

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. — 2021 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2021 — 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 Munglioli

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 Khroing 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 Baccoca (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 Fíguro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais — 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 Sthendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha),

María Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fíguro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO DA AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA. AGUIA.

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/comeduc>

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>

OAJI: 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: Pamela Silva | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Victória Gerace | Tikinet

Pareceristas desta edição:

Adilson Citelli
Adrian Padilla Fernandez
Agnes Francine de Carvalho Mariano
Antonio Helio Junqueira
Camila Marques
Clotilde Perez
Daniela Osvald Ramos
Heitor Costa Lima Rocha
Issaaf Karhawi
Janaina Visibeli Barros
João Paulo Hergesel
Juciano Sousa Lacerda
Liliane Dutra Brignol
Marcelo Ernandes Macedo
Marciel Consani
Mirna Tonus
Roberta Brandalise
Rosa Helena Nogueira
Thaiane Moreira de Oliveira
Thais Helena Furtado
Viktor Chagas

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária <i>Jiani Adriana Bonin</i>	7
Cursos de jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil <i>Antonia Alves Pereira e Sonia Virgínia Moreira</i>	19
Representações e discursividades da educação na comunicação <i>Fernanda Elouise Budag</i>	31
Contratos Comunicativos no Ensino Formal e no Jornalismo: uma análise comparativa entre agências socializadoras de conhecimentos <i>Janaíne Kronbauer dos Santos e Eduardo Meditsch</i>	42
Democratização das Mídias e Educação <i>Maria Cristina Castilho Costas</i>	54
Metodologia projetual para educomunicar o desenvolvimento de coleções de moda <i>Taís Steffenello Ghisleni, Rubiana de Quadros Sandri, Elsbeth Léia Spode Becker</i>	65
Duble uma Teoria: a dublagem como dispositivo educomunicativo no ensino de teorias da comunicação <i>Rafael Grohmann</i>	80
Educomunicação nos movimentos artísticos urbanos venezuelanos <i>Leila Baptaglín</i>	94
Contribuições piagetianas ao ensino de Jornalismo <i>Rodrigo Ratier</i>	107
Escrevivências <i>Roselete Fagundes de Aviz</i>	119
Práticas integrativas e complementares em saúde <i>Camila Luza Mallmann, Cristianne Maria Famer Rocha, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira</i>	132

ARTIGO INTERNACIONAL / ARTÍCULO INTERNACIONAL

Dos novos meios às novas mediações: o ensino remoto nos tempos da pandemia <i>Gundo Rial y Costas</i>	145
--	-----

ENTREVISTA / INTERVIEW

- Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil
Ismar de Oliveira Soares..... 156

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- Mídia na escola: um relato de prática pedagógica na pandemia
Egle Müller Spinelli, Sabrina Generalli e Tania Marcia Cezar Hoff..... 167
- Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias
Rodrigo Esteves de Lima Lopes, Marco Túlio Câmara, Maria Luiza Tápias Oliveira..... 179

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

- A abertura política através dos filmes de Os Trapalhões na década de 1980
Maria Ignês Carlos Magno, André Gustavo de Paula Eduardo e Felipe Abramovitz 192

POESIA

- Solano Trindade e a poética da resistência: na ausência, a existência
Arlindo Rebechi Jr...... 209

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

- Atividades em sala de aula
Ruth Ribas Itacarambi..... 222

EDITORIAL

Na história do Brasil, estamos vivendo, sem dúvida, os meses mais dramáticos. Temos mais de 500 mil mortes de infectados pela Covid-19. Mais mortes que Hiroshima e Nagasaki juntas. A nossa bomba mata devagar. Asfixia. Deixa sequelas.

Como um barco assombrado rumando para o olho do furacão, o Brasil não tem comando no timão. Negacionismo, desinformação, declarações erráticas perfazem o arsenal mobilizado como política pública.

A sociedade está paralisada, sem forças além daquelas fundamentais para acolher os que mais sofrem, em forma de solidariedade, expressa na união de alguns setores, sobretudo populares, para prover famílias com cestas básicas, acolher emergências e oferecer afetos.

Incrédulos com o que está acontecendo, vivemos um filme de terror que não acaba. Cemitérios lotados, hospitais sem leitos e sem recursos para acolher doentes, profissionais de saúde exaustos e prostrados. Essas cenas prolongam-se em sequências que tiram o fôlego, um eterno frio no estômago que suplanta o imaginário ficcional de uma obra de Hitchcock.

Como explicar tudo isso?!

Que situação é essa que leva milhões à morte e à doença, enquanto menos de uma centena de empresários duplica sua fortuna em 12 meses? É lógico, razoável, humano, decente, ético esse estado de coisas? Mais de 14 milhões de desempregados no Brasil e alguns acham isso natural, parte das mudanças tecnológicas!

Será a educação a solução para todas essas mazelas?!

A educação como diálogo, processo comunicacional, que emerge de sujeitos reconhecidos como tal, pode se apresentar como caminho para estancar a sangria de uma sociedade em vias da barbárie?

Nosso quinhão é pequeno, delicado e de longo prazo. É formador. Trabalha como formiga, aos poucos.

Precisamos de mais, precisamos de mobilização urgentemente. Uma grande frente de forças que defenda a democracia, o desenvolvimento nacional, a distribuição de renda, o emprego, a moradia e a educação. A defesa da educação, da escola pública, da universidade, da ciência e da tecnologia a serviço do bem comum.

Tal como o Barão de Münchhausen, o Brasil precisa puxar-se pelos cabelos para sair do pântano em que se encontra.

Uma de nossas contribuições para esse compromisso com a democracia e com a educação pública e de qualidade vem por meio das páginas da Comunicação & Educação. Um acervo que há 27 anos oferece leitura de excelência para se pensar sobre esse lado do

Brasil: o lado da formação cidadã, da comunicação como direito humano acima de interesses econômicos e políticos. As contribuições dos autores são pérolas doadas para que a ciência nacional avance, para que a divulgação científica chegue aos mais jovens e, assim, forme novas gerações de pesquisadores, educadores, pensadores.

Este número reitera nosso propósito. Os artigos atravessam temáticas que vão das inter-relações da educomunicação com a comunicação comunitária ao jornalismo, aos movimentos artísticos, à dublagem, à moda, às mediações em tempos de pandemia e à trajetória de um de nossos mais queridos professores Ismar de Oliveira Soares.

Essa nossa contribuição é pequena, sabemos, frente à tarefa hercúlea para puxarmos o Brasil do pântano, mas estamos aqui, resistimos.

Boa leitura,

Adilson Citelli, Claudia Nonato e Roseli Figaro.

Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária

Livia Freo Saggin

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), membro do Grupo de Pesquisa Processocom da mesma instituição.

Email: liviasaggin@gmail.com

Jiani Adriana Bonin

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos.

E-mail: jianiab@gmail.com

Resumo: O artigo explora e articula os conceitos de educomunicação e de comunicação comunitária na perspectiva das práticas de sujeitos que produzem comunicação, a partir da investigação de propostas de pesquisadores brasileiros e latino-americanos consideradas relevantes para o tratamento destas problemáticas. As reflexões empreendidas têm como horizonte as necessidades concretas de uma pesquisa que investiga os processos educ comunicativos desenvolvidos na produção dos jornais *Boca de Rua* e *O Cidadão* e seu papel na construção da cidadania comunicativa. As propostas estudadas, trabalhadas em articulação, diálogo e confrontação com dados advindos de explorações empíricas, mostram-se produtivas para entender os processos de educomunicação comunitária desenvolvidos pelos sujeitos comunicantes nos contextos investigados.

Palavras-chave: comunicação comunitária; educomunicação; sujeitos comunicantes; educomunicação comunitária; cidadania comunicativa.

Abstract: The article explores and articulates the concepts of educommunication and community communication in the perspective of the practices of subjects that produce communication, based on the investigation of proposals by Brazilian and Latin American researchers considered relevant for the treatment of these concepts. The reflections undertaken have as horizon the concrete needs of a research that investigates the educ communicative processes developed in the production of the newspapers *Boca de Rua* and *O Cidadão* and their role in the construction of communicative citizenship. The proposals, studied in articulation, dialogue and confrontation with data from empirical explorations, are productive to understand the community educommunication processes developed by the communicating subjects in the investigated contexts.

Keywords: community communication; educommunication; communicating subjects; community educommunication; communicative citizenship.

Recebido: 26/09/2019

Aprovado: 14/10/2020

1. INTRODUÇÃO

Entre a virada do século XX e o início do século XXI, a partir da digitalização, o mundo vivencia uma mudança profunda no cenário comunicacional, que entre outras mudanças vem propiciando às pessoas possibilidades renovadas de acompanhar e também de produzir comunicação. O convívio cotidiano com as mídias e com as suas tecnologias digitais modificou a forma como os sujeitos experimentam os processos comunicacionais e o seu potencial transformador¹.

No cenário latino-americano, propostas e experiências em comunicação comunitária vêm se aproveitando das possibilidades abertas pela digitalização para ampliar suas atividades. Em afinidade com as mudanças nos modos de produzir e de comunicar, desenvolvem-se aprendizados comunicacionais, técnicos, competências relacionadas à comunicação midiática e saberes diversos pelos sujeitos produtores da comunicação.

No âmbito da pesquisa em Comunicação, diversos trabalhos têm se voltado a investigar em profundidade como as tecnologias de comunicação modificam os campos sociais, as interações, as culturas e os modos de ser e de estar no mundo contemporâneo. Outra temática que está ganhando espaço no âmbito científico latino-americano, sobretudo na última década, é a da educomunicação. Geralmente relacionada às novas tecnologias comunicativas e a como se encontram inseridas no campo educacional (formal e não formal), as pesquisas em educomunicação vêm apresentando resultados importantes para a área, principalmente por apontarem como o campo da educação necessita redesenhar suas propostas pedagógicas neste cenário. Essas investigações têm um papel importante para o desenvolvimento de ações concretas, tanto no campo da educação quanto no aprimoramento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) inseridas nos processos educacionais.

Na pesquisa que empreendemos para investigar as práticas dos sujeitos comunicantes na produção dos jornais *Boca de Rua*² e *O Cidadão*³, reconhecemos a necessidade de levar em conta seu caráter educomunicativo, vinculado à conquista e ao exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos. A atuação constante, crítica e constitutiva dos sujeitos produtores de comunicação é tangível e central dentro dos contextos observados em nossas explorações empíricas e nos leva a concebê-los como partícipes dos processos comunicativos, bem como a levar em conta o complexo de mediações constituintes desses processos.

Em alinhamento a essa investigação, a proposta deste artigo é explorar teoricamente perspectivas para se pensar nas inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária e na noção de sujeitos comunicantes. Metodologicamente, a discussão se nutre de uma pesquisa teórica de propostas de pesquisadores brasileiros e latino-americanos, escolhidas pela fertilidade e relevância para o tratamento destas problemáticas. As propostas foram confrontadas com dados advindos de explorações empíricas realizadas nos contextos investigados para fomentar sua problematização e reconstrução de maneira alinhada às especificidades da pesquisa em desenvolvimento.

1. 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 do (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social, 2013. p. 31-57.

2. Impresso trimestral, produzido e vendido por cerca de 40 pessoas em situação de vulnerabilidade social, moradores ou ex-moradores de rua da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Circula desde agosto de 2000. É mantido pela ONG Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação (ALICE), que tem como objetivo desenvolver projetos sociais com a proposta de democratizar e qualificar a informação.

3. O periódico, produzido no conjunto de favelas da Maré, Rio de Janeiro, onde circula, é um projeto da ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). Tem como propósito agir como instrumento de comunicação comunitária entre as 16 favelas que compõem o complexo da Maré. Fundado em 1999, sua produção noticiosa é realizada por uma equipe de comunicação formada pelos próprios moradores locais.

2. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCOMUNICAÇÃO

Contemporaneamente, em nosso ambiente sociocomunicacional, atravessado pelos processos de midiaticização e de digitalização, as dimensões socioculturais, econômicas, ideológicas, políticas, educacionais e cidadãs encontram-se em transformação. A presença mais ampla das tecnologias comunicacionais dentro dos processos educativos nas práticas sociais, coletivas, criativas e políticas é evidente e configura um processo sem volta.

Diante desse contexto, como argumenta Baccega, os pressupostos e as práticas do campo da educomunicação assumem como objetivos centrais o reconhecimento das variadas construções de mundo ofertadas pelos meios de comunicação; a melhoria das capacidades expressivas, de relacionamento em comunidade e de formação de identidades; o incentivo a processos de ensino-aprendizagem por meio da utilização e da apropriação inventiva, criativa e comunitária dos meios de comunicação; e a democratização do acesso dos cidadãos às práticas de produção e circulação da informação⁴.

Não longe destes objetivos, a comunicação comunitária caminha para efetivar o exercício do direito à comunicação, condição que amplia os horizontes da garantia de outros direitos, principalmente, para aqueles sujeitos e comunidades que se encontram às margens dos grandes centros econômicos, políticos e midiáticos da sociedade⁵. A concentração midiática e a centralização de discursos e pontos de vista sobre a sociedade a partir de suas lógicas têm gerado exclusão e invisibilização de grupos perante a opinião pública, que não raras vezes dependem quase que exclusivamente da experimentação junto ao campo comunicacional para fazer valer suas pautas frente às lutas políticas que perpassam suas existências coletivas⁶.

Atenta às intersecções entre as áreas da comunicação e da educação, a compreensão freireana da comunicação destaca que ela é uma característica essencial da humanidade; que, ao constituir ontologicamente a natureza humana, se fundamenta na dialogicidade como “compromisso político com a mudança revolucionária na perspectiva dos oprimidos”⁷; que se configura como relação social contextualizada e histórica, sendo pensada como ação cultural para a liberdade; que se constitui como relação dialógica instaurada no contexto de interesses distintos das classes sociais⁸. A junção das potencialidades comunicacionais às educacionais, nesta perspectiva, reconfigura um outro campo de ação e investigação, que é o educomunicacional.

Paulo Freire descortina a estrutura dialógica da comunicação ao elaborar uma “pedagogia da palavra e ação”⁹. Como apontam Brandalise e Assencio, na intersecção entre comunicação e educação coexiste a possibilidade dos sujeitos fazerem uso de palavras originalmente próprias dos dominantes para “dizer coisas novas que ilustram seus anseios e suas lutas”¹⁰. Ou seja, reside nessa ideia uma pragmática que converge em uma proposta de ação e de expressão, concebendo que, por meio da fala, da expressão escrita, da utilização refletida dos meios de comunicação e de suas tecnologias, agimos no mundo.

4. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 19-28, set./dez., 2009. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28.

5. PERUZZO, Círcia Maria Krohling. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, n. 3, p. 18-53, 2005. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/145/166>. Acesso em: 8 maio 2019.

6. PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

7. FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i1p7-15>. p.10

8. *Ibidem*.

9. BRANDALISE, Roberta; ASSENCIO, Sandro. Contra a barbárie da comunicação e pela construção de uma sociedade educativa. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 313-317, jul./dez., 2014. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v8i2p313-317. p.314.

10. *Ibidem*, p. 314.

Os processos educomunicativos, como argumenta Baccega, dotam os sujeitos de competências para “construir novos modos de atuação na mídia e no mundo”¹¹. Os novos desafios postos à educação, na compreensão de Citelli, passam pelo atravessamento dos modos como informação e conhecimento são “elaborados, distribuídos e socialmente intercambiados”¹². Como proposto no pensamento freireano, o encontro dos campos da comunicação e da educação pode representar, através de dinâmicas fundadas no diálogo, o surgimento de processos educativos e a potencialização dos conhecimentos a partir de mediadores técnicos e de dispositivos comunicacionais apreendidos e reinventados socialmente.

Retomando historicamente abordagens educomunicacionais em distintos contextos, Ponte e Contreras-Pulido¹³ refletem que a orientação modernizadora tem estado presente em diferentes contextos governamentais, a partir dos quais a mirada difusora de TICs vem sendo pensada como forma de inovação, integração e consequente desenvolvimento social. Ao detalharem semelhanças e disparidades em diferentes países europeus, sinalizam um movimento esvaziado que se assenta em uma visão instrumentalista e que favorece apenas as empresas fornecedoras do setor. Atentando para os levantamentos realizados pelas autoras, visualizamos a natureza tecnicista de tais abordagens e refletimos que a mera utilização das tecnologias da comunicação pode reproduzir e fortalecer a educação tecnológica, deixando de se aproveitar as possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos socioculturais e críticos pelos sujeitos.

Essa perspectiva dialoga com a de Huergo¹⁴ e nos provoca a pensar se as TICs, colocadas como alternativa à crise educativa avistada contemporaneamente, não estão se transformando em novos “livros”, mantendo intactos os regimes tecnocráticos e disciplinares vinculados à concepção transmissional do conhecimento. Deste modo, abordagens pedagógicas voltadas apenas aos usos das tecnologias comunicacionais não seriam suficientes para romper com as dificuldades e necessidades de adaptação dos processos de ensino-aprendizagem aos contextos multimidiatizados e às características dos sujeitos comunicantes envolvidos neles. Compreendemos que a constituição educomunicativa dentro dos contextos socioculturais e políticos latino-americanos necessita ser fundamentada em processos apropriativos das tecnologias ofertadas pelos sujeitos, de maneira a transformá-las em elementos socioculturais voltados à reflexão crítica da realidade, à transformação social e à conquista da cidadania.

Ao propormos possibilidades de aproximação entre os conceitos de educação e de comunicação comunitária, levamos em conta as contribuições de Peruzzo¹⁵ para pensar que a participação popular junto aos processos comunicacionais está subordinada à própria estrutura dos meios de comunicação de massa, que, através de sua organização em escalas burocráticas de poder, impede que ela possa ser organizada de modo representativo dentro de um meio de comunicação já constituído. Dessa forma, uma estratégia com vistas à maior participação popular nos meios de comunicação, tanto nos que se voltam às pequenas audiências quanto nos de audiência massiva, é a democratização que, em nosso entendimento, é viável por meio da inserção de processos educomunicativos que estimulem e promovam

11. BACCEGA, op. cit., p. 27.

12. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 13-27, maio/ago. 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v15i2p13-27.

13. PONTE, Cristina; CONTRERAS-PULIDO, Paloma. Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. *Revista Chasqui*, Quito, n. 124, p. 19-25, dez. 2013. DOI: 10.16921/chasqui.v0i124.14.

14. HUERGO, Jorge A. *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas, perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001.

15. PERUZZO, op. cit., 2005; PERUZZO, Círcula María Krohling. *Comunicação nos movimentos populares*. Petrópolis: Vozes, 1998.

capacidades, criatividades, subjetividades, valores comunitários, cidadãos e críticos nos sujeitos partícipes, tendo como horizonte a transformação social. Esses processos educacionais são caracterizados pela aprendizagem comunicacional e midiática voltada, sobretudo, à leitura, ao uso e à produção crítica e transformadora junto às mídias comunitárias.

Observando os processos de produção comunicacional nos cenários empíricos de nossa pesquisa, notamos a presença de ações que podem ser pensadas como práticas de comunicação comunitária. Essas ações baseiam-se em processualidades que envolvem: a participação efetiva dos sujeitos nas comunidades nas quais se dão as experiências de comunicação; a presença de processos de decisão editorial e produtiva mais horizontais; a escolha de temáticas ligadas às realidades sociais do entorno comunitário; a ênfase no tom denunciativo e reivindicatório nas produções comunicacionais e midiáticas; a presença de marcas das mediações sociais, culturais, econômicas e políticas nos produtos produzidos; a busca por uma estética narrativa comunicacional própria, entre outras. Essas processualidades instauram a democratização da comunicação desde o acesso até a produção dos meios de comunicação. Visualizamos que na base desse processo encontra-se o que temos chamado de território comunitário.

A compreensão de *território comunitário* que estamos desenvolvendo, derivada em parte do conceito de Milton Santos¹⁶, concebe-o como lugar onde as relações horizontais são potencializadas pelo acontecer solidário. As solidariedades plurais coexistentes geram valores de distintas ordens: culturais, sociais, comunicacionais, antropológicas, econômicas etc. Por isso, entendemos o território comunitário como um universo de resistência da sociedade civil à exclusão e às desigualdades, como um *locus* onde as relações dos sujeitos e das comunidades são potencializadas pelo acontecer solidário, fruto da ação política, social e também educacional e comunitária. As horizontalidades geridas dentro deste local podem permitir uma espécie de luta comunicacional e territorial frente aos processos globais excludentes, o que viabiliza a restauração da dignidade humana em seus lugares de existência cotidiana.

Nesse sentido, tanto os moradores em situação de rua produtores do jornal *Boca de Rua* quanto os do complexo de favelas da Maré que produzem *O Cidadão* são compreendidos por nós como *sujeitos educacionais comunitários*, visto que suas ações comunicacionais são fruto de um significativo aprendizado junto às mídias, originado da experiência cotidiana e também do processo educativo vivenciado por eles nos cenários de comunicação comunitária. Nos casos explorados, vislumbramos que o aprendizado do uso das mídias ultrapassa o nível tecnicista, já que se realiza com base num exercício reflexivo e crítico sobre as realidades vividas pelos sujeitos, motivado por circunstâncias e por lutas que alimentam o horizonte comunitário. A comunicação comunitária se configura, nestes dois horizontes concretos, como espaço de aprendizado, de visibilização de lutas e de exercício cidadão.

16. SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

3. PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS CRÍTICAS

Mais do que nunca, iniciativas de aproveitamento dos saberes técnicos, criativos e colaborativos proporcionados pela comunicação na experiência cotidiana dos sujeitos juntos às redes de comunicação precisam ser efetivadas. Nesta via, nossa perspectiva se alinha a abordagens que reconhecem, nas tecnologias comunicacionais digitais postas a serviço da educação, a possibilidades de reincorporação do sentido dialógico do processo educacional, reiterando a necessidade da escuta e da participação dos sujeitos aprendizes. Esses são pressupostos centrais das propostas pedagógicas de Freire, nos quais a dialogia é entendida como elemento basilar, devendo ser potencializada a partir da vinculação entre os campos comunicacional e educacional, compreendidos, contemporaneamente, como constitutivos de um processo educomunicacional¹⁷.

Pressupostos sobre os processos educomunicativos associados às problemáticas latino-americanas foram desenvolvidos por pensadores críticos do continente, tais como Simón Rodríguez, pedagogo venezuelano que viveu no século XVIII e produziu ideias para repensar propostas pedagógicas desde as matrizes culturais, sociais e políticas próprias da América Latina, partindo de um prisma decolonial e transformador; Mario Kaplún, reconhecido pesquisador argentino que viveu a maior parte da vida no Uruguai, cujas propostas têm como base a recuperação do elo dialógico nos processos comunicacionais, pensando-os como eixos importantes para a transformação política e social latino-americana; e Paulo Freire, cuja vida e obra oferecem à pesquisa em educação e em comunicação bases férteis para pensar o diálogo, a interação e o aproveitamento dos contextos como elementos inerentes e fundamentais para a transformação a partir da educação e da comunicação.

Na obra de Rodríguez¹⁸, cujas ideias foram relevantes para a produção de um pensamento epistêmico latino-americano e para uma educação condizente com as necessidades de nossos países, avistamos a preocupação em pensar a educação como um direito básico de todos os sujeitos a ser usufruído de maneira democrática e vinculada às vivências cotidianas das culturas populares, de modo a possibilitar a libertação da subjugação epistêmica por meio da construção de conhecimentos e da expressão cidadã. No seu pensamento, a educação passa a ser vista para além da mera elitização intelectual dos sujeitos. Os processos educativos norteiam-se pela busca da horizontalização das posições socioculturais e econômicas e pela modificação não somente dos saberes individuais mas também dos coletivos, de modo a constituir uma renovada transformação, mais ampla e configurada pela reforma política latino-americana. A própria história dos sujeitos precisa ser reconsiderada dentro das dinâmicas educativas.

Esses preceitos estão também presentes nas obras de Freire. O pensamento destes autores é complementar em relação às suas dinâmicas interpretativas da necessidade de construção de uma episteme educomunicacional latino-americana. Em Freire, encontramos a perspectiva do diálogo como dimensão central que, junto à concepção de autonomia, propicia o desenvolvimento de capacidades de entendimento e de ação sobre o mundo.

17. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; Idem. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987; Idem. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

18. RODRÍGUEZ, Simón. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 9, p. 105-134, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/869009>. Acesso em: 22 abr. 2019. Idem. **O inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA, 2008.

Kaplún¹⁹ também contribui com essa reflexão com a sua crítica à cópia de modelos educacionais desvinculados das características e problemáticas latino-americanas. Compartilhamos com ele a ideia de que “conhecer é comunicar”, na medida em que a presença da comunicação dentro dos processos educativos se mostra fundamental para a construção do conhecimento e para a formação de consciências críticas, reflexivas e preocupadas com os contextos socioculturais e políticos, tal como propõem Rodríguez e Freire.

Quando analisamos as perspectivas destes autores, enxergamos problematizações que extrapolam a esfera educacional. Ao considerarmos a emergência e penetração das áreas comunicacionais/midiáticas como vetores cruciais dentro das mais diversas experiências cotidianas dos sujeitos contemporâneos, argumentamos sobre a necessidade de repensar esses domínios como educomunicacionais. Compreendemos ser possível aproximar as propostas destes autores das desenvolvidas por pesquisadores que avistam na educomunicação possibilidades de formação de sentidos sociais renovados nos sujeitos.

Em relação a isso, Martín Barbero²⁰, Baccega²¹, Soares²², Alves²³ e Huergo²⁴ debatem, na essência de suas obras, sobre as possibilidades educativas que se abrem quando as produções midiáticas são aproximadas das realidades socioculturais, econômicas e políticas em que vivem os sujeitos e como são observáveis movimentos reflexivos, críticos e reivindicatórios entrelaçados a essas práticas. No âmago desse entrelaçamento afloram processos que permitem, inclusive, a construção de novos modos de ser e de agir sobre o mundo e sobre a mídia.

No que tange à pesquisa que desenvolvemos, procuramos descortinar como os processos educomunicativos realizados nos âmbitos comunitários estudados se vinculam à conquista e ao exercício da cidadania. Concebemos que, ao demarcar presença num espaço público antes ocupado somente pelas mídias hegemônicas, através da produção dos jornais *Boca de Rúa* e *O Ciudadão*, os sujeitos passam a dar visibilidade e a buscar o reconhecimento social de problemáticas silenciadas e invisibilizadas por um âmbito tradicional da comunicação que se comporta de maneira excludente. Na ocupação de espaços comunicacionais, mesmo que delimitados e contextualmente situados, os sujeitos potencializam vozes e, a partir disso, dão início a um processo mais amplo e complexo para a conquista de uma condição cidadã através da comunicação.

Torna-se evidente, por meio de uma análise transversal sobre pesquisas que debatem este escopo, que o acesso aos meios de comunicação não alcançou de maneira uniforme todos os níveis da sociedade contemporânea. Sobre isso vemos parte dos argumentos de Santos²⁵ quando defende a imprescindibilidade da emergência de uma nova cultura política que seria edificável somente a partir uma globalização contra-hegemônica e que afetaria, inclusive, as esferas midiáticas.

Diante dos cenários dispostos às experiências em comunicação comunitária, sobretudo aquelas analisadas em nossa pesquisa, é necessário levar em conta que grandes parcelas da sociedade continuam à margem do acesso à produção e à representação midiática. Consideramos que as relações de mercado, entrelaçadas com os interesses de setores hegemônicos, prevalecem sobre as instituições e os

19. KAPLÚN, Mário. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal, 1985; Idem. **A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa**. Quito: Ciespal, 2001.

20. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século**. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

21. BACCEGA, op. cit.

22. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

23. ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio: uma política pública em educomunicação**. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

24. HUERGO, op. cit.

25. SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

sujeitos das classes populares, forçando-os, muitas vezes, a uma invisibilização midiática, sem que possam manifestar, na esfera pública, reivindicações que emergem de suas realidades cotidianas.

Numa mirada mais ampla, sobretudo para produções recentes do campo da educomunicação, preocupamo-nos ao encontrar um reducionismo das problemáticas que não vêm mais respondendo às grandes questões propostas desde uma abordagem educacional crítica iniciada pelos movimentos sociocomunicacionais e comunitários latino-americanos.

4. PENSANDO OS SUJEITOS EDUCOMUNICANTES COMUNITÁRIOS

Para pensar as produções comunicacionais efetivadas pelos sujeitos comunicantes investigados em nossa pesquisa, precisamos problematizá-los em termos dos atravessamentos da mediação, que são constitutivos das suas competências e culturas, assim como das mediações socioculturais e de contexto que configuram estes usos e apropriações²⁶. Concebemos os agentes da comunicação como sujeitos pensantes, reflexivos, capazes de discernir sobre aquilo que consomem e produzem midiaticamente, apropriando-se, ressignificando e recirculando os bens simbólicos dentro de esferas que conformam suas cotidianidades. As explorações empíricas realizadas em nossa pesquisa têm demonstrado que a noção de sujeito comunicante²⁷ se aproxima das experiências educacionais e comunitárias avistadas nos cenários investigados. Constatamos isso tanto nos produtos comunicacionais e midiáticos quanto nas processualidades produtivas destes espaços, ao visualizarmos a existência de sujeitos que conquistam a possibilidade de expressar suas subjetividades multicontextuais pela comunicação, em processos educacionais e comunitários, de maneira reflexiva, crítica e transformadora. As reflexões que esses sujeitos elaboram sobre seus universos multifacetados dão a entender que eles não se assujeitam diante das desigualdades político-econômico-sociais, produzindo narrativas contestatórias que disputam sentidos e legitimidade frente a espaços hegemônicos da comunicação mediada. Suas participações ativas nos processos educacionais e comunicacionais ampliam horizontes de aprendizagem e de ação comunitária vinculadas às lutas por cidadania nos âmbitos educativo, comunicacional e sociocultural.

As observações realizadas nos dois contextos demonstram, ainda, a pertinência de levar em conta as proposições de Martín-Barbero relativas aos atravessamentos das mediações que configuram e reforçam as atividades comunicacionais destes sujeitos. Esse exercício exige pensá-los como sujeitos multifacetados, plurais e complexos; detentores de competências culturais, midiáticas e comunicativas; e situados em entornos educativos, sociais, socioeconômicos, culturais, religiosos, além de outras dimensões.

Constatamos que os sujeitos, a partir de experiências educacionais e comunitárias em que estão envolvidos, alcançam saberes para a expressão de

26. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

27. MALDONADO, Alberto Efendy. *Perspectivas transmetodológicas na pesquisa de sujeitos comunicantes em processos de receptividade comunicativa*. In: MALDONADO, Alberto Efendy (org.). *Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil*. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2014. p. 17-40.

suas formações subjetivas e epistêmicas através da comunicação midiática. Essa movimentação apropriativa sobre *os modos de fazer* a comunicação não se dá em uma esfera instrumental. Assim, vemos que as características educacionais e comunitárias, quando trabalhadas em perspectiva crítica, tendem a oferecer aos sujeitos potencialidades para uma atuação reflexiva, não assujeitada perante matrizes hegemônicas voltadas à manutenção das desigualdades e à opressão.

As narrativas produzidas por esses sujeitos possuem, ainda, outra característica marcante: são contestatórias e disputam sentidos e legitimidade com os espaços hegemônicos da comunicação midiática. Embora se considere as desproporcionalidades em termos estruturais e de forças organizativas do poder (sobretudo político e econômico), a atuação dos sujeitos frente a espaços educacionais-comunitários demonstra a potência das matrizes comunitárias voltadas ao alargamento da cidadania em suas diferentes expressões (comunicacional, educacional, política, científica, cultural, entre outras). Essa constatação nos permite pensar na existência de *sujeitos educadores comunitários* para dar conta destas realidades em observação na pesquisa.

Ainda como eixo teórico-epistêmico transversal à problemática investigada está a cultura. Em nossa perspectiva, ela é componente essencial dentro dos projetos e processos de transformação pela democratização. Entre eles está a transformação pela comunicação, compreendida como “espaço não só de manipulação, mas também de conflito, e (da) possibilidade então de transformar em meios de libertação as diferentes expressões ou práticas culturais”²⁸. Concebendo a conjuntura comunicacional contemporânea e as práticas dos sujeitos comunicantes articuladas a diversos fatores, como a própria abertura aos processos de produção possibilitada pela digitalização, avistamos a imprescindibilidade de problematizar as culturas como elementos vivos e centrais para a compreensão dos fenômenos comunicacionais/midiáticos contemporâneos.

Finalmente, consideramos que as perspectivas delineadas permitem pensar que os processos educacionais podem promover a constituição da cidadania dos sujeitos e de suas comunidades, ao oportunizar a publicização e a existência pública de suas demandas, possibilitando que sejam representados dentro das esferas públicas midiáticas. Como propõe Dagnino²⁹, a cidadania é construída e efetivada a partir de práticas concretas e de lutas dos sujeitos, como o direito a requerer direitos junto à esfera pública e midiática. Guareschi aporta a essa reflexão ao propor que é na “prática de falar, de se comunicar, que o ser humano se expressa, se exterioriza, como verdadeiro criador e agente da história”³⁰. Entendemos, em diálogo com Cortina³¹, que um conceito de cidadania contemporâneo necessita considerar tanto dimensões vinculadas às esferas dos sujeitos, concebendo suas múltiplas heterogeneidades (culturais, sociais, econômicas, políticas, psicológicas etc.) quanto à forma como interagem entre si e com as suas comunidades.

Nessa discussão, é importante destacar, como argumenta Peruzzo³², que a comunicação é uma dimensão fundamental para o exercício da cidadania de *todos os sujeitos*. Aos envolvidos nos processos da educação e da comunicação comunitária, a efetiva participação, a construção e o aprendizado *com e para*

28. MARTÍN-BARBERO, op. cit., 2009, p. 44.

29. DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. xx-xx. Disponível em: http://www.portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=os_movimentos_sociais_e_a_emergencia_de_uma_nova_nocao_de_ci.pdf. Acesso em: 3 mar. 2016.

30. GUARESCHI, Pedrinho. Mídia e cidadania. **Conexão** - Comunicação e Cultura, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 27-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view-File/%20202/193>. Acesso em: 2 jun. 2019.

31. CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo:** para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

32. PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. A comunicação no desenvolvimento comunitário e local, comiber-cultur@. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21. 2012, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1803.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

as mídias possibilita a criação de laços de pertença com suas comunidades; gera afetações dentro dos cenários constitutivos dos sujeitos; e faz com que se sintam partícipes no interior das dinâmicas decisórias de suas comunidades, configurando o que se tem compreendido por movimentos de construção e exercício da cidadania comunicativa.

As possibilidades de expressão e de ampliação das vozes periféricas e comunitárias em relação às suas demandas, através das produções educacionais comunitárias, são entendidas como uma das formas de constituição de cidadania, defendida aqui como cidadania comunicativa.

Compreendemos que a cidadania e o exercício dela são aprendizagens que não se dão instantaneamente apenas pelo cumprimento de regras e, até mesmo, por legislações oriundas de poderes governamentais. Essa conquista se dá pela vivência, pelo compartilhamento e pelo aprendizado cidadão³³. Nossas observações exploratórias têm sinalizado que estas práticas educacionais, alinhadas a processos de comunicação comunitária constituídos no âmago dos contextos dos sujeitos, têm possibilitado o fortalecimento de suas lutas, impulsionando capacidades e competências dialógicas, criativas, expressivas e autônomas dentro de seus núcleos tangíveis e, também, nos espaços de comunicação nos quais existem como sujeitos educacionais comunitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia Horta. **Educom.rádio**: uma política pública em educação. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 4, n. 3. p. 19-28, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.

BRANDALISE, Roberta; ASSENCIO, Sandro. Contra a barbárie da incomunicação e pela construção de uma sociedade educativa. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 313-317, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i2p313-317>.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 13-27, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i2p13-27>.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In*: DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-118.

33. Em alinhamento com as concepções de CORTINA, op. cit.

FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i1p7-15>.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho. Mídia e cidadania. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 27-40, 2006. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/%20202/193>. Acesso em: 2 jun. 2019.

HUERGO, Jorge A. **Comunicación/educación: ámbitos, prácticas, perspectivas**. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001.

KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal, 1985.

KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa**. Quito: Ciespal, 2001.

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 do (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2013. p. 31-57.

MALDONADO, Alberto Efendy. Perspectivas transmetodológicas na pesquisa de sujeitos comunicantes em processos de receptividade comunicativa. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy (org.). **Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil**. Salamanca, Espanha: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2014. p. 17-40.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *In*: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 51-79.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, 2006.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, n. 3, p. 18-53, 2005.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. A comunicação no desenvolvimento comunitário e local, comcibercultur@. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 21. 2012, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos** [...] Juiz de Fora, 2012. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1803.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

PONTE, Cristina; CONTRERAS-PULIDO, Paloma. Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués. **Revista Chasqui**, Quito, n. 124, p. 19-25, dez. 2013. DOI: 10.16921/chasqui.v0i124.14.

RODRÍGUEZ, Simón. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 9, p. 105-134, 2007. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistahistoriadelaeducacionlatinoamericana/2007/vol9/4.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, Simón. **O inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

Cursos de Jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil

Sonia Virgínia Moreira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: soniavm@gmail.com

Antonia Alves Pereira

Doutoranda em Comunicação pela UERJ e pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Jornalismo da Unemat.

E-mail: antoniaalves@unemat.br

Resumo: Este artigo analisa a expansão dos cursos de Jornalismo em instituições públicas e privadas de ensino superior e a distribuição geográfica das redes que se estabelecem entre os cursos em diferentes dimensões urbanas. Fundamenta-se em dados do Ministério da Educação e no conceito de hierarquia das cidades do IBGE para tratar das inserções regionais em espaços como metrópoles, cidades médias e cidades pequenas. Os dados coletados em pesquisa bibliográfica e nos bancos de dados indicam que políticas de ações afirmativas, como o financiamento estudantil e o sistema unificado de seleção e o ingresso de negros e pardos, indígenas e de pessoas com deficiência, influenciaram o fluxo de alunos entre cidades e regiões. Mostram, também, que o acesso ao ensino superior contribuiu para a diversidade e a inclusão social de jovens de baixa renda no processo de interiorização das universidades e dos cursos de jornalismo.

Palavras-chave: educação superior; cursos de jornalismo; regiões geográficas; escalas; Brasil.

Abstract: This paper analyzes the growth of journalism undergraduate courses in public and private universities and the geographic distribution of networks that are established among courses in many urban dimensions. It considers the regional insertions of the courses in different spaces, such as large, medium, and small cities according to the geographical concept of "hierarchy of the cities" formulated by the Brazilian Institute of Geography and Statistics, and on data gathered from the Brazilian Ministry of Education website. The data collected show that affirmative action policies, such as student financing, the unified selection system, and the entry of black and indigenous people and also persons with disabilities, increased the students' flow between cities and regions. They also reveal that access to higher education contributed to the diversity and social inclusion of youths with low-income in small cities reaching the universities and journalism undergraduate courses.

Keywords: higher education; journalism undergraduate courses; geographic regions; scales; Brazil.

Recebido: 29/08/2020

Aprovado: 16/09/2020

1. CONTEXTOS

A cada ano, principalmente a partir da década de 1970, o espaço profissional do jornalismo (redações em meios convencionais do mercado¹, comunitários ou independentes) recebe um número crescente de jornalistas formados em cursos distribuídos em várias regiões. Indicadores de 2019 do Atlas da Notícia, porém, mostram uma distribuição desigual de meios de comunicação nos 5.570 municípios brasileiros analisados: 62% são considerados “desertos” de notícias, sem qualquer veículo jornalístico (3.487 cidades); 19% são “quase desertos”, com um ou dois veículos (1.074 cidades); e 19% são “não-desertos”, com três ou mais veículos (1.009 cidades)². No período da coleta de dados do Atlas, foram fechados 331 veículos jornalísticos dentre os 13.732 mapeados.

A ausência de meios de comunicação em várias localidades indicou que seria possível estabelecer as seguintes conexões com o ensino de jornalismo: (1) Há no Brasil áreas que podem ser consideradas “desertos” de formação superior?; (2) Existem cursos de jornalismo em locais “desertos” ou “quase desertos” de notícias? A partir dessas questões, analisamos o processo histórico-geográfico de expansão dos cursos para chegar a um mapa possível de evolução do ensino de jornalismo. À abordagem geográfica foi agregada a abordagem educacional, com dados sobre os cursos e as políticas públicas para o ensino superior.

A regionalização e os conceitos de cidade elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão na base deste artigo: os cursos foram identificados por regiões de influência das cidades³ e regiões de articulação urbana⁴, de acordo com a distribuição territorial das universidades. O deslocamento dos estudantes é outro elemento-chave, pois alunos com maior pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) podem se matricular pelo Sistema Unificado de Seleção (Sisu) em instituições de estados diferentes da sua origem; e a seleção inclui políticas de interiorização e de expansão dos cursos superiores em instituições privadas, o financiamento estudantil (Fies) e o programa de bolsas Prouni. Na pesquisa de campo, o acesso aos dados da plataforma digital e-MEC, do Ministério da Educação⁵, mostrou inconsistências nos subsídios institucionais e exigiram dupla checagem nos *websites* das universidades para confirmar informações oficiais.

2. ARTICULAÇÕES URBANO-REGIONAIS EM REDE

A estrutura regional do Brasil tem sido explorada pelo IBGE desde a década de 1940, quando começaram a ser organizadas as camadas geográficas que estão na base dos conceitos de rede urbana. As identificações regionais evoluíram de Zonas Fisiográficas, em 1942 e 1960, para Microrregiões Homogêneas, em 1968; Mesorregiões homogêneas, em 1976; Microrregiões e Mesorregiões Geográficas, em 1990, até chegar às regiões de influência geográfica intermediárias e imediatas em 2017.

1. Impressos, on-line, rádio e televisão.

2. ATLAS DA NOTÍCIA. Os desertos de notícia no Brasil. *Atlas da Notícia*, Brasil, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.atlas.jor.br/desertos-de-noticia/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

3. IBGE. *Regiões de influência das cidades*: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

4. IBGE. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *e-MEC*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2020.

6. IBGE. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. p. 9.

[...] a definição de um novo quadro regional vinculada ao intenso processo de ocupação e ampliação dos espaços produtivos que, aliado ao acelerado movimento de criação de municípios, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, coloca novos desafios metodológicos à sua construção. Nesse contexto, um duplo processo de mudança, não só estritamente socioeconômico, mas também de natureza político-administrativa, alterou a geografia do País, gerando diferenças e desigualdades que tornaram mais complexa a leitura de seu território, aumentando, assim, a demanda por uma nova Divisão Regional do Brasil no período que vai da última década do Século XX à primeira do Século XXI.⁶

As regiões de influência detalhadas no volume *Regiões de Influência das Cidades: 2018 (Regic)*⁷ definem e delimitam a hierarquia dos centros urbanos nas várias regiões, bem como as redes que se estabelecem em escalas distintas entre os centros urbanos. Dependendo do seu grau de influência, as redes desenvolvem infraestruturas que abrigam atividades inovadoras de diferentes níveis e operam como centro de comando e controle: “O elo final de cada rede são as Metrôpoles, para onde convergem as vinculações de todas as cidades presentes no Território Nacional”⁸.

A metodologia do IBGE para a rede de influências urbanas identifica “[...] a atração exercida entre as Cidades próximas e as ligações de longa distância realizadas pela atuação de instituições públicas e privadas presentes nos centros urbanos”⁹. O recorte das unidades territoriais pela inclusão da mobilidade populacional “movidada pelo trabalho e pelo estudo” e os vínculos com a formação em jornalismo também são centrais neste artigo.

Os critérios utilizados na identificação dos arranjos populacionais empregam a noção de integração, medida pelos movimentos pendulares para trabalho e estudo ou a contiguidade urbana, que assim sintetizam os vários processos envolvidos. [...] Na análise dos resultados, dois enfoques foram adotados: o primeiro refere-se aos arranjos populacionais propriamente ditos, tendo como finalidade apreender dinâmicas de mobilidade populacional; o segundo leva em conta o conceito de concentrações urbanas. Este último constitui um termo geral que supera, como escala de urbanização, as noções de arranjos populacionais e de municípios isolados: refere-se a unidades urbanas que impelem ao movimento um volume cada vez maior de pessoas, que veem, nos médios e grandes centros, oportunidades de trabalho e estudo, compatíveis com os novos padrões econômicos do capitalismo contemporâneo¹⁰.

Além das pesquisas do IBGE, consideramos os métodos desenvolvidos em estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) para estruturas da rede urbana em regiões metropolitanas e em polos secundários de cidades médias, centradas na interiorização e na ‘desconcentração’ da região Sudeste, na ordenação do Sul, na dinamização econômica do Nordeste e na promoção da urbanização no Norte e no Centro-Oeste¹¹.

2.1. A expansão das universidades

As primeiras universidades públicas surgiram a partir da década de 1920 e até o início dos anos 1960 reuniam a maioria dos 93 mil alunos matriculados no

7. IBGE. *Regiões de influência das cidades: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

8. *Ibidem*, p. 13.

9. *Ibidem*, p. 74.

10. IBGE. *Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p. 19.

11. MOTTA, Diana M. In: PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; FURTADO, Bernardo Alves (org.). *Dinâmica urbano-regional: rede urbana e suas interfaces*. Brasília: IPEA, 2011. p. 13-14.

ensino superior. Começando em 1965, a política desenvolvimentista do regime militar (1964-1985) construiu a rede de universidades federais em todos os estados e o sistema educacional chegou a 352 mil estudantes¹². A partir de 2000, as universidades se caracterizam pela democratização do ensino nas públicas e pela forte participação do setor privado¹³ na educação. Nas instituições federais, estaduais e municipais, as políticas afirmativas e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) facilitam a movimentação dos estudantes entre estados e regiões. A partir de 2001, leis estaduais¹⁴ e resoluções institucionais introduzem o sistema de reserva de vagas para negros, pardos e indígenas nas universidades, normatizado em 2012 pela Lei de Cotas (nº 12.711).

A inclusão de jovens de baixa renda cresce com o uso de créditos como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de 1999, que financia em até 50% os cursos de graduação, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2004, que concede bolsas de estudo integrais ou parciais (50% e 25%) em cursos superiores com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além do crédito estudantil, o financiamento das instituições privadas vem das mensalidades pagas e de fontes como isenções fiscais e previdenciárias.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) pretendeu ampliar o acesso dos estudantes, ao constatar que apenas 24,3% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos conseguiam chegar ao ensino superior¹⁵. Implantado em 2007 com metas para cinco anos e 53 universidades participantes, o Reuni se destinou a ampliar os cursos de graduação e de pós-graduação; melhorar o índice de conclusão na graduação para 90%; manter a relação de 18 alunos por professor; e expandir em pelo menos 20% as matrículas na graduação. Para atingir o objetivo, foram criadas 14 universidades federais e 100 *campi*, que no final de 2011 chegaram a 237¹⁶. As políticas inclusivas aumentaram o volume de matrículas em 90%, com taxa média de crescimento de 11% entre 2003 e 2010¹⁷.

A expansão resultou tanto do planejamento oficial¹⁸ como para atender a lógica da demanda e da oferta pelo ensino superior. Entre 1995 e 2012, a multiplicação de entradas em cursos presenciais e à distância chegou a 360%, subindo de 1,7 para 7 milhões de estudantes¹⁹, o que contribuiu para a diversidade e a inclusão social de jovens de baixa renda nas universidades²⁰. O mapeamento dos cursos de jornalismo nas regiões de influência e de articulação urbana confirma esses dados.

2.2. Os cursos nas universidades

Os cursos de jornalismo surgiram em momentos de intensa mobilização de governos, em especial com Vargas na presidência (1930-1945 e 1951-1954). Em 1937, o educador Anísio Teixeira inspirou a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e, nela, o curso considerado pioneiro²¹. A experiência foi breve, com a UDF fechada pelo Estado Novo de Vargas em dezembro de 1938.

12. NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom et al. (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016. p. 97

13. SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 226, 2018.

14. A Lei nº 3.708/2001, no Rio de Janeiro, foi pioneira na instituição de cotas.

15. CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Silva Lins. As perspectivas de atuação do egresso de Jornalismo do Reuni no Ceará em telejornais locais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. **Anais** [...]. Joinville: Intercom, 2018. p. 3.

16. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão**. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 8 ago. 2020.

17. ALMEIDA FILHO, Nao-mar. Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. **Carta Maior**, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educao/Educao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>. Acesso em: 16 jun. 2020.

18. NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. op. cit., 2016. p. 108.

19. *Ibidem*. p. 108.

20. *Ibidem*. p. 112

21. PAIM, Antonio. **A UDF e a ideia de Universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981. p. 76.

No segundo período Vargas, seguindo a política econômica nacionalista do projeto de modernização do país, três cursos seriam criados em instituições federais e dois em confessionais nos Estados de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

A partir dos anos 1950, a incorporação do modelo empresarial de qualificação editorial inspirada no estilo de jornalismo importado dos Estados Unidos, “[...] que fornece a técnica do lead e os manuais de redação”²², e os investimentos em equipamentos modernos provocam uma revolução gráfica nos jornais e mudanças do *marketing* das empresas e nas técnicas da notícia. Nos anos 1960, os *Cadernos de Jornalismo e Comunicação* são criados pelo jornalista Alberto Dines, no *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, para “[...] estimular o processo de aprimoramento técnico dos jornalistas”. Os Cadernos, precursores do conteúdo crítico dos cursos de jornalismo, circularam em 49 edições, a partir de 1965²³.

Na década de 1980 foram fundados 26 cursos: oito em instituições federais, dois em estaduais, um em instituição municipal, seis em confessionais e dez em instituições privadas, distribuídos pelas regiões Sudeste (17), Nordeste (quatro), Centro-Oeste (um), Sul (três) e Norte (um). Os cursos de jornalismo triplicam na década de 1990 com a criação de 67 cursos, sendo 25 em capitais estaduais.

O terreno fértil da tecnologia e da inovação e as iniciativas de inserção dos jovens nas universidades resultaram na criação de 223 cursos no início do milênio. Na primeira década de 2000, foram inaugurados cursos de jornalismo em 70 espaços urbanos de maior porte (metrópoles, capitais estaduais ou cidades grandes); em cidades médias (62) e em cidades pequenas (16). Desses cursos, 13 estavam em instituições federais, quatro em estaduais, um em instituição municipal e sete em instituições confessionais. Nas universidades privadas, os cursos se distribuíram por todas as regiões: Sudeste (27), Nordeste (20), Centro-Oeste (nove), Norte (sete) e Sul (três).

2.3. Os cursos nas regiões

Os cursos de Jornalismo em universidades públicas, privadas e comunitárias são credenciados de acordo com o Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Nos 415 registros encontrados no sistema e-MEC²⁴, filtros com as palavras-chave “curso de Jornalismo”, “ensino presencial” e “em atividade” eliminaram registros em duplicidade (24), cursos extintos (47) e não iniciados (37). Com isso, identificamos 354 cursos de jornalismo em 315 instituições localizadas nas regiões Sudeste (166), Sul (68), Nordeste (64), Centro-Oeste (30) e Norte (26). Os cursos estão principalmente em instituições privadas (253) e o restante se distribui entre universidades federais (45), confessionais (30), estaduais (16) e municipais (10), como mostram os dados da Tabela 1.

22. BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica*. São Paulo: Ática, 1990. p. 382-383.

23. JAWSNICKER, Cláudia. Cadernos de jornalismo e comunicação: iniciativa precursora de *media criticism* no Brasil. *Alceu*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 150-158, 2008. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n16_Jawsnicker.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

24. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Tabela 1: Cursos de Jornalismo por região e tipo de instituição

Regiões	Tipos de Instituição					Total
	Federal	Estadual	Municipal	Confessional	Privada	
Sudeste	11	6	5	16	128	166
Sul	8	3	4	9	44	68
Nordeste	12	6	0	2	44	64
Centro-Oeste	5	1	0	3	21	30
Norte	9	0	1	0	16	26
	45	16	10	30	253	354

Fonte: Elaboração das autoras com dados do sistema e-MEC (Ministério da Educação), 2019.

Há evidências de que muitos cursos de jornalismo surgiram em resposta à demanda de mercados locais, motivados por políticas de expansão do ensino superior ou incentivados por períodos de estabilidade econômica (Gráfico 1). Atualmente os cursos se distribuem nacionalmente, mas com evidente desequilíbrio entre universidades públicas (71) e privadas/confessionais (283), que predominam em especial na região Sudeste. Há paridade numérica de cursos em instituições privadas do Nordeste (44) e do Sul (44), enquanto as 30 instituições confessionais se concentram no Sudeste e no Sul²⁵.

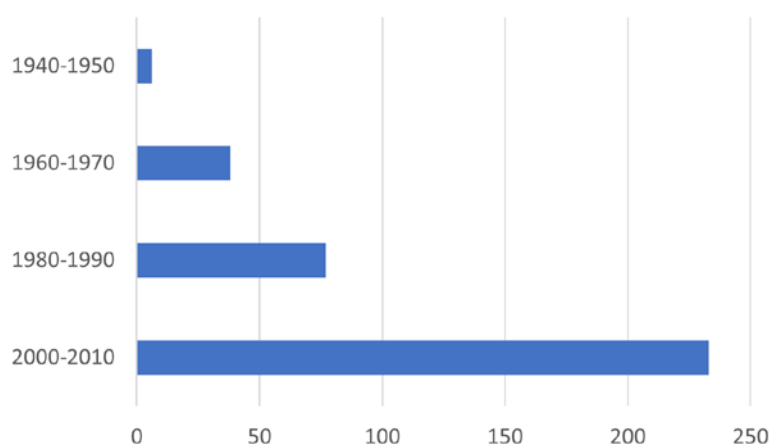


Gráfico 1: Cursos de Jornalismo criados entre 1940 e 2010

Fonte: Elaboração das autoras com dados do sistema e-MEC (Ministério da Educação), 2020.

Em termos gerais, a maioria dos cursos da região Sudeste é mantida por instituições privadas (128) nos estados de São Paulo (83), Rio de Janeiro (30), Minas Gerais (27) e Espírito Santo (quatro). Em relação às públicas, apenas no estado de São Paulo não há instituição federal com curso de jornalismo. No Nordeste, os cursos estão principalmente nas federais (12) e estaduais (seis), enquanto na região Sul há equilíbrio entre as instituições federais (oito) e confessionais (nove), e entre as estaduais (três) e municipais (quatro).

25. No Centro-Oeste, três confessionais oferecem cursos de jornalismo; e, no Nordeste, duas (em Recife e em Salvador, apesar de o de Salvador ainda não constar da plataforma e-MEC).

2.4. Os cursos nas cidades

Das 88 cidades com curso de jornalismo, 64 são sedes das regiões de articulação urbana imediata (algumas estão também em regiões intermediárias). Os dados coletados mostram forte presença dos cursos de jornalismo nas regiões intermediárias, em que 24 cidades estão próximas a uma região imediata – 20 no Sudeste, duas no Sul, uma no Norte e uma no Nordeste²⁶. Os cursos se concentram principalmente em cidades médias das Regiões Sudeste, Sul, Nordeste, Norte e Centro-Oeste, nessa ordem. Em relação ao alcance das redes de influência²⁷, os cursos se distribuem entre metrópoles, grandes cidades, cidades médias e pequenas. O ensino de jornalismo está presente nas metrópoles (142 cursos), nas cidades médias (129 cursos), em cidades grandes (46 cursos) e em cidades de médio, longo e curto alcance (95 cursos no total). Conforme dados do MEC até 2019 é possível visualizar que os cursos estão concentrados nos estados litorâneos e no interior dos estados das regiões Sudeste e Sul, principalmente São Paulo (Figura 1).

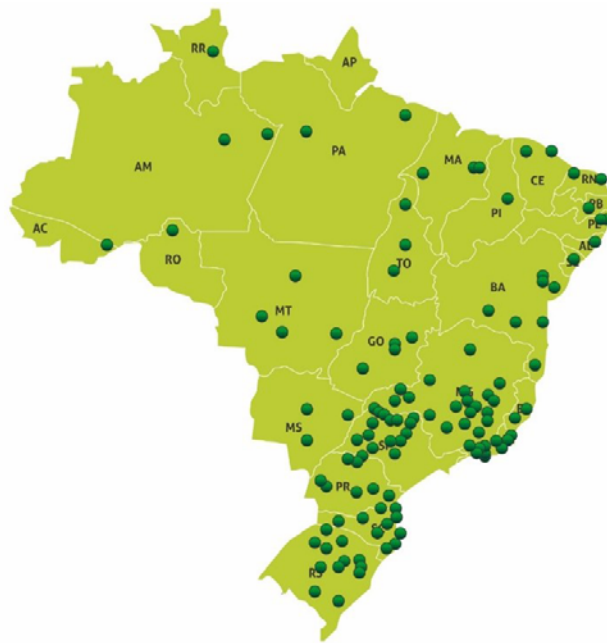


Figura 1: Cidades brasileiras com cursos de jornalismo, 2019

Fonte: Elaboração das autoras com dados do sistema e-MEC (Ministério da Educação).

O exame dos dados referenciados pela hierarquia das cidades e suas áreas de influência permite responder as duas questões deste artigo: (1) Há no Brasil áreas que podem ser consideradas “desertos” em formação superior?; (2) Existem cursos de jornalismo em locais “desertos” ou “quase desertos” de notícias ou o ensino está circunscrito aos grandes centros e cidades médias?

Os “desertos” ou “quase desertos” do Atlas da Notícia 2019 estão localizados em cidades com população média de 7 mil habitantes. Levando em conta a

26. Cachoeira-BA – Cruz das Almas/imediata; Ananindeua – Belém/imediata; Navegantes – Itajaí/imediata; Frederico Westphalen-RS e Lajeado – Santa Cruz do Sul/imediata; Bebedouro – Barretos/imediata; Cachoeira Paulista – Cruzeiro/imediata; Caratinga – Ipatinga, imediata; Lorena – Guaratinguetá/imediata; Engenheiro Coelho – Limeira/imediata; Campo Limpo Paulista – Jundiaí/imediata; Guarulhos, Mogi das Cruzes, São Bernardo do Campo, Osasco e São Caetano do Sul – São Paulo/imediata; Duque de Caxias, Niterói, São Gonçalo e Seropédica – Rio de Janeiro/imediata; Ouro Preto – Santa Bárbara/imediata; Salto, Avaré e Itu – Sorocaba/imediata; e Vila Velha – Vitória/imediata.

27. SCHERER, Cláuber Eduardo Marchezan; AMARAL, Pedro Vasconcelos Maia. O espaço e o lugar das cidades médias na rede urbana brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 13, 2020.

estimativa populacional do IBGE para 2019, nenhuma das cidades com cursos de Jornalismo se enquadraria nessa definição, pois a menor camada demográfica considerada está na faixa superior a 20 mil habitantes. A partir da hierarquia das cidades e suas regiões de influência, ordenadas por articulações geográficas imediatas e intermediárias, constatamos que os cursos se localizam principalmente em cidades médias (entre 100 e 500 mil habitantes) ou metrópoles (acima de um milhão de habitantes). Uma parcela reduzida foi encontrada em cidades pequenas (entre 50 e 100 mil habitantes).

É importante registrar que não existe consenso sobre o conceito de cidades médias. Em dados demográficos, o IBGE considera cidades médias aquelas com população entre 100 e 500 mil habitantes, enquanto a Organização das Nações Unidas classifica na mesma categoria cidades com entre 100 mil e um milhão de habitantes²⁸. Outros fatores interferem na classificação, entre eles o papel desempenhado pelas cidades enquanto redes urbanas de intermediação regional. Nesta concepção, as cidades médias deixam de ser avaliadas apenas pelo seu espaço de influência, pois os sistemas de geolocalização e informatização ampliaram sua escala e abrangência²⁹.

Scherer e Amaral³⁰ analisaram os censos de 2000 e de 2010 para identificar posições intermediárias nas redes formadas pelas cidades médias, considerando que uma cidade com 100 mil habitantes em São Paulo tem inserção distinta de outra com a mesma dimensão em Roraima. Assim, seriam três as categorias definidoras de cidades médias:

[...] *Cidades médias de longo alcance*, grupo caracterizado por centros com economias dinâmicas e que possuem inserção bastante sólida no contexto regional. As *cidades médias de médio alcance* abrigam os centros que, apesar de ainda não terem sido capazes de se inserir no cenário regional de maneira ampla, têm uma inserção que não se limita ao atendimento de uma demanda local, constituindo-se, assim, em atores de intermediação regional. Por fim, têm-se as *cidades médias de curto alcance*, as quais se apresentam como cidades que, apesar de em nível macrorregional terem uma condição de inserção local, exercem influência sobre a vizinhança imediata³¹.

Ainda sobre o conceito de cidade média, Silva³² as identifica como regionais e extrarregionais, com fluxos materiais e imateriais estabelecidos em todos os setores³³, inclusive seu grau de urbanização, qualidade de vida e centralidade³⁴. A diversificação na organização espacial das cidades médias decorre de interações constantes e duradoras nesse que é um centro de crescimento econômico e regional com capacidade de receber migrantes de cidades menores³⁵. Sob esse aspecto, as cidades médias apresentam serviços de consumo familiar, administrativo e empresarial, operando como fóruns regionais³⁶, organizadas em torno de uma elite empreendedora capaz de competir com metrópoles e grandes cidades em redes de interações espaciais complexas, multidirecionais e em múltiplas escalas (regional, nacional e internacional)³⁷.

28. SILVA, Andresa Lourenço. Breve discussão sobre o conceito de cidade média. *Geingá*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 58-76, 2013. p. 42.

29. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. O desafio metodológico da abordagem interestelar no estudo de cidades médias no mundo contemporâneo. *Cidades*, Rio Claro, v. 3, n. 5, p. 143-157, 2006. p. 151.

30. SCHERER, Clauber Eduardo Marchezan.; AMARAL, Pedro Vasconcelos Maia. op. cit., 2020. p. 4.

31. Ibidem. p. 13.

32. SILVA, Andresa Lourenço. op. cit., 2013.

33. LEITZKE, Airton; FRESCA, Tânia Maria. op. cit., 2009. p. 7.

34. CASTELLO BRANCO, Maria Luisa. op. cit., 2006. p. 68.

35. AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno.; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Os limiares demográficos na caracterização das cidades médias. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. *Anais* [...]. Ouro Preto: Abep, 2002. p. 9.

36. SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 280.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento dos cursos de jornalismo no Brasil, como vemos, está historicamente associado a políticas de expansão do ensino superior, especialmente o programa Reuni, e a políticas públicas voltadas para o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior, subsidiados por financiamentos como o Fies e Prouni. Os cursos de jornalismo registrados no Ministério da Educação concentram-se em 150 dos 5.570 municípios brasileiros. Seu principal desafio está na formação de jornalistas que precisam atender (e entender) a demanda da sociedade por um profissional com capacidade de apurar e oferecer informações e, assim, contribuir para evitar a ocorrência dos “desertos de notícias”.

Apesar das dificuldades encontradas nos meses de pesquisa em banco de dados, foi possível mapear aqui os cursos de jornalismo situados nas metrópoles, nas cidades médias e em cidades pequenas. Os resultados mostram que a maioria dos cursos se localiza em cidades médias, seguidas dos grandes centros³⁸. Sua expansão foi mais intensa entre as décadas 1990 e 2010, mas os anos 1970 mostram crescimento razoável para a época, com o estabelecimento de 27 cursos em todo o território nacional. Condições históricas, geográficas e culturais contribuíram para a conjuntura em que os cursos foram criados, como se depreende da análise das políticas de governo para o ensino superior ao longo de várias décadas.

Dois desafios se apresentam agora para o ensino superior brasileiro: o primeiro e mais importante é manter a qualidade na graduação, mesmo com a redução dos recursos nas universidades públicas e, especialmente, nas instituições privadas, que tinham 6,4 milhões de alunos matriculados em 2018, equivalente a 75% dos estudantes em cursos superiores. Ou seja: de cada quatro estudantes de graduação, três estavam em instituição particular. Em 2019, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) deixou de ser a principal porta de entrada dos estudantes ao ensino superior: “Do total de 732,6 mil contratos firmados em 2014 (antes da recessão e de um primeiro reordenamento) o programa encerrou 2019 com apenas 84,9 mil contratos” (MORAES, 2020), com o valor da dívida dos alunos das universidades privadas chegando a R\$ 15,9 bilhões em 2019 (AMADO, 2020).

O segundo desafio está relacionado principalmente às instituições federais e diz respeito à evasão, ainda que em relação aos cursos de jornalismo seja fundamental assinalar que, em 2018, estavam na faixa de evasão zero, como mostrou o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira³⁹. É fato, porém, que o número de estudantes que abandonam os cursos pode crescer, tanto por razões econômicas (a necessidade de conciliar trabalho e estudo) como por dificuldade de acesso físico, porque no extenso território brasileiro muitos ainda precisam se deslocar por vários quilômetros para poder chegar às cidades nas quais estão os cursos. Dessa forma, os fluxos de circulação entre cidades são, mais que uma referência para políticas educacionais contemporâneas, instrumentos que podem contribuir para superar essa limitação enfrentada pelos estudantes, inclusive os alunos de cursos de Jornalismo.

37. CORRÊA, Roberto Lobato. Construindo o conceito de cidade média. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Cidades médias: espaços em transição*. Expressão Popular: São Paulo, 2007. p. 29.

38. INEP. *Censo da educação superior*. Brasília: MEC, 2019. p. 11.

39. INEP. *Censo da educação superior*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Educação superior em Lula x FHC: a prova dos números. **Carta Maior**, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Educacao-superior-em-Lula-x-FHC-a-prova-dos-numeros/13/16291>. Acesso em: 8 jan. 2020.

AMADO, Guilherme. Estudantes devem R\$ 15,9 bilhões ao Fies; veja universidades campeãs. *Época*, Rio de Janeiro, 22 out. 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/guilherme-amado/estudantes-devem-159-bilhoes-ao-fies-veja-universidades-campeas-24033049>. Acesso em: 21 jun. 2021.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno.; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Os limiares demográficos na caracterização das cidades médias. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Abep, 2002. p. 9.

ATLAS DA NOTÍCIA. Os desertos de notícia no Brasil. **Atlas da Notícia**, Brasil, 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.atlas.jor.br/desertos-de-noticia/>. Acesso em: 2 maio 2020.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**. São Paulo: Ática, 1990.

CAJAZEIRA, Paulo Eduardo Silva Lins. As perspectivas de atuação do egresso de Jornalismo do Reuni no Ceará em telejornais locais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 41., 2018, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Intercom, 2018.

CASTELLO BRANCO, Maria Luisa. Cidades médias no Brasil. *In: SPOSITO, Eliseu Savério; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SOBARZO, Oscar (org.). Cidades médias: produção do espaço urbano e regional*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 245-277.

CORRÊA, Roberto Lobato. Construindo o conceito de cidade média. *In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Cidades médias: espaços em transição*. Expressão Popular: São Paulo, 2007.

IBGE. **Regiões de influência das cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INEP. **Censo da educação superior**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

JAWSNICKER, Cláudia. Cadernos de jornalismo e comunicação: iniciativa precursora de *media criticism* no Brasil. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 150-158, 2008.

LEITZKE, Airton; FRESCA, Tânia Maria. Londrina não é cidade média. *In*: SEMANA DE GEOGRAFIA, 25., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão**. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 8 ago. 2020

MORAES, Lucas. Fies acumula redução de contratos e empurra estudantes para financiamento privado. **JC Pernambuco**, Recife, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/economia/nacional/noticia/2020/01/27/fies-acumula-reducao-de-contratos-e-empurra-estudantes-para-financiamento-privado-398131.php>. Acesso em: 2 ago. 2020.

MOTTA, Diana M. Prefácio. *In*: PEREIRA, Rafael Henrique Moraes; FURTADO, Bernardo Alves (org.). **Dinâmica urbano-regional: rede urbana e suas interfaces**. Brasília: IPEA, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Bedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília, DF: IPEA, 2016.

PAIM, Antonio. **A UDF e a ideia de Universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHERER, Clauber Eduardo Marchezan.; AMARAL, Pedro Vasconcelos Maia. O espaço e o lugar das cidades médias na rede urbana brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Rio de Janeiro, v. 22, 2020.

SILVA, Andresa Lourenço. Breve discussão sobre o conceito de cidade média. **Geoingá**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 58-76, 2013.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. O desafio metodológico da abordagem interescalar no estudo de cidades médias no mundo contemporâneo. **Cidades**, Rio Claro, v. 3, n. 5, p. 143-157, 2006.

Representações e discursividades da educação na comunicação

Fernanda Elouise Budag

Docente da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM) e da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Coordenadora dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu da FAPCOM e do grupo de estudos Narrativas, consumo e marcas: aproximações na contemporaneidade (FAPCOM).

E-mail: fernanda.budag@gmail.com

Resumo: A partir da ótica das teorias sobre narrativa audiovisual e dos estudos em comunicação e educação, lançamos nosso olhar sobre uma série ficcional contemporânea, *Merlí*, produzida na Espanha, veiculada no Brasil via plataforma de *streaming*, e cuja temática gira em torno do ambiente e das questões educacionais. Nosso interesse é captar os discursos e representações que ganham, nesse produto midiático recente, a figura do professor e a imagem da educação; particularmente, do docente e do ensino de Filosofia. Empreendendo uma reflexão eminentemente teórica a partir do objeto empírico situado, questionamos se há a reprodução de estereótipos da docência, ou a sua quebra; e quais são os enunciados hoje construídos em torno da educação.

Palavras-chave: comunicação; série ficcional; narrativa audiovisual; educação; comunicação e educação.

Abstract: From the perspective of theories on audiovisual narrative and studies on communication and education, we analyze a contemporary fictional TV show, *Merlí*, produced in Spain, aired in Brazil via a streaming platform, and whose theme approaches the educational environment and its issues. Our interest is to capture the speeches and representations that gain, in this recent media product, the figure of the teacher and the image of education; particularly the teacher and the teaching of Philosophy. Undertaking a theoretical reflection of the situated empirical object, we question if there is either a reproduction of teaching stereotypes, or their breaking; and what are the statements currently built on education.

Keywords: communication; fictional series; audiovisual narrative; education; communication and education.

1. INTRODUÇÃO

Norteamos nossas reflexões a partir da concepção de Morin¹ de que a “educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Nisso, entendemos que o educador é encarado no espaço da sala de aula como um interlocutor mais qualificado para dialogar com seus estudantes e ajudá-los em sua formação. Mais, particularmente, sobre a Filosofia, enquanto “[...] o estudo e o conhecimento das coisas e de suas causas”², compreendemos que seu ensino se prestaria, portanto, a fazer o estudante questionar a realidade.

É nesse contexto da educação em Filosofia que se desenrola a série *Merlí*, nosso objeto empírico de estudo. Atendendo à especificidade do objeto da comunicação, que ao mesmo tempo permite estudar o produto comunicacional em si (a série) como também o tema que o produto aborda (a educação e o ensino de Filosofia neste caso), concebemos como nosso objeto de estudo os discursos e as representações que ganham, nesse produto midiático, a figura do professor e a imagem da educação; particularmente, do docente e do ensino de Filosofia.

Nesse sentido, nosso texto se desenrola da seguinte maneira: primeiro introduzimos a série, seu enredo, personagens e sua estrutura narrativa para, na sequência, traçarmos nossas considerações sobre as representações e os discursos sobre a educação, o professor e o ensino de Filosofia ali presentes.

2. CONTEXTUALIZANDO A SÉRIE MERLÍ E SUA NARRATIVA

Consoante ao já situado tema, assumimos como objeto empírico de observação e análise a série de ficção *Merlí* e, neste momento, abrimos espaço para contextualizar suas condições de produção, enredo, estrutura narrativa e protagonista. *Merlí* consiste em uma produção espanhola, da Catalunha, criada e escrita por Héctor Lozano e dirigida por Eduard Cortés. Estreou no local de origem em setembro de 2015, pelo canal TV3, e teve os seus direitos de exibição para América Latina e Estados Unidos comprados pela Netflix, sendo exibida no Brasil pela plataforma de *streaming* desde dezembro de 2016.

A série, que conta com três temporadas (primeira e segunda com 13 episódios cada e terceira com 14), totalizando 40 episódios até a conclusão de sua trama, conquistou bons índices de audiência na televisão catalã. Registrou uma média de 18,3% de *share*, com 561 mil espectadores, durante a primeira temporada, exibida de setembro a dezembro de 2015; e alcançou uma média de 19,5% de *share*, com 513 mil espectadores, durante a segunda temporada, veiculada entre setembro e dezembro de 2016³. A produção também é reconhecida por ter recebido um prêmio e indicações a prêmios. Foi nomeada ao *Feroz Awards* (Espanha), em 2017, na categoria melhor série dramática; ao *Zapping Awards*, também em 2017, na categoria de melhor ator; e foi vencedora do prêmio de *Best TV show* na edição de 2017 do *Turia Awards*⁴.

1. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 65.

2. WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 183.

3. MERLÍ. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Merlí%C3%AD_\(série\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Merlí%C3%AD_(série)). Acesso em: 12 jan. 2020.

4. IMDB. **Merlí**. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt4580372/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

Classificada no gênero drama, o nome que batiza a série, *Merlí*, corresponde ao primeiro nome do professor de Filosofia que a protagoniza, Merlí Bergeron, o qual se caracteriza como um docente que usa recursos didáticos menos convencionais e incentiva a autonomia de pensamento dos alunos. Sendo esse o argumento central da trama, ela é ambientada em uma escola de Barcelona (Espanha), o Instituto Àngel Guimerà.

Em essência, enquanto o professor busca ajudar seus alunos a enfrentarem seus dilemas através da Filosofia, a série procura aproximar a Filosofia do público em geral. Cada episódio, ao longo de todas as temporadas, é fundamentado nas ideias de algum pensador ou alguma escola filosófica em particular, que funcionam como fios condutores para os eventos na série. Por exemplo, já no primeiro episódio da primeira temporada, no segundo dia de aula, professor Merlí conduz seus alunos para fora da sala de aula formal e vai caminhando por outros espaços da escola, momento em que fala sobre os Peripatéticos, como eram chamados os discípulos de Aristóteles que, por sua vez, justamente os ensinava ao ar livre, lendo e falando enquanto caminhava; prática, portanto, que Merlí estava representando na aula em questão.

No primeiro episódio, a série dá a conhecer Merlí como um homem divorciado, desempregado, recém-despejado de seu apartamento alugado e forçado a ir morar com sua mãe. Ou seja, é retratado num momento ápice de fracasso em sua vida. Ainda no primeiro episódio, contudo, já começa uma virada ao menos em um aspecto nessa sua jornada, até então, de insucesso, quando é chamado para a vaga de professor substituto de Filosofia na escola em que estuda seu filho Bruno.

Como forma de continuarmos introduzindo melhor a série, para no próximo tópico enfrentarmos efetivamente a abordagem do discurso e das representações da educação ali presentes – que é o que de fato nos interessa –, continuamos nossa jornada sobre a série da perspectiva da narrativa. Isso porque entendemos que a estruturação da narrativa e a combinação de seus elementos são a grande sustentação dos discursos que nos importam analisar. Em outros termos, começamos com um olhar sobre os elementos fundamentais de uma narrativa, optando por nos focar o entendimento da construção narrativa dos episódios da série (suas partes) e a compreensão de um desses elementos fundamentais, que é o protagonista, Merlí. Este, inclusive, por dar nome à série, de antemão evidencia sua relevância na trama e justifica nossa escolha. Mais ainda: concentramos nossa atenção nesses aspectos por entendermos que, contextualizando-os, antecipamos e revelamos indiretamente *também* sobre os discursos e representações da educação, nos quais nos aprofundamos na sequência, por ser Merlí o porta-voz dessas várias vozes e porque, como apresentamos a seguir, defendemos que *constitui efetivamente* a dimensão dessa ficção.

Ainda que Syd Field⁵ escreva da perspectiva do roteiro para o cinema, acreditamos que seu conceito de linha narrativa presta-se para a análise de roteiro de uma série televisiva. O autor entende linha narrativa como a combinação das várias cenas e pontos previstos que dão forma e lógica ao todo das sequências de eventos que é o roteiro⁶. Nesse sentido, aqui interessa-nos menos o entendimento da linha narrativa da série como um todo e mais a linha narrativa de cada episódio de *Merlí*.

5. FIELD, Syd. Roteiro: os fundamentos do roteirismo. Curitiba: Arte & Letra, 2009.

Em termos de como se dá a construção de sua linha narrativa, sublinhamos novamente que cada episódio dessa ficção é fundamentado nas ideias de algum pensador ou alguma escola filosófica em particular, que funcionam como fios condutores para os eventos na trama. Havendo exceções, mas tendo esse norte, enxergamos, na grande maioria dos episódios (que possuem aproximadamente entre 43 e 50 minutos), um padrão estrutural, que se dá a partir da distribuição da história em três espécies de blocos.

No primeiro bloco, os minutos iniciais costumam ser usados para a exposição teórica de Merlí em sala de aula sobre o tema do dia: as ideias de algum autor ou de um paradigma filosófico. Às vezes a exposição do tema em pauta não se inicia especificamente na sala de aula, mas de todo modo ele é apresentado nesse tempo inicial. Já no que estamos chamando de segundo bloco, o mais extenso, há o desenrolar da história, com a continuação de dramas vividos pelos personagens em episódios anteriores ou a introdução de novos. Enfim, acontecem ações que fazem parte do arco narrativo mais amplo da série, mas que, neste bloco, sempre se dão articuladas ao tema do episódio em questão, introduzido no primeiro bloco. Por fim, no terceiro bloco, ocorre o fechamento da temática, amarrando a teoria inicial à prática da história de vida dos personagens vista anteriormente. Geralmente, há nesse terceiro momento uma nova cena em sala de aula com a continuação da explanação do professor sobre o conteúdo teórico que move o episódio, e finaliza com a resolução dramática das ações que estavam em aberto.

Por exemplo, no episódio sobre Maquiavel (terceiro episódio da primeira temporada), Merlí inicia sua explanação em sala de aula questionando: “Como os ricos e poderosos chegam onde estão? São mais espertos? Mais bonitos?” e complementa defendendo “Não. Nada disso. Maquiavel diria, simplesmente, que são mais diabólicos. Se quiser ter sucesso na vida, pise nos outros. Você terá êxito de uma forma pouco honrosa, mas isso não é problema, desde que chegue aonde quer”. Após essa exposição do professor sobre o filósofo, presenciamos na prática as personagens e ações que poderíamos chamar de cunho maquiavélico sendo planejadas e operadas: enquanto a mãe de Merlí, Carmina Calduch, dá a ideia de provocar um acidente com o professor Eugeni para que Bruno seja aprovado na disciplina, o aluno Gerard Piguillem faz intencionalmente uma pergunta inteligente em classe para chamar a atenção da colega Mònica, menina em que ele estava interessado. Essas ações se desenrolam e, ao final, Merlí entra novamente em classe, fecha o conteúdo, e concluem-se as tramas em aberto.

Nesse sentido, o ponto central da narrativa é que, em sua diegese, ao mesmo tempo em que Merlí ensina sobre o conteúdo previsto no plano de ensino da disciplina (ainda que não o siga da maneira tradicional), ensina também sobre/para a vida, levando os alunos-personagens a refletirem sobre seus pensamentos e atitudes individuais e em sociedade; para além da diegese, parece esperado que esses ensinamentos reflitam extra-diegese, entre os espectadores, alargando o alcance da Filosofia, usualmente fechada entre os muros acadêmicos. No sétimo episódio da segunda temporada, que trata sobre Judith Butler, uma das maiores teóricas feministas e uma das precursoras na defesa do argumento de gênero

(homem e mulher) enquanto construção social, os alunos Oliver e Bruno, além de serem interpelados pelos temas de identidade de gênero, orientação sexual e papéis sociais em sala de aula, discutem o assunto entre si, extraclasse. Enquanto isso, a audiência é convidada a pensar a respeito desse assunto que está em diálogo com o espírito do tempo contemporâneo, que a série coloca em pauta.

Ainda em relação à diegese narrativa da série, destacamos a construção do protagonista da trama. Enxergamos, obviamente, que Merlí tem uma grande função na narrativa, sempre animando a ação. Desse modo, vemos Merlí como um herói com imperfeições, numa espécie de combinação entre Herói e Anti-herói. Isso considerando herói, em uma de suas assunções arquetípicas, como aquele personagem que conserva virtudes admiráveis e que segue decidido com sua missão⁷. Já o anti-herói enquanto aquela figura, segundo Vogler⁸, que pode ser marginalizada socialmente, mas com a qual o público se solidariza, ainda que seja cínico ou cometa ações condenáveis. Em nossa leitura, Merlí personifica essa combinação: por um lado, é admirado pelos alunos e firme em seu propósito, que é o ensino da Filosofia de modo que gere encantamento; por outro, é fingido, debochado, desobediente, manipulador e até mesmo, podemos afirmar, imoral, fazendo alusão a episódios em que se relaciona com uma mulher casada; ou quando rouba uma prova para favorecer seu filho; ou ainda quando age por baixo dos panos para conquistar o cargo de professor de reforço desempenhado por Eugeni.

Não obstante costuma agir de modo autocentrado (preocupações egocêntricas, ainda que também com propósitos de ensino), Merlí revela-se particularmente preocupado com a coletividade e alteridade; portanto, empático quanto à dor alheia sempre que se depara com manifestações de machismo, homofobia e transfobia, por exemplo. Por isso, defendemos que Merlí é essa mescla de Herói e Anti-herói; e talvez seja essa sua personalidade complexa e não linear, típica da natureza do ser humano, que promova a sustentação apresentada na narrativa.

3. A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR REPRESENTADOS

Tendo esse escopo da estrutura narrativa de *Merlí* na base de nosso olhar, dedicamos este espaço restante para nossas reflexões em torno de discursos e representações que a série trabalha sobre o professor, a educação e o ensino de Filosofia.

Historicamente, mapeando filmes, séries estrangeiras ou telenovelas nacionais, podemos localizar que em muitas dessas produções o professor (qualquer um, não apenas de Filosofia) aparece, em essência, como um ser humano de índole exemplar, dono dos melhores conselhos e condutas. Isso estaria na base da grande maioria – ou totalidade – das representações que a categoria social do professor ganha, que aí se desdobram em outros desenhos: professora humilde, professor engraçado, professor “carrasco” etc. Enfim, independente da carcaça que embala o personagem, estaria por trás dela essa figura humana virtuosa, correta. Como já deixamos a entender, esse não seria o caso de Merlí, que não faz questão de ser

7. VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 83.

8. *Ibidem*.

uma referência de práticas éticas e socialmente aceitáveis. Podemos ilustrar esses seus comportamentos com os momentos em que trai sua namorada, por exemplo, ou quando manipula pessoas e situações para atender a interesses próprios. Merlí tem uma maneira própria de lidar com as situações da vida, dando seu “jeitinho” e eventualmente criando algum tipo de confusão. Seu filho, inclusive, cria o termo “merlinadas” para se referir a atitudes típicas de Merlí. Nesses termos, o personagem enriquece ao ganhar traços mais complexos da natureza humana.

Podemos dizer que a série inova consideravelmente em relação a outras narrativas seriadas ficcionais precedentes que retratam o ambiente escolar, porque não se limita a representar os dramas e conflitos dos jovens, a série também lança luz às inquietudes e desafios dos personagens adultos, sobretudo dos professores.

À frente de toda a sua conduta extraclasse, em sala de aula entendemos que Merlí ganha de fato a representação de professor provocador e instigador dos alunos, para que sejam críticos e saiam de sua zona de conforto, a exemplo de professores retratados em *Sociedade dos poetas mortos* (1989); *Mentes perigosas* (1995); *O sorriso de Mona Lisa* (2003) e *A onda* (2008), para citar algumas audiovisualidades consagradas.

Aliás, percebemos referência e/ou homenagem mais direta ao professor John Keating, de *Sociedade dos poetas mortos*, no sexto episódio da segunda temporada de *Merlí*. No filme de 1989, que se passa nos anos 1950, Keating, após pedir para que um aluno leia um trecho de uma página do livro da matéria, declara sua discordância em relação ao conteúdo e solicita para que os alunos arranquem a página e todo o capítulo em questão. Em alusão a essa cena clássica, Merlí trabalha com um método semelhante no episódio sobre Judith Butler. O professor está explicando que “de acordo com a teoria dela, o nosso gênero sexual não é nada além de uma construção social”. Feita essa explicação, Merlí, como forma de enfatizar aos alunos a mensagem de que devem ir contra o estabelecido, provoca-os: “rasguem o que acabaram de copiar. Rasguem a norma”. E continua:

Merlí: Tudo fora da norma é desconcertante para a sociedade. Eu os fiz rasgar os papéis não porque ela não exista, mas porque não temos que acreditar que esse modelo é o único. Há mulheres masculinas e homossexuais, ou um homem pode se sentir feminino e homossexual ou bissexual etc. Já chega. Temos que deixar para trás esses modelos retrógrados.

Esse discurso sobre o questionamento ao *status quo* é bastante representativo da identidade de Merlí e bastante recorrente na série. Aparece na aula/episódio sobre Sócrates (episódio 5 da primeira temporada) também:

Merlí: Sócrates foi condenado à morte, acusado de corromper os jovens e de pôr em dúvida a existência dos deuses. Quando a única coisa que ele fazia era questionar as ideias que lhe queriam impor. Faz mais de dois mil anos que o poder nos diz o que fazer e pensar. Querem que sejam submissos e calados.

Por sua constante reincidência, defendemos o quanto este é um discurso que representa o que os produtores da série aspiram passar sobre o professor e a educação. Deprendemos dos implícitos⁹ desse discurso, portanto, que a imagem de professor que a série deseja sustentar é a de um professor inspirador e mobilizador dos estudantes,

assim como a imagem propagada de educação enquanto prática revolucionária. Com a licença de deslocar o discurso de bell hooks¹⁰, de sua posição de mulher negra falando sobre a educação, seria o educar como “fundamentalmente político”. O estudo enquanto “[...] um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”¹¹. Ou, simplesmente, o estudo é um modo de resistência e ponto. Resistência a todas as formas de opressão, porque, se o estudante tem acesso ao conhecimento, consegue desenvolver uma consciência crítica e uma autonomia de pensamento que o permite reagir frente a dominações de toda ordem. E os enunciados na série sobre o ensino de Filosofia aparecem ainda mais diretamente relacionados a essa formação discursiva¹², pelo fato de, através dos debates de temas existenciais humanos elementares, como vida, morte e felicidade, fazer aflorar um senso crítico à sociedade atual e seus valores (ou crise de valores).

A fala do professor Eugeni acusando Merlí de estar corrompendo os alunos; os enunciados do pai do aluno Joan, Jaume Capdevila – “Li as anotações de Filosofia de meu filho. Merlí diz aos alunos o que devem pensar” e “Você [Merlí] põe em dúvida os valores que aprendem em casa. E isso é doutrinação. Deu-lhe [a Joan] ideias que vão contra os planos que temos para ele” –; e ainda as próprias falas de Merlí – “Só quero que os alunos pensem livremente. O que faço é estimulá-los para que façam perguntas, para que pensem por si mesmos. Eu os acompanho, Toni”¹³ – são indícios dessa representação da educação de Filosofia como transgressão.

Merlí é um defensor da educação representada pelo conhecimento, pelo saber:

Merlí: Eu defendo que tenham interesse pelas coisas, que tenham curiosidade em saber, pelo conhecimento em si. Interesse pelo estudo em si, não porque são obrigados a isso. Aristóteles disse que o maior saber é aquele que não serve para nada. O saber pelo saber, não para ganhar algo em troca¹⁴.

Atravessando esses discursos e representações da educação e do professor, enxergamos claramente as noções da educação libertadora de Paulo Freire¹⁵. Ainda que o contexto de Freire seja da alfabetização de grupos de adultos proletários urbanos ou rurais (nos anos 1960), entendemos que suas noções se aplicam à educação no geral, não apenas de adultos ou da fase de alfabetização.

Freire experimentava procedimentos, métodos e técnicas, sempre conservando a certeza “[...] de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”¹⁶. Ele, portanto, fazia partir dos próprios grupos de alfabetizando os temas e problemas de suas realidades para os debates em sala de aula. Nessa mesma direção na série, entrevemos esse traço da educação libertadora quando o professor Merlí traz para a sala de aula também temas do dia a dia dos alunos. Essa prática pode ser ilustrada com a aula¹⁷ em que Merlí traz à tona uma reflexão sobre a normalidade, porque sabia que os alunos da classe costumavam rotular como estranho o aluno Ivan. Na ocasião, Merlí amarra o cotidiano e a Filosofia. Trabalha a discussão sobre o normal a partir de Foucault, contextualizando que este teórico era homossexual e que, sendo a homossexualidade considerada anormal em sua época, ele depositou sua experiência pessoal de exclusão social no tratamento teórico da confusão entre o que é o normal

9. “Podemos tirar de um enunciado conteúdos que não constituem, em princípio, o objeto verdadeiro da enunciação, mas que aparecem através dos conteúdos explícitos. É o domínio do implícito” (MAINGUENEAU, 1998, p. 81).

10. HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

11. *Ibidem*, p. 81.

12. MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

13. Episódio da primeira temporada.

14. Episódio 11 da primeira temporada.

15. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

16. *Ibidem*, p. 102.

17. Episódio 7 da primeira temporada.

e o que é o correto. Finalizando com o questionamento: “quem determina os limites da normalidade? Ou seja, entre a normalidade e a anormalidade?”, Merlí provoca os alunos a repensarem seus comportamentos e julgamentos. Trata-se do dado da realidade conduzindo a teoria e levando à compreensão crítica do aluno. É uma educação integrada à realidade do educando: educação “realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito”¹⁸.

Outro ponto da educação libertadora que permeia a representação da educação em *Merlí* é a posição do estudante ativo no processo. Merlí procura estimular a participação do aluno, no mínimo, abrindo espaço para diálogo, dando voz para que participe da construção do conhecimento; como podemos vislumbrar em um trecho da aula sobre os céticos:

Merlí: Os céticos baseavam sua filosofia na prática da “epokhé”, suspensão do juízo. Estar atento ao que acontece, mas sem dar conta da realidade. Essa era a filosofia dos céticos.

Marc: Mas a filosofia não é o contrário disso? Questionar a realidade? Fazer com que as coisas aconteçam?

Merlí: Sim. Mas esta filosofia é justamente o contrário. Os céticos não desejavam nada além do silêncio para não se separarem da realidade das coisas. Eles se limitam a observá-las. O cético olha com atenção, examina, considera os fatos e se cala. Não julga. Epokhé¹⁹.

Como defende Freire²⁰, o desejável na educação é o homem não como paciente do processo, e, sim, sujeito criador do seu pensamento.

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação²¹.

Merlí carrega um pouco sim a figura do professor dono absoluto do saber, mas não se limita a simplesmente repassar esse conteúdo em aulas estritamente expositivas, como na versão convencional de aula que se conhece. Preocupa-se em utilizar “métodos ativos”. Nesse ponto, podemos dizer que Merlí mescla o que Freire²² já falava em termos de método ativo com o que se fala hoje sobre o *blended learning*.

O método ativo de Freire está na proposta de Merlí de uma educação problematizadora e de caráter reflexivo, em contraponto à educação bancária, antidialógica e de memorização mecânica de conteúdos. “[...] Método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos”²³.

Já o que se chama hoje de *blended learning* estaria perpassando as práticas de Merlí no sentido de ser uma modalidade de ensino relacionada a uma aprendizagem menos centrada no professor²⁴. Vemos isso quando, na aula sobre os cínicos, provocadores, segundo Merlí, o professor leva os alunos ao shopping e os convoca a espalhar adesivos instigantes pelo espaço, levando-os a refletir

18. Ibidem, p. 106.

19. Episódio 10 da primeira temporada.

20. Ibidem, p. 104.

21. Ibidem, p. 104.

22. Ibidem.

23. Ibidem, p. 106.

e também agir. Ou, mais ainda, na figura da professora Silvana, percebemos esse ensino não centralizado no professor quando esta faz uso da projeção de uma enquete de perguntas sobre o conteúdo da disciplina e os alunos, divididos em duas equipes, respondem a enquete via *tablet*. Seria um procedimento que não apenas introduz a tecnologia digital na sala de aula, mas também a usa de modo a colocar o aluno como ator do processo de aprendizagem.

Para além de Merlí, podemos notar na série o trabalho com outras representações de professores também. Silvana segue na linha de representação encaixada por Merlí, de professora incentivadora, além de jovem e preocupada com metodologias mais ativas. Eugeni cumpre o estereótipo do professor autoritário e limitado a aulas expositivas; Elisenda, professora estressada e desgostosa com a profissão; enquanto Millán personifica o professor por vocação, mas também cansado com o passar dos anos.

Millán: Quando eu comecei eu adorava esse emprego. Mas lecionar é como casamento. Você começa com entusiasmo, mas, depois, dia a dia, descobre os defeitos e chega o momento em que você já não gosta tanto. E ocorre uma coisa. Você desiste ou se separa. E se desistir da docência, o que farei?²⁵

O discurso de Millán, acima, também revela os desafios não apenas da docência, mas da educação pública no país, cujas denúncias permeiam a série esporadicamente. Algumas dessas críticas ao sistema educacional são enunciadas por Merlí; deixando no ar a imagem de formato defasado:

Merlí: O sistema faz todos pensarmos que temos que estudar em Harvard, se não somos fracassados. Você não passa, é doente. É inquieto na sala, é doente. Não podemos pensar que o sistema educacional fracassou? Devemos amarrar as crianças nas cadeiras em uma época com tantas distrações?

Merlí: As salas de aula parecem com as fábricas das quais Adam Smith falava. Hora de entrada, sirene, matérias especializadas e, acima de tudo, o mais importante, a data de fabricação. As crianças entram no sistema por faixa etária. [...] Estamos numa cadeia de produção, com planos de estudos padronizados.

Interpretando o que está colocado nas falas de Merlí, inferimos que ele se mostra bastante consciente das fragilidades do sistema e fala abertamente sobre, seja aos alunos em sala de aula ou a seus colegas na sala dos professores. Ainda que estando dentro do sistema, até mesmo por uma necessidade de trabalho e sobrevivência, Merlí não deixa de colocar luz a essas questões que têm urgência de revisão. A seu modo, procura romper e corrigir essas “falhas” quando segue seu programa não linear para a disciplina, não se atendo estritamente ao plano de ensino engessado pré-estabelecido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos expor, afirmamos que a principal imagem de docente que a série *Merlí* procura passar, na figura do protagonista-título, é a do professor

24. MATTAR, João. **Metodologias ativas**: a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017, p. 25.

25. Episódio 11 da primeira temporada.

inspirador, com uma retórica didática e sedutora, que luta pela educação. Pelas falas na voz do próprio personagem, depreendemos que o grande discurso construído em torno da educação em Filosofia é, sobretudo, o do questionamento, de a Filosofia ser um instrumento para fomentar profundidade e criticidade nas pessoas. Nisso, a educação como um todo é retratada como ferramenta de transformação; que “aumenta nossa capacidade de ser livres”, como situa hooks²⁶.

No último episódio da série é apresentada uma definição para o “merlinismo”. Enquanto uma escola filosófica – tal qual o cinismo, o estoicismo, entre tantas outras –, o merlinismo significaria “aproveitar o tempo sendo feliz; comer e beber para superar a decadência humana”. Essa síntese, em tom de brincadeira, resume a imagem do professor de Filosofia que Merlí representa, um sujeito consciente sobre as questões da existência humana, além de evidenciar um lado eminentemente humano dessa representação, abarcando a boemia e os prazeres do personagem.

Enxergamos que há, sim, certas reproduções de estereótipos da docência tanto do professor oprimido (pelo sistema ou pela passagem do tempo) quanto do professor entusiasta da educação. Por outro lado, vemos que há quebras também da representação estereotipada justamente quando se coloca para circular a imagem de um professor com suas fraquezas típicas humanas. O herói com imperfeições.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, entendemos que o ensino de Filosofia de Merlí cumpriu seu papel de fazer seus alunos não se conformarem com o estabelecido e conservarem seu espírito livre, quando vemos, ao final, passados anos, em um reencontro da turma, os alunos, em sua maioria, tendo realizado seus sonhos e sendo cidadãos de suas vidas. Pensamos nesse cumprimento da missão das aulas de Merlí, sobretudo, quando focamos no percurso do aluno Pol, que cursou Filosofia e agora é professor da disciplina. Narrativamente, compreendemos que é um elemento chave para concluir a história e amarrar as pontas da sequência de eventos, produzindo significado. Mas, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, é também uma conquista da educação.

Talvez, para o discurso da série ter promovido mais avanços, tenha faltado em *Merlí* a abordagem das questões de maneira mais transdisciplinar, mais complexa²⁷. Mas essa “limitação”, por seguir a supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas, no caso em questão centrada na disciplina de Filosofia, também está relacionada tanto a uma escolha narrativa de canalizar a história nas aulas de Filosofia, quanto porque reproduz a realidade relativamente universal de um sistema escolar. De todo modo, ainda que de maneira muito branda, assinalamos que vemos em *Merlí* não apenas a educação para a compreensão da Filosofia, mas também a educação “para a compreensão humana” de que fala Morin²⁸, enquanto um saber fundamental para a educação neste século.

Concluimos sublinhando nossa percepção de que a série *Merlí* está forjada com o olhar voltado aos princípios do campo da comunicação e educação, que, segundo Baccega²⁹, deve ser pensado a partir de conceitos “[...] tais como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor, recepção, entre muitos outros”. Sustentamos essa perspectiva porque a série critica e faz criticar, em variados

26. HOOKS, bell. op. cit., 2013, p. 13.

27. MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

28. Idem. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011, p. 81.

momentos, tanto a mídia quanto a escola e o docente; além de contemplar em sua narrativa as variadas mediações presentes na dinâmica da educação formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Da comunicação à comunicação/educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 21, p. 7-16, 2001.

FIELD, Syd. **Roteiro**: os fundamentos do roteirismo. Curitiba: Arte & Letra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMDB. **Merlí**. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt4580372/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MAIGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATTAR, João. **Metodologias ativas**: a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MERLÍ. *In*: WIKIPEDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Merl%C3%AD_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Merl%C3%AD_(s%C3%A9rie)). Acesso em: 12 jan. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NETFLIX. **Merlí**. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80134797>. Acesso em: 7 jan. 2020.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estruturas míticas para escritores. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

29. BACCEGA, Maria Aparecida. Da comunicação à comunicação/educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 21, p. 9, maio/ago. 2001.

Contratos comunicativos no ensino formal e no jornalismo: uma análise comparativa entre agências socializadoras de conhecimentos

Eduardo Meditsch

Pesquisador do CNPq, professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília, professor do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC, doutor pela Universidade Nova de Lisboa, com pós-doutorado na University of Texas at Austin. E-mail: emeditsch@gmail.com

Janaíne Kronbauer

Jornalista. Doutoranda em Jornalismo no Programa de Pós-graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa Capes-DS. Mestre em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: ksjanaine@gmail.com

Resumo: Este artigo parte da tradição da Educomunicação em salientar a crescente importância da mídia como agência socializadora de conhecimentos paralela à Escola e do potencial do método comparativo para elucidar semelhanças e diferenças entre suas práticas gnosiológicas. Para tanto, recupera a perspectiva de observar o Ensino Formal e o Jornalismo como fenômenos comunicacionais, e aponta algumas semelhanças e divergências entre as características de ambos a partir dos elementos do Contrato Comunicativo tal como definido por Patrick Charaudeau.

Abstract: This article adopts the perspective of Educommunication of emphasizing the increasing importance of the media as a knowledge socialization agency, parallel to the school, and the potential of the comparative method to elucidate similarities and differences between its gnoseological practices. For such purpose, it observes Formal Education and Journalism as communicational phenomena, and points out some similarities and divergences between the characteristics of both, considering the elements of the Communicative Contract as defined by Patrick Charaudeau.

Recebido: 20/07/2020

Aprovado: 25/08/2020

Os resultados encontrados, ainda que limitados pelo espaço e pelo escopo do trabalho, demonstram o potencial de avanço no desvendamento das características das agências de socialização do conhecimento estudadas no âmbito da Educomunicação, quando esta dialoga, em sua perspectiva multidisciplinar, com áreas especializadas da Comunicação como, no caso, os Estudos de Jornalismo.

Palavras-chave: jornalismo; ensino formal; contrato comunicativo; socialização de conhecimento; análise comparativa.

The results, although limited by the space and scope of the study, show the potential of unveiling the characteristics of the knowledge socialization agencies studied in the scope of Educommunication, when it dialogues, in its multidisciplinary perspective, with specialized areas of Communication, in this case, Journalism Studies.

Keywords: journalism; formal education; communicative contract; knowledge socialization; comparative analysis.

1. INTRODUÇÃO

Há várias maneiras de trabalhar os vínculos da Comunicação com a Educação. Para Citelli: “Há o plano epistemológico voltado a indagar acerca do possível novo campo reflexivo e interventivo resultante dos encontros, desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação”¹. Entre tantas possíveis perspectivas, este artigo pretende contribuir com uma presentemente pouco explorada: a comparação entre o Jornalismo e o Ensino Formal (praticado na Escola) em relação a seus Contratos Comunicativos.

O estudo comparativo entre Comunicação e Educação se justifica pelo reconhecimento de ambas como espaços de socialização do saber. Baccega² afirma que “os meios de comunicação hoje são um novo espaço de saber, ocupando parte do lugar que antes era destinado apenas à escola”. Setton corrobora esse entendimento e identifica a proximidade entre a educação e a mídia quanto à socialização de conhecimentos:

As mídias, então, são tão poderosas quanto seus companheiros de prática pedagógica, como a família e a escola, por exemplo. A particularidade do mundo contemporâneo é que essas instâncias vivem hoje em uma tensa e intensa rede de interdependência com as outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade³.

Essa perspectiva é reforçada ainda por Martín-Barbero:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional⁴.

Também na perspectiva da Educomunicação, Baccega aponta que “as tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização”. Para a autora, “este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no

1. CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59.

2. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31-41. p. 41.

3. SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 8.

campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura”⁵:

Para isso há que reconhecer os meios de comunicação como outro lugar de saber, atuando juntamente com a escola e outras agências de socialização. Essa é uma barreira a ser transposta. É no espaço que se constitui entre as agências de socialização que os sentidos são ressemantizados. O estudo de tal intersecção [...] permite pensar criticamente a realidade, inter-relacionando os conhecimentos que se originam nas várias agências, para, ao fim, ser capaz de analisar a ressignificação que foi construída neste embate⁶.

Avançando nessa leitura, a autora reconhece “a forte incidência dos meios em combinação com as demais agências de socialização sobre a tessitura da cultura, sobre a realidade social”. Baccega alude, ainda, a Paulo Freire para dizer que ao referenciá-lo “diríamos que ‘estar no mundo e com o mundo’ inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação”⁷.

A partir dessa preocupação, se observa a oportunidade de desenvolver um estudo comparativo que esclareça semelhanças e diferenças entre essas diferentes mediações, como na direção apontada por Fígaro. Para a autora, o perfil da mediação assumida por professores é mais explícito, no entanto, estes também estão submetidos a uma hierarquia – do mesmo modo que jornalistas:

Se há alguém que no seu dia a dia recebe esta multiplicidade de uma forma ampla, são os professores, no seu cotidiano profissional, talvez até muito mais do que o jornalista, porque o jornalista está a serviço de uma pauta, sob uma chefia, sob um discurso, digamos, hegemônico, ao qual tem que responder. Os professores também são representantes do discurso da instituição escolar, mas as contradições, a diversidade de realidades que vem do aluno, está muito mais próximas⁸.

No mesmo sentido, Soares⁹ compara os dois discursos na perspectiva de seu controle, reconhecendo a dimensão oficial, restritiva e impositiva do discurso educacional levado a efeito pelo Ensino Formal frente a uma perspectiva mais aberta, desautorizada e não reconhecida assumida pelo discurso comunicacional.

A proximidade entre Comunicação e Educação, suas práticas e alguns de seus potenciais efeitos e propósitos é evidenciada quando se traça um paralelo entre o que cada uma dessas instâncias oferece a seus públicos. Marcada por uma “complexidade das articulações possíveis”, a relação entre Comunicação e Educação constitui o chamado “espaço de interface” nominado por Braga e Calazans¹⁰. No âmbito da pesquisa acadêmica, suas homologias, apesar de serem quase transparentes a quem se propõe a aproximá-las, possuem também lacunas a serem preenchidas.

2. ENSINO FORMAL E JORNALISMO

A Educomunicação tem geralmente trabalhado com os conceitos de Meios de Comunicação ou Mídia, de modo genérico, mesmo quando se refere particularmente ao Jornalismo. Embora isso não represente, por princípio, uma opção

4. MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios-culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 126.

5. MARTÍN-BARBERO, Jesus, op. cit., 2011. p. 31-32.

6. BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., 2011. p. 33.

7. Ibidem, p. 36.

8. FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 96.

que conduza necessariamente ao erro nas análises que a utilizam, acreditamos que uma maior precisão conceitual pode contribuir com comparações mais acuradas entre os diversos tipos de discurso, pois

Um dos equívocos cometidos por leigos, analistas e até mesmo por pesquisadores é utilizar discurso midiático e discurso jornalístico como sinônimos. Por natureza, o jornalismo se insere em um escopo mais amplo, que é midiático, mas seus limites como gênero devem ser compreendidos e ponderados¹¹.

No mesmo sentido, Adghirni¹² distingue o discurso da informação (do Jornalismo) do discurso da Comunicação (de outras práticas midiáticas e comunicacionais), a partir da tradição dos estudos europeus, chamando a atenção para o fato de eles muitas vezes se confundirem na teoria e na prática brasileiras. Com esta preocupação, este estudo considera o Jornalismo como um gênero de discurso específico e diferenciado de outros gêneros da mídia.

A observação dessa especificidade permite avançar no estudo comparativo dos gêneros no sentido apontado por Bakhtin:

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da fórmula jurídica etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função na vida social¹³.

A constatação de certas analogias entre as funções do Ensino Formal e as do Jornalismo não é uma descoberta nova, embora observe-se que foi ainda pouco explorada. Em 1944, nos Estados Unidos, o professor de Jornalismo Agrícola, Bryant Kears, da University of Wisconsin, observava em artigo publicado na *Journalism Quarterly*:

Existem muitos paralelos entre educação e jornalismo. Ambas são ciências da comunicação. Ambos lidam com a tarefa de transmitir informações, orientações, conselhos, atitudes emocionais e ideias de uma mente para várias outras. Como “estudos comunicacionais”, ambos se destacam de outros campos de investigação. Portanto, talvez existam outros paralelos entre as fontes sobre as quais recorrer e os problemas que surgem no ensino e na pesquisa dos dois campos¹⁴.

Kears, em texto publicado na mesma revista no ano anterior, já defendia, com outros colegas de Wisconsin, o alargamento do campo de pesquisa do Jornalismo para a Comunicação de Massa¹⁵. Em 1944, ao fazer a analogia do Jornalismo com a Educação, Kears se apoia nas ideias de Dewey¹⁶ sobre a oportunidade de ser criada uma Ciência da Educação (na época de Dewey também ainda não institucionalizada) para superar a concepção da docência como “uma arte” baseada apenas no talento individual.

De certa forma, Dewey usa argumentos similares aos com que Pulitzer, um quarto de século antes, em 1904, defendera seu projeto de Escola de Jornalismo, demonstrando a vantagem do ensino formal e de um campo de conhecimento sistematizado, segundo a tradição universitária, sobre o autodidatismo e o saber

9. SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.

10. BRAGA, José; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001. p. 70.

11. MACHADO, Marcia Benetti. O jornalismo como gênero discursivo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 15, p. 13-28, 2008.

12. ADGHIRNI, Zélia. O jornalista: do mito ao mercado. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 45-57, 2005.

13. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

14. KEARL, Bryant. The science of journalism: an analogy with education. **Journalism Quarterly**, Thousand Oaks, v. 21, n. 2, p. 153-156, 1944.

15. KEARL, Bryant. Journalism – what is it? A Re-definition. **Journalism Quarterly**, Thousand Oaks, v. 20, n. 1, p. 40-44, 1943.

16. DEWEY, John. **The sources of a science of education**. New York: Liveright, 1929.

prático que então também caracterizava a formação dos jornalistas¹⁷. A Ciência da Educação imaginada por Dewey teria natureza multidisciplinar, com a busca de conhecimentos de várias disciplinas para a solução de problemas colocados pela prática educativa, e é nessa perspectiva de ciência aplicada que Kearsal coloca sua demanda por uma Ciência do Jornalismo, considerando ambas – Educação e Jornalismo – como “ciências comunicacionais”¹⁸.

As Ciências da Comunicação e da Educação desenvolveram-se historicamente numa perspectiva um pouco diversa da imaginada por Dewey e Kearsal. Com outra hegemonia no seu arranjo multidisciplinar, Educação e Jornalismo seriam estudados como objetos distantes entre si. E, com exceção de alguns de seus ramos, como o da Comunicação Popular e o da Educomunicação, que se estabeleceriam mais tarde e de forma mais limitada, a Comunicação não incluiu a consideração da Educação como uma ciência comunicacional, como também não considerou a Pedagogia entre as fontes da Teoria da Comunicação canônica estudada na área.

Neste estudo, considera-se Jornalismo e o Ensino Formal como tipos ideais¹⁹ de práticas comunicacionais voltadas à socialização de conhecimentos. Socialização esta que, como observa Freire, não se confunde com transferência de conhecimentos, mas com “a criação de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”²⁰.

Assim como na Escola, esta construção ocorre tanto no trabalho de produção de notícias pelo Jornalismo quanto no de interpretação das mesmas pelo seu público, como demonstrado por Van Dijk²¹. Ainda que os tipos de conhecimento socializados pelo Jornalismo e pelo Ensino Formal tenham características diferentes, como observa Meditsch²², ambos se complementam e assim concorrem para a formação do que Schutz caracteriza como o “cidadão bem informado”²³.

De fato, a(s) matéria(s) ensinada(s) na escola, por meio do ensino formal e a(s) matéria(s) publicadas pelo jornalismo caracterizam gêneros de discurso distintos, historicamente forjados e institucionalizados por cada um dos dois “sistemas peritos”²⁴ desenvolvidos por nossa civilização para cumprir funções culturais específicas. No contexto da Teoria do Discurso, os gêneros não se referem apenas aos tipos de conteúdo dos enunciados, mas também à forma e ao contexto da enunciação que os caracteriza, ou seja, ao tipo de Contrato Comunicativo situado entre emissores e receptores.

3. ELEMENTOS DOS CONTRATOS COMUNICATIVOS

O conceito de Contrato Comunicativo tem sido proposto a partir de diferentes enfoques, alguns deles já aplicados à análise do jornalismo. Dentro dos limites e das finalidades deste artigo, elegemos aplicar a definição e os elementos de análise propostos por Charaudeau²⁵:

Todo discurso depende, para a construção de seu interesse social, das condições específicas da situação de troca na qual ele surge. [...] Por conseguinte, os indivíduos que querem comunicar entre si devem levar em conta os dados da situação

17. PULITZER, Joseph. **A escola de jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2009.

18. KEARL, Bryant, op. cit., 1944. p. 155.

19. WEBER, Max. **Ensaio sobre a teoria das ciências sociais**. São Paulo: Centauro, 2003.

20. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

21. VAN DIJK, Teun. Notícias e conhecimento. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-29, 2005.

22. MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo como forma de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 25-38, 1998.

23. Schutz diferencia três tipos ideais de indivíduos: o sujeito comum, o especialista e o cidadão bem informado. Acerca deste último, que assume um papel intermediário entre os anteriores, afirma que “Estar bien informado significa, para él, llegar a opiniones razonablemente fundamentadas en campos que, según sabe, tienen para él interés por lo menos mediato, pero no se relacionan su propósito a mano” (grifo no original). SCHUTZ, Alfred. **Estudios sobre teoría social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974. p. 122.

24. GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

de comunicação. [...] Eles se encontram na situação de dever subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um *contrato de comunicação*. Este resulta das características próprias à situação de troca, os *dados externos*, e das características discursivas decorrentes, os *dados internos*²⁶.

Em conformidade com o que propõe o autor, indicamos a seguir os *dados externos* e os *dados internos* do Contrato Comunicativo, acrescentando semelhanças e diferenças que ele apresenta nas situações do Jornalismo e do Ensino Formal.

3.1. Dados externos

Segundo Charaudeau²⁷, esses são os dados que “no campo de uma prática social determinada, são constituídos pelas regularidades comportamentais dos indivíduos”. O linguista francês os agrupa em quatro categorias, cada uma correspondente a um tipo de *condição* da enunciação: *identidade*, *finalidade*, *propósito e dispositivo*.

Em relação à *identidade*, Charaudeau²⁸ observa que “o fato, para um locutor, de ser jornalista, será assimilado como traço pertinente numa situação de comunicação como a da entrevista radiofônica, mas não o será numa situação de pedido de informações no guichê de um banco”. Neste sentido, pode-se propor um paralelo entre as identidades do professor e do aluno, na sala de aula, com as do jornalista e do leitor, no jornal²⁹. Ao desempenharem as funções a eles atribuídas, cada um assume um perfil específico na situação de comunicação: seja na veiculação e consumo de informações, seja na ministração de conhecimentos formais e seu aprendizado. Trata-se das identidades convencionadas e cujo comportamento é normatizado por cada uma das duas instituições socializadoras de conhecimento.

Quanto à *finalidade*, o autor afirma que todo ato de linguagem é ordenado em função de um objetivo: “Estamos aqui para dizer o quê?”. Charaudeau desmembra a condição de finalidade em quatro tipos de visadas: a *prescritiva* (fazer fazer), a *informativa* (fazer saber), a *incitativa* (fazer crer) e a visada do páthos (fazer sentir). No Ensino Formal e no Jornalismo, a finalidade informativa do *fazer saber* é sem dúvida a preponderante em ambos, embora com nuances relacionadas ao tipo de informação com que cada uma das instituições trabalha, como veremos adiante. Assim como os jornalistas, os professores têm como seu principal propósito o “fazer saber” – isso significa que seu intuito é tornar compreensíveis e plenamente assimiladas pelos alunos as informações e conhecimentos acerca dos quais se trabalha na sala de aula. Apesar da dificuldade de mensurar sua efetividade, as demais finalidades também estarão presentes, embora subordinadas a esta principal.

O professor pode querer fazer o aluno executar uma tarefa, assim como o jornalista pode querer fazer o leitor clicar num link de sua matéria. Em ambos os campos, professor e jornalista estarão também preocupados em *querer fazer crer* no que falam, utilizando para isso recursos retóricos e argumentos de autoridade típicos de cada uma das instituições. Da mesma forma, pretenderão também *fazer sentir*,

25. CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2013.

26. *Ibidem*, p. 67-68.

27. *Ibidem*, p. 68.

28. *Ibidem*, p. 69.

29. Ao longo do texto, trataremos tanto *jornal* como *leitor* num sentido abstrato e amplo, que abarca produtos jornalísticos de todas as mídias, no primeiro caso, assim como seu receptor, no segundo.

utilizando recursos didáticos, lúdicos e narrativos com o objetivo de interessar, envolver e motivar suas audiências à informação oferecida. Note-se que o *fazer sentir* no contexto da Educação Formal também é um fator relevante, pois na interação com os alunos se instauram vínculos afetivos com efeitos para o aprendizado dos indivíduos. No caso do jornalismo o *fazer sentir* também está presente e a “história de interesse humano”, é apenas uma das técnicas utilizadas para prender o leitor com aquilo que é efêmero, distante ou que não lhe interessaria³⁰.

Para Charaudeau³¹, o *propósito* é a condição que requer que todo ato de comunicação se construa em torno de um domínio de saber, uma maneira de recortar o mundo em universos de discurso tematizados. Para o autor, o propósito se define através da resposta à questão “Do que se trata?”: “Corresponde ao universo de discurso dominante ao qual a troca deve reportar-se [...] o qual deve ser admitido antecipadamente pelos parceiros envolvidos, sob pena de atuarem ‘fora de propósito’”. O *propósito* na Educação Formal é promover o ensino/aprendizado de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – prescritos, inclusive, legalmente – definidos por Cursos e Disciplinas, relativos a especialidades de conteúdo, de um lado, e por níveis e séries, concernentes a objetivos de formação, seus diferentes estágios e a diversidade da clientela. No Jornalismo, o propósito é definido por Editorias, especializadas em recortes temáticos e olhares convencionados sobre a realidade em cada uma delas, e pelos Projetos Editoriais de cada jornal, voltados a atender determinadas necessidades e interesses informativos de públicos específicos.

Por fim, entre os dados externos, Charaudeau³² destaca o *dispositivo*, “condição que requer que o ato de comunicação se construa de uma maneira particular, segundo as circunstâncias materiais em que se desenvolve”: “Em que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que lugares físicos são ocupados pelos parceiros, que canal de transmissão é utilizado?”. É a partir da *condição* de *dispositivo* que se desenha, como propõe Santos³³, “a descrição minuciosa da troca comunicativa operada pelo contrato”, pois por meio dela se define “o suporte a partir do qual se estabelece a relação contratual”³⁴.

No Ensino Formal, o *dispositivo* maior é a Escola; nela coexistem salas de aula, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas etc., permitindo “variantes de realização no interior de um mesmo contrato de comunicação”. Incluídos em cada um desses equipamentos educativos, ainda estão instrumentos que operacionalizam as mediações presentes nesse meio (lousas, livros, projetores etc.). No caso do Jornalismo, o *dispositivo* maior é a Mídia, em que coexistem Jornais e Programas Jornalísticos (no impresso, no rádio, na TV, no on-line) utilizando as diferentes linguagens midiáticas para um mesmo tipo de Contrato. Cada um desses meios lida com características específicas e definidoras da própria configuração da mensagem a ser apresentada. Dentro destes dispositivos maiores³⁵, podemos destacar como produtos culturais típicos das duas instituições, respectivamente, a Sala de Aula (herdeira do formato de púlpito e plateia da igreja medieval) e o Jornal (no sentido amplo e tal como definido por Groth)³⁶.

30. HUGHES, Hellen Macgill. *News and the human interest story*. London: Transaction, 2014.

31. CHARAUDEAU, Patrick, op. cit., 2013, p. 70.

32. CHARAUDEAU, Patrick, op. cit., 2013.

33. SANTOS, J. K. Contrato de comunicação, jornalismo e pedagogia: aproximações e afastamentos quanto à socialização de conhecimentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 16., 2018, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FIAAM-FAM/Anhembimombi, 2018.

34. SANTOS, 2018, p. 13.

35. FIDALGO, António. Jornalismo online segundo o modelo de Otto Groth. *Revista Pauta Geral*, Covilhã, p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-groth-jornalismo-online.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

36. Dentro da tradição da *Ciência dos Jornais* alemã, Otto Groth definiu o jornal como um produto cultural específico que tem como características a periodicidade (tendendo à simultaneidade), a universalidade, a atualidade e a publicização. Fidalgo demonstra a efetividade deste modelo no contexto multimídia contemporâneo, em

3.2. Dados internos

Os dados internos, conforme Charaudeau³⁷, são aqueles propriamente discursivos e que permitem responder à pergunta “como dizer?”. Esse segundo grupo de dados do Contrato Comunicativo se constitui no “conjunto dos comportamentos linguageiros esperados quando os dados externos da situação de comunicação são percebidos, apreendidos, reconhecidos”. Os dados internos ocupam três *espaços* relativos ao comportamento: *locução*, *relação* e, por fim, o de *tematização*. Conforme Santos,

Na dimensão de *locução*, o enunciador se apresenta como aquele que fala e consideram-se, para isso, os pressupostos de legitimidade e autoridade. Quanto à categoria de *relação*, é o próprio falante quem estabelece sua identidade (reconhecendo-se enquanto sujeito) e, do mesmo modo, situando a identidade de seu interlocutor (ao atribuir-lhe um perfil). Por fim, na dimensão da *tematização*, estão inseridos os domínios do saber do sujeito (quando se antevê o potencial de circulação informativa a ser compartilhada)³⁸.

O *espaço de locução* é aquele no qual o sujeito falante deve resolver o problema da tomada da palavra, justificar porque a tomou (em nome de quê), impor-se como sujeito falante e identificar ao mesmo tempo o destinatário ao qual ele se dirige³⁹. Um jornalista que reporta, levanta dados e apura informações sobre dado fato em transcurso, apontando causas e consequências, ouvindo relatos testemunhais e interpretando o ocorrido, assume a posição de alguém que faz a *locução* sobre aquele acontecimento. Um professor que pesquisa, planeja, organiza e conduz uma aula para sua turma de alunos também incorpora esse papel de *locução*, sendo o principal responsável – porém, não o único – pelas trocas interativas em andamento nesse espaço. Nos casos do Ensino Formal e do Jornalismo, o professor e o jornalista impõem-se neste papel quando entram em cena, pois ele é garantido a eles tanto institucionalmente, como autoridade delegada aos agentes encarregados de exercê-la em cada situação concreta de comunicação de que as mesmas participem na sala de aula ou no jornal.

Os instrumentos e recursos que cada um deles acessa para executar seu fazer podem ser diferentes, mas convergem no sentido de que ambos os profissionais, quando em situação de comunicação, podem tanto assumir o lugar de falantes em diálogo com seus respectivos interlocutores como não. No caso do jornalista, esta relação se estabelece junto ao indivíduo que consome as notícias; em se tratando do professor, quem completa essa equação é o aluno. O acordo assim naturalizado do *espaço de locução* determina igualmente o *espaço de relação*, em que o interlocutor ou destinatário tem também seu lugar definido no Contrato Comunicativo. O *espaço de relação* pode se caracterizar por uma educação bancária ou dialogal, no caso do Ensino, ou por uma informação unilateral ou participativa, no caso do Jornalismo, e neste aspecto se assemelham.

Mas há diferenças importantes a considerar, pois enquanto o Ensino Formal conta com um auditório cativo, através da matrícula do alunado à Escola e dos mecanismos de coerção que o fixam a ela, como o controle de presença e a avaliação

37. CHARAUDEAU, Patrick, op. cit., 2013. p. 70.

38. SANTOS, 2018, p. 13.

de aproveitamento, o Jornalismo conta no máximo com uma audiência habitual, a do assinante do jornal, e não pode desconsiderar a outra, ocasional, potencial mas não necessariamente atual, de que também depende para sobreviver e cumprir sua função, contando para mantê-las quase que apenas com recursos da lógica de sedução, de habituação e com a limitada concorrência de opção – recursos esses que se tornaram ainda menos efetivos com as mudanças que as tecnologias trouxeram à economia da atenção.

Essas semelhanças e diferenças no *espaço de relação* terão impacto significativo no *espaço de tematização*, onde o sujeito falante deve tomar posição sobre o tema imposto pelo Contrato, escolhendo tanto um modo de intervenção quanto um de organização discursivo, em função das instruções contidas nas restrições situacionais. No caso do Ensino Formal, este *espaço de tematização* do professor será condicionado por fatores como a linha pedagógica da Escola, os recursos disponíveis e o material didático adotado, além do espaço e do tempo para tratar a matéria e, ainda, pela expectativa de reação dos alunos e sua experiência anterior com ela. No caso do Jornalismo, também concorrerão muitos condicionantes: importará a linha editorial adotada pelo Jornal, a linguagem (escrita, visual, auditiva, audiovisual, multimídia) que o mesmo utiliza, o estilo que segue, os acontecimentos do dia ou da semana, o material e a informação a que teve ou não acesso, o espaço e o tempo disponível para apresentar a matéria e produzi-la, as opiniões das fontes, dos colegas, dos superiores, as pesquisas mercadológicas e a análise qualitativa e quantitativa da audiência⁴⁰.

No entanto, como observa Charaudeau, nenhum ato de comunicação é determinado completamente pelo Contrato, embora condicionado por ele. O falante dispõe de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu projeto de fala pessoal:

Contrato de comunicação e projetos de fala se completam, trazendo, um, seu quadro de restrições situacionais e discursivas, outro, desdobrando-se num espaço de estratégias, o que faz com que todo o ato de linguagem seja um ato de liberdade, sem deixar de ser uma liberdade vigiada⁴¹.

Sendo os atos de linguagem do professor e do jornalista atividades gnosiológicas, a individuação é uma instância irreduzível em ambos os casos, e o que distinguirá sempre a atividade cognitiva entre profissionais imersos nas mesmas restrições situacionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho partimos da preocupação da Educomunicação em elucidar a importância contemporânea da mídia enquanto agência socializadora de conhecimentos paralela à Escola, para propor a recuperação de uma perspectiva capaz de contribuir no avanço do conhecimento sobre a questão: a consideração da Educação e do Jornalismo como práticas comunicacionais e a relação entre elas. Destacamos a oportunidade de considerar para tanto a especificidade

39. CHARAUDEAU, Patrick, op. cit., 2013, p. 71.

40. MACHADO, Marcia Bennetti, op. cit., 2008.

41. CHARAUDEAU, Patrick, op. cit., 2013, p. 71.

do Jornalismo como prática diferenciada das outras no âmbito da mídia e da comunicação, de maneira a avançar no estudo dessa comparação.

Nesta experiência, adotamos como um exemplo de análise comparativa os elementos do Contrato Comunicativo de ambas as práticas, tal como definidos na Teoria do Discurso por Charaudeau. A partir desta perspectiva foi possível estabelecer, nos limites definidos pelo espaço e o escopo deste trabalho, alguns paralelos e apontamentos efetivos quanto às relações entre enunciadore e destinatários no âmbito do discurso praticado pelo Jornalismo e pelo Ensino Formal. Elemento importante da constituição do processo de socialização de conhecimentos, o Contrato Comunicativo estabelecido entre as partes consideradas (jornalistas e público – professores e alunos) possui características convergentes, mas também dissonantes em relação a alguns dos elementos presentes nessas interlocuções, que podem e devem ser aprofundados em estudos posteriores.

Referente aos *dados externos* e às condições que os determinam, identificou-se uma quase transparência quanto aos elementos dessas trocas (*identidade, finalidade, propósito e dispositivo*), tendo sido possível visualizar o vínculo de ambos os constructos quanto a cada uma das quatro dimensões. É evidente que existem peculiaridades que transcendem cada uma dessas condições; no Ensino Formal, por exemplo, seu propósito é voltado ao compartilhamento da cultura erudita e à formação de cidadãos com base em conteúdos disciplinares predefinidos, diferente da relativa incerteza quanto aos conteúdos na cotidiana construção das matérias jornalísticas, mais abertas ao inesperado. Em comum em ambas as práticas, observou-se que uma dimensão de finalidade, “fazer saber”, é preponderante sobre outras, embora no caso do jornalismo o objeto a ser sabido seja diferente, vinculado à atualidade em movimento. Quanto aos *dados internos* do Contrato Comunicativo (*espaços de locução, relação e tematização*), a principal diferença identificada foi quanto ao *espaço de relação*: o contato entre jornalistas e leitores é muito mais distante e não dispõe dos mesmos recursos de interlocução e coerção existentes no ambiente escolar.

Os resultados aqui encontrados, demonstram o potencial de avanço no desvendamento das características das agências de socialização do conhecimento estudadas no âmbito da Educomunicação, quando esta dialoga, em sua perspectiva multidisciplinar, com áreas especializadas da Comunicação como, no caso, os Estudos de Jornalismo. Além da Análise do Discurso (que oferece muito mais do que o exemplo aqui esboçado), outras perspectivas já bem estabelecidas nos *Journalism Studies*, assim como na Educação, são promissoras para novos estudos comparativos, como o estudo do *newsmaking* e da preparação das aulas, do Jornalismo e da Docência como profissões, como instituições, como meios de conhecimento, como atores políticos etc.

O estudo das formas de socialização de conhecimentos é fundamental para compreender as sociedades contemporâneas em sua construção e funcionamento, ambos tecidos em relações dialéticas permeadas pela intersubjetividade. A socialização protagonizada pelo Ensino Formal assume a tarefa maior da reprodução da cultura erudita, das ciências, das técnicas e das instituições, em crescente

especialização. Pelo Jornalismo, se socializa a atualização imparável destes saberes pelo movimento da realidade, e se estabelece a comunicação possível entre as especificidades dos mesmos nos limites do senso comum.

Como o Ensino Formal e o Jornalismo são agências socializadoras com características, propósitos e modos de ser específicos, atribuir às mesmas uma completa simetria é um equívoco. Recusar suas aproximações e interconexões, no entanto, é também uma desconsideração sobre a complexa natureza desse cenário. É perceptível a particularidade de cada uma das práticas aqui analisadas em relação aos Contratos Comunicativos. Reconhecer a proximidade entre aspectos relativos à sua própria constituição é condição básica para que se possa avançar na busca por conhecer com mais acuidade as especificidades dos processos de socialização de conhecimentos a eles vinculados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADGHIRNI, Zélia. O jornalista: do mito ao mercado. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 45-57, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31-41.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-75.

DEWEY, John. **The sources of a science of education**. New York: Liveright, 1929.

FIDALGO, António. Jornalismo online segundo o modelo de Otto Groth. **Revista Pauta Geral**, Covilhã, p. 1-13, 2004 Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-groth-jornalismo-online.pdf>. Acesso em 17 jul. 2020.

FÍGARO, Roseli. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EdUnesp, 1991.

HUGHES, Hellen Macgill. **News and the human interest story**. London: Transaction, 2014.

KEARL, Bryant. Journalism – What is It? A Re-definition. **Journalism Quarterly**, Thousand Oaks, v. 20. n. 1, p. 40-44, 1943.

KEARL, Bryant. The science of journalism: an analogy with education. **Journalism Quarterly**, Thousand Oaks, v. 21, n. 2, p. 153-156, 1944.

MACHADO, Marcia Benetti. O jornalismo como gênero discursivo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 15, p. 13-28, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios-culturais: da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 122-134.

MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo como forma de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 25-38, 1998.

PULITZER, Joseph. **A escola de jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2009.

SANTOS, Janaíne Kronbauer. Contrato de comunicação, jornalismo e pedagogia: aproximações e afastamentos quanto à socialização de conhecimentos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 16., 2018, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FIAAM-FAM/Anhembí-Morumbi, 2018.

SCHUTZ, Alfred. El ciudadano bien informado: ensayo sobre la construcción social del conocimiento. *In*: SCHUTZ, Alfred. **Estudios sobre Teoría Social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974. p. 120-133.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.

VAN DIJK, Teun. Notícias e conhecimento. **Estudos em jornalismo e mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-29, 2005.

WEBER, Max. **Ensaio sobre a Teoria das Ciências Sociais**. São Paulo: Centauro, 2003.

Democratização das mídias e educação

Maria Cristina Castilho Costa

Livre-Docente em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular em Comunicação e Cultura da USP, Coordenadora do curso Censura e Liberdade de Expressão em Debate.

E-mail: criscast@usp.br

Resumo: Este texto trata dos obstáculos que impedem o público em geral diferenciar mensagens e informações da realidade que o cerca. Para isso, trabalhamos com duas ideias básicas: de um lado, os avanços da democracia no mundo ocidental e, de outro, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a instituição da sociedade mediática. Apresenta-se o conflito que existe entre os mecanismos políticos republicanos e a liberdade de expressão, assim como entre os interesses do mercado e a informação. Analisando historicamente diferentes etapas desses conflitos, propõe-se, na sociedade globalizada e conectada pela comunicação em rede, a luta pela democratização das mídias como forma de libertar o público da Caverna de Platão do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: comunicação; democracia; liberdade; informação.

Abstract: This text approaches the obstacles that prevent the general public from differentiating messages and information from the reality. For such purpose, we work with two basic ideas: on the one hand, the advances of democracy in the Western world and, on the other hand, the development of the media and the establishment of media society. We present the conflict between republican political mechanisms and freedom of speech, and between market interests and information. By historically analyzing different stages of these conflicts, this article proposes, in a globalized society connected by network communication, the fight for the democratization of the media as a way to free the public from Plato's Cave of the contemporary world.

Keywords: communication, democracy freedom, information

1. INTRODUÇÃO – ENTRE OS GREGOS

Para abordarmos o que entendemos por democratização das mídias e sua importância na educação, vamos começar este texto por uma história muito antiga e de conhecimento de todos, mas que continua servindo de referência para os estudiosos da linguagem e das mediações. Trata-se do *mito da caverna*, atribuído a Sócrates e divulgado por Platão, na Antiguidade, uma metáfora ou alegoria que propõe o seguinte dilema: alguns homens foram aprisionados desde a infância em uma caverna, não conseguindo se mover por estarem acorrentados a uma parede, de costas para a entrada da caverna e de frente para a parede contrária. Tudo que eles podiam ver do que acontecia no mundo fora da caverna eram imagens projetadas na parede em frente, em sua maioria, figuras aterrorizantes que os enchiam de medo.

Um dia, entretanto, um dos acorrentados consegue se livrar e ascender ao mundo exterior e se surpreende ao deparar com uma fogueira em frente, na qual eram colocadas estátuas cuja sombra se projetava no fundo da caverna. Tomando consciência de que as imagens aterrorizantes não passavam de engano ou ilusão, esse homem tenta voltar para dentro da caverna para alertar os demais da manipulação de que eram vítimas. Os prisioneiros, entretanto, não acreditam no testemunho do homem e continuam acorrentados ao fundo da caverna. Esse mito, também chamado de “Alegoria da Caverna”, publicado na obra *República*¹, tinha a intenção de alertar os atenienses para os equívocos de que eram vítimas, por sua resistência em sair do conforto de seus preconceitos e seus hábitos e ouvir ideias diferentes e aparentemente revolucionárias. Podemos dizer que se trata de uma autodefesa – depois da execução de Sócrates, de quem fora discípulo, Platão temia o julgamento de seus contemporâneos e, com o Mito da Caverna, alerta para o perigo de se acreditar cegamente naquilo que é mera alucinação.

À época, não havia os meios de comunicação de massa nem as tecnologias de construção de imagens, portanto, não era a eles que Platão se referia, mas à dificuldade que temos de duvidarmos de nossas falsas e ilusórias impressões ou interpretações da realidade. Mas, como o desenvolvimento dos meios de comunicação não fizeram senão multiplicar os meios de criação de imagens intencionalmente fabricadas para nos transmitirem determinadas visões de mundo, o mito da Caverna de Platão tem sido regularmente lembrado pelos cientistas da comunicação para alertarem sobre a necessidade de uma visão cética e crítica diante dos discursos mediáticos.

No caso do nosso texto, a importância de iniciá-lo pela referência à Alegoria da Caverna se deve aos princípios da cultura grega e da vida política de Atenas, em um período tão relevante para nós até a atualidade que é a democracia. Isto é, o Mito da Caverna só faz sentido e ganha importância se pensarmos em quanto era surpreendente e inédito que, no século VI a.C., uma sociedade antiga pensasse que imagens e realidades poderiam ser produzidas por seres humanos e não por divindades. O que emociona na proposta de Platão é pensarmos que, já nessa época, proclamava-se a possibilidade do ser humano alcançar a verdade e desfazer-se de falsas e enganosas visões de mundo. E que Sócrates e

1. PLATÃO. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c. In: MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 39-42.

seu discípulo Platão já acreditavam no poder da razão e na contraposição de ideias como um meio de alcançar a verdade. Era precisa já a distinção entre seres submetidos a falsas interpretações do mundo e outros capazes de entender como as opiniões são construídas e percebidas.

Essas conquistas dos helenos foram decisivas para a história do Ocidente, para a história do pensamento e da vida política. Elas foram legadas aos romanos que as disseminaram pela Europa e para além dela; e, mais tarde, já na Modernidade, foram redescobertas pelos povos modernos, tornando-se fonte de inspiração para as relações entre os homens e entre eles e a realidade.

Desde então, a liberdade esteve sempre associada à possibilidade de esclarecimento, coerência e desvendamento da realidade. Acorrentados e sem acesso aos mecanismos a que estamos submetidos, somos apenas seres prisioneiros, entregues à ilusão e à manipulação. Então, desde o século VI a.C., os seres humanos têm procurado se dar conta do que constitui a realidade, fazendo valer seu direito de interpretar as imagens que nos chegam do mundo, debatendo e esclarecendo a respeito de sua justeza e veracidade. Não tem sido um processo fácil – os “fabricantes de imagens” têm procurado, ao longo dos séculos, impingir determinadas interpretações do mundo, tentando impedir que saíamos da caverna e tomemos consciência das manipulações de que se servem com esse objetivo.

2. MODERNIDADE – A SOCIEDADE DOS INDIVÍDUOS CIDADÃOS

Durante muito tempo, a cultura clássica esteve enterrada nos porões do medievalismo, sob a égide da hegemonia católica e da ignorância dos grandes textos antigos que debatiam a respeito da liberdade e das diferentes interpretações de mundo. Foram o humanismo e a laicidade, próprios do desenvolvimento cultural e artístico do renascimento, as condições para o retorno aos textos clássicos e a suas propostas. Tratava-se da autonomia da criatura em relação ao criador, diante do qual o ser humano se transformava também em criador. Uma mentalidade racionalista, cientificista e que pensava o ser humano como o centro da criação passa a conduzir a relação deste com os demais de sua espécie, com a natureza e até mesmo com o sagrado. A base dessas transformações encontrava-se entre os helenos, na sua concepção laica de Estado, de vida pública participativa, no humanismo e na postura especulativa que demonstravam em relação ao conhecimento. Foi nesse caldeirão de heranças que se constituiu uma das principais tendências da Modernidade – o individualismo.

Para se conceber como criador, autônomo e em permanente busca por si mesmo, o homem moderno se percebe único, com uma trajetória própria e particular com a qual ele se identifica essencialmente, rompendo os laços medievais com uma identidade baseada na religião, nos laços de parentesco e no localismo. Exemplo dessa atitude transformadora é a peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Filhos de famílias rivais e inimigas, os jovens Romeu Montecchio e

Julietta Capuleto se apaixonam, mas esse amor se vê impedido pelas inimizades e obrigações familiares. Tentando romper com esse grilhão, os jovens se casam em segredo. Na noite de núpcias, uma das cenas mais importantes da peça, Romeu se declara a Julieta dizendo que ele não é um Montecchio, mas sim o amor que sente por ela. Esse diálogo espelha bem a questão da identidade moderna – o ser humano se identifica não com sua herança familiar, com a região onde vive, mas com aquilo que existe de próprio em sua subjetividade – seus sentimentos, pensamentos, opiniões e anseios.

Explicando a importância dessa identidade do ser humano com suas ideias e opiniões e a necessidade, por isso mesmo, de contrapô-las com as dos demais, Karl Mannheim, citado por Abreu e Lima, escreveu mais tarde:

Não há a menor dúvida de que só o indivíduo é capaz de pensar. Não existe esta entidade metafísica denominada espírito grupal, que pensa acima das cabeças dos indivíduos, ou cujas idéias estes se limitam a produzir. Mas nem por isso se deve concluir que todas as idéias e sentimentos que motivam a conduta de um indivíduo tenham exclusivamente nele suas origens e possam ser adequadamente explicadas à luz da sua própria².

Não foi, entretanto, apenas o individualismo e esse sentimento de identidade pautado em nossa subjetividade que fez que as questões da liberdade e do conhecimento se tornassem tão importantes na Modernidade. Foi também o desenvolvimento do capitalismo, uma economia baseada na livre iniciativa, na busca pelo lucro e na propriedade privada dos meios de produção. Assim como o surgimento de um princípio de estado laico capaz de agregar as diferentes forças que se organizavam na sociedade, não só os proprietários de terras, como no passado, ou a elite religiosa, mas também os comerciantes e os militares, a burguesia sem sangue nobre e sem propriedades familiares. Todas essas transformações conduziram à quebra dos estreitos limites da sociedade medieval e aos anseios pela afirmação da individualidade, da liberdade, da participação na vida pública.

O resultado dessa busca foram as revoluções ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, proclamadoras de liberdades, e como acontecimento emblemático, a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que, entre outras mentas que garantem a autonomia e soberania do cidadão, reconhece:

Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei. [...] A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei³.

Tais objetivos e determinações, entretanto, não foram aceitos facilmente nem por unanimidade, e o estudo de Carlo Ginzburg sobre a Inquisição e o processo que esta impingiu ao moleiro Menocchio, pela liberdade com que ele interpretou os dogmas católicos à luz de livros de biologia que havia lido, é prova da intransigência com que a Igreja Católica encarava doutrinas não dogmáticas⁴. A resistência, quer dos monarcas, quer das autoridades religiosas, a essa nova

2. ABREU E LIMA, Fellipe de Andrade. Antropometria, individualismo e genialidade na tratadística do Renascimento Italiano. *Revista Veredas*, Caruaru, v. 2, n. 1-2, p. 11, 2009.

3. FRANÇA. *Direitos do homem e do cidadão*. 1789.

4. GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

proposta de vida social e de ordem pública se tornou mais acirrada à medida que se desenvolviam os meios de comunicação. Desde a invenção da prensa de Gutenberg até o aparecimento dos primeiros jornais diários, a Europa se armava contra a difusão de ideias que punha em risco sua hegemonia sobre a sociedade. A censura se institucionaliza, passando de iniciativa da Igreja Católica contra as heresias e a Reforma Protestante para uma medida a ser usada a fim de conter a dissidência, a crítica, a denúncia e a oposição, em um mundo que se democratizava e que o poder deixava de ser hereditário e vitalício.

2. 1. Opinião pública e meios de comunicação

O desenvolvimento dos meios de comunicação ou da sociedade midiática, como a chamamos, se deu em razão de diferentes fatores. O primeiro deles é a revolução tecnológica que colocou à disposição de artistas e intelectuais novas formas de expressar suas ideias e de se expressarem para um grande público. O êxodo rural e o crescimento das cidades fizeram que nossa relação com a realidade fosse cada vez mais mediada pelos meios de comunicação – os jornais diários, as publicações, as revistas e, mais tarde, o rádio e a televisão –, que transformaram a vida cotidiana ao disciplinar os hábitos da população e a percepção que se tem da realidade, criando novas temporalidades.

A vida anônima das cidades também criou necessidades novas de integração entre grupos de pessoas que jamais conviveram, mas que dividem um mesmo espaço geográfico e social. Para esses grupos de origem, nacionalidade, formação e poder aquisitivo diferentes, ter uma mesma referência sobre a realidade passou a ser muito importante. Os meios de comunicação tiveram esse papel homogeneizador da vida urbana, que crescia a olhos vivos.

Outro fator responsável pelo desenvolvimento dos meios de comunicação foi a própria República instaurada a partir de 1789, com a Revolução Francesa. A partir de então, o poder, não sendo mais hereditário e vitalício como na Monarquia, incitou os partidos políticos e candidatos às eleições a recorrerem aos veículos de comunicação para chegarem ao público eleitor e alcançar certa popularidade. A aliança entre poder político e grandes meios de comunicação foi elemento essencial para as novas formas de governo que se instituía. Se esse fator fez alguns autores verem com desconfiança o desenvolvimento dos media e seu uso para a propaganda política, como Theodor Adorno⁵ e Pierre Bourdieu⁶, outros veem na integração do público pelos media uma forma de organização e pressão política, como Norbert Elias. Afirma ele:

A opinião pública é, de certa maneira, um grupo de pressão não-organizado ou não especialmente muito organizado, fator potencial de influências nas decisões governamentais. [...] não é simplesmente uma sintonia de opinião de muitos seres humanos sobre uma questão do dia., particular e determinada, mas algo compreendido em contínua formação, um processo vivo que oscila em movimentos pendulares e que, no decorrer desse balanço, influencia as decisões que são tomadas em nome da nação⁷.

5. ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. In: COHN, Gabriel. *Sociologia*: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

6. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

7. ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Organização de Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 124-125. 1 v.

Assim formou-se a sociedade midiática em que a relação entre as pessoas e a delas com a realidade se tornou cada vez mais mediada pelos meios de comunicação, quer na vida privada e particular, quer na ação política, na intervenção na sociedade e na vida pública em geral. Compreender como se forma a visão de mundo que o público constitui através dos meios passou a ser elemento importante para quem quer atuar social e politicamente. No embate entre tendências diversas e propostas conflitantes, a censura tornou-se elemento decisivo para a ascensão e manutenção de grupos no poder. Assim, a censura, que, no passado, havia sido instituída pela Igreja Católica através dos processos inquisitoriais, passa, na República, a ser prerrogativa dos grupos no poder.

2. 2. A censura e a guerra fria cultural

A censura é tão antiga quanto a cultura humana pois somos uma espécie que tem uma forma muito peculiar de se relacionar com o mundo circundante que passa necessariamente pela elaboração simbólica de nossas experiências e resulta em um mundo subjetivo tão rico quanto particular. Esse universo simbólico constitui nossa história e nossa subjetividade. Mas, por outro lado, somos uma espécie bastante gregária que só sobreviveu às dificuldades impostas pelas transformações do meio em que vivemos porque conseguimos criar uma vida coletiva e uma forte sociabilidade. A soma dessa subjetividade simbólica e da vida intensa e coletiva que desenvolvemos resultou na criação da cultura que estabeleceu formas coletivas de existência e, ao mesmo tempo, de interpretações simbólicas do mundo que nos cerca e daquele que elaboramos com nossa subjetividade. O conflito entre esse mundo interno tão particular e único e a cultura hegemônica a qual pertencemos e que a nós se impõe faz que a censura seja um mecanismo psicológico e social para criar um caminho possível de sobrevivência de nossa interioridade e de participação na vida coletiva e na cultura.

Mas, se estivermos pensando na censura não desse ponto de vista do conflito entre eu e os outros, mas em uma instituição ligada ao poder dominante na sociedade, capaz de cercear ideias e comportamentos que sejam transgressores, então temos de remeter ao início da Modernidade, quando a Igreja Católica, através do Tribunal da Inquisição, combateu toda e qualquer ideia ou atitude que ameaçasse seus dogmas e seu código de conduta. Com a Inquisição, a censura a palavras, atos, ideias, comportamentos institucionalizou-se. Pessoas foram julgadas e condenadas, quer ao repúdio público (tendo de vestir-se com roupas de hereges), quer à morte por terem, segundo a doutrina cristã, desrespeitado os santos e autoridades eclesiásticas; professado heresias; desobedecido aos dogmas; divulgado ideias consideradas pagãs; manterem em seu poder livros prescritos. A Real Mesa Censória, instituída em 1769, que julgava o teor de livros e obras artísticas e as denúncias de comportamento sacrílego ou herético, era composta por representantes do Santo Ofício, vigários, representantes da Monarquia e professores e intelectuais de renome. Os Estados monárquicos iam aos poucos

assumindo o comando das instituições censórias. Em Portugal, a partir de 1787, é instituída a Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura a Livros.

Vemos que, criada pela Inquisição, a instituição censória passou a ser um recurso do aparelho do Estado para coibir a disseminação de doutrinas consideradas *heréticas*. A monarquia combateu acirradamente os ideais republicanos, assim como, criada a República, serão perseguidos os autores monarquistas e, um pouco mais tarde, os socialistas. Já nesses primórdios de uma censura institucional, oficial, comandada por funcionários designados pelo poder, veremos que não há equidade nos princípios e critérios censórios. Na França, combatiam-se os ideais republicanos e as doutrinas protestantes; na Inglaterra, proibia-se o catolicismo, em defesa da Igreja Anglicana, cujo chefe era o rei. Assim, a censura passava a ser uma forma de defesa do *status quo* de cada governo estabelecido. Como afirma Karl Marx, em seu livro *Liberdade de imprensa*: “Ninguém luta contra a liberdade, luta-se contra a liberdade dos outros⁸”.

Mas é no século XIX que o socialismo se constitui em doutrina e luta política, fazendo os países republicanos, que antes lutaram contra a censura monarquista, começarem a interditar os textos considerados de apologia comunista e a perseguir seus autores, assim como os membros dos partidos que os apoiavam. Esse conflito explode no século XX quando se assiste ao que Frances Stonor Saunders⁹ chamou de Guerra Fria Cultural, ou seja, a defesa, de um lado, dos liberais republicanos e, de outro, dos comunistas, contra qualquer ideia que representasse os ideais contrários ou denúncias e críticas às suas políticas. A censura dos dois lados envolvidos representou elemento importante nessa época, em que governos totalitários, liberais-republicanos e comunistas procuravam exercer seu poder sobre o mundo e sobre os cinco continentes. A censura prévia institucionalizada e a vigilância cotidiana da imprensa escrita e falada tornou-se um recurso *clássico*. Quase sempre quando se fala em censura na atualidade, estamos nos referindo a um órgão de segurança criado por regimes autoritários para controle da produção simbólica, de forma a coibir denúncias, críticas e oposições.

2. 3. *Sociedade contemporânea e comunicação em rede*

Com o fim da União Soviética, principal manifestação do regime comunista propagado por Karl Marx, e com o desenvolvimento da comunicação em rede por computadores, assistimos à instauração de um processo novo integrando os diversos países e continentes, a globalização. Passamos a ter uma rede de comunicação global, interativa e participativa que alterou radicalmente a comunicação como a conhecíamos até então.

As transformações trazidas por essa sociedade globalizada que caracteriza a contemporaneidade são as seguintes: em primeiro lugar, as redes por computadores não são como as redes analógicas, isto é, unidirecionais, do centro para a periferia, as quais transformavam o público, predominantemente, em receptores passivos, sem a possibilidade de interagirem ou criarem conteúdos. Em especial, como as redes

8. MARX, Karl. *Liberdade de imprensa*. Porto Alegre: L&PM, 2007, p. 46.

9. SAUNDERS, Frances Stonor. *Quem pagou a conta? A CIA na Guerra Fria da cultura*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

sociais que dão aos seus usuários larga margem de atuação comunicativa. O sucesso que elas têm obtido mostram a força dos anseios que nutria o público em geral.

Em segundo lugar, a comunicação em rede por computadores não é um serviço público, mas privado – são empresas particulares que oferecem globalmente conexão às redes. Isso implica um custo alto para os usuários, além de uma infraestrutura tecnológica bastante desenvolvida para que a maioria da população possa aceder a esse serviço. Isso resulta em uma outra forma de exclusão social – há cidadãos com maior ou menor inserção nas redes, assim como países com melhores condições de bom funcionamento dos serviços de comunicação e outros com menores possibilidades. Uma topografia se cria entre usuários estabelecendo diferentes níveis de inclusão digital.

Em terceiro lugar, o controle dessas redes não é mais nacional. Na sociedade globalizada, os Estados têm pouco poder sobre a expansão das redes que se desenvolvem com o apoio e cumplicidade dos Estados nacionais, mas que dependem de empresas com sede no exterior.

Em quarto lugar, o desenvolvimento tecnológico dos programas, sistemas e máquinas faz que seja difícil acompanhar a complexificação da comunicação digital, o que exige sempre maiores investimentos, quer dos Estados, quer dos usuários. A obsolescência dos equipamentos põe em risco as informações, os conteúdos e a capacidade do usuário de permanecer conectado e atuante. Dessa forma, tornamo-nos, cidadãos, empresas e países cada vez mais dependentes de investimentos e desenvolvimento tecnológico.

Em quinto lugar, políticas públicas educacionais são programadas para alfabetizar usuários ao correto uso das novas máquinas, havendo problemas sérios de comunicação para quem se mantiver a distância da globalização tecnológica.

Como a invenção da eletricidade, a instituição da comunicação em rede globalizada criou um processo social em cascata, exigindo que qualquer intervenção na sociedade exija conhecimento, habilidade, recursos materiais, humanos e tecnológicos para ter qualquer eficácia, desde uma barraca de vendas ambulante até grandes conglomerados comerciais, dos processos educativos ao jornalismo, da saúde à segurança nacional. Portanto, integrar-se na sociedade através de processos comunicacionais, hoje, ocupa grande parte de nosso planejamento econômico, político e social. Para completar essas dificuldades, implantou-se, nessa sociedade globalizada, um capitalismo neoliberal que pretende a redução do papel do Estado Nacional na solução de problemas sociais e a hegemonia do mercado nas decisões políticas. Isso significa que haverá pouca intervenção do Estado com a intenção de minorar as dificuldades da população em geral, quer com a inserção da população na comunicação em rede, quer com os investimentos econômicos na proteção aos mais desfavorecidos.

Por outro lado, no que concerne ao controle da opinião e à publicidade, especialmente aquela que diz respeito às campanhas eleitorais nas sociedades republicanas, novas formas de censura e interdição se estabelecem. Diferentes países, diversas culturas posicionam-se de maneira distinta nesse universo globalizado da comunicação. Como controlar as redes sociais que permitem a inserção de conteúdos

de forma instantânea, a interação em tempo real e uma liberdade inusitada, além de uma propagação de informações em um ritmo jamais visto anteriormente. Novos mecanismos de fiscalização e responsabilização começam a surgir e a se legitimar. Contra eles, entretanto, atua uma nova cultura – a *hacker* – que, como a contracultura dos anos 1960, busca opor-se, fazer frente e desenvolver meios de resistência à hegemonia da cultura tecnológica globalizada. Desde os neoludistas, que se revoltam contra as transformações materiais e produtivas dos novos meios digitais, até os jovens tecnólogos, que rejeitam o domínio tecnológico das grandes corporações, dissemina-se um espírito de resistência e provocação que faz uso do que chamamos hoje de terrorismo digital – ataques a sistemas, destruição de informações, quebra de dados sigilosos. Um dos casos mais emblemáticos é o de Edward Joseph Snowden, analista de sistemas da Central Intelligence Agency (CIA), dos Estados Unidos, que distribuiu a jornais ingleses informações sigilosas dos programas com os quais trabalhava. Em razão disso, hoje, na Inglaterra, julga-se o pedido de extradição de Snowden para os Estados Unidos.

A defesa do nacional adquire nova importância diante da comunicação em rede – informações chegam de todos os lados e de diversas fontes. Qual a importância do que nos é próximo? O que está longe e o que está perto? O que nos diz respeito diretamente e diante do quê somos apenas *voyeristas*? Novos parâmetros e novas referências passam a ser importantes e a servirem de balizas para nossa forma de estar no mundo.

Claro que as possibilidades de manipulação do público se tornam cada vez maiores – perdemos as referências daquilo que as informações indicam. O mundo se torna cada vez menor – estamos, segundo as mais recentes teorias, a seis cliques de qualquer pessoa no planeta, mas, paradoxalmente, nossas experiências de vida e o conhecimento da realidade são cada vez mais mediados pelos meios de comunicação. Como transformar informação em conhecimento?

4. CONCLUSÃO – O QUE É DEMOCRATIZAR AS MÍDIAS?

As respostas às questões propostas neste texto exigem que retornemos ao início de nossa apresentação – à Caverna de Platão. A história desses séculos que nos separam de Atenas e da invenção da democracia e da vida pública participativa tem criado cada vez mais obstáculos para a liberdade dos prisioneiros que, acorrentados, são expostos às projeções de um mundo que eles desconhecem. Podemos dizer que a caverna se tornou mais profunda e que as fontes de imagem se multiplicaram ao infinito. Como, então, garantir a possibilidade de nos comunicarmos com a realidade; como valorizar nossa própria percepção; como contrapor ideias e visões de mundo, apropriando-nos daquilo que pode ser considerado real? Acreditamos que isso exige o que chamamos de democratização das mídias, ou seja, a possibilidade de ascendermos e sairmos da caverna, apropriando-nos dos meios, das informações e das técnicas de produção e reprodução das imagens. A educação é o meio mais eficaz para

chegar a esse objetivo – é fazendo a comunicação se tornar elemento essencial da educação, do conhecimento e da informação que poderemos nos libertar dos grilhões da passiva recepção de mensagens.

Assim, terminamos este artigo apontando aquilo que consideramos como democratização dos meios de comunicação.

- Criar mecanismos jurídicos de controle do uso da mídia pelo Estado – procurando evitar que governantes façam uso intensivo dos meios de comunicação na defesa de seus próprios interesses, é preciso criar regras que estabeleçam os limites de um uso equânime dos meios de comunicação pelos que já são governo e por aqueles que pretendem sê-lo.
- Administrar com transparência a distribuição de concessões de uso dos meios de comunicação – é preciso lembrar sempre que a comunicação é um serviço público e que as empresas que fazem uso de concessões para se responsabilizar por isso devem ter em seus objetivos os interesses públicos e não apenas os próprios. Estabelecer limites nítidos entre público e privado.
- Ampliar a infraestrutura tecnológica, tornando o país autônomo em termos comunicacionais – é necessário que, no mundo globalizado, um Estado possa suprir suas necessidades essenciais para participar dessa orquestra planetária. A dependência tecnológica pode levar a neocolonialismos. Investimentos em comunicação são requisitos de autonomia, independência e autogestão.
- Garantia, à população e ao público em geral, de acesso aos meios de comunicação para que possam intervir, se expressar e interagir com o próximo e o distante. Muito pior do que evitar confrontos é dar a impressão de que eles não existem. O confronto permite que se tome conhecimento da diversidade de opiniões, um requisito necessário para não se considerar apenas uma opinião dominante dado de realidade. A pluralidade e a diversidade dependem disso.
- Planejar a alfabetização mediática como elemento intrínseco da educação, fornecendo elementos para que o público se assenhore dos mecanismos de produção de imagens e informações, rompendo com uma atitude ingênua diante dos meios de comunicação. É preciso desconstruir as mensagens, desvendando os processos de criação e chegando a seu autor e, assim, à intencionalidade do que está sendo informado.
- Fortalecer a comunicação nacional, regional, local, informal, alternativa, mesmo considerando que a informação é uma mercadoria e que está sujeita, no mundo capitalista, às regras de mercado. Nas formas de comunicação informais está um olhar para o mundo mais desinteressado e mais público.
- Favorecer a expressão artística – tanto a erudita como a popular – porque é experienciando as emoções e as sensibilidades que nos tornamos mais aptos a entender as metáforas, as mensagens complexas. A arte expressa sempre de forma mais sensível o seu tempo e aquele que se anuncia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial. *In*: COHN, Gabriel. **Sociologia**: Theodor Adorno. São Paulo: Ática, 1986.
- ABREU E LIMA, Fellipe de Andrade. Antropometria, individualismo e genialidade na tratadística do Renascimento Italiano. **Revista Veredas**, Caruaru, v. 2, n. 1-2, p. 1-22, 2009.
- GREENBLATT, Stephen. **A virada**: o nascimento do mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 1 v.
- CHAUNU, Pierre. **A civilização da Europa clássica**. Lisboa: Estampa, 1987. v. 1.
- ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Organização de Federico Neiburg e Leopoldo Waizbordt. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. v. 1.
- FRANÇA. **Direitos do homem e do cidadão**. 1789.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KOFLER, Leo. **Contribución a la historia de la sociedad burguesa**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- MARX, Karl. **Liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- PLATÃO. A Alegoria da caverna: A Republica, 514a-517c. *In*: MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de Filosofia**: dos Présocráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 39-42.
- SAUNDERS, Frances Stonor. **Quem pagou a conta?** A CIA na Guerra Fria da cultura. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- STAROBINSKI, Jean. **1798**: os emblemas da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TOYNBEE, Arnold Joseph. **A herança dos gregos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

Metodologia projetual para educar o desenvolvimento de coleções de moda

Taís Steffenello Ghisleni

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação (LAPEC) e professora do curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens do Centro Universitário Franciscano.
E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br

Rubiana de Quadros Sandri

Professora Especialista no curso de Design de Moda e Mestranda do curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN).
E-mail: ruby_moda@yahoo.com.br

Elsbeth Léia Spode Becker

Professora Doutora, no curso de Geografia e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFN.
E-mail: elsbeth.geo@gmail.com

Resumo: Neste artigo objetiva-se descrever uma proposta de prática educacional para a recriação de metodologias projetuais no ensino e no desenvolvimento de coleções de moda. A metodologia é exploratória, fundamentada na revisão bibliográfica. No texto, expõe-se uma breve compreensão sobre metodologias projetuais no desenvolvimento de coleções de moda a partir de Montemezzo (2003), Jones (2005), Barcaro (2008), Sorger e Udale (2009), Renfrew e Renfrew (2010) e Treptow (2013). Além disso, descrevem-se algumas metodologias utilizadas no design de moda e apresenta-se uma proposta de prática educacional no ensino e no desenvolvimento de coleções de moda. Inferiu-se que as metodologias

Abstract: This article aims to describe a proposal for educative practice to recreate design methodologies in teaching and developing fashion collections. The methodology is an exploratory research, based on a literature review. The text presents a brief understanding of design methodologies in the development of fashion collections based on the Montemezzo (2003), Jones (2005), Barcaro (2008), Sorger and Udale (2009), Renfrew and Renfrew (2010) and Treptow (2013), and describes some methodologies used in fashion design and presents a proposal for educative practice in teaching and developing fashion collections. It was inferred that the design methodologies for

Recebido: 29/05/2020

Aprovado: 25/08/2020

projectuais para o desenvolvimento de coleções de moda podem utilizar-se de práticas educacionais e assim facilitar o processo de ensino no desenvolvimento de coleções, articulando o processo colaborativo entre os alunos.

Palavras-chave: vestuário; educomunicação; ensino; design de moda; processo colaborativo.

the development of fashion collections could use educational practices and thus facilitate the teaching process in the development of collections, thus articulating the collaborative process between students.

Keywords: clothing; educommunication; teaching; fashion design; collaborative process.

1. INTRODUÇÃO

As grandes transformações engendradas nos séculos XII e XIII geraram uma dinâmica social sem precedentes no mundo medieval e a gradual mudança no tradicional sistema feudal trouxe notáveis inovações, entre elas o renascimento urbano no mundo ocidental. A vida na cidade ofereceu uma maior referência à vida material e ao consumo e despertou a curiosidade pelo novo. Também foi nesse período que começou a surgir o indício de um hodierno sistema econômico que, mais adiante, passou a dominar as sociedades contemporâneas. O capitalismo e sua representante máxima, a classe burguesa, evidenciaram uma nova concepção de mundo e a vida material se tornou, pela primeira vez, tão importante quanto a vida espiritual.

Todas essas mudanças foram acompanhadas por novas formas de mentalidade, de cultura, da evidência da individualidade e do nascimento da consciência de si. O surgimento da ideia de indivíduo se promoveu, acima de tudo, no encontro do homem consigo mesmo, como protagonista de seu tempo e de seu meio, influenciado por eventos externos, mas capaz de agir por seus próprios impulsos. O indivíduo, nas artes, aparecerá no retratismo renascentista, que promoveu a identidade pessoal a tema absoluto, a ser buscado de todas as formas, especialmente, na aparência do indivíduo.

A mudança de percepção foi extremamente profunda e se constituiu na semente da revolução filosófica conduzida pelo humanismo. O homem se tornou o centro de todo o pensamento, a referência para o conhecimento racional e cartesiano e o principal destaque é dado à vida terrena e não mais à espiritualidade e à religiosidade. Nesse contexto de pensamento, a aparência visual e a maneira como esse novo homem se apresenta ao mundo e à sociedade ganhou grande importância.

Suntuoso ou cômodo, o traje está estreitamente ligado ao íntimo: convencemo-nos disso pelo lugar que ocupa nos diários de despesa, assim como pelas imagens de si que suscita no fim da Idade Média. O traje é sempre mais que o tecido e o ornamento, estende-se ao comportamento, determina este último, determina este último tanto quanto o põe em evidência: marca as etapas da vida, contribui para a construção da personalidade, apura a distância entre os sexos¹.

¹ BRAUNSTEIN, Philippe. A emergência do indivíduo: abordagens da intimidade nos séculos XIV-XV. In: DUBY, Georges. (org.). *História da vida privada 2: da Europa feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Portanto, a moda emergiu com a nova classe social, a burguesia, com a possibilidade de liberdade e democracia no que diz respeito ao indivíduo. Em meio ao cenário de transformação econômica, política, cultural e religiosa, o mundo ocidental europeu passava a ser inundado de novidades, repleto de pequenas e grandes vogas e seguramente a aparência ganhou destaque e estimulou a cópia dos trajes aristocráticos pela burguesia cada vez mais enriquecida. Cabe lembrar a criação das Leis Suntuárias, pelo Édipos reais, proibindo ou limitando o uso de determinados produtos e materiais pelos diversos estratos sociais. Segundo Hunt², as leis proibitivas relacionadas ao vestir possuíam três motivações principais: reforçar hierarquias, privilégios e posições sociais; efeito moralizador relacionado ao luxo de acordo com diferentes camadas sociais; e protecionismo econômico, relacionado ao uso de tecidos, pedras preciosas e materiais diversos.

A dialética da cópia existente entre o que era eleito pela corte como a novidade, seguida por sua imitação pela aristocracia e depois pela elite burguesa, e finalmente sua popularização entre as classes urbanas servia de estímulo para que a corte se enfadasse e, em seguida, se dedicasse a alguma outra novidade³. Mas considerar a “cópia entre classes” como a única responsável do surgimento da moda, talvez seja demasiado reducionista, e há necessidade de considerar também outros fatores.

A existência de diferentes tipos de corporações de ofício que requeriam um vestuário específico que as identificavam e, ainda dentro destes grupos, seus membros se subdividiam em hierarquias. As distinções entre as corporações e seus grupos deveriam ser visíveis e o melhor recurso para isso era a indumentária. Em decorrência, havia uma proliferação de uniformes, insígnias e distintivos que decoravam os vestuários urbanos, aumentando ainda mais a possibilidade de composição da imagem corporal. Ademais, é necessário considerar que existiam os vários maneirismos locais e as particularidades do traje de cada região da Europa⁴.

Além de tudo isso, acrescenta-se o processo de desenvolvimento do “Eu”, da consciência individual daqueles sujeitos históricos que, agentes de seu tempo, sofriam as consequências das profundas transformações econômicas, políticas, culturais e religiosas da época. Portanto, a construção de uma identidade e da aparência desse novo sujeito, único, passava por todos esses aspectos e a indumentária era uma das possibilidades de fazer-se representado em seus aspectos individuais.

Este contexto revela que a moda ganha um novo *status quo* a partir da Idade Moderna, impulsionado no desenvolvimento da imprensa e no aumento do interesse por veículos que tratavam a moda como possibilidade de criação e exteriorização do “bom gosto”. O bom gosto passa a ser a primeira virtude social que, no âmbito da vida mundana, refere-se tanto à interioridade quanto à aparência dos indivíduos. [...] O gosto refere-se ao que os indivíduos são, ao que sentem em sua relação com as coisas⁵.

A moda como o sistema que conhecemos hoje encontrou terreno frutífero na sociedade moderna que trouxe consigo a possibilidade de transição e comunicação entre as camadas sociais, substituindo a fixidez das estruturas que eram, em grande parte, identificadas através das roupas e oficializadas pelas leis suntuárias. A posse do dinheiro, especialmente pela burguesia, tornou acessíveis os símbolos da vida

2 HUNT, Alan. **Governance of the consuming passions: a history of sumptuary law**. New York: St. Martin's Press, 1996.

3 SHULMAN, Rachel. Sumptuary legislation and the fabric construction of national identity in early modern England. **Constructing the Past**, Chicago, v. 8, n. 1, 2007.

4 BRAUSTEIN, 1990.

5 FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida Privada 3: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 234-289.

ociosa e, no amplo e variado espaço urbano, a transformação do pensamento e das mentalidades fez surgir o indivíduo moderno como valor social. Emerge a razão, o indivíduo, a consciência, o inconsciente e o consumo, fortalecido pela Revolução Industrial alinhavada com a expansão da democracia burguesa.

A sociedade contemporânea, globalizada, acentua ainda mais os aspectos da identidade e da individualidade do sujeito. Para Hall⁶, a constituição da identidade acontece na relação com as pessoas que mediam os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura, para o sujeito. A identidade é, portanto, formada na interação do sujeito com a sociedade, num diálogo contínuo com o mundo. Nessa relação o sujeito se projeta e internaliza imagens e símbolos que irão constituir sua identidade numa relação dinâmica e constante.

A possibilidade de vir a ser conforme o próprio desejo está no seio da moda tal qual a conhecemos hoje. Dessa forma, a moda representa a identidade, ou, mais do que isso, a possibilidade de construção da própria identidade por parte do sujeito.

A moda é escolha pessoal e pode se revelar identitária de uma individualidade, mas, também, pode compor um fenômeno social e, neste caso, estar presente nos modos de agir, viver e sentir coletivos, e a forma mais visível de manifestação desse fenômeno é a maneira de se vestir, ou seja, o vestuário. A influência da moda no vestuário pode ocorrer como um mecanismo que regula as escolhas e as preferências das pessoas em deferência a uma espécie de “pressão social”, que indica aquilo que devem consumir, usar, utilizar ou fazer. E, sob este aspecto, da moda no vestuário, o setor foi rapidamente incorporado à lógica do sistema capitalista como sendo a indústria da moda, que dita tendências e modismos.

A indústria da moda e, mais especificamente, a indústria do vestuário tem se desenvolvido rapidamente também no Brasil, e constituiu-se em um dos setores que mais move a economia, gera renda e trabalho. Essa indústria, assim como outros setores, passou por grandes transformações acarreadas da evolução tecnológica e da pesquisa de novas matérias-primas e, mais recentemente, incorporou-se às novas tendências voltadas à sustentabilidade e ao consumo consciente.

Cabe recordar que a moda, por muito tempo, foi conduzida pela substituição e pelo descarte sugeridos ou impostos pelas novas tendências que tornavam a coleção anterior superada e até “fora de moda”. Assim, o setor da moda, por muitas décadas, estava associado ao “bom gosto”, e as pessoas que preferiam ou não podiam seguir esses códigos acabavam por ficar, de alguma forma, afastadas da sociedade ou eram alvo de críticas de “mau gosto”. O fato de se adotar ou não uma moda ou um estilo não era um ato voluntário, mas um ato regrado pelas boas maneiras da civilidade, ditado pelos manuais de etiqueta e civilidade que eram consultados pelos integrantes da elite que neles se espelhavam para desempenhar papéis e regras sociais que normatizavam comportamentos⁷.

Ainda no século XX, mas já na esteira das transformações do período técnico-científico-informacional e dos referenciais ecológicos, a exemplo da Carta da Terra, a civilização contemporânea, movida pelos desígnios do novo milênio e desafiada pelo pensamento complexo⁸, se reconhece como relação, como abertura, comunicação e solidariedade para consigo, com o outro e com as coisas do planeta.

6 HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

7 ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral; BECKER, Elisabeth Léia Spode. **Manuais de etiqueta e civilidade e sua influência na condução social feminina no Brasil (1940-1960)**. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 42-65, 2019.

8 “Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 38.

O supérfluo e o individualismo são incitados ao ecumênico, ao comunitário e ao reconhecimento da multiplicidade de culturas e realidade da sociedade humana.

Nesse contexto, o ser humano compreende-se cercado de possibilidades circunstanciais, de pluralismo e de uma necessária nova postura diante da vida, em todas as suas manifestações no planeta Terra. No setor do vestuário, na moda atual, acontece uma ruptura da essência da moda. Segundo Svendsen⁹, a lógica de substituição foi trocada pela lógica de suplementação, em que todas as tendências são recicláveis. Para tanto, os designers precisam estar preparados para esse novo mercado e, verdadeiramente, serem capazes de lançar estilos consoantes com a natureza e a preservação da vida na Terra. A moda tende a ser associada àquilo que está relacionado ao contexto de cada época, e o atual momento é desafiador, tanto nas tendências do uso de novos materiais como na consciência da preservação dos recursos naturais¹⁰. Portanto, a indústria, o mercado consumidor e principalmente o ensino para designers precisam ser verdadeiramente preparados para acompanhar o novo paradigma da humanidade: a sustentabilidade.

A moda está fortemente associada às questões voltadas ao vestuário, e a maioria dos cursos superiores mantém em comum o ensino de metodologias para o desenvolvimento do vestuário. O mercado de moda tem evidenciado crescimento quando se trata do contexto dos negócios contemporâneos no Brasil e no mundo. Atualmente, o Brasil é o país que tem o maior número de cursos voltados para a área de Moda. Segundo Cietta, houve uma atenção crescente voltada para as funções dos designers de profissionais na área da moda, e o resultado desse fenômeno é aumento dos cursos de moda disponíveis no Brasil. O autor apresenta um levantamento realizado na plataforma e-MEC e contabilizou 179 cursos, sendo 126 tecnológicos e 53 de bacharelado¹¹.

A moda é cíclica e, conforme Carvalhal¹², parte da premissa que quem move o mundo são as pessoas. Portanto, “se formos capazes de educá-las, instruí-las, transformá-las ou ao menos ampliar sua consciência, a solução um dia chegará”.

A moda se expressa por meio do vestuário, que é criado e desenvolvido durante um processo projetual. O designer de moda, ao projetar uma coleção de moda, concilia a inovação de materiais e a tecnologia com a interpretação cultural e, além disso, integra aspectos sociais, econômicos, estéticos e sustentáveis. Atualmente, sabe-se que não basta criar produtos com soluções estéticas apenas, pois é preciso considerar outras questões. Dentre elas, vale enfatizar que o sistema de moda precisa mudar. De acordo com Carvalhal¹³, ele está “se destruindo”. Com isso, o autor não se refere somente ao meio ambiente, mas também ao “quanto a moda tem matado o desejo pela moda, acelerando demais, banalizando suas coleções e seus produtos”, na sua maioria sem relevância ou propósito.

Vive-se um período de transformações da sociedade moderna para a pós-moderna, e, nesse contexto, Bauman¹⁴ endossa que a solidez do mundo deu lugar à fluidez, que, por sua vez, não se restringe à forma fixa, mas está em constante mudança, definida pelo autor como modernidade líquida. Esse fenômeno é marcado pela inconstância e mobilidade e direciona para a diversidade de possibilidades individuais para as atuações sociais.

9 SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

10 Ibidem.

11 CIETTA, Enrico. **A economia da moda: porque hoje um bom modelo de negócios vale mais do que uma boa coleção**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017. p. 44.

12 CARVALHAL, André. **Moda com propósito**. São Paulo: Paralela, 2016. p. 55.

13 Ibidem, p. 54.

14 BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Visto por esse viés, pode-se perceber que a complexidade da profissão está em perceber o contexto histórico e traduzi-lo, além de dispensar atenção às diversidades, analisar o mercado e o comportamento do consumidor, seus anseios e desejos e integrar componentes estéticos, econômicos e competitivos e, posteriormente, concretizar o projeto. Muitas vezes, nota-se que os alunos partem para a criação, deixando de lado o que dará suporte e embasamento para a coleção, ou seja, sem seguir uma metodologia, que não deve ser engessada, ou seja, deve ser flexível conforme a necessidade e o contexto. Percebe-se, portanto, a necessidade de revisão permanente e atualizada das mudanças sociais, das novas metodologias, técnicas e ferramentas que surgem para lidar com as manifestações transitórias referentes à moda¹⁵.

A educação, a sociedade e a moda vêm passando por mudanças profundas em decorrência dos avanços tecnológicos. O ensino tradicional, por sua vez, deve acompanhar as possibilidades decorrentes de tais mudanças. Para tanto, com a finalidade de integrar as práticas educativas e os processos comunicativos em espaços educativos e possibilitar a construção e reconstrução do conhecimento de maneira coletiva, por meio de uma reflexão compartilhada, a educomunicação pode significar uma excelente alternativa. Aparicci¹⁶ afirma que a

[...] educomunicação inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também a formação do senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens, para descobrir os valores culturais próprios e a verdade.

Entretanto, nota-se que metodologias projetuais precisam inovar e se aliar às tecnologias no sentido de introduzir novas formas no ensino, uma maneira de estimular a utilização de uma metodologia de projeto. A educomunicação pode ser eficaz, pois oferece opções de jogos, vídeos, *podcast*, *gifs*, entre outros, e se caracteriza por ser uma forma de comunicação que busca reduzir as desigualdades e promover respeito às diferenças. Essas características fazem parte, também, do novo jeito de “fazer moda”. A moda, desde o seu surgimento até os dias atuais, passou por grandes mudanças, talvez a maior delas tenha sido o conceito que fez com que ela surgisse, ou seja, a mudança pela mudança.

Cabe a ponderação de Carvalho¹⁷, que refere que é preciso resgatar a consciência e os valores humanos por meio dos aspectos reflexivos e expressivos que a moda propõe. Além e apesar disso, é necessário considerar que um produto de moda é dinâmico e, para que ele atenda à demanda competitiva de mercado e ao conceito de sustentabilidade, o designer deve escolher a melhor metodologia projetual e recriá-la para cada contexto. Nesse sentido, cabe a seguinte pergunta-problema: a educomunicação pode contribuir para o processo de recriação de metodologias projetuais no ensino e no desenvolvimento de coleções de moda?

Com base na questão exposta, tem-se como objetivo, neste artigo, discutir uma proposta de práticas educacionais para a recriação de metodologias projetuais no ensino e no desenvolvimento de coleções de moda. Para tanto, será necessário apresentar metodologias propostas por diferentes autores,

15 SANCHES, Maria Celeste de Fátima. **Moda e Projeto: estratégias metodológicas em design**. São Paulo: Estação das Letras, 2017. p. 11.

16 APARICCI, Roberto (org.). **Educomunicação: mais além dos 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 38.

17 CARVALHAL, André, op. cit., 2016.

ênfatisando a importância de projetar um produto de moda; abordar como a educação pode contribuir para o ensino; propor práticas educacionais aplicadas à metodologia de projeto de coleção de moda.

Assim como a sociedade, a moda está em constante evolução, e o ensino de moda precisa acompanhar esse desenvolvimento e se adequar à nova realidade e, nesse contexto, de acordo com Soares¹⁸, “o grande desafio é assumir uma inovação necessária. O campo da educação é um espaço de decisões por mudanças direcionadas à integração dos talentos, tendo como foco principal o educando e seu universo de expectativas e perspectivas”.

2. METODOLOGIAS PROJETUAIS NO ENSINO E NO DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES DE MODA

Projetar uma coleção de moda em um cenário complexo, em que os valores imateriais se tornam cada vez mais relevantes é, também, uma tarefa complexa. Nessa direção, Moraes¹⁹ corrobora ao escrever que, sobre a dificuldade de decodificar um cenário complexo, entretanto, a natureza transversal e dinâmica do design pode facilitar essa decodificação da realidade, auxiliando nas diretrizes que guiam as intervenções neste contexto híbrido.

Projetar significa antever o futuro, planejar algo que ainda não se conhece. No decorrer da execução do projeto, as decisões se conectam umas às outras, inserindo novas informações e se modificando até verificar sua viabilidade, processo que acontece de forma cíclica e interativa, ou seja, o percurso projetual não deve ser entendido como um esquema fechado e linear. Nesse sentido, nota-se que autores que desenvolvem as metodologias do design discorrem sobre a importância da maleabilidade dos métodos²⁰.

No contexto da indústria, o planejamento e desenvolvimento de produtos de vestuário de moda se desdobram de maneira complexa e acelerada. Montemezzo²¹, Jones²², Barcaro²³, Sorger e Udale²⁴, Renfrew e Renfrew²⁵ e Treptow²⁶ são unânimes ao destacarem o planejamento como etapa imprescindível para dar conta do cenário acelerado.

Montemezzo²⁷ destaca a metodologia projetual em cinco etapas. A *preparação* é a primeira, na qual é realizada a coleta de dados de comportamento, definido o problema, feita a pesquisa de tendências, materiais e tecnologia, além da definição do conceito gerador, ou seja, da linguagem visual. A etapa seguinte é a *geração*, fase em que são realizados os esboços, os estudos de modelos e as configurações. Em seguida vem a *avaliação* de acordo com as especificações do projeto. A etapa posterior é a *concretização*, o desenvolvimento tridimensional para experimentação, custo e correção adequações. A última é a etapa da *documentação* para a produção, a realização da ficha técnica definitiva e confecção da peça piloto²⁸.

Jones²⁹ apresenta três grandes etapas: o *briefing*, em que se apresentam as metas e os objetivos, em seguida a fase da inspiração, a fase da apresentação e, por fim, a avaliação. Cada uma delas tem especificações como se observa na Figura 1.

18 SOARES, Ismar. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Contato*, Brasília, v. 1, n. 1, 1999. p. 194.

19 MORAES, Dijon de. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.

20 SANCHES, Maria Celeste de Fátima, op. cit., 2017.

21 MONTEMEZZO, Maria C. F. S. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

22 JONES, Sue Jenkyn. **Fashion design**: manual do estilista. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

23 BARCARO, Andrea. Os processos de uma empresa de moda. In: SORCINELLI, Paolo. (org.). **Estudar a moda**: corpos, vestuários, estratégias. São Paulo: Senac, 2008.

24 SORGER, Richard; UDALÉ, Jenny. **Fundamentos de design de moda**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2009.

25 RENFREW, Elinor; RENFREW, Colin. **Desenvolvendo uma coleção**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

26 TREPTOW, Doris. **Inventando moda**: planejamento de coleção. Brusque: Doris Treptow, 2013.

27 MONTEMEZZO, Maria C. F. S., op. cit., 2003.

28 Ibidem.

29 JONES, Sue Jenkyn, op. cit., 2005.

Barcaro³⁰ define como etapa inicial o portfólio das coleções, na qual são realizadas análises de marcas, investimentos e tendências. Na etapa seguinte, sistematização das coleções, considera importante a escolha do número de modelos para o mostruário, definição dos tecidos e cores, além do cronograma operacional. Segue, então, o desenvolvimento da coleção, iniciam-se os esboços e desenhos, a escolha de acessórios e a criação das peças piloto. Nesse momento projetual, é realizada a revisão das peças, distribuição e mostra da coleção. A finalização do projeto prevê a campanha, a produção e a compra e, por fim, a entrega da coleção.

Sorger e Udale³¹ iniciam a partir da pesquisa, sendo elas a de tendências e a de mercado. Posteriormente, inicia-se a geração de alternativas, por meio dos esboços, depois a modelagem e a pilotagem. Por fim, a confecção e a finalização da coleção.

Renfrew e Renfrew³² escrevem que uma coleção de moda exige muita pesquisa, investigação e planejamento. Inicia-se o processo pelo *briefing*, em seguida vem a modelagem, o protótipo. Destacam os processos comerciais que envolvem uma coleção de moda, como se observa na Figura 1.

Treptow³³ descreve as quatro etapas detalhadamente. Inicia o projeto com a etapa do *planejamento*, que confere a reunião de planejamento, o cronograma, o parâmetro e a dimensão da coleção. Também faz parte da etapa do planejamento o *briefing* e a pesquisa de tendências. A segunda etapa é a do *design*, a qual é composta por inspiração, seleção de cores, tecidos, aviamentos. Além disso, a autora introduz nessa etapa os elementos e princípios do design, os elementos de estilo, que auxiliam na criação dos esboços, dos desenhos de moda, desenho técnico. A terceira etapa é a do *desenvolvimento*, referente à modelagem, à confecção do protótipo, aprovação, graduação, encaixe, a realização da ficha técnica, além da formação de preço, a confecção do mostruário e a produção. Na quarta e última etapa, Treptow³⁴ dá ênfase para a *promoção e comercialização*. Aqui são considerados o lançamento, a divulgação, a comercialização, as entregas e a reunião de *feedback*. Na Figura 1 constam, respectivamente, as metodologias projectuais desses autores para planejar os produtos de moda.

30 BARCARO, Andrea, op. cit., 2008.

31 SORGER, Richard; UD-
ALE, Jenny, op. cit., 2009.

32 RENFREW, Elinor; REN-
FREW, Colin, op. cit., 2010.

33 TREPTOW, Doris, op. cit.,
2013.

34 Ibidem.

Metodologia projetual

- Taís Steffenello Ghisleni, Rubiana de Quadros Sandri e Elsbeth Léia Spode Becker

MONTEMEZZO (2003)	JONES (2005)	BARCARO (2008)	SORGER e UDALÉ (2009)	RENFREW (2010)	TREPTOW (2013)
1. Preparação Coleta de dados do comportamento, definição do problema, conhecer as necessidades práticas e estético-simbólicas; Pesquisa de Tendências, Materiais e Tecnologias, Conceito gerador, Princípios funcionais e de estilo, sintetizar o conceito em referências de linguagem visual	1. Briefing- Tarefas e objetivos Estação, ocasião, cliente, mercado-alvo, escolha de materiais e tecidos, custo e gerenciamento de tempo.	1. Portfólio das coleções	1. Pesquisa Tendência e Mercado	1. Estilista, Inspiração, Visualização e Briefing para a equipe de prototipagem , incluindo modelista , piloteista e analista financeiro (para custo e transações comerciais).	1. Planejamento Reunião; Cronograma; Parâmetro e Dimensão da coleção; Briefing ; Pesquisa de tendências.
2. Geração Esboços, desenhos, estudo dos modelos, estudo de configuração, materiais e tecnologia.	2. Inspiração Fontes de Pesquisa	2. Sistematização da coleção e Cronograma operacional	2. Esboços Geração de alternativas	2. Estilista, Gerente comercial para custos finais e pedidos de produção (materiais e tempo de confecção).	2. Design Inspiração, cores, tecidos, aviamentos, elementos e princípios do design, elementos de estilo, esboços, desenhos de moda e desenhos técnicos, reunião de definição.
3. Avaliação Avaliar e selecionar alternativas de acordo com o conceito e especificações do projeto.	3. Apresentação Criação e execução Cadernos de croquis, recortes, painel de criação, croquis e <i>story board</i>	3. Desenvolvimento da Coleção. Campanha de venda; Compra; Produção e Entrega.	3. Modelagem Moldes e pilotagem	3. Estilista Stylist Apresentação final na passarela	3. Desenvolvimento Modelagem; Protótipo; Aprovação; Gradação e encaixe; Ficha Técnica; Formação de preço; Mostuário e Produção.
4. Concretização Detalhar a configuração do produto selecionado, desenvolvimento tridimensional para experimentação, avaliação do caimento, conforto, usabilidade, impacto ambiental e custo, corrigir adequações.	4. Avaliação		4. Confecção Finalização da coleção	4. Estilista, Gerente comercial e compradores de varejo para fechar pedidos e confirmar a produção.	4. Promoção e comercialização Lançamento e divulgação Desfile, editoriais; Comercialização; Entregas; Reunião de feedback.
5. Documentação para produção Ficha técnica definitiva Confecção da peça-piloto.				5. Estilista, Produtor de desfile para definição de local, trilha sonora, cenário, convites, modelos, cabelo e maquiagem	
				6. Estilista, Gerente comercial e Assessor de imprensa ou RP para definir release de imprensa, futuras coberturas editoriais e o desfile - lista de convidados, patrocinadores.	
				7. Estilista e Assessor de imprensa (pós-desfile), possíveis pedidos de empréstimo de peças para editoriais de moda.	
				8. Estilista, Gerente comercial para revisar pedidos, confirmar produção e entrega, definição dos custos finais.	
				9. Estilista, início da pesquisa da próxima coleção, visitas de negócios.	

Figura 1: Metodologias projetuais para desenvolvimento de coleção de moda

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar de haver metodologias projetuais para o desenvolvimento de coleções de moda, nota-se que, muitas vezes, no processo de planejamento de um projeto, as etapas acontecem em ordem inversa, e há casos em que se opta por eliminar etapas que são determinantes para se obter êxito na coleção. Afinal, são etapas intermediárias para a aplicação de diversos saberes que dão consistência ao projeto. Por consequência, é relevante a busca por metodologias, ferramentas que possam auxiliar projetos na área de moda, para acompanhar suas manifestações cíclicas.

3. EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO E NO DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES DE MODA

Morin³⁵ coloca que o formato educacional atual está em crise por conta da departamentalização cartesiana do conhecimento, que criou inúmeras especialidades. Entretanto, acabou esquecendo a conexão existente entre elas e, além disso, ignorou a conexão com a realidade e com o próprio ser humano. Com base nessas considerações, o autor defende a necessidade de se fazer a transição entre o pensamento cartesiano linear para o pensamento sistêmico e complexo, com o objetivo de promover a formação de cidadãos com mentes abertas para o novo e para a diversidade, conhecer o contexto que os cerca e comprometidos com o desenvolvimento individual e social.

Carvalho³⁶ cita Paul Baran (1926-2011), que, durante a Guerra Fria, percebe que as estruturas da sociedade estavam mudando e era necessário adotar

35 MORIN, Edgar, op. cit., 2000.

36 CARVALHAL, André, op. cit., 2016.

novas conexões para mudar o todo. Duran foi responsável pela criação da rede de comutação em pacotes (Figura 2).

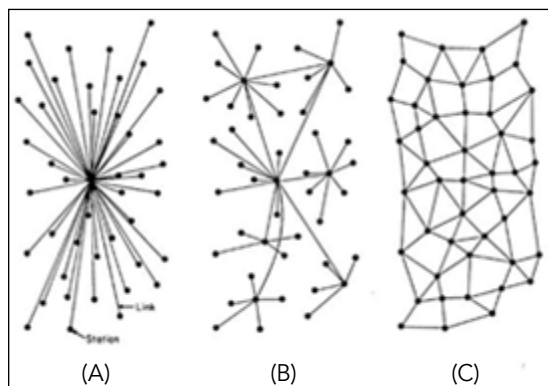


Figura 2: Diagrama de Paul Baran

Fonte: Carvalhal, 2016³⁷.

O desenho (A) traduz o momento em que tudo era centralizado e distribuído de “um para muitos” (criação, informação, poder, dinheiro). A sociedade moderna descentralizou e o modelo foi fragmentado (B). Assim, surgiram os departamentos, os grupos, as escolas, as novas religiões. Por fim, o terceiro desenho (C) representa a atualidade, todos conectados a uma grande rede, possibilitando muito mais acesso à informação e ao poder, cada um é parte do todo. A ampliação da consciência é favorecida por esse modelo³⁸.

Carvalhal³⁹ escreve que a forma de planejamento ou o modelo cartesiano não darão conta de explicar ou prever “a nova era da moda”. Diante dessa constatação, o autor pondera que, para entender a moda daqui para frente, é necessário que se olhe primeiramente para as pessoas.

O ensino é um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento à ação do professor em sala de aula, a fim de auxiliar sua interação com os alunos. Nessa mesma direção, a educomunicação como interface entre educação e comunicação tem a finalidade de estimular a aprendizagem, aproveitar os saberes de cada indivíduo em uma construção coletiva do conhecimento. Para Soares⁴⁰, educomunicação é

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas.

É relevante salientar que os projetos educomunicativos indicam para uma educação pedagógica, pela interdisciplinaridade, valorizando as habilidades e competências. Agregar a educomunicação às estratégias utilizadas no âmbito

37 Ibidem, p. 129.

38 CARVALHAL, André, op. cit., 2016.

39 Ibidem, p. 56.

40 SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida.** São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016. p. 1.

escolar torna este um ambiente dinâmico favorável a uma aprendizagem colaborativa e conjunta.

Sob essa perspectiva, percebe-se que a educomunicação pode contribuir para a criação de uma coleção de moda, pois a moda tem características de valorização de um repertório cultural, em que o significado é construído pela integração da percepção humana. Com o tempo, o espaço, a cultura e a memória⁴¹ também passam a fazer parte do conceito de educomunicação.

Nesse viés, convém enfatizar que a educomunicação pressupõe o compartilhamento das informações, considerando que o conhecimento é de e para todos. A educomunicação é um novo campo que nasce da junção da comunicação e da educação, alguns argumentam como uma metodologia que pensa e pratica a comunicação de forma colaborativa⁴². Para Carvalhal⁴³, “colaborar é uma resposta das pessoas às transformações que estamos vivendo”. Carvalhal enfatiza, ainda, que a moda é veículo de comunicação a serviço da sociedade, e deve ser um agente de transformação e de veiculação de ideias.

É relevante salientar que a educomunicação, enquanto “teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente”⁴⁴. A moda, por sua vez, também precisa ser construída intencionalmente, ser mais consciente, mais humana, colaborativa, sustentável, social e ética⁴⁵.

Sanches⁴⁶ salienta a importância do contexto para o ensino e a aprendizagem, além das atividades interativas e flexíveis do ambiente educacional, que são fundamentais no processo investigativo em sala de aula. Sob esse direcionamento, a autora aponta a importância do processo colaborativo na construção do conhecimento. A autora vai além e esclarece a conexão vestuário-contexto. O vestuário tem a função de proteger e também estabelecer a aparência para a integração no contexto sociocultural. De forma paralela, a educomunicação leva em consideração o contexto social e, a partir de uma pesquisa sobre para quem a comunicação está direcionada, decide-se o tipo de linguagem e de mídia mais adequadas para a geração dos produtos.

Um processo projetual surge da demanda do contexto sociocultural e finaliza no mesmo contexto que o definiu, transformando e influenciando novas demandas. O reconhecimento dessa premissa, conforme Sanches⁴⁷, é primordial ao processo de ensino/aprendizagem de projetos. Os movimentos socioculturais são imprescindíveis para projetar uma coleção de moda, pois geram padrões de comportamento, “introduzindo e renovando códigos comunicativos na dinâmica social vigente, a qual está em sintonia direta com as significações construídas pela moda”⁴⁸.

4. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se baseia em pesquisa exploratória de caráter bibliográfico. No texto, expõe-se uma breve compreensão sobre metodologias projetuais no ensino e no desenvolvimento de coleções de moda a partir de

41 SANCHES, Maria Celeste de Fátima, op. cit., 2017.

42 Disponível em: file:///C:/Users/14047/Downloads/guia_de_educomunicacao__viracao_2011-george.pdf. Acesso em: 12 mar. 2016. p. 21.

43 CARVALHAL, André, op. cit., 2016. p. 147.

44 SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas. 2011. p. 37.

45 CARVALHAL, André, op. cit., 2016.

46 SANCHES, Maria Celeste de Fátima, op. cit., 2017.

47 Ibidem.

48 Ibidem, p. 67.

Montemezzo (2003), Jones (2005), Barcaro (2008), Sorger e Udale (2009), Renfrew e Renfrew (2010) e Treptow (2013) entre outros. E, na sequência, apresenta-se a proposta prática de “Metodologia projectual para educar o desenvolvimento de coleções de moda”.

5. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PRÁTICA

O planejamento das práticas educacionais foi elaborado juntamente com uma metodologia projectual. Para tal, as práticas foram distribuídas em um semestre letivo, de acordo com o calendário acadêmico e o planejamento pedagógico de um curso de Design de Moda.

A proposta era fazer uma coleção, de forma colaborativa, treinando a habilidade de solucionar problemas coletivamente, que é considerada uma característica tanto da educação como do design. Por meio da cocriação, será desenvolvida apenas uma coleção da turma, na qual todos os alunos participarão do projeto. Carvalho⁴⁹ (2016) defende que a cocriação é como uma evolução da colaboração.

A metodologia para a coleção proposta neste trabalho foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa, nomeada como *Planejamento*, contempla objetivo, problematização e *Golden Circle*⁵⁰: Por quê? Como? O quê? Além de cronograma, dimensão e parâmetro. Já a segunda etapa é composta pelas pesquisas de comportamento, mercado, tendências e sustentabilidade. Por fim, a terceira etapa é denominada *Book* de coleção e é subdividida em: Conceito, *Release*, *Lifestyle*, Parâmetros de Moda, Materiais e aviamentos, Design de superfície, Cores e Mapa da coleção.

Primeiramente, destaca-se que a intenção, o propósito da coleção, que Carvalho classifica como “a declaração da diferença que você pretende fazer no mundo”. Nesse item, será trabalhado com o *Golden Circle*. Para isso, a prática educacional escolhida é a entrevista. Para a realização dessa prática, será organizado um roteiro de perguntas sobre o planejamento da coleção. As entrevistas serão elaboradas pela metade da turma e a outra metade serão os entrevistados.

Ainda na etapa do planejamento, no que se refere ao Cronograma, a dimensão e o parâmetro, a prática educacional é a realização de diagramas, com a ferramenta *Calligra Flow*⁵¹, de forma que organize e facilite a visualização. No que se refere às pesquisas, serão elaborados painéis, *mood-board*⁵², a fim de aprimorar a capacidade de síntese e expressão por meio de imagem. Nessa etapa será utilizada a ferramenta Gimp⁵³, que pode ser utilizada para a edição de imagens. Para a pesquisa sobre sustentabilidade, será utilizada a ferramenta *Voki*⁵⁴ para listar.

A etapa de construção do “*Book* de coleção” será executada nas versões digital e impressa. As etapas seguintes compõem o *book*. Para o *release* da coleção, será feito um *podcast*⁵⁵. O painel *lifestyle* será composto por fotos. Os parâmetros de moda serão apresentados por meio de editoriais e montagens. Tanto a cartela de materiais e aviamentos como a etapa do design têxtil serão apresentadas com cartaz. A cartela de cores e combinações será um jogo. Para finalizar a prática educacional, será gravado um vídeo contemplando todas as etapas da coleção.

49 CARVALHAL, André, op. cit., 2016. p. 66.

50 Seguindo a mesma linha de raciocínio, o consultor em liderança, Simon Sinek (apud CARVALHAL, 2016) criou o *Golden Circle*, pois acredita que as pessoas não compram o que você faz, mas sim, pelo motivo de fazer o que você faz.

51 Calligra Flow é um aplicativo de diagramação e fluxo-grama fácil de usar, com forte integração com os outros aplicativos da Calligra. Permite criar diagramas de rede, organogramas, fluxogramas (<https://calligra.org/old-components/>).

52 Mood boards são painéis em que as informações são expressas utilizando os mais variados recursos, como amostras de materiais, esboços, fotografias, recortes, textos, ilustrações, fotocópias etc. (RENFREW; RENFREW, 2010; SORGER; UDALÉ, 2009).

53 GIMP – GNU Image Manipulation Program – programa para edição de imagens (<https://www.gimp.org/>).

54 Voki – é uma ferramenta que, integrada com outros num contexto de trabalho coletivo, pode tornar-se um instrumento motivador para a comunicação e para o desenvolvimento do discurso oral e estruturação do pensamento (<http://ferramentaseducativas.com/index.php/multimedia/video/72-voki-o-avatarque-fala>).

55 Podcast – é um conteúdo em áudio, disponibilizado através de um arquivo ou streaming, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar. Pode ser ouvido em diversos dispositivos. <https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>.

Na Figura 3, destaca-se a prática educomunicativa em cada etapa do processo projetual.

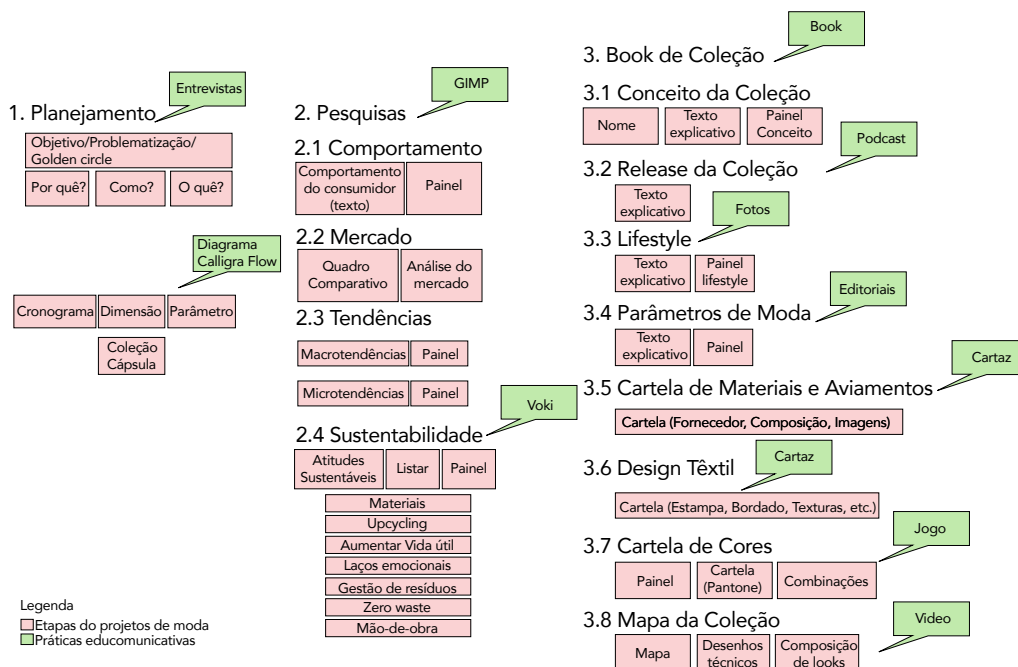


Figura 3: Metodologia projetual e práticas educomunicativas

Fonte: Elaboração própria.

Para o projeto da disciplina, serão utilizadas várias práticas educomunicativas, que contribuem para o ensino de cada etapa, de maneira que o protagonismo do estudante se sobressaia e que cada etapa seja entendida isoladamente, mas também como se interligam e se conectam com o contexto em questão.

Cabe ressaltar que o processo projetual e as práticas educomunicativas serão realizados durante todo o semestre, com a proposta de desenvolver apenas uma coleção de moda, que acontecerá de forma colaborativa com o propósito de pensar na sustentabilidade e respeito ao ser humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo colaborativo de criação, busca-se a horizontalidade nas relações entre os envolvidos. Isso significa que se procura prescindir de qualquer hierarquia pré-estabelecida e, portanto, são eliminados espaços exclusivos no processo de criação. Todos colaboram, conjuntamente, em todas as etapas do processo. A metodologia projetual para desenvolver uma coleção de moda de forma colaborativa possibilita treinar a habilidade de solucionar problemas coletivamente, característica da educomunicação e do design.

Do ponto de vista operacional, é notório que o processo projetual surge da demanda do contexto e finaliza no contexto. Portanto, cada projeto deve ter uma metodologia flexível e de integração, considerando a complexidade do cenário.

Em síntese, infere-se que as metodologias projectuais para o desenvolvimento de coleções de moda podem utilizar-se de práticas educomunicativas para potencializar e assim tornar mais fácil o processo de ensino no desenvolvimento de coleções, articulando o processo colaborativo entre os alunos.

Com a educomunicação, prima-se por uma educação, por uma comunicação, por uma moda que pensa o ser humano como um todo e que respeita a identidade, o significado e o propósito de vida por meio de conexões entre o individual e o social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Manuais de etiqueta e civilidade e sua influência na condução social feminina no Brasil (1940-1960). **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 42-65, 2019.

APARICCI, Roberto. **Educomunicação: mais além dos 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARCARO, Andrea. Os processos de uma empresa de moda. *In*: SORCINELLI, Paolo (org.). **Estudar a moda: corpos, vestuários, estratégias**. São Paulo: Senac, 2008. p. 143-156.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUNSTEIN, Philippe. A emergência do indivíduo: abordagens da intimidade nos séculos XIV-XV. *In*: DUBY, Georges (org.). **História da vida privada 2: da Europa feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 528

CARVALHAL, André. **Moda com propósito**. São Paulo: Paralela, 2016.

CIETTA, Enrico. **A economia da moda: porque hoje um bom modelo de negócios vale mais do que uma boa coleção**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida Privada 3: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 234-289.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUNT, Alan. **Governance of the consuming passions: a history of sumptuary law**. New York: St. Martin's Press, 1996.

- Taís Steffenello Ghisleni, Rubiana de Quadros Sandri e Elsbeth Léia Spode Becker

JONES, Sue Jenkyn. **Fashion design**: manual do estilista. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MONTEMEZZO, Maria C. F. S. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. 2003. Dissertação (Mestrado em Desenho Industrial) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MORAES, Dijon de. **Metaprojeto**: o design do design. São Paulo: Blucher, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

RENFREW, Elinor; RENFREW, Colin. **Desenvolvendo uma coleção**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. **Moda e projeto**: estratégias metodológicas em Design. São Paulo: Estação das Letras, 2017.

SHULMAN, Rachel. Sumptuary legislation and the fabric construction of national identity in early modern England. **Constructing the Past**, Chicago, v. 8, n. 1, 2007.

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

SOARES, Ismar. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Contato**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 19-74, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SORGER, Richard; UDALE, Jenny. **Fundamentos de design de moda**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2009.

SVENDSEN, Lars. **Moda**: uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda**: planejamento de coleção. Brusque: Doris Treptow, 2013.

Duble uma teoria: a dublagem como dispositivo educomunicativo no ensino de teorias da comunicação

Rafael Grohmann

Professor do Mestrado e Doutorado em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: rafaelgrohmann@unisinos.br

Resumo: O artigo discute dublagens como dispositivos educomunicativos no ensino de teorias da comunicação, considerando possibilidades, limites e brechas. A partir de experiências pedagógicas em sala de aula na graduação, o texto procura compreender questões de práxis, circulação de sentidos, remix e a própria comunicação/circulação das Teorias da Comunicação para além do campo acadêmico, em um movimento entre “epistemologizar a cultura pop” e “popularizar a epistemologia”.

Palavras-chave: circulação de sentidos; dispositivo educomunicativo; dublagem; epistemologia; teorias da comunicação.

Abstract: This article discusses dubbing as a dispositif in communication theory education, considering possibilities, limits and gaps. Based on pedagogical experiences in the classroom in undergraduate courses, this paper aims to understand questions of praxis, circulation of meanings, remix and the very communication/circulation of communication theories beyond the academic field, in a movement between “epistemologizing pop culture” and “popularizing epistemology”.

Keywords: circulation of meanings; dispositif/dubbing; communication theory; epistemology.

Recebido: 19/08/2019

Aprovado: 04/08/2020

1. INTRODUÇÃO

Na última década, o campo da comunicação no Brasil se solidificou tanto institucionalmente – como evidencia, por exemplo, o exponencial crescimento dos programas de pós-graduação – quanto em termos de discussões epistemológicas, também concretizadas em congressos, periódicos e livros da área. Contudo, se a dimensão epistemológica apresenta uma posição de destaque no campo, parece haver, como aponta Martino¹, uma assimetria em relação aos debates sobre o cotidiano envolvendo a concretização desses debates na sala de aula, principalmente na graduação.

A dimensão do ensino de teorias da comunicação² tem sido um ponto cego nos artigos da área. Uma exceção é o texto de Russi-Duarte³. Para o autor, a sala de aula deve ser encarada como um laboratório cotidiano. Sua preocupação se mostra alinhada às nossas indagações: como convertemos nossas discussões epistemológicas em experiências concretas pedagógicas, desde a escolha da bibliografia até os métodos de avaliação? Como avaliar, pois, no ensino de teorias da comunicação?

O presente artigo nasce da reivindicação de um espaço de debate mais amplo para o “chão de fábrica” das teorias da comunicação: os processos pedagógicos, de ensino-aprendizagem, de um modo a procurar não fechar a ciência em si mesma, tal qual uma “razão escolástica”⁴, trazendo para congressos e revistas mais relatos e compartilhamento de experiências. Um outro exemplo é o de Ferraz⁵, que apresenta a modelização/modelagem como recurso didático em Teorias da Comunicação a partir de experiência na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Neste artigo, discutimos especificamente o dispositivo de “dublagem” como recurso possível no ensino de teorias da comunicação, a partir de experiências entre 2012 e 2018 como docente da disciplina – isto é, não se trata de um estudo de recepção com estudantes sobre teorias da comunicação. A partir de uma reflexividade epistemológica da prática docente, o artigo busca refletir sobre outros modos de fazer circular as teorias da comunicação em um duplo movimento: popularizar a epistemologia e epistemologizar a cultura pop. Então, refletimos sobre as possibilidades e os limites da dublagem como dispositivo educacional.

2. COMUNICAR AS TEORIAS?

Antes de focar propriamente em práticas pedagógicas em teorias da comunicação, é preciso esclarecer o que se entende por ciência. O olhar para a *praxis* nos permite compreender a ciência e a pesquisa científica a partir da concretude e da materialidade da vida social, de maneira que uma ciência ensimesmada – ou uma “epistemologia pela epistemologia”, de certa forma, estéril – pode não contribuir para a produção de conhecimento em sociedade. Conforme Álvaro Vieira Pinto⁶, “não devemos cair na concepção ingênua da epistemologia sem sujeito, da metodologia sem o homem”, pois a prática da pesquisa é, antes de tudo, uma prática social.

Do contrário, recai no que Bourdieu⁷ chama de “etnocentrismo escolástico”, que seria uma “*illusio* acadêmica”, de forma próxima ao que seria nomeado

1 MARTINO, Luís Mauro Sá. A disciplinarização da Epistemologia no ensino da(s) Teoria(s) da Comunicação. *Intexto*, Porto Alegre, n. 29, p. 1-17, 2013.

2. Compreendemos aqui “teorias da comunicação” não somente como a disciplina homônima, mas o conjunto de disciplinas na graduação que se dedicam a compreender dimensões teórico-epistemológicas da comunicação.

3. RUSSI-DUARTE, Pedro. Por que ensinar teoria (da comunicação)? In: INTERCOM, 10., 2010, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2010.

4. BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

5. FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho. A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1, 2018.

6. VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 491.

atualmente como “academicismo”: esse processo, segundo o autor, “leva a anular a especificidade da lógica prática, quer assimilando-a à lógica escolástica, embora de maneira fictícia e puramente teórica (vale dizer, no papel e sem consequências práticas), quer remetendo-a à alteridade radical, à não-existência”. Neste sentido, podemos dizer que não é possível compreender prática sem teoria, nem o contrário, entrelaçadas que são, como se rebatesse um eco vindo das salas de aula: “para que serve a teoria?”. Segundo Vieira Pinto⁸, “como o pensamento teórico, o mundo das ideias, a reflexão abstrata, não existe jamais separado do plano objetivo, e portanto, desligado da prática. Não há trabalho nem ação prática sobre o mundo material que não dê em resultado de novas ideias”. É, pois, nesse vai-e-vem entre teoria e prática, ou na *práxis* dos sujeitos sociais, que, simultaneamente, pensam e atuam sobre a realidade que podemos pensar o contexto de ensino-aprendizagem em teorias da comunicação.

Junto a essa perspectiva sobre *práxis* e ciência, partimos da premissa, em conformidade com Freire⁹, de que não existe processo educacional que não envolva processo comunicacional. Tanto um quanto outro são pautados pelo diálogo, o que não significa desconsiderar as relações de poder ou os conflitos, que são, pois, também constitutivos dos processos. Nas *práxis* dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem (enquanto algo, portanto, dialógico e não linear) em teorias da comunicação, não há só “ensino” ou “aprendizagem”, mas também a comunicação das teorias. Desde o desenho do programa, passando pela seleção dos textos-base, até as relações desenvolvidas em sala de aula e os métodos de avaliação: tudo envolve, portanto, modos de comunicar as teorias. Quais visões teórico-epistemológicas de comunicação e de educação estão ali implicadas?

Nesse cenário estão em jogo – aprender/comunicar/ensinar Teorias da Comunicação – a produção e a circulação de sentidos. Na busca pela “significação do significado”¹⁰, sentidos são produzidos, construídos e entram em disputa. Sobre os conceitos e autores apreendidos (ou não) e ressignificados. Acerca da própria visão em relação à disciplina – e como isso se liga, na visão dos estudantes, à graduação cursada. Sentidos de teorias da comunicação e pesquisa em comunicação. Significados estes que, por sua vez, não são formados somente na disciplina ou mesmo em sala de aula, mas circulam nos diferentes meios, instituições e interações (de forma midiaticizada ou não).

A circulação de sentidos, enquanto um processo dialético, é como uma tradução, que “nunca é completa, sempre transformativa, e nunca, talvez, inteiramente, satisfatória”¹¹, algo que envolve confiança e agressão em relação à produção de significados. Como, portanto, são produzidos e circulado os sentidos acerca de teorias da comunicação nos mais diversos lugares? Ou: como podemos fazer circular, comunicar e “traduzir” as teorias para além do circuito acadêmico já estabelecido (que envolve a leitura de livros e periódicos especializados e ida a congressos)?

Essa circulação em relação às teorias da comunicação passa pelo contexto de transformações da comunicação científica e do próprio trabalho acadêmico e suas relações com as mídias digitais. Trata-se de

7. BOURDIEU, Pierre. op. cit., 2001. p. 63.

8. VIEIRAPINTO, Álvaro. op. cit., 1979. p. 45.

9. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

10. Ibidem.

11. SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 35.

uma reconfiguração da comunicação científica como parte do trabalho acadêmico pela popularização das tecnologias de comunicação que propiciaram uma nova ordem de engajamento dos atores científicos, midiaticando a visibilidade científica através das mídias sociais¹².

Isso não acontece somente com a produção acadêmica dos pesquisadores, mas com todo o processo pedagógico-comunicacional nas instâncias acadêmicas. Essas reconfigurações, de alguma maneira, podem ajudar a tensionar a “razão escolástica” no sentido de um “comunicar as Teorias” para além do próprio campo acadêmico da comunicação. Uma maneira de fazer comunicar e circular as Teorias é a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes na disciplina – entendidos como espaços para aprendizagem e visibilidade. Exercícios para tradução e “edição de mundo” a partir dos conceitos das teorias da comunicação: “editar é, portanto, construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. [...] Editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado”¹³. Trata-se, portanto, da circulação de significados de teorias da comunicação envolvendo processos comunicacionais e educacionais, inter-relacionando teoria e prática.

Neste sentido, colocamos o termo “dispositivo educacional” para pensar experiências pedagógicas e comunicacionais que envolvam circulação das teorias da comunicação. A ideia relacionada ao termo não é nova, visto a própria trajetória da educação no país¹⁴. Martini¹⁵ chega a falar em “dispositivo de educação”, mas para se referir a um *website* educacional, não sendo, neste caso, inserido nos processos pedagógicos formais.

Partimos de uma noção restrita de dispositivo, entendido como “dispositivo comunicacional”, a partir de Maingueneau¹⁶. Para ele, o dispositivo comunicacional é menos abrangente que o dispositivo foucaultiano e mais do que mero suporte ou ferramenta. Trata-se de um “conjunto do circuito que organiza a fala”¹⁷, envolvendo suportes materiais de produção e situações de difusão e recepção, ou seja, de comunicação. A concepção de dispositivo em Peraya é próxima e compreendida como um “lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamento e modos de interação próprios”¹⁸. Isto é, não se trata de algo instrumental, mas que há possibilidades de (re)apropriações e ressignificações.

O que chamamos aqui de “dispositivo educacional”¹⁹ é, então, um tipo de dispositivo comunicacional em que se alinham processos educativos e comunicacionais no sentido de aperfeiçoar questões comunicacionais “das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos da informação no processo de aprendizagem”²⁰. A produção de dispositivos educacionais pretende, portanto, fazer circular e comunicar os conceitos desenvolvidos nas disciplinas nas mais diferentes plataformas. Em nosso caso: como fazer com que pessoas de fora do campo acadêmico se interessem por e aprendam teorias da comunicação?

Isso significa pensar as interações entre linguagem, cultura midiática (pop) e educação, com determinados modos de educar e comunicar, conforme apontam há algum tempo literatura consolidada sobre comunicação e educação²¹. Dispositivos educacionais – como jogos e vídeos – apresentam

12. OLIVEIRA, Thaiane. *Midiaticação da ciência: reconfiguração do paradigma da comunicação científica e do trabalho acadêmico na era digital*. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 103, 2018.

13. BACCEGA, Maria Aparecida. *Do mundo editado à construção do mundo*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8, 1994.

14. CITELLI, Adilson; COSTA, Cristina (org.). **Educação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

15. MARTINI, Rafael. **Educação e comunicação em ambiente associativo**: web site como um dispositivo de educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

16. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

17. *Ibidem*. p. 72.

18. PERAYA, Daniel. *O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticada*. In: ALAVA, Séraphin (org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais?. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-52.

19. Não é nossa intenção, aqui, se debruçar sobre a extensa bibliografia sobre comunicação e educação, mas tão-somente elucidar nosso ponto de vista para apreensão do objeto em questão.

20. SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educação*. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 24, 2002.

gramaticalidades próprias da cultura midiática ao mesmo tempo em que apresentam políticas²² e, ao mesmo tempo, possibilitam reapropriações e outras circulações de sentidos na ordem de remixagem e consumo, como apontam autores como Silverstone²³ e Kellner²⁴.

Desta forma, a crítica midiática – nos planos do conteúdo e da expressão²⁵ – são necessárias como parte do movimento de “epistemologizar a cultura pop”. Compreender as gramaticalidades dos dispositivos comunicacionais como políticas significa, pois, perceber como formatos, especificidades e lógicas de plataformas moldam a produção e a circulação dos dispositivos comunicacionais. Não existe fala ou escrita que não seja escrita em um meio. Assim, os dispositivos comunicacionais que se inscrevem no Youtube ou no Instagram também têm suas características próprias a partir das materialidades midiáticas.

Em nossa trajetória como docente, entre outros dispositivos educomunicativos, foram produzidos pelos estudantes jogos de tabuleiro e *cards* de RPG com o intuito de introduzir, por meio dos jogos, conceitos e autores vistos ao longo da disciplina, conforme pode ser visto na Figura 1.



Figura 1: Exemplos de dispositivos educomunicativos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há uma aprendizagem educomunicativa, em primeiro lugar, por parte dos estudantes, que precisam pensar em maneiras de melhor comunicar os conceitos e autores – isto é, uma reflexão acerca dos próprios processos comunicacionais – e, ao mesmo tempo, fazer com que esses dispositivos auxiliem na aprendizagem. É, portanto, uma aprendizagem por meio do lúdico e do entretenimento. Mas os

21. Conferir, por exemplo: CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Ed. Senac, 2000.; FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002; Não é nossa intenção discutir tal bibliografia neste artigo, pois consideramos que a própria revista *Comunicação & Educação* já apresenta material rico suficiente a respeito dessas interrelações.

22. WOODCOCK, Jamie. **Marx at the arcade: consoles, controllers, and class struggle**. London: Haymarket, 2019.

23. SILVERSTONE, Roger. op. cit., 2002.

24. KELLNER, Douglas; KIM, Gooyong. YouTube, critical pedagogy, and media activism. **The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, Abingdon, v. 32, n. 1, p. 3-36, 2010

dispositivos educacionais não se pretendem – e nem poderiam ser – substitutos de livros ou textos, pois são dispositivos comunicacionais diferentes, a partir de ordens outras de produção e consumo. Desta forma, não se pretende que o consumidor desses dispositivos se torne um *expert* em Habermas, McLuhan ou Martín-Barbero, tratando-se mais de uma introdução aos conceitos. Este é o contexto em que se situa a proposta de dublagens como dispositivos educacionais.

3. A EPISTEMOLOGIA É POP: A DUBLAGEM COMO DISPOSITIVO

Imagine um vídeo em que Chaves e o Professor Girafales explicam as mediações de Martín-Barbero. Ou um em que Paola Bracho, da novela “A Usurpadora” apresente a noção de “sociedade do controle” em Deleuze. O que chamamos aqui por “dublagens” são vídeos – cenas de filmes, desenhos, séries, novelas e videoclipes – em que o áudio original é retirado e uma dublagem é realizada a fim de explicar conceitos vistos na disciplina. Uma montagem ou uma bricolagem em um produto audiovisual veiculado nas plataformas digitais no sentido de “editar” um mundo de conceitos das teorias da comunicação.

Trata-se de um entrelaçamento entre a cultura midiática – especialmente cultura audiovisual e cultura pop – e as teorias da comunicação. As memórias advindas desta cultura das mídias auxiliam no processo de identificação com o dispositivo de dublagem: a cena favorita da telenovela, o videoclipe da música que ficou entre as mais ouvidas, o diálogo mais famoso do filme que ganhou o Oscar. Se o dispositivo fosse trocado por um curta-metragem ou um vídeo estilo *youtuber*, com as mesmas explicações dos conceitos, o resultado seria outro.

O que está em cena nas dublagens são ressignificações próprias de uma “cultura do remix” que não é nova em relação às atividades culturais humanas (gastronomia ou música, por exemplo), mas se intensifica com as facilidades de produção e compartilhamento de conteúdo em ambiências digitais, isto é, a circulação dos conteúdos remixados em contexto de plataformas digitais. O remix para circular. Esta remixagem significa, segundo Lemos²⁶ um “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das tecnologias digitais”. A partir desse processo, algo novo é construído.

Enquanto *remix*, a linguagem das dublagens necessita do “original” a ser remixado, não somente as imagens do vídeo, mas com construções de vínculos em relação ao material original. A partir das categorizações de *remix* propostas por Navas²⁷ em “estendido”, “seletivo” e “reflexivo”, podemos considerar as dublagens como *remixes* reflexivos à medida que “subverte o texto-fonte ao mesmo tempo em que explicita as referências a ele”²⁸, a partir de uma só fonte para *remixagem*.

Outra característica das dublagens, enquanto dispositivos comunicacionais/educacionais, é a presença de elementos intertextuais e paratextuais. Se a interdiscursividade é constitutiva dos discursos, a intertextualidade se mostra nas relações discursivas materializadas em texto. Uma interdiscursividade mostrada

25. HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

26. LEMOS, André. Ciber-cultura-remix. Apresentação proferida na mesa “Redes: criação e reconfiguração”, do Seminário “Sentidos e Processos”. São Paulo: Itaú Cultural, 2005, p. 5.

27. NAVAS, Eduardo. Regressive and reflexive mashups in sampling culture. In: SONVILLA-WEISS, Stefan (org.). **Mashup cultures**. New York: Springer, 2010, p. 157-177.

e marcada, mesmo implicitamente. São as relações intertextuais que ajudam a marcar os vínculos do *remix* com a obra original, tanto imagetivamente quanto por parte do texto “novo”.

Já os paratextos, estudados por Genette²⁹ como prolongamentos ou continuidades de obras, não se perdem com as produções em ambiências digitais. Como mostra Dalmonte³⁰,

os elementos que constituem o paratexto são oriundos de um conjunto marcado pela diversidade de práticas e discursos, que confluem para a formação do sentido da obra num contexto mais amplo. A noção de atualização envolvendo a obra resulta de uma movimentação social em torno de um produto que, não obstante traga as marcas que lhe foram agregadas no processo de feitura, está aberta a receber outras “inscrições”, como resultado da apropriação social.

Essa atualização pela transformação do texto “original” resulta em uma reapropriação e uma recirculação dessas obras, produzindo, pois, novos sentidos às narrativas já estabelecidas – e inclusive, tensionando os antigos significados. Para Silverstone³¹, ocorre um constante movimento dos significados “à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção”³².

Assim, com elementos intertextuais e paratextuais, as dublagens circulam nos mais diferentes meios a partir da montagem/recombinação de vídeos advindos das indústrias midiáticas ou mesmo das produções já provenientes da cultura digital, com o conteúdo de autores de teorias da comunicação. Podemos conceber essas produções a partir das brechas, conforme Martín-Barbero³³, enquanto lugares de ressignificações e reapropriações do massivo. As brechas são o que permitem, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a aprendizagem por parte de quem assiste às dublagens. Um movimento dialético entre “epistemologizar a cultura pop” e “popularizar a epistemologia”.

Entender as dublagens como dispositivos educacionais passa por justamente compreender as potências e limites dessas brechas nesse movimento entre teorias da comunicação e cultura pop. Poder-se-ia dizer, em uma perspectiva, que explicar Adorno em um vídeo do desenho *Toy Story* ou Foucault no clipe das *Spice Girls* é ser “colonizado” pelos enquadramentos próprios da “indústria cultural”, espetacularizando a teoria e excluindo qualquer possibilidade de emancipação “por dentro” do sistema. Se, por um lado, nos afastamos desse ponto-de-vista, por outro, não podemos recair em um movimento contrário: o de que esses dispositivos seriam “revolucionários” ou “resistências à hegemonia”.

Há de se considerar os constrangimentos e as limitações das próprias materialidades midiáticas dos dispositivos educacionais enquanto *remix*, ou seja, as imagens já estão dadas e os espaços no roteiro para as falas já estão pré-determinados de acordo com o vídeo original. As limitações também envolvem o próprio processo educacional-comunicacional em que nem sempre o movimento de epistemologizar a cultura pop se dá de forma crítica em relação

28. BUZATO, Marcelo. et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1203, 2013.

29. GENETTE, Gérard. *Seuls*. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

30. DALMONTE, Edson. Novos cenários comunicacionais no contexto das mídias interativas: o espalhamento midiático. *Famecos*, Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 105, 2015.

31. SILVERSTONE, Roger. op. cit., 2002.

32. *Ibidem*. p. 33.

33. MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

aos dispositivos midiáticos pré-existentes. As discussões sobre cenas e roteiros se dão ao longo das aulas, em movimentos e tentativas de reapropriação de sentidos. O próprio momento de apresentação dos trabalhos é marcado pela crítica midiática aos conteúdos produzidos – e circulados.

Outra questão limitadora se refere aos direitos autorais dos vídeos originais – pertencentes, em geral, aos grandes conglomerados midiáticos. Às vezes, as empresas bloqueiam os vídeos de dublagens por causa dos direitos autores, mesmo quando se afirma que as intenções do projeto são educacionais e sem fins lucrativos. Por um lado, então, a questão dos direitos autorais pode ser interpretada como uma forma de “piratear”, “burlar” ou “contrabandear” o sistema; por outro, os vídeos ficariam à mercê de protocolos e vontades das indústrias midiáticas.

Entre a total reprodução do sistema e a mudança completa, as dublagens atuariam, portanto, como tentativas – gostaria de reforçar o acento em “tentativas” pedagógicas e comunicacionais – de fissuras, atuando nas frestas dos sentidos previamente atribuídos. Atuar nas brechas, no caso desses dispositivos educacionais, significa a possibilidade de aprendizagem/letramento em Teorias da Comunicação a partir da produção de sentido do *remix*. Nesse sentido, há o movimento de “epistemologizar a cultura pop”, compreendendo a cultura pop e o entretenimento como lugares também passíveis de questionamentos e, por que não, de atividades epistemológicas e políticas³⁴.

O movimento de “popularizar a epistemologia”, no caso desses dispositivos, envolve, por um lado, como já afirmado, a amplificação da circulação das teorias para além de espaços demarcadamente acadêmicos. Por outro, a própria linguagem contida no dispositivo pode dar a ver certo tom de profanação dos autores e suas respectivas obras. Como se sentiria, pois, Dominique Wolton ao ver seus conceitos sendo explicados pela personagem Nazaré, da novela “Senhora do Destino”? Podemos dizer, de certa maneira, que Marshall McLuhan já experimentou tal profanação ao ser personagem de si mesmo em cena do filme “Noivo Neurótico, Noiva Nervosa” (*Annie Hall*), de Woody Allen. No caso das dublagens, trata-se menos de ridicularizar as figuras acadêmicas do que procurar tensionar a “razão escolástica”.

A partir desses movimentos, marcamos os vídeos de dublagens de teorias da comunicação como uma possibilidade, no campo mesmo dos possíveis e das tentativas do “chão de fábrica” do ensino da disciplina na graduação. Após a problematização da dublagem enquanto um dispositivo educacional, relatamos, a seguir, o percurso nosso em relação ao projeto, com o intuito de compartilhamento de experiências.

4. DUBLANDO AS TEORIAS

Desde 2012 até 2018, foram produzidos mais de 100 vídeos de dublagens por estudantes de graduação nas disciplinas ministradas. Entretanto, a primeira experiência com um vídeo de dublagem de teorias da comunicação – de onde

34. STREET, John. *Politics and popular culture*. London: Temple, 1997.

surgiu a ideia para a prática pedagógica – se deu ao assistir ao vídeo “Lazarsfeld apanha de Adorno”, um trabalho realizado por estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF), orientado pela professora Ana Lúcia Enne. O vídeo apresentava uma cena da novela “Celebridade”, exibida pela Rede Globo em 2003, em que as personagens das atrizes Malu Mader e Cláudia Abreu eram, na dublagem, respectivamente, Theodor Adorno e Paul Lazarsfeld, que se duelavam ao explicar alguns parâmetros da “teoria crítica” e da “teoria funcionalista”. A dublagem apresenta, em 10 de julho de 2018, 17.604 visualizações no Youtube.

Meses após a assistência do vídeo, resolvi transformar em prática pedagógica recorrente o exercício de tais vídeos de dublagens por parte dos estudantes. A ideia geral era que cada grupo de alunos estudasse a fundo um texto-base visto ao longo do período e transformasse seu conteúdo em um vídeo de dublagem, de modo que, ao fim do semestre – período em que, em algumas universidades, há a obrigação de uma “Semana de Provas” – todos os conceitos e autores debatidos na disciplina estivessem representados nas dublagens. Desta forma, se todos os trabalhos contivessem os conteúdos bem explicados, todos os estudantes poderiam estudar para as avaliações finais também a partir dos vídeos.

Ou seja, por um lado, os estudantes atuam como produtores de conteúdo – mediadores no sentido de Silverstone³⁵, tradutores transformando um texto da bibliografia da disciplina em um vídeo de cinco minutos, com os constrangimentos próprios do dispositivo (como mostramos anteriormente). Nesse processo simultâneo de comunicação e educação, fazem circular significados de um texto (bibliografia) para outro (vídeo de dublagem), “editando” e construindo determinado mundo das teorias da comunicação (ou determinados regimes de visibilidades para as teorias). Por outro lado, os mesmos estudantes são receptores-consumidores dos vídeos de dublagens dos colegas, aprendendo sobre outros conceitos e teorias. Um circuito de produção e consumo, envolvendo processos comunicacionais e educacionais em ambas as esferas: aprendizado ao produzir e ao consumir as dublagens, em uma circulação da aprendizagem teórica em comunicação. Outra dimensão da aprendizagem e da dublagem como um dispositivo educacional é o uso posterior dos vídeos em sala de aula pelo professor, mostrando às outras turmas o que estudantes em semestres passados realizaram e, ao mesmo tempo, ilustrando os conceitos debatidos naquela aula.

Ao longo dos tempos, uma cena se mostrou comum: no início do semestre, os estudantes acham o projeto das dublagens muito divertido; ao final, com o trabalho entregue, não raro o comentário é: “professor, foi divertido, mas muito mais difícil do que eu pensava”. A dificuldade relatada pelos estudantes refere-se ao processo de tradução e ao próprio processo de comunicação, fazendo circular os sentidos entre o texto do teórico da comunicação e um vídeo advindo da cultura midiática, com os constrangimentos enquanto dispositivo comunicacional. Em geral, quando se cobra, como método de avaliação, os conhecimentos dos estudantes em relação a um texto específico, é comum a solicitação de resenhas, formato que os estudantes acabam por se acostumar. Então, há menos dificuldade

35. SILVERSTONE, Roger.
op. cit., 2002.

na tradução do texto acadêmico visto em sala de aula para um outro texto acadêmico que o esforço de passagem para outros dispositivos comunicacionais.

Para realizar o vídeo de dublagem, preciso, primeiramente, escolher a(s) cena(s) a ser(em) dublada(s) e, a partir dela, produzir um roteiro que, ao mesmo tempo, encaixe nas falas das personagens e também explique as teorias que constam no texto. A partir do roteiro, é necessário que ele ganhe voz e se concretize no vídeo de dublagem. Surgem, ao longo do processo, alguns dilemas: qual cena escolher? Por que escolher tal cena? Quais palavras eu uso? Como fazer para, ao mesmo tempo, o roteiro fazer sentido teoricamente e também na própria “cena discursiva”³⁶? É necessário fazer humor a partir da dublagem?

A construção de um roteiro – a partir da passagem do texto e seu respectivo fichamento para o formato das falas a serem encenadas – é uma parte crucial da construção da dublagem enquanto dispositivo, de maneira que essa elaboração, ao longo dos semestres, foi sendo sistematicamente orientada pelo docente na disciplina. Os estudantes não são obrigados a eles mesmos emprestarem a voz aos personagens – em alguns casos, primos, amigos e irmãos são os dubladores. A *remixagem* é importante, mas ela não se basta em si mesma, precisando de um roteiro consistente em relação aos os conceitos e teorias. Ao longo dos anos, houve dublagens em que o trabalho com as vozes beirava à perfeição, mas o roteiro era incoerente com as teorias apresentados, o que se mostra impertinente à proposta.

Com o passar dos semestres, o processo pedagógico foi se aperfeiçoando. Logo de cara, a partir da experiência do vídeo anterior “Lazarsfeld apanha de Adorno”, foram desencorajados vídeos que contivessem duelos ou brigas entre autores, tal qual na cena dublada da novela *Celebridade*. O papel da ciência não pode ser representado como lutas físicas entre pesquisadores. No mesmo sentido, depois de um trabalho apresentado em que o ator Chuck Norris representava Henry Jenkins – com frases como “Prazer, meu nome é Henry Jenkins” – também foram desencorajados roteiros em que o autor fosse o personagem da cena. Desta maneira, é possível evitar cair na caricatura do autor em si, pois o que importam são as explicações de suas ideias. Essas questões têm feito com que o processo educacional em relação às dublagens esteja mais preocupado com a concatenação entre “plano do conteúdo” e “plano da expressão”³⁷, isto é, que, ao mesmo tempo, apresente um roteiro coerente às questões teórico-epistemológicas e que a cena escolhida também seja pensada de forma a observar como aquelas teorias serão representadas imagetivamente. Em disciplina ministrada em 2018, os alunos já conseguiram problematizar em quais cenas seriam melhores para representar temas como “comunicação e questões raciais” ou “comunicação e gênero”, por exemplo.

Outro desafio, ainda a ser enfrentado com mais ênfase, é a ânsia, por parte de estudantes, por transformarem os vídeos de dublagem em algo humorístico, com usos de memes no roteiro, por exemplo. Por um lado, como parte do processo de mediação/tradução³⁸, os memes e o humor podem ser efeitos interessantes da dublagem como dispositivo educacional, isto é, remixando teorias com memes – como mostram, por exemplo, os trabalhos de Viktor Chagas³⁹ acerca

36. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Ed. Pontes, 1997.

37. HJELMSLEV, Louis. op. cit., 1975.

dos memes como possibilidade de letramento político e o humor facilitando a difusão dos conteúdos e essas experiências de letramento – ponto convergente com as dublagens como dispositivos educacionais. Contudo, não se pode encerrar esses vídeos nos memes, ou o humor pelo humor, como se bastassem por si mesmos, precisando convergir para epistemologizar a cultura pop, no sentido de uma crítica midiática.

Dentre os mais de 100 vídeos apresentados, alguns não foram publicados por conterem muitos erros, outros (por exemplo, “Toy Story explicam Adorno” e “Manuel Castells em Matrix”) foram bloqueados no Youtube por direitos autorais, e outros publicados tanto no Youtube quanto no Facebook. A partir de 2018, o projeto teve uma pequena modificação: prevê que cada grupo de alunos leia um livro completo de um autor da bibliografia da disciplina e produza, ao menos, três vídeos de dublagem. Isso propicia aos alunos um contato maior com o autor e os conceitos e a oportunidade de produzir vídeos com conceitos mais bem explicados.

Por fim, gostaríamos de mencionar os vídeos com maior repercussão nas plataformas digitais até o momento de escrita do artigo, a saber: “Spice Girls explicam Foucault – Verdade & Poder” (desenvolvido em 2016) e “Gandalf explica Bourdieu (desenvolvido em 2013). Os comentários nos vídeos variam desde elogios e reprodução de algumas falas dos vídeos até frases como “Coitado do Foucault se revirando no caixão” e outras visibilizando a questão da aprendizagem, como: “Eu aqui tentando resumir Foucault para um seminário e vocês me aparecem com essa paródia. Valeu”; “Parabéns, ficou muito bom, e aprendi muito!”, “Professores usam esse vídeo demais em aula”, “Amei... Sou professora de Sociologia da UFMG... achei muito bom!”.

De maneira geral, os vídeos acima seguem alguns dos parâmetros discutidos acima acerca da dublagem como dispositivo educacional, mas como qualquer tentativa, também é passível de debates, tais como: por que Foucault em um clipe das Spice Girls? Como a novela A Usurpadora ajuda em debates sobre Deleuze? O quanto isso ajuda ou não a atuar nas brechas? Questões como essas continuarão a surgir e serão levadas a discussão em salas de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o artigo se propôs a refletir sobre experiências educacionais no “chão de fábrica” das Teorias da Comunicação, a sala de aula, a partir de um objeto concreto, as dublagens produzidas por estudantes de graduação – tomadas como dispositivos educacionais – considerando possibilidades, limites e brechas, procurando compreender questões de *práxis*, circulação de sentidos, *remix*, e a própria comunicação/circulação das Teorias da Comunicação para além do campo acadêmico, com seus desafios e dilemas, combatendo a “*illusio* escolástica”, em um movimento dialético de “epistemologizar a cultura pop” e “popularizar a epistemologia”.

38. SILVERSTONE, Roger. op. cit., 2002.

39. CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. *Famecos*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2018.

Esse movimento se relaciona com as mudanças da comunicação científica e do trabalho acadêmico e suas interrelações com as mídias digitais. O que se coloca são possibilidades de circulação e comunicação da ciência para além dos formatos enquadrados como “propriamente acadêmicos”. Em um contexto político em que o conhecimento produzido pelas universidades é questionado, é preciso haver um investimento coletivo em maneiras de popularizar a epistemologia, fazendo circular por outros circuitos os seus sentidos.

O artigo apresenta limites por se tratar de uma autorreflexão sobre práticas pedagógicas no ensino de teorias da comunicação e não um estudo de recepção sobre essas práticas ou análise de outros dispositivos educacionais, de maneira que não foi objetivo do texto criar indicadores sobre eficácia desta ou daquela prática. As vantagens das dublagens enquanto dispositivos educacionais são, principalmente, as possibilidades de reapropriação e circulação de sentidos. Suas limitações são um processo lento de crítica midiática no sentido de epistemologizar a cultura pop – para que não se reifique o conteúdo como “humor pelo humor” – e as condições das materialidades/infraestruturas para circulação midiática..

Se, nos limites desse texto, apresentamos, de forma modesta, uma autorreflexão sobre práticas pedagógicas em teorias da comunicação, o que se propõe como mais relevante para a pesquisa em comunicação é justamente esse movimento dialético entre epistemologizar a cultura pop – que, por vezes, é atravessada por discursos com desconfiança – e popularizar a epistemologia, de maneira a combater um etnocentrismo escolástico e, ao mesmo tempo, manter acesa a chama do que Vieira Pinto⁴⁰ denomina como “periculosidade social da ciência”. Desta forma, esse movimento não se propõe como algo meramente “fofinho” ou “esvaaziado de sentido”. Pelo contrário, trata-se de, nos limites do próprio dispositivo, preenchê-lo de sentidos de atividade, ao mesmo tempo, epistemológica e política. Fazer circular teorias da comunicação é um esporte de combate.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BUZATO, Marcelo. et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1203, 2013.

CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. **Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 1,, 2018.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Ed. Senac, 2000

40. VIEIRA PINTO, Álvaro. op. cit., 1979.

CITELLI, Adilson; COSTA, Cristina (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011

DALMONTE, Edson. Novos cenários comunicacionais no contexto das mídias interativas: o espalhamento midiático. **Famecos**, Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 105, 2015.

FERRAZ, Luiz Marcelo Robalinho. A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GENETTE, Gérard. **Seuls**. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KELLNER, Douglas; KIM, Gooyong. YouTube, critical pedagogy, and media activism. **The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, Abingdon, v. 32, n. 1, p. 3-36, 2010

LEMONS, André. **Ciber-cultura-remix**. Apresentação proferida na mesa “Redes: criação e reconfiguração”, do Seminário “Sentidos e Processos”. São Paulo: Itaú Cultural, 2005, p. 5.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Ed. Pontes, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

MARTINI, Rafael. **Educação e comunicação em ambiente associativo: web site como um dispositivo de educomunicação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. A disciplinarização da Epistemologia no ensino da (s) Teoria (s) da Comunicação. **Intexto**, Porto Alegre, n. 29, p. 1-17, 2013.

NAVAS, Eduardo. Regressive and reflexive mashups in sampling culture. *In*: SONVILLA-WEISS, Stefan (org.). **Mashup cultures**. New York: Springer, 2010. p. 157-177.

OLIVEIRA, Thaianne. Midiatização da Ciência: reconfiguração do paradigma da comunicação científica e do trabalho acadêmico na era digital. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 103, 2018.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação mediatizada. *In*: ALAVA, Séraphin (org.) **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-52.

RUSSI-DUARTE, Pedro. Por que ensinar teoria (da comunicação)? *In*: INTERCOM, 10., Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2010.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 35.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 24, 2002.

STREET, John. **Politics and popular culture**. London: Temple, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WOODCOCK, Jamie. **Marx at the arcade: consoles, controllers, and class struggle**. London: Haymarket, 2019.

Educomunicação nos movimentos artísticos urbanos venezuelanos: Muraleja, Urbano Aborígen e Ksa La Tribu

Leila Adriana Baptaglin

Professora do Curso de Artes Visuais/Licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas em Patrimônio, Arte e Cultura na Amazônia (GPAC).

E-mail: leila.baptaglin@ufr.br

Resumo: A presente investigação objetivou compreender como os movimentos artísticos urbanos venezuelanos comunicam suas proposições. Para tanto, foram realizadas pesquisas nas redes sociais e análise das narrativas escritas e visuais dos coletivos venezuelanos: MURALEja, Urbano Aborígen e Ksa La Tribu. Com base na análise das narrativas, organizamos quatro categorias: aproximação e conceitualização da Arte Urbana; coletivos de Arte Urbana; circuito da arte: produção, recepção, cultura viva e financiamento; e produções artísticas. Assim, ficou evidente a necessidade de compreender os conceitos de territorialidades, educação e circuito da arte para demonstrar as relações de resistência e poder baseadas nos movimentos artísticos urbanos.

Palavras-chave: movimentos artísticos urbanos; territorialidades; educação; circuito da arte; Venezuela.

Abstract: This investigation aimed to understand how Venezuelan urban artistic movements communicate their propositions. For such purpose, research was conducted on social networks and analysis of the written and visual narratives of the Venezuelan collectives: MURALEja, Urbano Aborígen and Ksa La Tribu. Based on the narrative analysis, we organized four categories: Approach and conceptualization of Urban Art; Urban Art Collectives; Art Circuit: Production, Reception, Living Culture and Financing; Artistic productions. In the analysis, the need to understand the concepts of Territorialities, Education and Circuit of Art became evident to show the relations of resistance and power based on urban artistic movements.

Keywords: urban artistic movements; territorialities; education; art circuit; Venezuela.

Recebido: 07/01/2020

Aprovado: 23/09/2020

1. INTRODUÇÃO

Esta proposta adentra as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de sujeitos coletivos que interagem com contextos de transformação em diferentes escalas. O interesse pela proposta surge no contato com os Movimentos Artísticos Urbanos venezuelanos a partir das ações realizadas na Universidade Federal de Roraima (UFRR), em especial, pelo evento Grafita Roraima. Este evento anual busca a participação de artistas brasileiros, venezuelanos e de outros países que trabalhem com a Arte Urbana, aproximando-os do espaço urbano e, principalmente, do espaço educacional.

Diante dessa articulação, trabalhamos com o objetivo geral de compreender como os Movimentos Artísticos Urbanos venezuelanos comunicam suas ideologias e objetivos específicos, como: investigar a proposta dos Movimentos Artísticos Urbanos na América Latina; identificar Movimentos Artísticos Urbanos venezuelanos; observar os processos de construção comunicativa; acompanhar a estrutura comunicacional; e verificar as relações estabelecidas na comunicação artística.

Esta sinalização da preocupação social, política e econômica apresentada na produção artística urbana destes Movimentos venezuelanos foi evidenciada pelo contato com os artistas em eventos e pela experiência em atividades na cidade de Caracas, na Venezuela.

Tais preocupações são manifestadas devido à construção social alicerçada nos ideais da população. Com a Constituição da República Bolivariana da Venezuela, de 1999, o ex-presidente Chávez começou a implementar um sistema em que a “[...] Venezuela comenzó, ladrillo a ladrillo, a conformar una mega estructura tan arraigada em el pueblo que ni los opositores se atreven a cuestionarla cuando participan em cualquier campaña electoral”¹. Premissa essa que instiga o olhar para o processo comunicativo e educacional adjacente à produção artística.

Desta forma, buscamos nesta investigação pautar nosso olhar para alguns coletivos de Arte Urbana venezuelanos e entender como e por quais elementos teórico-práticos perpassam os processos de comunicação estabelecidos por seus trabalhos.

2. METODOLOGIA

A estruturação metodológica da investigação parte de um olhar para as narrativas socioculturais escritas e visuais realizadas pelos coletivos na incumbência da compreensão da situação atual da América Latina. Bakhtin² ressalta que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. Assim, esta proposta buscou investigar a construção da conjuntura que reflete o trabalho artístico produzido pelos Movimentos Artísticos Urbanos na América Latina, mas especialmente na Venezuela. Com isso, a proposta investigativa urge pela proximidade fronteira entre Brasil e Venezuela e a situação política pela qual o país está passando. O presidente Maduro vem realizando ações, uma delas é a criação da Agenda Econômica Bolivariana (AEB), nela

1.MANCILLA, Alfredo Serrano. El chavismo en Venezuela: orígenes, logros, retos y perspectivas. In: SANDER, Emir (coord.). *Las vías abiertas de América Latina: siete ensayos em busca de una respuesta: ¿fin de ciclo o repliegue temporal?* Caracas: Celag: Banes, 2017. p. 280.

2.BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 43

No se le pide sacrificios al pueblo, sino más bien lo contrario: que se active una vigorosa economía productiva. La AEB no renuncia al carácter humanista y democratizador de la economía defendida por el chavismo, pero sí añade la importancia de generar riqueza, de crecer distribuyendo³.

Desta forma, trabalhamos com alguns Movimentos Artísticos Urbanos que vêm produzindo artisticamente e buscamos verificar como desenvolvem suas ações diante das condições sociais e econômicas vivenciadas na Venezuela.

As ações dos Movimentos e o registro visual realizado pelos artistas nas ações artísticas propostas pelo grupo são os materiais que usamos para a análise. Além desse processo, trabalhamos, com mais afinco, com as narrativas escritas (questionário) e visuais (produções artísticas) dos membros dos Movimentos Artísticos, no sentido de compreender a construção artística e a preocupação na construção de uma ideologia coletiva. Destacamos que a escolha dos Coletivos e dos artistas ocorreu pela proximidade deles com o trabalho que realizamos na Universidade Federal de Roraima e pela participação de atividades acadêmicas no Decanato de Educación Avanzada – Caracas, Venezuela.

Assim, na escolha dos Coletivos e artistas, Connelly e Clandinin nos auxiliam a entender as narrativas quando nos dizem que estas são

[...] tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio [...]⁴.

As narrativas dos sete integrantes de três coletivos: MURALEja, Urbano Aborigine e Ksa La Tribu proporcionaram a percepção de elementos necessários para compreender as articulações realizadas pelo Movimento Artístico.

Com isso, na análise, organizamos categorias que dimensionam os elementos comunicativos, educacionais e artísticos presentes na proposta dos Movimentos Artísticos Urbanos da Venezuela. Isso pode ser evidenciado pois, para Bardin⁵, a análise, enquanto método, apresenta-se composta de uma série de técnicas de análise das comunicações, as quais passam a utilizar procedimentos de sistematização do conteúdo das mensagens. Desse modo, foram organizadas quatro categorias de análise significativas para o desenvolvimento do objetivo da investigação.

3. CIRCUITO DA ARTE NA ARTE URBANA

Discutir os Movimentos Artísticos Urbanos e o trabalho comunicacional requer a compreensão de como ocorre este processo de comunicação e recepção. Assim, buscamos na proposta de Circuito da Cultura, de Johnson⁶, elementos que nos permitam construir uma proposta de Circuito das Artes que envolva a *criação, mediação e consumo*, além de permitir pensar no processo educomunicativo. Nussbaumer⁷ nos ajuda a desenrolar o Circuito da Arte quando nos traz o elemento do financiamento como central no desencadear do circuito. Assim, nessa proposta, a poética do artista apresenta-se como uma prática sociocultural advinda das experiências dele e a obra

3.MANCILLA, Alfredo Serrano. op. cit., 2017. p. 295

4.. CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiências e investigación narrativa. In: LARROSSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 12

5.BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

6.JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 38-80

7. NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. **O mercado da cultura em tempos (pós) modernos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

como produto da cultura que, com o processo de mediação, passa a atingir e a impactar os diferentes segmentos sociais. O Circuito da Arte pode ser assim representado, com base nas proposições alicerçadas pelo Circuito da Cultura de Johnson⁸ e pelas considerações de Nussbaumer⁹.

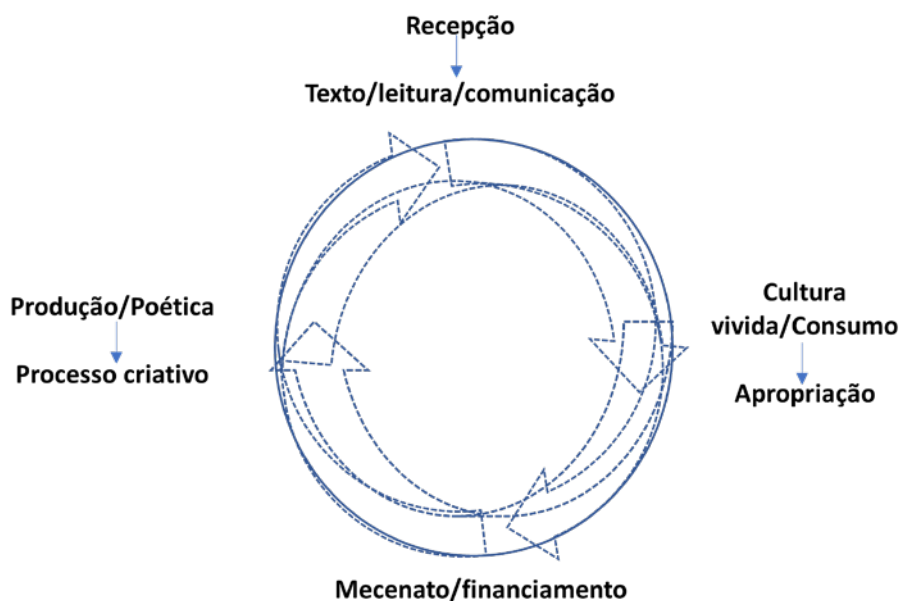


Figura 1: Diagrama do Circuito da Arte

Fonte: Baptaglin e Chierentin Santi¹⁰.

Com base nessas estruturas, percebemos que as produções artísticas urbanas passam por processos de comunicação que são próprios da estrutura artística delineada pelo contexto contemporâneo e, especificamente, pela Arte contemporânea. Isso pois o artista e o espectador ganham novas funções nesse processo e começam a requerer conhecimento de todos os elementos: *produção/poética*; *texto/leitura/comunicação*; *culturas vividas/consumo* e *mecenato/financiamento*.

No elemento da *produção/poética*, há a estruturação das formas culturais realizadas a partir do processo de *criação* da poética do artista. Poética, aqui, é entendida como processo mental e material de produção e construção artística. Segundo Marly Meira¹¹, a poética dá existência a um trabalho de construção dialógica, de compromisso entre o artista e a obra.

Neste sentido, a poética enquanto produção artística ocupa-se, na Arte Urbana, de elementos ousados e cotidianos, apresentando-os como constituintes da obra de arte e comunicando ao espectador a sensação de inquietude, de apropriação da coisa inútil, é uma arte vinculada e articulada ao espaço público.

No *texto/leitura/comunicação*, adentrando o campo educacional e comunicacional da produção artística, o artista apropria-se de suas habilidades técnicas de produção para abstrair e se expressar ao espectador, utilizando-se de diferentes elementos. Contudo, neste momento, a apropriação dos conhecimentos artísticos e do espaço

8. JOHNSON, Richard. op. cit., 1999.

9. NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. op. cit., 2000.

10. BAPTAGLIN, Leila Adriana; CHIERENTIN SANTI, Vilso Junior. As intervenções artísticas urbanas no Circuito da Arte em Roraima e o potencial comunicativo dos saberes artísticos amazônicos. *Revista Observatório*, Palmas, v. 4, n. 4, p. 615-637, 2018.

11. MEIRA, Marly. *Filosofia da criação*: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

urbano estabelecem uma vinculação direta com o processo educativo de mediação, a partir do momento em que a recepção da obra adquire um *status* de produção de sentido pelo espectador, dependendo do seu conhecimento do assunto.

A falta de conhecimento sobre Arte, Arte Urbana, em nosso caso, evidencia um risco eminente de apropriação equivocada da mensagem estabelecida pelo artista. Segundo Escosteguy¹², “o risco é assumir a autonomia da leitura em oposição a autoridade do texto, suprimindo ainda a produção do que está sendo consumido”. Na Arte Urbana, a autoridade do texto é deixada de lado e o leitor/espectador passa a realizar a compreensão da obra. Passamos assim a verificar duas condicionalidades de leitor/apreciador, o que busca compreender “o que a obra diz de mim” e/ou “o que a obra quer dizer”. Ambas as perspectivas são plausíveis, mas requerem um processo educacional o qual instiga a percepção aguçada do espectador.

O processo de texto/leitura demanda assim a conexão com as práticas dos grupos sociais, realizando com isso uma aproximação com os elementos culturais ativos em cada meio social¹³. A educomunicação, aqui, além de ser uma vinculação dos conceitos de comunicação e educação, adentrando nas ações e possibilidades de trabalho com os saberes culturais, apresenta-se como um elemento essencial para a apropriação do texto/leitura pelo espectador. Advinda dos pressupostos teóricos de Paulo Freire e Celéstín Freinet da área da Educação e de Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún da comunicação, no contexto contemporâneo, a educomunicação surge como uma proposta de que o consumo cultural, e em nossa pesquisa o consumo da Arte Urbana, seja efetivado por sujeitos que são educados para a comunicação, passando por ações pedagógicas que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem dos elementos necessários ao Circuito da Arte¹⁴.

Assim, muito além da utilização dos meios comunicacionais, a educomunicação opera como um processo de aprendizagem de estratégias comunicativas com ou sem o uso de instrumentos midiáticos e tecnológicos. Isso faz com que em vez de “confiná-los em um papel de meros receptores, é preciso criar as condições para que eles gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo”¹⁵.

Com isso, a compreensão das *culturas vividas* pelo artista e pelo espectador são fundamentais para que haja a recepção e, conseqüentemente, o *consumo da obra*. Consumo, aqui, é vinculado à apropriação simbólica do conceito (sendo ele visto como entendimento, aprendizagem, aproximação, identificação) pelo espectador e não necessariamente o consumo em termos materiais da obra. É neste momento que as ações educacionais proporcionam o consumo e a difusão dos temas propostos, a partir do momento em que os próprios sujeitos, ao consumirem, deglutem e retornam para a sociedade.

Desse modo, artista e espectador necessitam de uma relação social que apresente interesses comuns que os interliguem, suplantando assim a vinculação e o consumo do espectador da obra do artista. Isso ocorre mesmo aquele sendo um sujeito com relações educacionais, sociais, culturais e históricas distintas das expressas pelo artista. Contudo, o artista necessita do conhecimento do lugar a ser exposto e do público a ser atingido, a fim de que sua construção ideológica seja consumida pelo espectador.

12. ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Circuito da cultura/circuito de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e recepção. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 121, 2007.

13. Ibidem.

14. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comeduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 3 fev. 2019.

15. KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, p. 73, 1999.

O consumo deixa de ser a troca/compra de bens materiais e passa a ser espaço de diálogo, de articulação comunicativa de ensino e aprendizagem entre sujeitos e entre obra e espectador, adentrando ao processo de apropriação de culturas e simbologias.

Além desses elementos do circuito cultural proposto por Johnson¹⁶, Nussbaumer¹⁷ nos alerta para o processo de *financiamento/mecenato* da produção artística, o qual também passa por modificações. Há algumas décadas, o financiamento de obras e, em especial, o financiamento cultural era quase que exclusivo do estado ou de alguns mecenas. Hoje, a iniciativa privada começa a ganhar espaço e a vincular-se à prerrogativa de arte como negócio, situação que incita preocupação sobre as produções artísticas, tendo em vista que os patrocínios/financiamentos contemporâneos podem acabar por atender mais aos interesses da iniciativa cultural privada do que ao artista.

Nesse viés, percebemos que a Arte Urbana passa a dinamizar um complexo sistema de produção, comunicação, consumo e financiamento que se articula ao mercado consumista da Arte. Situação bastante complexa de ser trabalhada nos territórios investigados, Brasil e Venezuela, e no contexto contemporâneo de produção artística. Contudo, associa-se também aos processos educacionais, alicerçando assim propostas educacionais que são dinamizadas de forma artística para um público cada vez maior, em vista da apropriação dos meios comunicacionais.

Nesse sentido, cabe à Arte decantar os elementos da técnica e da organização disciplinar, restando a materialidade de imaginação e da representação das coisas. É nesse viés que a Arte Urbana contemporânea se estrutura: na inconstância e na efemeridade dos materiais, dos símbolos, das identidades.

A Arte Urbana – neste estudo um olhar mais atento ao muralismo, pois é uma das produções de Arte Urbana bastante exploradas pelos artistas venezuelanos – torna-se foco de análise e compreensão estrutural do Circuito da Arte. Ambos, muralismo e grafite, são linguagens artísticas que ganham corpo a partir do momento em que levam a arte para os espaços públicos, dando a possibilidade de ensino/aprendizagem e apreciação pelos diferentes sujeitos.

Aguçam, com isso, o olhar para o processo educacional, o que instiga a compreensão da recepção e consumo da obra. Esse processo é relevante no sentido que a ideologia proposta pelo artista em suas produções em algumas situações necessita de um processo de mediação educacional para que haja uma compreensão artística do que está sendo exposto. E essa apropriação da obra pelo sujeito e do sujeito pela obra é realizada de diferentes formas, mais especificamente, a partir do século XXI, com as conexões via rede. Com isso, vislumbramos ainda mais a necessidade do trabalho da educação potencializando o trabalho educativo que apresenta uma consolidação estrutural e do trabalho comunicativo em rede que toma novas proporções e invade o espaço educacional, artístico e a sociedade como um todo.

Assim, buscamos compreender a Arte Urbana quando ela perpassa pelo Circuito da Arte, procurando entender o espaço social e as estratégias educacionais utilizadas para a consolidação deste processo. Essas estratégias, segundo Torrow¹⁸, são alavancadas a partir do apoio das redes sociais existentes, proporcionando a divulgação das ações e das ideologias em maior escala, mas que, em uma interlocução com os lugares educacionais, potencializam o alcance.

16. JOHNSON, Richard. op. cit., 1999.

17. NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. op. cit., 2000.

18. TORROW, Sidney. *El poder en movimiento: los movimientos sociales, las acción colectiva y política*. Madrid: Alianza, 1997.

4. ARTE URBANA EM VENEZUELA: O TRABALHO COLETIVO DE ARTISTAS URBANOS

A fim de estabelecermos um processo de análise das narrativas visuais e escritas (questionários) dos artistas investigados, buscamos trazer neste momento alguns elementos que foram centrais para o entendimento da construção comunicacional destes coletivos.

Destacamos que o processo de coleta de informações ocorreu através de acompanhamento nas redes sociais dos coletivos e dos artistas investigados. Ainda, foi solicitado que respondessem a um questionário narrando alguns elementos do seu contato com a produção na Arte Urbana.

Foram enviados os questionários para dez artistas venezuelanos. Destes dez, sete responderam ao questionário e auxiliaram no desenrolar da pesquisa, adentrando as especificidades dos vários coletivos de que fazem parte, mais especificamente dos coletivos MURALeja, Urbano Aborigen e Ksa La Tribu.

Nesse sentido, com base na análise, organizamos categorias que nos possibilitaram trabalhar com o objetivo de nossa investigação. Estas categorias foram organizadas com base nos tópicos dos questionários e articuladas aos objetivos específicos da investigação (Tabela 1).

Tabela 1: Categorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Aproximação e conceituação da Arte Urbana	Vivências Processo educacional Produção artística de resistência.
Coletivos de Arte Urbana	Multiplicidade de Coletivos Ações coletivas
Circuito da Arte: produção, recepção, culturas vividas e financiamento	Recepção e divulgação Financiamento e pertencimento
Produções artísticas	Territorialidades Linguagens e técnicas diversas

Fonte: Elaboração própria.

As categorias e subcategorias organizadas nos proporcionam apresentar uma estrutura de análise que possibilite compreender como os Movimentos Artísticos Urbanos venezuelanos comunicam suas proposições. Assim, na categoria “Aproximação e conceituação da Arte Urbana”, temos três subcategorias: Vivências, na qual buscamos trazer um pouco da experiência dos artistas e da forma como aproximaram-se da Arte Urbana. Neste momento, buscamos entender como os sujeitos individuais se associam a um coletivo.

A organização de coletivos que lutam pelos ideais de forma artística passa a visibilizar elementos de opressão que o pensamento de raiz eurocêntrica ignorou ou desvalorizou¹⁹. Santos²⁰ nos apresenta essa vinculação dos coletivos com a necessidade de descolonização dos saberes, alicerçando e alavancando outros ideais que não os dos colonizadores ocidentais. Com isso, os artistas nos colocam que

19. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.

20. *Ibidem*.

Mi acercamiento con el arte urbano surge de la necesidad de recuperar espacios públicos y de esparcimiento común. Comenzó en el 2008 aproximadamente en pleno proceso político del Gobierno de Hugo Chávez, cuando muchos jóvenes decidimos conglomerarnos a hacer comunidad a través del arte, en espacios de pobreza extrema y barrios de la ciudades (Mijares).

Assim como Mijares, os demais artistas sinalizam diferentes formas de aproximação com a Arte Urbana, contudo todos apresentam, em sua inserção nos coletivos, a preocupação social. Situação essa discutida na subcategoria Processo comunicacional, em que buscamos adentrar a concepção de Arte Urbana, instigando a proposta de ela ser um meio de educar e comunicar para as massas.

Para mí la importancia del arte urbano es comunicar, y lograr decible la contemplación del arte para la comunidad. Además de que promueve la creatividad y las ganas de usar esos momentos de ocio para pintar y expresar y evitar que jóvenes y niños entren en el mundo de la delincuencia [...] buscamos que las intervenciones de arte urbano generen algo en la población sea incomodidad o felicidad convertir la calle en un museo que cualquier persona pueda ver, observar, contemplar, sin duda es nuestra misión (Hernández).

As proposições de Hernandez sinalizam a preocupação que é mostrada pelos artistas para o caráter educativo e comunicacional das ações, buscando sempre a interação, a aproximação com as culturas vividas e, assim, a consolidação do consumo artístico.

Para comunicarmos algo, para produzirmos o processo de consumo cultural no sentido estabelecido pelo Circuito da Arte²¹, o artista necessita estabelecer um processo de conhecimento da cultura vivida pelos sujeitos que vivem no local onde irá propor a comunicação. É preciso estabelecer um diálogo entre artista e espectador no sentido de proporcionar aproximação, reflexão, repulsa. Os estudos de Vygotski²² e Dewey²³ mostram que o processo de mediação constitui um importante meio para a consolidação da aprendizagem e, com isso, a aproximação com a cultura vivida. Freire²⁴ propõe a aprendizagem a partir da mediação, colocando a ideia de que ninguém aprende sozinho. Dessa forma, as ideias socioconstrutivistas são apresentadas como um processo de mediação do sujeito com o mundo em um limiar de desenvolvimento cognitivo.

Na subcategoria da *Produção artística de resistência* adentramos nos ideais e nas lutas alicerçados pelos movimentos sociais. Ideais estes calcados na luta e na valorização dos saberes tradicionais. Nessa categoria podemos ter um olhar mais amplo da constituição ideológica dos Movimentos Artísticos Urbanos da América Latina, mas também com uma forte especificidade para o território da Venezuela. Isso fica evidente na fala dos pesquisados e revela-se de forma intensa na narrativa de Terán:

El Movimiento Urbano en Venezuela es vanguardia para la confrontación política y social por lo que siempre ha tenido un puesto privilegiado en el sector popular, ahora cuenta con un grupo de jóvenes quienes han hecho de este arte un salto al futuro con nuevas técnicas gráficas a través del graffiti.

Assim, estes movimentos sociais e esses coletivos colocam “[...] em sus banderas de lucha y las dos dificultades de la imaginación política progresista y mencionadas

21. BAPTAGLIN, Leila Adriana; CHIERENTIN SANTI, Vilso Junior. op. cit., 2018.

22. VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

23. DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

24. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

son precisamente los factores que determinan la necesidad de tomar alguna distancia con relación a la tradición crítica eurocéntrica”²⁵.

Todas as vivências e experiências dos integrantes dos coletivos perfazem a construção de seus ideais comunicacionais imagéticos, alicerçados por ações educacionais que atingem as raízes que afetam as culturas vividas por eles e pelo coletivo que representam.

Essas análises nos aproximam da categoria dos *Coletivos de Arte Urbana* em que passamos a vislumbrar a potência dos Coletivos enquanto movimentos sociais estruturados e organizados por ideais comuns de luta e reivindicação. Podemos perceber na subcategoria *Multiplidade de Coletivos* a diversidade e os ideais apregoados por estes a partir do momento em que os artistas citam alguns dos coletivos que conhecem.

Comando Creativo, Urbano Aborigen, Nativa Crea, Ejercito comunicacional de liberación (ECL), Bravo Sur, SDS crew (sur oeste unido), CMS crew (cómanse mis sobras), VO crew (via oeste), DMC crew (Demencia), PSC crew, SP crew (simbiosis perfecta), FC crew, PSC crew y otros Ramon Pimentel, Shamaniko, Ache Roja (Hernández).

Na subcategoria *Ações coletivas* adentramos no trabalho que vem sendo realizado e com uma aproximação maior com os coletivos MURALEja, Urbano Aborigen e Ksa La Tribu.

Esses Coletivos de Arte Urbana aprofundam-se na conotação de reflexões críticas e vinculadas às *culturas vividas*, aos saberes de um povo situado na América Latina e que, a partir de uma sociologia das ausências e da constante articulação para uma sociologia das emergências, marcam as distâncias da tradição crítica ocidental, possibilitando alternativas as quais chamamos de *epistemologias del sur*²⁶.

Assim, os coletivos em suas amplas configurações nos mostram oportunidades de interlocução e atuação, sendo estas, em suas diversidades, os territórios de reivindicação, luta e resistência, mobilizados pelos jovens, pelas classes pobres, pelos grupos sociais localizados à margem da sociedade. E com isso, o que podemos perceber é que a história escrita dos colonizadores não pode calar a história artística que, na sua mestiçagem tropical e virgem, capta e seduz graças a sua relação com a cultura pré-colombiana e sua ancestralidade²⁷. Arte Urbana, em sua essência imagética, busca educar e comunicar seus ideais através da Arte.

Já na categoria *Círculo da Arte: produção, recepção, culturas vividas e financiamento* trabalhamos com a proposta do Círculo da Arte²⁸, procurando estabelecer aproximações com a Arte Urbana. Na subcategoria *Recepção e divulgação* focamos o olhar para os processos de mediação na recepção da Arte Urbana pela população e nisso o papel educativo e dos meios de divulgação e das redes sociais.

Los ciudadanos apoyan el arte urbano, les ha cambiado la perspectiva acerca de cómo valorar el arte, la respuesta ha sido positiva, lo han manifestado por las redes sociales, se apropian de los espacios y es ocre un sentido de pertinencia, cuando hay sentido de pertinencia se empiezan a cuidar los espacios (Romero).

A educomunicação encontra-se no processo de recepção como um forte elemento que fortalece e dissemina os coletivos. Na subcategoria de *Financiamento e pertencimento* damos destaque às dificuldades e às estratégias alicerçadas para o

25. SANTOS, Boaventura de Souza. op. cit., 2010, p. 15.

26. SANTOS, Boaventura de Sousa. op. cit., 2010.

27. ECL – EJÉRCITO COMUNICACIONAL DE LIBERACIÓN. *Mural e luces*. Caracas: ECL, 2011. Disponível em: <https://issuu.com/ejercito.comunicacional/docs/mylfinalwev>. Acesso em: 10 out. 2018.

28. BAPTAGLIN, Leila Adriana; CHIERENTIN SANTI, Vilso Junior. op. cit., 2018.

desenvolvimento das ações nos territórios em que vivem os coletivos, pois o apoio dado a eles é quase inexistente, seja por meio dos meios de comunicação oficial ou dos órgãos de financiamento.

Sólo sé de contratos, tanto de entes públicos como privados. Algunos privados patrocinan a cierto tipo de artistas.

Empresas y medios privados interesados en captar consumidores y/o público joven suelen contratar a diseñadores o artistas urbanxs venezolanxs para sus estrategias de marketing, pero no estoy segura de que vaya más allá de eso (Liendo).

Essa categoria nos possibilitou encontrar elementos que articulam a estrutura educacional da Arte Urbana com o processo de recepção e apropriação dos territórios investigados, e como estes territórios passam a estabelecer relações de poder a partir da produção artística embora as dificuldades econômicas do país.

Destacamos que as considerações apresentadas pelos Coletivos e os trabalhos de intervenção²⁹ realizados por estes nos direcionam para elementos importantes na consolidação de um movimento de valorização dos ideais sociais, políticos, econômicos e culturais que adentrem em uma proposta de descolonização dos saberes³⁰ e radicalização de distinções³¹.

Na última categoria *Produções artísticas* trabalhamos com duas subcategorias: *Territorialidades* abordando a amplitude e o hibridismo presentes nas produções artísticas e as relações de poder que passam a estabelecer³².

Quando Duran nos coloca que “Bueno he estado a lo largo de todo el territorio, comunidades barrios avenidas, nombrar seria quedarme corto”. Percebemos a amplitude que o trabalho dos coletivos abarca. Já na subcategoria *Linguagens e técnicas diversas* adentramos no processo de construção das *Linguagens e técnica* de Grafite/ Muralismo dentre outras tantas apresentadas pelos coletivos, trazendo imagens dos trabalhos e das ações desenvolvidas.

Ganz³³ nos sinaliza para a importância do material na Arte Urbana quando coloca que

[...] a lata de spray, ferramenta tradicional do grafite, continue sendo indispensável para os grafiteiros do mundo todo, as opções de materiais disponíveis hoje em dia – tinta óleo ou acrílica, aerógrafo, giz pastel oleoso, pôsteres e etiquetas, entre outros – são muito diversas e tem ampliado a esfera de ação dos artistas³⁴.

Essa amplitude de distintos materiais é decorrente das dificuldades de acesso ao material spray mas também a mistura de duas grandes linguagens: a do Muralismo e a do Grafite, as quais hoje apresentam uma simbiose em seu processo de produção, explorando amplamente as várias possibilidades de utilização de materiais e técnicas que possam estar presentes na territorialidade urbana e, em seu potencial, possam comunicar suas ideologias artisticamente.

Um exemplo do trabalho realizado pelo coletivo Ksa La Tribu nos mostra um exemplar de produção voltada ao cenário de resistência e valorização da cultura negra, intensificando a inserção social e a resistência étnica do povo negro.

29. PALLAMIN, Vera Maria. *Arte urbana*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

30. SANTOS, Boaventura de Sousa. op. cit., 2010.

31. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. 2. ed. Coimbra: C.G. Gráfica de Coimbra LDA, 2010.

32. SANTOS, Boaventura de Sousa. op. cit., 2010.

33. GANZ, Nicholas. *O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

34. *Ibidem*, p. 10.



Figura 2: Mural em Caracas, Venezuela

Fonte: Victor Forastero – Ksa La Tribu.

O que podemos sinalizar é a forte ação educacional realizada pelos coletivos como instrumento mobilizador de ideais calcadas na liberdade, na apropriação e pertencimento dos sujeitos à sociedade. Sociedade que com a luta dos Movimentos artísticos difunde potenciais diversidades e possibilita a inserção e pertencimento do sujeito aos territórios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos realizados por esta investigação adentramos em situações inquietantes e que merecem destaque ao tratarmos da aproximação com o Circuito da Arte.

Diante da análise das narrativas escritas e das produções artísticas dos coletivos, há inúmeros elementos que são acionados na consolidação destas ações. Nesta investigação, trouxemos conceitos teóricos que transversalizam o trabalho artístico são eles: o conceito de territorialidades, o conceito de educação e o conceito de Circuito da Arte.

Muito distante de qualquer conclusão, salientamos aqui que estes três elementos perpassam todas as propostas dos Coletivos de Arte Urbana a partir do momento em que ocorre a preocupação com as culturas vividas e com o território a ser trabalhado. Em uma situação específica da territorialidade latino-americana, percebemos fatores marcantes alicerçados pela luta, pela resistência e pelo processo de descolonização exógena e endógena. Esta etapa é consolidada por ações vinculadas a um conceito de educação que, em sua essência, busca, a partir de um trabalho teórico-prático, a aproximação e a inclusão da sociedade nas ações artísticas propostas e, com isso, a disseminação dos ideais quando há a apropriação da proposta.

Temos clareza que todos estes momentos de percepção das territorialidades e do trabalho com processos educacionais fazem parte do Circuito da Arte. Circuito este que, em uma conjuntura mais ampla de Circuito da Cultura apresentado por Johnson, é redimensionado em nossa investigação com uma proposta de Circuito

da Arte que foca o campo artístico e apresenta os passos necessários para a consolidação de um trabalho de produção e recepção da obra de Arte em diferentes locais.

O que fica dessa investigação é a percepção da riqueza de elementos sociais nos coletivos de Arte Urbana e a potência que eles apresentam em grupos minoritários, ampliando e impulsionando ideais cada vez mais ousados e necessários para o reconhecimento das diversidades. Assim, ao nos propormos compreender como os coletivos de Arte Urbana venezuelanos comunicam seus ideais, fica evidente a necessidade de compreensão das territorialidades, das discussões educacionais e do funcionamento do Circuito da Arte alicerçadas por eles, mesmo que implicitamente, em suas ações coletivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; CHIERENTIN SANTI, Vilso Junior. As intervenções artísticas urbanas no Circuito da Arte em Roraima e o potencial comunicativo dos saberes artísticos amazônicos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 615-637, 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

ECL – EJÉRCITO COMUNICACIONAL DE LIBERACIÓN. **Mural e luces**. Caracas: ECL, 2011. Disponível em: <https://issuu.com/ejercito.comunicacional/docs/mylfinalwev>. Acesso em: 10 out. 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Circuito da cultura/circuito de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e recepção. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 115-135, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GANZ, Nicholas. **O mundo do grafite**: arte urbana dos cinco continentes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 38 -80.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, p. 69-75, 1999.

MANCILLA, Alfredo Serrano. El chavismo en Venezuela: orígenes, logros, retos y perspectivas. *In*: SANDER, Emir (coord.). **Las vías abiertas de América Latina**: siete ensayos em busca de una respuesta: ¿fin de ciclo o repliegue temporal? Caracas: Celag: Bandes, 2017.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. **O mercado da cultura em tempos (pós) modernos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

PALLAMIN, Vera Maria. **Arte urbana**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. 2. ed. Coimbra: C.G. Gráfica de Coimbra LDA, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 3 fev. 2019.

TORROW, Sidney. **El poder en movimiento**: los movimientos sociales, las acción colectiva y política. Madrid: Alianza, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Contribuições piagetianas ao ensino de Jornalismo

Rodrigo Pelegrini Ratier

*Professor do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (SP). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP).
E-mail: rpratier@casperlibero.edu.br*

Resumo: O artigo pretende apresentar contribuições do pensamento de Jean Piaget ao ensino de jornalismo. Enfoca-se a natureza ativa do educando na construção de conhecimento, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Jornalismo (MEC/CNE, 2013), bem como a importância do conflito cognitivo, o valor do erro e do conhecimento sobre como se constrói a aprendizagem. Embora Piaget não tenha concebido uma metodologia pedagógica, adaptações, apropriações reflexões e novas teorizações acerca de preceitos de sua epistemologia genética podem oferecer abordagens para processos de ensino e de aprendizagem construtivistas. Neste ensaio, elabora-se um diálogo entre as DCNs e os modelos didáticos de inspiração piagetiana, propostos por Gruber e Vonèche (1977) e atualizados por Macedo (2012).

Palavras-Chave: construtivismo; Piaget; ensino de jornalismo; epistemologia genética; aprendizagem ativa.

Abstract: The article aims to present contributions of Jean Piaget's thought to the teaching of journalism. It focuses on the active nature of the student in the construction of knowledge, as recommended by the National Curriculum Guidelines for the Journalism Course (MEC / CNE, 2013), and the importance of cognitive conflict, the value of error and the knowledge about how learning is constructed. Although Piaget did not conceive a pedagogical methodology, adaptations, appropriations, reflections and new theorizations about the precepts of his genetic epistemology can offer approaches to constructivist teaching and learning processes. In this paper, a dialogue is elaborated between the DCNs and the didactic models of Piagetian inspiration proposed by Gruber and Vonèche (1977) and updated by Macedo (2012).

Keywords: constructivism; Piaget; journalism teaching; genetic epistemology; active learning.

1. ABRAMO, Perseu. Jornalismo: profissão específica ou atividade geral? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 out. 1987. Disponível em: https://www.lainsignia.org/2001/junio/cul_054.htm. Acesso em: 1 ago. 2020.

2. MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 179-201, 2007.

3. Pela ordem cronológica em que aparecem em Gadotti (1997): Lao-Tsé, Talmude, Sócrates, Platão, Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Montaigne, Lutero, Os Jesuítas, Comênio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Revolução Francesa, Spencer, Durkheim, Whitehead, Marx, Lênin, Makarenko, Gramsci, Dewey, Montessori, Claparède, Piaget, Buber, Korczak, Gusdorf, Pantillon, Freinet, Rogers, Lobrot, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Giroux, Cabral, Nyerere, Faundez, Francisco Gutiérrez, Rosa Maria Torres, Maria Tereza Nidelcoff, Emilia Ferreiro, Juan Carlos Tedesco, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel de Barros, Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Rubem Alves, Maurício Tragtenberg, Dermeval Saviani, Unesco, Furter, Schwartz, Skinner, McLuhan, Illich, Suchodolski, Snyders.

4. GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

5. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 27 set. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2020.

6. BRASIL, op. cit., grifo nosso.

1. INTRODUÇÃO

“Jornalismo: profissão específica ou atividade geral?”, pergunta Abramo¹, em texto clássico do campo. O já então experiente sociólogo, jornalista e professor defende a tese de uma atividade geral que, com a complexificação do mundo, foi se transformando em profissão específica. São peculiares, defende o autor, as operações que envolvem o trato com a informação: planejamento, obtenção de informação, organização, estruturação, hierarquização, explicação, análise, interpretação, apresentação e difusão. Merecem, portanto, formação igualmente específica, não redutível a outras formações, com componentes que atendam às necessidades sociais esperadas para a profissão: projeto pedagógico, eixos de formação, conteúdos curriculares, habilidades e competências a serem desenvolvidas etc.

Em outras palavras, a especificidade profissional exige que se pense o ensino do jornalismo enquanto atividade educativa. Em outro texto conhecido sobre os dilemas do ensino de jornalismo, Meditsch² cita o relatório *The winds of change, Challenges confronting journalism education* para reivindicar o jornalismo como atividade intelectual e os jornalistas como educadores, mencionando Elias Machado para pontuar a necessidade de se construir teorias e metodologias próprias.

Há extensa produção quanto às metodologias do ensino de jornalismo. Observa-se, porém, pouca interlocução com os autores clássicos do campo da educação. A título de ilustração, fizemos uma busca por palavras-chave no acervo da *Revista Brasileira do Ensino de Jornalismo* (Rebej). Realizamos pesquisas sobre os 67 autores/instituições/obras e marcos fundamentais³ que compõem os capítulos e seções do livro *História das ideias pedagógicas*⁴, tido como obra de referência nos cursos de História da Educação. Apenas dois deles retornaram com resultados: Paulo Freire (sete artigos) e Unesco (dois artigos). Podemos, assim, avançar nessa interlocução.

Quais diálogos estabelecer? As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Jornalismo⁵, principal referência para a organização dos cursos de formação inicial, são econômicas quanto a referências metodológicas. Relacionada ao contexto de ensino e de aprendizagem, a palavra “metodologia” aparece apenas duas vezes. O art. 15 afirma que os planos das disciplinas, fornecidos aos educandos antes do início do período letivo, devem conter, entre suas informações, dados sobre a metodologia das aulas. Porém, é no art. 2, que dispõe sobre a estrutura do curso de bacharelado, que encontramos indicações mais precisas sobre a natureza da metodologia a ser favorecida na graduação:

Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve: [...] II – utilizar metodologias que **privilegiem a participação ativa do educando na construção do conhecimento** e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade⁶.

Nesse sentido, a perspectiva educacional advinda do pensamento de Jean Piaget aparece como referência relevante para as práticas em sala de aula. Enquanto pesquisador do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, o suíço

oferece inspirações para um ensino pautado no protagonismo do educando, tendo como eixo fundante a ação do aprendiz como construtor do próprio conhecimento.

O presente ensaio não propõe um exame exaustivo. Dadas a extensão da obra de Piaget – cerca de 50 livros e centenas de artigos nas contas de Gruber e Vonèche⁷ – e a diversidade de seus objetos de pesquisa – da zoogeografia à matemática, passando pelo desenvolvimento infantil e o papel da afetividade na aprendizagem –, o mais prudente é apontar conexões possíveis entre suas teorias do processo de desenvolvimento intelectual e de suas concepções sobre educação com o ensino de jornalismo. É o que pretendemos fazer nas seções que compõem este artigo.

A seção dois se dedica a situar a posição dos estudos de Piaget na história das ideias pedagógicas. Apresenta-se sumariamente a perspectiva renovadora a que se dedica. A seção três aborda os mecanismos básicos por meio dos quais se dá, na visão piagetiana, o aprendizado intelectual. A seção quatro se detém a explorar as concepções de educação do autor, enquanto as seções cinco e seis, mais aplicadas, trazem, respectivamente, uma proposta de sistematização da concepção piagetiana para os processos de ensino e aprendizagem escolares e apontamentos preliminares quanto ao diálogo com o ensino de jornalismo.

2. PIAGET E A APRENDIZAGEM ATIVA

Em sua *História das ideias pedagógicas*, Gadotti classifica a Escola Nova como “o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola burguesa”⁸. A denominação abriga não um grupo coeso, mas propostas de diferentes autores do início do século XX. O nó de amarração do “movimento” é a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação do educando – segundo Gadotti⁹, perspectiva que vinha se consolidando desde o século XV, com a “escola alegre” de Vitorino de Feltre (1378-1446).

Adolphe Ferrière (1879-1960) é tido como o fundador da moderna Escola Nova. Criador do termo e redator de uma espécie de carta de princípios, Ferrière fundou um birô internacional das Escolas Novas, articulação internacional de instituições pautadas em colocar a criança como centro das práticas educativas. Escrevendo a partir dos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952) defendeu o *learning by doing* – o ensino a partir da ação diante de um problema –, compartimentando a atividade intelectual nos cinco estágios do ato de pensar: uma necessidade sentida diante da dificuldade/desafio, a análise da dificuldade, as alternativas de solução, a experimentação de opções e a ação com a solução proposta.

Com as novas concepções, renovavam-se os métodos de ensino. William Heard Kilpatrick (1871-1965) defendeu o *método dos projetos* centrado em atividades práticas. Ovide Decroly (1871-1932) propôs o *método dos centros de interesse* (família, universo, mundo vegetal, mundo animal) que disparariam a atenção da criança e os processos de observação, associação e expressão. Roger Cousinet (1881-1973) foi defensor do método de *trabalho por equipes*, enquanto Édouard Claparède (1873-1940) cunhou o termo *educação funcional* para pontuar que nem toda atividade geraria uma ação,

7. GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. *The essential Piaget*. London: Routledge: Kegan Paul, 1977.

mas apenas as que correspondiam a funções vitais do ser humano. Estas poderiam, efetivamente, ser chamadas de atividades educativas.

Jean Piaget (1896-1980) foi discípulo e colaborador de Claparède. Interessado em entender como ocorre o conhecimento humano e tendo como linha central de pesquisa a psicologia da infância, ele obtém reconhecimento no campo comparável, segundo Gruber e Vonèche¹⁰, apenas a Freud e Skinner. Em homenagem, no ano de 1969, a Associação Americana de Psicologia declarou que seu trabalho tocava, de maneira empírica, em questões humanas antes tratadas apenas pela filosofia.

Ao buscar as origens infantis do conhecimento humano em diversos campos (lógica, espaço, tempo, linguagem, matemática, moral etc.), Piaget cria a epistemologia genética – a expressão refere-se à investigação da gênese dos conhecimentos –, teoria que se afasta das concepções então dominantes do inatismo (a formulação kantiana de que o conhecimento já se encontra nas estruturas do sujeito, cabendo à educação “extrai-los”) e do empirismo (a ideia de que o conhecimento está no meio exterior e é preciso “adquiri-lo” pelo acúmulo de experiências). Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito – daí a nomeação de sua epistemologia como *construtivista* – e “resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo”¹¹.

Com efeito, Bartelmebs¹² afirma que a estrutura da epistemologia genética é a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, perspectiva que enfatiza aspectos biológicos e psicológicos na aprendizagem. Se, de fato, esses eram os enfoques predominantes em parte de sua obra, é preciso assinalar as várias modificações da teoria piagetiana, particularmente aquelas elaboradas a partir de 1970. Para Lourenço e Machado¹³, as críticas à ausência de fatores sócio-históricos na teoria piagetiana vai de encontro a diversas afirmações de Piaget, que defendeu a necessidade de o sujeito do conhecimento se engajar em trocas intelectuais e na cooperação com seus pares e de que aspectos sociais são necessários para o desenvolvimento cognitivo¹⁴.

Para marcar posição em relação aos empiristas, o autor sustenta que o instrumento de troca inicial na relação sujeito-objeto não é a percepção, mas a ação – “e é, portanto, da ação que convém partir”¹⁵. Afirma, ainda, que o desenvolvimento dos conhecimentos é uma construção contínua e se dá “da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e extensão)”¹⁶. Não se trata, porém, de evolução linear ou de substituição de conhecimentos, mas da interação de “novos” conhecimentos com outros de níveis mais elementares, resultando em um processo de construção que, como veremos a seguir, pode assumir variadas formas¹⁷.

3. O APRENDIZADO INTELECTUAL SEGUNDO PIAGET

No campo da educação, o trabalho de Piaget é mais comumente conhecido pelo conceito de estágio. Trata-se das etapas do desenvolvimento da criança, que segundo Piaget ocorrem universalmente e na mesma ordem, representando os quatro principais períodos de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor (0 a 2 anos, com o conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras);

8. GADOTTI, Moacir. op. cit., p. 142.

9. Ibidem.

10. GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. op. cit., p. xvi.

11. PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 8.

12. BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Psicogênese e história das ciências: elementos para uma epistemologia construtivista. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 147-165, 2014.

13. LOURENÇO, Orlando; MACHADO, Armando. In defense of Piaget's theory: a reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, [s. l.], v. 103, n. 1, p. 143-164, 1996.

14. Ibidem, p. 150.

15. PIAGET, Jean. op. cit., 2002, p. 9.

16. Ibidem, p. 4.

17. BARTELMEBS, Roberta Chiesa, op. cit.

pensamento pré-operatório (3 a 6 anos, com o mundo entendido pela percepção imediata e individual, contemplando o uso de símbolos, palavras e números para representá-lo); pensamento operatório-concreto (7 a 11 anos, com a aplicação de operações lógicas e o início das verificações mentais); e pensamento operatório-formal (adolescência em diante, caracterizado por abstração, dedução, imaginação, planejamento e especulação).

Segundo Lourenço e Machado¹⁸, as críticas recorrentes à fixação de idades ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos derivam de um “equivoco generalizado” de interpretação da teoria piagetiana, cujo interesse residiria mais na sequência de etapas do que na idade da aquisição¹⁹. Na mesma linha, Bartelmebs²⁰ pontua que “não há idades pré-determinadas, uma vez que os processos cognitivos são dinâmicos e dependem de mais de um fator para que ocorram” e que os estádios não devem ser entendidos como passagens de um lugar para outro, mas como “condições de possibilidade” até onde o sujeito consegue ir dentro de um mesmo nível de desenvolvimento²¹.

Apesar da notoriedade, Gruber e Vonèche²² não atribuem ao conceito de estádio posição central na teoria piagetiana. Muito mais importante, afirmam, são as ideias gerais sobre o desenvolvimento intelectual, que valem para qualquer ponto da vida:

Em qualquer ponto de seu desenvolvimento, pode-se descrever [o intelecto] como um conjunto de estruturas ou esquemas organizados; à medida que o indivíduo entra em contato com o mundo, ele assimila objetos e eventos a essas estruturas (assim elas funcionam e se expandem sem mudanças estruturais); quando isso não é possível porque as estruturas existentes são inadequadas, elas se modificam ou se acomodam (sofrendo alterações estruturais)²³.

Em inserção ativa no mundo, o sujeito do conhecimento desenvolve estruturas de compreensão que, continuamente, no dizer piagetiano, são desequilibradas ou desafiadas. O resultado dessas interações pode gerar processos de assimilação – em que os esquemas/estruturas de interpretação dão conta de incorporar a nova experiência expandindo-se – ou de acomodação quando os esquemas disponíveis não são suficientes e terminam por modificar-se para acomodar a nova experiência e as propriedades objetivamente dadas pelo novo objeto de conhecimento, alterando o esquema assimilador. O resultado é a construção de estruturas de compreensão cada vez mais equilibradas e uma estruturação de significado progressivamente mais abrangente do mundo²⁴.

Tal processo não se confunde com o empirismo – Gruber e Vonèche²⁵ chegam a dizer que Piaget consideraria essa interpretação um “pecado mortal”. Rocha e Melo²⁶ definem a perspectiva associativista positivista como amparada na noção de fato e em operações relacionais para atribuição de sentido (“semelhante a”, “igual a”, “diferente de” etc.). Ressaltam a assimilação como um processo no qual há uma relação indissociável entre sujeito e objeto e “não uma simples relação de semelhança ou contiguidade entre os objetos conhecidos ou a serem conhecidos, como se as atividades do sujeito não intervissem no conhecimento”²⁷. Com efeito, Piaget e Garcia²⁸ entendem que o fato não existe independente do observador:

18. LOURENÇO, Orlando; MACHADO, Armando. op. cit.

19. *Ibidem*, p. 148.

20. BARTELMEBS, Roberta Chiesa. op. cit.

21. *Ibidem*, p. 157-158.

22. GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. op. cit, p. xxviii, tradução nossa.

23. No original: “At any point in its development, it may be described as a set of organized structures or schemes; as the individual encounters his world, he assimilates objects and events to these structures (thus they function and expand without structural change); when this is not possible because the existing structures are inadequate, they modify themselves or accommodate (thus they undergo structural changes)”.

24. SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 21, 2010.

25. GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. op. cit, p. xxvii.

26. ROCHA, Heitor Costa Lima da; MELO, Maria Cecília Mendonça. A dimensão educativa do jornalismo construtivista: epistemologia, naturalização e mudança social. *Estudos em Comunicação*, Covilhã, n. 16, p. 89-110, 2014.

27. *Ibidem*, p. 100.

28. PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Petrópolis: Vozes, 2011.

[...] um fato será sempre o produto de composição de uma parte fornecida pelos objetivos e de uma outra construída pelo sujeito. A intervenção deste último é tão importante que pode levar até a uma deformação ou mesmo recalque do observável, o que desfigura o fato em função da interpretação²⁹.

Apesar de dependente da interação com o meio, o desenvolvimento cognitivo é um processo de *autoconstrução* do sujeito, posto que é governado pelas formações cognitivas previamente existentes³⁰. Na curiosa metáfora utilizada pelos autores, os eventos ambientais são “mastigados e digeridos”, gerando mudanças estruturais individuais mais ou menos fundamentais. Piaget e Garcia³¹ identificam três níveis de equilíbrio na construção de um conhecimento: intra (relativo à acomodação propriamente dita dos objetos nos esquemas de pensamento específicos), inter (incorporações recíprocas dos esquemas de pensamento ligados ao esquema recém-modificado) e trans (estabelecimento de hierarquias entre relações colaterais). Conforme se desenvolve, o indivíduo se torna mais e mais consciente de seus processos intelectuais, sendo capaz de refletir sobre eles.

4. A CONCEPÇÃO PIAGETIANA DE EDUCAÇÃO

Conforme Sanchis e Mahfoud³², Piaget é hoje tido como a principal referência do construtivismo, termo que designa “conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados” – definição vaga mas que evita a suposição equivocada de que o construtivismo seria a simples transposição da epistemologia genética de Piaget. Os autores também destacam que Piaget, apesar de ter dedicado uma parte de sua obra a reflexões sobre a educação escolar, não foi e não pretendeu ser pedagogo. Não legou, portanto, um “método construtivista” – os que assim se denominam seriam construções inspiradas na teoria de Piaget, principalmente as sobre o desenvolvimento infantil “e/ou em autores que desenvolveram suas pesquisas na mesma linha”³³.

De todo modo, pode-se dizer que a escolarização por ele defendida deveria ter o estudante no centro, agindo e experimentando os objetos, em intercâmbio e colaboração. Em *Psicologia e pedagogia*³⁴, texto que teve a primeira parte publicada em 1935 e um complemento em 1965, ao avaliar as mudanças educacionais compreendidas no intervalo de 30 anos, o autor avalia os métodos educacionais então disponíveis:

Métodos receptivos ou de transmissão pelo mestre: fortemente criticados pelo autor, que aponta um “conflito dialético” na proposta – a preparação para a vida adulta que favoreceria o ensino por transmissão, em oposição ao papel construtivo da ação que favoreceria o ensino por atividades. Piaget nota que, na década de 1960, mesmo os métodos tradicionais já buscavam uma “síntese” entre os dois polos, ainda que a “atividade” fosse representada, na maioria das vezes, por algum tipo de lição padronizada – opção também criticada por representar “a solução mais fácil” em comparação às pesquisas ativas individuais ou aos trabalhos em equipe.

Métodos ativos: Piaget sinaliza o avanço dessa perspectiva pela superação de dois “mal-entendidos” – compreendeu-se que a escola ativa não é apenas uma

29. Ibidem, p. 37.

30. GRUBER, Howard E.; VONÉCHE, J. Jacques. op. cit, p. xxviii.

31. PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. op. cit.

32. SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. op. cit, p. 18.

33. Ibidem, p. 20.

34. PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

35. Ibidem, p. 75.

36. Ibidem.

37. Invenção preconizada por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) propunha o reforço no ensino por intermédio de máquinas.

escola de trabalhos manuais e que o interesse do educando não exclui a necessidade de esforço. O primeiro ponto enfatiza que “a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais”³⁵; o segundo, que o individualismo anárquico não tem espaço na escola ativa. Em seu lugar, deve florescer uma combinação de trabalho individual e do trabalho por equipes, favorecendo a educação da autodisciplina e do esforço voluntário. Apesar dos avanços, Piaget pontua a relativa ausência de progressos nas práticas ativas. A principal razão seria a dificuldade de aplicação da metodologia, que exigiria uma formação docente muito mais sofisticada. Por ser relevante, transcrevemos uma longa citação:

Os métodos ativos são muito mais difíceis de serem empregados do que os métodos receptivos correntes. Por um lado, exigem do mestre um trabalho bem mais diferenciado e bem mais ativo, enquanto dar lições é menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural no adulto em geral e no adulto pedagogo em particular. Por outro lado, principalmente, uma pedagogia ativa implica uma formação muito mais conseqüente, e sem conhecimento suficiente da psicologia da criança (e, para os ramos matemáticos e físicos, sem um conhecimento bastante forte das tendências contemporâneas destas disciplinas), o mestre compreende mal as condutas espontâneas dos educandos e não chega a aproveitar-se do que considera insignificante e simples perda de tempo. O drama da pedagogia, como, aliás, o da medicina e de outros ramos mais que compartilham, ao mesmo tempo, da arte e da ciência, é, de fato, o de que os melhores métodos são os mais difíceis: não se pode utilizar um método socrático sem ter adquirido, previamente, algumas das qualidades de Sócrates, a começar por certo respeito à inteligência em formação³⁶.

Métodos intuitivos: tidos pelo autor como uma das causas do atraso dos métodos ativos, são empregados de boa-fé por educadores que reduzem a noção de atividade à ação concreta ou a simulações do objeto do conhecimento. Piaget ressalta que esse tipo de escolha não contempla os níveis superiores de desenvolvimento intelectual (o pensamento operatório, típico dos adultos), quando a atividade deve incidir “sobre a reflexão interior e abstrata”.

Métodos programados e máquinas de aprender: comentando sobre as “máquinas de ensinar”³⁷ então propostas por Skinner – uma espécie de protoeducação a distância –, Piaget afirma que o aparente êxito das máquinas em substituição aos professores mostra, “sem réplica”, o caráter mecânico da função do mestre no ensino tradicional. Se o ensino visa apenas a repetição do que foi exposto, um autômato pode realizá-lo. No entanto, o autor concede que a adoção de máquinas pode dar lugar a um equilíbrio entre as “partes de registro” e a “atividade livre”: as máquinas poderiam abreviar o tempo gasto com o ensino tradicional e liberar espaço para o trabalho ativo.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA A SALA DE AULA

Este belo volume, preparado por Howard E. Gruber e Jacques Vonèche, me parece a melhor e a mais completa de todas as antologias do meu trabalho. É, além disso, um modelo [de antologia], porque em vez de se limitarem a justapor trechos de

livros ou artigos, [...], os colaboradores acompanham cada seleção com um comentário muito inteligente que ilumina tanto o movimento geral do pensamento como o significado particular de uma determinada seleção. Eu poderia dizer que, ao ler os textos explicativos, entendi melhor o que eu quis fazer [...] ^{38,39}.

É assim que Piaget referenda o trabalho de dois discípulos, Gruber e Vonèche, no prefácio de *The essential Piaget*, uma coletânea comentada de seus principais trabalhos. O suíço demonstra gratidão à dupla de editores por não terem reduzido seu trabalho à psicologia da criança. Ao contrário, conseguem captar, segundo ele, que seu objetivo principal sempre foi entender o que ele define como “interpretação epistemológica”⁴⁰.

Para o escopo da presente discussão, é de particular interesse a introdução dos autores aos textos selecionados sobre educação. Nela, Gruber e Vonèche fazem coro à rejeição da existência de dogmas piagetianos sobre educação, o que não significa que sua epistemologia genética não possa inspirar o ambiente do ensino e da aprendizagem. Conforme Macedo⁴¹, cabe ao professor derivar da teoria piagetiana sua prática. No caso de Gruber e Vonèche, em vez de enumerar uma lista de aplicações contemporâneas, a opção é oferecer uma esquematização de abordagens possíveis. Em um artigo que revisa tal proposta, Lino de Macedo, tido como um dos principais especialistas em Piaget no Brasil, considera que a proposição de Gruber e Vonèche sintetiza bem um modo interacionista e construtivista de educar os sujeitos de Piaget. Enfatiza, ainda, que se trata de modos de atuação e não preceitos a serem seguidos, podendo ser considerados no ensino de muitos conteúdos⁴².

Para nomear tais modos de atuação, Gruber e Vonèche usam metáforas de cidades ou figuras da sabedoria universal. Na diferenciação entre elas, levam em conta dois aspectos principais: o uso de materiais e/ou exercícios e o tipo de relação social considerada. As abordagens sugeridas são as seguintes:

Tao: ao recorrer ao símbolo chinês para caminho, os autores iluminam o papel do professor enquanto “artesão individual”, que deve saber propor materiais (físicos ou não) apropriados para os processos de desenvolvimento dos educandos. É o docente que cria desafios adequados às características individuais e socioculturais dos educandos, favorecendo a atividade mental e a passagem de um nível de conhecimento a outro superior. Suas tarefas incluem “planejar, propor, observar, acompanhar, avaliar, desencadenar problemas y respetar los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto epistémico en todas sus modalidades de expresión”⁴³.

Paris: a cidade dos encontros e da socialização nomeia a discussão, o diálogo e a interação entre iguais, mediados ou coordenados por um profissional competente. Segundo Macedo, com um par, o educando pode aprender a refletir por que o(a) parceiro(a) exige checagens, argumentos, e discute ou apresenta outros aspectos relacionados ao problema em disputa. Ao professor cabe o papel essencial na regulação do debate, formulação de questões e eventual implementação de hipóteses decididas coletivamente.

Atenas: o recurso da cidade grega, berço da democracia, remete ao método socrático. A ênfase, aqui, é no papel do educador. À moda de Sócrates, é ele quem faz perguntas, propõe problemas e fornece materiais quando necessário. Entre as

38. PIAGET, Jean. Foreword. In: GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. *The essential Piaget*. London: Routledge: Kegan Paul, 1977. p. xi, tradução nossa.

39. No original: “This fine volume, prepared by Howard E. Gruber and Jacques Vonèche, seems to me the best and the most complete of all anthologies of my work. It is, in addition, a model of its kind, because instead of limiting themselves to juxtaposing extracts of books or articles, [...], the collaborators have accompanied each selection with a very intelligent commentary that illuminates the general movement of thought as well as the particular meaning of a given selection. I could say that, in reading the explanatory texts, I came to understand better what I had wanted to do [...]”.

40. PIAGET, Jean, op. cit., 1977, p. xi.

41. MACEDO, Lino. *A perspectiva de Jean Piaget*. São Paulo: FDE, 1994.

42. MACEDO, Lino de. Los sujetos de Piaget y su educación. In: MADRUGA GARCÍA, Juan Antonio. *Construyendo mentes*. Ensaíos en homenaje a Juan Delval. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012. p. 281.

43. Ibidem, p. 282. Tradução do autor: “Planejar, propor, observar, acompanhar, avaliar, desencadenar problemas e respeitar os processos de desenvolvimento e aprendizado do sujeito epistémico em todos os seus modos de expressão”.

hipóteses levantadas pelos educandos, valoriza os caminhos mais férteis para a evolução do raciocínio. Macedo afirma que essa abordagem exige do docente conhecimento sobre o desenvolvimento do pensamento e, da escola, a criação de um ambiente de segurança onde se pode dizer o que acredita sem medo de estar errado⁴⁴.

Eldorado: o lugar mítico de extraordinária riqueza escondido na selva designa o professor que se abre para participar nos processos de descoberta e aprendizagem do educando. Pensar junto sobre um problema, compartilhar a busca de soluções coletivas, considerar com genuíno interesse as ideias e hipóteses sobre uma questão, valorizar os diálogos, interações e reflexões são de imensa valia para todos. O “tesouro”, para os educandos, é a possibilidade de ensinar. Para os professores, a de continuar aprendendo⁴⁵.

6. APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE JORNALISMO

A perspectiva construtivista inspirada em Piaget sugere um reexame global das metodologias, rotinas e práticas empregadas nos cursos de Jornalismo, do planejamento à avaliação. Se é verdade que a teoria piagetiana tem tido o grosso de suas adaptações práticas no contexto da escolarização básica, seus preceitos podem inspirar transformações no Ensino Superior. Não se pretende com isso desconsiderar as especificidades dessa etapa de ensino, tampouco a complexidade de seus objetos do conhecimento. A intenção, aqui, é apresentar algumas notas para a renovação da prática docente, que podem tomar a forma de adaptações incrementais a profundas transformações metodológicas.

Como afirmamos, são raros os registros de experiência referenciados em bibliografia clássica do campo da educação. É razoável esperar, portanto, que as práticas nas salas de aula estejam muito próximas do ensino tradicional – o da aula magistral, expositiva, que exige do professor o domínio do conteúdo que ministra e “nada mais”. Um primeiro aspecto a se considerar é a necessidade de propor, cotidianamente, atividades que mobilizem o pensamento dos educandos. É preciso planejar e apresentar problemas que interessem ao alunado e representem um desafio real e possível de ser superado nos limites do que Vigotsky⁴⁶ chama de “zona de desenvolvimento proximal” – o nível que um educando consegue atingir, com uma pequena assistência do educador (uma pergunta importante que encaminhe à solução, o passo inicial da investigação), ao resolver um desafio mais difícil do que ele seria capaz sozinho. Para dizer o mesmo com terminologia piagetiana: considerar a necessidade de estruturar situações didáticas voltadas para o desequilíbrio/reequilíbrio das estruturas cognitivas existentes.

O curso de Jornalismo apresenta oportunidades férteis para esse avanço, sendo o eixo laboratorial⁴⁷ o mais evidente. Dessa perspectiva, contudo, faz-se necessária vigilância para que a “mão na massa” não se transforme em prática espontaneísta com orientação docente insuficiente, ausente ou de caráter meramente celebratório dos conhecimentos precedentes dos educandos. A armadilha a evitar é o empirismo puro e simples, com educandos fazendo escolhas com base em tentativa e

44. Ibidem, p. 285.

45. Ibidem, p. 286.

46. VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

47. BRASIL, op. cit.

erro, como muitas vezes ocorre no ambiente de trabalho. Macedo⁴⁸ alerta, ainda, para que se evite o oposto, ou seja, o professor que usa de sua autoridade para dar lições e antecipar respostas.

Uma crítica recorrente às metodologias ditas construtivistas se refere a um suposto “apagamento” do docente. O raciocínio é que, se o foco está no educando e, mais especificamente, em sua ação para a construção do conhecimento, o educador se tornaria uma figura dispensável. O próprio Piaget se encarrega de desaconselhar tal interpretação, reservando ao educador o papel de orientador do processo de aprendizagem – tarefa ainda mais complexa que a de um professor dito “tradicional”; posto que, aos saberes específicos de sua área de ensino, passa a ser necessário compreender como se desenvolve o conhecimento, incentivando o conflito cognitivo, sabendo lidar com o erro e planejando/organizando atividades/processos/interações mais adequados para essa construção:

Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis para a criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas⁴⁹.

Adicionalmente, é possível repensar situações de debate sem motivação clara e/ou sem direcionamento suficiente, fazendo com que a interação derive para conversas banais ou orientadas pelo senso comum. O desenvolvimento da dimensão coletiva do sujeito epistêmico envolve um trabalho baseado em autodisciplina e esforço para a compreensão. Nesse sentido, tanto o modelo docente como exemplo de investigador de hipóteses quanto seu papel na orientação de caminhos para possíveis soluções são imprescindíveis.

Uma última consideração abarca os enormes desafios que a revisão de metodologias de ensino representa para a formação dos professores do campo do jornalismo e da comunicação. Estes não costumam contar com disciplinas e/ou atividades de preparação didático-pedagógicas ao longo de suas trajetórias na graduação e na pós-graduação. Sem um referencial reflexivo consistente, muitos acabam ensinando como aprenderam, reproduzindo práticas espontaneístas e a concepção tradicional do ensino – transmissiva –, que da perspectiva piagetiana pouco impacta o desenvolvimento do conhecimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos trazer apontamentos de como a interlocução com as concepções de construção de conhecimento e de educação de Jean Piaget podem colaborar para uma renovação do ensino de jornalismo, convidando à reflexão sobre práticas arraigadas e reproduzidas de forma quase automática, geração após geração, pela relativa ausência de referências educacionais para a estruturação de uma metodologia pedagógica própria. Num contexto

48. MACEDO, Lino de. op. cit, 1994.

49. PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* n. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988, p. 18.

mais específico e ambicioso, pode-se falar em Piaget como inspiração para a construção de uma didática específica do jornalismo, correlata à sua especificidade como campo de pesquisa e de formação. A escolarização básica já apresenta vasta trajetória de apropriação da inspiração construtivista em terrenos, como alfabetização (a exemplo dos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky), matemática (Constance Kamii) e desenvolvimento moral (Lawrence Kohlberg).

A indissociável natureza teórico-prática da profissão apresenta possibilidades de desenvolvimento de uma pedagogia interacionista baseada na ação do educando que constrói seu conhecimento. Trabalho esse que, conforme nos lembram Gruber e Vonèche⁵⁰, não possui fórmula pronta, exigindo capacidade criativa (“A observação de Piaget, de que apenas reinventando uma teoria as crianças podem entendê-la, é igualmente válida para todos os adultos. Se o professor quiser entender o que está fazendo, ele deve inventar”⁵¹). Ao contrário: encontra-se à espera de docentes que sejam capazes de reinventar sua prática com o rigor pedagógico que ela exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. Jornalismo: profissão específica ou atividade geral? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 out. 1987. Disponível em: https://www.lainsignia.org/2001/junio/cul_054.htm. Acesso em: 1 ago. 2020.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Psicogênese e história das ciências: elementos para uma epistemologia construtivista. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 147-165, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 27 set. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. **The essential Piaget**. London: Routledge: Kegan Paul, 1977.

LOURENÇO, Orlando; MACHADO, Armando. In defense of Piaget’s theory: a reply to 10 common criticisms. **Psychological Review**, [s. l.], v. 103, n. 1, p. 143-164, 1996.

MACEDO, Lino de. Los sujetos de Piaget y su educación. *In*: MADRUGA GARCÍA, Juan Antonio. **Construyendo mentes**. Ensaíos en homenaje a Juan Delval. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012. p. 275-290.

MACEDO, Lino. **A perspectiva de Jean Piaget**. São Paulo: FDE, 1994.

50. GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. op. cit, p. 694.

51. No original: “Piaget’s remark, that only by reinventing a theory can the children understand it, applies equally well to all adults. If the teacher is to understand what he is doing, he must invent it”.

MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 179-201, 2007.

PIAGET, Jean. Foreword. *In*: GRUBER, Howard E.; VONÈCHE, J. Jacques. **The essential Piaget**. London: Routledge: Kegan Paul, 1977. p. xi-xii.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROCHA, Heitor Costa Lima da; MELO, Maria Cecília Mendonça. A dimensão educativa do jornalismo construtivista: epistemologia, naturalização e mudança social. **Estudos em Comunicação**, Covilhã, n. 16, p. 89-110, 2014.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Escrevivências¹: o blog e o microblog como espaços de pesquisa em história de vida²

Roselete Fagundes de Aviz

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA-UFSC).

E-mail: roseaviz@hotmail.com

Gilka Elvira Ponzi Girardello

Professora do MEN/CED da UFSC, pesquisadora do NICA-UFSC.

E-mail: gilkagirardello@gmail.com

Resumo: A pesquisa que serviu de base para este trabalho teve como objetivo contribuir com o conhecimento e com o diagnóstico das formas de violências em contextos de *fundamentalismos religiosos*, aprofundando as discussões teóricas sobre o assunto, tendo sempre em vista possibilidades de debates sobre o papel que a Educação tem nesse estudo. A metodologia pautou-se na definição de uma coleta de base por meio de um *blog*, representada pelas histórias de vida de meninas e mulheres que sofreram algum tipo de violência em contextos de *fundamentalismos religiosos*. Entre os resultados obtidos, concluiu-se que, para pesquisar temáticas ainda envoltas em silenciamentos e preconceitos, como é o caso da relação entre violência de gênero e *fundamentalismos religiosos*, aliar o *blog* a outras ferramentas da cibercultura pode ser de grande relevância, uma vez que isso suscita o debate e permite a criação de espaços de confiança e intimidade que favorecem a partilha de depoimentos pessoais.

Palavras-chave: blog; twitter; ferramentas digitais de pesquisa; história de vida; fundamentalismos religiosos.

Abstract: This article is based on a research aimed at contributing to the knowledge and diagnosis of forms of violence in contexts of religious fundamentalisms, and to deepen the theoretical discussions of the subject, with a special focus on the role played by Education. The methodology included the creation of a weblog opened to the postings of life histories of girls and women who suffered violence in contexts of religious fundamentalisms. The analysis concluded that, in order to study themes still involved in silence and prejudice, as is the case of the relationship between gender violence and religious fundamentalisms, combining the blog with other tools of cyberculture can be of great relevance, since that it allows for the creation of spaces of trust and intimacy that favor the sharing of personal testimonies.

Keywords: blog; twitter; digital research tools; life history; religious fundamentalism.

1. No sentido de Conceição Evaristo. "Escrevivências: escrever, viver, se ver" (EVARISTO, 2011, p. 10).

2. Este texto foi apresentado oralmente na 39ª Reunião da Anped, realizada de 20 a 24 de outubro de 2019.

Recebido:11/05/2020

Aprovado:02/09/2020

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo busca refletir sobre alguns aspectos principais da pesquisa de pós-doutorado que conduzimos entre 2017 e 2018 sobre *fundamentalismos religiosos* contra meninas e mulheres, com ênfase na aculturação, nas violências e no papel da educação. O objetivo é discutir contribuições metodológicas desse estudo, especialmente nos aspectos alusivos aos objetos blog e *microblog* (Twitter) como espaços de pesquisa associados ao método *Histórias de Vida*.

A pesquisa teve como *corpus* histórias de vida – orais e escritas – de meninas e mulheres que sofreram algum tipo de violência em contextos religiosos brasileiros. Os relatos orais foram gravados presencialmente em áudio, enquanto os escritos foram enviados para um *e-mail* disponibilizado especialmente para receber depoimentos a serem publicados no blog criado no âmbito da pesquisa. Fragmentos dessas histórias foram publicados no blog, o qual se constituiu também como um excelente instrumento de reflexão sobre a temática da *violência contra meninas e mulheres nos contextos religiosos*. A temática foi também colocada em debate no Twitter.

Situamos o conceito de *fundamentalismo religioso* no contexto da Modernidade, entendida por Boaventura de Sousa Santos como representação de um movimento histórico, cultural e social, surgido a partir do século XVI, marcado pela elevação da categoria de mercado a principal motivadora das relações de poder³. A esse respeito, Karen Armstrong⁴, ao analisar os movimentos *fundamentalistas* que se desenvolveram em três religiões monoteístas – judaísmo, cristianismo e islamismo – expressa um dos conceitos de *fundamentalismos religiosos* do seguinte modo:

São formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião. Os fundamentalistas não veem essa luta como uma batalha política convencional, e sim como uma guerra cósmica entre as forças do bem e do mal. Temem a aniquilação e procuram fortificar sua identidade sitiada através do resgate de certas doutrinas e práticas do passado. Para evitar contaminação, geralmente se afastam da sociedade e criam uma contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorveram o racionalismo pragmático da modernidade e, sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o “fundamental” a fim de elaborar uma ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico⁵.

Para examinar as implicações desse movimento contra a cultura científica e secular nascida no Ocidente, nossa pesquisa procurou mostrar como esses deslocamentos, que estão entre os mais influentes por surgirem de medos, ansiedades e desejos comuns, geram violências e opressões de dimensões incommensuráveis, especialmente sobre mulheres e crianças.

Desse modo, a pesquisa procurou iluminar a relação entre a violência em contextos de *fundamentalismos religiosos* contra crianças, mais especificamente contra meninas, e o papel da educação nesse assunto, porque entendemos que esta, de certo modo, em virtude de uma ênfase na *tolerância*⁶, tem negligenciado as manifestações de violências que advêm desses contextos.

3. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

4. ARMSTRONG, Karen. *Em nome de Deus: o fundamentalismo no Judaísmo, no Cristianismo e no Islã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

5. *Ibidem*. p. 11.

6. SKLIAR, Carlos Bernardo; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas na diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

As violências concebidas e/ou praticadas no tecido social podem interferir nas relações educativas. Tais violências, muitas vezes oriundas de contextos *fundamentalistas religiosos*, podem ser castigos físicos, maus-tratos, abuso sexual e silenciamentos, que são, por sua vez, produtores de fracassos na aprendizagem, evasão, repetência, isolamento ou distúrbios de atenção. Tais processos, que nem sempre deixam marcas visíveis, são muitas vezes negligenciados pela escola em nome do discurso da tolerância. No entanto, podem gerar conflitos na vida das crianças e adulterar sua infância, em dimensões corporais, afetivas e cognitivas.

A pesquisa deu ainda mais consistência a essas ideias quando nos permitiu perceber a escola como (re)produtora do medo, assim como o são os contextos *fundamentalistas religiosos*. No caso específico da violência contra crianças, o medo pode servir como uma “gramática” que ensina as crianças e os adolescentes a manterem um pacto de silêncio para não expor, não “agredir” quem os violenta.

Sobre o medo, o trabalho da norte-americana Marlene Winell⁷ trouxe grande contribuição à pesquisa. A autora ampliou o debate sobre o tema ao colocar nele o *abuso espiritual* como categoria maior, uma vez que funciona como um termo guarda-chuva que agrega todas as outras formas de *abuso*, inclusive o sexual. Segundo a autora, a compreensão do *abuso espiritual* somente dá-se no campo da compreensão dos aspectos do *fundamentalismo* que são mentalmente e emocionalmente manipulativos. Nessa perspectiva, o medo aparece como um dos mais potentes modos de *manipulação*.

No contexto da pesquisa, as histórias de vida foram escolhidas como perspectiva metodológica por seu potencial de conferir às mulheres vítimas de violência um sentido ativista, de luta contra as injustiças. Vemos, assim, alguns indicativos para nossa compreensão de que o uso do blog e do *microblog* como dispositivos de pesquisa criou um *lugar da voz* para essas mulheres, no sentido de que pudessem “contar a todo mundo” o que acontece em sua intimidade, indo ao encontro de outras vozes que a elas afinam-se. Na perspectiva feminista em que contextualizamos o conceito de histórias de vida, podemos pensar que essas podem ser uma arma de resistência das mulheres, uma alternativa à história do processo de colonização, à geopolítica eurocêntrica que estabeleceu paradigmas epistemológicos, políticos, ontológicos e religiosos como verdades universais, promovendo uma fortaleza de invisibilidades e silenciamentos, que se manifesta de modo particular entre as mulheres.

Dessa forma, o blog e o *microblog*, na postagem de textos em diferentes linguagens, como a literatura, a música, a fotografia, além da classificação por *tags*, abrem a temática para diferentes debates – ligados a gênero, sexo, etnia, religião, classe, feminismo, subalternidade, dentre outros. Servem, assim, de suporte, ambiente, multiplicação de autoria e propulsão de pesquisas que associam a investigação feminista às histórias de vida. Além disso, o blog, aliado ao *microblog*, certifica a cobertura da pesquisa, possibilita a criação do desenho do estudo, bem como proporciona o encontro e o debate entre pessoas que também se interessam pela mesma temática.

7. WINELL, Marlene. *Leaving the Fold: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion*. Berkely, CA: New Harbinger Publications, 2007.

2. PERCURSOS DE INVESTIGAÇÃO POR MEIO DE HISTÓRIAS DE VIDA

A investigação que sustenta este texto tem como base a realização de *Histórias de Vida*. No estudo, o objetivo era escutar, dar a conhecer e compartilhar as vozes de mulheres que sofreram/sofrem algum tipo de violência em contextos religiosos, para que, a partir do discurso produzido pelas mulheres biografadas, suas subjetividades e singularidades, fosse possível atribuir significados e sentidos aos fenômenos, bem como produzir conhecimento científico. Inscrito no quadro da metodologia qualitativa, o método biográfico utilizado centrou-se, especialmente, na recolha e análise de histórias de vida. Segundo Magalhães⁸, os métodos biográficos contribuem com “um modo feminista de fazer ciência”, tendo dois grandes objetivos: “criticar, denunciar e produzir alternativas aos pressupostos androcêntricos; e mudar as formas de interpretar, apreciar e compreender as vidas das mulheres, através da experiência histórica”. Para autora, “nomear vidas silenciadas” é “dar voz aos/às que foram deixados/as de fora da história”.

Assim, enquanto procedimento epistemológico, as histórias de vida materializam vozes de pessoas individuais, sobretudo pertencentes a grupos sociais a quem a história silenciou. As histórias de vida apoiam-se na produção de conhecimento por meio da intersubjetividade, ou seja, em que cada pessoa partilha conosco a sua forma de ver o mundo, a partir de seu lugar de fala e posição social. Ao/à investigador/a cabe, nessa perspectiva feminista, não apenas fazer a recolha de histórias de vida, mas trazer a voz fidedigna dessas pessoas, suas expressões e visões de mundo, uma vez que é nesse aspecto que se consegue confrontar o silêncio que a história e a produção científica dominante têm imposto⁹. Magalhães inscreve o percurso da pesquisa em história de vida na procura do sujeito político *mulher* e da agência feminista no campo da Educação. Nesse sentido, a autora defende que as histórias sejam contadas “pela própria voz”, ou seja, sem questões dirigidas, especificamente, à temática.

Nesse aspecto, consideramos importante dizer que, no processo da pesquisa, conhecendo a perspectiva do método sobre histórias de vida defendida por Magalhães, mudamos nossa abordagem metodológica de pesquisa em *Histórias de Vida*. Na recolha das primeiras histórias, apenas nos preocupamos em focar questões específicas sobre a problemática da pesquisa. No blog, por exemplo, a questão foi elaborada no *Fale Conosco* do seguinte modo:

O objetivo deste blog é criar um ambiente acolhedor para dividir histórias sobre este tema tão difícil, sobre o qual não nos sentimos, muitas vezes, confortáveis para falar a respeito. E para dizer que, apesar de tudo, Somos Amadas. Se essas narrativas literárias e depoimentos fizerem você lembrar, e não só isso, impulsionarem você a escrever e compartilhar memórias escreva para nós. Estamos prontas para quebrar o silêncio pelo e-mail [...].

8. MAGALHÃES, Maria José. Construção do sujeito mulheres: subjetividades das vozes e dos silêncios. In: MAGALHÃES, Maria José et al. (org.). *Pelo fio se vai à meada*: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por ela, 2012. p. 12.

9. *Ibidem*. p. 9-10.

Já os depoimentos produzidos oralmente foram tratados em forma de questões específicas sobre a temática, como as que se podem ler a seguir: como você vê a violência contra meninas e mulheres em contextos de fundamentalismo religioso? Qual a sua denominação religiosa? Quanto tempo você participou? Você ainda participa? Como era a atuação da sua família? Sua família ainda é religiosa? Como você se vê, hoje, em relação à sua experiência religiosa?

Assim sendo, no segundo momento da pesquisa, optamos por não ter um roteiro com perguntas, à medida que procurávamos as singularidades das experiências e das subjetividades de cada narradora, colocando em primeiro plano sua vida, a partir da seguinte colocação: “*Imagine que você pudesse realizar um filme da sua vida. Que momento, espaços e personagens você escolheria e por quê?*”. Ou ainda: “*Se você escrevesse um livro sobre sua vida, com qual momento da sua vida começaria, que espaços e personagens você escolheria e por quê?*”.

Por essa razão, existe uma diferença significativa entre o conteúdo das histórias de vida recolhidas antes e depois do contato com as ideias de Magalhães, uma vez que, nas primeiras recolhas, somente nos preocupamos com as questões específicas sobre a problemática da pesquisa. Esse deslocamento teórico-metodológico, certamente, trouxe uma mudança potente no resultado das análises, conforme poderá ser observado mais à frente.

3. O BLOG E O MICROBLOG (TWITTER) COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DE REGISTRO EM HISTÓRIA DE VIDA

Existem várias técnicas que podem ser utilizadas na investigação em *Histórias de Vida*: entrevistas semiestruturadas, entrevistas abertas, diálogos abertos, dentre outras, inclusive, solicitando à pessoa que escreva. Em nossa pesquisa, criamos um blog para que as pessoas interessadas escrevessem suas histórias. O blog teve suas características próprias, aspecto inerente a um *weblog*. Nele, priorizamos a entrada dos conteúdos em ordem cronológica; a hipertextualidade; a multimídia; a informalidade; o microconteúdo e a atualização frequente¹⁰. Ele pode ser classificado como um blog temático, uma vez que tinha como prioridade a pesquisa acadêmica. Foi criado na plataforma Wordpress e constituiu-se, predominantemente, de textos escritos, embora tenham sido incluídas também outras linguagens. Nesse sentido, ele pode ser classificado como um blog funcional¹¹, servindo como dispositivo para a produção e o compartilhamento das narrativas pessoais.

Fragmentos dessas histórias, tanto escritas como orais, foram tornados públicos no blog¹² (Figura 1), sendo este claramente identificado como espaço de pesquisa acadêmica. Associado ao *Twitter*, o blog constituiu-se também como um instrumento de reflexão e debate sobre a temática da pesquisa.

10. ZAGO, Gabriela da Silva. Dos blogs aos microblogs: aspectos históricos, formatos e características. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., 2008, Niterói. *Anais* [...]. Niterói: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zago-gabriela-dos-blogs-aos-microblogs.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

11. AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. Blogs: Mapeando um objeto. In: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra (org.). *Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento, 2009. p. 27-54.

12. Disponível em: <https://somosamadas.wordpress.com>.

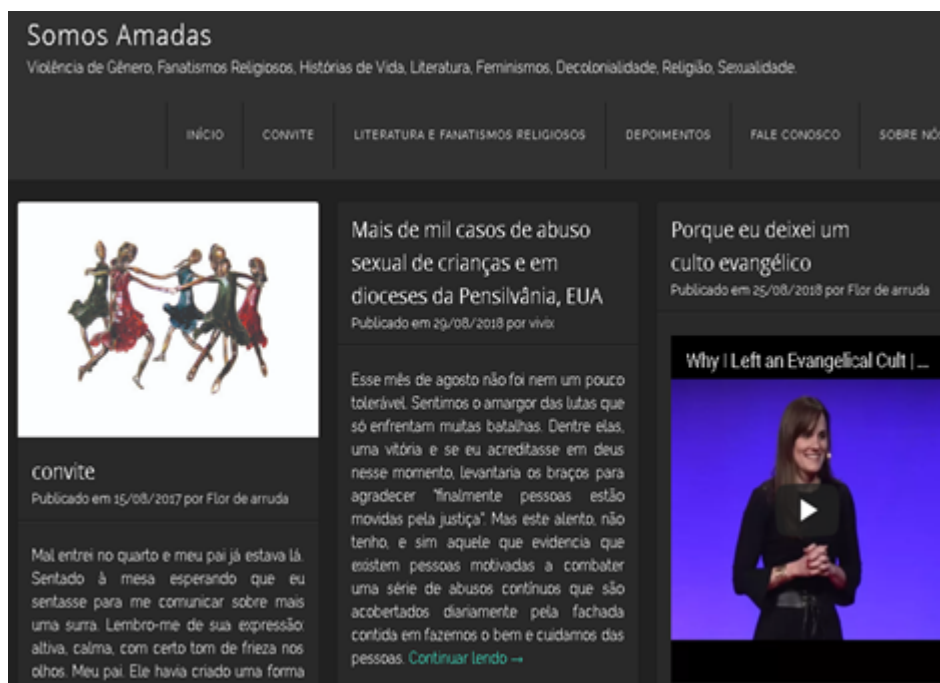


Figura 1: *Blog Somos Amadas*

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao longo da investigação, 15 histórias foram contadas por leitores do blog, sendo 13 delas histórias de mulheres fizeram, efetivamente, parte do corpus. Os critérios de exclusão de duas histórias foram: (1) não se caracterizar como história de vida, sendo um relato episódico sobre a questão de gênero e sexualidade, ocorrido durante um curso de formação para professores; (2) tratar-se da história de violência sofrida em contexto religioso por um menino, hoje adulto, em seu processo de constituição como sujeito homossexual.

Quando o blog contava com três meses de existência, tínhamos recebido somente uma história, por isso organizamos algumas estratégias de divulgação. Primeiramente, criamos um cartão para entregar, de mão em mão, em dois eventos acadêmicos em novembro de 2017: (1) 3º Simpósio Sul da Associação Brasileira de Religião (ABHR): Educação, Religião e respeito às diversidades, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual organizamos e participamos da mesa “Violência contra Meninas e Mulheres em Contextos Religiosos e o papel da Educação”; (2) VI Seminário de Pesquisa promovido pelo Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (PPGE/CNPq/UFSC), do Centro de Ciências de Educação da UFSC, no qual proferimos a palestra *Infância, Cultura e Fundamentalismos Religiosos*. Além da entrega dos cartões, fixamos um tópico sobre o blog no Twitter. Assim, quem lá entrava tinha a possibilidade de conhecer e compartilhar sua história.

Após essa ação, passamos de uma história para dez, das quais selecionamos oito. As cinco histórias que completaram as treze que fizeram parte da

pesquisa foram recolhidas, presencialmente, em regiões e locais com dias e horas marcados. As cinco depoentes souberam da pesquisa por pessoas que a divulgaram, foram apresentadas ao blog, porém, preferiram contar suas histórias oralmente, as quais foram gravadas em áudio.

No sentido de organizar as informações provenientes das narrativas das participantes, optamos pela elaboração de uma categorização temática (segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin¹³, que, conseqüentemente, delinear-se como categorias de análise. As categorias foram aplicadas ao material empírico, no entanto, não são, necessariamente, extraídas dele, embora surjam do confronto com esse material.

Há, como será possível observar, uma significativa diferença entre a Tabela 1 e a Tabela 2, pela especificidade de dois momentos da pesquisa sobre os quais já nos referimos anteriormente e, como consequência, resultam daí as categorias iniciais, conforme a Tabela 1. Já na Tabela 2, optamos por deixar as categorias relativas às memórias sobre infância e adolescência e integrar as demais na parte da apresentação das biografadas. Reaproveitando o potencial das demais, procedemos algumas modificações, quer a nível pontual, quer a nível estrutural. Note-se, por exemplo, que a categoria *Família*, na Tabela 1, passou a compor a categoria *Religião, Família e Política*, na Tabela 2.

Tabela 1: Categorização Inicial: 1º momento da pesquisa com questões dirigidas, especificamente, sobre a temática

Categorias	Subcategorias
Apresentação das biografadas	
Memórias sobre a infância	2.1 Percepção da infância em contexto religioso 2.2 Percurso escolar 2.3 Relações familiares e sociais durante o período da infância
Memórias sobre a adolescência	3.1 Percepção da adolescência em contexto religioso 3.2 Percurso escolar 3.3 Percepção das escolas que frequentou no período da infância e adolescência
Percepção sobre a fase adulta	4.1 A realização dos sonhos da infância na fase adulta
Família	5.1 Ambiente familiar 5.2 Participação da família na religião

Fonte: Produção da autora (2019).

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

Tabela 2: Categorização Final: 2º momento da pesquisa com questão aberta¹⁴

Apresentação das biografadas	Subcategorias
Religião e abuso espiritual	2.1 Ponto de vista sobre a religião e as violências em seu contexto 2.2 Percepção sobre as <i>manipulações</i> 2.3 <i>Manipulações</i> pelo medo 2.4 Momento(s) de vivência/convivência com o medo 2.5 Pontos de vista sobre religião 2.6 Percepção sobre a diferenciação de gênero nas violências em contextos religiosos
Fundamentalismo Cristão	3.1 Doutrinação na pequena infância 3.2 Percepção sobre os métodos de persuasão e doutrinação 3.3 A criança-soldado 3.4 Doutrinação de crianças: <i>o horror ao outro</i>
Síndrome do Trauma Religioso	4.1 Doenças psíquicas 4.2 Percepção sobre transtornos mentais na idade adulta
Direitos da Criança	5.1 Percepção sobre <i>fundamentalismos religiosos</i> e Direitos da Criança 5.2 Maus-tratos infantis 5.3 Posicionamentos frente à problemática dos maus-tratos infantis
Direitos das mulheres	6.1 Percepção sobre <i>fundamentalismo religioso</i> e opressão das mulheres 6.2 Percepção da resistência das mulheres frente aos atos de violências fundamentalistas 6.3 Participação pessoal no contexto da resistência às violências contra meninas e mulheres nos contextos religiosos
Religião, família e política	7.1 Percepção sobre a existência dos <i>fundamentalismos</i> e sua relação com diversos grupos políticos que usam a religiosidade na tentativa de ganhar poder 7.2 Percepção sobre o <i>assédio espiritual</i> 7.3 Percepção sobre articulação entre a religião com outras dimensões, desde a familiar à política.
Identidade e sentido de pertença	8.1 Percepção sobre a Identidade 8.2 Construção da Identidade 8.3 Momento marcante no processo de Identidade

Fonte: Produção da autora (2019).

14. Imagine que você pudesse realizar um filme da sua vida. Que momento, espaços e personagens você escolheria e por quê? Ou ainda: Se você escrevesse um livro sobre sua vida, com qual momento da sua vida começaria, que espaços e personagens você escolheria e por quê?

15. MAGALHÃES, Maria José. op. cit., 2012.

3. DELINEAMENTOS POR MEIO DE HISTÓRIAS DE VIDA

Entre agosto de 2017 e agosto de 2018, recolhemos as histórias das biografadas, das quais selecionamos treze. Dessas 13 mulheres, seis contaram suas histórias pela própria voz¹⁵, seis focaram exclusivamente a temática religiosa a partir de questões específicas elaboradas pela pesquisadora sobre o *fundamentalismo religioso* e uma delas escreveu sua história-artística-de-vida.

Das 13 mulheres, dez nasceram em contextos de *fundamentalismo religioso*, duas entraram em um desses contextos no final da infância e uma, na adolescência. Quase a totalidade delas veio de contextos cristãos: sete vieram de igrejas pentecostais clássicas, duas de igrejas neopentecostais, uma da igreja católica, uma fazia parte do grupo das Testemunhas de Jeová e uma era de origem islâmica. Nove depoentes haviam rompido com suas religiões.

Em relação à violência sexual, quatro das narradoras foram vítimas de violência sexual: duas delas no próprio contexto religioso, uma no contexto familiar, e uma em outro contexto urbano. Seis delas contaram ter sido vítimas de castigos físicos infligidos pelos pais, mais especificamente surras em consequência da doutrinação religiosa.

Seis delas são negras e, entre elas, cinco são provenientes de famílias anteriormente ligadas a religiões afro-brasileiras: umbandistas. Duas participantes denominaram-se bissexuais e estão em relacionamentos estáveis com mulheres.

Sobre a questão específica da produção de uma história-artística-de-vida, Wadi mostra seu trabalho com histórias de vida de mulheres palestinas. Em seus estudos, a autora defende que “a melhor forma para criar ligações e alianças com o Ocidente será aproximar-se dos valores culturais e políticos ocidentais”¹⁶. Para ela, o que impede a memória de culturas do Sul, como a palestina, de tornarem-se públicas são as nações poderosas que não as querem ouvir, a falta de um público para ouvi-las. Nesse sentido, utilizar as artes, como o cinema, as artes plásticas, a literatura, dentre outras, é das formas dessas possíveis ligações e alianças, uma vez que a arte é uma “voz” que pode ser *mais ouvida* do que outras formas mais silenciosas e silenciadas¹⁷. Nessa perspectiva, a autora defende que *as histórias-artísticas-de-vida* têm uma abrangência maior que as histórias de vida em narrativa tradicional, as quais também podem se caracterizar como *escrevivências*.

4. ANÁLISE DOS(AS) SEGUIDORES(AS) DO TWITTER

O *blog* da pesquisa foi divulgado pelo Twitter com o apoio de perfis de grupos e influenciadoras feministas. O impulsionamento foi dado pelos perfis @blogueirasfeministas, @naomecalo e @lolaescrevalola, que compartilharam um conteúdo inicial. Em 21 de outubro de 2018, fizemos uma análise dos seguidores nesse período de divulgação pela mídia social de *microblogging* com o perfil do referido blog.

De acordo com o relatório dessa data, o *microblog* possuía 306 seguidores, o público era majoritariamente feminino, com 72% que se denominavam mulheres. E 28% dos perfis eram masculinos. Descobrimos uma maioria massiva de adolescentes mulheres, 111, ao lado de 48 mulheres adultas. Dentre os perfis, 43 se denominaram mulheres negras. É significativo que 90 destes perfis se intitularam feministas. Apenas 13 mulheres alegaram ter religião, dentre elas: cristãs (7), budistas (2), espíritas (1), umbandistas (1) e misticismos/Wicca (1).

16. WADI, Shahd. O ser das mulheres palestinas: histórias de vida entre cusquices e rabiscos. In: MARGALHÃES, Maria José. et al. *Pelo fio se vai à meada*: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por ela, 2012. p. 130.

17. Ibidem.

Desse modo, o perfil do referido blog alcançou, mensalmente, 2 mil pessoas que se interessaram sobre a temática, de acordo com relatórios dos últimos meses que antecederam o encerramento da pesquisa: agosto de 2017 a agosto de 2018.

Embora o foco deste artigo seja o uso do blog e do *microblog* no contexto da pesquisa, podemos fazer uma breve referência às conclusões mais gerais sobre a referida investigação. A pesquisa constatou que, dos movimentos que se desenvolveram nas três religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo, o movimento cristão ainda é um dos que tem maior representatividade nessa investigação. Nele, o *abuso espiritual*, que se dá por meio de *Manipulações* é o maior responsável pelas demais formas de *violências contra meninas e mulheres nos contextos de fundamentalismos religiosos*, e a pouca visibilidade do tema nas discussões acadêmicas e na educação em geral são contributos para a recorrência dos casos e para a perpetuação do *abuso espiritual*.

Winell assinala, com clareza, que as *manipulações* funcionam como “mecanismos de controle da mente”¹⁸. E é nesse campo que a pesquisa chama a atenção para o perigo da doutrinação na pequena infância (0 a 6 anos de idade). Segundo Winell¹⁹, as consequências da doutrinação religiosa são infinitamente mais danosas quando a criança nasce em contexto de *fundamentalismo religioso*. Para ela, os pais juntam-se às igrejas para induzirem as crianças (desde o engatinhar) aos sistemas de crenças, e as estratégias utilizadas para doutrinar essas crianças indicam a profundidade do medo e da ansiedade que elas desenvolverão e o quanto esses dois aspectos estão interligados. Uma das questões para as quais a autora chama a atenção é o ataque à imaginação das crianças, já que a técnica mais poderosa do *fundamentalismo* (no caso que ela estuda, o cristão) é uma tática do terror, e sabemos o quanto o medo pode paralisar as forças imaginantes.

Ao discutir a questão da doutrinação de crianças, Winell chama a atenção para as religiões rígidas, cuja origem remete ao *fundamentalismo cristão*. Mais do que olhar para os aspectos históricos dessas religiões, a autora convida-nos a olhar para os métodos de persuasão que são reconhecidamente poderosos para o recrutamento e a retenção de seus membros. Aliados aos métodos, ela aponta alguns artefatos culturais, como livros, discos, hinários, programas (“infantis?”), que têm como objetivo manipular mental e emocionalmente os adeptos, desde a pequena infância.

Todas as questões consideradas acima foram essenciais para pensarmos qual o papel da educação nesse contexto. Poderíamos dizer que a pesquisa mostrou que a educação e o *fundamentalismo cristão* encontram-se naquilo que denominamos como *pedagogia do medo*. Dessa forma, regulam-se vontades de liberdade, mata-se a curiosidade, a imaginação, o desejo pela novidade, aspectos essenciais do espírito inquieto e criador, tão importantes na formação da criança.

18. WINELL, Marlene. op. cit., 2007.

19. Ibidem.

5. BLOG E MICROBLOG: FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO DA CIBERCULTURA A SERVIÇO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Devido a situarmo-nos no campo das Ciências Humanas e Sociais, cabe destacar que, na perspectiva de pesquisa em *Histórias de Vida* que adotamos, fazendo o uso de ferramentas de comunicação da cibercultura²⁰, não se objetiva ressaltar a excelência dos instrumentos, ou seja, não temos como finalidade pesquisar *o que* as ferramentas podem fazer, nem *por que* elas fazem o que fazem, mas sim *como* podemos trabalhar com elas no sentido de ampliar a possibilidade das mulheres, assim como de outros grupos silenciados, soltarem suas vozes, bem como abrirem espaço para que essas vozes possam ser ouvidas por mais gente.

Nesse sentido, ao valermo-nos de ferramentas de comunicação digital associadas às metodologias e à pesquisa em educação, deslocamos o foco dos atributos técnicos dos instrumentos para a possibilidade cultural que oferecem aos pesquisadores e participantes das pesquisas, de organizar, recolher, divulgar as práticas das vozes. Para nós, o aspecto central da investigação está na perspectiva de melhor elaborar e compreender *o que* acontece *entre* as vozes, nas relações, e *como* essas vozes interagem entre si nas relações que compõem tais práticas.

Assim, o que tentamos dizer é que as tarefas propostas para as metodologias de pesquisa em educação podem revelar-se plenas de desafios, exigindo dos pesquisadores a experimentação com instrumentos teórico-metodológicos que os habilitem a lidar com situações novas e tão mais complexas quanto mais complexo for se tornando o corpo social. E a invenção de espaços de interpeleção sensível e de autoria compartilhada, a partir de estruturas técnico-culturais como os blogs e *microblogs*, parece ser uma forma de experimentação metodológica sintonizada a esse tipo de desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das pesquisas científicas e acadêmicas, há que se considerar as inovações tecnológicas como potenciais aliadas do/a pesquisador/a. No caso deste trabalho, nossa atenção voltou-se ao potencial dos blogs e *microblogs* na criação de procedimentos de pesquisa.

Considerando os objetivos da investigação da qual se origina este texto, tais ferramentas foram determinantes como forma de aproximação e registro para fazer emergir as histórias de meninas e mulheres que sofreram algum tipo de violência em contextos de *fundamentalismos religiosos*. A metodologia de *Histórias de Vida*, associada ao espaço de intimidade e segurança oferecido pelo blog e pela possibilidade de dialogar com pessoas que viveram experiências semelhantes por meio dos processos de publicação das plataformas, favoreceu não somente o acesso às formas de violências praticadas no contexto examinado,

20. LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para entender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

mas também a possibilidade de refletir coletivamente sobre como acontecem tais formas de violências.

A necessidade de aliar ao blog um *microblog*, o Twitter, revelou-se durante o processo da pesquisa, uma vez que, por meio dessa ferramenta de comunicação, tornaram-se possíveis muitas outras manifestações sobre a temática, bem como o encontro entre pessoas, incluindo outros pesquisadores que se interessavam pelo tema. Nesses encontros, os *tweets* contendo dicas de leitura, filmes, trabalhos acadêmicos, dentre outras indicações relevantes à pesquisa, foram possíveis em virtude da própria especificidade da ferramenta.

Dos resultados obtidos nas análises dos *posts*, destaca-se o fato de o Twitter servir como elemento potencializador quando colocado em função do blog. Entretanto, diferentemente do blog, o Twitter, além de publicações livres, como ocorre com os blogs, destacou-se como ferramenta de comunicação direta entre perfis, incentivando a participação e o compartilhamento de informações que geram conhecimento, além de caracterizar-se como ferramenta de comunicação para as pessoas acompanharem umas às outras a distância.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. Blogs: mapeando um objeto. *In*: AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra (org.). **Blogs.com: estudos sobre blogs e comunicação**. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 27-54.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no Judaísmo, no Cristianismo e no Islamismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

EVARISTO, Conceição. Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. *In*: LIMA, Juliana Domingos de. **Jornal Nexo**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2HVfnIW>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para entender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

MAGALHÃES, Maria José. Construção do sujeito mulheres: subjetividades das vozes e dos silêncios. *In*: MAGALHÃES, Maria José *et al.* (org.). **Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida**. Lisboa: Ela por ela, 2012. p. 9-12.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos

(org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas na diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

WADI, Shahd. O ser das mulheres palestinas: histórias de vida entre cusquices e rabiscos. *In*: MAGALHÃES, Maria José *et al.* **Pelo fio se vai à meada**: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por ela, 2012. p. 113-133.

WINELL, Marlene. **Leaving the Fold**: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion. Berkeley, CA: New Harbinger Publications, 2007.

ZAGO, Gabriela da Silva. Dos blogs aos microblogs: aspectos históricos, formatos e características. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6., 2008, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/zago-gabriela-dos-blogs-aos-microblogs.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Práticas integrativas e complementares em saúde: análise dos regimes de verdade e discursividades médico-hegemônicas

Camila Luzia Mallmann

Fonoaudióloga da Prefeitura Municipal de Veranópolis. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Residência Multidisciplinar em Saúde da Família e Especialização em Terapia Comunitária Integrativa.

E-mail: fonoaudiologacamila@gmail.com

Cristianne Maria Famer Rocha

Professora do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva, do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGEnf) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: cristianne.rocha@ufrgs.br

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: carolinafcsiqueira@gmail.com

Resumo: Neste estudo, lançamos mão dos Estudos Culturais como chave de leitura para analisar as discursividades sobre as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) que circulam em revistas brasileiras. Observamos que tais discursividades promovem deslocamentos sobre as PICS de um terreno de hesitação científica para um campo "validado", quando condicionado ao endosso do profissional médico.

Abstract: In this study, we use Cultural Studies as a reading key to analyze the discourses on Integrative and Complementary Health Practices (IHP) that circulate in Brazilian magazines. We observed that these discourses promote the displacement of the IHP from a terrain of scientific hesitation to a "validated" field, when conditioned to the endorsement of the medical professional.

Recebido: 18/10/2019

Aprovado: 14/10/2020

Nesse sentido, os discursos enquadram as PICS em um modelo biomédico, centrado em um profissional específico que se destaca dos demais profissionais da saúde, e formatam essas Práticas dentro de uma concepção de saúde medicalizadora, o que, em certa medida, se contrapõe à filosofia de diversas PICS.

Palavras-chave: práticas integrativas e complementares em saúde; regimes de verdade; estudos culturais; estudos foucaultianos; análise discursiva.

In this sense, the discourses frame the ICHP in a biomedical model, centered on a specific professional, who stands out from other health professionals, and format these Practices within a medicalizing conception of health, which, to a certain extent, opposes the philosophy of several ICHP.

Keywords: integrative and complementary practices in health; truth regimes; cultural studies; Foucauldian studies; discursive analysis.

1. INTRODUÇÃO

As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) dizem respeito a cuidados diversos no campo da saúde e vêm tendo um crescimento tanto em função da procura por parte da população quanto por parte de profissionais de saúde¹. A primeira versão da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares² foi promulgada em 2006 no Sistema Único de Saúde (SUS) e, nela, foram regulamentadas cinco práticas (medicina tradicional chinesa, termalismo, homeopatia, medicina antroposófica e plantas medicinais e fitoterápicos). Atualmente, foram adicionadas mais 29 práticas, que englobam, por exemplo, musicoterapia, quiropraxia, *reiki*, *shantala*, dentre outras.

A compreensão da importância de garantir a integridade do cuidado em saúde, a partir de questões de natureza política, técnica, econômica, social e cultural, é uma das discussões permeadas pelas PICS, já que elas têm por princípio propor mudanças nos modelos biomédicos e refletir sobre a necessidade de “reorientar as crenças, práticas e experiências em relação à saúde; ou seja, [...] reorientar os conceitos, as formas de intervenção e o modelo de atenção à saúde e abordagem do processo saúde-doença-cuidado”³. Nesse sentido, as PICS propõem um movimento ético-estético-político contra-hegemônico, que põe em “xeque” o que é compreendido como “normal”, “habitual” e “convencional” nas relações dos serviços de saúde.

Nessa trilha, problematizamos os sistemas de validação de determinados campos de saber em detrimento de outros, como parte de fluxos culturais, sociais e políticos aos quais os regimes de verdade estão inevitavelmente atrelados. Tais sistemas estabelecem sentidos e redes de significações constituídas através de relações pedagógicas das quais é possível aprender e introduzir determinado discurso como verdadeiro. Ao nos referirmos a “relações pedagógicas”, não estamos falando de relações pedagógicas escolares, mas sim de aparatos sociais que promovem aprendizado e adesão de certos modos de existência que se naturalizam. Esse é o caso, por exemplo, dos espaços midiáticos e dos artefatos culturais que se desmembram daí. Por essa razão, discutiremos a seguir acerca das articulações

1. THIAGO, Sônia de Castro S.; TESSER, Charles Dalca-nale. Percepção de médicos e enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família sobre terapias complementares. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 249-257, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011005000002>.

2. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

3. OTANI, Márcia Aparecida Padovan; BARROS, Nelson Filice de. A Medicina Integrativa e a construção de um novo modelo na saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1801-1811, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000300016>.

que nos permitiram tomar revistas de grande circulação como instrumentos potentes para a realização das análises sobre como circulam as discursividades do uso das PICS, também sobre como se tecem narrativas que atribuem maior ou menor legitimidade para determinados campos do conhecimento.

Objetivamos, assim, analisar, neste estudo, as discursividades sobre as PICS que atravessam as notícias publicadas em um tipo de mídia específico: as revistas. Utilizando a amplitude de circulação como critério de seleção, lançamos mão de reportagens das revistas *IstoÉ* e *Veja*, no período de 2006 a 2016. A partir do *corpus* empírico, realizamos reflexões e problematizações a respeito de aspectos da cultura por meio da análise de mídia, bem como da ordem discursiva vigente quanto às PICS e aos contextos de onde emergem. Tomando emprestada a noção de Michel Foucault sobre os regimes de verdade, sustentamos análises dos jogos de verdade postos na construção de práticas, o que, neste caso, nos ajuda a pensar sobre os discursos que constituem as PICS. Interessadas em compreender as discursividades que atravessam os materiais de mídia selecionados para esta pesquisa, refletimos a respeito da consolidação dos espaços de legitimidade de fala e de autoridade de saberes relativos ao fomento dessas Práticas.

Salientamos que as motivações para a realização do estudo aqui proposto se deu a partir das vivências acadêmicas e profissionais das autoras, bem como do entendimento da existência de regimes de verdade constituintes de modelos hegemônicos de saúde que, por vezes, deslegitimam os outros saberes em detrimento da manutenção das práticas de saúde instituídas e reconhecidas no contexto ocidental contemporâneo.

2. O CAMPO DA SAÚDE E SEUS REGIMES DE VERDADE

O campo da saúde ocupa um espaço importante na dinâmica social, assim como os profissionais que compõem este cenário. Nesse sentido, as características culturais de um grupo estão atreladas e alicerçadas, também, na figura construída desse campo e dos que dele fazem parte como produtores das lógicas corporificadas. Assim, consideramos relevantes os estudos que oferecem conceitos-ferramenta de análises das práticas constituintes de saberes e sujeitos na contemporaneidade. Por essa razão, tomamos emprestadas aqui algumas perspectivas do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Foucaultianos, como é o caso das noções de discurso e regimes de verdade que desenvolveremos no decorrer deste estudo.

Stuart Hall⁴ analisa a cultura como elemento central e provocador de mudanças por meio da constituição de novos domínios; da modificação das esferas tradicionais a partir das tecnologias na indústria cultural; da cultura como uma potência para a mudança histórica; e da centralidade da cultura na gênese das identidades pessoais e sociais. Dessa forma, incorporamos a cultura em nosso cotidiano, a partir de pequenas apropriações que, dia a dia, vão se tornando práticas corriqueiras e pautando significados e valores atribuídos. Hall⁵ aponta isso mencionando que, ao nos expressarmos, consumimos/utilizamos “coisas” culturais.

4. HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

5. HALL, Stuart. The work of representation. In: Hall, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1997b. p. 13-75.

Ou seja, ao escolhermos consumir certos tipos de cultura, também nos distanciamos e optamos por não consumir tantas outras. Esse mercado da produção, circulação e troca cultural se expande ainda mais por meio das tecnologias e da revolução da informação, fazendo uso de recursos humanos, materiais e tecnológicos do mundo inteiro, tornando acessível, a partir de uma série de características, certos tipos de produtos, enquanto outros acabam por não circularem da mesma forma. A constituição dos recursos, sejam eles materiais ou humanos de cuidado no campo da saúde, também está alicerçada nesse mercado de circulação.

No que diz respeito ao consumo de artefatos culturais, salientamos o papel fundamental da mídia para a escolha e aceitação daquilo que vai ser ou não usufruído ou consumido. De acordo com Kellner⁶, os artefatos culturais dominam a vida cotidiana, “servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para o qual convergem nossa atenção e nossas atividades”. Portanto, é relevante que se reconheça o papel da mídia na circulação dos discursos produtores de sentidos sociais. Estes, vale lembrar, instituem os padrões, as regras e os regimes do que é verdadeiro; ou, melhor dizendo, do que é tomado, reconhecido e legitimado como verdadeiro. Na perspectiva do filósofo Michel Foucault⁷, o discurso “é constituído de um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, assim, as condutas e os modos de vida são, ao mesmo tempo, produzidos e produtores de sentidos.

Em relação ao papel dos espaços midiáticos na circulação de discursos e na consolidação de regimes de verdade, é possível encontrar ainda estratégias de veiculação que, embora façam parte dos procedimentos produtores de jogos de verdade, não têm, necessariamente, uma intenção específica de emitir um juízo de valor, mas acabam incidindo sobre as ações, desejos e modos de existir. Nesse sentido, Rosa Maria Bueno Fischer⁸ salienta um cuidado necessário no fomento das análises dos discursos circulantes nos artefatos de mídia:

[...] não há enunciados escondidos naquilo que a mídia produz e veicula; o que há são emissores e destinatários dos meios de comunicação (como o rádio, a tevê, as revistas e jornais), que variam conforme os regimes de verdade de uma época, e de acordo com as condições de emergência e de produção de certos discursos.

Os regimes de verdade, para Foucault, referem-se à produção dos discursos legitimados como verdades acerca de determinadas temáticas, no caso deste texto, o escolhemos por compreender o *status* de verdade ocupado pelos discursos produtores da ideia de autoridade médica. A noção de regime se justifica, na medida em que a consolidação do discurso como uma verdade se desdobra necessariamente em modos de conduzir as ações, as experiências e as condutas a partir daí. O que estamos dizendo é que, uma vez reconhecida como verdade, esta invariavelmente se constitui como um regime, um sistema por meio do qual se elaboram os modos de existir. Conforme apontam os estudos do filósofo, os regimes de verdade podem ser entendidos como, além de discursos que a sociedade recebe e coloca em funcionamento como verdade, mecanismos e espaços que permitem a distinção entre enunciados falsos e verdadeiros. Estruturam a noção de regime de verdade também

6. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: Edusc, 2001, p. 11.

7. FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997, p. 135.

8. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 87, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200007>.

as técnicas “autorizadas” para a obtenção das verdades e, por fim, o *status* recebido por quem têm a reconhecida tarefa de atestar a veracidade de determinado discurso⁹. Nessa trilha, encontramos na articulação entre as compreensões a respeito das funções sociais dos artefatos midiáticos e nos processos que atribuem maior ou menor legitimidade a determinados campos de saber, no caso, o campo médico, as potência teórico-metodológica para a realização das análises aqui propostas.

Sendo a saúde um consumo cultural que se constitui a partir dos vários discursos que compõem a área, atravessados pelo ato social e cultural da mídia, entendemos o quanto as significações referentes ao campo da saúde estão associadas a aspectos culturais, históricos, sociais, geográficos, entre outros, que desempenham mecanismos de poder em relação às construções de verdade sobre o campo. Há diversas possibilidades de práticas que podemos colocar nesse rol de verdades construídas, reproduzidas e identificadas enquanto um consumo também comercializado.

3. DA HESITAÇÃO À LEGITIMIDADE DE FALA DO SABER MÉDICO

A partir da realização do estudo sobre os discursos a respeito das PICS que atravessam as reportagens veiculadas nas revistas *IstoÉ* e *Veja*¹⁰, de 2006 a 2016, observamos algumas recorrências no que tange à ordem discursiva vigente. Tais recorrências auxiliam na análise e na argumentação de que há um regime de verdade constituinte de espaços e posições de maior ou menor legitimidade profissional no âmbito da atuação do ofício.

A partir das reportagens selecionadas, realizamos reflexões sobre os discursos que circulam nas revistas, bem como de que forma eles nos ajudam a pensar sobre a constituição de regimes de verdade produtores de sentidos quanto às ações profissionais no âmbito das PICS. Para tanto, inicialmente, analisamos algumas regularidades, recorrências ou mudanças de escrita a partir das quais é possível fazer considerações sobre a consolidação dos espaços de hegemonia médica dentro das PICS.

Por um lado, é possível observar certa hesitação no que tange ao enquadramento das PICS dentro das bases conceituais dos saberes biomédicos; por outro, quando referenciadas enquanto práticas aceitas e vinculadas efetivamente à área da saúde de maneira mais contundente, as PICS passam a ser apontadas como ações legítimas logo que (e se) operacionalizadas pelos profissionais do campo médico. Ou seja, ao se tornarem âmbito de ação médica, as Práticas compõem o jogo de verdade que endossa o saber médico como posição hegemônica e de autoridade para falar a respeito e colocá-las em funcionamento.

Nas reportagens, foi possível perceber o uso recorrente de verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo para fazer menção ao uso das PICS, por exemplo: “como o método funcionaria”¹¹. Essa conjugação verbal está relacionada com a hesitação e a incerteza para a realização de afirmações. Na mesma

9. FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: estratégia e poder-saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 4 v.

10. Estas duas foram escolhidas por serem as revistas de circulação nacional semanais mais antigas no Brasil (ainda em atividade); possuem todas as versões *on-line*, desde a sua primeira edição, em acesso aberto, e terem um fácil mecanismo de busca de reportagens publicadas. Além disso, ambas apresentam seções específicas de saúde (*Veja*) e medicina e bem-estar (*IstoÉ*).

linha, exprime ainda a possibilidade de não comprometimento total da autoria da escrita com o conteúdo que está sendo dito¹².

Outras situações observadas foram as reportagens estruturadas na ideia de apresentar profissionais e instituições diversas em defesa de posicionamentos diferentes com relação às PICS. As pautas elaboradas em torno desta polifonia controversa dão aos textos jornalísticos um tom de espaço para debates de ideias, que podem ser, por vezes, divergentes. Percebemos que os sujeitos participantes tinham, em sua maioria, disparidades de representação institucional. Assim, alguns falavam a partir de um órgão de saúde oficial (federal, estadual ou municipal) e outros que representavam a “si próprios”, enquanto profissionais autônomos dentro do campo das PICS. Essa estrutura de “debate”, com o objetivo de fornecer diferentes pontos de vista ao leitor, foi recorrente em reportagens das duas revistas mencionadas, conforme pode ser observado no trecho de uma das reportagens relativas à prática da acupuntura:

“Foi um ganho para a saúde, para a segurança do paciente”, afirmou o vice-presidente do Conselho Federal de Medicina, Carlos Vital Tavares Correa Lima. [...] Varanda [do Grupo de Trabalho de Práticas Integrativas e Complementares], no entanto, avalia que a decisão é um grande retrocesso. “Em outros países, várias categorias profissionais podem exercer a atividade. O que médicos querem é que nós paguemos pedágio. Eles querem controlar a atividade, dirigir clínica. É puramente comercial”¹³.

Nessa situação, é possível observar dois posicionamentos: um referente à justificativa da área médica pela acupuntura ficar somente como sua atividade-fim; e a outra de quem entende a acupuntura como exercício de várias categorias. Porém, a reportagem demarca também a fala de uma instituição médica – o Conselho Federal de Medicina (CFM) – em contraposição à fala de alguém que, em termos institucionais, representa um grupo de trabalho, que pode ser provisório, diferente da outra instituição.

Lançamos mão do excerto retirado da reportagem para elucidar a recorrência de práticas discursivas produtoras do regime de verdade quanto à preponderância do saber médico enquanto elemento de “autorização” e validação das PICS com relação às demais áreas profissionais aptas a trabalharem com as Práticas.

Em análise das notícias selecionadas, foi possível observar a forte repetição de padrões narrativos que fazem referência, quase que exclusivamente, aos profissionais médicos para falarem sobre as PICS. Ao notar esse padrão narrativo, analisamos que, ao fim e ao cabo, a figura do profissional médico é apresentada como a autoridade máxima capaz de “endossar” a legitimidade de determinada ação profissional, no campo da saúde, por meio do binômio certo-errado. Ou seja, se uma Prática Integrativa e Complementar em Saúde é “falsa” ou “verdadeira”, como podemos ver no trecho: “Agora, a entidade Sociedade para a Oncologia Integrativa lançou um conjunto de orientações sobre o que realmente funciona”¹⁴.

As estratégias de escrita das reportagens se direcionam para a ideia de que é dever do profissional médico proteger os pacientes de possíveis fraudes. Deste modo, o terreno do saber médico se apresenta como um espaço blindado

11. RODRIGUES, Greice. Acupuntura para a beleza. *IstoÉ*, São Paulo, 8 jul. 2009.

12. SOUSA, Fernanda Cunha. *A variação de usos entre pretérito imperfeito e futuro do pretérito na expressão da hipótese*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

13. FORMENTI, Lígia. Acupuntura somente poderá ser exercida por médicos. *Veja*, São Paulo, 28 mar. 2012 (grifos no original).

de práticas profissionais não efetivas, designando, conseqüentemente, os demais profissionais que atuam nas PICS como agentes de um campo mais propenso à não eficácia do que os da medicina. A autoridade, quem fala o que funciona e o que é bom com relação às PICS, está sob a égide de determinadas instituições, órgãos de regulação e que, ao mesmo tempo, também circula no entendimento do senso comum. Em relação a isso, Castiel e Povoá¹⁵ destacam que os membros das comunidades científicas:

[...] se instituem em grupos investidos na função de produzir categorias e taxonomias. Erigem defesas contra o que é atípico, inesperado. [Na contramão] é preciso considerar as dificuldades para escapar ao poder dos cientistas de prescrever permitidos/proibidos; adequados/inadequados; aprovações/desaprovações. O chamado público leigo é convocado a assumir posturas racionais a partir de veredictos científicos especializados.

Não raramente, as reportagens do campo da saúde, em artefatos culturais de grande circulação, são estruturadas com um caráter prescritivo daquilo que se deve ou não fazer, ou de que modo determinadas escolhas devem ser operacionalizadas. Neste caso, as figuras dos “prescritores” são, frequentemente, as de profissionais considerados “especialistas”. A noção de “especialista” não se restringe a um indivíduo tão somente, mas sim a organizações, instituições, categorias profissionais ou nichos de mercado que ocupam um *status* de maior ou menor prestígio, reconhecimento e valorização dentro dos jogos de produção de sentido. Assim, os especialistas/prescritores funcionam como parte dos processos de produção discursiva sobre determinado campo, ação ou ideia. Ou seja, fazem parte das relações de poder que constituem modos específicos de vida social e auxiliam a compor um dispositivo que pode ser formado, por exemplo, por um aparato de leis, direitos, normativas e regulações que reverberam discursos aos quais se atribui “um estatuto de verdade”¹⁶. Em outras palavras, é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”¹⁷.

Analisando como são apresentados os posicionamentos das figuras às quais se atribui o caráter de *expert*, observamos também a recorrência de formas de escritas taxativas, por meio das quais é possível dar um tom de intensidade que auxilia na consolidação de narrativas incontestáveis e definitivas. Essa tônica de autoridade de fala, para a qual não são esperados questionamentos, é também frequentemente reforçada pela imponentia de instituições ou órgãos normativos aos quais é atribuído o caráter de legitimidade:

[...] o mundo acompanha, como de costume, as novidades divulgadas durante o congresso da Sociedade Americana de Oncologia Clínica, conhecido como Asco, o maior e mais importante encontro mundial sobre câncer. Neste ano, entre os destaques mostrados no centro de convenções, em Chicago, um, especialmente, chama a atenção não só pela importância de seus resultados como também pelo simbolismo que carrega. Pesquisadores do MD Anderson Cancer Center –

14. TARANTINO, Mônica. Os aliados contra o câncer de mama. *IstoÉ*, São Paulo, 2 dez. 2014.

15. CASTIEL, Luis David; POVOA, Eduardo Conte. Dr. Sackett & “Mr. Sacketeer”... Encanto e desencanto no reino da expertise na medicina baseada em evidências. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 212, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000100021>.

16. FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. Goiânia: UFG, 2014, p. 93.

17. AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9, 2005.

uma das principais instituições do planeta para o tratamento da doença – apresentarão um trabalho no qual relatam como a Ioga ajuda a tratar o câncer¹⁸.

De acordo com o texto veiculado, o evento mencionado possui autoridade para indicar as mais importantes e atuais práticas de saúde:

A apresentação de uma pesquisa sobre Ioga em um evento mundial no qual a tônica, historicamente, sempre foi a divulgação de novidades que giram em torno da Medicina Tradicional – novos remédios ou aparelhos, por exemplo – é emblemática¹⁹.

O impacto da menção a instituições e órgãos que possuem “autoridade de fala” também pode ser observado em uma reportagem que menciona a entrada de algumas PICS em centros de referência no campo médico:

[...] surgimento de serviços que ministram e ensinam a automassagem, Ioga, dança e musicalização, entre outras terapias, no interior de instituições de referência, como M. D. Anderson, Danna Farber e Memorial Sloan-Kettering Center. Além disso, os métodos estão em mais de 30 universidades, entre elas Duke University, Stanford, Columbia e Harvard²⁰.

Em que pese o fato de as instituições mencionadas serem em sua maioria estrangeiras, nas reportagens, algumas instituições brasileiras também são citadas. Nesses casos, os textos também adjetivam de forma superlativa:

[...] o *respeitado* Hospital das Clínicas de São Paulo – uma das *maiores* instituições de saúde do país, referência em pesquisa médica – abriu suas portas para uma visita inusitada e inédita: um monge budista²¹.

Em São Paulo, somente hospitais *de primeira linha* da rede privada, como o Sírío Libanês e o Albert Einstein, criaram serviços de medicina complementar. O Instituto do Câncer de São Paulo, da rede pública, também tem uma área específica²².

Além das renomadas instituições de saúde, o profissional referenciado como uma autoridade de fala sobre o uso das PICS foi novamente um médico:

“Um paciente com dor precisa de um diagnóstico preciso. E só tem uma profissão com essa competência e preparo no Brasil: a profissão médica”, afirma o médico Ruy Tanigawa, diretor da Associação Paulista de Medicina, diretor do Conselho Regional de Medicina e presidente da Associação Médica Brasileira de Acupuntura²³.

Nos textos selecionados, não encontramos nenhuma referência a outros profissionais da área da saúde (que possuem habilitação para o desenvolvimento das PICS). Nas argumentações, a figura do médico aparece, em mais de uma ocorrência, como o profissional que alerta para os riscos, limites e ocasionais problemas na utilização das PICS por outros profissionais inaptos, como vemos nos excertos: “Estudos mostram que Acupuntura é um tratamento com raros efeitos colaterais, a maioria decorrente da prática incorreta e da falta de capacidade de quem a aplica²⁴.”; “A recomendação é de que os pacientes conversem com o médico antes de iniciar qualquer atividade e que ela seja orientada por

18 PEREIRA, Cilene; TARANTINO, Mônica. Todo o poder da ioga. *IstoÉ*, São Paulo, 25 jun. 2011.

19. Ibidem.

20. GATTI, Cláudio. Opções contra o câncer. *IstoÉ*, São Paulo, 2 maio 2008.

21. YARAK, Aretha. Como o monge pode ajudar os médicos. *Veja*, São Paulo, 18 mar. 2011 (grifos nossos).

22. TARANTINO, Mônica. op. cit., 2014 (grifos nossos).

23. ROSSI, Jones. Acupuntura deve ficar somente nas mãos dos médicos? *Veja*, São Paulo, 7 abr. 2012.

24. Ibidem.

profissionais qualificados²⁵”; “Segundo os especialistas, é importante que o paciente não omita do médico que está usando a medicina alternativa, para não prejudicar o tratamento em curso e também para evitar consequências no futuro²⁶.”

Outro tópico que consideramos relevante destacar foi a ocorrência de reportagens que apresentavam contrapontos, contestações ou negativas por parte de profissionais médicos em relação às PICS. Um dos médicos entrevistados salienta que, ainda que existam: “[...] boas evidências da eficácia [...] [de certas] técnicas, [...] não [se espera] que o índice de aceitação pelos médicos [seja] tão alto”, afirmou Aditi Nerurkar, da Harvard Medical School (EUA), autor do levantamento²⁷.

Em outra reportagem, ao falar a respeito do uso das PICS, um profissional afirma que: “Não é habitual ouvir um médico respeitável, de uma instituição de saúde modelar, falar sobre o papel da energia do corpo humano e da religião no caminho para a cura.”²⁸

Conforme salientamos, o estranhamento de profissionais da medicina com o uso das PICS é recorrente nas reportagens. Os elementos de “alerta”, “atenção”, “cuidado” com as Práticas aparecem com uma frequência visivelmente maior do que a reprodução dos seus pontos positivos. Ou seja, a estrutura narrativa mais encontrada foi a do pressuposto da desconfiança e da necessidade de comprovação médica, o que justifica a forte incidência da presença médica como elemento que endossa e qualifica os referidos tratamentos. As participações de profissionais da medicina que não colocam sob algum tipo de tensionamento ou desconfiança o uso das PICS foi de apenas duas, em todo o recorte temporal analisado nas revistas. Sendo elas:

É preciso caminhar para uma integração de terapias. O problema é que algumas vezes a ciência do Ocidente se pauta em modelos reducionistas e a natureza não funciona dessa maneira. É preciso entender quando há outros mecanismos relacionados que, de algum modo, também podem intervir no processo de uma cura. É o que a medicina integrativa, na tentativa de unir essas terapias, está querendo mudar. (Entrevista com médico indiano Deepak Chopra)²⁹.

[...] [a busca deve ser em] oferecer uma assistência com informação e terapias que vão além da medicina convencional para ajudá-la a se conectar com a promoção de saúde. [...] Não há menor dúvida de que a medicina convencional é extremamente efetiva em se tratando de doença, mas saúde não é apenas ausência de doença. (Entrevista com cirurgião médico Paulo de Tarso Lima)³⁰.

Os excertos que selecionamos para a realização das análises reiteram o entendimento aqui já assinalado de que há, dentro dos discursos de saúde, um espaço hegemônico da atuação médica em detrimento de outros profissionais no que se refere ao campo das PICs. Todavia, o que nos interessa não é especificamente “refutar” o “atestado” de autoridade de fala que o campo médico possui, mas sim pensar, com a perspectiva do filósofo Michel Foucault³¹, sobre como as práticas discursivas sobre determinadas coisas podem produzir um regime de verdade que, ao fim e ao cabo, produz sentidos e formas de vida naturalizadas, inquestionáveis e desejantes.

Olhar para o saber médico enquanto um terreno produtor de formas de compreender inclusive o que é saúde e o que é doença; o que é tratamento efetivo e

25. RODRIGUES, Greice. op. cit., 2008.

26. CUMINALE, Natalia. Ervas e chás naturais trazem danos ao fígado. *Veja*, São Paulo, 30 set. 2011.

27. PEREIRA, Cilene; TARANTINO, Mônica. op. cit., 2011.

28. FRANÇA, Luiz. A cura está no doente, diz médico. *Veja*, São Paulo, 23 jan. 2010.

29. OLIVEIRA, Monique. A saúde é o espelho do que pensamos. *IstoÉ*, São Paulo, 30 maio 2012.

30. FRANÇA, Luiz. op. cit., 2010.

31. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004, p. 121.

o que é tratamento complementar; ou ainda quem pode aplicar e operacionalizar determinada Prática e quem não pode implica entender que o determinante não é a figura do médico em si, mas sim o conjunto discursivo ao qual essa figura está atrelada. Conjunto este, vale dizer, que estabelece jogos de poder intangíveis e nos quais todos participam, ainda que ocupem posições de poder distintas:

O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual³².

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, realizamos uma análise sobre as discursividades que atravessam as reportagens veiculadas nas revistas *Veja* e *IstoÉ* no que diz respeito às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Tomamos o entendimento dos Estudos Culturais acerca dos efeitos dos artefatos culturais na produção de significações sociais, para estabelecer uma grade de inteligibilidade a partir da qual lançamos olhares e fizemos conexões que nos permitiram justificar a escolha pelas duas fontes documentais referidas para a realização desta pesquisa.

Consideramos que o terreno das mídias possui ampla potência para a produção e circulação discursiva sobre os mais variados temas, que, em alguma medida, são de interesse das populações. Isso nos permite dizer, portanto, que há nas produções midiáticas uma potencialidade educativa e pedagógica, ou seja, há um espaço fértil para a produção de condutas por meio de uma relação de ensino e de aprendizagem e da adesão dos discursos considerados “verdadeiros”. Com isso em vista, utilizamos algumas noções dos Estudos Foucaultianos, como é o caso do conceito-ferramenta nomeado como regime de verdade, assim como a própria perspectiva de “discurso” sobre a qual nos debruçamos para realizar as análises propostas.

No decorrer deste estudo, analisamos algumas das discursividades mobilizadas e elucidadas nos materiais selecionados, entre elas, destacamos e nos dedicamos a refletir especialmente sobre as estratégias narrativas que apontam o discurso do saber médico. Observamos que são as discursividades legitimadoras do saber médico que produzem aquilo que estamos chamando aqui de regime de verdade, ou seja, um sistema dentro do qual se estabelecem relações de poder e é atribuída uma lógica de hierarquização das profissões da área da saúde, neste caso, especificamente, no âmbito das PICS.

Analisamos que tal regime de verdade operacionaliza um deslocamento discursivo importante no que tange às PICS, promovendo um redimensionamento das noções atribuídas a essas Práticas, que, uma vez legitimadas pela figura do profissional da medicina e/ou por órgãos e instituições que possuem uma autoridade (médica) de fala, passam a ser “validadas” ou não.

32^{ibidem}.

Como resultado obtido, apontamos que a análise final deste estudo, desdobrada das problematizações aqui empreendidas, possibilita indicar que o discurso biomédico legitima práticas em saúde como mais ou menos efetivas, de forma proeminente em relação aos demais profissionais de saúde também aptos para trabalhar com as PICS. Analisamos que tal espaço de preponderância discursiva enquadra as PICS no modelo biomédico e dificultam, em certa medida, o redimensionamento das concepções de saúde, cuidado e prevenção necessários para uma inscrição mais contundente das PICS, no contexto da saúde, como uma medida terapêutica reconhecida, para a qual outras categorias profissionais estão habilitadas a realizar. Nessa direção, consideramos que o debate fomentado por esse estudo se apresenta como um resultado que permite ampliar debates entre os campos referidos, assim como fortalecer as demandas pela inclusão das PICS, no âmbito das práticas de saúde, de forma mais horizontal e plural.

Conforme já salientamos anteriormente, não foi objetivo deste estudo deslegitimar o espaço de autoridade de fala ocupado pelo saber médico, mas sim compreender os processos por meio dos quais alguns sentidos sociais são elaborados. Ao produzirem regimes de verdade inquestionáveis acerca da autoridade de fala profissional sobre alguma área do conhecimento, as redes de significações elaboradas nas dinâmicas sociais produzem também discursos sobre aquele que não pode falar, ou seja, faz emergir uma lógica de taxonomia dos tipos de conhecimento e dos ramos de atuação profissional. Assim, nossa intenção neste texto foi a de estabelecer uma conversa sobre como ocorrem esses processos, e, para tanto, buscamos elucidar as pistas encontradas com fontes documentais que possuem considerável adesão popular.

É importante ressaltar que outras reflexões ou pesquisas futuras devem ser realizadas, a fim de que se possa pensar, rediscutir e compreender como operam os regimes de verdade, suas modificações no decorrer do tempo e suas ressignificações. O uso de revistas, como foi o caso deste estudo, foi uma estratégia metodológica fecunda para a realização da análise proposta; entretanto, compreendemos, também, que existem outras estratégias e recursos que podem analisar as discursividades presentes em nossa sociedade. Nessa trilha, frisamos que há, nos espaços de pesquisa científica aos quais somos vinculadas, um forte interesse em realizar expansões analíticas desta temática que lancem mão de outros artefatos metodológicos. Deste modo, poderão ser ampliadas as fontes para a produção de dados que auxiliem a pensar como vêm sendo desenhados os discursos acerca das PICS, dentro das relações de poder/saber ocidentais contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

CASTIEL, Luis David; POVOA, Eduardo Conte. Dr. Sackett & “Mr. Sacketeer”... Encanto e desencanto no reino da expertise na medicina baseada em evidências. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 205-214, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000100021>.

CUMINALE, Natalia. Ervas e chás naturais trazem danos ao fígado. **Veja**, São Paulo, 30 set. 2011.

FERNANDES JÚNIOR, Antônio; SOUSA, Kátia Menezes de (org.). **Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade**. Goiânia: UFG, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200007>.

FORMENTI, Lígia. Acupuntura somente poderá ser exercida por médicos. **Veja**, São Paulo, 28 mar. 2012

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: estratégia e poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 4 v.

FRANÇA, Luiz. A cura está no doente, diz médico. **Veja**, São Paulo, 23 jan. 2010.

GATTI, Cláudio. Opções contra o câncer. **IstoÉ**, São Paulo, 2 maio 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

HALL, Stuart. The work of representation. *In*: HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. Tradução de Ricardo Uebel. London: Sage, 1997b. p. 1-73.

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

OLIVEIRA, Monique. A saúde é o espelho do que pensamos. **IstoÉ**, São Paulo, 30 maio 2012.

OTANI, Márcia Aparecida Padovan; BARROS, Nelson Filice de. A Medicina Integrativa e a construção de um novo modelo na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1801-1811, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000300016>.

PEREIRA, Cilene; TARANTINO, Mônica. Todo o poder da ioga. **IstoÉ**, São Paulo, 25 jun. 2011.

RODRIGUES, Greice. Fitness para o câncer. **IstoÉ**, São Paulo, 10 set. 2008.

RODRIGUES, Greice. Acupuntura para a beleza. **IstoÉ**, São Paulo, 8 jul. 2009.

ROSSI, Jones. A acupuntura deve ficar somente nas mãos dos médicos? **Veja**, São Paulo, 7 abr. 2012.

SOUSA, Fernanda Cunha. **A variação de usos entre pretérito imperfeito e futuro do pretérito do indicativo na expressão da hipótese**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

TARANTINO, Mônica. Os aliados contra o câncer de mama. **IstoÉ**, São Paulo, 2 dez. 2014.

THIAGO, Sônia de Castro S.; TESSER, Charles Dalcanale. Percepção de médicos e enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família sobre terapias complementares. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 249-257, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011005000002>.

YARAK, Aretha. Como o monge pode ajudar os médicos. **Veja**, São Paulo, 18 mar. 2011.

Dos novos meios às novas mediações: o ensino remoto nos tempos da pandemia¹

Gundo Rial y Costas

Doutor em Cultura e Literatura pela Freie Universität Berlin. Tem pós-doutorado em Geografia Humana pela UFF. Professor no Instituto Cultural Germânico em Rio de Janeiro e pesquisador no núcleo de estudos Território e Resistência na Globalização da UFF.

Email: gundocostas@gmail.com

Resumo: Partindo do ensino remoto durante a pandemia no Rio de Janeiro, analisamos o uso dos meios e suas mediações, seguindo estudos de Martín-Barbero, em dois polos opostos da sociedade. Primeiro, referimo-nos, com exemplos etnográficos próprios e sob o olhar da educomunicação, ao ensino nas periferias e favelas da cidade. Nesse contexto, destacamos os problemas materiais e logísticos dos estudantes para ter acesso às novas plataformas de ensino e as dificuldades para ler e compreender apostilas disponibilizadas pela prefeitura. O outro polo recai num curso particular de idioma e cultura, com a apresentação de vantagens do ensino à distância: convivência solidária, união virtual de pessoas separadas geograficamente, benefícios da plataforma Zoom e aprendizagem sobre outras culturas. Na conclusão, levantamos questões sobre como e se podemos aproveitar essas vantagens para o benefício geral.

Palavras-chave: ensino remoto; pandemia; mediações; cidadania; favela.

Abstract: Based on online teaching during the pandemic in Rio de Janeiro, we analyze the use of media and its mediations according to Martín-Barbero in two opposed parts of society. Firstly, and by looking through an educommunication lens with own ethnographic examples, we refer to teaching in the periphery and favelas of the city. In this context, we emphasize the students' logistic and material problems of access to the new teaching platforms and with reading and understanding the didactic materials provided by the city council. The other side focusses on a private cultural institute by introducing advantages of online teaching, such as convivial solidarity, the virtual coming together of geographically separated people, the benefits of the online platform zoom and the learning about other cultures. In the conclusion we ask if and how these advantages can be reused for general benefit.

Keywords: online teaching; pandemic; mediation; citizenship; favela.

1. Para destacar o uso e os significados dos novos meios de comunicação em tempos do digital, o título faz referência ao livro MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones:** comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili, 1993. A seguir, acionaremos a expressão "meio" em vez de "mídia" para enfatizar a comunicação como um processo. Agradeço a Adilson Citelli por lembrar a tensão existente entre aqueles dois termos.

Recebido: 16/04/2021

Aprovado: 26/04/2021

1. INTRODUÇÃO

A crise sanitária mundial do novo coronavírus vem funcionando como fator decisivo para a multiplicação do ensino remoto: as aulas *on-line* em escolas, institutos culturais e universidades são hoje, em grande parte, uma consequência e/ou uma resposta à pandemia e às medidas de distanciamento e isolamento social. Surge então o desafio de lidar com estruturas deficitárias, falhas de tecnologia e ausência de metodologias adequadas. Isso tudo ainda se verifica num clima preponderante de choque, tristeza e medo, que domina essa nova realidade midiática escolar. Ou seja, podemos constatar a dramaticidade do momento dessa crise², relacionada a uma necropolítica brutal que, nas palavras do filósofo camaronês Achille Mbembe, nem mais garante o direito de cada indivíduo de respirar³.

Assim, os efeitos da pandemia colocam uma lupa nas desigualdades econômicas e sociais, que se agravam no nível digital. A “lupa”, amplamente usada como metáfora e lugar comum em escritos jornalísticos no Brasil e no mundo afora para descrever as diferentes visualizações de desigualdades no contexto da pandemia, serve como ferramenta simbólica para nosso estudo. Considerando a estrutura geral deficitária e altamente desigual, como consta também nos relatórios e avaliações escolares internacionais comparativos⁴, gostaríamos de, principalmente, apontar a lupa para dois lados opostos da sociedade brasileira. Para isso, tomaremos como pano de fundo o relativo fracasso da implementação do ensino virtual em nível nacional, que foi devido à falta de serviços gratuitos de acesso à internet, de equipamentos e de instrução adequada aos professores. Gostaríamos de focar primeiramente nos marginalizados e excluídos da educação formal de qualidade nas periferias e favelas do Rio de Janeiro. A seguir, mostraremos um exemplo do lado dos privilegiados, como um instituto privado de idioma e cultura, para apontar alguns aspectos positivos dessa nova realidade.

Nesse empreendimento, direcionamos a lupa, inicialmente, nos processos das diferentes mediações verificadas nas dinâmicas de ensino e aprendizagem entre aluno e professor, bem como no uso de mídias, apropriação destas e criação de sentido. A análise de tal criação se baseia na teoria da comunicação de Martín-Barbero⁵, cujo foco recai sobre as mediações, não apenas nos meios em si. De fato, a ênfase é naquilo que acontece “entre” os diferentes meios, ou seja, na forma como o aluno utiliza a mídia, como dela se apropria, como troca ideias sobre ela com colegas e professores, e como dessa maneira, criam-se diferentes tipos de sentido a partir dos processos ocorridos entre transmissões e receptores. Dessa maneira, para visualizar tais processos, a ideia central das mediações de Martín-Barbero, formulada no contexto do século XX, segue válida hoje em dia⁶, quando quase tudo é mediado de alguma forma, como destaca o educador inglês David Buckingham⁷.

O presente trabalho se baseia nos princípios da educomunicação, no sentido dado por Adilson Citelli⁸, Maria Immacolata Vasallo de Lopes e Ismar de Oliveira Soares que enfatizam o compromisso com pesquisas de cunho emancipador e dialógico, na linha de Paulo Freire, assim como a teoria de mídia de Jesus Martín-Barbero,

2. CITELLI, Adilson Odair; NONATO, Claudia; FIGARO, Roseli. Editorial. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 6, 2020.

3. MBEMBE, Achille. Nossa história não está garantida. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p. 3, abr. 2020.

4. Veja as avaliações do estudo comparativo de educação de jovens pela OCDE Pisa que coloca o Brasil como o país mais desigual em relação à educação, com uma grande fragmentação social, econômica e regional. GAMBOA, Luis Fernando; WALTENBERG, Fábio D. Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: evidence from PISA 2006–2009. *Economics of Education Review*, [s. l.], v. 31, n. 5, p. 694-708, 2012.

5. MARTÍN-BARBERO, Jesús. op. cit., p. 7.

6. Como se reflete no grande número de estudos de comunicação baseados no comunicólogo colombiano; ele inclusive destaca numa entrevista que, mesmo com a *internet*, a ideia de mediação continua atual no século XXI. BÓ, Maria Clara Lanari; PAPELBAUM, Daniela. Jesús Martín-Barbero. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 24-31, 2005.

7. CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana; CITELLI, Adilson Odair. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 129, 2020.

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

que destaca a relação imbricada entre educação, comunicação e cultura⁹. Metodologicamente, baseamo-nos em observações participativas próprias, registradas em caderno de campo, e em extratos das etnografias surgidas a partir disso, seguindo assim o antropólogo George Marcus¹⁰ ao produzir uma etnografia *multi-situada*. Esse enfoque se aproxima, em muitos aspectos, das pautas da pesquisa de intervenção, descritas por Adilson Citelli, Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Ismar de Oliveira Soares¹¹.

2. DESIGUALDADE DIGITAL EXTREMA NA PERIFERIA¹²

Como assinalado acima, a distribuição de recursos para acesso digital intensifica as já existentes desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira. No Rio de Janeiro, a pandemia ensejou uma desorientação geral, com prolongado período sem educação presencial. Porém, segundo a Secretaria Municipal de Educação¹³, existe desde março de 2021 uma ampla cobertura de serviços para os estudantes. No caso do ensino fundamental administrado pelo município, isso inclui o acesso a plataformas com tarefas para os alunos e a produção de videoaulas, gravadas e ao vivo, em colaboração com a empresa MultiRio e transmitidas pelo Youtube e pela TV Escola. Para o ensino médio, a responsabilidade é do Estado, que provê o acesso à plataforma Google, com a criação de um aplicativo próprio de ensino para celulares. Nos dois casos, há ainda a possibilidade de retirar, nas escolas, apostilas com o conteúdo das disciplinas¹⁴.

No entanto, não é o que se verifica na realidade. As plataformas para ensino remoto, que também podem ser acessadas por redes sociais como o Facebook, muitas vezes, são pouco conhecidas entre os moradores das favelas. Quando chegam a conhecê-las, apresentam-se outros problemas, como na ativação e utilização do aplicativo educativo, que ocasionalmente veicula conteúdo duvidoso e até racista¹⁵.

Nesse momento, portanto, percebe-se uma condensação das desigualdades socioeconômicas com as digitais: a maioria das famílias na favela carece de uma boa e rápida internet¹⁶, bem como de computadores, espaço físico tranquilo, tempo e recursos didáticos e pedagógicos para acessar ao conteúdo das plataformas, do aplicativo ou das apostilas. O resultado é uma elevada taxa de abandono e evasão escolar. Sem acesso aos estudos a nível municipal, estimativas obtidas por relatos dispersos indicam que a grande maioria dos alunos de favelas não participa dos ambientes de ensino virtual¹⁷.

Diferente do que anuncia a prefeitura, muitas escolas dentro das comunidades¹⁸ sequer conseguiram organizar plataformas de ensino remoto. Em casos nos quais elas foram criadas, houve relatos de restrições financeiras que impediam o acesso ao material das plataformas¹⁹.

Ou seja, a condensação de fatores socioeconômicos e digitais tem de ser vista no contexto da vida cotidiana precária da favela: as altas taxas de desemprego que acarretam insegurança alimentar; a falta de acesso a serviços básicos como eletricidade, água e saneamento; sem contar o risco pessoal relacionado a uma política de segurança pública especialmente truculenta nessas regiões.

9. BÓ, Maria Clara Lanari; PAPELBAUM, Daniela. op. cit., p. 24-31.

10. Entre março de 2020 e abril de 2021. Cf. MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, São Paulo, n. 24, p. 95-117, 1995. MARCUS, George E. Multi-sited ethnography: five or six things I know now about it now. In: COLEMAN, Simon; VON HELLERMANN, Pauline. Multi-sited ethnography: problems and possibilities in the translocation of research methods. London: Routledge, 2011. p. 16-34.

11. Com uma imbricada relação entre teoria e prática. CITELLI, Adilson Odair; SOARES Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. op. cit., p. 16. Agradeço a Adilson Citelli pelo diálogo sobre filosofia, comunicação e cultura, bem como a Immacolata Lopes pela introdução às mediações da telenovela, a Ligia Chiappini pelo constante diálogo sobre literatura, mídia, comunicação e educação e as trocas com Rogério Haesbaert sobre território e representação.

12. Com "periferia", referimo-nos aqui tanto a periferia geográfica, vista desde o centro da cidade, quanto a inclusão de assentamentos irregulares como as favelas, estigmatizadas e/ou com limitado acesso a serviços, com um número desproporcional de população afro-descendente, o que consta um legado discriminatório escravocrata. Agradeço a meus colegas geógrafos Rogério, Timo, Ana Angélita, Dani, Vânia e Maria Lucia, do núcleo de Resistência e Território, do Departamento de Geografia Humana da UFF, para chegarmos a essa definição.

13. Cf. Disponível em: www.rio.rj.gov.br. Acesso em 27 mar. 2021.

14. Agradeço à professora da rede pública de ensino médio Jaqueline Oliveira no esclarecimento da divisão de competências escolares entre município e estado.

15. Como no mais recente exemplo do aplicativo *Applique-se*, no qual um professor de geografia disseminou informações falsas e racistas, negando inclusive a existência do racismo no Brasil. Cf. ALFANO, Bruno. Videaula da rede estadual do Rio nega que haja racismo no Brasil; material foi apagado. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/videoaula-da-rede-estadual-do-rio-nega-que-haja-racismo-no-brasil-mat-foi-apagado-24959027#:~:text=RIO%20%2D%20Uma%20aula%20disponibilizada%20no,a%20partir%20de%20uma%20miscigena%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 jun. 2021.

16. REGINA, Carla. Homeschooling à brasileira. *Eu, Rio!*, Rio de Janeiro, 5 jul. 2020. Disponível em: <https://eurio.com.br/coluna/olhardafavela/535-homeschooling-a-brasileira.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

17. GHAZALE, Alberto. Desafio do ensino virtual nas favelas. *Portal Jornalismo ESPM*, São Paulo, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://jornalismo.espm.br/geral/desafios-do-ensino-virtual-nas-favelas/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

18. Isso aconteceu mesmo nos casos de alunos em comunidades situadas na rica Zona Sul da cidade, como por exemplo na Rocinha, no Cantagalo e na Ladeira dos Tabajaras.

19. Veja-se o exemplo de uma mãe do morro do Turano, na Zona Norte do Rio de Janeiro, noticiado pela jornalista comunitária Carla que relata os altos custos para imprimir os exercícios do filho que consumiam uma quantia importante do seu auxílio emergencial. REGINA, CARLA. op. cit.

20. Disponível em: www.maesdafavela.com.br. Acesso em: 22 mar. 2021.

Ao mesmo tempo, observa-se uma intensa auto-organização nas comunidades para garantir o isolamento social e a provisão de cestas básicas. Vale salientar, contudo, que, por muito tempo, não houve ações públicas para promover uma melhor inclusão digital. Apenas quase um ano depois do começo da pandemia, a Central Única das Favelas (CUFA) criou o programa nacional Mães da Favela, com vistas justamente a oferecer uma maior inclusão digital nas periferias. Porém, mesmo esse programa, cuja meta é atingir dois milhões de moradores de favela, beneficiaria apenas 1% da população do país²⁰.

As realidades dos fracassos no cumprimento da missão didática e pedagógica da educação e no processo de “prover-instruir-estudar-trocar-aprender” foram registradas nas observações etnográficas numa das comunidades mais afastadas e periféricas da cidade, o Jardim Gramacho na Baixada Fluminense²¹. Durante uma visita em fevereiro de 2021, o cabeleireiro afro-descendente Arnaldo reclama que o filho de cinco anos ficou sem estudar desde o começo da pandemia, e que o outro, de sete, só recebeu uma apostila em fevereiro de 2021. Acrescenta que ele próprio não sabe como passar o conteúdo para os filhos, além de desconhecer e não ter condições de acessar à plataforma *online*. A mãe Maria, também afrodescendente, que sempre chega tarde e cansada do trabalho, mantém um grupo no aplicativo WhatsApp com outras mães da turma do filho, e vai uma vez por semana à escola para buscar tarefas para ele. Mesmo assim, ela relata problemas de compreensão do conteúdo dessas apostilas, bem como para motivar a criança e organizar sua rotina de estudos. De fato, observou-se a presença do filho no salão durante todo o dia, com uma programação adulta de televisão ao fundo, sem interações escolares com o pai, apenas jogando *games* no celular e assistindo a desenhos no Youtube. Perguntado ao filho Ismael o que ele está aprendendo com a apostila – impressa – da escola, o jovem responde, desanimado: “nada, isso é algo chato”.

Em suma, verifica-se uma prolongada situação de nenhum acesso à educação, o que foi confirmado por outras crianças da vizinhança, no Jardim Gramacho, que também ficaram um ano sem aula. Sem acesso à plataforma do ensino por falta de um bom serviço de *internet*, elas dependem das apostilas que não sabem como ler, entender e estudar. As poucas mães – os pais se mostram, em geral, ausentes – com condições práticas de ajudar no processo de aprendizagem enfrentam, porém, a mesma dificuldade para compreender e explicar o conteúdo das apostilas. Elas reclamam que também não conseguem acessar às plataformas do Ministério da Educação, como comprova o líder comunitário Márcio, em março de 2021.

Ou seja, as mediações dos alunos são reduzidas ao material impresso da apostila, o que acarreta consideráveis restrições no processo de aprendizagem. No geral, observa-se outros tipos de mediações multimodais que não fazem parte do ensino oficial: as dos *games* do celular, dos vídeos assistidos no Youtube, além do consumo aleatório de programas de televisão muitas vezes não adequados à faixa etária, sem instrução específica e com caráter de entretenimento com pouca aprendizagem²². Assim, a triste realidade de Jardim Gramacho reflete outros exemplos do morro do Turano, da Rocinha e da Ladeira dos Tabajaras, todos com

alto número de população afrodescendente: comprovada por estudos divulgados por reportagens tanto pela mídia hegemônica quanto pela comunitária²³.

3. DO OUTRO LADO: O ENSINO REMOTO NUM INSTITUTO PARTICULAR

No geral, há relatos positivos, em escolas particulares no Rio de Janeiro com boa estrutura e recursos, tanto das instituições quanto dos alunos que conseguem adaptar a administração do conteúdo escolar pelas plataformas, até com certo grau de sucesso. É o caso das caríssimas British School e das escolas alemãs Colégio Cruzeiro e Colégio Corcovado. Entre essas experiências – relativamente – positivas, elegemos abordar o caso especial de um instituto cultural de ensino de língua e cultura alemã²⁴. Reiteramos que, neste breve estudo de caso, valemo-nos da técnica de observação participativa e de trechos etnográficos de caderno de campo.

Ele pode ser tido como caso específico por reunir, na sua grande maioria, alunos universitários brancos que pretendem aprender o idioma por conta própria e não por obrigação, como no ensino oficial. Falam fluentemente entre uma a quatro línguas estrangeiras, estão em ótimas condições socioeconômicas, possuem não apenas os mais avançados equipamentos tecnológicos, mas também o acesso ao mais rápido e estável serviço de *internet*.

No início de abril de 2020, houve uma transição da modalidade presencial para o ensino remoto. Introduziu-se a utilização da plataforma Zoom para transmitir o conteúdo do curso e dos livros didáticos impressos e também nas suas novas versões virtuais. Mesmo com todo o equipamento e melhores formas de capital econômico, social, cultural e simbólico, houve casos de falta de luz, de motivação, de cansaço e de aborrecimento por acessar aulas mediadas por uma tela: o aluno Felipe até destaca, nesse contexto em dezembro de 2020, que é uma pessoa “câmera-fóbica”. Sem embargo, a seguir, gostaríamos de enfatizar apenas alguns aspectos positivos dessa modalidade.

3. 1. Lições do ensino remoto

As experiências relatadas foram colhidas nas aulas do curso de alemão, nas respectivas aulas de conversação e no cineclube, todas complementares entre si. Se por um lado as aulas do curso são obrigatórias, a conversação tem a função de exercitar o idioma com temas da cultura e do cotidiano, e o cineclube, através da exibição de filmes em língua alemã, promove um contato mais descontraído, democrático e não vertical com a língua alemã²⁵.

Uma breve introdução à plataforma Zoom foi acompanhada por um longo processo de mediações de *learning by doing, trial and error* (*aprender fazendo, tentativa e erro*). Sucedeu uma mútua aprendizagem entre professor, aluno, coordenação pedagógica e chefia. Desse processo dinâmico surgiram efeitos sinérgicos positivos. Por exemplo, a descoberta das vantagens do aplicativo,

21. Trata-se originalmente do bairro ao lado do aterro sanitário (“lixão”) de Gramacho, que vem sofrendo um visível processo de precarização e favelização nos últimos anos e que tem uma altíssima população afrodescendente.

22. Claudia, mãe da favela da Ladeira dos Tabajaras em Copacabana, na Zona Sul do Rio de Janeiro, estima (em março de 2021) que apenas 10% dos alunos do morro participam regularmente do ensino remoto.

23. REGINA, CARLA. op. cit.; ALFANO, Bruno. Maioria dos alunos em favelas ficou sem estudar na pandemia, mostra pesquisa. *O Globo*, Rio de Janeiro, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/maioria-dos-alunos-que-moram-em-favelas-ficou-sem-estudar-na-pandemia-mostra-pesquisa-24734436>. Acesso em: 28 jun. 2021.

24. Ele conta com uma galeria própria de arte e um cineclube que exhibe e discute mensalmente filmes em língua alemã, e atua como mediador da cultura dos países de fala alemã.

25. MOGADOURO, Claudia SOUSA, Sandra OLIVEIRA, Maria de Fátima Reinventando o cineclube. Experiências de um cineclube em tempos de pandemia. In: LIBERARI, Fernanda Coelho et al. (org.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 113.

como a função de chat, que possibilita ao professor inserir imediatamente novas palavras e expressões. Essas anotações da aula podem ser gravadas e se transformam assim num caderno de vocábulos.

Antes do segundo semestre, em agosto de 2020, o corpo docente recebeu uma oficina de nove horas para aperfeiçoar técnicas e melhorar a utilização de ferramentas da plataforma, entre outras, levantar a mão, enviar convites personalizados de aula e subdividir as turmas em várias salas simultâneas diferentes. Esse recurso se revelou de altíssima importância no segundo semestre, pois possibilita quebrar, por vezes entediante, a distância entre professor e aluno, tornando a aula mais dinâmica. Essa metodologia ainda permite aos alunos interagirem em grupos de dois ou três participantes, sem qualquer interferência que atrapalhe o contato, como eventualmente ocorre no ensino presencial. Assim, com essa nova técnica, observou-se os alunos com uma mais alta concentração, os mais tímidos se sentem mais a vontade de falar e ainda há um melhor desempenho.

A já acima mencionada confluência entre impulsionamento do ensino à distância e começo da pandemia se reflete também em muitas atividades executadas em sala de aula: desde a conversa introdutória com o grupo, na qual se pergunta sobre a saúde e o bem-estar dos alunos, até a discussão da situação da pandemia na Alemanha e os neologismos criados em alemão, como “pandemüde” (cansado de pandemia), “Maskentrottel” (se referindo a pessoa supostamente “idiota” que não sabe usar a máscara de proteção) e “Abstandsbier” (sair para beber uma cerveja respeitando o distanciamento). Assim, nessas traduções interculturais linguísticas, criou-se uma zona virtual de contato e de troca de experiências individuais e coletivas²⁶. As traduções linguísticas culturais, através das mediações pela plataforma, renderam criações dos alunos, como a invenção da palavra “Coronameeting” (encontro virtual pelo zoom na época da pandemia) pelo aluno Alan numa aula de conversação intermediária em abril de 2021. Ou seja, teve a possibilidade do uso da própria criatividade do aluno para falar, na sua forma traduzida em língua alemã com outras conotações, sobre as opiniões, medos, desejos e em relação à crise sanitária.

Assim, percebe-se uma crescente proximidade no uso de meios e no contato dos alunos entre si e com o professor. Ou seja, com o ensino *on-line*, a comunicação entre professor e aluno transferiu-se do *e-mail* para os grupos do aplicativo de mensagens WhatsApp, com intensificação das interações e trocas de ideais. Possibilitou-se, por exemplo, o envio e a discussão frequente de artigos e vídeos sobre cultura e língua alemã. E, diferente do tipo da comunicação e das mediações anteriores, esse caminho se “democratizou”: não é mais apenas o professor que disponibiliza material e promove incentivos. Agora existe também um engajamento dos alunos, houve assim alguns que alertaram sobre o aniversário do holocausto ou mesmo compartilharam “memes”²⁷ e vídeos com curiosidades sobre língua e cultura alemã de *youtubers* e *instagramers* alemães desconhecidos até então pelo professor. Ou seja, a troca de saberes enriqueceu e ganhou em quantidade e qualidade.

A nova interação social entre alunos e professor e o uso de novas técnicas têm relação também com tempo. Apesar de alguns estudantes terem reclamado bastante do maior grau de exigência da faculdade na época da pandemia,

26. É importante enfatizar que as aulas seguem o método de uma didática comunicativa na tradição da educomunicação, com um olhar intercultural que tenta adotar um ensino horizontal ao propor trocas de alteridade sem exotizar, glorificar ou desprezar culturalmente o outro. WULF, Christoph. *Anthropologie der Erziehung*. Basel: Beltz Verlag, 2001; essa última perspectiva se privilegia também em palestras abertas oferecidas no instituto ao público em geral sobre refugiados, estereótipos, novas mídias, transformações e neonazismo na Alemanha e no Brasil, entre outros temas. Além das palestras, há também um cine-clube mensal e um cine-debate em forma de simpósio internacional, ministrados por Gundo Rial y Costas e Marco Bosshard, sobre nazismo e exílio na literatura e no cinema. Disponível em: <https://www.icgermanico.com.br/espaco-cultural/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

27. Criando formas de expressões com linguagens dialógicas e polifônicas, em um constante jogo de criação de sentidos. CITELLI, Adilson Odair. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 203, 2011. CITELLI, Adilson Odair. *Tecnocultura e educomunicação. Rizoma*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 66-67, 2015.

há vários relatos de outros que conseguem aproveitar o tempo para aprender em casa e a partir de casa, e com isso usufruir das possibilidades das novas mídias. Emblemático é o caso da aluna Ana, que se insere num contexto privilegiado: estudante de alemão em nível avançado, a estudante de Relações Internacionais de 22 anos conta que, em outubro de 2020, por conta do exacerbado tédio decorrente do isolamento social gerado pela crise sanitária, ela seguiu a orientação de sua psicóloga lacaniana para preencher esse vácuo com novos conteúdos. Assim, ela relata ter reiniciado os estudos de alemão e francês *on-line* e ter se associado a um clube de leitura também virtual, no qual se lê um romance por mês.

Ainda podemos constatar que as redações e tarefas de casa pareciam ter um efeito pedagógico-terapêutico, proporcionando momentos catárticos para os alunos. Temas como “descreva sua vida nesse novo normal do coronavírus” foram usados para apresentar, criticar, desabafar e até desafiar a pergunta colocada pelo professor. Um exemplo desse último caso se verifica na redação do aluno Adam, estudante de biologia de 23 anos. Ele escreve, em maio de 2020, que “não podemos falar de um ‘novo normal’ se a cada dia morrem milhares de pessoas”. A redação, escrita em documento Word, enviada por e-mail e devolvida de volta corrigida pelo mesmo meio, transforma-se assim em tema de aula, transmitida pela plataforma Zoom. Trata-se de mecanismos multimodais de compartilhar e se livrar dos próprios medos e preocupações que passam do individual para o coletivo da turma, bem como para outros grupos de amigos no Facebook e Instagram.

Os relatos sobre a convivência escolar dos estudantes e o uso e a criação de sentidos pela base da troca de saberes na forma mediada pela plataforma Zoom ensejam também certas constelações impossíveis numa aula presencial. Gostaríamos de citar o curioso caso de Samanta, secretária e mãe de três filhos adultos, que realizou o sonho de aprender a língua alemã e estuda o idioma de forma dedicada durante quatro anos. Na pandemia, ela contraiu o coronavírus e mesmo assim participava das aulas. Apresentado leves sintomas de resfriado e dor de garganta, ela preferiu participar das aulas *on-line* para ocupar a mente e “se divertir no curso”, como ela destaca em novembro de 2020. A solidariedade prestada pelos colegas por mensagens motivacionais e de interesse por sua saúde proporcionaram um clima que, segundo Samanta, ajudou-a a atravessar melhor a fase da doença.

Na nova experiência de aulas mediadas por uma plataforma digital, com alunos e professores em suas respectivas casas, podemos observar a intervenção da vida individual de cada um: familiares e vizinhos gritando, cachorros latindo, ruídos da rua, como a Kombi do caranguejo e do ovo, que anunciam suas mercadorias. Também se percebe a vizinhança precária quando se ouve tiroteios do morro do Turano, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nesse último caso, ocorrido em junho de 2020, os sons foram captados pelo microfone do estudante Geraldo, de 25 anos, aluno do último período de produção cultural. A partir dele, ensejou-se o debate sobre o tema e comparações sobre acontecimentos nas vizinhanças dos outros alunos.

Ou seja, as imediações das mediações das diferentes localizações dos estudantes constroem um novo tecido de proximidade e de solidariedade entre os alunos. Isso também se manifesta em dimensões geográficas maiores, como no

caso de uma aluna que se mudou para São Paulo; outra que voltou, devido à crise, para a cidade natal de Toledo; e ainda uma que obteve uma bolsa de doutorado nos EUA. Todas elas somente conseguem participar das aulas por conta da modalidade virtual. A diferença de fusos horários, a diversidade de referências culturais – inclusive no que se refere ao modo de lidar com a crise sanitária, os diferentes tipos de Covid-19 e os variados tipos de lockdown – engendram novas dinâmicas e intensificam as possibilidades de conversas transregionais. Isso se mostrou particularmente no cineclube que então reuniu alunos de níveis de aprendizagem diferentes e de lugares diversos comentando os filmes em língua alemã de forma descontraída com referências ao próprio cotidiano da pandemia. Assim, várias das questões temáticas, contextuais e de linguagem cinematográfica levantadas foram reaproveitadas na aula. Conseguimos observar uma atitude de solidariedade e *comunitas* entre os alunos, de “vamos passar por isso juntos”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da situação geral do ensino à distância no Rio de Janeiro através dos recursos oferecidos pela prefeitura, como apostilas e meios digitais consistentes em plataforma de ensino e um aplicativo próprio, constatamos uma dificuldade tanto de prover os serviços em questão quanto de efetivo acesso à leitura e à instrução. Isso foi evidenciado de forma intensificada ao colocarmos uma lupa simbólica nas periferias e favelas do Rio de Janeiro, com elevado número de habitantes afrodescendentes, onde percebemos uma grande carência em relação ao acesso e ao uso do material da prefeitura. Utilizando material empírico etnográfico do Jardim Gramacho, da Baixada Fluminense, com alto número de afrodescendentes, constatamos alunos que não sabem usar e ler as apostilas, e que não têm acesso às plataformas de ensino. Ou seja, como proposto na introdução, as desigualdades econômicas e sociais se potencializam no ambiente digital com a falta de uma boa e rápida internet, computadores, espaços físicos tranquilos, tempo e recursos didáticos. Percebemos, no caso concreto de um estudante afro-descendente da comunidade do Jardim Gramacho, processos de mediações apenas no nível lúdico, ao assistir vídeos no Youtube, jogar *games* no celular e assistir à televisão de forma aleatória, com uma programação não adequada para a faixa etária. As mediações do lado do ensino oficial ficam assim negligenciadas. Os muitos casos, inclusive, de evasão das escolas são uma frequente consequência da não integração dos jovens ao contexto desse novo ensino remoto.

Entretanto, para dar um sopro de esperança na situação devastadora da educação, escolhemos um exemplo não representativo do ensino particular de um instituto de língua e cultura para apresentar lados positivos dessa nova forma de ensino. Mesmo com os óbvios problemas de falhas técnicas e falta de contato real, bem como o desgaste geral ocasionado pela pandemia, destacamos alguns pontos positivos: uma convivência solidária, inclusive com a integração de uma aluna infectada com Covid-19 às aulas *on-line*; a união de pessoas afastadas

geograficamente na mesma turma; os benefícios da plataforma Zoom – que permite trabalhar de forma mais concentrada e eficaz em salas simultâneas –; as possibilidades de investir o tempo com atividades literárias e linguísticas e, finalmente, a aprendizagem sobre outras culturas e a apuração da sensibilidade para o “outro” cultural, também através das animadas discussões no cineclube.

Em suma, pela criação de novas comunidades *on-line*, com conexões multimodais por plataformas como o Zoom, os celulares e a internet, seria possível atingir um dos alvos propostos por um dos já citados mestres da educomunicação, David Buckingham: a *media literacy* (alfabetização midiática) e a preparação para uma melhor forma de cidadania.

No entanto, ante esses dois lados extremos da sociedade brasileira, o das “periferias” e o dos privilegiados maioritariamente brancos, é necessário um passo atrás para questionar a estrutura do sistema educativo. Reaproveitando a ferramenta da lupa simbólica proposta para esse estudo, devemos questionar: como podemos falar em “cidadania” se sequer existe uma integração plena e justa, particularmente, do grupo dos moradores de “periferia” e/ou afrodescendentes da população jovem nesse novo sistema de ensino virtual? O exemplo do menino e dos seus coleguinhas afro-descendentes do Jardim Gramacho condensa um fantasma que ameaça transformar-se em realidade: o do analfabetismo total e da falta da integração dos jovens na sociedade. Altamente simbólicos, para suscitar essa questão, são os exemplos de não entender a apostila e de nem saber manusear o aplicativo de ensino da prefeitura: a falta de um domínio de linguagem tanto analógica (a escrita e a leitura) quanto digital.

No fundo, segue-se a linha das reivindicações do comunicólogo Martín-Barbero²⁸, ao se referir a Paulo Freire para afirmar que precisamos de uma segunda alfabetização digital: uma alfabetização digital democrática na qual conhecimento vira reconhecimento, para mais uma vez parafrasear o comunicólogo colombiano²⁹.

Com isso, abre-se o debate para questionar as ideias gerais de “público” e de “privado”. Como conseguirmos que as positivas experiências do ensino privado possam ser transportadas para o benefício de toda a sociedade?

Talvez, ao olharmos para o surgimento da esfera pública no Brasil, entendamos o quanto os mecanismos são já definidos de uma forma bem específica: como destacam o cientista político Leonardo Avritzer³⁰ e o sociólogo Sérgio Costa a partir do modelo da esfera pública de Habermas, verifica-se que o Brasil passou de uma primeira oralidade a uma segunda, fragmentada e fragilizada, sem ter atravessado por uma fase intermediária de uma esfera pública cívica de escrita. E como podemos conseguir superar essa desigualdade histórica, discriminatória, de legado colonial e escravocrata, particularmente, contra a população afrodescendente e/ou da periferia, juntar ou recriar os fragmentos para prover uma *media literacy* geral e integradora para os jovens numa esfera pública democrática, com acesso indiscriminado?

Novas pesquisas, ao também considerar as multiligações e localizações das multiterritorialidades³¹ das mediações, parecem ser necessárias, bem como reflexões sobre acesso e distribuição de bens comuns. Para isso, precisa-se de

28. Que propõe, aliás, pautas parecidas da educação ao destacar a ligação estratégica entre comunicação e educação. BÓ, Maria Clara Lanari; PAPERBAUM, Daniela. op. cit., p. 24-31.

29. MARTÍN-BARBERO, Jesús. op. cit., p. 204.

30. AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

muita esperança ou, nas palavras do filósofo social Ernst Bloch³²: acreditar num sonho que possamos projetar para a frente, no “ainda não”³³.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFANO, Bruno. Maioria dos alunos em favelas ficou sem estudar na pandemia, mostra pesquisa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/maioria-dos-alunos-que-moram-em-favelas-ficou-sem-estudar-na-pandemia-mostra-pesquisa-24734436>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ALFANO, Bruno. Videoaula da rede estadual do Rio nega que haja racismo no Brasil; material foi apagado. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/videoaula-da-rede-estadual-do-rio-nega-que-haja-racismo-no-brasil-material-foi-apagado-24959027#:~:text=RIO%20Uma%20aula%20disponibilizada%20no,a%20partir%20de%20uma%20miscegin%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 jun. 2021.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

BLOCH, Ernst. **Das Prinzip Hoffnung. Erster Band**. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

BÓ, Maria Clara Lanari; PAPELBAUM, Daniela. Jesús Martín-Barbero. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 24-31, 2005.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana; CITELLI, Adilson. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020.

CITELLI, Adilson Odair. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 187-209, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. Tecnocultura e educomunicação. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 2, p. 63-75, 2015.

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

CITELLI, Adilson Odair; NONATO, Claudia; FIGARO, Roseli. Editorial. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 5-6, 2020.

GAMBOA, Luis Fernando, WALTENBERG, Fábio D. Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: evidence from PISA 2006-2009. **Economics of Education Review**, [S. l.], v. 31, n. 5, p. 694-708, 2012.

31. HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

32. BLOCH, Ernst. **Das Prinzip Hoffnung. Erster Band**. Frankfurt: Suhrkamp, 1973, p. 161

33. Agradecemos ao André Vaz e a Ligia Chiappini pela sua valiosa ajuda para ler e comentar uma primeira versão do texto.

GHAZALE, Alberto. Desafio do ensino virtual nas favelas. **Portal Jornalismo ESPM**, São Paulo, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://jornalismorio.espm.br/geral/desafios-do-ensino-virtual-nas-favelas/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, São Paulo, n. 24, p. 95-117, 1995.

MARCUS, George E. Multi-sited ethnography: five or six things I know now about it now. *In*: COLEMAN, Simon; VON HELLERMANN, Pauline. Multi-sited ethnography: problems and possibilities in the translocation of research methods. London: Routledge, 2011. p. 16-34.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo Gili, 1993.

MBEMBE, Achille. Nossa história não está garantida. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, p. 3, abr. 2020.

MOGADOURO, Claudia. SOUSA, Sandra OLIVEIRA, Maria de Fátima Reinventando o cineclube. Experiências de um cineclube em tempos de pandemia. *In*: LIBERARI, Fernanda Coelho *et al.* (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes, 2020. p. 109-121.

REGINA, Carla. Homeschooling à brasileira. **Eu, Rio!**, Rio de Janeiro, 5 jul. 2020. Disponível em: <https://eurio.com.br/coluna/olhardafavela/535-homeschooling-a-brasileira.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

WULF, Cristoph. **Anthropologie der Erziehung**. Basel: Beltz Verlag, 2001.

Ismar de Oliveira Soares: a memória dos estudos comunicativos-educativos e da educomunicação no Brasil

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. Editor da revista Comunicação & Educação.

E-mail: citelli@uol.com.br

Cláudia Nonato

Professora convidada do CELACC (ECA/USP), vice coordenadora do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT-ECA/USP) e Editora Executiva da revista Comunicação & Educação.

E-mail: claudia.nonato@uol.com.br

Roseli Figaro

Livre-docente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 2. Coordenadora do CPCT-ECA/USP e editora da revista Comunicação & Educação.

E-mail: figaro@uol.com.br

Resumo: Ismar de Oliveira Soares concedeu remotamente uma entrevista exclusiva à Revista Comunicação & Educação. A proposta é homenagear o professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo, que generosamente nos apresentou os aspectos mais importantes da sua trajetória, diretamente relacionada aos estudos da Comunicação e Educação e, posteriormente, ao conceito de Educomunicação. Nesta entrevista, Soares faz uma recuperação histórica da epistemologia educacional e da sua implantação na ECA/USP; também responde a questões relacionadas ao pensamento

Abstract: This work seeks to honor Ismar de Oliveira Soares, the Senior Professor of the University of São Paulo, who granted an exclusive remote interview to *Comunicação & Educação* journal, where he generously presented us with the most important aspects of his career – directly related to communication and education studies and, later, the concept of Educommunication. In this interview, Soares discusses the history of the educative epistemology and its implementation in the School of Communication and Arts (ECA/USP). The author also answered questions

Recebido: 27/04/2021

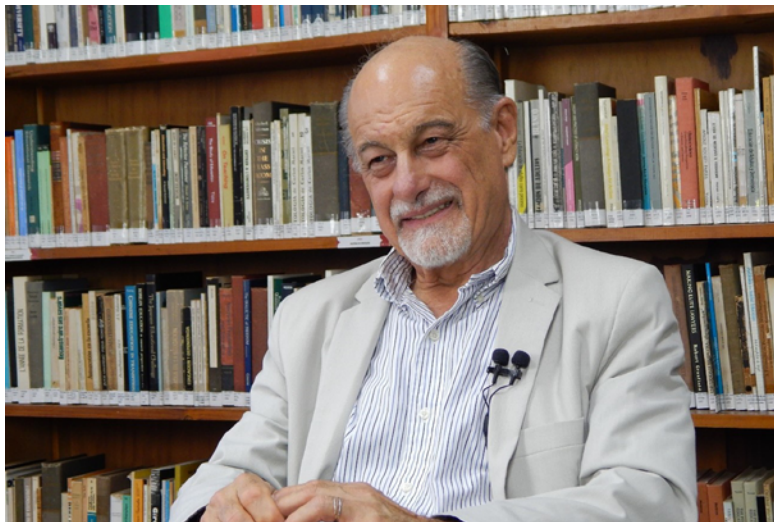
Aprovado: 28/04/2021

de Paulo Freire e à presença das tecnologias no ambiente escolar, além de demonstrar preocupação com a disseminação das fake News e da EAD nos últimos anos.

Palavras-chave: Ismar de Oliveira Soares; entrevista; comunicação e educação; educomunicação; estudos comunicativos-educativos.

related to the thought of Paulo Freire and the presence of technologies in the school environment, besides demonstrating concern regarding the spread of fake news and the distance education modality in recent years.

Keywords: Ismar de Oliveira Soares; interview; communication and education; educommunication; communicative-educational studies.



INTRODUÇÃO

Aos 78 anos de idade, o professor Ismar de Oliveira Soares é Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP (1965). É também jornalista formado pela Faculdade Cásper Líbero (1970), Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, concluído em 2000, pela Marquette University Milwaukee, WI, USA. Soares foi coordenador do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP por 18 anos e ressemantizou, em 1999, o neologismo *Educomunicação* para designar um campo emergente de intervenção social na interface comunicação/educação. Entre seus feitos, promoveu os projetos *Educom.TV* e *Educom.rádio*, nos anos 2000; supervisionou a aplicação do Curso Mídias na Educação, do MEC, junto à rede de educação do estado de São Paulo (2008-2012), e coordenou a implementação da Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da USP (2011), tendo exercido a coordenação do curso até sua aposentadoria. Atualmente na presidência da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação – está à frente da realização dos Encontros Brasileiros de Educomunicação. Ismar Soares também é autor de dezenas de artigos e livros, entre eles “Educomunicação: o conceito, o

profissional, a aplicação” (2011), que se tornou uma referência para a área. Nesta entrevista para a revista *Comunicação & Educação*, o professor traz uma preciosa análise do seu percurso acadêmico, a partir da recuperação histórica dos estudos comunicativo-educativos, até a criação do termo Educomunicação e a implantação da licenciatura na ECA/USP, entre outros temas. Atento ao seu tempo, Soares demonstra preocupação com a disseminação das *fake news* e com a popularização dos cursos de ensino à distância como consequência da pandemia de Covid-19.

Comunicação & Educação: O que destaca do seu percurso acadêmico e como se voltou para as questões comunicativo-educativas?

Ismar de Oliveira Soares: Estou envolvido com a comunicação/educação desde o início dos anos 1970, mas foi na década de 1980 que passei a integrar coletivos voltados para o tema, como foi o caso do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação – LCC, identificado por Raquel Paiva, da UFRJ, como uma iniciativa pioneira na formação de lideranças populares para a análise sistemática das mensagens dos meios de comunicação. O projeto LCC levou-me, por outro lado, a entrar em contato com projetos semelhantes, desenvolvidos em vários países da América Latina, ampliando meu diálogo com pesquisadores como Mario Kaplún, do Uruguai; Valerio Fuenzalida, do Chile; Teresa Quiroz, do Peru e Pablo Ramos, de Cuba.

Ainda nos anos 1980, colaborei com as Edições Paulinas para a fundação e consolidação do Sepac-EP – Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas. Na área da pesquisa, passei a transitar por duas pistas: uma que me levou às reflexões/atuações no campo da Comunicação Religiosa, área de meu mestrado e doutorado, e outra que me facilitou o acesso ao estudo das relações entre a Comunicação e a Educação, tema da pesquisa que realizei no final da década de 1990, sistematizando o conceito da Educomunicação sob a perspectiva da América Latina.

O resultado da pesquisa foi publicado na revista *Contato*, do Senado Federal, em 1999, e na revista *Comunicação & Educação*, em 2000 e 2002, acabando por dar sustentação a uma série de projetos de intervenções socioeducativas, promovidos por municípios (como o de São Paulo: Educom.rádio), estados (como o de Mato Grosso: Educomrádio.Centro-oeste) e pelo MEC (projeto Mídias na Educação, do MEC) e MMA (Programa de Educomunicação Socioambiental), com o envolvimento de milhares de pesquisadores e agentes culturais que atribuíam a si mesmos o perfil de profissionais da educomunicação.

As pesquisas subsequentes acabaram fornecendo elementos de sustentação para a elaboração da proposta de criação de uma Licenciatura em Educomunicação no espaço do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, instalada em 2011. No ano subsequente, nascia a ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, que, em 2016, apoiou a Unesco na realização, no espaço do ECA/USP, da sua semana internacional

sobre educação midiática (o Global MIL Week). Em novembro deste mesmo ano, a ABPEducom levava o tema da educomunicação para o Senado, em seminário que contou com a participação de adolescentes de escola pública (EMEF Casa Blanda) e de uma escola privada (Colégio Dante Alighieri), integrantes de uma experiência de prática interinstitucional da educomunicação na cidade de São Paulo: o Projeto Educom.geração-cidadã.

Entre as teses que orientei destaco duas pesquisas: uma, defendida em 2013, que identificou que o projeto Mais Educação, do governo federal, havia facilitado o contato de mais de dois milhões de estudantes de escolas públicas com a prática educacional, entre 2008 e 2012. Já uma segunda, mais atual (2018), que fazia um estudo comparado entre as políticas de educação midiáticas em vigor nos municípios do Rio de Janeiro (que adota o conceito da Mídia-Educação) e de São Paulo (que trabalha, desde 2001, com a Educomunicação).

Tenho testemunhado um avanço do debate sobre o novo conceito no espaço ibero-americano, possibilitado especialmente pelos congressos de Alfamed, Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação sobre Competência Midiática para a Cidadania, com sede em Huelva, Espanha.

C&E: A preocupação com os vínculos comunicação e educação teve presença no Brasil desde as décadas de 1920-1930. Entre os pioneiros de tal inflexão encontram-se nomes como Roquette Pinto e Anísio Teixeira. Fale um pouco do contributo desses autores para a implantação dos estudos comunicativo-educativos.

IOS: O primeiro nome escolhido como patrono de um dos 17 polos de formação do projeto Educom.rádio na cidade de São Paulo, ocorrido entre 2001 e 2004, foi o de Roquete Pinto. Fosse ele vivo, teria sido convidado para a inauguração da proposta formativa que implantou a linguagem radiofônica como forma de agregar professores e alunos no combate à violência nas escolas.

Edgard Roquette-Pinto (1884-1954) foi o fundador da radiodifusão brasileira. Como antropólogo, entendia, nos idos de 1920, que não haveria outro modo da educação chegar a todos os cantos do país não fosse pelo uso deste maravilhoso recurso tecnológico. Assim, ao implantar a primeira emissora no Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, decidiu que seria essencialmente educativa. Uma rádio com programação infantil, além de aulas formais sobre temas curriculares. Atenção especial dava às cartas dos ouvintes. Em 1936, Roquette doa a emissora ao então Ministério da Saúde e Educação. Na sequência, dedica-se à produção audiovisual, realizando cerca de trezentos filmes de curta-metragem para o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Um de seus temas favoritos foi o da miscigenação racial da população brasileira, com uma forte crítica ao determinismo racial e biológico. Uma referência da qual os cursistas do Educom.rádio certamente não se esquecerão.

Outro patrono das turmas do Educom.rádio foi Anísio Teixeira (1900-1971). Anísio acreditava no poder de transformação social por meio da educação. Defendia a criação de uma rede de ensino que fosse da educação infantil à universidade, e atendesse a todos, independentemente de raça, condição financeira ou credo, e olhasse para os interesses da comunidade em que estava inserida. Foi o que defendeu ao assinar, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sua postura firme influenciou uma nova geração de educadores, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

De maior interesse para a educomunicação foi a criação, em 1961, da Escola Parque, em Salvador, Bahia. Nela, as crianças tinham acesso a uma educação integral. Paralelamente ao ensino dos conteúdos curriculares, os pequenos se envolviam com as linguagens artísticas, como o teatro, o cinema e a música. Foi a forma que encontrou para preparar a nova geração para a cidadania e para o mundo do trabalho. Não é por acaso que a educomunicação, nos dias de hoje, encontra na escola pública seu mais ativo espaço de expressão.

C&E: Nos anos 1960 houve incremento importante nas preocupações latino-americanas com os problemas suscitados pela interface comunicação-educação. Há um cenário histórico que contribuiu para a emersão de tal interesse?

IOS: Duas bandeiras foram levantadas e ganharam adeptos, a partir da segunda metade do século XX: as *tecnologias educativas* e a *leitura crítica da comunicação*. A primeira girava em torno da didática: como melhorar a transmissão de conteúdos utilizando recursos como os “dispositivos” e os filmes educativos. Teve continuidade nos programas voltados para as TIC na Educação, de caráter tecnicista.

A segunda preocupava-se com o viés ideológico da produção midiática: como defender o usuário do controle da mídia hegemônica e de suas possíveis manipulações. Esta bandeira sofreu mutações nas décadas subsequentes, devido especialmente à aplicação dos postulados dos Estudos Culturais, que discutiam o papel dos consumidores das mensagens midiáticas, condenando a “teoria do impacto” e valorizando as mediações culturais presentes nos processos de comunicação.

No embate entre estas correntes, ganharam espaço as reflexões de teóricos como o boliviano Luis Ramiro Beltrán, o brasileiro Paulo Freire, o uruguaio Mario Kaplún, todos com uma média de idade entre 30 e 40 anos, entre as décadas de 1960 e 1970.

Beltrán apontou para a especificidade de uma emergente teoria latino-americana de comunicação, em oposição ao modelo funcionalista vigente, com reflexos nos modos de se pensar e desenvolver práticas educativas. Freire, sinalizando para o caráter necessariamente dialógico da ação educativa, e Kaplún, conhecido como um excelente leitor de Freire, implementando programas de recepção ativa junto a lideranças comunitárias de diferentes países do continente,

a partir do uso dos próprios recursos midiáticos acessíveis. A estes pensadores somaram-se Jesús Martín-Barbero, na Colômbia; Francisco Gutierrez, na Costa Rica; Valerio Fuenzalida, no Chile, Prieto Castillo, na Argentina e Guillermo Orozco Gómez, no México, entre muitos outros.

É nesse contexto, que o tema da inter-relação Comunicação/Educação avançou, convertendo-se em objeto específico de estudo, traduzido, por exemplo, na criação de uma revista como Comunicação & Educação, no Brasil, nos inícios dos anos de 1990.

C&E: O termo educomunicação ganhou proeminência nos anos 1980-1990. Explícite os motivos que promovem tal escolha vocabular. Trata-se de viragem epistemológica, perspectiva para enfrentar os desafios colocados na interface comunicativo-educativa, ou uma maneira de promover os vínculos entre a pesquisa acadêmica e os projetos de intervenção social? Ou seria tudo isso junto, entre outros fatores?

IOS: Não há dúvida: tudo isso junto! Na verdade, o termo *Educommunication*, em inglês, já vinha sendo usado ocasionalmente pela Unesco, antes da entidade oficializar sua preferência pela expressão *Media Education*, nos inícios dos anos de 1980.

Ao longo das últimas seis décadas o termo “Educomunicação” continuou a ser usado, na maioria dos casos, para designar uma aproximação genérica e abrangente entre o ensino e as tecnologias da informação. O sentido hoje atribuído pela comunidade latino-americana, no sentido de designar um “campo de interface”, com epistemologia própria, áreas de intervenção socioeducativa específicas e metodologias de ação definidas, resultou de uma sistematização possibilitada, no final dos anos de 1990, por um conjunto de pesquisas no continente, entre as quais o trabalho desenvolvido pelo NCE/USP, entre 1997-1999, com o apoio da Fapesp.

No caso, reconhecia-se a consolidação de um pensamento e de uma prática que havia emergido das lutas sociais do continente latino-americano, e que – indo além da “educação para a mídia” – assumia como fundamental a formação para uma gestão compartilhada e democrática da comunicação nos espaços educativos, mediante a valorização do direito universal à expressão, privilegiando a cidadania em relação ao mercado.

A consolidação do conceito pode ser constatada no conjunto das 416 teses e dissertações, defendidas em mais de cem centros de pós-graduação pelo país, segundo documenta o banco de teses da Capes, em junho de 2021.

C&E: Nos anos 2011 foi criada a Licenciatura em Educomunicação na ECA-USP. Poderia, como um dos ativos participantes da iniciativa, explicitar as razões que moveram a implantação desse pioneiro programa no Brasil?

IOS: A Licenciatura em Educomunicação surgiu num cenário marcado pelo entrelaçamento de diferentes ocorrências envolvendo docentes e pesquisadores do Departamento de Comunicações e Artes, como: (1) A possibilidade que se abriu para o departamento no sentido de criar novos programas de formação, em meados dos anos 1990, em decorrência da extinção do ciclo básico comum a todos os cursos da Escola, até então sob sua responsabilidade; (2) a excelência do corpo docente, com diferentes formações e disposto a fazer frente, sob a liderança da Profa. Maria Aparecida Bacela, ao processo de fragmentação dos programas de graduação até então oferecidos pela ECA/USP; (3) a opção inicial de um grupo de professores em desenvolver um curso de especialização em “Gestão de Processos Comunicacionais”, superando a fragmentação da formação na área. A certificação de 680 especialistas em 17 edições do curso, ofereceu ao corpo docente do CCA um aprendizado sobre como oferecer formação transdisciplinar na área da comunicação, aproximando a gestão comunicativa a uma proposta dialógica de educação; (4) a criação da Revista Comunicação & Educação, em 1994, como uma atividade vinculada ao programa de especialização; (5) a repercussão de texto publicado na revista Contato, editada na época pelo gabinete do Senador Artur da Távola, sobre os resultados da pesquisa do NCE/USP sobre a emergência do campo da educomunicação (1997-1999); e (6) o convite da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo para o desenvolvimento de uma programa educucomunicativo que levasse à redução da violência nas escolas do municipais. O projeto, que contou com a participação de um número significativo de docentes e estudantes da ECA/USP, teve a duração de quatro anos (2001 a 2004), formando onze mil pessoas, entre professores e estudantes de 455 escolas, convertendo-se na primeira política de educomunicação do país. Já estava pavimentado o caminho para uma decisão mais ousada: criar um curso de graduação, em nível de licenciatura, com o reconhecimento, pela Universidade, de que um novo campo de agir profissional havia se estabelecido na interface comunicação/educação, necessitando de formação superior competente. Por outros caminhos e outras circunstâncias, a Universidade Federal de Campina Grande fazia, simultaneamente, a sua opção pela habilitação em Educomunicação, em nível de bacharelado.

C&E: Neste ano de 2021 é comemorado os 100 anos de Paulo Freire. Existe influência do pensamento freireano na configuração da perspectiva educucomunicacional?

IOS: Quando o Educom.rádio foi implantado, a partir de 2001, não poucos professores da rede municipal de São Paulo alertavam: “Mas, isso é Paulo Freire!”. Referiam-se à meta do programa em fazer uso de procedimentos dialógicos e

colaborativos de comunicação para enfrentar o problema que afligia a todos: a violência nas escolas. Alguns se lembravam que Freire havia usado o rádio para desenvolver o MEB – Movimento de Educação de Base, nos anos de 1960. Outros, ainda que – enquanto Secretário de Educação da prefeitura – o educador, ao instalar a informática educativa, costumava alertar para o perigo do Cavalo de Tróia: o que poderia vir embutido com o ingresso das novas tecnologias no espaço escolar! Na verdade, Paulo Freire, ao lado de Mário Kaplún, é referência universalmente aceita quando se busca identificar os ideólogos que questionavam a verticalidade da prática educativa tradicional e a instrumentalização da didática pelas TIC. Os dois ofereceram subsídios que possibilitaram aos educadores entender o papel a ser cumprido pela educação na ressignificação das relações entre os humanos, a indústria de artefatos digitais e as corporações que as dominam. Na verdade, Kaplún aplicou Freire especialmente na formatação de práticas comunicativas no espaço não formal da educação popular. E os atuais especialistas, muitos deles implementando políticas públicas na área, passaram a ser devedores de ambos.

C&E: Sob qual ângulo a educomunicação considera a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação nos ambientes escolares?

IOS: Não há sombras de dúvidas de que as mediações tecnológicas sempre rondaram as relações entre mestres e discípulos, da idade dos papiros aos tempos da cibercultura. No caso, a pergunta da educomunicação não é sobre o que o recurso tecnológico pode fazer para a educação, mas o que a educação deve fazer com as técnicas disponibilizadas, a cada novo período da história.

Em resposta à presente pergunta, diria que três ângulos necessitam ser contemplados, um de natureza cognitiva, outro, de natureza operativa e um terceiro, de natureza política. Trata-se de ênfases, frente a uma única e grande proposta educativa: desenvolver um relacionamento adequado entre a área da educação, de um lado, e a área que protagoniza os processos de comunicação mediados pelas tecnologias da informação, de outro. Primeiro, faz-se necessário conhecer este universo, na medida justa para cada faixa etária e no contexto de cada fase do processo de aprendizagem. Em decorrência, ou mesmo como metodologia de abordagem pedagógica, é importante a introdução das crianças e jovens a um crescente empoderamento, que lhes permita o domínio sobre os possíveis usos dos recursos disponibilizados. Finalmente, a pergunta pelo “para quê”. É o ângulo político, que irá permitir ao estudante identificar seu papel: enquanto um consumidor assumido, dentro das regras do mercado, ou um cidadão consciente de seus direitos e deveres no campo, disposto a assumir posturas ativas, para a correção de rumos, na espera de suas possibilidades. Referimo-nos, aqui, ao papel da educomunicação como espaço para o exercício ativo e democrático dos recursos da comunicação no próprio ambiente escolar,

unindo o conhecimento e a operação dos equipamentos disponibilizados a uma perspectiva de prática cidadã em favor dos grandes interesses coletivos.

Na verdade, a Educomunicação diz respeito à cidadania, às relações democráticas e ao manejo compartilhado da gestão dos processos tecnológicos. Este é o momento em que, a partir da prática, o estudante entenderá a diferença entre um modelo funcionalista de comunicação, próprio da Indústria Cultural e um modelo dialético inerente à ação educacional.

C&E: Assistimos a um crescendo da chamada pós-verdade, das fake news, das pautas regressivas que impactam em questões como a dos costumes, do negacionismo científico, da tentativa de corroer a democracia. A educomunicação pode trazer contributos para desarmar tal roteiro?

IOS: O termo “pós-verdade” é muito singelo e delicado para identificar a realidade da entronização da mentira como eixo estruturador da política. E o fenômeno foi possível justamente pela perda do controle da sociedade sobre a mais articulada estrutura informacional de que o mundo tenha tido conhecimento, as denominadas “Redes Sociais Robotizadas” que, em mãos de quadrinhas, investem contra toda forma de mediação, incluindo as tradicionalmente exercidas a partir de competências profissionais estruturadas e socialmente reconhecidas, com auto regulação ou sujeitas a normas e vigilância legalmente instituídas, incluindo, entre outros, os cientistas, os jornalistas, os agentes da cultura e os professores. Estamos – nós e nossos dados – nas mãos de megacorporações que não devem obediência a nenhuma potestade ou legislação, por serem supranacionais. A mentira tem metas, produz consequências e mantém-se impune. Num primeiro momento, imaginou-se que programas de checagem de notícias reduziriam a produção e o impacto das falsas verdades. Ledo engano, dado o volume e a agilidade dos grupos envolvidos e, especialmente a rapidez da circulação dos dados no ambiente digital.

Lamentavelmente, a Educomunicação não é capaz de desarmar este roteiro. O que ela permite é a ampliação da consciência coletiva sobre a natureza do problema, favorecendo as novas gerações para que encontrem caminhos para sua autodefesa e a defesa da democracia constantemente ameaçada.

C&E: Mas, um certo deslumbramento com as redes sociais parece crescer, levando em conta as possibilidades de conexão que oferecem. O que a Educomunicação tem discutido sobre o tema e quais reflexões têm proposto?

IOS: Na verdade, a revolução tecnológica nos mergulhou, de forma explosiva, a partir do final da década de 1990, na ambiência pela qual havíamos tanto sonhado nas décadas anteriores: o acesso livre aos recursos da comunicação

que, no imaginário de muitos, poderia quebrar os clássicos binômios opressor/oprimido ou manipulador/manipulado.

A expectativa era a de que, com a melhoria do aparato técnico, a comunicação de resistência deixasse de ser alternativa, voltada a segmentos restritos da população, passando a representar uma modalidade de ação com irresistível potencial mobilizador, tendo como limite apenas a maior ou menor criatividade dos comunicadores populares, e a coerência e grandeza de seu espírito público.

O sonho libertário foi, contudo, colhido de surpresa: o mercado tecnológico que rege a inovação acabou por determinar – ele próprio e sem prever rotas de fuga – as modalidades de seu uso.

No caso da Internet, estabelecia-se a trilogia das necessidades a serem contempladas: informação/entretenimento/comércio, integrada num ecossistema movido pela exaltação egóica, com indivíduo (influenciadores digitais, *youtubers* etc.) substituindo o coletivo, contando para tanto com uma estrutura robótica que subverteu totalmente a razoabilidade da comunicação humana. Nesse jogo, a maioria absoluta dos usuários passou a satisfazer-se, agradecidamente, com o papel de replicadores cegos a eles concedido, sentindo-se recompensados por ter audiência para o que viesse a retransmitir.

Desafortunadamente, a Internet e o mundo infanto-juvenil têm tido dificuldades de mútua convivência. Foi o que revelou a pesquisa *Kids online*, do CETIC.br (2019), depois de constatar o quanto as crianças e jovens brasileiros sentem-se afetados pelo aumento significativo de informações falsas e por comentários discriminatórios na Internet. No caso, 48% das meninas e 33% dos meninos pesquisados apontavam que haviam sido molestados na Internet. Um total de 33% de meninas se referia às questões de raça e cor e outro, de 26%, reclamava de referências desabonadoras à aparência física.

Em termos didático-escolares, ao longo do ano 2020, devido à pandemia, os jovens, além de serem vitimados pela iniquidade representada pela falta de oportunidades de acesso a uma Internet segura para seus deveres escolares, acabaram sendo obrigados a conviver, em 75% dos casos, com a plataforma digital que mais semeia a desinformação – o WhatsApp –, único recurso de que dispunham professores das redes públicas para dar assistência a seus alunos, como revela pesquisa da Fundação Carlos Chagas.

Uma resistência ou qualquer mudança significativa no contexto analisado está condicionada a uma vontade política de intenso diálogo social, que implica em dispositivos legais de proteção, investimentos em práticas socialmente aceitáveis e, especialmente, formação para o uso e o emprego adequados das novas tecnologias no cotidiano da vida social e, em especial, na prática educativa.

A sociedade reage, com a Unesco estabelecendo o combate à desinformação como prioridade número um de sua política de educação midiática e informacional. A própria mídia profissional coloca-se em campo para os serviços de checagem das Fake News, ensaiando aliar-se com os educadores para promover programas de formação de “receptores críticos”.

Está em jogo a formação de ecossistemas cognitivo-afetivo-comunicativos que acolham as pessoas e grupos apaixonadas por uma comunicação humana justa,

equilibrada e solidária. A imagem que encontramos para representar este esforço é a consolidação do conceito de *Buen Vivir*, em comunidades vinculadas aos povos da Cordilheira dos Andes, em países como Bolívia, Peru e Equador. Nesses espaços, todo o trabalho, do político ao educativo, passa pela meta comum de libertar a natureza escravizada pelo colonizador. Um cativo que subornou tanto a vida econômica, quanto a política e a cultural. A harmonia buscada é essencialmente educacional, pois é construída, fio-a-fio, como uma grande manta nas cores e desenhos que se queira estampar. Para os andinos, a vivência de práticas educacionais desde a infância à vida adulta, nas escolas e nas comunidades, permite às novas gerações refletir sobre o significado e as implicações de suas falas coletivas, animando-as a fazer frente a toda manipulação, vestida esta da roupagem que for.

C&E: Em plena pandemia da Covid-19, cresceu muito a oferta de cursos à distância, aulas síncronas e remotas e, sobretudo, promessas de formação rápida e eficaz, sem custos elevados, em cursos de EAD. Como a educação vê esse cenário?

IOS: Vê com muita angústia. Se na normalidade da educação presencial já era difícil controlar a qualidade do ensino, imagine-se em processos que eliminam toda possibilidade da mediação do Estado, através dos órgãos avaliadores competentes.

O problema não é tão somente a modalidade à distância de se promover o ensino, mas, antes disso, a absoluta inexistência de recursos tecnológicos, ou a falta de acesso aos existentes, para permitir igualdade de acesso.

A lição que ficou do impacto da pandemia na educação foi a de que o país não se havia preparado, nem técnica nem pedagogicamente, para dispor do mínimo razoável para atender as necessidades corriqueiras dos processos de ensino. No entanto, há que se observar e louvar o mérito de um número significativo de docentes, do ensino básico ao universitário, de campear seus estudantes, indo ao seu encontro, para que tivessem um mínimo de atenção e de contato.

Quanto às promessas de formação rápida e eficaz sem custos elevados em cursos de EAD, as vemos como um marketing de mal gosto. Tememos pelo que sobrar deste desterro, se a educação continuar a ser pensada não como um direito de todos, mas como um serviço qualquer, a ser prestado para quem por ele possa pagar.

Quanto à educação a distância, em si mesma, observados os seus protocolos e dadas as devidas condições de acesso, poderá representar um recurso auxiliar aos programas de ensino, em balanço com as diferentes formas de abordagem nas relações de aprendizagem. Pela perspectiva da Educação, quanto mais dialógico for o processo de tutoria, e quanto mais interativo for o contato entre os próprios alunos, ainda que na modalidade virtual, mais possibilidades ocorrerão de um efetivo processo de educação como uma construção colaborativa do conhecimento e sua aplicabilidade social.

Mídia na escola: um relato de prática pedagógica na pandemia

Egle Müller Spinelli

Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Docente de Jornalismo e do programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM/SP. Coordenadora do grupo de pesquisa Comunicação, Literacia Digital e Consumo e vice-coordenadora da Cátedra Maria Aparecida Baccega.

E-mail: egle.spinelli@espm.br

Sabrina Generali

Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM/SP, bolsista Capes Prosup, integrante do grupo de pesquisa Deslocar – Interculturalidade, cidadania, comunicação e consumo e da Cátedra Maria Aparecida Baccega.

E-mail: sabrinagenerali@gmail.com

Tania Marcia Cezar Hoff

Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM/SP. Coordenadora da Cátedra Maria Aparecida Baccega e do grupo de pesquisa Comunicação, Discursos e Biopolíticas do Consumo.

E-mail: thoff@espm.br

Resumo: Considerando a mídia como um mediador que envolve o reconhecimento das lógicas de produção e de consumo de textos midiáticos, apresentamos o relato de uma prática pedagógica, organizada em torno de um projeto interdisciplinar e realizada a distância e no contexto da pandemia com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do consumo de conteúdos publicados no *Joca*, um veículo jornalístico voltado para o público infantojuvenil. Para tanto, recorremos à material elaborado pelos professores envolvidos e a entrevistas semi-estruturadas. Refletimos acerca da relação comunicação/educação/consumo partindo do pensamento de diversos pesquisadores, como Maria Aparecida Baccega .

Palavras-chave: jornalismo; educação; consumo; pandemia; escola.

Abstract: Considering media as a mediator that involves the recognition of media texts production and consumption logics we present a narrative description of a pedagogical practice organized upon an interdisciplinary project and conducted in a pandemic context with students of the latest years of Middle School, based on the consumption of *Joca's* contents, a news company dedicated to children and youths. Therefore, we worked over elements and resources prepared by the involved teachers and conducted semi-structured interviews. We considered the communication/education/consumption relation based on works from several researchers, like Maria Aparecida Baccega.

Keywords: journalism; education; consumption; pandemic; school.

1. INTRODUÇÃO

Uma das formas de conhecer o mundo e a nós mesmos é pelos meios de comunicação, seja pela mídia tradicional ou pelos canais e plataformas digitais independentes. Como não podemos estar presentes em todos os acontecimentos e lugares, os produtores de mídia selecionam contextos para nos informar. Ao fazerem recortes, deixam de lado alguns aspectos e elegem outros, dependendo do tipo de interesse e intencionalidade que pretendem construir, o que envolve aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Editar é construir uma outra realidade, a partir de supressões ou acréscimos no relato de um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte do fato em detrimento de outra. Assim, editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a um determinado interesse, buscando um determinado objetivo, fazendo valer um determinado ponto de vista. Esse recorte da realidade reconfigura-se no enunciatário/receptor com base em seu universo cultural e dinâmica próprios.

A mídia pode ser pensada como um processo de mediação que envolve o reconhecimento das lógicas de produção e consumo de textos midiáticos, as quais não se esgotam no consumo¹. As mediações influenciam na seleção de eventos e saberes, na circulação de significados, e são provenientes de distintos atores, como empresas, instituições públicas, privadas ou governamentais e até das pessoas que produzem e distribuem informações.

As habilidades comunicacionais abarcam tanto as mediações da (e pela) mídia como as referências oriundas de outras instâncias mediadoras, como escola, família e religião. Entender como se constituem essas dimensões implica a “formação de um sujeito capaz de participar criticamente da sociedade”². O percurso comunicacional engloba a educação e, conseqüentemente, a escola, pois os processos de ensino e de aprendizagem fundam-se nos processos de interação social e de construção de significados.

Uma aproximação dos campos da educação e da comunicação numa perspectiva interdisciplinar vem tomando força e visibilidade. Essa tentativa de conjunção se constrói a partir de divergências e convergências referentes à estruturação de um *corpus* de conhecimento, de metodologias e de objetos de estudo, respeitadas as peculiaridades de cada área do conhecimento, uma vez que ocupam lugares socialmente distintos³.

A escola contemporânea insere-se num contexto de comunicação em que o consumo midiático é recorrente na vida dos professores e alunos. Com o fechamento das instituições de ensino em decorrência da pandemia do novo coronavírus, esse consumo é ampliado no cotidiano da educação não presencial.

O relato que apresentamos trata especificamente do consumo jornalístico por crianças e jovens, promovido, estimulado e dinamizado por seus professores em diferentes formatos de ensino remoto. Para além da diversidade de situações e dificuldades enfrentadas por cada estudante, a reflexão acerca de como recursos midiáticos e plataformas digitais utilizadas para comunicação e relacionamento

1. SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

2. BACCEGA, Maria Aparecida. O consumo no campo comunicação/educação: importância para cidadania. In: ROCHA, Rose de Melo; CASAQUI, Vander. *Estéticas midiáticas e narrativas do consumo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 252.

social mostram a transformação de espaços de aprendizagem, muitas vezes, alimentados por conteúdos pedagógicos, mas em outras tantas sendo fonte inspiradora ou disparadora para atividades didáticas, como relataremos mais adiante.

A maior parte das redes públicas usou alguma combinação de mídias para tentar assegurar que a aprendizagem chegasse a todos. Assim, foram utilizados aqui, como em boa parte dos outros países, plataformas digitais, televisão, rádio e roteiros de estudo em papel. Por meio de uma logística complexa, que envolveu inclusive o envio de cestas de víveres, para que a falta de merenda não resultasse em insegurança alimentar para parte das crianças e adolescentes, foram entregues materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio⁴.

É da necessidade imposta pela pandemia – de distanciamento entre professores e estudantes, de uso de plataformas de videoconferência, de aprofundamento nos estudos via internet e de utilização da mídia como amparo – que emerge o relato apresentado a seguir. Trata-se de um projeto didático interdisciplinar decorrente da leitura de um conteúdo publicado no *Joca*⁵, um veículo jornalístico para o público infantojuvenil. Tais atividades foram executadas pelos educadores com seus estudantes e, posteriormente, encaminhadas ao jornal para que fossem disponibilizadas a outros professores, formando assim uma rede de compartilhamento de práticas pedagógicas executadas a distância, pautadas em conteúdos jornalísticos.

Para a apresentação do relato, além da análise do registro da prática em vídeo e dos textos publicados no site do *Joca*, realizamos entrevistas semiestruturadas com uma das educadoras idealizadoras e executoras da prática pedagógica e com a diretora executiva do mencionado jornal infantojuvenil, pois há necessidade de “processo de interação, diferenciação e reciprocidade entre a reflexividade do sujeito cognoscente – senso comum, teoria, modelo explicativo de conexões tendenciais – e a dos atores ou sujeitos/objetos de investigação”⁶. Ambas as entrevistas foram realizadas a distância, em decorrência da necessidade de distanciamento físico por questões sanitárias. Quanto à entrevista realizada com a educadora, destacamos ainda que a dinâmica se ajustou à sua nova rotina de trabalho, totalmente on-line, compreendendo aulas, *lives* com estudantes, atendimentos e reuniões. Também nos utilizamos do aplicativo de mensagens WhatsApp para envio dos questionamentos por texto e áudio, os quais foram respondidos conforme a disponibilidade da educadora, que solicitou não divulgar o nome da escola em que o projeto foi desenvolvido.

O relato de prática pedagógica que traremos a seguir foi selecionado – ante outros também disponíveis no site do *Joca* – pelos seguintes aspectos:

- Abranger consumo e produção midiática (jornal, vídeos, sites diversos) tanto pelos educadores quanto pelos estudantes envolvidos;
- Contemplar as quatro áreas do conhecimento da Educação Básica (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas);
- Evidenciar a recorrente importância da educação para os meios, para a condução das diferentes áreas do conhecimento e suas disciplinas;

3. ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p141-153>.

4. COSTIN, Claudia. Desafios da Educação no Brasil após a Covid-19. In: COSTIN, Claudia et al. **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. Porto Alegre: Editora do Autor, 2020. p. 9. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

5. Uma das autoras deste artigo integra a equipe do jornal.

6. GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 87. Tradução nossa.

- A educadora líder do projeto ter aceitado contribuir com depoimentos acerca do processo de desenvolvimento e avaliação junto aos estudantes;
- Por se tratar de um projeto pedagógico desenvolvido no início da pandemia e já ter resultados observados.

Avançamos com a apresentação do relato de experiência e, sequencialmente, trazemos a fundamentação teórica pautada na relação comunicação/educação/consumo, a qual recorreremos para a elaboração deste texto, concluindo-o com nossas reflexões e ponderações.

2. DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA MÍDIA DIGITAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A primeira ação do jornal *Joca*, após decretado o fechamento das escolas, foi abrir todo seu conteúdo sobre o novo coronavírus no site, tal qual veículos jornalísticos adultos que também o fizeram. O objetivo foi permitir que jovens e crianças, assinantes ou não, acessassem a conteúdos apurados que lhes possibilitasse obter informações sobre o impacto da pandemia no Brasil e no mundo e saber como proceder no dia a dia em relação ao vírus e à doença.

Na França, em 2015, quando houve o atentado ao jornal *Charlie Hebdo*, por exemplo, jornais para crianças e adolescentes publicaram sobre o atentado e disponibilizaram a edição gratuitamente. O objetivo de abrir o jornal a todo o público foi de informar para tranquilizar as crianças, para que entendam o cenário, identifiquem onde está o problema, que possam refletir criticamente sobre determinados comportamentos ou falas detratórias que circulam na sociedade e ainda possam agir com segurança. (Informação verbal)⁷

Não há comparação entre um atentado terrorista e uma pandemia viral, mas considerando a extensão e a gravidade global provocada pela pandemia, Stephanie Habrich, fundadora do *Joca*, coloca em pauta uma oportunidade identificada para expansão do jornalismo infantojuvenil.

Com as escolas fechadas, muitos solicitaram a suspensão do envio do jornal impresso, veiculado quinzenalmente. O professor teve de enfrentar um novo desafio: transpor a dinâmica antes realizada por meio do jornal em papel para a tela do computador e dispositivos móveis. O que fazer para apoiar os educadores nessa tarefa? Primeiro, a equipe do *Joca* foi ouvir e perceber os comportamentos que estavam se estabelecendo em relação às práticas pedagógicas de escolas das redes pública e particular de ensino. Também procuraram identificar quais eram os conhecimentos, dúvidas e conteúdos mais buscados pelos estudantes e os maiores desafios da educação no distanciamento.

Ao longo desse processo, o jornal lançou um espaço colaborativo aos educadores, uma área aberta em seu *site* para compartilhamento de práticas pedagógicas a serem executadas de forma remota com os estudantes, utilizando conteúdo jornalístico. Uma dessas práticas é objeto deste relato, referente a uma

7. Informação concedida por Stephanie Maria Dorotee Habrich Guazzelli, fundadora do jornal *Joca*, em entrevista concedida às autoras do artigo. São Paulo, 15 jul. 2020.

experiência interdisciplinar realizada durante o fechamento físico das escolas, a partir de conteúdo jornalístico do *Joca*. Trata-se de uma atividade compartilhada pelos professores Renata Aguilar e Fabiano Kirschener Leite, intitulada “Luz e água para a África – Projeto Interdisciplinar”⁸, aplicada junto a estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola da rede particular de São Paulo, que teve como objetivo “estabelecer causa e consequência sobre um texto jornalístico com informações contextualizadas com a realidade. Interdisciplinar os conteúdos programáticos e estabelecer relação entre diferentes fontes”⁹.

O desenvolvimento do projeto foi motivado pela reportagem “Luz e água para a África”¹⁰, publicada na edição nº 145 do referido jornal, produzida por Joseph F., de 8 anos, que – com apoio da equipe de jornalistas do *Joca* –, entrevistou a israelense Sivan Ya’ari, fundadora da organização Innovation: Africa, com foco na geração de energia renovável e para levar água limpa a aldeias africanas.

Eu queria um texto que falasse sobre alguma coisa muito boa porque, na época, estava muito complicada a história do coronavírus, uma coisa assim muito negativa, com muito medo, o pessoal em depressão... Foi aquela época de pânico. Então, a gente queria alguma coisa muito mais positiva. (Informação verbal)¹¹

O projeto envolveu as disciplinas de Geografia, História, Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte), Ciências e Matemática e foi desenvolvido ao longo do mês de abril de 2020, considerando as seguintes etapas de realização:

1. Ler a reportagem;
2. Assistir ao vídeo elaborado pelos professores com a apresentação da proposta do projeto, etapas e disciplinas envolvidas;
3. Assistir ao vídeo com conteúdo complementar em inglês;
4. Pesquisar sobre a produção de energias renováveis, em especial a energia solar;
5. Estabelecer a relação entre falta de higiene e o desenvolvimento de doenças;
6. Refletir sobre o avanço tecnológico israelense e a dissonância referente aos conflitos sociais, culturais e políticos de Israel;
7. Localizar geograficamente países citados na reportagem e compará-los em relação à extensão territorial, volume populacional e poder econômico;
8. Pesquisar sobre a relação entre energia elétrica e obtenção da água;
9. Relacionar a pandemia vivida no Brasil com o contexto reportado na matéria;
10. Levantar dados estatísticos associados à disseminação da covid-19 para a elaboração de gráficos de progressão aritmética e progressão geométrica, a fim de realizar previsões sobre contágio.

Ao considerar que as crianças estavam em quarentena, dentro de suas casas, a leitura jornalística tornou-se uma possibilidade de expandir horizontes, refletir sobre o que acontece em outros lugares e pensar criticamente sobre o que os seres humanos estão enfrentando, seja acerca da pandemia, seja por outras questões, como a escassez de água e energia elétrica, citados na reportagem que deu início ao projeto. Conectar conceitos matemáticos com o que os

8. AGUILAR, Renata; LEITE, Fabiano Kirschener. Boa Prática. Luz e água para a África – Projeto Interdisciplinar. *Jornal Joca*, São Paulo, 16 abr. 2020. Disponível em: https://www.jornal-joca.com.br/wp-content/uploads/2020/04/6_7anos_Profs_Renata_Aguilar_Fabiano_Kirschener-1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

9. Ibidem.

10. LUZ e água para a África. *Jornal Joca*, São Paulo, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/luz-e-agua-para-a-africa/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

11. Informação concedida por Renata Aguilar em entrevista realizada pelas autoras do artigo. São Paulo, 28 set. 2020.

estudantes estão vivendo permitiu que entendessem “para que serve”, ou ainda “por que aprender”; logo, torna-se significativa a aprendizagem dos conceitos.

O projeto se estendeu ao longo do mês de abril de 2020, com cinco aulas de Ciências, cinco de História, cinco de Geografia, duas de Inglês, sete de Linguagens e sete de Matemática. Como resultado, os estudantes elaboraram apresentações com gráficos e mapas conceituais, e compuseram textos dissertativo-argumentativos e opinativos. Segundo Renata Aguilar, a escola já desenvolvia projetos interdisciplinares. A adaptação foi para estimular os alunos a se reunirem regularmente, além das aulas, através das plataformas de videoconferência.

A ideia era que eles trabalhassem em grupo, porque está muito individual essa questão do engajamento. [...] Tudo o que nós pedimos, eles já estavam acostumados a fazer. Então, acho que isso acabou facilitando um pouco. Houve uma dificuldade ainda no conteúdo, porque o conteúdo de Matemática, de progressão aritmética é mais difícil, mas não em relação ao *Joca*. (Informação verbal)¹²

No entanto, relata que, cinco meses após a execução do projeto e já há seis meses em quarentena, a dinâmica com os estudantes já não era mais a mesma. Para ela, o longo período de confinamento tem cada vez mais desestimulado as participações nas aulas e o envolvimento com as atividades e, por isso, acredita que, após seis meses de aulas on-line, o projeto não alcançaria os mesmos resultados.

Eu acho que como foi um trabalho feito logo no começo da pandemia, eles estavam mais engajados. Eu sinto que agora caiu mais o engajamento dos alunos. [...] eles estão acostumados ao uso da tecnologia, só que é de uma forma livre. Então, eu percebo que eles estão usando algumas estratégias até mesmo para sair da aula. [...] E a maior dificuldade que os professores têm é não saber se o aluno está realmente aprendendo. [...] Então, a gente tem feito atividades um pouco mais lúdicas, algumas brincadeiras, o professor põe um chapéu diferente, usa metodologias ativas. (Informação verbal)¹³

Abordamos, neste relato, uma experiência vivida em uma escola da rede particular de São Paulo, o que nos traz um contexto que pode parecer bastante específico e privilegiado, considerando a dimensão nacional. É importante levarmos em consideração, entretanto, o fato de que nem todas as escolas e famílias dentro dessa “categoria” dispõem de plataformas digitais ou outros recursos para alcançar seus estudantes. A diversidade de vivências e de dificuldades revelam os muitos desafios encarados pela educação. Acreditamos que isso pode oportunizar o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender, a partir da reflexão acerca do que funcionou ou não no modelo instaurado e que vem caminhando para a consolidação de um ensino híbrido.

Com o tempo, ocorreu um processo de aprender fazendo, e mesmo na dor, desenvolvendo nos mestres algumas competências para um ensino que demanda não só conhecimentos sobre computadores e aplicativos, como trabalho colaborativo entre pares. Houve também professores que se voluntariaram a dar aulas na TV ou no rádio. Talentos foram revelados, num processo de reinvenção profissional de muitos, mas foi, de fato, bastante desafiador para boa parte dos docentes¹⁴.

12. Ibidem.

13. Ibidem.

Lançar luz sobre a multiplicidade de experiências de educadores possibilitará visualizar novas perspectivas do que é necessário para que crianças e jovens se desenvolvam socialmente de agora em diante.

3. COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CONSUMO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO EM TEMPOS E COVID-19

Em pesquisa publicada em 2013, Citelli¹⁵ verificou que quase metade dos professores entrevistados não se sentiam à vontade para usar os meios de comunicação como recurso pedagógico por não possuírem formação para trabalhar com a mídia. Seis anos mais tarde, uma pesquisa realizada pela Cátedra Maria Aparecida Baccega com educadores do ensino básico da rede particular de São Paulo acerca da interface Comunicação/Educação/Consumo registrou que é emergente:

a necessidade de se atualizarem constantemente para acompanhar os interesses de seus alunos, acerca das mídias e dos conteúdos pelos quais eles mais se interessam, e também para garantir que acompanhem as demandas colocadas pelas próprias escolas aos seus educadores, relacionadas principalmente a recursos e plataformas para uso em sala de aula¹⁶.

E trouxe outro grande desafio: “fazer com que os alunos aprofundem as informações dos conteúdos midiáticos”¹⁷. Educadores destacaram o enorme esforço despendido para que os jovens leitores se conectassem aos assuntos e ampliassem as discussões sobre temas da atualidade.

No cenário da pandemia, com aulas a distância, o estudo “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, realizado em maio de 2020 pela Nova Escola, revela que 51,1%¹⁸ dos professores respondentes não receberam formação de suas redes para atuar no ensino remoto. Os dados são reforçados pela pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, também realizada em maio de 2020 pelo Instituto Península: “Além de estarem preocupados e não se sentirem preparados para o ensino virtual/online, a maioria dos professores declara que até o momento não recebeu apoio emocional nem treinamento para ensinar à distância”¹⁹.

Do distanciamento social, emergiram novos desafios²⁰ e as desigualdades sociais, econômicas e de aprendizagem se intensificaram. Em junho de 2020, um estudo²¹ sobre acesso à educação no Brasil evidenciou disparidades que tendem a se apresentar ainda mais agravadas, considerando que três meses após o levantamento, escolas permaneceram fechadas. A pesquisa identificou que no período de 3 meses de suspensão das aulas, 74% dos estudantes das redes municipais e estaduais receberam alguma atividade para fazer em casa, mas conteúdos e atividades pedagógicas por intermédio de um equipamento tecnológico como celular ou computador, TV ou rádio chegaram a apenas 37% dos respondentes. O uso misto de instrumentos tecnológicos e material impresso chegou à 34%, e 3% acessaram apenas material impresso. Do total de respondentes, quase um quarto (24%) não receberam nenhum tipo de atividade

14. COSTIN, Claudia. op. cit., p. 9.

15. CITELLI, Adilson. Direções de pesquisa em educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. *Anais [...]*. Manaus: Intercom, 2013, p. 12.

16. HOFF, Tânia Márcia Cezar; SPINELLI, Egle Müller; GENERALI, Sabrina. **5ª Síntese:** resultado de pesquisa: grupo focal com professores do Ensino Básico. São Paulo: Cátedra Maria Aparecida Baccega, 2019b, p. 6. Disponível em: https://catedrabaccega.espm.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/5a_Sintese_O-que-professores-demandam-de-um-curso-de-educac%C3%A7%C3%A3o-para-os-meios-e-para-o-consumo_.pdf. Acesso em 29 set. 2020.

17. HOFF, Tânia Márcia Cezar; SPINELLI, Egle Müller; GENERALI, Sabrina. **2ª Síntese:** resultado de pesquisa: grupos focais com professores do Ensino Básico. São Paulo: Cátedra Maria Aparecida Baccega, 2019a, p. 5. Disponível em: https://catedrabaccega.espm.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2a_Si%C8%9Intese_Como-trabalham-produzem-mi%C8%81dia-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em 29 set. 2020.

18. A SITUAÇÃO dos professores no Brasil durante a pandemia. *Nova Escola*, São Paulo, maio 2020, p. 14. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ME-WKNnJz3TJ8kKd7UhRpCuVcR95vP4VAEk83JtQSe4cferz85NnUvehrcET/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

19. INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa:** sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, maio 2020, p. 17. Disponível em: https://www.instituto-peninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

20. Está em desenvolvimento pela Cátedra Maria Aparecida Baccega uma pesquisa junto ao mesmo grupo de educadores pesquisados em 2019, a fim de apurar possíveis mudanças em suas percepções.

21. PESQUISA aponta que 74% dos alunos das redes públicas recebem algum tipo de atividade não presencial durante a pandemia. **Itaú Social**, São Paulo, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/74-dos-alunos-das-redes-publicas-recebem-algum-tipo-de-atividade-nao-presencial-durante-a-pandemia/>. Acesso em 29 set. 2020.

22. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

23. HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

24. MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 98.

25. CITELLI, Adilson. Educação: temporalidades e sujeitos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2016, p. 2. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791301.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

26. GOUVÊA, Mônica de Souza (org.). **Lendo o mundo com o Joca**: guia para o uso do jornal em projetos interdisciplinares. São Paulo: Magia de Ler, 2017, p. 4.

27. Sendo o jornalismo, aqui explorado, como parte integrante e representativa da mídia.

não presencial. Essas crianças e adolescentes são, na maioria, moradores de favelas ou comunidades (57%), estudam em escolas municipais (67%), cursam o Ensino Fundamental (90%) e são negras (60%).

Acreditamos na construção de uma educação significativa que observe a fundo as necessidades humanas, que leve em conta a empatia, que conecte cada vez mais a escola com o que acontece fora dela. Lembramos aqui do já conhecido conceito de “prática da liberdade”²² na educação: hooks²³ defende que educar para a liberdade consiste em engajamento; em desafio; em mudar a maneira como educadores e estudantes pensam, entendem e executam os processos pedagógicos, em uma perspectiva dialógica, na qual não se tem o conhecimento como forma de opressão ou de demonstração de poder e dominação, mas de valorização das experiências. O falar, o ouvir, o se reconhecer e o reconhecer o outro são essenciais. E observamos que o jornalismo e o trabalho interdisciplinar apresentado neste relato propuseram-se a seguir nessa direção.

Levamos em conta ainda o momento atual, em que a educação tem a missão de contribuir e se comprometer com “a construção de uma civilização planetária”²⁴ que convive com uma perspectiva de “aceleração social do tempo”²⁵, a qual impõe uma constante sensação de ansiedade pela obtenção de informações e conhecimentos, os quais acabam por ser rasos e por não viabilizar o desenvolvimento da criticidade necessária para se refletir sobre as informações.

[...] o que se estuda na escola deve fazer sentido para a vida fora dela. A leitura e discussão sistemática dos fatos a partir de notícias, reportagens, entrevistas e outros gêneros da esfera jornalística dão a oportunidade de estabelecer relações entre os conteúdos das várias disciplinas, integrando-os, e levam o aluno a refletir sobre o que acontece no Brasil e no mundo, posicionando-se frente aos acontecimentos²⁶.

Entendendo escola e mídia²⁷ como duas “agências de socialização”, partimos do princípio de que também podem ser espaços para uma compreensão mais aprofundada do mundo, onde existe a possibilidade de explorar temáticas e suscitar discussões que levem os sujeitos à compreensão do outro e à redução de conflitos.

É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania²⁸.

As relações entre comunicação e educação contribuem para a formação crítica do cidadão e, conforme inferido por Baccega²⁹, o conceito de cidadania é a outra face do consumo. Somos o que consumimos, e os campos da comunicação e educação também são partes integrantes da construção de sentidos sociais e valores da vida cotidiana na sociedade do consumo.

Em meio às interações sociais e ao consumo que mídia e escola promovem e, nelas, o encontro de diferentes culturas e hábitos, por meio do jornalismo, como no caso deste relato, lançamos nosso olhar às possibilidades que tais agências proporcionam aos educadores. Ao voltarem seu trabalho de sala de aula não

apenas para o conteúdo didático proposto nos livros e currículos, mas também para a compreensão do consumo midiático e como ele reflete e estabelece aspectos culturais e identitários, tanto locais como globais da sociedade, em que estamos inseridos, abre-se a possibilidade para uma aprendizagem que reconhece e desenvolve cidadãos. A pesquisa da Cátedra Maria Aparecida Baccega constatou que esse processo precisa ainda ser restabelecido:

Os professores demonstraram conhecimento de que a mídia, utilizada de maneira consciente e crítica, pode qualificar o processo de ensino-aprendizagem, visando a formação de alunos/cidadãos mais responsáveis pelos conteúdos que produzem e compartilham no ambiente digital. Por outro lado, consideram um desafio aplicar a teoria na prática, principalmente pela dificuldade dos estudantes na busca de informações, bem como na sua contextualização no cenário social, político, econômico e cultural mais amplo³⁰.

As ponderações dos educadores na pesquisa anteriormente citada se deram em um contexto anterior ao da pandemia. Como observamos no relato do projeto interdisciplinar que utilizou o jornal *Joca* como ponto de interseção, o desenvolvimento de atividades escolares em ensino remoto trouxe outras implicações que envolvem desafios didáticos como, por exemplo, a necessidade de atrair e manter o estudante na aula – se possível, participando – com câmeras e microfones abertos, atentos ao professor.

No geral, os estudantes já estão menos tempo imersos no ambiente escolar (na pandemia, ambiente majoritariamente digital) e nos conteúdos das aulas³¹. Ainda assim, há um currículo a ser cumprido. Para tanto, o trabalho interdisciplinar como o proposto neste relato – especialmente com temáticas que refletem os interesses dos estudantes, utilizando mídias, plataformas e/ou ferramentas com os quais estão familiarizados – emerge como alternativa para ampliarem habilidades e competências instrumentais e informacionais³² da mídia digital, e os recursos jornalísticos – neste caso, especialmente com a abordagem infantojuvenil da publicação utilizada para o projeto – despontam como um apoio possível e estratégico, uma vez que suas abordagens trazem elementos do cotidiano dos estudantes e podem abranger o escopo de diversas disciplinas em uma única reportagem, em diferentes formatos, em diversas plataformas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiência e dos autores com os quais dialogamos, consideramos que o desafio, portanto, está em *como* consumir o mundo editado pelas mídias, presente no cotidiano, que penetra arduamente em nossas decisões e que, pela persuasão, se caracteriza e se coloca, muitas vezes, como “verdade” única.

As estratégias pedagógicas do projeto didático liderado pelos professores Renata Aguilar e Fabiano Kirschener, baseado na reportagem “Luz e água para a África”, do jornal *Joca*, mesmo sendo realizadas a distância, conseguiram mobilizar diferentes níveis de aproveitamento entre os diversos grupos de alunos.

28. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 20, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.

29. BACCEGA, Maria Aparecida. op. cit., 2012, p. 248-268.

30. HOFF, Tânia Márcia Cezar; SPINELLI, Egle Müller; GENERALI, Sabrina. op. cit., 2019a, p. 6.

31. PESQUISA..., op. cit.

32. KIM, Eun-mee; YANG, Soeun. Internet literacy and digital natives' civic engagement: internet skill literacy or internet information literacy? *Journal of Youth Studies*, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 438-456, 2016.

A professora Renata comenta que o resultado foi positivo, considerando o empenho dos educadores, os quais, a partir das temáticas suscitadas pela reportagem, fizeram interferências e esclareceram dúvidas referentes aos conteúdos programáticos de suas disciplinas. Neste projeto, o consumo midiático por parte dos estudantes foi significativo, já que consumiram informações de diversas mídias, em vários formatos para auxiliar na realização das atividades propostas.

Desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, o projeto demonstra que o trabalho com mídias na escola transcende as práticas impostas pela pandemia. Elas podem apoiar o trabalho do professor desde o planejamento de aula, quando – como neste caso – é local de busca de informações e pode também, na perspectiva dos processos de aprendizagem, encurtar distâncias entre escola e sociedade.

Ao mesmo tempo em que a mídia amplia possibilidades de trabalho, entendemos ser emergencial o desenvolvimento de competências para produzir leituras críticas acerca de seus conteúdos e, a partir delas, realizar outras leituras e estabelecer relações para além daquelas presentes no texto midiático trabalhado. Acreditamos na importância de instrumentalizar professores e estudantes para consumir criticamente as mídias – como parte do consumo crítico do mundo em que estão inseridos –, de modo que possam se aproximar, conhecer e se apropriar de discursos. Ou seja, que possam reconhecer estratégias discursivas e as relações de poder ali presentes e, nesta direção, construir conhecimento para avaliar e assumir conduta cidadã. Se o consumo midiático faz parte da cultura contemporânea, conforme Baccega, consumir “revela a inserção numa cultura, num sistema de valores e símbolos culturais”³³.

No contexto da pandemia, a escola foi convocada, às pressas, a alterar suas práticas. Ressignificada, é chamada para, no bojo dessa realidade, apontar caminhos possíveis para se comunicar, estabelecer conexões, promover aprendizados, manter vínculos, acalmar, conscientizar, acolher e promover a cidadania. E um dos caminhos encontrados – senão o principal caminho – foi essa nova estrada virtual entre educadores e estudantes alicerçada pelas mídias. Nos encontros e nos conflitos estabelecidos entre mídia, escola e família não há ganhadores ou perdedores. “Evidencia-se, cada vez mais, um intercâmbio das agências de socialização na construção da cidadania”³⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A SITUAÇÃO dos professores no Brasil durante a pandemia. **Nova Escola**, São Paulo, maio 2020, p. 14. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/MEWKNNjz3TJ8kKd7UhrpCuVcR95vP4VAEk83JtQSe4cferz85NnUvehrccET/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

AGUILAR, Renata; LEITE, Fabiano Kirschener. Boa Prática. Luz e água para a África – Projeto Interdisciplinar. **Jornal Joca**, São Paulo, 16 abr. 2020. Disponível

33. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e consumo: educação e cidadania. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO; Maria Isabel Rodrigues (org). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 197.

34. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: Um campo em ação. In: ACTAS DO SOP-COM, 3.; LUSOCOM, 6.; IBÉRICO, 2., 2005, Covilhã. **Anais [...]**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005. p. 392.

em: https://www.jornaljoca.com.br/wp-content/uploads/2020/04/6_7anos_Profs_Renata_Aguilar_Fabiano_Kirschener-1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. Formação de professores de Educação Física e usos de conceitos do campo comunicacional para pensar o ensino. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p141-153>.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19-28, n. 3, p. 20, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: um campo em acção. *In: ACTAS DO SOPCOM, 3.; LUSOCOM, 6.; IBÉRICO, 2., 2009, Covilhã. Anais [...].* Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004. p. 383-393.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e consumo: educação e cidadania. *In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (org). Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro.* Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 189-204.

BACCEGA, Maria Aparecida. O consumo no campo comunicação/educação: importância para cidadania. *In: ROCHA, Rose de Melo; CASAQUI, Vander. Estéticas midiáticas e narrativas do consumo.* Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 248-268.

CITELLI, Adilson. Direções de pesquisa em educomunicação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. Anais [...].* Manaus: Intercom, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73260429-Direcoes-de-pesquisa-em-educomunicacao-1-adilson-citelli-2-universidade-de-sao-paulo-sao-paulo-sp.html>. Acesso em: 12 set. 2020.

CITELLI, Adilson. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. Anais [...].* São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791301.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

COSTIN, Claudia. Desafios da Educação no Brasil após a Covid-19. *In: COSTIN, Claudia et al. A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavirus.* Porto Alegre: Editora do Autor, 2020. p. 9.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOUVÊA, Mônica de Souza (org.). **Lendo o mundo com o Joca**: guia para o uso do jornal em projetos interdisciplinares. São Paulo: Magia de Ler, 2017.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2004.

HOFF, Tânia Márcia Cezar; SPINELLI, Egle Müller; GENERALI, Sabrina. **2ª Síntese**: resultado de pesquisa: grupos focais com professores do Ensino Básico. São Paulo: Cátedra Maria Aparecida Baccega, 2019a. Disponível em: https://catedrabaccega.espm.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2a_Si%CC%81ntese_Como-trabalham_produzem-mi%CC%81dia-na-sala-de-aula.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

HOFF, Tânia Márcia Cezar; SPINELLI, Egle Müller; GENERALI, Sabrina. **5ª Síntese**: resultado de pesquisa: grupo focal com professores do Ensino Básico. São Paulo: Cátedra Maria Aparecida Baccega, 2019b. Disponível em: https://catedrabaccega.espm.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/5a_Sintese_O-que-professores-demandam-de-um-curso-de-educac%CC%A7a%CC%83o-para-os-meios-e-para-o-consumo_.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa**: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, maio 2020. p. 17. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

LUZ e água para a África. **Jornal Joca**, São Paulo, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/luz-e-agua-para-a-africa/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

KIM, Eun-mee; YANG, Soeun. Internet literacy and digital natives' civic engagement: internet skill literacy or internet information literacy? **Journal of Youth Studies**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 438-456, 2016.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia**. São Paulo: Nova Escola, maio 2020, p. 14. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/MEWKNnJz3TJ8kKd7UhrpCuVcR95vP4VAEk83JtQSe4cferz85NnUvehrcET/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

PESQUISA aponta que 74% dos alunos das redes públicas recebem algum tipo de atividade não presencial durante a pandemia. **Itaú Social**, São Paulo, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/74-dos-alunos-das-redes-publicas-recebem-algum-tipo-de-atividade-nao-presencial-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 29 set. 2020.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Líder do Grupo MiDiTeS.

E-mail: rll307@unicamp.br

Marco Túlio Câmara

Doutorando em Linguística Aplicada na Unicamp, bolsista CNPq, mestre em Estudos de Linguagens pelo Cefet-MG e jornalista pela UFV. Integrante do grupo MiDiTeS e CRIAB.

E-mail: marcotuliocamara@gmail.com

Maria Luiza Tâpias Oliveira

Graduada em Letras pela Unicamp. Desenvolve pesquisa nas áreas de Linguagem e Tecnologia, Análise de Obras em Arte Sequencial e Português como LE/LA.

E-mail: marialu001@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir os processos de transformação que uma disciplina do curso de letras na Unicamp sofreu por conta do distanciamento social e do Ensino Emergencial Remoto, ambos impostos pela pandemia de Covid-19 em 2020. A disciplina de *Linguagem e Tecnologias* já possuía um importante componente relacionado à comunicação e sua importância no ensino. Entretanto, a nova situação levou ao fortalecimento desses laços, dada a premente necessidade dos alunos de interagir no novo contexto que se colocou. Por meio da discussão do curso, dos objetivos e das modificações feitas para atender esse contexto, refletiremos sobre os resultados do curso e os processos metodológicos utilizados.

Palavras-chave: educomunicação; linguagem e tecnologias; ensino emergencial remoto; ensino e comunicação; formação de professores.

Abstract: This article aims to discuss the changes that a module in the undergraduate program in *Letras* at Unicamp underwent due to social distancing and Remote Emergency Classes, both imposed by the world's pandemic in 2020. The module named "Language and Technologies" already had an important component related to communication and its importance in teaching. However, the new situation led to the strengthening of these themes, given the pressing need for students to interact in the new context that had arisen. By discussing the course, its objectives and the changes made to adapt it to this new context, we reflect upon the course results and the methodological processes.

Keywords: educommunication; language and technologies; distance education; education and communication; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

Este relato visa discutir os processos de transformação que a disciplina *Linguagem e Tecnologias* passou a ter devido ao distanciamento social e, consequentemente, pelo Ensino Emergencial Remoto imposto a partir de 13 março de 2020 na Unicamp pela Resolução GR 24/2020, de 16/03/2020. Tal disciplina é oferecida em caráter obrigatório na graduação em Letras da Universidade Estadual de Campinas e busca debater a relação entre a comunicação, tecnologia e ensino de línguas. Planejada inicialmente para ser oferecida na modalidade presencial, o objetivo dela é compreender e valorizar a interface entre a educação e a comunicação, enquanto saberes e práticas convergentes e complementares. Sendo assim, a proposta do curso foi reformulada, tendo como base as temáticas da educação e da comunicação. Nesse cenário, é importante considerar a Educomunicação e a Educação para os Meios como práticas e reflexões das relações estabelecidas em um espaço escolar, além de se firmá-las enquanto recursos pedagógicos que aliam os debates às disputas observadas no campo midiático.

Por se tratar de uma disciplina obrigatória, a Unicamp permite a presença de até dois monitores, sendo um bolsista PED-B, um aluno de pós-graduação em nível de doutorado e responsável por 20% das atividades pedagógicas de regência, e um bolsista PAD, estudante em nível de graduação que já tenha realizado a disciplina com excepcional desempenho acadêmico. É importante ressaltar que os bolsistas foram essenciais no processo de transformação, de forma a construir o novo caminho a ser trilhado pela mudança repentina que o contexto social da pandemia gerou.

Nesse sentido, o presente texto está organizado em três outras seções. Na seção 2, discutiremos a disciplina a partir da epistemologia teórico-prática. Seguiremos para uma reflexão sobre as transformações por ocasião do Ensino Remoto Emergencial, incluindo algumas produções realizadas pelos alunos para, então, partirmos para as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM DEBATE: CONTEXTO GERAL E OBJETIVO DA DISCIPLINA

No processo da formação dos professores de línguas, raras são as discussões sobre o papel dos processos de comunicação tecnologicamente mediados. Uma consequência direta disso é o ensino centrando ora em questões estruturais da linguagem, ora em produções que não necessariamente observam o papel social que os diferentes meios e suportes possuem em nossa sociedade, o que faz a discussão tecnológico-midiática chegar a um patamar de fascínio quase divino¹. Levando em consideração a importância de uma reflexão mais aprofundada sobre os meios na formação do futuro professor, propor tais reflexões para os futuros educadores se torna essencial. Nesse sentido, concordamos com Assis e Farbiarz² no que tange à formação do educador, que deve primar pela liberdade,

1. BRIDLE, James. *A nova idade das trevas: a tecnologia e o fim do futuro*. São Paulo: Todavia, 2019.

com exemplos práticos e críticos acerca do uso das mídias e da comunicação no dia a dia dos estudantes. Mais do que encarar a mídia enquanto poder absoluto em seu papel impositivo, devemos levar em consideração, também, a receptividade dos alunos a esses produtos, compreendendo o papel das linguagens nesse processo de (re)significação das mensagens ali veiculadas³.

Dessa forma, é fundamental levar em conta a diversidade de formatos e linguagens para que o consumo e produção midiáticos ocorram e sejam incentivados nos espaços escolares. Assim, julgamos salutar que essas contextualizações sejam atualizadas não só com o que esses estudantes, imersos no ambiente digital, consomem, mas compreender como se dão esses usos, de forma a considerá-los um espaço para o aprendizado e cidadania⁴. Tais práticas de ensino, perpassadas pelos usos de mídias e tecnologias de comunicação e informação, não são novas. No entanto, tendo em vista o cenário atual em que tal relação passou a ser não só incentivada e presente, mas também imposta e cotidiana, ancoramos nosso debate de se tornar “viável executar os trânsitos discursivos multidimensionais” (CITELLI, 2019, p. 19).

Nesse aspecto, ressaltamos a relevância de estudos acerca da multimodalidade não só relacionada aos recursos e aparatos midiáticos, como em sites e vídeos⁵, mas também aplicadas ao ensino, presencial ou à distância⁶. Acreditamos que, para que todo esse debate sobre Educomunicação, mídias, tecnologias e educação seja aplicado de modo mais eficaz, os discursos devem ser pensados, usados e atribuídos de modo ampliado, considerando seu caráter multimodal, fazendo uso dos recursos que tais aparatos e tecnologias permitem.

Pensando em uma possível solução para esses problemas, abordamos a relevância da educação para os meios para além dos recursos tecnológicos disponíveis e utilizados em suas implementações e atuações. Tal campo de estudo considera as múltiplas possíveis relações que podem ser estabelecidas entre os sujeitos e as mídias/meios que eles consomem, produzem e interagem, independente da inovação tecnológica que o aparato carrega.

No contexto heterogêneo que a escola se apresenta, torna-se essencial que os jovens possam participar mais ativamente das interações com as mídias, passando a ser produtores de conteúdos, além dos consumos habituais⁷. Vislumbrar essa possibilidade é fundamental para uma educação mais atual e contextualizada, uma vez que considera as novas relações que se estabelecem entre esses sujeitos e as mídias com as quais interagem em suas rotinas.

Assim, refletimos sobre a essencial relação estabelecida entre a linguagem e as tecnologias, com especial ênfase nas transformações decorrentes dos constantes processos de tecnologização da sociedade e seus impactos no sujeito contemporâneo, assim como na concepção de conhecimento⁸. A perspectiva adotada é social, tendo o ensino de línguas como norte. Desse modo, busca-se refletir sobre os ecossistemas comunicativos⁹ da atualidade e seu papel na escola, partindo de como nossa sociedade da informação e seu impacto na produção textual e ensino de línguas.

A disciplina poderia ser dividida em três módulos. No primeiro, busca-se uma definição de tecnologia que fuja do senso comum, salientando o caráter

2. ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Conectar ou desconectar. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 21-33, 2018.

3. CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Educomunicação: Referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

4. GABARDO, Maristella. Derrubando os muros: por que a escola brasileira deveria conhecer os usos da mídia feitos pelos adolescentes?. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; GABARDO, Maristella (org.). **Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada**. Curitiba: Editora do IFPR, 2021. p. 35-54.

5. MARTINEC, Radan. Nascent and mature uses of a semiotic system: the case of image-text relations. **Visual Communication**, Thousand Oaks, v. 12, n. 2, p. 147-172, 2013; O'HALLORAN, Kay L. Visual semiosis in film. In: O'HALLORAN, Kay L. (org.). **Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives**. London: Continuum, 2004. p. 118-130.

6. LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Mídia e comunicação: reflexões e possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas. In: CONGRESSO IBERCOM 2017: COMUNICAÇÃO, DIVERSIDADE E TOLERÂNCIA, 15., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ECA-USP, 2018. p. 1463-1480.

7. BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning, and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

8. LÉVY, Pierre. Os três tempos do espírito: a oralidade primária, a escrita e a informática. In: LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.

9. SCOLARI, Carlos Alberto. **Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa, 2015.

10. FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Anablume, 2007.

11. FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

12. CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge/Mass: M.I.T. Press, 1969; LYONS, J. *Semantics*: Volume 1, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

13. HALLIDAY, Michael. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press, 1978; KRESS, Gunther. *Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis*. *Discourse & Society*, Thousand Oaks, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993.

14. LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; CÂMARA, Marco Túlio. Arco-íris na cruz: a multimodalidade no midiaticismo em vídeos no YouTube. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 78-102, 2019.

15. LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Apontamentos sobre mídias digitais: qual caminho para o Gênero 2.0?. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). *Gênero reloading*. Campinas: Pontes, 2018. p. 15-41.

16. BUZATO, Marcelo El Khouri. Data storytelling e a datificação de tudo: um gênero bastardo de mãe narrativa e pai banco de dados. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). *Gênero reloading*. Campinas: Pontes, 2018. p. 95-124.

17. SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

18. BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios?. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

de construção social e seu papel na construção da realidade humana¹⁰. Assim, procura-se refletir sobre as diferentes linguagens como construtos tecnológicos, uma das diversas máquinas de significar¹¹, ao passo que a relação entre ela e as demais tecnologias se dá como parte de um ecossistema comunicativo.

Um dos resultados dessa reflexão é desnaturalização de alguns conceitos historicamente construídos na formação do professor de línguas, como o enfoque biológico da aquisição da linguagem¹². Desse momento, esperava-se levar o aluno a refletir criticamente sobre o papel da tecnologia nas relações da linguagem, ao ponto de percebê-la como um processo tecnológico de mediação. Consequentemente, a tecnologia passa a ser um importante processo de construção da realidade, com significados motivados pelos diversos contextos sociais. Nesse momento, a ponte com as ciências da linguagem e os processos tecnológicos se dá graças a uma abordagem sociosemiótica, que busca analisar a linguagem dentro de seu contexto de produção¹³.

Segue-se, então, para a relação *linguagem-meio-suporte*, por vezes apagada nos contextos de formação do professor de letras. Busca-se compreender como os diferentes meios podem ser um elemento condicionador das escolhas linguísticas, problematizando-se sobre a questão do suporte e dos modos de linguagem¹⁴. Tal reflexão serve como fundo para uma percepção menos ingênua dos processos de transformação que a sociedade e a produção do conhecimento sofrem a partir da chamada revolução digital, não encarando-a como algo *neutro, espontâneo*, ou mesmo resultado de um processo de evolução *natural*.

A segunda parte da disciplina se relacionava à reflexão sobre processos tecnológicos e teorias sociais e pós-humanistas. Os processos de variação textual¹⁵ gerados pela natural instabilidade da internet e a datificação da sociedade¹⁶ causam um importante impacto, não apenas pelo fato de os alunos terem seu primeiro contato com tais temáticas, como também pela eminente percepção de que ela parece refletir sua realidade nas interações cotidianas online. Apesar da profundidade dos temas, eles estão presentes no planejamento inicial com o objetivo de se refletir sobre os diferentes algoritmos relacionados às nossas experiências online, propiciando a reflexão sobre essa temática em produções textuais.

A terceira parte está centrada em reflexões sobre literacias. Inicialmente, trazemos de um campo comum aos alunos, a partir da reflexão sobre letramento digital¹⁷. Parte-se, então, para outras abordagens, em especial a Educação para os Meios¹⁸, Educomunicação¹⁹ e Transliteracias²⁰. A primeira abordagem tem por objetivo conscientizar o aluno das possíveis falácias de uma retórica educacional centrada, exclusivamente, nas plataformas digitais. O trabalho de Buckingham²¹ ressalta as possibilidades trazidas pela inserção da mídia em sala de aula, tendo como ênfase especial não apenas os processos de recepção, mas também de produção, baseadas em experiências midiáticas online e offline. Já as reflexões no âmbito da Educomunicação têm como objetivo compreender o conceito de educação como ato comunicativo²², na construção de um arcabouço crítico para a relação intrínseca entre elas.

3. ADAPTAÇÕES REALIZADAS

3.1. Adaptações de conteúdo

O isolamento social levou a diversas modificações nas temáticas tratadas na disciplina. Durante uma reunião na segunda semana de isolamento (ou quarta semana de aulas), observamos que os alunos iniciaram uma série de questionamentos sobre como as TIC poderiam ser integradas de forma a possibilitar o aprendizado em contexto de exceção. Além disso, a avalanche de dados referentes à pandemia mundial levou a percepção de que não havia uma discussão aprofundada nas disciplinas do curso sobre a temática da desinformação (*fake news*). Acreditamos que muitos desses questionamentos vieram do fato que diversos de nossos alunos já atuam como professores, passando por situações de continuidade de seu curso muito próximas a nossa. Sensíveis a essas necessidades, decidimos dar um novo formato ao curso, cancelando as leituras previstas e reformulando cronograma inicial da disciplina.

Entre as novas temáticas estavam as práticas contemporâneas e literacias digitais críticas, com especial ênfase nos Recursos Educacionais Abertos (REA)²³. Buscamos, aqui, refletir sobre como os REAs podem ser utilizados de forma a oferecer material voltado para as necessidades contextualizadas de alunos e professores. Partiu-se então para reflexão sobre processos de mídia e educação, focando no papel da mídia na formação do jovem e na aprendizagem pela vida (*life long learning*) e na atenção aos impactos causados pela constante informatização da sociedade²⁴.

Em seguida, buscamos refletir sobre as Transliteracias e o seu papel decisivo na construção crítica pela navegação em diferentes suportes midiáticos e informacionais. Para a última parte do curso, focamos nas diferentes práticas de Educomunicação e Educação para os Meios, enfatizando nos relatos de experiências. A desinformação foi tema de uma unidade específica²⁵, objetivando discutir questões referentes a seu impacto na vida cotidiana dos alunos, assim como na compreensão da sociedade.

3.2. Adaptações de caráter pedagógico

Quando realizada de maneira tradicional, offline, a disciplina *Linguagem e Tecnologias* é ministrada em forma de debate com intensa participação dos alunos. A sala é organizada em círculo e é solicitado aos discentes que dividam suas opiniões, dúvidas e impressões sobre o material lido. Como esta disciplina é ministrada para o 5º semestre, parte significativa dos alunos já atua no magistério de cursos pré-vestibular, escolas particulares ou cursinhos comunitários na grande região de Campinas. Tal realidade faz com que haja uma intensa participação dos alunos no que tange à possível adaptação e transferência dos temas discutidos para sua realidade profissional. Metade da carga horária da disciplina (15 horas/aula) é cumprida com discussões de produtos midiáticos ou laboratórios de aplicação dos conteúdos teóricos estudados.

19. CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

20. FRAU-MEIGS, Divina. Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 61-73, 2014.

21. BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-84, 2016.

22. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

23. AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; PRETTO, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. Salvador: Edufba, 2012.

24. LASSALVIA, Catia Silene Camara. Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; GABARDO, Maristella (org.). **Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada**. Curitiba: Editora do IFPR, [2021?]. No prelo.

25. COSTA, Maria Cristina Castilho; ROMANINI, Vinícius. A educomunicação na batalha contra as fake news. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 66-77, 2019.

Deve-se considerar que nem todos os alunos possuíam acesso constante à internet. De maneira geral, um dos grandes problemas apontados pela direção da Universidade foi a impossibilidade da maioria do corpo discente em frequentar aulas síncronas, razão pela qual optou-se por uma abordagem na qual os materiais fossem disponibilizados de forma assíncrona e na qual os alunos entregavam suas contribuições. Optamos, assim, por um modelo de sala de aula invertida²⁶ com eventual participação de professores e ativistas midiáticos externos. A escolha por esse modelo esteve apoiada na necessidade de tentar trazer para a experiência remota a mesma possibilidade de interação e livre discussão oferecida na modalidade presencial, buscando, por meio de metodologias ativas, engajar o aluno no processo de construção do conhecimento²⁷ e da experiência midiática que ela representa.

Após a reformulação do cronograma, solicitava-se aos alunos a leitura de textos relacionados aos novos temas, a fim de que produzissem as resenhas com liberdade para se organizarem em grupos com quaisquer números de integrantes, sendo que o formato de entrega da resenha poderia ser aquele que o grupo escolhesse. A ideia por trás de tal liberdade era de responsabilizar os alunos pela seleção do gênero, formato ou suporte que melhor traduzisse suas ideias e o fato do professor e o monitor de pós-graduação da disciplina serem comunicólogos tornou possível discutir configurações diferentes daquelas que os alunos estavam habituados, quando isso se fez necessário.



Figura 1: Fluxograma de trabalho no curso

A Figura 1 mostra um resumo de como o fluxo pedagógico da sala de aula invertida e sua aplicação no contexto de nossa disciplina.

Um ponto a ser levado em conta é o fato de que as produções eram publicadas na linha do tempo da plataforma em que o curso foi realizado, tornando-se públicas para todos os participantes da disciplina, sendo possível ler, ouvir e comentar os trabalhos de todos os colegas. O professor e os monitores do curso também interagem constantemente, ora incentivando a produção de formatos que escapassem ao tradicional, ora comentando questões específicas do trabalho divulgado.

26. VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014.

27. MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: [S. n.], 2015. p. 15-33.

Na sexta-feira de cada semana, o professor e os dois monitores do curso gravavam uma videoaula de 60 minutos comentando os trabalhos de forma anônima. Os comentários versavam sobre as questões teórico-práticas trazidas pela resenha, além da adequação ao formato e gênero escolhidos. A videoaula era, então, publicamente disponibilizada de forma que os discentes pudessem não apenas assisti-la, mas também comentá-la. Tais comentários eram respondidos tanto pelo professor e pelos monitores como também por outros alunos.

Durante o curso, foram realizadas entrevistas com dois convidados externos em momentos chave do curso, o educador Ednan Kevin de Faria e a professora Maristella Gabardo (IFPR). Ednan discutiu uma experiência referente às literacias necessárias para a identificação de notícias falsas (*fake news*) e sua importância no contexto contemporâneo. Maristella, por sua vez, trouxe à baila reflexões sobre como a pesquisa em hábitos midiáticos de adolescentes pode ser algo importante para o conhecimento do ecossistema comunicativo da escola, contribuindo para a inserção da experiência midiática como processos.

4. AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Como podemos observar na Figura 2, diversos formatos surgiram espontaneamente a partir da liberdade de produção oferecida. É claro que a tradicional de resenha escrita, que encontra correspondência naquela comum às publicações científicas, não deixou de fazer parte do rol de produções dos alunos. Isso se deu, especialmente, devido ao fato de as aulas no nível de graduação ministradas no IEL/Unicamp terem um forte intercâmbio com a pós-graduação: todos os professores do departamento estão presentes em, pelo menos, um programa *stricto sensu*, além de contar com monitor aluno de pós-graduação.

Todavia, vale ressaltar que, à medida que o curso evoluía, as produções em áudio, em vídeo, ou em formato que não o de resenha acadêmica, foram se tornando mais comuns. Tal transformação parece ter sido resultado de um processo de experimentação laboratorial por parte dos alunos. Já que parte significativa deles atua como professores, as possibilidades de escolha abertas pela liberdade de produção midiática passaram a ser paulatinamente transferidas para sua prática. Assim, a disciplina que ministrávamos tornou-se um local possível para testagem das ações de ensino e aprendizagem oferecidas por textualidades não tão comuns tanto no curso de letras, como no ensino de português para falantes nativos.

Um dos formatos que foram feitos pelos alunos foi o Vlog (ver Figura 2), que era sempre narrado em primeira pessoa, em plano único e com seus autores posicionados em frente à objetiva, como em vídeos de influenciadores digitais. Esse tipo de comunicação possui formato de depoimento, muitas vezes casual se comparado com o tradicional texto acadêmico outrora exigido. Houve uma produção em vídeo que trouxe uma entrevista ficcional, na qual os autores dos textos seriam entrevistados.

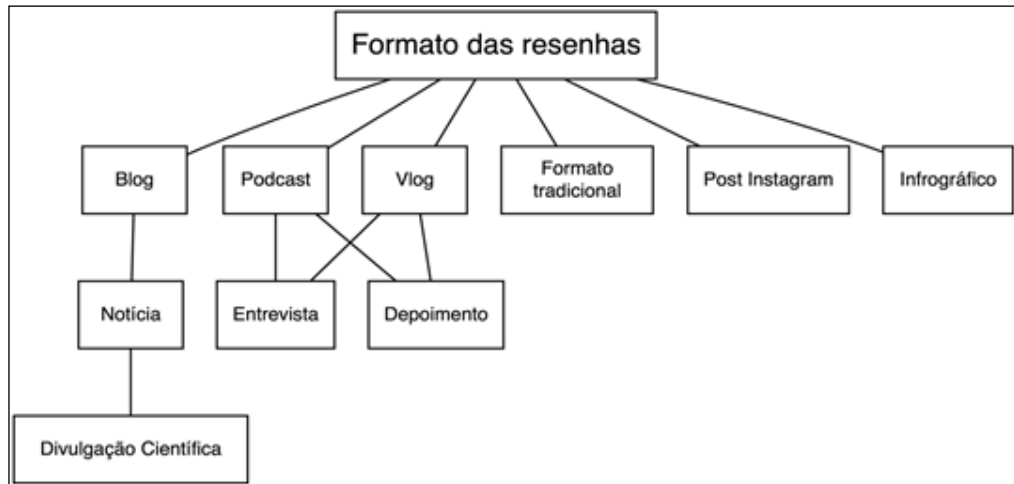


Figura 2: Natureza das produções no curso

Diferentemente do vídeo, as produções em áudio variavam entre três formatos preferenciais: entrevista, mesa redonda e depoimento. Na primeira, de caráter ficcional, os alunos encarnavam seus papéis de forma a refletir criticamente sobre um ou mais textos lidos, ao passo que, no segundo, tal reflexão era realizada de forma coletiva. No terceiro, as mesas redondas, as marcas de edição do áudio deixavam claro que os alunos estavam em localidades diferentes, gravando sua contribuição a partir de prévia roteirização. Já na última, o podcast era gravado por apenas um participante, apesar dos créditos informarem que mais participantes – necessariamente alunos do curso – estavam ligados às funções específicas da produção.

Além desses gêneros, ainda houve casos em que alguns alunos trouxeram produções no formato de um blog de notícias. Nesses blogs a reflexão se dava não apenas de forma narrativa, mas também buscavam relacionar os conteúdos lidos com outros disponíveis pela internet. A Figura 3 traz um exemplo dessa reflexão, no qual uma aluna utilizou os vídeos analisados por um dos artigos lidos em sala e realizou uma resenha crítica, replicando o estudo e traduzindo-o em uma linguagem menos acadêmica, como um site de divulgação científica. Ao mesmo tempo, essa aluna também reflete a importância que processos educacionais e de comunicação para os meios poderiam contribuir para a formação de seus alunos em nível médio e fundamental.

- Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, Marco Túlio Câmara e Maria Luiza Tápias Oliveira



Figura 3: Exemplo de notícia de divulgação científica

Outros formatos apresentados pelos alunos durante o curso são o infográfico (ver Figura 4) e a postagem para *stories* do Instagram (Figura 5). No caso do primeiro formato, a aluna realizou uma sistematização de três textos para leitura de forma comparativa e sintética. A iniciativa, apesar de não se repetir, foi impactante nos demais alunos do curso, que declararam utilizar o material para compreensão dos textos. Do ponto de vista da análise de linguagem, tal formato levou a mobilização de uma importante capacidade tradutora, uma vez que houve a necessidade de transposição dos textos da linguagem acadêmica para a linguagem casual, e de síntese, uma vez que o texto produzido no infográfico traz apenas alguns dos elementos principais dos textos.

Essas mesmas capacidades tiveram de ser mobilizadas na produção da postagem para o *stories* do Instagram. Composto por 10 imagens contendo as temáticas principais de um dos textos, a aluna-autora se aproveitou da própria estrutura do texto como forma de articulação de sua produção. Algo que chamou a atenção foi a inserção de exemplos do contexto atual vivenciado pelos alunos em sala de aula. Tal inserção traz um tom de cor diferente, marcando semioticamente o discurso da aluna.

MÍDIA E COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

RODRIGO ESTEVES DE LIMA-LOPES, 2018

Mídia, línguas e modos de linguagem

A digitalização continua dos meios de comunicação e do cotidiano acaba por substituir formas de fazer e produzir, antes manuais ou mecânicas (KRESS, 2005), causando efeitos nítidos sobre a produção textual, sobre a leitura e sobre a forma como indivíduos estabelecem suas relações sócio-afetivas.

Temos então um novo ecossistema comunicativo, havendo mudanças em como produzimos e consumimos informação.



Ecosistema Comunicativo

A relação fluida entre os diferentes mídias e seus conteúdos em uma comunidade, sendo este ecossistema uma arena congestionada por diferentes mídias e linguagens e na qual a língua é mais um dos modos que povoam esse espaço. Deve refletir sobre a produção midiática em seus diversos contextos e como os diferentes modos de linguagem influenciam no processo de significação.

INDO ALÉM DE UM FORMALISMO, PARA UMA EFETIVA PRÁTICA MIDIÁTICA



Uma proposta em mídia e tecnologia

CUIDADO!

"O primeiro passo para conseguir introduzir experiências de produção relevantes para cada contexto de ensino esteja, primeiramente, na compreensão do contexto de situação de uma certa comunidade e, em segundo lugar, na percepção e valorização dos indivíduos que ali circulam como produtores de significados" (p. 1448).

O professor, enquanto profissional, deve tomar cuidado ao projetar suas representações de uso e valorizações tecnológicas (como descreção de sua função em sala de aula, pois isso gera um apagamento do real papel desses processos tecnológicos (e consequentemente das mídias) para as diversas comunidades em que seus alunos estão inseridos.

Por um projeto de ensino-aprendizagem que se debruce sobre a relação entre a comunicação, a educação e a produção simbólica...

FORMAÇÃO CRÍTICA

Para a formação de cidadãos críticos, deve-se formar não apenas indivíduos que sejam capazes de julgar criticamente conteúdos que lhe são oferecidos, mas igualmente produzir e veicular produtos midiáticos pelas diferentes redes. Essa atuação que permitirá a real experiência dos aprendizes e sua inserção dentro de uma realidade multimodal.

ATORES SOCIAIS

Deve-se formar um indivíduo não apenas em suas capacidades interpretativas, mas também na capacitação de atores sociais que utilizam a mídia como forma de construir sua identidade. Uma educação midiática visaria não somente à interpretação das mensagens presentes nesses diversos meios, mas também levar a uma produção independente que traz voz aos diferentes grupos sociais (MELO ET AL., 2006; MARTIN-BARBERO, 2014).

Refletir criticamente sobre os diferentes meios, ou mesmo utilizar seus espaços de interação como forma de produção e empoderamento, é um elemento importante para construção da cidadania (LEMKE, 2004) (p. 1468).

Fonte: Buato (2020)



A importância dos espaços midiáticos para educação está, em um primeiro momento, em uma reflexão sobre seu valor enquanto espaço social de interação e construção de sentido (p. 1468).

Fonte: Santos (2015)



Alinhando-se com Lima-Lopes (2018), a educação dentro desse novo ecossistema comunicacional na questão do empoderamento pode ser considerada, por exemplo, ao se discutir a dimensão que as redes sociais se inserem e a presença do aluno nesse espaço, enquanto ator (nós, unidades) e na formação de grupos. Outro questionamento é a da produção, tendo o aluno não só como consumidor, mas também como aquele que pode produzir ou alterar (revisar, remixar) um conteúdo.

FASES DE ELABORAÇÃO

- I. Levantamento dos usos tecnológicos da comunidade**
 - Quais são as Tecnologias da Comunicação mais frequentemente utilizadas pelos indivíduos?
 - Qual a função dessas mídias dentro do contexto?
 - Há espaço para exploração de novas mídias pela comunidade?
- II. Levantamento das oportunidades de ensino/aprendizagem**
 - Quais são os gêneros presentes?
 - Quais são as oportunidades de planejamento textual presentes em cada um dos gêneros levantados?
 - O que pode ser ensinado em cada um dos gêneros? Etc.
- III. Produção e veiculação de produtos midiáticos**
 - Quais os meios de veiculação possíveis?
 - Quais são mais comumente utilizados pela comunidade?
 - Há limitações técnicas nos meios pretendidos?
 - Há limitações ideológicas? Etc.

Com isso, pode-se elaborar cursos pensados em termos de necessidades comunicacionais específicas dentro do que foi levantado, sendo as tarefas realizadas no contexto real de produção linguística que determinam os conteúdos a serem ensinados.

Poderiam-se trabalhar, por exemplo, com vídeos: roteiro, planejamento de falas; estrutura da narrativa; estrutura de argumentos, entre diversos outros. Voltar-se para o planejamento comunicacional, o tipo de conteúdo postado e características da linguagem utilizada como elementos a serem discutidos.

O caminho para a efetiva produção e divulgação das experiências midiáticas realizadas em aula. As linguagens midiáticas são adotadas como ponto de partida e não como objetivo em si. As diferentes mídias e suas linguagens servem ao objetivo comunicacional e social das comunidades nas quais estão inclusas.

Figura 4: Infográfico

10 QUESTÕES PARA INQUIETAÇÃO

Tecnologia e Linguística Aplicada

LIMA-LOPES

O PAPEL DA TECNOLOGIA

As tecnologias digitais não foram produzidas especificamente para a sala de aula, e são criadas por indivíduos que não entendem necessariamente suas demandas.

LIMA-LOPES

Um exemplo disso pode ser visto atualmente na utilização do Zoom pelas escolas, que se apropriaram das plataformas para a realização das aulas online em tempo de COVID-19. Essas plataformas, contudo, foram pensadas para reuniões de trabalho. Ferramentas que possibilitam a escrita na tela, por exemplo, são acessíveis a todo momento aos alunos pelo Zoom, e é comum professores serem interrompidos na aula por alunos desenhando na tela.

Figura 5: Post para o Instagram

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo refletir sobre as adaptações e transformações sofridas pela disciplina *Linguagem e Tecnologias*, oferecida no curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas, por ocasião das transformações sociais e pedagógicas impostas pelo contexto da pandemia de Covid-19, em 2020.

De maneira geral, gostaríamos de avaliar o processo como positivo, apesar de a questão do isolamento ter se imposto como um elemento negativo em termos acadêmicos e pessoais em boa parte dos alunos do curso. A estratégia adotada de considerar os alunos como co-produtores de conhecimento, trazendo suas experiências e possibilitando que se expressassem por meio de diversos formatos textuais, todos ligados diretamente a práticas comunicacionais contemporâneas permitiu a criação de um forte senso de comunidade entre alunos, monitores e professor, levando a uma constante atividade de interação e aprendizado coletivo.

Todavia, cabe ressaltar que essas adaptações podem ter deixado algumas lacunas que, certamente, serão preenchidas em novas edições da disciplina. Entre elas, está a necessidade de maior discussão dos formatos midiáticos propostos, especialmente como eles podem ser utilizados pelo professor em formação em suas futuras aulas de língua materna. Apesar de haver relatos de algumas experiências²⁸, é necessário fazer mais estudos e sistematizações para promover a valorização dos processos comunicacionais no ensino de língua no Brasil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. *In*: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Recursos educacionais abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba, 2012.

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Conectar ou desconectar. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 21-33, 2018.

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**: a tecnologia e o fim do futuro. São Paulo: Todavia, 2019.

BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-84, 2016.

BUCKINGHAM, David. **Media education**: literacy, learning, and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios?. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Data sotrytelling e a datificação de tudo: um gênero bastardo de mãe narrativa e pai banco de dados. *In*: LIMA-LOPES,

28. LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Multimodalidade, ensino de línguas e formação de professores: uma experiência em educação para os meios. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 16, n. 2, p. 29-48, 2018.

Rodrigo Esteves de; BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). **Gênero reloading**. Campinas: Pontes, 2018. p. 95-124.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge/Mass: M.I.T. Press, 1969.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

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

COSTA, Maria Cristina Castilho; ROMANINI, Vinícius. A educomunicação na batalha contra as fake news. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 66-77, 2019.

FLUSSER, Vilém. **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2007.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

FRAU-MEIGS, Divina. Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 61-73, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

GABARDO, Maristella. Derrubando os muros: por que a escola brasileira deveria conhecer os usos da mídia feitos pelos adolescentes?. *In*: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; GABARDO, Maristella (org.). **Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada**. Curitiba: Editora do IFPR, 2021. p. 35-54.

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: University Park Press, 1978.

KRESS, Gunther. Against Arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse & Society**, Thousand Oaks, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993.

LASSALVIA, Catia Silene Camara. Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias. *In*: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; GABARDO, Maristella (org.). **Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada**. Curitiba: Editora do IFPR, 2021, p. 55-68.

LÉVY, Pierre. Os três tempos do espírito: a oralidade primária, a escrita e a informática. *In*: LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 46-81.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Apontamentos sobre mídias digitais: qual caminho para o Gênero 2.0? *In*: LIMA-LOPES, R. E. de; BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). **Gênero Reloading**. Campinas: Pontes, 2018. p. 14-41.

- Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, Marco Túlio Câmara e Maria Luiza Tápias Oliveira

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Mídia e comunicação: reflexões e possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas. *In: CONGRESSO IBERCOM 2017: COMUNICAÇÃO, DIVERSIDADE E TOLERÂNCIA*, 15., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ECA-USP, 2018. p. 1463-1480.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. Multimodalidade, ensino de línguas e formação de professores: uma experiência em educação para os meios. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 16, n. 2, p. 29-48, 2018.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de.; CÂMARA, Marco Túlio. Arco-íris na cruz: a multimodalidade no midiativismo em vídeos no YouTube. **Policromias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 97-121, 2019.

LYONS, John. **Semantics**: volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MARTINEC, Radan. Nascent and mature uses of a semiotic system: the case of image-text relations. **Visual Communication**, Thousand Oaks, v. 12, n. 2, p. 147-172, 2013.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.)*. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: [S. n.], 2015.

O'HALLORAN, Kay L. Visual semiosis in film. *In: O'HALLORAN, Kay L. (org.)*. **Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives**. London: Continuum, 2004.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa, 2015.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe4, p. 79-97, 2014.

A abertura política através dos filmes de *Os Trapalhões* na década de 1980

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

André Gustavo de Paula Eduardo

Doutorando em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi e Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

E-mail: agpe13@yahoo.com.br

Felipe Abramovictz

Doutorando em Mídias pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre pelo Programa de Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi. Bacharel em Comunicação e Mídias pela PUC-SP.

E-mail: fabramovictz@uol.com.br

Resumo: Discute-se neste artigo a presença de elementos de ordem política e social dentro de parte da filmografia da trupe de humoristas *Os Trapalhões*, especialmente em obras realizadas na década de 1980 que carregam em alusões e até motivos críticos – ainda que permeados por ambiguidades – sobre o processo em curso da Abertura Política, no qual o Brasil deixava o período militar rumo à redemocratização. Para tanto, recorreremos a três estudos de caso bastante particulares em meio aos filmes estrelados pelo grupo: *Os Saltimbancos Trapalhões* (1981), *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982), ambos dirigidos por J.B. Tanko, e *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz* (Dedé Santana e Victor Lustosa, 1984).

Palavras-chave: cinema brasileiro; abertura política; *Os Trapalhões*; redemocratização.

Abstract: The presence of political and social elements within the filmography of the comedian troupe *Os Trapalhões* is discussed in this article, especially in three works filmed during the 1980s that carry allusions and even critical motives – although permeated by ambiguities – on the process of Political Open, in which Brazil was leaving the military period towards redemocratization. Therefore, we will reflect on three very particular cases amidst the films starred by the group: *Os Saltimbancos Trapalhões* (1981), *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982), both directed by JB Tanko, and *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz* (Dedé Santana and Victor Lustosa, 1984).

Keywords: brazilian cinema; political open; *Os Trapalhões*; redemocratization.

1. INTRODUÇÃO

Época de grande mobilização da sociedade civil no Brasil, a primeira metade dos anos 1980 é marcada por um momento em que o processo em direção à redemocratização do país caminhava, entre avanços e recuos. Desde o fim da década anterior, o processo de Abertura Política, anunciado desde 1974, foi marcado pelo ressurgimento das organizações sindicais, do movimento estudantil e pela derrocada do discurso do “milagre econômico”, dadas as taxas de crescimento cada vez mais baixas e a significativa queda de popularidade na base de apoio do regime, inclusive por parte do empresariado. O cinema direcionado para crianças ou “cinema infantil”, como definido por Melo¹, então com larga trajetória² na produção audiovisual brasileira, também responde a este contexto³, o que, em alguns casos como *Maneco, o super tio* (Flávio Migliaccio, 1978) ou mesmo *Paspalhões e Pinóquio 2000* (Victor Lima, 1982) inclui uma série de alusões a regimes repressivos que são derrotados por meio de uma sublevação de caráter popular, ecoando, por vezes, através de uma chave alegórica os processos políticos em curso.

Neste contexto do fim da década de 1970 e início dos anos 1980, certas temáticas sociais, antes pouco recorrentes nos filmes estrelados por um dos grupos de mais longa trajetória no cinema brasileiro, os Trapalhões, passam a atravessar de forma recorrente a sua filmografia no início dos anos 1980, ainda que com certas ambiguidades. Desta forma, produções marcadas pela paródia escrachada de filmes e séries televisivas recém-lançadas e clássicos da literatura infanto-juvenil⁴ passam a ter como temática central problemáticas nacionais que resvalam no horizonte político e social, sem, porém, se distanciar do horizonte de deglutição autorreferencial que caracteriza toda a filmografia do grupo na qual

[...] acumulam-se pedaços de gêneros, num esforço de deglutição que parece querer aproveitar ao máximo a oportunidade de utilizar as ricas condições de produção. [...] Temática nacional, mas agora com recursos da própria produção americana, coisa sequer imaginada na chanchada ou nos Trapalhões nos anos 70.⁵

Ainda que este horizonte estivesse presente em algumas das produções estreladas pela trupe desde o início da Abertura, em filmes como *Os saltimbancos Trapalhões* (1981), *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982), dirigidos por J.B. Tanko, e *Os Trapalhões e o Mágico de Oróz* (1984, Dedé Santana e Victor Lustosa) se destaca um horizonte de reempoderamento popular que aponta para um país em transformação, o que se dá, como veremos, em meio a uma mistura de gêneros e elementos paródicos entremeadas a referências das mais diversas ao contexto do país. Em comum, nota-se como em todos eles um mote comum: a ambiência em determinada localidade marcada pelo autoritarismo e pela repressão que é, por fim, derrotada, ou ao menos, contrariada, por forças populares organizadas.

Muito permeável às questões do seu tempo, que aparecem deglutidas em meio a um emaranhado tecido intertextual, é também frequente (por paradoxal que pareça) a presença de adulações a medidas governamentais, como visto na menção aos interventores militares na cartela inicial de *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982)

1. MELO, João Batista. **Lanterna mágica**: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

2. Trajetória esta que, para além dos filmes estrelados pelos Trapalhões, certamente incluiria casos pioneiros como *Jonjoca, o Dragãozinho Manso* (Humberto Mauro, 1942), *O Saci* (Rodolfo Nanni, 1951), *Pluft, o fantasminha* (Romain Lessage, 1962) e, já sob a vigência da Ditadura Militar, filmes como *No Tempo dos Bravos* (Wilson Silva, 1964), *A Dança das Bruxas* (Francisco Dreux, 1970), *Meu Pé de Laranja Lima* (Aurélio Teixeira, 1970), *As Aventuras com Tio Maneco* (Flávio Migliaccio, 1975), *As Quatro Chaves Mágicas* (Alberto Salvá, 1972), *A Pequena Órfã* (Clery Cunha, 1972), *Piconzé* (Ypê Nakashima, 1972), *O Detetive Bolacha Contra o Gênio do Crime* (Tito Teijido, 1973) e *O Picapau Amarelo* (Geraldo Sarno, 1973).

3. No período da Abertura Política, para além dos citados e dos filmes estrelados pelos Trapalhões, poderíamos situar longas como *O Caçador de Fantasmas* (Flávio Migliaccio, 1975), *Uma Aventura na Floresta Encantada* (Mário Latini, 1977), *Maneco, o super tio* (Flávio Migliaccio, 1978), *Dani, um Cachorro Muito Vivo* (Frank Dawe, 1979), *As Aventuras da Turma da Mônica* (Maurício de Souza, 1982), *Os Três Palhaços e o Menino* (Milton Alencar, 1982) e *O Cavalinho Azul* (Eduardo Escorel, 1984).

4. A estratégia de *hibridação* de gêneros encontra bons exemplos na construção dos filmes da trupe Os Trapalhães, tal como em *Os Trapalhães na Guerra dos Planetas* (Adriano Stuart, 1978), *O Cangaceiro Trapalhão* (Daniel Filho, 1983) e diversos outros, caso de *Paspalhões* e *o Pinóquio 2000* (Victor Lima, 1982). Identificamos a presença da *paródia* como fator central na condução das tramas, atuando como chamariz do público infantil e garantindo um processo de ressignificação de códigos que, realocados, adquirem novos sentidos, todos em prol dentro desse *olhar infantil*. Em *O Cangaceiro Trapalhão*, por exemplo, evoca-se um clássico do cinema brasileiro, *O Cangaceiro* (Lima Barreto, 1953) bem como toda uma tradição de filmes que trazem personagens históricos como Lampião e Maria Bonita, e ao mesmo tempo traz o diálogo com a televisão e ao mesmo tempo, por conta da minissérie *Lampião e Maria Bonita* exibida pela Rede Globo um ano antes. Como de praxe, não faltam citações à cultura *pop* e a filmes de grande bilheteria, caso de *Os Caçadores da Arca Perdida* (Steven Spielberg, 1981). Os filmes da trupe traziam referências constantes a fatos do cotidiano brasileiro: o folclore, o cordel, e em outras produções, os recursos naturais, eventos históricos como o choque do petróleo e a Abertura Política, o futebol, o carnaval, a economia, a inflação, dentre outros temas.

5. RAMOS, José Mario Ortiz. **Cinema, televisão e publicidade**: cultura popular de massa no Brasil nos anos 1970-1980. São Paulo: Annablume, 2004. p. 139.

e, especialmente, nas inúmeras referências ao Pró-Álcool⁶ que permeiam *O incrível monstro trapalhão* (1980), trama na qual um cientista, Dr. Jegue (Renato Aragão), descobre uma fórmula capaz de substituir o combustível à base de petróleo por um composto que inclui o álcool e se recusa de entregar a “fórmula” para os “estrangeiros” (representado por vilões russos e árabes), optando, mesmo com os ataques e reprimendas sofridos, a celebrar um “acordo” de cooperação na Esplanada dos Ministérios. Por outro lado, situações que poderiam ser lidas como subversivas ou ambíguas pelos sistemas de repressão também costuram determinadas situações ao longo da filmografia do grupo, seja em *A filha dos trapalhães* (1984, Dedé Santana), quando empresários que ganham a vida vendendo crianças dizem que estão “resolvendo um problema social”, ou na contundente cena na qual um ricoço, sem razões aparentes para além de um preconceito de classe, tenta “derrubar a tiro” o barraco onde os protagonistas vivem, o que o faz a bordo de um iate com garotas de biquíni que nada fazem para impedi-lo, assim como nas sequências de *Os Trapalhães no Planalto dos Macacos* (1976), em que os personagens, após acreditarem que caíram em um “outro planeta”, passam a enfrentar um grupo que não os aceita por serem diferentes e fazem uso político da recepção dada pela rainha para ameaçar a monarca com o objetivo de tomar o poder com o argumento de que isto seria um “um perigo para a nossa tradição e a nossa sociedade” e à “conservação dos nossos costumes e nossa cultura”. Em paralelo, é introduzida no filme uma discussão crítica sobre certa sociedade de consumo, questão esta que carrega certo paradoxo, já que a obra em si é um produto da indústria cultural que inclusive inclui, sem culpa, *inserts* publicitários em cena em diversas ocasiões. Estas contradições são ressaltadas por Melo⁷, que destaca que tais obras

[...] muitas vezes açambarcam posições ideológicas conflitantes [...]. São filmes que criticam a violência, mas a mostram, criticam a acumulação de riquezas, mas a incluem como um atributo dos personagens. [...] Isso pode ser percebido em certos discursos ‘subversivos’ em relação ao sistema convivendo com um reforço desse mesmo sistema.

Em meio a tais exemplos, há que se destacar como se sobressai certa “serialidade” na comparação das estruturas dramáticas das narrativas, que se constituem em um modelo estrito e bastante fechado, de fortes implicações mercadológicas, e que é, certamente, muito particular nos filmes estrelados e produzidos pelo grupo. Portanto, em meio a uma filmografia na qual a repetição da fórmula tende a se impor sobre a particularidade das obras, a definição de um corpus que reverbera para um horizonte de anseios de transformação social passa, necessariamente, por situar de forma mais precisa “tanto as coerções do processo industrial na fabricação desse tipo de ficção, como os desejos de um público infantil e popular”⁸ aos quais esses filmes respondem.

2. OS TRAPALHÕES E AS TEMÁTICAS NACIONAIS NO INÍCIO DOS ANOS 1980

Fenômeno ímpar no cenário da indústria cultural brasileira, em especial pelas multifacetárias relações suscitadas pelo entrelaçamento entre o mundo *pop*,

a televisão e o mercado audiovisual, os Trapalhões estrelam até hoje 43 filmes (aproximadamente metade deles com o quarteto completo), inúmeros programas televisivos semanais e, se nos concentrarmos somente no intervalo entre 1979 e 1984⁹, nota-se 13 lançamentos cuja direção fica a cargo de realizadores diversos¹⁰. Inserem-se múltiplas menções das mais diversas da cultura brasileira (do cangaço ao futebol, do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, ao garimpo da Serra Pelada), que se aliam a referenciais frequentes na trajetória pregressa da trupe, que envolvia o caótico e recorrente diálogo intertextual com filmes e séries de sucesso da época (*Star wars*, *Indiana Jones*, *O planeta dos macacos*) – sem se apegar “à totalidade da obra [...] para construir o registro cômico¹¹ e popular”¹² – e um diálogo muito próximo com a TV, incorporando com frequência outros ícones pop televisivos no elenco. Ortiz Ramos destaca como tal “mistura de elementos díspares se adéqua bem ao ‘gosto popular’”¹³ e caracteriza uma “recepção fragmentada, distraída, festiva”¹⁴, de forte apelo com o público e, ao mesmo tempo, como destaca Melo¹⁵, muito ligado aos aparatos da indústria cultural.

Se voltarmos aos Trapalhões notaremos que essa fragmentação é muito mais intensa e ‘selvagem’ nos filmes dos anos 70, sofrendo um processo de disciplinamento, sem, no entanto, desaparecer nem diminuir nos anos 80. Seus espectadores, crianças e público popular, operam com esses cacos – ‘brincam’ [...] conforme a inserção em cada época e conforme seu posicionamento social. São constantes as acusações ao grupo de fazer piadas carregadas de preconceitos, [...] mas são articuladas com outros elementos que minam o universo dos poderosos, com doses de rebeldia e inclusive com uma postura que pretende a crítica social. A análise crítica dos filmes do grupo deve estar, portanto, atenta para essa contraditoriedade, e para as possibilidades de combinações diversas dos espectadores. É fundamental pensarmos sempre na articulação de dois planos de fragmentação – das produções e das formas de pensar e agir populares – para compreendermos o fluxo de vitalidade que conecta esses filmes com seus espectadores¹⁶.

Em meio a filmes entremeados a uma série quase contínua de quiproquós pouco delineados, em um ritmo veloz, e recheados de menções das mais diversas (raptos, disfarces, peripécias, desenfreado), a repetição de fórmulas conhecidas torna-se um elemento de fruição:

A filmografia dos Trapalhões é toda construída com a repetição de estruturas, elementos, situações. A narrativa e a alocação dos personagens seguem na maioria dos filmes um modelo fixo: o herói/cômico principal e os 3 companheiros enfrentam um antagonista/vilão e seus asseclas, sendo que após uma série de enfrentamentos os derrotam. Complementando o quadro há a heroína [...] por quem o herói sempre se apaixona. Se existir o galã, ou “herói verdadeiro”, esse amor está fadado ao insucesso e terminará solitário. [...] A inspiração chapliniana¹⁷ é clara: Aragão protagonizando tipos humildes e solidários que vencem o jogo com os poderosos¹⁸.

Mesmo em meio aos novos direcionamentos da carreira da trupe a partir do início dos anos 1980, quando temas cinematográficos modernizados e temas literários estrangeiros dão lugar a temáticas sociais que reverberam diretamente questões nacionais latentes, tal esquema mantêm-se rigorosamente da mesma

6. Programa, inicialmente lançado em novembro de 1975, criado pelo governo federal com o objetivo de favorecer a substituição dos carros movidos por derivados de petróleo pelo combustível feito à base de álcool, tendo grande papel econômico no fim dos anos 1970 e início dos 1980. Anos mais tarde, porém, com a gradativa diminuição dos preços do barril de petróleo em um cenário em que a crise do petróleo estava mais distante e o crescente preço da cana-de-açúcar no mercado, o projeto tornou-se menos vantajoso.

7. MELO, João Batista. op. cit., 2011. p. 155.

8. RAMOS, José Mario Ortiz. op. cit., 2004. p. 152.

9. Momento também marcado por uma crise no grupo por disputas financeiras internas que foi responsável pelo rompimento de Mussum, Dedé Santana e Zacarias com Renato Aragão em 1982. Neste momento, os três primeiros lançam, por meio de uma produtora própria, a DEZUMA, o filme *Atrapalhando a Suate* (1983) e, na TV, estrelam um programa próprio, *A Festa é Nossa*, e Renato Aragão, seguindo com o programa semanal televisivo, lança *O Trapalhão na Arca de Noé* (1983). O quarteto voltaria a se reunir poucos meses depois.

10. Entre os quais o veterano J.B. Tanko, colaborador mais frequente, assim como de nomes como Adriano Stuart, Daniel Filho, Del Rangel, Vítor Lustosa e o próprio Dedé Santana. A estes soma-se o caso de Silvio Tendler que faria um documentário sobre a trupe.

11. Sobre o caráter popular do humor da trupe, ver CARRICO, André. *Os Trapalhões no Reino da Academia*: revista, rádio e circo na poética trapalhônica. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Unicamp, Campinas.

12. RAMOS, José Mario Ortiz. op. cit., 2004. p. 132.

forma, sem que haja qualquer intenção de tensionar “o acordo que se estabelecia entre eles e o espectador, [...] o ato cultural mais vivo”¹⁹ de um projeto de cinema popular com o qual o grupo se filia, “inseparável da passividade consumidora”²⁰ e que, antes de tudo, preocupava-se em garantir que o horizonte de expectativas do público fosse sempre atendido.

Em um momento em que a Abertura Política parecia se consolidar, a produção do grupo, ainda que sem deixar de lado certas ambiguidades, mostra-se imbricada no contexto em que as insatisfações populares eram cada vez mais presentes e as consequências da crise econômica se agravam com a alta da inflação. Tais questões se fazem mais e mais presentes nos filmes, que não se furtam de apontar uma saída que responde a tais anseios populares, e levam às telas uma série de problemáticas sociais:

[...] a exploração dos artistas pelo dono do circo, em os *Saltimbancos trapalhões* (1981), a preocupação com os menores abandonados em *Os Vagabundos Trapalhões* (1981) [...], a questão ecológica, em *O trapalhão na arca de Noé* (1983), ambientado no pantanal matogrossense com sua fauna em extinção; o Nordeste e sua seca, em *Os trapalhões e Mágico de Oroz* (1984) que inclusive termina com um apelo “às autoridades” para não esquecerem a religião; os “cartolas” e seus interesses, em *Os trapalhões e o rei do futebol* (1986)²¹.

Deste conjunto de obras aqui citadas, três filmes mostram-se casos bem especiais ao reverberar diretamente o contexto do país em um momento de redemocratização, evidenciado pelo horizonte social ao qual o filme aponta na derrota do tirânico modelo de governança de um circo gerido por meio da coerção sem que os empregados, constantemente vigiados por um grupo de capangas uniformizados, tenham condições mínimas de exercer seu ofício em *Os saltimbancos Trapalhões* (1981); do ganancioso empresário que domina o garimpo, o que o faz às margens da lei com ajuda de seu exército de seguranças em *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982); e no empresário/“coronel”, que cobra para que a população tenha acesso à água em *Os Trapalhões e o Mágico de Oroz* (1984)²². Portanto, o que os torna casos bastante particulares não é a temática social²³ – questão que ecoa de diversas maneiras em muitos dos seus filmes – nem na maneira como os protagonistas subvertem as estruturas de poder (seja de empresários ou representantes do setor público) ou mesmo as citações pontuais ao contexto político que poderiam ser, momentaneamente, interpretados como subversivos, também recorrentes, em maior ou menor grau, pela especificidade que caracteriza a permeabilidade deste cinema com o contexto em que é realizado, mas sim como, em comum, nas três obras aponta-se para um horizonte de liberdades por meio da organização das classes trabalhadoras em resposta a uma situação autoritária que, invariavelmente, ainda que particularizada nas experiências dos personagens dos filmes, se referencia a um contexto mais amplo do processo de redemocratização.

13. Ibidem. p. 149.

14. Ibidem. p. 152.

15. MELO, João Batista. op. cit., 2011.

16. RAMOS, José Mario Ortiz. op. cit., 2004. p. 150.

17. Referência citada diretamente em filmes como *Bonga, o Vagabundo* (1969) e *A Filha dos Trapalhões* (1984), cujo enredo faz diversas menções à *O Garoto* (Charlie Chaplin, 1921).

18. RAMOS, José Mario Ortiz. op. cit., 2004. p. 143.

19. Ibidem. p. 131.

20. Ibidem.

21. Ibidem. p. 133.

22. Tanto *Os Saltimbancos Trapalhões* (1981) quanto *Os Trapalhões na Serra Pelada* (1982) foram vistos por mais de 5 milhões de espectadores. *Oroz*, por sua vez, teve um público próximo de 2,5 milhões de pessoas. Para além da bilheteria, há que se destacar também a presença de Gilvan Pereira como co-roteirista nos três casos citados, diretor de obras como o contundente *Os Sensuais - Crônica de uma família pequeno burguesa* (1977)

23. Nestes exemplos, a exploração da mão de obra em geral e a figuração de regimes autoritários e, no caso de *Oroz* e *Serra Pelada*, respectivamente, de forma mais particularizada, da seca que aflige parte da região nordeste e das condições de vida dos garimpeiros no sul do Pará.

3. OS SALTIMBANCOS TRAPALHÕES: O POVO DE VOLTA ÀS PRAÇAS

A partir de uma referência direta do musical *Os saltimbancos* (adaptação de Chico Buarque²⁴ da versão original italiana, encenada pela primeira vez em 1977), *Os saltimbancos Trapalhões* (1981), de J. B. Tanko, traz uma trama que, ao satirizar a repressão, evoca um horizonte de reemponderamento popular que ecoa diretamente o contexto da Abertura Política. O filme é ambientado em um circo, o Grande Circo Bartholo, controlado pelo Barão (Paulo Fortes) e seus comparsas (caso do hipnotizador Assis Satã e sua assistente, Tigrana) onde, pouco a pouco, o número circense de quatro funcionários (Didi, Dedé, Mussum e Zacarias), que antes trabalhavam apenas nos bastidores, torna-se o grande sucesso da companhia – o patrão passa a explorá-los ainda mais, o que faz com que passem a lutar por condições mais dignas para exercer o seu próprio ofício. Empregados pelo ganancioso Barão em uma condição de trabalho semi-escravo (em que devem trabalhar até pagarem os supostos “prejuízos”), Os Trapalhões aliam-se ao acrobata Frank (Mário Cardoso) e ganham a simpatia de sua namorada, a filha do dono do circo, Karina (Lucinha Lins), por quem Didi (Renato Aragão) é apaixonado.

Há, no filme, um percurso que vai da apatia à ação, em que os trabalhadores, pouco a pouco, se organizam e se mobilizam para reagir ao contexto opressivo a eles imposto, na qual o Barão exige que permaneçam em condições cada vez mais precárias, incluindo a alimentação (o que faz os empregados precisarem até furtar uma galinha por não mais suportarem a má qualidade das refeições). Pressionados, Didi fala em uma reunião de “sindicato” para tomarem uma “decisão” (ainda que eles não tivessem escolha), mas aceitam todas as condições a eles impostas, inclusive o que eles chamam de “trabalho forçado” e responde que acharam “muito justa a sua proposta dentro dos direitos humanos e da justiça social. Nós até agradece a tua nobriedade (sic) por estar trabalhando no teu circo”. Em outra cena, tal discussão em torno do trabalho precarizado volta à tona quando, exaustos com a situação a eles imposta, os Trapalhões vão até a sala do “patrão” pedir um adiantamento ou algum dinheiro emprestado. Ele os recebe com pilhas de dinheiro em cima da mesa, advindas do lucro com sua atividade (que, inclusive, muito dependia do sucesso da trupe, carro-chefe do espetáculo) e, em uma manobra argumentativa, afirma que “a crise é geral” e não tem como arcar com um aumento – em menção à situação econômica do país em 1982 na qual os patrões põem na “conta” dos empregados a queda da margem de lucro com a crise financeira.

Após idas e vindas, percebem, com a ajuda do trapezista Frank, que estão continuamente sendo roubados pelo patrão: “você é que são a atração do circo. Você é que enchem a caixa do barão de dinheiro. Ele está explorando você, está explorando todo mundo”. Ao saber de um suposto levante entre seus empregados, Barão chama Frank de “subversivo e oportunista” e decide se “livrar desse agitador”, delegando a tarefa ao hipnotizador. Em meio a tal situação, os Trapalhões falam em fugir para ir atrás de alguém que pague “um salário-mínimo”. Sem vislumbrar

24. Chico é creditado como argumentista ao lado de Sérgio Bardotti, Tereza Trautman, Antônio Pedro e Renato Aragão, mas o roteiro em si é de autoria de Gilvan Pereira e J. B. Tanko.

saídas, eles se unem à filha do Barão (Karina) e fogem do circo após despistarem os capangas do barão.

A trupe vai até a “cidade grande”, onde se autointitulam os “saltimbancos trapalhões”, passam a fazer seus números nas ruas e são inclusive reprimidos por policiais. Em meio às andanças, a trupe será responsável por uma pichação (“arroz e macarrão, saúde e educação”) e irá se deparar com meninos de rua, que se apresentam a eles também como artistas, perguntando o que seria preciso para serem saltimbancos – “não precisa ter nada, nem casa, nem dinheiro, nem diploma, nem sapato, nem prato, nem certidão de nascimento, mas a gente precisa saber certinho o dó ré mi fá sol lá si dó”, diz Didi –, e é a partir deste contato com as desigualdades e as potencialidades de um horizonte de transformação social que eles irão rever seus papéis enquanto artistas. A partir das vivências na cidade, o grupo decide, então, retornar ao Circo Bartholo e lutar por aquilo que lhes era de direito, e desta vez voltam dispostos a resistir para exercer seu ofício com dignidade. Portanto, seria o circo o único lugar possível para que os artistas/cidadãos exercessem, enquanto trupe, um lugar transformador enquanto coletividade, em que educação e cultura caminham junto à luta por direitos.

Ao voltarem ao local do circo, eles vão de encontro ao Barão e enfrentam os capangas no mesmo momento em que o patrão discute com seus comparsas – o hipnotizador/mágico (Assis Satã) e sua assistente (Tigrana) – e anuncia que irá traí-los para ter mais lucro. Quando o Barão reitera que não irá repartir o dinheiro, Tigresa saca uma arma e, apontando em direção a ele, diz “Barão, eu sempre gostei de homens decididos. Mas não se esqueça mulheres de decisão também fizeram a história”. Neste momento, a trupe de saltimbancos invade a sala e vai em direção ao circo de braços dados com um grupo formado por algumas dezenas de crianças e jovens com objetivo de se apropriarem do picadeiro. Tal horizonte também reverbera uma questão geracional, já que aqui são as crianças que marcam esse lugar de expansão das liberdades, o que ecoa diretamente o processo histórico brasileiro dos tempos de Abertura Política, em que o lúdico ganha um novo papel e prenuncia um novo horizonte para o país a ser experimentado através das práticas artísticas. Então lhes é anunciado que “o circo será de todos” e o Barão atira ao chão sua capa preta, símbolo de sua autoridade. O único que não cede é o mágico, que mantém seus óculos escuros sem encarar a trupe de artistas com os olhos, o que, certamente ecoa o contexto político brasileiro e a resistência de setores linha-dura de deixar o poder. É Didi quem vai ao centro do picadeiro e anuncia: “o show vai continuar”. Há aqui um gesto de libertação no qual os artistas tomam o palco e o transformam em um lugar da coletividade. Não há, portanto, recuo possível, e o “povo”/juventude ocupa todo o centro da arena.

4. VÍTIMAS DO “MILAGRE” EM OS TRAPALHÕES NA SERRA PELADA

Realizado em 1982, dois anos após a chegada de grandes grupos de garimpeiros na região de Serra Pelada e, pouco depois, de uma intervenção federal

na zona de garimpo à mando dos militares capitaneada pelo major Curió²⁵ (em maio de 1980), *Os Trapalhões na Serra Pelada* foi lançado em um momento em que a região não havia chegado a seu ápice em relação ao número de mineradores, o que ocorreria pouco depois²⁶, justamente em um momento de declínio na produção, quando as “bamburradas” eram bem menos frequentes. Portanto, trata-se de um filme que ecoa toda a problemática social ligada à atividade garimpeira²⁷ no momento em que o horizonte político ligado à questão do extrativismo mineral, recorrente no cinema brasileiro, encontrava-se muito presente nas produções audiovisuais do período, com destaque para os registros documentais captados em áreas de mineração em obras²⁸ como *A pedra da riqueza* (1976), de Vladmir Carvalho, *Jari* (1979), de Jorge Bodanzky e Wolf Gauer, e *Vivendo os tombos* (ou *Carvoeiros*, Dileny Campos, 1977)²⁹. Em nenhum deles, porém, o caso específico da zona de garimpo de Serra Pelada é abordado com destaque, ainda que tenha sido o caso que mereceu maior repercussão e debate, visto que a questão da mineração no sul do Pará ganhou cobertura internacional e os fatos ali ocorridos, invariavelmente, tornaram-se centro de uma disputa de narrativas com os interesses do governo autoritário no poder (que se valia da falta de regularização da área por interesses financeiros que se sobrepunham aos direitos individuais dos garimpeiros):

O surgimento de diferentes áreas de garimpos na região de Carajás ocorre pela própria presença de garimpeiros que descobrem o enorme potencial de minérios ali existentes. [...] Frente a estas descobertas, desencadeia-se a tensão entre garimpeiros e companhias mineradoras³⁰ [...] que passam a disputar com os garimpeiros o controle da exploração mineral. E, com o aval do Estado, amparam-se neste buscando reintegração de posse, exigindo a expulsão dos garimpeiros. O sul e sudeste do Pará, região na qual se insere Serra Pelada, são marcados por projetos de colonização e por obras federais como o Projeto Grande Carajás³¹, atraindo grandes proprietários, agricultores e colonos, tendo também o controle do Estado como área de segurança nacional como uma das formas de enfrentamento das disputas pela terra sob várias dimensões e expressões³².

Nesta direção, o filme evita contrapor-se a esta agenda (caso da própria intervenção militar na área), mas, evocando o horizonte do autoritarismo (capitaneado por um “empresário” que toma o controle da região cuja gestualidade que faz menção direta aos nazistas), aborda de forma ampla as problemáticas sociais ligadas ao garimpo e, no desfecho, reverbera um horizonte de resistência popular quando os garimpeiros se organizam para reagir às arbitrariedades a eles impostas. Logo no trecho inicial, a ambientação de Serra Pelada é introduzida através de um conjunto de fotografias que evidenciam as condições insalubres de trabalho na mineração, seja através de planos gerais que mostram o “formigueiro humano” de Serra Pelada ou de imagens que mostram alguns garimpeiros em detalhes. Em seguida, há uma cartela que delimita especificamente tratar-se de “Serra Pelada antes da intervenção federal”, a qual, ainda que situe que os problemas do garimpo ali relatados – como o trabalho semi-escravo, as frequentes mortes de garimpeiros etc. – teriam acontecido antes da chegada dos militares. No entanto, para o espectador, fica evidente que os problemas de Serra Pelada prosseguiram,

25. Interventor federal na região de maio de 1980 a 1982 cujo envolvimento e com a tortura a presos políticos e desaparecimentos forçados (desde sua ação na repressão à Guerrilha do Araguaia) é notório. Ainda em 1982, Sebastião Curió lança candidatura a deputado federal (pelo Partido Democrático Social, PDS, um dos sucessores do ARENA), sendo eleito com a promessa de lutar pela que o governo prorrogasse o garimpo na região, o que de fato se efetiva. Cabe destacar que, após sua saída como interventor militar, a área foi mantida sob o comando de um de seus homens de confiança. Ari Santos, o que manteve sua influência direta na zona de garimpo.

26. Há inúmeras inconsistências nestes dados, que em geral apontam para 80 mil homens: “A Revista do Garimpeiro afirma que a população total de garimpeiros no ano de 1983 é de 120 mil (a revista afirma, na página anterior, ser 100 mil), sendo 48 mil legais e 72 mil sem registro do Sindicato Nacional dos Garimpeiros. Kotscho informa serem 80 mil homens trabalhando no mesmo ano” (MOURA, 2008, p. 81).

27. Em especial no sul do Pará, mas que, invariavelmente, reverbera processos semelhantes ocorridos por todo país, que tiveram como um importante marco a Lei do Garimpo de 1977 imposta pelos militares e, na região, o Projeto Grande Carajás.

28. Entre os registros audiovisuais feitos na época, predominam produções em vídeo feitos para serem veiculados na TV, o que inclui um especial do Globo Repórter (com reportagem de José Hamilton Ribeiro) feita no local em 1982, ano de lançamento do filme dos Trapalhães e, já em 1984, a reportagem conduzida por Ernesto Varela na parceria do Olhar Eletrônico com Abril Vídeo. Destaca-se ainda os documentários *Motorista de Caçamba* (1981-1989, Rudi Böhm, feitos a partir de uma pauta da televisão austríaca) e, também em vídeo, *Montanhas de Ouro* (1990, Adrian Cowell).

29. Tal questão atravessa, em maior ou menor grau, a narrativa de filmes como *Cristais de Sangue* (1975, Luna Alkalay), *Na Terra dos Homens Maus* (ou *Aruã*, Expedito Gonçalves Teixeira, 1976), *O Dia das Profissionais* (Rajá de Aragão, 1976), *Diamante Bruto* (1977, Hermano Penna), *A Tenda dos Prazeres* (ou *Ouro Sangrento* 1978, César Ladeira Filho), *Tem Piranha no Garimpo* (1978, José Vedovato), *Cordão de Ouro* (Antonio Carlos Fontoura, 1978), *Maneco, o super tio* (Flávio Migliaccio, 1978), *O Rei da Boca* (Clery Cunha, 1982), *Insaciados* (Liberio Miguel, 1981), *As Pipas* (ou *O Sexo e as Pipas*, José Vedovato, 1981) e *Memórias do Medo* (Alberto Graça, 1981).

30. Não apenas com a Companhia Vale do Rio Doce, que assumiria a área, mas também com interesses de mineradoras estrangeiras interessadas em explorar a região, dado o seu enorme potencial previsto.

31. Em relação a isto, vale destacar a importância dos registros contido no filme institucional *Projeto Carajás* (1980), produção da CVRD através de sua subsidiária, Amazônia Mineração S.A., realizado por Jorge Bodanzky e Suzana Amaral (com fotografia de Pedro Farkas) que detalha os planos do Estado brasileiro na região.

fazendo dessa cartela mero adereço de importância lateral, para não criar problemas com o governo, enquanto o que se vê é um universo de exploração e miséria.

Soma-se a isto o fato de o personagem de Renato Aragão chamar-se Curió, que é ali homenageado, talvez como estratégia de proteção ou mesmo um aceno aos militares, sem que qualquer ponto em comum entre suas trajetórias seja ao menos justificado. Os outros *trapalhães* também têm nomes que fazem menção à atividade do garimpo: Melexete (Mussum), cujo nome, referência à lama resultante da lavagem de cascalho no garimpo, ganha uma conotação racista³³, Boroca (Dedé Santana), gíria usada para se referir à bolsa usada pelos garimpeiros para irem ao trabalho, e Bateia (Zacarias), ferramenta utilizada para separar o ouro e outros metais dos sedimentos contidos em locais com água. Logo somos apresentados aos protagonistas, no instante da chegada do quarteto até a área de mineração, quando veem com certo espanto o tamanho e a profundidade do local: “Cheguei, vi, gostei e me bestifiquei”, diz Melexete (Mussum). Em meio àquele local caracterizado pela precariedade da mão de obra, os Trapalhães se “integram” à paisagem (as escadas de madeira, os fluxos de garimpeiros em direção à locais cada vez mais profundos da área de mineração) e são logo interpelados por um homem³⁴, quando, antes que possamos ver seu rosto, suas botas de couro pisam propositalmente nas mãos de Curió (Renato Aragão). Neste momento, o sujeito questiona como eles teriam chegado até ali sem serem vistos, quem os teria autorizado a lavrar naquela área e, em tom de ameaça, estabelece as “regras” para que eles pudessem trabalhar, as quais impossibilitariam que eles tivessem qualquer chance de enriquecer com o próprio trabalho: o grupo deveria vender o ouro a preço de prata a ele e destinar diretamente trinta por cento dos lucros ao patrão. Além disso, para se manterem lá deveriam comprar alimentos e bebidas dos “patrões”, também comercializados ao preço da prata. Na corrida do ouro, não há lugar para o sonho de um futuro melhor, mas se impõe um regime opressivo que aprisiona aqueles que foram em busca de riquezas. Tais questões ecoam diretamente o contexto em que o filme foi realizado, quando “a presença dos militares no garimpo disciplinando, normatizando e controlando o trabalho e as relações sociais, faz nascer à figura do furão (garimpeiro ilegal)”³⁵, trabalhadores que tinham de caminhar por dias, em trilhas

[...] partindo do km 30 da PA-150 (hoje Curionópolis). [...] Muitos morriam antes mesmo de chegar à mina. Os que sobreviviam tinham que se submeter aos piores trabalhos por sua condição de ilegal. Uma das dificuldades em precisar a população de garimpeiros é justamente a ausência de registros e as próprias idas e vindas desses trabalhadores³⁶.

Ao fim do primeiro dia na lavra de garimpo, os Trapalhães recebem uma “conta” pelo dia de trabalho e são informados de que já têm uma dívida de “1 milhão e 320 mil cruzeiros” a ser paga imediatamente. Bateia (Zacarias) pergunta se o valor tão alto seria devido à “inflação”, ecoando diretamente o contexto em que o filme foi realizado, e quando Curió (Didi) responde que seria um “roubo”, Melexete (Mussum) prontamente afirma que eles jamais conseguirão sair dali. Para além dos trabalhadores braçais, o conflito se estende para aqueles que

detêm áreas de lavra de ouro, sobre as quais um grupo liderado pelo “estrangeiro” Von Bermann (Felipe Levy), pouco a pouco, por meio de diferentes formas de coação, tenta assumir o controle e, em paralelo, criar um sistema que lhe permitisse remeter o ouro encontrado por meio de um porto clandestino que não estivesse no radar das autoridades para não pagar impostos. Para este projeto de poder, o grupo ameaça de morte aqueles que estão no seu caminho, o que inclui também um comerciante da região, Ribamar (Castro Gonzaga), e Chicão (Gracindo Júnior), seu filho, que tem um bar no local onde o grupo quer construir o porto. Além disso, eles se unem, também por meio de coação, às autoridades locais, em especial um tabelião, Rufino (Wilson Grey), que fraudava documentos de posse das terras.

Obrigados a fugir para que não tivessem que se submeter aos detentores do poder, os Trapalhões, perseguidos pelos “mercenários” chefiados por Von Bermann vão até o ponto comercial de Ribamar e este, na manhã seguinte, é atacado pelos capangas, que sequestram o proprietário, com o qual os Trapalhões irão se solidarizar e partir em busca de seu paradeiro. Em meio à situação, a filha do tabelião, Lilian (Louise Cardoso), apaixonada por Chicão e “prometida” a Von Bermann, toma conhecimento das ilegalidades cometidas pelo pai, que estavam justamente prejudicando seu amado, e o questiona sobre os documentos que tinha encontrado, o que introduz uma discussão sobre a questão agrária e a grilagem de terras. Perguntado sobre o significado do termo “usucapião”, ele responde tratar-se do “modo pelo qual o colono se torna, pacificamente, o proprietário de suas terras”, o que faz com reaja relatando as evidentes injustiças ocorridas com frequência na região, prontamente negadas por ele (“o Incra³⁷ garante o título de propriedade”). Ao receber Chicão, o tabelião tenta mentir a ele que seu pai havia vendido a fazenda a Von Bermann para esconder que ele mesmo havia falsificado a documentação. Lilian intercede logo após Chicão deixar, furioso, o escritório do tabelião e pede ao pai para que ele deixe de cometer ilegalidades “que prejudicam tanta gente”, ao que ele responde dizendo que não há nada que possa fazer por “estar comprometido demais” e que, por isso, “já não pode parar”.

A questão indígena na região é abordada em diversas ocasiões, mas ganha centralidade por meio de um garoto indígena, Caú (Nilson Silva) que, vivendo próximo ao bar de Ribamar, se aproxima do grupo, cuja caracterização estereotipada lembra as mais diversas representações de personagens semelhantes no universo publicitário³⁸ e ecoa esse horizonte de “integração” dos discursos oficiais, como visto na cena em que, após o personagem pedir que Curió “fique com ele”, este responde que ele precisa “ir pra escola, aprender a ler e a escrever”. Por outro lado, tal caracterização simplista não deixa de guardar certa ambiguidade, já que Caú irá resistir junto ao grupo contra a opressão daqueles que lhes retiraram a terra e, invariavelmente, o deixaram nesta situação, isolado de sua tribo e vivendo na beira da estrada situada na direção da zona de garimpo.

Lilian, obrigada a se casar com Von Bermann, é levada até a casa do vilão, local onde Ribamar está mantido em cativeiro. Os Trapalhões, o menino Caú e Chicão vão até lá para resgatá-los e, sentindo-se ameaçado, Von Bermann, por insistência de seu comparsa, decide fugir com o ouro. Neste momento, seus planos são frustrados por grande levante dos garimpeiros que, com pás e enxadas nas mãos, rebelam-se contra

32. MOURA, Salvador Tavares de. *Serra Pelada: experiência, memórias e disputas*. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em História) – PUC-SP, São Paulo. p. 40.

33. Os garimpeiros “referem-se a uma lama pastosa chamada de melexete, que deixava o trabalhador da cor do solo do garimpo” (MOURA, 2008, p. 79).

34. O qual, pouco depois, saberemos tratar-se do capanga Bira (Eduardo Conde).

35. MOURA, Salvador Tavares de. op. cit., 2008. p. 49.

36. *Ibidem*, p. 50.

37. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, criado em 1970. No contexto da região, dado o agravamento do conflito agrário, foi criado o Grupo Executivo para a Região do Baixo Amazonas (GEBAM), subordinado ao Conselho de Segurança Nacional.

38. Caso do logo da TV Tupi, por exemplo.

o regime autoritário ao qual tiveram que se submeter. Pela adesão que tal movimento tem, a mina é inclusive mostrada vazia, de forma a ressaltar a união dos garimpeiros para lutar por seus direitos. Em paralelo, os trapalhões e Chicão organizam um plano para capturar Von Bermann, auxiliados pelas tropas do exército que chegam ao local (cujas imagens foram, como informa a cartela, cedidas por Jean Manzon e que tem um caráter belicista que destoa muito das cenas que as antecedem). Cabe destacar que, ainda que o filme recorra a esta chegada triunfante do exército, são os trabalhadores que se rebelam e clamam por mudanças sociais e, desta forma, a chegada ou não dos militares pouca diferença faz ao desenlace da trama.

Em seu protesto contra as condições a eles impostas para exercerem sua profissão de maneira digna, o grupo vai até a frente da casa de Von Bermann e, em uníssono, branda “queremos justiça social, o fruto do nosso trabalho!”. Reprimidos pelos “seguranças”/capangas enquanto o vilão observa tudo de sua janela, o grupo entra em confronto com os opressores. O ouro é finalmente resgatado e Ribamar é solto do cativeiro. Impelido a discursar aos manifestantes, Curió (Renato Aragão) traduz um discurso dito às escondidas pelo tabelião: “A justiça será feita. Ao trabalhador se fará justiça com o fruto do seu trabalho. Lutaremos a favor dos fracos e oprimidos. Nós garimpeiros lutaremos lado a lado à cata do ouro. Os maus serão expulsos da terra e tudo será dentro da lei, com justiça verdadeira.”

Por fim, os garimpeiros são avisados por Chicão que agora terão “direito a um pedaço de terra” e que lá haveria “ouro pra todo mundo”. Mesmo com a boa notícia, Curió, migrante nordestino, decide “ir embora pra São Paulo trabalhar de pedreiro; o ouro já fez muita confusão”, e após dizer isso encontra uma grande pepita de ouro. Cabe destacar que, mesmo com tal desfecho redentor, é o aspecto de uma conquista de direitos pela coletividade que dá o tom e, portanto, pensado no contexto da Abertura Política, o filme, ainda que particularizado na questão do garimpo, aponta para um horizonte mais amplo de justiça social através da luta por direitos (neste caso, através do levante dos mineradores) e ecoa diretamente um momento de reorganização das associações de classe nos mais diversos setores.

5. OS TRAPALHÕES E O MÁGICO DE OROZ E O UNIVERSO NORDESTINO

*Os Trapalhões e o Mágico de Oroz*³⁹ (Dedé Santana e Victor Lustosa, 1984) traz uma fábula em relação ao problema da seca no nordeste, costurado em meio a inúmeras referências apropriadas de *O Mágico de Oz*⁴⁰. Realizado logo após um período de longas secas que perdurou entre 1979 e 1983-1984⁴¹, que agravou os “os baixos índices de desenvolvimento na região [...] e que trouxe novamente a região para o palco das grandes discussões nacionais”⁴², o filme é introduzido por uma sequência de fotografias que retratam os problemas sociais na região nordeste, e logo somos confrontados com dados sobre a miséria e as desigualdades sociais em *voice over*: “25 milhões de habitantes. Quase um continente esquecido. Nordeste. Massa de um todo que a seca reduziu a pó. Resto de verde. Resto de mundo.

39. As canções foram adaptadas por Arnaud Rodrigues, que assina a direção musical, e o roteiro, para além do co-diretor Victor Lustosa e do próprio Renato Aragão, inclui novamente a colaboração de Gilvan Pereira.

40. A primeira versão foi lançada em 1939, com direção de Victor Fleming; Oroz faz menção à cidade de Orós, localiza no Ceará, estado de origem de Renato Aragão.

41. Cabe destacar que as consequências ocorreram de forma desigual, algumas delas mais duradoras. Episódio semelhante ocorrera, com gravidade, em 1970, com implicações “nefastas para a região, as quais iam à contramão do projeto do Brasil Grande, proposto pelos militares. A saída inicialmente encontrada foi tentar mascarar a gravidade da situação, uma vez que este quadro não era compatível com a imagem do ‘novo Nordeste’ cultivada e divulgada pelos militares” (COLOMBO, Luciléia. A Sudene e a mudança institucional no regime militar. *Cadernos do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 155-156, 2013.p. 160).

42. *Ibidem*.

Resto de esperanças. Resto de gente. Resto de vida em um lugar em que a vida se confunde com a morte”. A voz prossegue: “Por mais que grite, este homem não consegue ser ouvido. Suas esperanças vão se diluindo à medida que aumenta a surdez dos homens insensíveis e o povo carece da prece, pois acredita que o Nordeste não é uma terra sem deus”.

Aqui nos são fornecidos dados reais sobre a seca e há críticas diretas às respostas por parte do Estado, pouco efetivas⁴³, muitas vezes com planos elaborados sem “menção quanto à área de atuação nem ao público-meta”⁴⁴, com uma “falta de articulação institucional”⁴⁵, uma “defasagem considerável entre recursos programados e efetivamente liberados”⁴⁶ e sem disponibilizar publicamente dados sobre os resultados concretos para além das projeções iniciais. No caso dos projetos de irrigação, segundo Nivalda Aparecida Campos, “tais programas teriam como premissa básica a manutenção do sistema de propriedades, [...] de forma a não contrariar os interesses dominantes, e ainda, propiciar o maior número de ganhos para os proprietários de terras”⁴⁷. Desta forma, para os grandes latifundiários, a maior “disponibilidade de água [...] servia para valorizar as terras, aumentando, desproporcionalmente ao investimento direto feito pelos proprietários, seu preço de arrendamento”⁴⁸ e, com isso,

[...] ratificam o *status quo* existente uma vez que não tocam nas questões que de fato são importantes para a transformação das condições materiais de existência dos segmentos que mais sofrem os efeitos das secas. E além de não avançar na solução dos problemas, os programas implementados ainda têm reflexos negativos diretos tanto econômicos quanto socialmente⁴⁹.

Além disso, tal plano inclui, por ação da Sudene, a criação de Frentes de Emergência, que recrutavam trabalhadores para obras hídricas que, ainda que criadas parcialmente com dinheiro público, muitas vezes eram realizadas dentro de propriedades privadas que “acabavam por beneficiar apenas os proprietários de terras, na maioria das vezes os médios e grandes”⁵⁰, inviabilizando o uso social da água”⁵¹. Segundo Campos, tal

[...] intervenção nos períodos de seca têm como principal finalidade evitar uma convulsão social na área. Apesar dessa finalidade estar citada inclusive nos próprios relatórios do governo federal, as invasões de cidades e o grande número de saques no comércio local ocorridos no período, demonstram o fracasso das frentes com relação também a esse fim⁵².

Em *O Mágico de Oróz*, o protagonista Didi (Renato Aragão), um trabalhador precarizado de um canal, logo nos é apresentado, assim como sua ambição de lutar por um futuro melhor depois de “cinco anos de sofrimento, sem chuva, sem fruta, sem caça e sem esperança de melhora”. Neste horizonte, o personagem, um retirante ingênuo e sonhador (assim como Dorothy, da história original), decide partir de sua terra com um grupo de companheiros, Soró (Arnaud Rodrigues) e Tatu (José Dumont) e, na migração, eles levam a casa de pau a pique na carroça (o que, neste contexto reverbera como os personagens carregavam consigo toda uma herança cultural durante seu êxodo para a “cidade”) e unem-se a duas estranhas

43. O que incluía a implementação de um Programa de Irrigação e do PROHIDRO (Programa de Aproveitamento de Recursos Hídricos) e, alguns anos depois, do Projeto Nordeste (1982) como comenta Campos, que destaca a pouca efetividade das ações governamentais. CAMPOS, Nivalda Aparecida. **A grande seca de 1979 a 1983: um estudo de caso das ações do governo federal em duas sub-regiões do estado do Ceará (Sertão Central e Sertão de Inhamuns)**. 2004. 174 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Ufscar, São Carlos, 2004, p. 17.

44. *Ibidem*. p. 25.

45. *Ibidem*. p. 28.

46. *Ibidem*. p. 36.

47. *Ibidem*. p. 30.

48. *Ibidem*. p. 33.

49. *Ibidem*. p. 34.

50. Para propriedades de mais de 500 ha, por exemplo, era oferecido o investimento “50% do Governo Federal a fundo perdido com a mão-de-obra e os 50% restantes por conta do proprietário, que também dispunha da mesma linha de crédito de emergência”. Pagos por diária, o salário dos trabalhadores das Frentes, financiadas pelo Estado brasileiro, em média, “correspondia a 1/3 do salário mínimo nacional”, Como resultado, “ao encerrarem-se as Frentes [...] tem-se as propriedades valorizadas e os trabalhadores novamente sem ocupação, se encontrando numa situação igual ou pior do que antes”. *Ibidem*. p. 48-74.

51. *Ibidem*. p. 45.

52. *Ibidem*. p. 63.

figuras em suas buscas: um espantalho (Zacarias) que sonha ter um cérebro e um homem de lata (Mussum), cujo desejo é possuir um coração. Aqui, como em todo o cinema dos Trapalhões, as referências que costuram a trama original permanecem presentes de forma a serem reconhecidas pelo público em um jogo intertextual que deglute o referencial. É esta alusão ao mote do original, recorrente e fragmentária, que guia a narrativa de forma a se apoiar em um pacto com o espectador com aquilo que era previamente conhecido. No caso de *Oróz*, isso se dá tanto na abertura, quando, diferentemente de Dorothy, há um Didi que, faminto, atira-se com uma catapulta em direção a urubus, que compõem um cenário desolador, ou mesmo na maneira como, diferentemente do original, a casa não é atingida por um vendaval, mas levada em um burro que leva os migrantes em busca de um futuro melhor. Desta forma:

A história original estabelece com os filmes uma relação sempre frouxa, fluida, tornando-se no decorrer da narrativa apenas uma longínqua referência. O título e abertura procuram abrir apenas o diálogo com o espectador utilizando um repertório já conhecido, mas em seguida os filmes trilham um caminho próprio, numa adaptação ‘selvagem’ do imaginário ficcional de origem⁵³.

No caminho, com sede e fome, eles furtam mantimentos em uma propriedade de uma pequena cidade (*Oróz*) e distribuem com algumas crianças do povoado. Flagrados por um grupo de capangas, são sentenciados a um castigo em praça pública pelo delegado local, Leão (Dedé Santana), aliado ao poder, que se usa da postura autoritária para esconder sua própria covardia (“venho aqui em praça pública impor um castigo a esses criminosos que ousaram invadir a fazenda do nosso querido coronel Ferreira. E para que invadiram esta fazenda? Pra roubar um copo d’água!”). Enquanto anuncia a sentença, uma professora local (Xuxa Meneghel), por quem Leão é apaixonado, o interpela e o chama publicamente de “covarde” e de “capanga do coronel Ferreira”, ao que ele responde: “você acha que eu vou ficar contra o coronel? Até o juiz está do lado dele”. Em meio à confusão, o coronel (Maurício do Valle), que assistia à cena, oferece suspender o castigo se ela se casar com ele e, além disso, permitiria, em contrapartida, que os alunos da escola em que ela dá aula tivessem acesso à água. Ela prontamente nega e, olhando tanto para o delegado quanto para os homens que “protegem” o latifundiário, retruca que “valente cercado de capanga não é valente, é um covarde disfarçado”. Em resposta, o delegado, pressionado pelo coronel, diz estar com seus “macacos” (referência aos agentes da repressão) e termina de pronunciar seu arbitrário veredicto, acusando-os de roubo. Pouco a pouco, porém, o delegado, decidido a mostrar que tem coragem para conquistar o coração da professora, decide impor uma pena alternativa, na qual todos estariam livres caso ajudassem a trazer água para a cidade; o grupo, então, formado por Didi, homem-lata e o espantalho, sai pelo sertão acompanhado pelo próprio Leão.

É a partir daí que se evidencia a lógica do sistema repressivo imposto pelo coronel à população, pois ele, detentor do monopólio da água, tornava todos subservientes às suas ordens por meio da violência. No único poço de água da cidade, forma-se uma grande fila e, para além de cobrar dos moradores para que tenham acesso à fonte, o latifundiário exige que os habitantes votem no candidato

53 RAMOS, José Mario Ortiz. op. cit., 2004. p. 128.

por ele indicado para que ele possa manter o poder político local. Em uma das cenas, quando surge uma mulher sem condições de pagar pelo que consome, um dos capangas pergunta se ela não teria a menos um título de eleitor para oferecer como “pagamento” (o que sugere a manipulação do processo eleitoral, por meio do voto de cabresto) e, ao saber que ela seria analfabeta de pai e mãe, a expulsa imediatamente ao ver que ela não teria “nada a oferecer” àquela estrutura de poder. Didi, ciente das arbitrariedades ali cometidas, reitera que “água não se vende, se é de Deus, é nosso”. Ele e seus companheiros partem pelo sertão em busca de outros poços de água. No caminho, se deparam com um suposto beato/mágico, mas este não se rende a soluções messiânicas e adverte:

Os homens prometeram aos homens do sertão que podiam plantar e com água eles iriam irrigar. Não é com reza, nem com promessa nem com um mágico charlatão que vai se fazer chover no sertão. Conta-se que [...] em época de eleição aparece um monstro de metal que, torcendo a sua orelha, jorra água em sua boca.

Após esta referência a como as estruturas de poder coronelistas manipulam o processo eleitoral a partir da miséria, o mágico, por fim, pede a Didi que “siga sempre em frente, lutando se preciso for, mas sem perder a sensibilidade”, o que é reforçado por uma canção que evoca um horizonte de resistência (cujo destaque se dá pelo refrão, “o que é seu ninguém pode tirar”). Advertidos com as considerações do mágico, o grupo segue seu rumo até uma grande capital do sudeste (no filme, o Rio de Janeiro), cuja realidade é completamente distinta daquela que os personagens viviam. Tal gesto que supostamente completaria, ainda que de forma temporária, a migração dos personagens, não se concretiza e a visão que os personagens têm da cidade é medida pelas experiências que o trajeto em busca de um futuro melhor lhes apontou. Portanto, o espaço urbano é logo codificado como um lugar de contrastes sociais e desigualdades: do “progresso” faraônico da ponte Rio-Niterói (obra realizada na Ditadura Militar, iniciada em 1968 e concluída em 1974) aos ambulantes no largo da Carioca, de uma menção aos migrantes nordestinos aos artistas de rua que perambulam pelas ruas do centro.

Por fim, o grupo encontra uma fonte pública, uma “tecnologia da cidade” e resolvem levá-la para a cidade do sertão de onde vieram para resolver o problema da seca que os afligia no regime autoritário imposto pelo Coronel. Porém, ao instalá-la na pequena praça do vilarejo, a água não vem, o que, de alguma forma, se conecta com a afirmação do mágico de que não haveria soluções simplistas de salvadores da pátria. Diante do fracasso, os personagens são novamente presos e, desta vez, colocados em um pau-de-arara, instrumento de tortura que além de reforçar o sistema repressivo ali imposto pelos detentores do poder econômico, ecoa o horizonte político do país. Sem alternativas e observados por toda a população que assiste, impassiva, à cena, eles decidem que nada lhes resta a não ser se unirem em uma última tentativa de esperança no porvir, o que, diante de um futuro sombrio que se avizinhava para eles, mostra-se um potente ato de resistência. Neste instante, cada um deles percebe as potencialidades que tinham em si mesmo (o que inclui

a busca do homem-lata por um coração e do espantalho por um cérebro) e se dão conta de que devem lutar coletivamente para transformar o mundo onde vivem:

coragem a gente aprende a ter, é só dizer: eu quero, eu posso. [...] Quando se é justo e decente, se muda aquilo que a gente quer. Vamos pensar firme, vamos todos pensar forte. Pra cair um pingo d'água e mudar a nossa sorte.

Pouco a pouco, aqueles que os assistem passam a se engajar e repetir os versos entoados pelo grupo e, em meio a tal potência advinda da união do povo, inesperadamente começa a chover na cidade. A população comemora, em delírio, o que inclui mais uma metáfora sobre a liberdade: um pássaro solto de uma gaiola nas mãos de Zacarias.

Por fim, tal horizonte de transformação volta-se novamente, por meio de uma cartela de texto, para a questão da seca (“E choveu... Que a chuva que molhou o sofrido chão do nordeste não esfrie o ânimo de nossas autoridades na busca de soluções para a seca / Os Trapalhões”) e ali a potência transformadora de resistência popular é simplificada a uma menção que acaba pondo em dúvida o próprio lugar utópico de luta para o qual o filme aponta e volta a destacar o papel do Estado neste processo. Apesar disso, é preciso destacar que, ainda que o referido intertítulo que antecipa os créditos finais se concentre em tal problemática em particular, o desfecho do filme aponta um olhar mais amplo sobre desigualdades brasileiras, as noções de progresso, a reconfiguração dos espaços de poder autoritários pelas forças de organizações populares e, por fim, um horizonte futuro de transformação e de reempoderamento, o que ecoa diretamente os rumos do país na redemocratização durante a Abertura Política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos filmes aqui referidos, há que se destacar como o cinema, um lugar, por excelência, “das construções e projeções do imaginário, da aferição de sensibilidades e práticas sociais”⁵⁴ tem muito a nos revelar sobre os processos históricos. Em produções como estas nas quais o humor se vale, em distintas ocasiões, de uma relação direta com o contexto do país de forma ampla – o que, ainda que de forma pontual, resvala em uma crônica política de acontecimentos de destaque no noticiário (caso de garimpo no sul do Pará em *Serra Pelada*, por exemplo) –, nota-se, nos três filmes abordados, desfechos que apontam para o reempoderamento popular em reação direta a situações de opressão vividas por trabalhadores.

Nota-se também que, ainda que seja especialmente destacada em *Oroz*, a questão da migração atravessa os três filmes, visto que – tanto o sertanejo e seus companheiros que saem do nordeste para tentar a vida no sudeste em *Os Trapalhões e o Mágico de Oroz*, quanto os artistas mambembes que vão tentar a vida na cidade grande em *Saltimbancos* e os quatro sujeitos que migram de sua cidade de origem para trabalhar no garimpo em *Serra Pelada* –, explicitam a temática social advinda dos deslocamentos populacionais (seja do Nordeste para o Sudeste, dos interiores

54. SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 18.

rurais para as grandes capitais ou mesmo daqueles que cruzaram, em situações precárias, o país em busca do sonho do “ouro”).

Tais horizontes aos quais os filmes apontam, porém, chegam a desfechos distintos em cada um deles, e, portanto, há particularidades que devem ser destacadas. *Os saltimbancos Trapalhões*, neste aspecto, é aquele em que o reempoderamento popular se efetiva de forma mais completa e é o povo que ocupa o centro do picadeiro. Em *Oroz*, ainda que o tal aspecto seja latente no desfecho do filme, não há propriamente uma transformação no tecido social (já que o regime opressivo não é destituído, ainda que momentaneamente perca forças) e no caso de *Serra Pelada*, que entre eles evoca um tema menos pacificado (visto que o número de garimpeiros na região estava no auge e as ações dos militares permaneciam), as ambiguidades do discurso caracterizam a trama, ainda que esse lugar “chapa branca” em nenhum momento anule ou se sobreponha ao levante popular entre os garimpeiros no desfecho.

Conclui-se, portanto, que mesmo apontado resoluções distintas entre si, é a forma como o pensamento do filme evoca a derrocada do autoritarismo por meio de um levante popular que os diferencia de inúmeros outros filmes estrelados pela trupe lançados durante a Abertura Política, pois nas três obras destacadas, tal anseio por mudanças sociais vai além das inúmeras menções a fatos do cotidiano brasileiro presentes em toda a filmografia dos Trapalhões (das conquistas no futebol à escola campeã no carnaval, dos lançamentos de filmes estrangeiros no cinema às *novelas* e minisséries televisivas em exibição, do choque do petróleo à inflação, das greves ao arrocho salarial, assuntos comuns em filmes da trupe). Lançados em um momento em que a luta política chegava às ruas⁵⁵, tais filmes apontam para um anseio por transformação que estava no ar naquele momento no país, em que tudo apontava para uma marcha irreversível rumo à redemocratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, Nivalda Aparecida. **A grande seca de 1979 a 1983**: um estudo de caso das ações do governo federal em duas sub-regiões do estado do Ceará (Sertão Central e Sertão de Inhamuns). 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1484/DissNAC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CARRICO, André. **Os Trapalhões no Reino da Academia**: revista, rádio e circo na poética trapalhônica. 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Unicamp, Campinas.

COLOMBO, Luciléia. A Sudene e a mudança institucional no regime militar. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 153-175, 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/142/143>. Acesso em: 18 out. 2020.

MELO, João Batista. **Lanterna mágica**: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

55. O que inclui a reorganização das organizações de classe, o movimento das Diretas Já, as conquistas sociais dos movimentos grevistas etc.

MOURA, Salvador Tavares de. **Serra Pelada**: experiência, memórias e disputas. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13071>. Acesso em: 19 set. 2020.

RAMOS, José Mario Ortiz. **Cinema, televisão e publicidade**: cultura popular de massa no Brasil nos anos 1970-1980. São Paulo: Annablume: 2004.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Unesp, 2004.

Solano Trindade e a poética da resistência: na ausência, a existência

Arlindo Rebechi Junior

*Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela FFLCH/USP.
E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br*

Resumo: Este artigo tem o propósito de apontar algumas linhas de força presentes na poesia do recifense Solano Trindade (1908-1974), uma das figuras mais importantes da poesia afro-brasileira. Sua produção poética concentrou-se entre os anos 1930 e 1960, período em que se estabeleceu entre a militância a favor das populações negras e os movimentos de uma arte popular, participando do Teatro Experimental do Negro (TEN) e fundando o Teatro Popular Brasileiro (TPB). Sua poesia também esteve circunscrita a esses dois limites de atuação e consegue preencher uma lacuna: ele vai ao passado dos negros e negras do Brasil como um ato de resistência, dá existência ao que estava silenciado.

Palavras-chave: Solano Trindade (1908-1974); poesia afro-brasileira; literatura brasileira.

Abstract: This article aims to point out some lines of force in the poetry of Solano Trindade (1908-1974), one of the most important figures in Afro-Brazilian poetry. Trindade's artistic production was concentrated between the 1930's and 1960's, period within which the author established himself as a militant in favor of black populations and popular art movements, participating in the Teatro Experimental do Negro (TEN) and founding the Teatro Popular Brasileiro (TPB). His poetry was also circumscribed within these two limits of action, managing to fill a gap by recovering the past of Black men and women in Brazil as an act of resistance, affirming the existence of what was socially silenced.

Keywords: Solano Trindade (1908-1974); afro-Brazilian poetry; Brazilian literature.

1. POESIA E RESISTÊNCIA EM SOLANO TRINDADE

Em qualquer época, o prestígio social de poetas e artistas está sujeito a muitas condições e variáveis: a crítica do seu momento, os códigos culturais difundidos em um período, os temas de maior interesse social, os interesses econômicos de grupos e até mesmo as visões que balizam o que uma sociedade concebe como arte ou não em um determinado momento. Sem dúvida alguma, os cânones literários resultam de muitas condicionantes sociais, que são permeáveis às assimetrias sociais existentes. Nessa máquina que não cessa, há ruins poetas lembrados e bons poetas esquecidos. Passado algum tempo, com o filtro implacável da passagem das épocas, alguns desse maus poetas, lembrados outrora, ganham o lugar no esquecimento. E outros bons e esquecidos, para a nossa sorte, são lembrados e ganham um lugar de destaque que deveriam ter tido ainda em vida.

O poeta Solano Trindade, se não foi um poeta, em sua época, esquecido por seus pares, obteve um destaque e reconhecimento aquém do que sua poesia nos proporciona e merece. Num país, como o nosso, onde a cada dia jovens negros e negras são assassinados em muitas periferias de todas as grandes cidades, Solano Trindade deveria ser poeta obrigatório nas escolas. Por várias razões, é um poeta do povo, é um poeta para os jovens do Brasil. Solano Trindade consegue realizar algo um tanto raro em matéria de poesia: ao mesmo tempo em que percorre uma dicção de alta qualidade de composição e sem imitações, à maneira academicista, de escolas ou de poetas canônicos, sua poesia apresenta um alto engajamento político. Poesia e política ascendem a um só tempo, sem a vulgaridade panfletária comum em empreitadas desse tipo.

Natural do Recife, em Pernambuco, nascido em 1908, Solano Trindade não demorou a entrar na militância política e na militância cultural em prol das causas dos negros e negras do Brasil. Em 1934 – ano também do I Congresso Afro-Brasileiro, no qual Solano havia participado ativamente –, o poeta funda a Frente Negra Pernambucana (FNP), espécie de braço local da Frente Negra Brasileira (FNB), cujos propósitos era o de fortalecimento da identidade racial das populações brasileiras de negros e negras e consolidação de um espaço de debate em torno da questão racial no Brasil. Dois anos depois, em 1936, ligado à atuação da FNP, Solano Trindade, junto aos artistas Vicente de Lima e Miguel Barros, fundaram o Centro de Cultura Afro-brasileiro, em Recife. Além de atividades de formação e culturais, o Centro apresentava-se como um lugar de resistência e de reflexão sobre o pensamento negro, muitas vezes em contraposição à ideologia hegemônica que marcou os debates raciais nos anos 1930 no Brasil.

Ainda nos anos 1930, Solano Trindade publicou, em uma edição de autoria própria, sua primeira obra poética, intitulada *Poemas negros* (1936). Quase 10 anos depois, ele conseguiria publicar o seu segundo livro, chamado *Poemas d'uma vida simples* (1944), que, segundo o próprio autor, teve seus exemplares apreendidos durante sua primeira prisão, ocorrida no mesmo ano:

Em 1944, tive minha primeira prisão política. Eu era membro da Sociedade Amigos da América. Fui preso pela polícia de Dutra. O negócio era contra

Manuel Rabelo e contra o manifesto de Mangabeira. [...] Eu morava em Caxias. Quatro homens fortes foram me buscar. [...] Levaram comigo 39 exemplares de meu livro “Poemas D’uma Vida Simples”. Depois passaram-me para um cubículo, onde havia doze presos¹.

Em paralelo à atividade de poeta, Solano Trindade também esteve ligado ao universo do teatro. Na capital federal da época, nos anos 1940, teve uma participação no Teatro Experimental do Negro (TEN), então liderado por Abdias Nascimento. Não só atuando com a montagem de espetáculos teatrais, o TEN também realizava outras atividades, ora como departamento de estudos relacionados aos negros, por meio de seu braço, o Instituto Nacional do Negro, e ora com o seu museu, o Museu do Negro. Por todos esses motivos, o TEN foi responsável por uma série de eventos importantes no âmbito nacional: é o caso da Conferência Nacional do Negro, em 1949; do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950; e da Convenção Nacional do Negro, em 1945.

Em 1950, Solano Trindade junto com Margarida Trindade e Edison Carneiro fundam o Teatro Popular Brasileiro (TPB). Com esse grupo, foram produzidos vários espetáculos em que personagens eram protagonizadas por pessoas menos favorecidas na sociedade brasileira, por domésticas, operários, entre outros. As exposições percorriam o território brasileiro e também chegaram a lugares distantes, como a Europa.

Sem contar com nenhum apoio oficial do Estado para o TPB e já vendo o grupo formado se dispersar, Solano, no início de 1958, decide por fixar residência em São Paulo, onde ele vislumbrava a possibilidade de mais exposições teatrais e a promessa de um contrato na televisão. No mesmo ano, ele lança sua terceira obra, *Seis tempos de poesia* (1958). Nesse livro aparece a carta datada de 1946, de Roger Bastide, sociólogo francês, sobre sua apreciação dos poemas de Trindade. Num dos trechos, Bastide diz o seguinte:

Aprecio esses poemas que realizam uma síntese entre o passado e o futuro, entre as aspirações de reis proletarizados e as canções do folclore, entre o amor moderno, à sombra das chaminés de usina, e o amor místico, sob o olhar dos orixás².

Em 1961, Solano Trindade publica o seu último livro em vida: *Cantares ao meu povo* (1961). Na ocasião do lançamento do livro, o poeta, em uma entrevista ao jornal *Diário da Noite*, nos chama a atenção para o que poderia ser uma autointerpretação da sua própria dicção poética, que vale transcrever pelo seu teor autobiográfico:

Depois veio a fase da poesia negra, que começou em 1940, e a poesia social, como consequência dessa coisa toda [...] A própria declamação deve ser diferente na poesia negra. Deve ser ritmada, livre da preocupação ocidental do termo estético³.

2. QUAL VOZ? QUAL POESIA?

Cabe começar por dois poemas que confrontam o próprio fazer poético:

1. TRINDADE, Solano. **Solano Trindade**: o poeta do povo. Organização de Raquel Trindade. São Paulo: Cantos e Prantos, 1999, p. 124.

2. BASTIDE, Roger. [Correspondência]. Destinatário: Solano Trindade. São Paulo, 4 out. 1946. 1 carta pessoal. In: TRINDADE, Solano. **Seis tempos de poesia**. São Paulo: Edição H. Mello, 1958, p. 87.

3. POESIA Negra, social e mística no livro de Solano Trindade. **Diário da Noite**, São Paulo, 6 out. 1961.

Advertência

Há poetas que só fazem versos de amor
Há poetas herméticos e concretistas
enquanto se fabricam
bombas atômicas e de hidrogênio
enquanto se preparam
exércitos para guerra
enquanto a fome estiola os povos...

Depois
eles farão versos de pavor e de remorso
e não escaparão ao castigo
porque a guerra e a fome
também os atingirão
e os poetas cairão no esquecimento...⁴

Chamada
Poetas despertai enquanto é tempo
antes que a poesia do mundo
vá-se embora
antes que caia sobre o homem
um peso insuportável...

Vinde correndo
cantar o vosso canto de Amor
para que as crianças
não sucumbam

Vinde com a vossa poesia
socorrer as mulheres
para que elas não caiam em desespero

Vinde poetas
pois vós
conheceis o segredo da vida...⁵

Uma das questões centrais que a arte moderna trouxe, em especial a literatura, foi intensificar as formas de refletir sobre o próprio ato de realizar um objeto artístico, levando muitas vezes ao debate, via um discurso metalinguístico, sobre os limites da representação artística. Ao longo do século XX, muitos poetas brasileiros assumiram o viés de escrever sobre o ato de escrever. Em algumas dessas possibilidades assumidas: há poeta que indaga sobre a linguagem que joga com os sentidos e o real; há o poeta que indaga sobre si mesmo, sobre suas dificuldades em decifrar o mundo e ajustá-lo à linguagem poética e ao rigor de suas construções; há poeta que indaga sobre o papel social do próprio poeta e sua arte, entre muitas possibilidades. Os dois poemas acima de Solano Trindade enquadram-se nessa última categoria.

Em “Advertência”, a zona metalinguística do poema é traçada pela oposição entre o fazer de um tipo de poesia (a dos “versos de amor”, a dos “poetas herméticos e concretistas”) e o elemento destrutivo do real (fabricação de “bombas

4. TRINDADE, Solano. *Poemas antológicos de Solano Trindade*. Organização de Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011, p. 17

5. *Ibidem*, p. 24.

atômicas e de hidrogênio”, aparições da guerra e da fome). Na estrofe seguinte, sua crítica é ainda mais contundente: nutrido por esses mesmos motivos destrutivos, os poetas cantam seus versos de “pavor e remorso” num tempo em que não há muito por fazer, pois também estão atingidos pela guerra, fome e, por fim, talvez em função desses outros dois, pelo esquecimento. No fundo, sua indagação passa por refletir sobre o direito à poesia e o seu real valor em face da destruição trazida por mazelas que não cessam por um só instante. Mas sua indagação também sugere, nas entrelinhas, o tipo de poesia almejada pelo poeta. Uma poesia, por assim dizer, de corpo-a-corpo com o real, que enfrenta o real.

Em “Chamada”, o trabalho metalinguístico é feito em outra chave. Resulta de uma iniciativa de Trindade em chamar os poetas para uma missão. A eles cabem fazer a poesia diante de um mundo de crises sem precedentes, um mundo dilacerado pela exploração de corpos que são operados por condicionantes externas a eles. É preciso realizar a poesia enquanto ainda há tempo para isso: “antes que a poesia do mundo / vá-se embora / antes que caia sobre o homem / um peso insuportável...”. Seu chamamento é diante de uma nova dor que o mundo vive, mas não só isso. O poema traz em si uma confiança sobre o papel da própria poesia como motor de transformação e sobre o papel da linguagem como fator humanista diante das experiências históricas da exploração e do domínio de uns sobre os outros.

Ainda mais contundente que esses dois anteriores é o poema “Esperemos”, transcrito abaixo:

Eu ia fazer um poema para você
mas me falaram das crueldades
nas colônias inglesas
e o poema não saiu

ia falar do seu corpo
de suas mãos
amada
quando soube que a polícia espancou um companheiro
e o poema não saiu

ia falar em canções
no belo da natureza
nos jardins
nas flores
quando falaram-me em guerra
e o poema não saiu

perdão amada
por não ter construído o seu poema
amanhã esse poema sairá
esperemos⁶.

O verbo esperar, entre suas muitas acepções, pode ter o sentido de confiar que algo ou alguma coisa pode acontecer. Se ainda realizássemos uma sintonia mais fina do sentido trazido pelo uso de “esperemos” – na abertura,

6. Ibidem, p. 30.

com o título; e no fechamento, com a última palavra –, poderíamos remeter a uma ideia de expectativa com algo ou alguma coisa que ainda devemos ter a esperança de acontecer. O poema examina o passado, o presente e coloca um fio de esperança no futuro. Do passado vem aquilo que arruína a tarefa do poeta em realizar o seu poema que “não saiu”. Do presente se justifica seu perdão e abre o caminho para sua esperança futura: rememoradas as ruínas das tragédias do passado, será possível ter o amanhecer com um novo poema? Aquilo que era a condicional de uma certa incerteza, demarcada pelas locuções verbais (“ia fazer”, “ia falar”), abre a possibilidade de um novo momento: a certeza do presente no futuro, em que “esse poema sairá”.

É preciso, todavia, lembrar que o lugar da esperança trazida por Solano Trindade sempre encontrava uma manifestação crítica da própria realidade circundante. É o caso do lugar de esperança nas indagações lançadas no poema “Amanhã será melhor”, quando o poeta deflagra sua voz de denúncia das contradições presentes no mundo capitalista, numa dicção típica da melhor poesia social:

Nas manhãs de sol
O trabalhador
Sai pra trabalhar,
Nas manhãs chuvosas
O trabalhador
Sai pra trabalhar.

É a natureza
E o trabalhador
Sempre a trabalhar
Que constrói o mundo
Que constrói a vida
Sempre a trabalhar.

Quais as esperanças
Do trabalhador?
Não posso dizer
Ele dá tudo
Nada ele tem
Quais as esperanças
Do trabalhador?

Pelos campos
Pelos fábricas
Estou sempre a perguntar
Quais as esperanças
Do trabalhador?

Nas zonas miseráveis
Eu fico a perguntar
Quais as esperanças
Do trabalhador?

Nos hospitais
Nas cadeias
Eu fico a meditar
Quais as esperanças
Do trabalhador?

Toma forma de ritmo
Toma forma de canto
Sempre a mesma pergunta
Quais as esperanças
Do trabalhador?⁷

Ligado à voz de uma poesia de cunho social está também um dos seus poemas mais conhecidos, “Tem gente com fome”, escrito para sua seleta de poemas dos anos 1940. Cabe transcrevê-lo aqui:

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Piiiiii

Estação de Caxias
de novo a dizer
de novo a correr
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Vigário Geral
Lucas
Cordovil
Brás de Pina
Penha Circular
Estação da Penha
Olaria
Ramos
Bom Sucesso
Carlos Chagas
Triagem, Mauá
trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Tantas caras tristes
querendo chegar

7. Ibidem, p. 18-19.

em algum destino
em algum lugar

Trem sujo da Leopoldina
correndo correndo
parece dizer
tem gente com fome
tem gente com fome
tem gente com fome

Só nas estações
quando vai parando
lentamente começa a dizer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer
se tem gente com fome
dá de comer

Mas o freio de ar
todo autoritário
manda o trem calar
Pisiuuuuuuuu⁸

Trata-se de uma poesia advinda da observação do poeta em face do mundo que o rodeava, de sua experiência de residir em Duque de Caxias e de trabalhar, nos anos 1940, na Praia Vermelha, ocasião em que tomava os trens pelas manhãs e ao final do dia. O poema acompanha o vai e vem das estações do subúrbio carioca, parodiando o antigo poema de Manuel Bandeira, “Trem de ferro”, com a construção de uma onomatopeia que imita a movimentação de cada parada e cada partida de trem. Tais movimentos, como recurso literário de expressão poética, deflagram, por sua vez, uma situação social de denúncia realizada pelo poeta: “tem gente com fome / tem gente com fome / tem gente com fome”.

3. DA AUSÊNCIA À EXISTÊNCIA

Como anuncia o grande pensador camaronês Achille Mbembe, o pensamento europeu, dentro de sua lógica colonialista, nunca operou a identidade como forma de pertencimento mútuo, como forma de construção de um território de encontro respeitoso com a diferença. Muito pelo contrário, como orientava o aparelho colonial em funcionamento. Dentro de uma lógica euro-americana, que Mbembe caracterizou como um tipo de autoficção ou de autocontemplação do colonizador, os termos negro e raça aparecem no saber e no discurso moderno como parte da própria exploração sem precedentes:

ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele e de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundo

8. TRINDADE, Solano. *Cantares ao meu povo*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 34-35.

euro-americanos em particular fizeram do negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura: a da loucura codificada⁹.

Do século XV ao século XIX, construiu-se um grande maquinário social, regrado pelo pensamento eurocêntrico, com o propósito de transformar em mercadoria homens e mulheres que habitavam a África. Tal experiência profundamente dilacerante a tais pessoas, que são tragadas por um sistema colonial de exploração e espoliação da própria existência, criou uma população-objeto ou uma população-mercadoria, renegando a todas essas pessoas a própria língua e a manutenção de laços sociais. Ainda assim, em que pesem todas as dificuldades inimagináveis para nós contemporâneos, tais pessoas, impedidas de realizar uma vivência digna, não deixaram, num ato de resistência, de ter o estatuto de sujeitos ativos no mundo. Mbembe demarca muito bem essa dualidade exploração/resistência:

Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – cripta viva do capital. Porém – e esta é sua patente dualidade –, numa reviravolta espetacular, tornou-se o símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no ato de criação e até mesmo no ator de viver em vários tempos e várias histórias simultaneamente¹⁰.

É possível dizer que a poesia de Solano Trindade se liga exatamente a essa dualidade. Ele vai ao passado de humilhações, da exploração e da resistência das populações negras não para tão somente rememorar, mas como um ato de dar existência ao que estava até então ausente. O poeta sabia do espaço a preencher: na ausência, não há poder constituído. Em termos comparativos, é preciso lembrar o que Grada Kilomba, no prefácio à mais recente edição brasileira da obra *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, relatou sobre sua experiência de estudante universitária em Lisboa, no final dos anos 1990. Num momento em que escrevia o seu trabalho de diplomação, ela percorria os muitos livros na biblioteca e ficava a se perguntar: “como é que se pode escrever sobre a *negritude*, num espaço onde não há um único livro escrito por *autorxs negrxs*?”¹¹. Sua constatação é que havia um princípio da ausência, como descreve: “Este princípio da ausência, no qual algo que *existe* é tornado ausente, é uma das bases fundamentais do racismo”. As obras de Frantz Fanon existem, mas são ausentes, e por isso deixam de ter existência real. O existente passa a ser ausente e deixa assim de existir¹².

O princípio de existência em Solano Trindade se faz, em muitos casos, por meio de uma poesia que observa e plasma a realidade ou, no jogo com a memória do passado, reage e se conecta com as raízes da experiência histórica do escravismo colonial e suas lutas de resistência. É o caso do poema “Sou negro”, dedicado a Dione Silva:

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs

9. MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2018, p. 13.

10. *Ibidem*, p. 21.

11. KILOMBA, Grada. *Fanon, existência, ausência*. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020, p. 12, grifos da autora.

12. *Ibidem*, p. 12, grifos da autora.

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malés
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação¹³.

Essa conexão com o passado é uma forma de mobilização da memória em torno da experiência colonial, incidindo sobre a apropriação das imagens que representaram as lutas do passado e como tais imagens podem se ocupar e suscitar a própria luta no presente. Não se trata, por parte do poeta, de um testemunho, mas, sim, de uma evocação que leva à crítica do seu próprio tempo. Nesse sentido, a memória não recupera em si a injustiça antes cometida com tais populações – muito menos se ancora numa chave melancólica ou nostálgica –, mas restitui e coloca em circulação as contradições de uma situação colonial ainda vivida no presente. A experiência dos seus avós, num ato autobiográfico do poeta, representa o gesto do passado, que se transforma para o poeta numa espécie de espelho e se torna o ponto de encontro de algumas imagens: a sua própria que deseja a libertação plena e a imagem que carrega e tem força didática de lembrar o passado colonial e suas fontes de crueldade.

Em “Navio negreiro”, o poeta percorre de maneira crítica um dos momentos mais tristes e dolorosos de nossa história: a chegada dos navios e com eles os corpos que seriam instrumentalizados pela máquina colonial:

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira

13. TRINDADE, Solano. op. cit, 2011, p. 162-163.

Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...¹⁴

O navio negreiro de Solano Trindade evoca os ritmos e a cadência musical de antigos cantos com um verso que demarca um tipo de repetição e de marcação: “Lá vem o navio negreiro”. Tais navios – já cantado, por sinal, pelo nosso grande poeta romântico Castro Alves – representavam a própria violência da expatriação. Violência, esta, que se sustenta pelo comportamento diário do colonizador em seu trato com o colonizado; violência que se dá a qualquer forma de lembrança do passado do colonizado; violência de enorme contundência na medida em que a única expectativa futura dada ao colonizado é simplesmente aquilo que se repetirá (sem dia para acabar) como sofrimento¹⁵. O poema propõe, todavia, em meio a tudo isso, uma reversão rumo à resistência e à identificação, por conseguinte à própria existência. Chegavam da África “cheinho de poesia”, “cheinho de inteligência”, “com carga de resistência”.

Em outro poema, intitulado “Quem tá gemendo?”, Solano Trindade aponta as mesmas feridas abertas da escravidão:

Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi?

Carro de boi geme quando quer
Negro não
Negro geme porque apanha
Apanha pra não gemer

Gemido de negro é cantiga
Gemido de negro é poema

Geme na minh'alma,
A alma do Congo,
Do Níger da Guiné,
De toda África enfim
A alma da América
A alma Universal

Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi?¹⁶

O verbo gemer, amplamente utilizado no poema, cria uma espécie de oposição de sentidos. Primeiro, seu sentido aponta a própria condição de humilhação

14. TRINDADE, Solano. op. cit., 1999, p. 45.

15. MBEMBE, Achille. op. cit., p. 189.

representada pela invasão de negros e negras açoitados em nome da máquina colonial; segundo esta lógica da crueldade, “Negro geme porque apanha / Apanha pra não gemer”. Se há uma forma de submissão, é porque o regime colonial e suas formas de acumulação não permitiram outra saída; para o comando do colonizador sobre o colonizado “requer, acima de tudo, o poder de impor o silêncio do nativo”¹⁷. Em outro poema, intitulado “Canto dos Palmares”, esse mesmo lugar do colonizador também está bem demarcado: “o opressor se dirige / a nossos campos, / seus soldados / cantam manchas de sangue”¹⁸. A partir da segunda estrofe de “Quem tá gemendo?”, o sentido de gemer se transforma, opondo-se ao antes estabelecido. Por esse novo sentido, uma voz restitui um outro eu, uma nova existência liberta da tutela do colonizador. Seu gemido se converte em cantiga, em poema, se lança como grito de liberdade contra a anticomunidade, que é a colônia. Numa imagem de forte identificação, o poeta escreve: “geme na minh’alma”. Confluem-se as mesmas imagens análogas àquelas trazidas no fechamento do poema “Canto dos Palmares”:

Mas não mataram
meu poema.
Mais forte
que todas as forças
é a Liberdade...
O opressor não pôde fechar minha boca,
nem maltratar meu corpo,
meu poema
é cantado através dos séculos,
minha musa
esclarece as consciências,

Zumbi foi redimido...¹⁹

Para fechar este texto, nada parece ser mais oportuno do que o seu poema “Convocação”. É preciso mais do que nunca garantir a defesa de um Estado que conviva e respeite as diferenças, um mundo em que a condição de opressão sobre populações mais pobres não prevaleça. É necessário, enfim, que a nossa poesia seja antifascista sempre, tal como a de Solano Trindade.

Contra o fascismo,
Marchemos, camaradas,
A liberdade nos chama,
Para o dia de amanhã,
Deixemos os nossos lares,
Deixemos as amadas,
Partamos para a frente,
Partamos, camaradas!

Contra o fascismo,
Marchemos, camaradas,
Soframos nesta noite
Por grande amanhecer,

16. TRINDADE, Solano, op. cit., 1981, p. 29.

17. MBEMBE, Achille. op. cit., p. 194.

18. TRINDADE, Solano. op. cit., 2011, p. 139.

19. Ibidem, p. 143.

É mais belo o sol,
Depois das enxurradas,
Partamos para a frente,
Partamos, camaradas!

Contra o fascismo,
Marchemos, camaradas,
Vamos libertar
O trabalhador,
Das terras que ficaram
Ao nazismo escravizadas,
Partamos para a frente,
Partamos, camaradas!

Contra o fascismo,
Marchemos, camaradas,
Teremos a nossa parte
Na salvação do mundo,
Como as das estepes,
As nossas avançadas,
Partamos para a frente,
Partamos, camaradas!²⁰

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger. [Correspondência]. Destinatário: Solano Trindade. São Paulo, 4 out. 1946. 1 carta pessoal. *In*: TRINDADE, Solano. **Seis tempos de poesia**. São Paulo: H. Mello, 1958, p. 87.

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020. p. 11-16.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1, 2018.

POESIA Negra, social e mística no livro de Solano Trindade. **Diário da Noite**, São Paulo, 6 out. 1961.

TRINDADE, Solano. **Seis tempos de poesia**. São Paulo: H. Mello, 1958.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRINDADE, Solano. **Solano Trindade: o poeta do povo**. Organização de Raquel Trindade. São Paulo: Cantos e Prantos, 1999.

TRINDADE, Solano. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. Organização de Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

20. *Ibidem*, p. 26-27.

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

Um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas maiorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ele produz¹.

“Enfrentados os desafios, a comunicação/educação estará apta a levar os alunos a uma produção que valorize aspectos da cultura em que vivem, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, sua inserção na totalidade do mundo, conhecendo-o para modificá-lo – reformando-o e/ou revolucionando-o, numa nova linguagem audiovisual, num novo mundo”².

As atividades nesta edição estão organizadas na reflexão sobre educomunicação em dois momentos: a comunicação apoiada nos artigos: “Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária”, de Jiani Adriana Bonin; “Cursos de jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil”, de Antônia Alves Pereira e Sonia Virgínia Moreira. A educação é tratada no artigo “Representações e discursividades da educação na comunicação”, de Fernanda Elouise Budag.

Todos os artigos trazem em seu referencial teórico questões relacionadas à educomunicação, separamos os artigos em comunicação e educação a partir da análise da ênfase que é dada no desenvolvimento de cada narrativa. Para fazer a síntese entre comunicação e educação, apontamos o artigo “Democratização das mídias e educação”, de Maria Cristina Castilho Costa

A comunicação comunitária tratada no artigo de Bonin, segundo a autora, tem como horizonte as necessidades de uma pesquisa que investiga os processos educacionais desenvolvidos na produção dos jornais *Boca de Rua* e *O Cidadão* e seu papel na construção da cidadania comunicativa.

O vazio da comunicação jornalística em atender grupos da comunidade excluídos da grande mídia é **apresentada no artigo de Pereira e Moreira** que analisa a expansão dos cursos de jornalismo em instituições públicas e privadas de ensino superior e a distribuição geográfica das redes. O artigo mostra, também, que o acesso ao ensino superior contribuiu para a diversidade e a inclusão social de jovens de baixa renda no processo de interiorização das universidades e dos cursos de jornalismo.

1. MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 181, p. 51-61, 2000.

2. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009.

1. TEMA: COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA

A figura do professor e a imagem da educação é objeto de estudos do artigo de Budag; particularmente do docente e do ensino de Filosofia, a autora apresenta uma reflexão teórica e questiona se há a reprodução de estereótipos da docência, ou a sua quebra; e quais os enunciados hoje construídos em torno da educação.

2. TEMA: A FIGURA DO PROFESSOR E A IMAGEM DA EDUCAÇÃO

A presença da tecnologia e suas formas de comunicação é registrada no artigo: “*Escrevivência: o blog e o microblog como espaços de pesquisa em história de vida*”, de Roselete Fagundes de Aviz e Gilka Elvira Ponzi Girardello. O objetivo do artigo, segundo suas autoras, é discutir contribuições metodológicas desse estudo, especialmente nos aspectos alusivos aos objetos *blog* e *microblog* (Twitter) como espaços de pesquisa associados ao método *Histórias de Vida*.

3. TEMA: AS REDES SOCIAIS BLOG E TWITTER NO DIAGNÓSTICO DAS FORMAS DE VIOLÊNCIAS

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Comunicação Comunitária
- A figura do professor e a imagem da Educação
- As redes sociais blog e twitter no diagnóstico das formas de violências
- A democratização das mídias

4. PRIMEIRA ATIVIDADE

4.1. Comunicação Comunitária.

O objetivo da atividade é apresentar a pesquisa sobre as práticas dos sujeitos na produção dos jornais Boca de Rua e o Cidadão, sua atuação crítica e constitutiva como produtores de comunicação e paralelamente explorar as perspectivas teóricas para pensar a relação entre Educomunicação e comunicação comunitária, propostas no artigo de Jiani Adriana Bonin “Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária”.

A atividade é destinada aos alunos e professores de graduação da área das Ciências Humanas, em especial da Comunicação (Jornalismo) e Pedagogia.

Organizamos a atividades na seguinte sequência didática:

1. Leitura do artigo com ênfase nos itens.

- Diálogos possíveis entre comunicação comunitária e educomunicação.
- A comunicação comunitária caminha para efetivar o exercício do direito à comunicação, condição que amplia os horizontes da garantia de outros direitos.
- Na intersecção entre comunicação e educação coexiste a possibilidade de os sujeitos fazerem uso de palavras originalmente próprias dos dominantes para “dizer coisas novas que ilustram seus anseios e suas lutas”³.
- Os processos educacionais, como argumenta Baccega, dotam os sujeitos de competências para “construir novos modos de atuação na mídia e no mundo”⁴.

2. Fazer a síntese das opiniões, priorizando a noção comunicação comunitária.

3. Solicitar que os alunos, em pequenos grupos, pesquisem o jornal Boca de Rua. Sugerimos que consultem o site: <https://jornalbocaderua.wordpress.com/sobre-nos/>.

Um jornal fala e por isso o nosso tem até o nome de Boca. Mas também escuta o povo da rua, escuta outros movimentos. As pessoas também nos escutam quando compram nosso jornal, a universidade nos escuta quando nos chama para falar do nosso trabalho. O outro lado da cidade nos vê porque nos escuta e nos lê. Ver, falar e escutar. É assim que a comunicação é feita⁵.

O jornal Boca de Rua, publicação feita por moradores em situação de rua e que circula há 19 anos em Porto Alegre, também foi atingido pelas restrições impostas pela chegada da pandemia do novo coronavírus no Brasil. Para seguir circulando, a solução foi criar uma edição online e lançar uma campanha de assinaturas para conseguir apoiadores e assegurar a continuidade do projeto coordenado pela Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação (ALICE).

4. Fazer uma roda de conversa sobre a intenção do jornal, as demais informações obtidas e como ajudar o jornal neste momento de pandemia.

5. Nos mesmos grupos propor que busquem informações sobre o jornal Cidadão, sugerimos o site: <https://mareonline.com.br/quemsomos/>.

O site apresenta a missão do jornal:

Produzir e difundir conteúdos e narrativas que mobilizem e contemplem os moradores das 16 favelas da Maré a partir do seu protagonismo e potencial de forma a superar as representações negativas e preconceituosas comumente veiculadas nas mídias hegemônicas sobre as favelas e periferias. Instrumentalizar o morador com informação de qualidade visando uma opinião crítica para preservação e conquista de direitos, com linguagem textual acessível, fomentando ações de longo prazo capazes de gerar mudanças que impactem na qualidade de vida da população da Maré⁶.

Esse site apresenta uma visão geral das matérias já publicadas e ações comunitárias empreendidas.

3. BRANDALISE, Roberta; ASSENCIO, Sandro. Contra a barbárie da incomunicação e pela construção de uma sociedade educativa. *MATRIZES*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 313-317, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i2p313-317>, p. 314.

4. BACCEGA, Maria Aparecida. Op. cit., p. 27.

5. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/2020/04/jornal-boca-de-rua-cria-edicao-virtual-e-lanca-campanha-de-assinaturas/>.

6. Disponível em: <http://jornalcidadao.net/>.

1. Voltar à roda de conversa e discutir o significado da comunicação comunitária nos dois jornais à luz dos itens propostos. Observe que com a pandemia os jornais criaram uma versão on-line.
2. Discutir a falta de propostas de comunicação comunitária a partir do vazio da comunicação jornalista em atender grupos da comunidade de excluídos da grande mídia apresentada no artigo: “Cursos de jornalismo em perspectiva histórico-geográfica: arranjos locais e regionais no Brasil”, de Antônia Alves Pereira e Sonia Virgínia Moreira que analisa a expansão dos cursos de jornalismo em instituições públicas e privadas de ensino superior e a distribuição geográfica, das redes, mostra, também, que o acesso ao ensino superior contribuiu para a diversidade e a inclusão social de jovens de baixa renda no processo de interiorização das universidades e dos cursos de jornalismo.

5. SEGUNDA ATIVIDADE

5.1. Representações: figura do professor e imagem da Educação.

A atividade está centrada no artigo de Fernanda Elouise Budag “Representações e discursividades da educação na comunicação”, a autora orienta suas reflexões a partir da concepção de Morin⁷ de que a “educação deve contribuir para a autoformação da pessoa e ensinar como se tornar cidadão”. Assim, entende que o educador no espaço da sala de aula é um interlocutor qualificado para dialogar com seus estudantes e ajudá-los em sua formação.

Essa atividade é destinada aos professores da escola básica e para a autora ao professor de Filosofia.

Organizamos a atividade na seguinte sequência didática:

1. Solicitar que os alunos assistam alguns episódios da série Merli, disponível no streaming Netflix e escolham os que considerarem mais significativos, justificando a escolha.
2. Fazer o levantamento dos episódios mais citados e as justificativas das escolhas.
3. Discutir os temas contemplados nos episódios escolhidos.
4. Propor a leitura do artigo situando os temas no texto do artigo.

Sugerimos:

[...] ao mesmo tempo em que Merlí ensina sobre o conteúdo previsto no plano de ensino da disciplina, ensina também sobre/para a vida, levando os alunos-personagens a refletirem sobre seus pensamentos e atitudes individuais e em sociedade;[...] Não obstante costume agir de modo autocentrado, Merlí revela-se particularmente preocupado com a coletividade e alteridade, e, portanto, empático

7. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

quanto à dor alheia sempre que se depara com manifestações de machismo, homofobia e transfobia [...]

5. Nas considerações finais, identificar a imagem de professor e o papel da educação apresentados pela autora no artigo sobre a série Merli.

6. TERCEIRA ATIVIDADE

6.1. As redes sociais blog e Twitter no diagnóstico das formas de violências.

A presença da tecnologia e suas formas de comunicação é registrada no artigo: “Escrevivência: o blog e o microblog como espaços de pesquisa em história de vida”, de Roselete Fagundes de Aviz e Gilka Elvira Ponzi Girardello. Esse, segundo as autoras, busca refletir sobre *fundamentalismos religiosos* contra meninas e mulheres, com ênfase na aculturação, nas violências e no papel da educação.

A atividade é destinada aos professores da escola básica e de graduação. Propomos a seguinte sequência didática.

1. Identificar com os alunos as características comunicacionais do Blog, Twitter ou Microblog.
2. Verificar quais das ferramentas são mais utilizadas por eles e qual é o objetivo da criação de seus Blog ou Twitter.
3. O artigo teve como base histórias de vida – orais e escritas – de meninas e mulheres que sofreram algum tipo de violência em contextos religiosos brasileiros. Aponta que as violências praticadas no tecido social podem interferir nas relações educativas, muitas vezes oriundas de contextos *fundamentalistas religiosos* e são produtoras de fracassos na aprendizagem, evasão, repetência, isolamento ou distúrbios de atenção. Assim propomos a leitura individual do artigo dando ênfase nas seguintes afirmações:

Uso do blog e do microblog como ferramentas de comunicação criou um lugar da voz para essas mulheres, no sentido de que pudessem “contar a todo mundo” o que acontece em sua intimidade, indo ao encontro de outras vozes que a elas afinam-se. A pesquisa deu ainda mais consistência a essas ideias quando nos permitiu perceber a escola, como (re)produtora do medo, assim como o são os contextos fundamentalistas religiosos.

Twitter, além de publicações livres como ocorre com os blogs, destacou-se como ferramenta de comunicação direta entre perfis, incentivando a participação e o compartilhamento de informações que geram conhecimento, além de caracterizar-se como ferramenta de comunicação para as pessoas acompanharem umas às outras a distância.

4. Fazer uma roda de conversa com os alunos sobre essas afirmações e sintetizar com as considerações finais do artigo.

Propomos para os alunos de graduação das diferentes áreas da Comunicação e da Pedagogia que aprofundem a reflexão sobre o papel das tecnologias no mundo globalizado com a leitura do artigo: “Democratização das mídias e educação”, de Maria Cristina Castilho Costa. O artigo, na opinião da autora, apresenta o conflito que existe entre os mecanismos políticos republicanos e a liberdade de expressão, assim como entre os interesses do mercado e a informação. Analisando historicamente esses conflitos, propõe a luta pela democratização das mídias como forma de libertar o público da “Caverna de Platão” do mundo contemporâneo.

Recomendamos os itens:

- Sociedade contemporânea e comunicação em rede: em que analisa a comunicação em rede e as transformações trazidas para essa sociedade globalizada.
- O que é democratizar as mídias?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009.

BRANDALISE, Roberta; ASSENCIO, Sandro. Contra a barbárie da incomunicação e pela construção de uma sociedade educativa. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 313-317, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i2p313-317>.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 181, p. 51-61, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.