o semestre teve que ser replanejado para o digital e pouco tempo para a preparação/adaptação” (Respondente 266 – privada).

E o que é ensinado em Publicidade e Propaganda, em termos de conteúdo programático?

É fundamental promover debates sobre o momento histórico da publicidade e os cenários que se apresentam, principalmente sobre comportamento de consumo (Respondente 255 – privada).

Analisar as mudanças do mercado e repensar estratégias de se fazer propaganda. Utilizar a comunicação social como forma de educar e conscientizar a população (Respondente 272 – privada).

As práticas docentes envolvem recursos, estratégias e metodologias adequadas ao ensino emergencial. Na percepção dos respondentes, atividades síncronas são essenciais (Gráfico 4), reforçando a perspectiva de diálogo, juntamente com apresentações próprias. Nota-se a relevância do docente no papel de mediação⁵, proporcionada por encontros síncronos, interação, minimizando o distanciamento.

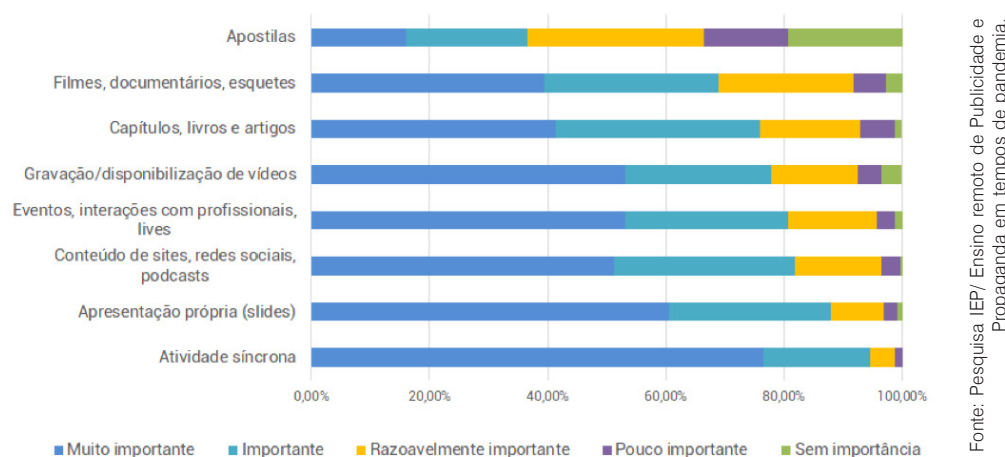


Gráfico 4: Recursos empregados no ensino remoto em relação à aceitação dos estudantes e à percepção de eficiência no processo de ensino-aprendizagem

Questões abertas reforçam estratégias de manutenção do contato com os discentes para proporcionar engajamento:

Dinamismo das aulas remotas síncronas mostram que a participação é mais efetiva. Tornar o momento mais significativo é fundamental (Respondente 161 – privada); Os encontros síncronos têm sido uma estratégia para manter o contato mais próximo dos alunos, que se sentem acolhidos e acompanham melhor o conteúdo deste modo (Respondente 187 – privada).

Outros recursos, como participação de convidados, *lives*, entrevistas com profissionais, adotados e mencionados nos questionamentos abertos, apresentam reflexões dos docentes, contrapontos e autocríticas relativas às estratégias adotadas, sobretudo em relação à revisão do tempo de exposição de conteúdo.

Usamos nossa estrutura própria para trabalhar e precisamos transpor conteúdos para slides e ocupar muito tempo da aula com falas, o que é contra produtivo, pouco intuitivo e não favorece o aprendizado (Respondente 136 – privada).

Constata-se a transferência do modelo de ensino presencial vigente para o ensino remoto, transmissivo e excessivamente conteudista. Por vezes, vícios da aula presencial são deslocados à atividade remota, sem caracterizar conversação genuína⁶, apontando necessidade de planejamento da situação conversacional. Para alguns respondentes, é necessário adaptar conteúdos, metodologias e avaliações, gerando procedimentos pedagógicos alternativos.

5. BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

6. PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da educação online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! Porto Alegre: SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 21 set. 2020.

Não tivemos tempo de planejamento e sempre estamos atrasados com o conteúdo... não há o entendimento de que as aulas têm que ter a metodologia adaptada para a plataforma on-line e que uma aula que estava ‘pronta’ antes, agora tem que ser completamente reconstruída (Respondente 173 – privada).

Pontualmente, algumas manifestações sobre como docentes estão ensinando apresentam alternativas. No entanto, reforçamos que a perspectiva de ensino não pode ser resumida a falar para uma câmera e a aprendizagem efetiva não é assistir o professor. É fundamental compreender o estudante e inseri-lo no processo de construção do conhecimento.

Apresentar as possibilidades e conversar com os estudantes, escutá-los e definir juntos as melhores estratégias (Respondente 240 – privada).

Construção conjunta das metodologias com os alunos (Respondente 164 – privada).

Neste cenário, práticas laboratoriais emergem como incógnitas ressaltadas em diversas manifestações: “Desvantagens – disciplinas práticas perdem sem a produção e aprendizado das técnicas” (Respondente 99 – privada); “Adaptação das atividades laboratoriais” (Respondente 55 – pública); “Aulas práticas prejudicadas, estão paradas” (Respondente 77 – privada); “As disciplinas com práticas de laboratório estão muito comprometidas” (Respondente 164 – privada).

Ainda percebemos quatro estratégias representativas para o contexto da pandemia, também mencionadas espontaneamente e que, de certo modo, já poderiam estar incorporadas às aulas presenciais: (1) jogos ou gamificação: estratégia de inclusão e envolvimento. Recorre à ludicidade e pode oferecer recompensas; (2) *design thinking*: estratégia empregada para solução de problemas; (3) pesquisas: estratégia adotada de maneira síncrona. “Pesquisa em tempo real no momento da aula” (Respondente 151 – privada), como aproximação com o mercado de trabalho (“Pesquisas e planos de ação para empresas locais para auxiliar na pandemia – relação com realidade e mercado” – Respondente 270 – privada) e para reforçar o conhecimento dos estudantes (“O ensino remoto permite ao aluno perceber a importância da pesquisa para a evolução do seu conhecimento” – Respondente 33 – privada); d) apresentações: embora envolva um recurso bastante empregado pelos docentes, teve flexibilidade e adequações importantes: “Gravar podcasts e vídeos de curta duração enquanto método para apresentação de trabalhos” (Respondente 161 – privada).

Outro aspecto relevante para compreensão das experiências docentes no ensino remoto é a avaliação. Abordagem dos “Sistemas de avaliação adotados no ensino remoto” permitiu identificar a prevalência de trabalhos práticos, produção de conteúdo em áudio e vídeo e estudos de caso (Gráfico 5). Em contrapartida, avaliações tradicionais, como provas, foram apontadas como menos importantes pelos respondentes.

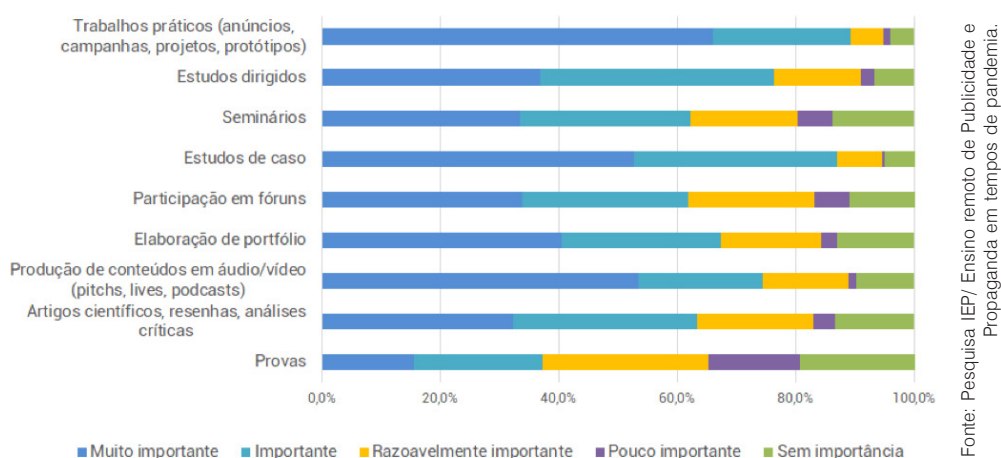


Gráfico 5: Sistemas de avaliação adotados no ensino remoto

As dúvidas sobre a avaliação foram tema recorrente nas manifestações abertas sobre tópicos parcialmente ou não abordados, englobando mudanças necessárias e incertezas. Tais apontamentos são evidenciados em citações:

Suspender práticas tradicionais de avaliação, presença e aprendizado (Respondente 110 – privada);

[problematizar] O uso de processos avaliativos em tempo de aulas remotas (Respondente 128 – privada).

Ainda há indicações pontuais para avaliações eficientes no ensino remoto: trabalhos em grupo em salas virtuais próprias em sistema de orientação; gerenciamento de ambientes virtuais de aprendizagem com previsão de tempo de execução de tarefas e do nível de interação discentes-docente e discentes-discentes; atividades em tempo real, no horário de aula, em detrimento de tarefas extras. Em suma, não se espere aplicar os mesmos métodos ou obter os mesmos resultados neste tipo de processo de ensino-aprendizado.

4. DIÁLOGO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Como estão os estudantes de Publicidade e Propaganda diante do ensino remoto? Pela pesquisa não há respostas discentes, mas a percepção docente nos permite problematizar. Questionados se as atividades remotas foram bem recebidas pelos estudantes, 33,1% concordaram moderadamente, 29,5% são indiferentes e 17,7% discordaram moderadamente. Diante do equilíbrio nos índices, intensifica-se a premência de pesquisas com estudantes para avaliar a relação estudantil com o ensino remoto na área.

“O aprendizado estudantil manteve os patamares do ensino presencial”? As respostas à questão reafirmam o papel da universidade como espaço essencial de comunicação, interação, acolhimento e afeto, uma vez que 31,9% mostraram-se

indiferentes ao questionamento, 21,3% concordaram moderadamente e 20,1% discordaram moderadamente. Menções espontâneas corroboram:

Aprendizagem fortemente comprometida (Respondente 109 – privada);

A impessoalidade e a falta de interação prejudicam o processo de ensino-aprendizagem (Respondente 82 – privada);

A presencialidade qualifica a experiência formativa (Respondente 46 – privada).

Ainda perguntamos se “após as primeiras semanas de ensino remoto, diminuiu a satisfação estudantil com o ensino remoto”. 32,7% mostram-se indiferentes à afirmativa, 24,4% concordaram moderadamente e 16,9% discordaram moderadamente.

O maior desafio é a falta de controle da sala de aula e a ausência de um feedback mais intenso por parte dos estudantes (Respondente 178 – privada);

É mais difícil captar as insatisfações da audiência (Respondente 221 – privada).

Diante disso, aventamos algumas hipóteses: (1) falta de retorno de estudantes para professores; (2) distanciamento físico e social; (3) ausência de contato pessoal e direto; (4) postura docente idêntica ao ensino presencial (comportamento autoritário; modelo tradicional de ensinar; incapacidade de comunicação); (5) adaptação ao ensino remoto vincula-se à postura docente na aula presencial, dependendo menos de tecnologia e mais de metodologia, didática e estratégia de ensino.

Outras respostas aos questionamentos contribuem com tal raciocínio, que visa identificar experiências em busca de aprendizagem. Indagamos se os “Discentes têm se mostrado cansados e esgotados nas aulas on-line” e 29,5% concordaram moderadamente, 28% mostraram-se indiferentes e 22,4% concordaram fortemente. Se a condição estudantil interfere no aprendizado, o papel docente ao se retirar da centralidade é preponderante, exigindo escuta e empatia, compartilhamento da gestão da aula⁷ para fomentar o pertencimento estudantil. Citações reforçam tais perspectivas:

Com muita conversa e abertura chegamos a um nível de confiança. Temos tido boas respostas (Respondente 32 – privada).

O ensino remoto permite ao professor sair da zona de conforto e perceber que o ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla (Respondente 33 – privada).

Eu vejo que o preparo da aula leva muito mais tempo. A cada semana precisamos nos reinventar na forma de conduzir a aula. Quanto mais o tempo passa, mais os estudantes se mostram cansados, desmotivados e sem foco para os estudos. Nas aulas mais teóricas é difícil promover o debate porque estão ficando mais apáticos. Nas aulas de produção, perde-se na interação com os grupos (Respondente 206 – privada).

Saber interagir coloca-se como condição imperativa no ensino remoto, com estrutura flexível e horizontal, calcada em relação de comunicação, em processo dialógico⁸. Cabe ao docente prever espaços para concessão da palavra

7. HANSEN, Fábio; PETER-MANN, Juliana; CORREA, Rodrigo Stéfani. **Criação publicitária: desafios no ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

e intervenções. Questionamentos ganham relevo. Tal condição é asseverada pela percepção de que a participação estudantil revela desatenção e desconcentração no ensino remoto.

Dispersão muito grande dos alunos (Respondente 4 – privada).

Com turmas grandes não há condição de trabalho orientado obter resultados positivos comparativos com aulas presenciais (Respondente 27 – privada).

Meu maior desafio é buscar novas formas de fomentar a participação dos estudantes a cada aula. Com turmas menores está mais fácil. Em turmas maiores exige bastante criatividade para não se repetir (parece que tudo no on-line fica tedioso mais fácil) (Respondente 167 – privada).

Ainda se evidencia a perspectiva de defasagem de conteúdo e conhecimento, com impacto nos próximos períodos letivos. A adaptação das disciplinas para o formato remoto é uma espécie de redução de danos. Logo, há o desafio de planejar estratégias de recuperação do aprendizado no retorno ao presencial. Para tanto, é primordial avaliar o processo de ensino-aprendizagem remoto, o funcionamento e os resultados em processo a fim de ajustar e reorientar, além de monitorar a participação estudantil.

Na pesquisa, direcionamentos sobre e para o corpo discente na pandemia sinalizam: docentes (auto)centrados nas suas disciplinas, no ensinar, com pouco espaço à expressão estudantil; ensino remoto inibe o pensamento criativo. Ainda cabe pontuar o diálogo como metodologia de ensino, superando a indiferença docente frente ao aprendizado estudantil.

Diante disso, traçamos novas hipóteses: (1) falta reconhecer a legitimidade da conversação em rede à promoção da colaboração; (2) falta aceitar a construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento entre docente e discentes; (3) o ensino remoto reflete atitudes e posturas do ensino presencial – quem possui dificuldade de dialogar e compartilhar no presencial tende a repetir o comportamento no digital.

5. APONTAMENTOS FINAIS

O espaço aberto sobre “desafios, vantagens, desvantagens, rotina, peculiaridades do trabalho docente em Publicidade e Propaganda na pandemia” permite sistematizar recortes temáticos e contribuições pontuais:

1. formação em publicidade e propaganda: comportamento social e relações interpessoais como formação; prejuízo ao processo – cognitivo, sensível, comunicacional e estratégico – para formar publicitários cidadãos; inviabilização de visitas técnicas e produções laboratoriais;
2. desinteresse estudantil: é a marca do trabalho no ensino remoto; baixa participação, dispersão e insegurança discente; falta de engajamento; prejuízo à aprendizagem;

3. desigualdades: discentes sem acesso à internet, computador, softwares; boicote às aulas em solidariedade aos colegas sem condições;
4. expressividade: desafio de retomar o contato e a interação com os discentes; expressão faz muita falta;
5. excesso de atividades: aumento da carga docente de trabalho; embaralhamento das tarefas pessoais e profissionais; excesso de informações;
6. riscos à saúde: cansaço físico e mental; fragilidade econômica e psicológica; IES não monitoram o desgaste (físico e psicológico), o que deve gerar efeitos futuros.

Durante este período de turbulência, a percepção e o sentimento docente sobre a repentina transformação do processo ensino-aprendizagem são negativos. Se por um lado docentes e discentes não se sentem mentalmente saudáveis, por outro a cobrança por produtividade das IES não diminuiu a fim de preservar a proximidade com discentes via disponibilização de materiais e atividades educativas, em contato assíduo para tirar dúvidas, oferecer apoio e motivar.

Para diagnosticar a atuação docente na perspectiva de adaptação, estratégias de ensino e sistema de avaliação, urge compreender que a substituição das aulas presenciais por aulas remotas é em caráter excepcional. Logo, emergem incógnitas. Reiteramos, perante o objetivo deste artigo, que não há modelos prontos, com eficiência absoluta. As soluções tecnológicas para enfrentar os efeitos do isolamento social não atenderão à gama complexa de atribuições do processo de ensino-aprendizagem.

Embora em contexto adverso, há de se valorizar o esforço docente no desenvolvimento pessoal aliado ao comprometimento profissional e vontade para amenizar impactos negativos. Um desafio docente é se tornar aprendiz, buscando metodologias e recursos tecnológicos, aceitando que estamos numa curva de aprendizado no ensino remoto. Compartilhar angústias com os colegas pode ajudar a superar esta fase. Articular-se enquanto grupo, trabalhar em equipe, conectar-se com o outro, juntar-se, entrosar-se, trocar, complementar. É momento de ser colaborativo e dialógico.

Um dos papéis do docente é atuar no diálogo com estudantes e instituições de ensino para adotar formatos às realidades específicas. Todavia, é essencial que as IES se alinhem a dialogar sobre como fazer o sistema educacional funcionar para garantir o conteúdo, as avaliações, a formação docente, a manutenção de estudantes, debatendo a situação da saúde financeira, mental e pedagógica com a pluralidade da comunidade acadêmica (pais, responsáveis, discentes, docentes, coordenações de curso, lideranças das IES).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Mirian Maia; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. **A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura**. Porto Alegre: CEIE-SBC, 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HANSEN, Fábio; PETERMANN, Juliana; CORREA, Rodrigo Stéfani. **Criação publicitária: desafios no ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da educação on-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante!**. Porto Alegre: SBC Horizontes, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-on-line>. Acesso em: 21 set. 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 156-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/16038/15850>. Acesso em: 21 set. 2020.

A extensão universitária durante a pandemia do coronavírus: experiências educacionais do curso de Comunicação Social da UFPE

Diego Gouveia Moreira

Jornalista e professor do Núcleo de Design e Comunicação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail: diego.moreira@ufpe.br

Sheila Borges de Oliveira

Jornalista e professora do Núcleo de Design e Comunicação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

E-mail: sheila.boliveira@ufpe.br

Giovana Borges Mesquita

Jornalista e professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFPE e do Núcleo de Design e Comunicação do Centro Acadêmico do Agreste da mesma instituição.

E-mail: giovana.mesquita@ufpe.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar os projetos de extensão desenvolvidos durante a pandemia da Covid-19 por professoras do curso de Comunicação Social, integrantes do Núcleo de Design e Comunicação do Centro Acadêmico do Agreste, *campus* da Universidade Federal de Pernambuco em Caruaru. Para a elaboração do artigo, optamos pela revisão bibliográfica e pelo relato de experiência. A pesquisa analisa três projetos: “Rádio Cordel: na frequência do Agreste”; “Radionovela: literatura nas ondas do rádio” e “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos”. Por fim, concluímos que os projetos de extensão são compreendidos como experiências educacionais relevantes porque democratizam a

Abstract: Our article seeks to discuss extension projects developed by professors from the Social Communication undergraduate course, from the Design and Communication Center, from the Centro Acadêmico do Agreste, a *campus* of the Universidade Federal de Pernambuco in Caruaru, state of Pernambuco, during the Covid-19 pandemic. For the development of the paper, we opted for a bibliographic review and an experience report. Our study analyzes four extension projects: “Rádio Cordel: na frequência do Agreste”; “Radionovela: Literatura nas ondas do rádio” and “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos”. Finally, extension projects are understood as relevant educative communicative experiences because they democratize communication,

Recebido: 18/09/2020

Aprovado: 12/11/2020

comunicação, contribuem para a educação da comunidade universitária e formam os alunos que os produzem em experiências comunicacionais contemporâneas.

Palavras-chave: extensão; UFPE; comunicação social; educomunicação; democratização da comunicação.

contribute to the education of university community and train the students involved in contemporary communicational experiences.

Keywords: extension; UFPE; social communication; educommunication; democratization of communication.

1. INTRODUÇÃO

Em função da pandemia da Covid-19, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) suspendeu as aulas presenciais no dia 16 de março de 2020, mantendo, contudo, as atividades que poderiam ser realizadas remotamente, como as de extensão e pesquisa, desde que a segurança de professores, estudantes e técnicos envolvidos fosse garantida ao evitar aglomeração de pessoas e, consequentemente, a disseminação do novo coronavírus. Diante disso, a coordenação de três projetos de extensão, desenvolvidos por professores e estudantes do curso de Comunicação Social do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), *campus* da UFPE em Caruaru e apresentados neste artigo, deu continuidade às ações extensionistas durante o período de suspensão das atividades presenciais.

Segundo o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, a extensão universitária pode ser definida:

[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, [como um] processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade¹.

Dessa forma, a extensão é um processo regido pela interação dialógica, no qual universidade e setores sociais trocam saberes, impactando na formação dos estudantes e na sociedade. Sob esse princípio, os projetos “Rádio Cordel: na frequência do Agreste”, “Radionovela: literatura nas ondas do rádio” e “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos” foram realizados remotamente durante o período de quarentena determinado pela UFPE.

As iniciativas de extensão mobilizaram discentes que têm acesso, em suas casas, a computadores, tablets e celulares conectados à internet, para realizar o trabalho à distância. Assim, as coordenadoras das equipes buscaram integrar o grupo ao trabalho remoto a partir da criação de uma nova rotina adaptada ao distanciamento físico. Mesmo virtualmente, o objetivo era manter o grupo unido, tentando amenizar o impacto da pandemia na saúde física e mental dos estudantes com a suspensão das ações presenciais.

Duas dessas iniciativas apresentam como ponto em comum o rádio como mídia principal. A escolha dessa mídia se deu pela possibilidade de mobilidade, pelo baixo custo de produção e pelo consumo por diversos públicos.

1. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 42.

Para o desenvolvimento dessas iniciativas, foram empregados métodos de um campo de intervenção social situado na inter-relação entre a comunicação social e a educação: a educomunicação. Uma das principais características desses projetos é uma educação em comunicação que beneficia a cidadania e o exercício de direitos já assegurados legalmente.

Este artigo tem como objetivo entender esses projetos, que se consolidaram como uma experiência educomunicativa, e apresentar os produtos gerados a partir dessas iniciativas num momento em que se vive a maior crise sanitária do século XXI. Optou-se pela revisão bibliográfica e pelo relato de experiência – a última, uma metodologia muito comum na área da educação e saúde. O relato da experiência é utilizado para descrever e dar publicidade a intervenções e seus resultados, destacando a integração entre teoria e prática envolvida na intervenção². A relevância do relato está na sua pertinência e importância dos resultados que a intervenção produziu.

2. A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EFICAZ

Pesquisadores da educação defendem, cada vez mais, uma educação que emancipe os indivíduos de forma que haja um protagonismo por meio de métodos dialógicos, em oposição ao modelo educacional no qual se observa a mera transmissão de informações na relação educador-educando. Essas ideias foram bastante compartilhadas no Brasil a partir das práticas adotadas por Paulo Freire, que acreditava na plena comunicação baseada em uma consciência educativa crítica. O pesquisador também defendia uma educação globalizante pela instrumentalização comunicativa e considerava as duas coisas mutuamente complementares³.

A utilização da comunicação como ferramenta pedagógica é uma prática que também remonta a Paulo Freire, que, já na década de 1960, anunciava que a educação estaria cada dia mais interligada à comunicação⁴.

A junção das duas áreas – educação e comunicação – criou um novo campo de saber e é essencial para que ocorram transformações e mudanças sociais de fato, pois “esses dois campos associados possibilitam a democratização da informação, da cultura e do conhecimento, contribuindo assim para uma construção social baseada na cidadania”⁵.

De acordo com Meditsch,

O estudo das ideias de Freire e de sua aplicação na prática da mídia pode ser caminho para a construção concreta de alternativas a um sistema midiático orientado somente pela lógica de mercado, ainda mais quando parecem estar dadas as condições tecnológicas para tanto⁶.

Além de Freire, Célestin Freinet e Jesús Martín-Barbero também são analisados pelos estudiosos da educomunicação como fundadores da proposta que congrega a comunicação e a educação. Entretanto, foi o argentino Mário Kaplún o primeiro a se referir ao campo⁷.

2. MOURA, João Ben- vindo de; LACERDA, Naziozenio Antônio (org.). **Relatos de experiência: leitura e produção de textos no Parfor/UFPI**. Teresina: EDUFPI, 2016.

3. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

4. FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Diadema, v. 10, n. 2, 2015, p. 149-162. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2072/1374>. Acesso em: 28 out. 2020.

5. *Ibidem*, p. 150.

6. MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje um método subutilizado no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 25, 2016, p. 132-43. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/850/450>. Acesso em: 7 out. 2020.

7. SOARES, Ismar de Oliveira. Educom. Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In: MARQUES DE MELO, José et al. (org.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

Como bem destaca Freitas, Kaplún foi responsável por “trazer contribuições de diversos ramos do conhecimento humano como parte integrante da estruturação da proposta educ comunicativa”⁸. Das suas inúmeras experiências, duas têm uma relevância grande para se refletir sobre a relação educação e comunicação: o método de leitura crítica e o método do Cassete-Foro.

Ao olhar especialmente para o rádio no livro *Producción del programas de rádio: el guión, la realización*, “Kaplún mostrava-se preocupado em propor algo mais que uma teoria, ele queria estudar e apontar soluções viáveis para o cenário de uma América Latina de iletrados”⁹.

Com base nas contribuições de Freire e Kaplún, Ismar de Oliveira Soares deu continuidade aos estudos sobre o tema e foi o responsável por dar um novo significado à educ comunicação com a pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE) entre 1997 e 1999. Nesta experiência, o termo foi definido da seguinte maneira:

Toda experiência de envolvimento dos agentes sociais, suas empresas e organizações, na implementação de ações voltadas para o planejamento e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos, tendo como meta a promoção da cidadania mediante o exercício da expressão comunicativa, possibilitada pela mediação tecnológica e pelo acesso e gestão democrática dos recursos da informação¹⁰.

Para Soares¹¹, estão entre os princípios da educ comunicação: (1) promover o acesso democrático à produção e à difusão de informação; (2) facilitar a percepção crítica da maneira como o mundo é editado nos meios; (3) facilitar o ensino/aprendizado por meio do uso criativo dos meios de comunicação; e (4) promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade em questão.

Assim, em uma primeira investigação sobre as práticas desenvolvidas durante a execução dos projetos de extensão, sobretudo durante a pandemia da Covid-19, pelo curso de Comunicação Social do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, pode-se perceber a existência de um ecossistema favoravelmente comunicativo. O conceito de educ comunicação se relaciona à ideia de ecossistema comunicativo quando se compreende que ela é representada pelo conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa. Isto significa dizer que o foco da ação educ comunicativa são os ecossistemas comunicativos, que devem conter fluxos comunicativos positivos.

Nos estudos de Soares¹², há uma recomendação expressa de que, ao gerir os fluxos comunicacionais, é importante começar a partir dos pontos de consenso para evitar conflitos. Esse modo de ver a comunicação tem a ver com a perspectiva de compartilhar, trocar e de formar entendimento entre as pessoas. Nesse sentido, essa reflexão se aproxima da visão de teóricos da educação, como Paulo Freire, que considera a comunicação como sendo fundamental nas relações humanas. O educador acredita que, para existir conhecimento, é necessária, como premissa, uma relação social igualitária e dialogal entre os sujeitos. Isso, para Freire, é que resulta em uma prática

8. FREITAS, 2015, p. 153.

9. Ibidem, p. 154.

10. SOARES, 2006, p. 179.

11. SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para a Comunicação no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 113-132.

12. Ibidem.

social transformadora. Francisco Gutierrez, a partir das ideias de Paulo Freire, defende o princípio de que o “processo de comunicação é essencial à educação” e que “o processo de aprendizagem é autêntico quando se efetua uma mudança naquele que aprende. Por esse motivo, a aprendizagem pressupõe a interação, o intercâmbio”¹³.

A educomunicação, então, reúne ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de rádio e TVs educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação a distância ou *e-learning*, entre outros¹⁴.

Dessa forma, é possível entender que os ambientes não-escolares também se configuram como espaços educativos, uma vez que eles podem favorecer os processos de construção de conhecimentos, embora fora dos padrões didáticos propostos tradicionalmente. Também, pode-se afirmar que, ao criar produtos, a exemplo dos surgidos nos projetos de extensão desenvolvidos por professores e estudantes do curso de Comunicação Social, é possível proporcionar a existência de um ambiente que propicie a implementação de tais práticas educomunicativas.

A teoria dialógica de Freire, baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural, é citada, até hoje, como uma prática que se aproxima do conceito de educomunicação. Acreditando que a educomunicação se configura como um novo campo teórico-prático que é integrado e, ao mesmo tempo, proporciona a integração e pressupondo uma dinâmica de funcionamento que reconfigura a relação entre comunicação e educação, Lima afirma que:

No momento em que as potencialidades das tecnologias interativas acenam para a quebra da unidirecionalidade e da centralização das comunicações, o conceito de comunicação dialógica, relacional e transformadora de Freire oferece uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditavam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertado¹⁵.

Isso faz com que os pesquisadores, comunicólogos e educadores busquem incansavelmente “definições”, “direcionamentos” acerca do papel dos meios de comunicação social na sociedade. Tal cenário é visualizado em algumas produções veiculadas a diversos públicos por meio de um dialogismo participativo, libertário, defendido intensamente pelo educador Paulo Freire como algo intimamente ligado à educação.

Os comunicólogos socialmente comprometidos com esses princípios vêm, a cada dia, ocupando os campos acadêmicos com o objetivo de refletir e debater sobre o que cabe aos meios de comunicação, especialmente em um cenário de convergência midiática com lançamento de conteúdos em múltiplas plataformas de mídia. As práticas educomunicativas são potencializadas nesse cenário como será visto a partir dos projetos desenvolvidos no curso de Comunicação Social do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

13. GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

14. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

15. LIMA, Venício Artur de. *Mídia: Teoria e Política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 69.

3. RÁDIO CORDEL: NA FREQUÊNCIA DO AGRESTE

A *Rádio Cordel* foi criada em 2018 para ser uma rádio comunitária que funcionasse como rádio-poste, dentro das dependências do CAA, e na internet, por meio de *podcast*. Ela promove uma prestação de serviços à comunidade, apresentando as ações desenvolvidas por professores, estudantes e técnicos do CAA. Este projeto de extensão está vinculado a ações de ensino e pesquisa do curso de Comunicação Social do CAA.

A programação e os gêneros radiofônicos elaborados para a grade da *Cordel* tomaram como ponto de partida os estudos dos formatos mais tradicionais, apontados por Prado¹⁶, e das adaptações para a webrádio, com base em Prata¹⁷. Isso porque, antes da quarentena, já desenvolvíamos produtos para a rádio tradicional em função das parcerias firmadas com as rádios universitárias da UFPE, a Paulo Freire e a Universitária FM, e para o site do projeto, por meio da disponibilização de *podcast* ancorados em plataformas de mídias sonoras, como o Spotify.

Com a pandemia da Covid-19, a programação da *Cordel* foi adaptada ao trabalho remoto e os estudantes puderam colocar em prática o que tinham aprendido em sala de aula e nas orientações passadas pelas coordenadoras do projeto, apesar das limitações por não terem o suporte dos laboratórios utilizados. Nesse sentido, fizemos o que Kischinhevsky¹⁸ chama rádio expandido, um conceito elaborado por ele para sinalizar que o rádio chega às mídias sociais em função da própria capacidade de ubiquidade da internet. Assim, os programas da *Rádio Cordel* nas temporadas da pandemia transbordaram as ondas hertzianas do dial e foram para as redes e mídias sociais. Passaram a ser acompanhados por diversas plataformas sem as limitações físicas da rádio analógica, como iremos descrever mais à frente.

Nesse contexto, o processo educacional emancipatório foi observado quando os 24 estudantes assumiram o protagonismo das ações de produção, gravação, edição e divulgação dos programas, dialogando diretamente com as comunidades que eram atendidas. Eles, inclusive, realizaram oficinas para compartilhar o conhecimento com os alunos recém ingressos no curso de Comunicação Social e com discentes de outros cursos de graduação que também produziam *podcasts*.

O ecossistema comunicativo sempre caminhou por várias direções de forma dialógica e transparente com canais abertos para dentro da UFPE e para fora em sintonia com a sociedade por meio das redes sociais e de grupos do WhatsApp, o que se ampliou para diversas plataformas de mídias sonoras na pandemia; tudo isso com o objetivo de promover o acesso plural à produção e difusão da informação.

As abordagens temáticas das temporadas da *Cordel* foram planejadas com a participação de todos os atores envolvidos e em sintonia com as comunidades atendidas pelos programas, principalmente de Caruaru e cidades da região Agreste. Em função disso, todos os temas das quatro temporadas foram decididos a partir da prática da escuta das demandas do grupo e, também, dos anseios do(a) cidadão(ã).

16. PRADO, Magaly. **Produção de rádio: um manual prático**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

17. PRATA, Nair. **Webradio: novos gêneros, novas formas de interação**. Florianópolis: Insular, 2012.

18. KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e mídias sociais: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação**. Rio de Janeiro: MauadX, 2016.

Entre abril e setembro, foram veiculadas três temporadas. A primeira circulou no período de abril e maio, reunindo 24 programas de até 10 minutos sobre as ações de enfrentamento, por parte da UFPE, à Covid-19, além de registros de como integrantes do CAA e moradores de cidades do Agreste pernambucano estavam sobrevivendo à quarentena. Os episódios, veiculados três vezes por semana, trataram de temas como a vivência de estar longe de casa e do país, o trabalho na quarentena, a ajuda dada aos pequenos comerciantes, o cuidar dos filhos, o impacto no turismo e na publicidade, a prática dos estudantes de medicina, a volta à casa dos pais, a produção e doação de protetores faciais e álcool gel e a importância da alimentação e da assistência psicológica.

A segunda temporada da *Cordel* veiculou uma série de programas, às terças e sextas-feiras, para mostrar que a cultura dos festejos juninos continuou forte em Caruaru, mesmo sem a tradicional festa de rua. Durante o mês de junho de 2020, foram veiculados “programetes” de até cinco minutos. Relembrando a magia da época, eles trouxeram as “Crônicas Cantadas do País do São João”, histórias autorais produzidas pelos estudantes sobre as festas que fazem de Caruaru a Capital do Forró.

Durante as sextas-feiras, foram compartilhados programas de 25 minutos para estimular a memória afetiva do ciclo junino. Os dois primeiros programas recordaram os festejos nos anos 1990 com o resgate de músicas e comemorações da época. Já os dois programas restantes focaram no contexto atual, no qual a festa teve que se reinventar por causa da pandemia da Covid-19.

A terceira temporada foi veiculada entre julho e setembro e direcionada para a discussão de como a arte pode ajudar a manter a saúde mental num período de quarentena prolongada. Foram produzidos 11 programas de 25 minutos com experiências coletivas e individuais dos estudantes envolvidos no projeto sobre expressões artísticas como a fotografia, o cinema, a literatura, a música, a televisão, os jogos, o desenho, a moda, o artesanato, as artes plásticas, o teatro e a dança. A quarta temporada será executada entre outubro e dezembro para registrar as memórias da quarentena de cidadãos(ãs) moradores do Agreste pernambucano.

Os programas das temporadas contemplaram as etapas de produção, definidas por McLeish¹⁹ e Prado²⁰, classificadas em produção executiva, pré-produção, produção em andamento e pós-produção. Na produção executiva, o projeto das temporadas foi esboçado. Na etapa de pré-produção, as informações necessárias para os programas foram coletadas. Na produção em andamento, o programa foi realizado. Essa etapa se estende da produção do conteúdo até a veiculação do material.

Na produção das reportagens, os repórteres entrevistaram as pessoas pelo WhatsApp. Em seguida, escreveram o roteiro e o script. Na sequência, enviavam para os coordenadores da produção, que solicitavam os ajustes necessários. Depois de feitos os ajustes, os repórteres usando os gravadores de seus celulares, faziam a gravação do texto. Os arquivos, então, eram enviados para a equipe de edição, juntamente com os trechos das entrevistas selecionadas. A edição foi

19. MCLEISH, Robert. **Produção de rádio**: um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

20. PRADO, 2006.

feita em programas gratuitos baixados nos computadores pessoais da equipe. Depois da edição, o programa finalizado é encaminhado à equipe de divulgação da rádio, que distribui o conteúdo por meio de site, das redes sociais, de grupos de WhatsApp e das plataformas de *streaming* de música²¹.

Todo o grupo contribui com a fase de pós-produção, catalogando o material produzido para que possamos fazer, rotineiramente, os relatórios do que foi realizado. Ao adaptar a grade de programação da *Cordel* ao trabalho remoto na pandemia da Covid-19, a equipe procurou atender os princípios da educomunicação, promovendo o acesso democrático à informação, proporcionando uma reflexão sobre o mundo editado pela mídia corporativa e efetivando o diálogo entre ensino e aprendizado com o uso criativo das mídias sociais.

O produto foi divulgado pelas *Rádios Universitária FM* e *Paulo Freire AM*, ambas vinculadas à UFPE, além da rádio pública *Frei Caneca*, no Recife, e da comunitária *Líder FM*, em Toritama, no Agreste do Estado. A programação ainda foi veiculada pela *Rádio da Universidade de Ouro Preto*, em Minas Gerais.

4. RADIONOVELA: LITERATURA NAS ONDAS DO RÁDIO

Nesse cenário da pandemia, outro projeto do curso de Comunicação Social da UFPE de Caruaru resolveu apostar na literatura para chamar atenção para a necessidade de prevenção. O projeto “Radionovela: literatura nas ondas do rádio”, surgido em 2018, assumiu o desafio de fazer uma radionovela envolvendo uma equipe de produção de sete pessoas e 14 radioatores e radioatrizes coordenada por duas professoras e com produção toda feita de casa. Assim surgiu a radionovela *Auto da Compadecida em Tempos de Pandemia*, uma adaptação da obra de Ariano Suassuna, produzida por estudantes dos cursos de Comunicação Social e Design da UFPE, *campus* Caruaru.

Apesar de trabalhar com uma das obras mais conhecidas do escritor paraibano, Ariano Suassuna, a coordenação do projeto procurou colocar na adaptação discussões sobre o coronavírus (incluindo na história, o Capitão Covid), *fake news*, além de questões econômicas e políticas que dificultam a eficácia do distanciamento físico. A preocupação era que o texto, embora adaptado, continuasse fiel e mantendo as características do teatro popular, mas “atualizado”, mostrando o Brasil em 2020, onde milhares de pessoas em vulnerabilidade social morrem diariamente pela falta de ação do poder público em meio a uma pandemia.

A radionovela, dividida em nove episódios, foi adaptada, gravada e veiculada entre os dias 6 de maio e 4 junho de 2020. Junto à produção sonora, foram elaboradas estratégias para as redes sociais, cujo uso foi pensado não só para divulgar o conteúdo entre os jovens, público-alvo da radionovela como também com o intuito de buscar uma interatividade, feita por meio de enquetes, *posts* interativos e da provocação para que deixassem seus comentários nos textos publicados no *feed* a cada veiculação de um novo episódio.

O processo de criação do texto de adaptação do *Auto da Compadecida* para a inclusão da temática da Covid-19 foi feito com a inserção de, pelo menos, três

21. A *Rádio Cordel* pode ser ouvida pelas plataformas de *streaming* Spotify, Radio Público, Pocket Casts, Overcast, Google Podcasts, Breaker e Anchor. Também está no Instagram, por meio do perfil @radiocordel, no Facebook da Aveloz, agência experimental de comunicação da UFPE, e no site www.radiocordel.ml, além da presença em grupos de WhatsApp.

personagens que não constavam na obra original: o Capitão Covid, o prefeito de Taperoá e o jornalista. O Capitão Covid, que substitui o Capitão Severino de Aracaju, personagem da obra original, foi colocado na radionovela como um justiceiro que vem cobrar dos poderosos as ações que tanto impactam o meio ambiente, causando a morte de milhares de pessoas.

A entrada do prefeito Teobaldo, um cumpridor de ordens do major Antônio Moraes, é uma crítica a alguns governantes que não assumem sua responsabilidade no controle da pandemia. Já a incorporação do jornalista na adaptação teve a intenção de chamar a atenção para o papel do jornalismo em uma sociedade democrática, mostrando o quanto é importante a população buscar fontes confiáveis de informação, evitando cair no perigo da circulação de *fake news*. O jornalista também teve o papel de conscientizar para cuidados como lavar as mãos e ficar em casa.

A cada capítulo, buscou-se fazer referências ao que estava acontecendo no Brasil no momento da pandemia. A produção do *Auto da Compadecida em tempos de pandemia* não se resumiu a criação e veiculação da radionovela. Além do produto, foram criadas trilhas, um site para divulgação do projeto, conteúdos gráficos e textuais e, por fim, espaços em redes sociais, numa perspectiva de que a audiência pudesse interagir com a equipe responsável pela produção da radionovela. A veiculação em rádios educativas e públicas, por exemplo, as rádios *Universitária*, *Paulo Freire*, ambas da UFPE; *Frei Caneca*, da Prefeitura do Recife; a *Rádio UFOP*, da Universidade Federal de Ouro Preto; além de uma dezena de rádios comunitárias pernambucanas contribuiu para levar a mensagem para variados públicos. Junto a isso a utilização das redes sociais, como a página no Instagram (@radio.novela) e de plataformas de *streaming*, como Spotify, onde a radionovela pode ser encontrada pelo endereço *Radionovela: literatura nas ondas do rádio*, fez com que o conteúdo sonoro se expandisse, alcançando ouvintes de diversos estados do país e do mundo, a exemplo de países como Portugal, Espanha, França, Argentina e Alemanha.

No desenvolvimento do projeto “Radionovela: Literatura nas ondas do Rádio” estão evidenciados os princípios da educomunicação, ou seja: (1) a promoção do acesso democrático à difusão de informação; (2) a facilitação do ensino/aprendizado por meio do uso criativo dos meios de comunicação; e (3) a promoção da expressão comunicativa dos membros da comunidade em questão.

O uso criativo dos meios de comunicação possibilitou um aprendizado conjunto para os estudantes de conseguir colocar, semanalmente no ar, duas vezes por semana, episódios que eram escritos, gravados, editados, montados e veiculados, trabalhando com uma equipe de 21 pessoas divididas em pelo menos 14 cidades diferentes. Numa superação de questões emocionais, visto que o momento atual de uma pandemia tem agravado quadro de saúde mental, e técnicos, uma vez que muitas dessas cidades sofrem com problemas, como a dificuldade de acesso à internet.

Por fim, outro ganho foi trabalhar com a equipe a incorporação de temas e elementos da realidade ao ficcional, sem descaracterizar a obra original, em

um curto período. A coordenação do projeto tinha o entendimento de que, em um momento crítico de uma pandemia, não era possível fazer uma adaptação que buscasse só divertir. Era preciso chamar atenção para questões, além da própria pandemia, como o papel que o jornalismo desempenha numa sociedade democrática para as relações de poder na sociedade e para as *fake news*, tentando chegar principalmente ao público jovem.

5. SOLTE SUA VOZ: OS INVISÍVEIS MIDIÁTICOS

O *Santos Conectados no Combate à Covid-19*, uma produção multimídia do projeto de extensão “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos”, foi criado em junho de 2020 com o objetivo de alertar à população, sobretudo a de maior vulnerabilidade social, sobre a importância da prevenção, usando a festa junina tradicional do Nordeste brasileiro para orientar a população sobre os riscos do coronavírus.

No Nordeste, o mês de junho é marcado pela celebração de três importantes santos católicos: Santo Antônio, São João e São Pedro. Com a pandemia, os coordenadores do projeto de extensão “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos”, desenvolvido no curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco desde 2019, resolveram produzir produtos de comunicação incorporando esses santos juninos aos esforços de prevenção da Covid-19.

Um desses produtos é a radionovela *Santos Conectados no Combate à Covid-19*, que teve quatro episódios. Na radionovela, os santos juninos se conectam com os fiéis através de conversas no aplicativo WhatsApp. Durante os diálogos, os santos reafirmam a importância de ficar em casa, manter o distanciamento físico e seguir os protocolos sanitários estabelecidos pelos órgãos de saúde.

Além do Spotify (*Solte sua voz*) e de outras plataformas de *streaming*, os episódios foram veiculados na *Rádio Educativa Frei Caneca*, emissora pública do Recife. A radionovela também foi cedida para veiculação nas rádios comunitárias vinculadas à Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (Abraço).

Coordenado por duas professoras dos cursos de Comunicação Social e Medicina, a produção dos *Santos conectados* mobilizou oito estudantes dos cursos de Comunicação Social e de Design da UFPE, *campus* do Agreste. Realizado de maneira remota devido ao isolamento físico, a produção dos *Santos Conectados* foi dividida em quatro etapas: (1) a criação da radionovela, que contou com a produção de texto autoral, do *script*, da escolha e da direção dos radioatores; (2) a gravação, sonorização, edição do conteúdo e montagem; (3) a elaboração de uma história em quadrinhos, que teve a adaptação do texto da radionovela, a criação dos personagens, ilustração, edição e finalização; (4) a criação de cartazes com frases que traziam os Santos para o contexto da pandemia. Todas as atividades foram feitas a partir de casa dos estudantes, superando desafios técnicos, de acesso à internet, e questões de saúde. A cada veiculação de um episódio foram produzidos *cards* para as publicações no Instagram do projeto (@soltesuavozufpe) e divulgação no WhatsApp.

Além de pensar a comunicação como direito, buscou-se, com o “Solte sua Voz na quarentena”, fortalecer seu papel educativo, concordando com Peruzzo²², que a participação direta no processo comunicativo ajuda a desenvolver pessoas:

o cidadão que passa a escrever para o jornalzinho; a falar no rádio; a fazer o papel de ator num vídeo popular; a criar, produzir e transmitir um programa de rádio ou de televisão; a discutir os objetivos, a linha editorial e os princípios de gestão do meio de comunicação; a selecionar conteúdos etc., vive um processo de educação informal em relação à compreensão da mídia e do contexto onde vive²³.

Ainda de acordo com a autora, as relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem, quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática.

Dessa maneira, o “Solte Sua Voz” trabalha numa perspectiva de uma comunicação dialógica, contra-hegemônica e horizontal, o que pode contribuir na formação do estudante, que passa a realizar uma comunicação não mercadológica, como também busca uma transformação social na medida em que potencializa o protagonismo de vozes excluídas do cenário midiático hegemônico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da pandemia do novo coronavírus demandou adaptação das universidades para realização de suas atividades. Foi um momento importante para implementação de práticas educomunicativas na condução de iniciativas de extensão.

A partir de leituras sobre o tema e com os dados coletados dos projetos de extensão, é possível afirmar que as iniciativas “Rádio Cordel: na frequência do Agreste”, “Radionovela: Literatura nas ondas do rádio” e “Solte sua voz: os invisíveis midiáticos” produzem práticas educomunicativas que contribuem para a educação em direitos humanos no rádio e na internet e têm fundamentos dialógicos. Foram encontradas evidências, durante o processo de elaboração, de que há a presença dos pressupostos definidos pelos pesquisadores da educomunicação, a exemplo da democratização da informação, o diálogo feito de forma horizontal, sem hierarquias, além de contribuições para o favorecimento ao exercício da cidadania.

Os sujeitos que produzem os projetos de extensão podem ser considerados educomunicadores, uma vez que a educomunicação aproxima a educação da comunicação, segundo o que define o termo a partir das experiências do professor Ismar de Oliveira Soares. Nos projetos, verificou-se, ainda, que os sujeitos admitem o erro como parte do processo de aprendizagem, lidam bem com as diferenças e a diversidade entre si e favorecem mais os processos educativos

22 PERUZZO, Cícilia. Direito à Comunicação Comunitária, participação popular e cidadania. *Lumina*, Juiz de Fora, n. 1, v. 1, p. 1-29, 2007. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/201>. Acesso em: 18 set. 2020.

23 PERUZZO, 2007, p. 5-6.

que os próprios produtos elaborados com suas práticas. A experiência também é transmidiática porque leva conteúdos de um suporte midiático para outros.

Os projetos se pautam nas diretrizes estabelecidas pela UFPE, sobretudo na interação dialógica, compreendida pela indicação de diálogo, de troca de saberes, de aliança com movimentos, setores e organizações sociais; e pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Além da contribuição na formação do estudante, o maior impacto é a possibilidade de transformação social nas comunidades, na medida em que buscam trabalhar uma informação contra-hegemônica, atingindo o seu público-alvo através de diversas mídias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, José Vicente. Educomunicação: contextualizando o processo de atribuição de sentidos e significados no delineamento do conceito. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Diadema, v. 10, n. 2, 2015, p. 149-162. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2072/1374>. Acesso em: 28 out. 2020.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e mídias sociais**: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LIMA, Venício Artur de. **Mídia**: Teoria e Política. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio**: um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. Paulo Freire nas práticas emancipadoras da comunicação: ainda hoje um método subutilizado no Brasil. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 13, n. 25, 2016, p. 132-43. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/850/450>. Acesso em: 7 out. 2020.

MOURA, João Benvindo de; LACERDA, Naziozênio Antônio (org.). **Relatos de experiência**: leitura e produção de textos no Parfor/UFPI. Teresina: EDUFPI, 2016.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

PERUZZO, Cícilia. Direito à Comunicação Comunitária, participação popular e cidadania. **Lumina**, Juiz de Fora, n. 1, v. 1, p. 1-29, 2007. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/201>. Acesso em: 18 set. 2020.

PRADO, Magaly. **Produção de rádio: um manual prático**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

PRATA, Nair. **Webradio: novos gêneros, novas formas de interação**. Florianópolis: Insular, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 7, n. 19., p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para a Comunicação no Brasil e na América Latina. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002. p. 113-132.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. *In*: MARQUES DE MELO, José *et al.* (org.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

Libras e a gestão compartilhada das águas: trocando experiências na produção de vídeos educacionais para a comunidade surda

Tabita Teixeira

Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade de São Paulo e Especialista em Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

E-mail: tabitateixeira@gmail.com

Fernanda da Rocha Brando

Professora Associada do Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e orientadora do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da mesma instituição.

E-mail: ferbrando@ffclrp.usp.br

Resumo: A exclusão da comunidade surda ocorre, muitas vezes, devido à falta de acessibilidade deste público quanto às informações, ao conhecimento e aos poucos materiais educacionais disponíveis gratuitamente. Neste trabalho, o foco recai em materiais que abordam questões socioambientais relacionadas à água. A experiência relatada refere-se à produção de seis vídeos em Libras, sobre a temática água, realizada no segundo semestre de 2018, a partir de um estudo em conjunto com surdos de uma associação. Esses materiais estão disponíveis gratuitamente na Internet e têm como público-alvo indivíduos e comunidades surdas, profissionais e instituições que atuam na área. Espera-se que os vídeos despertem a curiosidade

Abstract: The deaf community is excluded due to the lack of accessibility to information, knowledge and the few education materials concerning water socioenvironmental queries available. Our study shows the production of six Brazilian Sign Language (BSL) videos on water from 2018. The videos were based on studies with the deaf association. The materials are available online and have deaf individuals and communities, professionals and institutions in this area as the main target public. These videos are expected to arouse extra curiosity, awaken sensibility and raise awareness of water issues, also serving as a tool for studies on Environmental Education.

Recebido: 12/11/2019

Aprovado: 20/09/2020

de seus visualizadores, a sensibilização e conscientização quanto à água e sirvam como ferramenta de estudo para possíveis ações e projetos de Educação Ambiental, promovendo, assim, a gestão compartilhada das águas.

Palavras-chave: surdo; educação ambiental; água; educomunicação; TDIC.

projects and actions, thus promoting shared waters management.

Keywords: deaf people; environmental education; water; educommunication; DICT.

1. INTRODUÇÃO

A água é um bem comum e fundamental tanto para a manutenção da vida no planeta quanto para as atividades humanas. Entretanto, as atividades realizadas pelos seres humanos influenciam e impactam negativamente a qualidade e a insuficiência do acesso à água potável por algumas populações, interferindo em seus ciclos, causando poluição e degradando seus ecossistemas. Diante dessas realidades, há a necessidade de discutir e de criar medidas que melhorem o planejamento e o manejo adequado dos recursos hídricos, incluindo uma participação mais ativa da sociedade na gestão das águas.

A Política Nacional de Recursos Hídricos – Lei Federal nº 9.433¹, também conhecida como “Lei das Águas” – tem como base que a gestão da água deve ser descentralizada e participativa, por meio de usuários, da sociedade civil e do governo. Uma das formas que possibilita um indivíduo, grupo e/ou comunidade a se tornarem mais ativos quanto às questões socioambientais relacionadas à água é a Educação Ambiental.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei Federal nº 9.795/1999² – a Educação Ambiental envolve o indivíduo e o coletivo na construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação e proteção do meio ambiente e da cidadania, sendo essencial e permanente, de forma que deve estar inclusa nos processos educacionais do ensino formal e não formal. Ainda sobre essa lei³, além de participativa, a Educação Ambiental deve ser interdisciplinar e transversal, podendo ser trabalhada por todas as faixas etárias, a partir do momento que considere e respeite a realidade, a história e o emocional de cada sujeito, tornando-o um potencial ator/atriz multiplicador e transformador de sua realidade. Esse processo permite despertar a percepção ambiental do indivíduo, sensibilizando-o e conscientizando-o por meio da troca de conhecimentos com o grupo e a promoção de diversas ações, as quais, nesse caso, estão relacionadas à conservação da qualidade e quantidade da água e de seus ecossistemas. Por isso, é importante que as comunidades se envolvam na gestão compartilhada junto aos demais setores, devendo incluir, portanto, nessa somatória, a comunidade surda.

1. BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.

2. BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

3. Ibidem.

Para Miorando⁴, devido às lutas históricas e políticas dessas comunidades no país e no mundo, o termo “surdo” trata da identidade e do orgulho desses sujeitos que percebem, sentem e representam o mundo ao seu redor por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), fazendo parte de sua cultura. Logo, esse será o termo empregado ao longo desse artigo.

A Libras é reconhecida pela Lei Federal nº 10.436/02⁵ (regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05⁶) e, de acordo com Sousa⁷, normalmente é a primeira língua aprendida e utilizada por alguns surdos nos centros urbanos, sendo sua segunda língua o Português (leitura e escrita), tornando-os bilíngues. Dessa forma, eles também são multiculturais, uma vez que partilham tanto da diversidade cultural entre os demais surdos quanto da dos ouvintes, sendo que estes possuem a cultura da audição (comunicação por meio da escrita e da oralização). Apesar disso, muitos surdos têm dificuldade em compreender a Língua Portuguesa, bem como de se apropriarem das informações escritas e audíveis ao seu redor.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146⁸, o surdo também tem direito a acessar tanto a informação quanto a comunicação, devendo ser incentivada a produção e edição de materiais em Libras. Além da democratização das informações, o surdo também tem o direito de frequentar espaços educacionais, nos quais se planejam, criam e desenvolvem ecossistemas educativos por meio de processos de comunicação e do uso de tecnologias da informação, como explicado por Soares *apud* Trajber⁹. Esses espaços educativos (físicos ou virtuais) são abertos, criativos e democráticos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem por meio da comunicação entre os grupos, podendo contribuir com a articulação e mobilização entre as comunidades surdas, principalmente quanto à construção de sua relação socioambiental com a água.

Para auxiliar nesse processo de democratização do conhecimento junto aos surdos, podemos incorporar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as quais combinam imagens, textos e movimentos que favorecem as interações entre sujeito-tecnologia-sujeito. De acordo com Basso¹⁰, essas tecnologias beneficiam os surdos por permitirem a comunicação em língua de sinais através de *tablets* e celulares, preservando, assim, a cultura surda e a Libras. Para Pinheiro e Lunardi-Lazzarin¹¹, ao se criarem espaços virtuais educacionais, os internautas podem refletir e discutir com os demais usuários sobre a sua realidade socioambiental, trocando conhecimentos e produzindo novos valores e saberes. Ainda segundo as autoras¹², o site YouTube, por exemplo, possui relações produtivas, já que possibilita aos surdos criarem e consumirem vídeos de outros deficientes auditivos. Segundo Guimarães¹³, no entanto, há poucos vídeos educacionais pensados e produzidos para este público, sendo que a maioria não privilegia o bilinguismo e as linguagens visuais, focando no áudio e no uso de muitos textos e legendas em português.

Ao se pesquisar e analisar a disponibilização de materiais educacionais de Educação Ambiental sobre as águas para surdos, observa-se poucos produtos, principalmente voltados para a educação não formal. A maior parte desses

4. MIORANDO, Tania Micheline. Formação de profissionais: mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 76-109.

5. BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

6. BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 out. 2017.

7. SOUSA, Aline Nunes de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE). In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 206-241.

8. BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2017.

9. TRAJBER, Rachel. Educação para coletivos educadores. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (coord.). **Encontros e Caminhos: formação de Educadores Ambientais**. Volume I. Brasília: MMA, 2005. p. 151-158.

10. BASSO, Idavania Maria de Souza. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>. Acesso em: 4 abr. 2017.

11. PINHEIRO, Daiane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Educação de surdos como efeito de produções culturais no contexto midiático YouTube. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012. p. 2-13. Disponível em: <http://endipeco.br/ebooks-2012/2772b.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

12. Ibidem.

13. GUIMARÃES, Angela Deise Santos. **Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação**. 2009. Dissertação (Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471angela_deise_santos_guimaraes.pdf. Acesso em: 3 nov. 2017.

14. TEIXEIRA, Tabita; CARAMANO, Adauto. ASJA Verde: intervenção participativa de educação ambiental na ASJA – Associação dos surdos de Jaú e região. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 221-241, 2017.

15. TEIXEIRA, Tabita. **Material educacional para o ensino de surdos: educação ambiental para as águas**. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Ambientais) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

materiais, impressos e digitais, traduzem em Libras as versões em português, sem interatividade e com foco em crianças e jovens nas escolas. Diante dessas observações, constatou-se a necessidade em se desenvolver um material educacional que englobasse a complexidade sobre as questões socioambientais relacionadas à água e auxiliasse a promoção de sua gestão compartilhada, utilizando a Libras como meio de comunicação principal para os surdos. O desenvolvimento desse produto faz parte de um mestrado profissional na área de Ensino de Ciências Ambientais.

2. ESTUDOS REFLEXIVOS PRECEDENTES AO MATERIAL EDUCOMUNICATIVO

Para a produção desse material educacional, foram realizadas duas pesquisas prévias: (1) um estudo de caso múltiplo junto aos alunos surdos, professores e interlocutoras de Libras de uma escola estadual no município de Jaú/SP; e (2) a realização das Oficinas das Águas junto aos surdos e ouvintes da Associação dos Surdos de Jaú e Região (ASJA), dentro do projeto de Educação Ambiental ASJA VERDE (Figura 1). Cabe destacar que este projeto, gratuito e voluntário, vem sendo desenvolvido desde 2015 na Associação em parceria com o Instituto Pró-Terra, por meio de oficinas em Libras com temáticas socioambientais diversas, como pode ser observado no estudo de Teixeira¹⁴. Em 2018, as atividades trabalhadas envolveram a temática água e a sua relação natural e humana, sendo que a realização e o detalhamento dessas oficinas podem ser encontrados no trabalho da autora citada¹⁵.



Fonte: TEIXEIRA, 2019, p. 107.

Figura 1: Atividade realizada na 2ª Oficina das Águas do projeto ASJA VERDE

Sobre os resultados obtidos: (1) o estudo de caso permitiu observar a dificuldade de acesso a conhecimentos científicos por parte dos alunos surdos, além dos poucos materiais e ferramentas disponíveis para o uso de professores e interlocutoras para com este público; (2) a pedagogia visual foi amplamente utilizada ao longo das oficinas e possibilitou a verificação do seu uso para o

entendimento dos conteúdos e das atividades realizadas, confirmando que o tema sobre gestão compartilhada das águas pode, e deve, ser utilizado como forma de promover a Educação Ambiental, tanto para surdos quanto para os ouvintes. O uso da pedagogia visual considerou a perspectiva de Peres¹⁶, a qual utiliza recursos visuais didáticos, como imagens, para a produção do conhecimento.

A partir da análise desses resultados, surgiram algumas reflexões sobre como o material educacional poderia ser construído, sendo consenso que deveria: (1) promover a Educação Ambiental com a temática socioambiental “Água”; (2) valorizar a Libras, devendo ser acessível tanto para surdos quanto para ouvintes; (3) utilizar a pedagogia visual durante a apresentação do seu conteúdo; e (4) incorporar a TDIC para que atendesse a educação formal, não formal e informal.

Após essas reflexões, optou-se em desenvolver seis vídeos em Libras sobre gestão compartilhada das águas para serem disponibilizados posteriormente na internet, por meio do canal da ASJA no YouTube. Esse canal foi escolhido devido ao fácil acesso e por já fazer parte do nosso cotidiano, inclusive de surdos. A produção desses materiais teve como base a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) e as diretrizes de comunicação e de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama Resolução 422/10¹⁷).

3. PRODUZINDO OS VÍDEOS

Para a produção dos vídeos, foram escolhidos seis temas principais com base no conteúdo desenvolvido ao longo das Oficinas das Águas, seus títulos são: “Água”, “Bacia hidrográfica”, “Mata ciliar”, “A água que não vê”, “Contaminação das águas” e “Gestão compartilhada das águas”. Estes temas foram pesquisados previamente no canal do YouTube para verificar a existência, ou não, desses materiais em Libras, bem como analisar como eram abordados. Após esse levantamento, foi elaborado um roteiro em português para cada vídeo, pensando em seu conteúdo e estrutura física, nas apresentações em Libras e quais seriam os objetivos que poderiam ser alcançados ao serem visualizados. Também foram construídos slides pelo software PowerPoint contendo o conteúdo do roteiro, com pouco texto e muitas imagens e animações retiradas de sites gratuitos, principalmente pela busca de imagens do Google com filtro de licença. Tanto o roteiro quanto os slides foram revisados por técnicos da área ambiental, por professores e por uma surda oralizada que seria a apresentadora dos vídeos, ela também adaptou todo o material para a língua de sinais. Cabe destacar que durante a produção dos vídeos houve a preocupação do olhar do surdo sobre eles, para evitar o simples repasse de informações e a tradução do conteúdo em português para a Libras.

As gravações dos vídeos foram realizadas por voluntários na USP Polo de Jaú, dentro de uma sala de aula, sendo da mesma instituição os

16. PERES, Almeida. **A utilização da ilustração e da imagem artística na divulgação científica para surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

17. BRASIL. CONAMA. Resolução nº 422, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/resolucao_conama_n422_2010.pdf. Acesso em: 28 nov. 2017.

equipamentos utilizados durante as filmagens, como uma televisão de 55 polegadas, um tripé, uma câmera digital de vídeo modelo HDR-CX240, um telão para projeção, dois *notebooks*, projetor e dois *pendrives*. Todos os equipamentos foram testados antes das gravações e o roteiro foi ensaiado previamente pela apresentadora. Por não possuir equipamentos de iluminação, as gravações foram realizadas durante o dia, com iluminação ambiente da sala. O espaço que seria filmado foi delimitado e marcado no chão com fita branca (ficando um pouco distante das paredes para não aparecerem sombras), assim como o tripé da câmera.

O cenário dos vídeos era composto por uma televisão, e a apresentadora ficava ao lado, explicando o conteúdo da temática abordada por meio dos slides que apareciam na TV, como uma vídeo-aula. A sua frente ficou uma educadora que mudava os slides com um *notebook* conforme o conteúdo era discutido. Optou-se por essa forma para favorecer a atuação da surda frente ao vídeo, interagindo melhor com o visualizador, uma vez que a apresentadora não estava sendo exibida numa janela de Libras no canto inferior da tela, como normalmente ocorre com os intérpretes de Libras. Além de facilitar a visualização dos sinais, esse formato possibilita que os vídeos sejam visualizados em telas menores, como os de celulares, sem prejuízo desse público. A Figura 2 ilustra o cenário no momento das gravações.



Fonte: TEIXEIRA, 2019, p. 177.

Figura 2: Gravação do 1º vídeo, “Água”

A apresentadora não precisou decorar todos os roteiros, pois durante as gravações ela pôde acompanhar o conteúdo dos slides que estavam em sua frente, por meio da projeção em um telão, escritos em português. Esse método é apresentado por Fels et al.¹⁸ como *Slideshow*, nos outros dias um educador ficou responsável por mudar esses slides. Cabe salientar que a apresentadora não traduziu o conteúdo para a Libras no momento das gravações, ela teve a total liberdade de mudar a forma de se expressar conforme entendesse, de modo a facilitar o entendimento do visualizador. Sendo assim, o roteiro sofreu diversas alterações de seu conteúdo original no momento das filmagens, mas sem que interferisse na mensagem principal dos vídeos e nos conteúdos mais técnicos sobre a água.

18. FELLS, Deborah et al. Sign language online with signlink studio 2.0. In: STEPHANIDIS, Constantine (ed.). **Universal Access in Human-Computer Interaction**. Applications and Services. Volume 5616. Berlin: Springer, 2009. p. 492-501. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-02713-0_52#citeas. Acesso em: 11 set. 2018.

Durante as gravações, utilizou-se como técnica os *videolets*, proposta também por Fels et al.¹⁹, que consiste em filmar unidades menores, de, no máximo, 5 minutos, para depois emendá-las na edição final dos vídeos. Essa técnica foi pensada desde o momento da elaboração do roteiro, por isso cada slide representa um *videolets*, facilitando também o trabalho da apresentadora. Após as filmagens de cada vídeo, a equipe assistiu e revisou cada *videolets* gravado, repetindo as gravações quando havia a necessidade de refazê-los.

Para a edição final dos vídeos, e visando corrigir a iluminação ambiente, foi utilizada a versão gratuita do programa de edição Hitfilm Express e a edição geral pelo programa Movavi Video Editor. Nos vídeos, foram acrescentados créditos iniciais e as bibliografias consultadas, sendo que os logos das instituições envolvidas, apresentados nos créditos iniciais, passaram por tratamento de imagem no programa Adobe Photoshop CS6.

Para que os vídeos atendessem o público ouvinte, foram criadas legendas isoladas em português, pois, assim, o visualizador tem a opção de assistir o vídeo com ou sem legenda. Para esse processo, cada frase foi enumerada e reacolada no vídeo com o auxílio de um arquivo do tipo “bloco de notas” (Figura 3), salvando posteriormente em extensão “.srt” (*Subrip Video Subtitle Format*). Esse tipo de extensão permite que as legendas isoladas não sejam gravadas junto com o vídeo e, sim, exibidas na tela quando desejado, sendo compatíveis com a maioria dos *players* de vídeos, como o Media Player Classic. Ressalta-se que as legendas não foram transcritas ao pé-da-letra com a Libras, mas seguindo o roteiro.

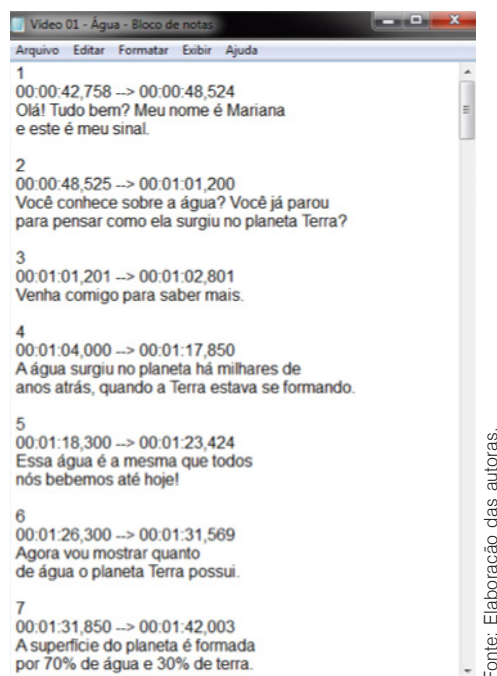


Figura 3: Exemplo de legenda salva em arquivo bloco de notas

Com os vídeos finalizados e revisados por educadores da área, esses foram postados no canal da ASJA, no YouTube, no final do mês de julho de 2019, a

19. Ibidem.

fim de divulgar o trabalho e para tornar acessível e gratuito às pessoas interessadas. No Quadro 1, são apresentados os objetivos e os conteúdos de cada vídeo.

Quadro1: Objetivos e os conteúdos dos vídeos

	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Vídeo 1: Água (11 minutos)	Compreender a água em seu estado natural e sua importância para o equilíbrio do planeta.	Vídeo em Libras, trata da água em seu ambiente natural, sua quantidade no planeta Terra, sua composição química, seus estados físicos e o ciclo da água, seus benefícios para o organismo humano e alterações em sua composição provocadas por ações antrópicas. O vídeo possui a opção de legendas em português.
Vídeo 2: Bacia hidrográfica (7 minutos e 37 segundos)	Conhecer os elementos de uma bacia hidrográfica e compreender as suas interações no espaço em que está inserida.	Vídeo em Libras, trata da composição e da importância das bacias hidrográficas, citando, ao final, alguns exemplos encontrados no Brasil.
Vídeo 3: Mata ciliar (12 minutos e 52 segundos)	Compreender a dinâmica da mata ciliar no território que esta está inserida junto com a fauna e flora local, além de preservar a água dos rios em quantidade e qualidade.	Vídeo em Libras, trata sobre a importância das matas ciliares para a conservação da água e da biodiversidade, além dos benefícios para a sociedade humana.
Vídeo 4: Água que não se vê (10 minutos e 32 segundos)	Refletir sobre os usos da água em nosso cotidiano e seu consumo na produção agrícola, industrial e comercial.	Vídeo em Libras, trata sobre alguns conceitos que envolvem o uso da água, como os consuntivos, não consuntivos e a "Água invisível" ou "Água Virtual". Explica também como a água é utilizada na cadeia de produção de diversos alimentos e materiais, refletindo no papel de cada um no consumo da água.
Vídeo 5: Contaminação das águas (15 minutos e 26 segundos)	Refletir sobre o descarte sem tratamento de água após o consumo humano e suas implicações à natureza e sociedade.	Vídeo em Libras, trata sobre a contaminação das águas pelas atividades humanas e suas causas e efeitos no meio ambiente e na sociedade, além das formas de captação e de tratamento de água de esgoto mais comuns.
Vídeo 6: Gestão compartilhada das águas (11 minutos e 40 segundos)	Conhecer algumas legislações internacionais e brasileiras referentes à água e compreender as responsabilidades, que deve ser conjunta, da gestão das águas entre o poder público, usuários e comunidades.	Vídeo em Libras, trata sobre os direitos e deveres relacionados à água e o papel de cada setor (poder público, usuários e a comunidade) em sua gestão.

Fonte: Adaptado de TEIXEIRA, 2019, p. 179.

4. PROPOSTAS DE USOS DOS VÍDEOS

Os vídeos se direcionam tanto para profissionais da área que atuam junto aos surdos, quanto para contribuir na autonomia do sujeito surdo, sendo aconselhado para pessoas a partir dos 10 anos de idade, devido à complexidade do conteúdo do vídeo 4 em diante. Destaca-se que as propostas de seu uso estão baseadas em formas de ensino e não são guias absolutos, são flexíveis para adaptação e/ou modificação a fim de atender à realidade de cada indivíduo, grupo/comunidade ou instituição, devendo ser planejada previamente para a sua efetiva utilização.

a) **Ensino Formal**

Complemento de aulas em escolas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e bilíngues (Libras e Português);

Disponibilização dos vídeos nas Salas de Recursos das escolas;

Ferramentas para estudantes de tradução e interpretação de Libras/ Língua Portuguesa e instrutores de Libras, cursos de Licenciaturas e de fonoaudiologia.

b) **Ensino Não Formal**

Complemento para projetos e oficinas existentes relacionados à água e aos surdos dentro das instituições;

Conscientização com associados surdos;

Ferramentas de planejamento de ações e de produção de materiais interativos em Libras com base nas temáticas.

c) **Ensino Informal**

Disponibilização gratuita para os internautas;

Criação de redes/grupos no Facebook e WhatsApp para discussão das temáticas e propostas de ações coletivas;

Desenvolvimento de sites e blogs que trabalhem com a temática “água” para a comunidade surda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre os usos dos vídeos, elaborados a partir de um estudo em conjunto com surdos de uma associação, espera-se que esse material desperte a curiosidade e estimule a avaliação crítica sobre seus conteúdos e a realidade em que seu público-alvo está inserido. Também se espera que deficientes auditivos, pesquisadores, educadores, técnicos, intérpretes e tradutores de Libras e toda a comunidade surda (incluindo familiares e amigos) possam usufruir desses produtos digitais, de forma a agregar novos conhecimentos, promovendo e compartilhando a democratização das informações socioambientais relacionadas à gestão compartilhada das águas. Outra intenção é preservar e divulgar a Libras, inspirando novas ações de Educação Ambiental em

comunidades surdas, para que estas se tornem espaços educomunicativos relacionados também ao meio ambiente.

Como continuidade desse trabalho, sugere-se que esses vídeos sejam utilizados e analisados quanto à sua aplicação e possíveis formas de interação com os surdos em espaços formais, não formais e informais de ensino, com foco na promoção da gestão compartilhada das águas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Idavania Maria de Souza. Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 113-128, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1247>. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Conama. Resolução nº 422, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/resolucao_conama_n422_2010.pdf. Acesso em: 28 nov. 2017.

FELS, Deborah *et al.* Sign language online with signlink studio 2.0. *In: STEPHANIDIS, Constantine (ed.). Universal Access in Human-Computer Interaction*. Applications and Services. Volume 5616. Berlin: Springer, 2009. p. 492-501. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-02713-0_52#citeas. Acesso em: 11 set. 2018.

GUIMARÃES, Angela Deise Santos. **Leitores surdos e acessibilidade virtual mediada por tecnologias de informação e comunicação**. 2009. Dissertação (Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20100611100471angela_deise_santos_guimaraes.pdf. Acesso em: 3 nov. 2017.

PERES, Almeida. **A utilização da ilustração e da imagem artística na divulgação científica para surdos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PINHEIRO, Daiane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Educação de surdos como efeito de produções culturais no contexto midiático You Tube. *In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2-13. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2772b.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

MIORANDO, Tania Micheline. Formação de profissionais: mais professores para a escola sonhada. *In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 76-109.

SOUSA, Aline Nunes de. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE). *In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.). Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 206-241.

TEIXEIRA, Tabita. **Material educomunicativo para o ensino de surdos: Educação Ambiental para as águas**. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Ambientais) – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

TEIXEIRA, Tabita; CARAMANO, Adauto. ASJA Verde: intervenção participativa de educação ambiental na ASJA – Associação dos surdos de Jaú e região. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 221-241, 2017.

TRAJBER, Rachel. Educomunicação para coletivos educadores. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (coord.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadores Ambientais. Volume I. Brasília: MMA, 2005. p. 151-158.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática. Professora de curso de pós-graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br

“Compreender a mídia hoje requer o reconhecimento da complexidade das formas modernas do ‘capitalismo digital’. E se, realmente, queremos que os cidadãos sejam alfabetizados em mídia, precisamos de programas abrangentes, sistemáticos e sustentáveis de educação para a mídia como um direito básico para todos os jovens”

(David Buckingham)¹

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos...”

(Declaração de Salamanca)²

A organização das atividades nessa edição tem como centro a reflexão sobre o significado da inclusão social na formação do cidadão. Está apoiada nos artigos que tratam da alfabetização em mídia e, ainda, da inclusão digital dos surdos. Para fundamentar a reflexão sobre a inclusão digital, selecionamos dois artigos: a entrevista com David Buckingham, “A Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente”, e o artigo que trata do ensino remoto, que é o cotidiano de nossas escolas públicas e privadas, no momento atual: “Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19”, de Janderle Rabaio e Fábio Hansen. O artigo relata a experiência de uma pesquisa realizada com o objetivo de mapear práticas docentes em cursos do campo publicitário na pandemia da Covid-19.

A questão sobre a inclusão digital dos surdos é apresentada no artigo “Libras e a gestão compartilhada das águas: trocando experiências na produção

1. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. Entrevista, 2020.

2. Ministério da Educação. III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, item 7. Disponível em: <https://bit.ly/2YLquu5>. Acesso em: 10 jan. 2021.

de vídeos educomunicativos para a comunidade surda”, de Tabita Teixeira e Fernanda da Rocha Brando. O artigo também nos leva a pensar nas questões do meio ambiente, em particular nas águas. No artigo, as autoras lembram que a exclusão da comunidade surda ocorre, muitas vezes, devido à falta de acessibilidade deste público às informações, ao conhecimento e aos poucos materiais educomunicativos disponíveis gratuitamente que abordem as questões socioambientais relacionadas à água.

Na perspectiva de dar continuidade à discussão dos processos educomunicativos, temos os artigos: “Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19”, de Janderle Rabaiolli e Fábio Hansen, e “A extensão universitária durante a pandemia do coronavírus: experiências educomunicativas do curso de Comunicação Social da UFPE”, de Diego Gouveia Moreira, Sheila Borges de Oliveira e Giovana Borges Mesquita.

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- A mídia como um direito básico para todos os jovens;
- experiências educomunicativas na pandemia; e
- a inclusão digital de portadores de necessidades especiais.

PRIMEIRA ATIVIDADE

A mídia como um direito básico para todos os jovens

O objetivo da atividade é apresentar a opinião de Buckingham, intelectual britânico, conhecido pelo trabalho com infâncias, juventudes, tecnologias e Educação Midiática, na entrevista concedida à Revista “A Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente”, aos jornalistas Douglas Calixto e Tatiana Garcia Luz de Carvalho e ao pesquisador Adilson Citelli. A matéria traz questões da interface Comunicação e Educação, as referências teóricas compartilhadas com os Estudos Culturais e o entendimento de que é necessário superar o viés instrumental da mídia e compreender o capitalismo digital.

A atividade é destinada aos alunos e professores de graduação da área das Ciências Humanas, em especial da Comunicação (Publicidades e Propaganda) e Pedagogia.

Organizamos a atividades na seguinte sequência didática:

1. Leitura da entrevista propondo e as questões a seguir:
 - Qual a opinião do entrevistado sobre mídias digitais como cultura?
 - Qual é a influência dos Estudos Culturais na Educação Midiática?
 - Qual situação atual da Educação Midiática como um campo de trabalho?
 - Qual o papel da Educação Midiática em face do capitalismo digital?
 - Qual a opinião do entrevistado sobre as abordagens interdisciplinares?

2. Discutir as respostas das questões em grupo, levando seus componentes a refletir sobre o significado de Estudos Culturais na Educação Midiática e Capitalismo digital, na perspectiva do entrevistado.
3. Propor que os alunos em pequenos grupos pesquisem as possibilidades da Educação Midiática como campo de trabalho no Brasil.
4. Fazer um painel das informações coletadas e comparar com as considerações apresentadas na entrevista que tem como foco o Reino Unido.

SEGUNDA ATIVIDADE

Experiências educacionais na pandemia

Este tema é abordado nos artigos: “Experiências em ensino remoto de Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19”, de Janderle Rabaiolli e Fábio Hansen, e “A extensão universitária durante a pandemia do coronavírus: experiências educacionais do curso de Comunicação Social da UFPE”, de Diego Gouveia Moreira, Sheila Borges de Oliveira e Giovana Borges Mesquita.

O artigo sobre o ensino remoto relata a pesquisa realizada em instituições de ensino superior (IES) com o objetivo de mapear práticas docentes em cursos do campo publicitário na pandemia da Covid-19.

O artigo sobre experiência educacionais, segundo seus autores, tem como objetivo problematizar projetos de extensão desenvolvidos por professores do curso de Comunicação Social, do Núcleo de Design e Comunicação, do Centro Acadêmico do Agreste, campus da Universidade Federal de Pernambuco em Caruaru, durante a pandemia da Covid-19.

As atividades que propomos para esse tema estão organizadas na sequência didática a seguir.

Sobre o ensino remoto, propomos a leitura do artigo com destaque inicial para o objetivo geral, que era mapear as práticas no ensino remoto em Publicidade e Propaganda na pandemia da Covid-19, e os objetivos específicos:

1. avaliar percepção e sentimento docente sobre a repentina transformação do processo ensino-aprendizagem;
2. compreender condições, ambiente e relações de trabalho docente da área na pandemia.

Propomos que os alunos e professores façam relatos sobre como foi o ensino remoto em sua instituição e apresente-os em sala de aula ou *live*.

Comparar os relatos dos docentes com as considerações da pesquisa, em particular observando o significado dos gráficos dos docentes sobre o trabalho pedagógico. Já com os discentes, olhar o gráfico sobre os “Recursos empregados no ensino remoto em relação à aceitação dos estudantes e à percepção de eficiência no processo de ensino-aprendizagem”.

Fazer a leitura das considerações finais do artigo e verificar como foi o ensino em suas instituições e se concordam com a análise apresentada pelos coordenadores da pesquisa.

Sobre experiências educomunicacionais nos projetos de extensão dos cursos apontados no artigo “A extensão universitária durante a pandemia do coronavírus: experiências educomunicativas do curso de Comunicação Social”, propomos que os participantes do estudo, professores e alunos, comecem com a leitura individual do artigo e analisem os três projetos apresentados no texto.

- Rádio Cordel: na frequência do Agreste
- Radio novela: literatura nas ondas do rádio
- Solte sua voz: os invisíveis midiáticos

Para análise, propomos as questões:

Os cursos de extensão são regidos pela interação dialógica no qual universidade e setores sociais trocam saberes, promovendo, dessa forma, impacto na formação dos estudantes e, também, na sociedade.

O rádio está presente em duas das iniciativas como mídia principal. A escolha dessa mídia se deu pela possibilidade de mobilidade, baixo custo de produção e consumo por diversos públicos.

O desenvolvimento desses cursos de extensão está no campo de intervenção social que está situado na inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação: a Educomunicação.

Uma das principais características desses projetos é uma educação em comunicação que beneficia a cidadania e o exercício de direitos já assegurados legalmente.

Fazer a síntese das opiniões sobre os projetos e complementar com os princípios da Educomunicação apontados por Soares³:

1. promover o acesso democrático à produção e à difusão de informação;
2. facilitar a percepção crítica da maneira como o mundo é editado nos meios;
3. facilitar o ensino/aprendizado por meio do uso criativo dos meios de comunicação; e
4. promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade em questão.

Como fechamento da atividade, propomos a leitura das considerações finais à luz dos princípios apontados por Soares.

TERCEIRA ATIVIDADE

A inclusão digital de portadores de necessidades especiais

A questão da inclusão digital de portadores de necessidades especiais nessa edição é abordada no artigo “Libras e a gestão compartilhada das águas: trocando

3. SOARES, Ismar de Oliveira. Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In: MARQUES DE MELO, José et al. (org.). *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

experiências na produção de vídeos educacionais para a comunidade surda”, de Tabita Teixeira e Fernanda da Rocha Brando. Entre os portadores de necessidades especiais, o artigo trata da comunidade dos surdos. O artigo também nos leva a pensar nas questões do meio ambiente, em particular nas águas. As autoras lembram que a exclusão da comunidade surda ocorre, muitas vezes, devido à falta de acessibilidade deste público às informações, ao conhecimento e aos poucos materiais educacionais disponíveis gratuitamente, no caso sobre as questões socioambientais relacionadas à água.

A atividade se destina aos estudantes da escola básica e de graduação das diferentes áreas do conhecimento. É uma questão de cidadania e de respeito ao diferente.

Propomos começar com a leitura da *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*, em particular os itens 7 e 8 da seção III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais⁴.

Discutir os itens em grupo na sala de aula ou na *live*.

Em seguida, fazer a leitura da lei que cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos⁵.

Com a síntese das duas leituras, verificar, na introdução do artigo “Libras e a gestão compartilhada das águas: trocando experiências na produção de vídeos educacionais para a comunidade surda”, como as autoras tratam dos temas comunidade surda e recursos hídricos e as suas proposições, tendo como pressuposto a educação, apresentados a seguir.

Para a produção do material educacional, as autoras realizaram duas pesquisas prévias:

1. um estudo de caso múltiplo junto aos alunos surdos, professores e interlocutoras de Libras de uma escola estadual no município de Jaú (SP); e
2. a realização das Oficinas das Águas junto aos surdos e ouvintes da Associação dos Surdos de Jaú e Região (ASJA), dentro do projeto de Educação Ambiental ASJA VERDE.

Relatar os principais resultados das pesquisas e como surgiu a proposta dos vídeos.

Sugerimos que os participantes, tanto alunos da escola básica como de graduação, assistam aos vídeos. Propomos um roteiro de leitura, mas cada instituição precisa adaptar para a sua realidade local.

Vídeos sugeridos:

Animação sobre a importância da linguagem de sinais: <https://youtu.be/ilHLd3Eb-L0>

Vídeo 1 – Água: <https://youtu.be/SyefStyAgpc>

Vídeo 2 – Bacia Hidrográfica: https://youtu.be/2gZXpw_axmM

Vídeo 3 – Mata Ciliar: <https://youtu.be/bXiAJayDzyl>

Vídeo 4 – Água que não se vê em libras: https://youtu.be/dy0_B-Q2ocs

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2YLquu5>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁵ BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Disponível em: <https://bit.ly/2MWxHok>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Vídeo 5 – Contaminação da água: <https://youtu.be/zfqi6PnhsOA>

Vídeo 6 – Gestão compartilhada das águas: https://youtu.be/Pt01z9j_1DM.

Roteiro sugerido:

Anotar os objetivos e os conteúdos de cada vídeo.

Comparar com a proposta do artigo no quadro que discrimina objetivos e conteúdos.

As autoras consideram que os vídeos estão voltados tanto para profissionais da área que atuam junto aos surdos quanto para a autonomia do sujeito surdo, sendo aconselhado para pessoas a partir dos 10 anos de idade devido à complexidade abordada a partir do vídeo 4.

Apresentam, também, propostas de seu uso em formas de ensino, para serem adaptadas e/ou modificadas para atender à realidade de cada indivíduo, grupo/comunidade ou instituição, devendo ser planejada previamente para sua efetiva utilização.

Fazer a discussão das propostas e verificar a possibilidade de serem integradas no seu planejamento escolar, principalmente se em sua sala de aula houver alunos surdos.