

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XXIII – n. 1 – jan/jun 2018
Fundada em 1994

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. — 2018 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2018 — 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

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungiole

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

CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin

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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104

Estagiária: Tainá Luz Carvalho



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

Bases de indexação:

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

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

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

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

Diagramação: Julia Ahmed e Maurício Marcelo | Tikinet Edição

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Isabella Ribeiro e Laís Otero | Tikinet Edição

Pareceristas desta edição:

Cilene Victor

Claudemir Viana

Lucilene Cury

Gisely Valentim Vaz Coelho Hime

Juliana Doretto

Marciel Consani

Maria Aparecida Baccega

Roberta Brandalise

Ruth Itacarambi

EDITORIAL

Os artigos a serem lidos neste número da revista Comunicação & Educação contemplam um conjunto de temas concernentes ao âmbito editorial de nossa publicação e são voltados, centralmente, aos seguintes eixos: exploração de problemas metodológicos, reflexões acerca das representações discursivas referentes aos media, debates sobre políticas educativas e ponderações envolvendo experiências pedagógicas que acionam os meios de comunicação. Trazemos à luz, ainda, texto escrito por dois professores da Universidade de Londres, voltado a um assunto central nos dias correntes: as notícias falsas. Os autores expandem o problema buscando entender quais as implicações das fake news no que tange aos jogos de poder, ao controle da (des)informação e aos andamentos da vida democrática.

Com tal reunião de trabalhos, procuramos tanto cobrir desafios relacionados ao maior amadurecimento da reflexão nas interfaces comunicativo-educativas como aduzir incitações contextuais que dialogam com o nosso campo de trabalho, tendo sobre ele, muitas vezes, papel decisivo, como se reconhece no tratamento das políticas públicas, nas operações ideológicas, na luta pela criação de consensos nem sempre voltados aos interesses populares.

Os problemas suscitados, por vários ângulos e inflexões, alinham nossa revista com pesquisas e preocupações presentes dentro e fora do Brasil, incitadas por impasses vividos na educação e na comunicação. A despeito dos seus limites, os artigos aqui reunidos procuram mostrar alternativas possíveis àqueles óbices, seja através da efetivação de diagnósticos seja buscando soluções que o aprofundamento dos vínculos educomunicativos, pautados no diálogo, no compartilhamento de vivências e na crítica à intolerância, pode proporcionar.

Os artigos irão circular no contexto que atravessa o presente brasileiro. E não se trata de quadro alvissareiro, haja vista o cenário político tempestuoso, assim como o descaso com que vem sendo tratada no país a pesquisa científica e tecnológica. As agências de fomento, sobretudo as federais, minguaram seus recursos, comprometendo uma série de projetos em andamento ou a serem implementados – que poderiam elaborar um ambiente decisivo para a melhoria das condições de vida do nosso povo. A educação pública de qualidade vem sendo debilitada, quando não acompanhada de iniciativas esdrúxulas, à maneira da chamada “Escola sem Partido”. A consequência dessa incúria é condenar vastos setores da população a permanecerem com níveis insuficientes de educação formal, o que não deixa de ser um vetor cruel para reconcentrar renda; afinal, os filhos dos grupos dominantes continuarão a frequentar escolas, algumas das quais proclamam a formação de um aluno global.

A despeito de tantas mazelas, a revista Comunicação & Educação prossegue em sua trajetória de vinte e quatro anos, disponibilizando materiais de qualidade para pesquisadores, docentes, discentes e demais envolvidos em nosso campo de atuação. Em

circunstâncias de crise aguda e mesmo de abatimento, é imperioso lembrar, com Maurício Tapajós e Paulo Cesar Pinheiro, na canção “Pesadelo”, que “quando um muro separa uma ponte une”.

Boa leitura.

Os editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil <i>Ismar de Oliveira Soares</i>	7
A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação <i>Luiz Marcelo Robalinho Ferraz</i>	25
Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública <i>Maria Aparecida Baccega e Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha</i>	39
Aproximações entre jornalismo e educação <i>Marina Lisboa Empinotti e Rita de Cássia Romeiro Paulino</i>	53
A temática ambiental nos projetos de pesquisa e extensão do curso de jornalismo das universidades do Piauí <i>Elinara Soares Barros de Sousa, Denis Barros de Carvalho e Orlando Maurício de Carvalho Berti</i> ..	65
Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa <i>Jônio Machado Bethônico e Carla Viana Coscarelli</i>	77
Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor <i>Suyanne Tolentino Souza</i>	93

ARTIGOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ARTICLES

Democracia <i>fake</i> , más notícias <i>Natalie Fenton e Des Freedman</i>	107
A classe: vivendo e aprendendo na era digital <i>Sonia Livingstone</i>	127

ENTREVISTA/INTERVIEW

François Jost: entre a intimidade e a maldade (comunicação, personagens e séries de televisão na atualidade) <i>Maria Cristina Palma Mungioli</i>	139
--	-----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

A representação do mecanismo cognitivo de Sherlock Holmes em “A Noiva Abominável” <i>Maria Ignês Carlos Magno e Letícia Kuhl</i>	149
---	-----

POESIA / POETRY

Pagu: poesia, militância e condição feminina <i>Arlindo Rebechi Junior</i>	159
---	-----

EXPERIÊNCIA

Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças

Pâmela Saunders Uchôa Craveiro.....171

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades com Comunicação & Educação — Ano XXIII — n. 1

Ruth Ribas Itacarambi.....185

Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil¹

Ismar de Oliveira Soares²

Professor Titular Sênior da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom). E-mail: ismarolive@yahoo.com

Resumo: Este artigo discute a indispensabilidade da prática educomunicativa na implementação de uma reforma curricular que leve em conta as demandas por uma educação cidadã que privilegie a formação para o exercício do direito universal à expressão e à comunicação. Toma como objeto de análise a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC, aprovada em dezembro de 2017, observando a natureza das premissas que abrem perspectivas para a inclusão da educação midiática como prática de interesse para o sistema educativo. O artigo lembra, finalmente, a expectativa criada pelo documento oficial quando prevê a atuação, no âmbito escolar, de curadorias e mediações especializadas para o tratamento de temas para os quais ainda não existam docentes especificamente formados. Entende-se que esse dispositivo abre caminho para a presença do especialista em Educomunicação nos quadros profissionais de atendimento à educação básica.

Palavras-chave: educomunicação; reforma curricular; educação cidadã; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This article discusses the indispensability of educommunicative practices in the implementation of a curricular structure renewal that takes into account the demands for a civic education that favors formation enabling the citizen to exert their universal right to free expression and communication. The object of study is the definitive version of *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) from MEC, approved in December 2017, by observing the nature of its premises that offer the prospect for the inclusion of mediatic education as a useful practice to the educational system. This article finally recalls for the expectations created by the official document in regards to the performance, in the school context, of specialized curating and intermediation of topics to which there are no specifically trained educators. It is understood that this device opens the way for the presence of the specialist in Educommunication in the professional frameworks for basic education.

Keywords: educommunication; curricular structure renewal; civic education; Base Nacional Comum Curricular.

Recebido: 24/02/2018

Aprovado: 27/03/2018

1. Artigo escrito a partir do paper "Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da educomunicação para a renovação da base curricular nacional", apresentado na sessão de encerramento do VII Congresso de Educação Básica promovido pela Secretaria de Educação do Município de Florianópolis na capital catarinense, no dia 6 de fevereiro de 2018.

2. O autor supervisionou projetos de educação midiática em vários estados do Brasil nas décadas de 1970 e 1980, especialmente o Projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC),

implementado inicialmente junto ao Movimento Popular e, na sequência, em escolas privadas e públicas. Liderou, em 1996, a criação do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), a partir do qual coordenou a pesquisa que sistematizou o conceito de educomunicação (1997-1999). A partir do ano 2000, supervisionou uma série de programas de formação de professores/alunos, entre os quais o Educom.rádio (Prefeitura de São Paulo, 2001-2004) para 11 mil professores/alunos do ensino fundamental; o Educom.tv (2002), semi-presencial, para 2.500 professores de 1.020 escolas da rede estadual de educação, em São Paulo; o Educom.rádio. Centro-Oeste (2004-2005) para 2.000 professores e alunos dos estados do Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul; e o Mídias na Educação, iniciativa do MEC que atendeu docentes matriculados em escolas do estado de São Paulo entre 2006 e 2012, formando 450 professores em nível de especialização e 6.500 em nível de aperfeiçoamento. Articulou a criação da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP, da qual foi coordenador.

3. LOPES, Marina; OLIVEIRA, Vinícius de. As oportunidades e os riscos com a chegada da Base Nacional. *Porvir*, São Paulo, 22 dez. 2017. Inovações em Educação. Disponível em: <<http://porvir.org/as-oportunidades-e-os-riscos-com-a-chegada-da-base-nacional/>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

4. Diretora do Instituto Inspirare.

5. LOPES; OLIVEIRA, op. cit.

6. Daniel Cara foi um dos protagonistas da mobilização pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) na Câmara dos Deputados. Foi escolhido a personalidade da Educação em 2012, em enquête coordenada na

1. A PROPOSTA DA BNCC E AS REAÇÕES QUE PROVOCOU

O Ministério da Educação definiu em dois anos – a partir de dezembro de 2017 – o período de preparação para a implantação, em cada município do país, da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A necessidade imperiosa de dar início a uma reforma de tão grande alcance, em tão pouco tempo, deixou certa sensação de insegurança, preocupando muitos pesquisadores da área, gestores de redes municipais de ensino. Na verdade, os dois anos de consultas e debates e as três propostas produzidas não foram suficientes para mobilizar quem mais interessa: os professores de diferentes níveis e áreas da docência no ensino básico.

Na realidade, foram basicamente de três ordens as reações da sociedade diante do novo dispositivo: apoio entusiasmado, de um lado, contestação radical, de outro, convivendo tais posições com uma pouco disfarçada indiferença, decorrente, entre outros motivos, da crise de confiança e da gravidade da situação político-econômica vivida pelo país nos anos finais da segunda década do século XXI, com efetivas perdas para a área da educação pública. Fixamo-nos nas duas primeiras.

1.1 O apoio: oportunidade para “alavancar inovações”

O site do Porvir, organização do terceiro setor dedicada a pesquisas e assessorias em educação, apoiou com entusiasmo a iniciativa, ainda que com ressalvas. No artigo “As oportunidades e os riscos com a chegada da Base Nacional”, assinado por Marina Lopes e Vinícius de Oliveira, a organização considerou que a BNCC trazia:

oportunidades para alavancar a inovação na educação brasileira, considerando a contemporaneidade do projeto, que foca no desenvolvimento integral, na multidimensionalidade e nas competências gerais, sintonizadas com as demandas da sociedade do século 21, criando referências para que redes, escolas e professores saibam o que é esperado de cada um deles³.

O artigo deu ênfase especialmente à interpretação de Anna Penido⁴, para quem o projeto teria a virtude de converter-se num “ponto de partida para promover a equidade, já que apresenta uma série de direitos de aprendizagem que precisam ser assegurados para todas crianças, adolescentes e jovens”⁵.

1.2 Contestação: o que diriam Anísio Teixeira e Paulo Freire?

Em posição de confronto à iniciativa do MEC, Daniel Cara⁶, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirma que “a BNCC reduz o trabalho pedagógico dos professores a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos e (equivocadamente) transmitidos, tornando o processo de

ensino-aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável”⁷. Para contextualizar historicamente sua avaliação, ele pergunta: “O que diriam sobre a base curricular os educadores Paulo Freire e Anísio Teixeira?”⁸. E responde que, para Anísio Teixeira, a nova base curricular estaria contradizendo “uma experiência escolar significativa e democrática, orientada a educar ao invés de simplesmente instruir”⁹.

Já para Paulo Freire, a base curricular proposta pelo MEC “é a própria expressão da educação bancária, aquela que pressupõe que o aluno nada sabe e que o professor transmite o conhecimento, como se essa transmissão fosse possível em termos práticos”. Enfim, conclui:

Provavelmente, Paulo Freire anotaria que a novidade dessa BNCC é seu desserviço na promoção de um controle injusto do trabalho docente, desvencilhado da oferta de condições de trabalho aos educadores e da boa prática pedagógica, que é obrigatoriamente dialógica, emancipatória e construtiva¹⁰.

Em síntese, enquanto o apoio advém de setores preocupados com as inovações, a contestação apõe a questão do cotidiano da escola.

1.3 A resposta antecipada do texto oficial

Como que reagindo a futuras críticas como as que acabamos de transcrever, o documento do MEC antecipa-se, afirmando ser totalmente favorável a uma educação integral, porque integrada às “novas formas de existir” do educando brasileiro:

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir¹¹.

As visões distintas fazem crer que o projeto é incontestavelmente polêmico, e que será implantado a partir de diferentes exegeses.

2. QUEM TEM INTERESSE NESSA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Na introdução ao artigo em que abordamos a primeira versão da proposta do MEC¹², o que identificamos em primeiro plano foi justamente a natureza polêmica do projeto governamental, cuja estrutura havia sido concebida, em 2015, por Janine Ribeiro¹³, então Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff, em decorrência de um mandato do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2014 e 2024.

O anúncio da Base veio acompanhado de uma pesquisa coordenada por Antônio Augusto Gomes Batista, Rosario Lugli e Vanda Ribeiro, tendo como título “Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição”¹⁴,

internet pela Revista Nova Escola. Cf. mais informações no endereço disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2814/conheca-daniel-cara-a-pessoalidade-da-educacao-em-2012>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

7. CARA, Daniel. #BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular? **UOL Educação**, São Paulo, 20 dez. 2017. Blog do Daniel Cara. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

8. Ibidem.

9. Ibidem.

10. Ibidem.

11. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 1. ver. Brasília, DF: MEC, 2016. p. 12-13.

12. SOARES, Ismar de Oliveira. A educação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/110451/112708>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

13. Renato Janine Ribeiro é professor titular da cadeira de Ética e Filosofia Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

14. BATISTA, Augusto Gomes; LUGLI, Rosario; RIBEIRO, Vanda. Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-23. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sess%C3%A3o-Especial-05.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

cujos resultados foram apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, no espaço da UFSC (4 a 8 de outubro de 2015), numa sessão especial sobre “Políticas educacionais e currículo: interfaces na educação infantil e ensino fundamental”. Pois bem, a análise dos especialistas mostrava um cenário visivelmente dividido sobre a proposta, especialmente entre organismos da sociedade civil, gestores educacionais e teóricos da área.

Segundo a pesquisa, o argumento mais forte a favor de um currículo padronizado justificava-se pela garantia de que seria ofertado um mesmo ensino para todos os estudantes do país. Os dados revelaram que tanto os administradores da educação quanto os membros das organizações sociais ouvidos – dois grupos majoritariamente favoráveis à ideia – pareciam optar por uma espécie de solução de compromisso: a defesa de um núcleo duro, válido nacionalmente, seria aceitável mediante a confirmação de uma expectativa de respeito à cultura local e à diversidade trabalhadas a partir de “projetos inovadores”.

Já os gestores de escolas particulares de elite ficaram divididos: metade mostrou desinteresse pelo assunto, enquanto os outros 50% posicionaram-se contrariamente a qualquer tipo de padronização curricular. Igualmente divididos estavam os sindicatos da área: os mais influentes repudiavam a padronização curricular, utilizando o argumento da preservação da autonomia de trabalho dos professores; os menos influentes, por seu turno, caminhavam em sentido oposto, admitindo as vantagens da padronização curricular.

Quanto aos docentes do ensino básico, deixaram evidente que a questão não lhes dizia respeito. Apenas aguardavam as decisões das autoridades.

Segundo os pesquisadores, o discurso majoritário em torno da definição de uma base nacional comum parecia abrigar uma grande heterogeneidade de pensamentos, evidenciando interesses camuflados. Um dos interesses identificado pela crítica dizia respeito à possibilidade de uma possível naturalização de certo monopólio na produção, comercialização e distribuição de materiais didáticos, com o carreamento para conglomerados do setor editorial (parte deles nas mãos do capital internacional) das gigantescas inversões governamentais destinadas a subsidiar uma produção comum e universal, tendo como mercado todas as escolas do país, especialmente as públicas.

Em nosso artigo lembrávamos que o mais grave nesse projeto orquestrado de produção em larga escala seria, a juízo dos críticos, o estrangulamento a que ficariam sujeitos, concomitantemente, a liberdade de ensino das escolas e de seus docentes e o direito de acesso dos estudantes a materiais de qualidade produzidos por fontes diversificadas e alternativas.

Em razão dos dados levantados pela pesquisa da ANPEd, concordamos, na ocasião, com os analistas que entendiam que “antes de se pensar num projeto curricular comum seria preciso definir o tipo de educação que se pretende oferecer às crianças e aos jovens do Brasil de hoje”¹⁵. E concluíamos nossas observações: “ao trazer para a abertura deste artigo o contexto pedagógico e político do debate em torno da reforma das práticas curriculares nacionais, temos a expressa intenção de deixar evidenciado tanto as promessas quanto os dilemas que a proposta governamental coloca para os especialistas em educomunicação”¹⁶. Este continua sendo o propósito da análise da terceira e última versão da BNCC, objeto do presente texto.

15. SOARES, op. cit., 2016b, p. 15.

16. Ibidem.

3. QUE SINAL NOVO INTERESSA IDENTIFICAR?

Com certeza não é propósito deste artigo analisar a proposta governamental sob a perspectiva do conceito de “inovação pedagógica” entendida como ação esporádica, evidenciada e publicizada em razão do sucesso de experiências alternativas ao cotidiano do fazer educacional, e geralmente concebida e ativada por instituições externas ao espaço escolar. Igualmente, deixamos para outros autores a análise da hipótese de que a prática que se quer sacralizar levaria à adoção de um modelo industrial de aprendizagem, definido por metas estabelecidas por setores específicos da sociedade alheios à escola, dentre os quais, o econômico. Tampouco interessa ao artigo perguntar sobre a atualidade do projeto pedagógico segundo a perspectiva do marketing que preside a adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino, em decorrência dos efeitos benéficos da era digital.

O que, sim, este artigo prefere é focar na justeza da hipótese segundo a qual estariam sendo criados, pela nova política pública, tempos e espaços que se abrem a programas pedagógicos favorecedores de práxis essencialmente valorizadora da ação comunicativa dos alunos e dos professores no cotidiano da escola, enquanto sujeitos portadores do direito à fala. O sinal novo que buscamos atende pelo nome de educomunicação!

Foi sob essa perspectiva que examinamos mais especificamente duas partes substanciais do documento do MEC: a referente às Competências Gerais, de um lado, e a concernente aos tópicos integrantes da Área de Linguagens, de outro. Identificamos nesses excertos uma efetiva abertura para a interface comunicação/educação. Resta saber, contudo, a partir de que referenciais teóricos e de que condições didáticas a educação midiática (implícita no documento) será efetivamente levada em conta pelos gestores dos novos programas curriculares a serem desenhados e implantados em cada escola do ensino básico no Brasil. Pleiteamos que seja em conformidade com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁷.

4. AS COMPETÊNCIAS GERAIS E A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Até o presente momento, a denominada educação midiática – prática voltada à análise do impacto dos meios de comunicação na sociedade e à promoção do uso pedagógico dos recursos das tecnologias da comunicação e informação no cotidiano do ensino – esteve presente no Brasil através de ações esporádicas e localizadas, vinculadas à boa vontade de lideranças, tanto no âmbito da educação não formal quanto no espaço da formalidade escolar, chegando a contar, em alguns casos, com o apoio da estrutura de secretarias de educação.

Exemplos do apoio de políticas públicas a ações coordenadas de educação midiática são visíveis em dois casos paradigmáticos: no Rio de Janeiro, com o projeto de *mídia-educação*^{18,19,20}, implementado pela Secretaria de Educação do

17. Reza o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. A Educomunicação entende que cabe à escola o imprescindível papel de formar os cidadãos para o cumprimento deste direito. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

18. De tradição europeia e nascido no âmbito das práticas de ensino, o conceito “mídia-educação” (*media education*) foi sistematizado pela Unesco a partir do Congresso de Grunwald, na Alemanha (Cf. documento Grunwald declaration on Media Education, de 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 17 abr. 2018.

19. Segundo Bévort e Belloni, o termo mídia-educação designa expressamente a prática pedagógica destinada a “oferecer a todos os cidadãos, principalmente aos jovens, as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens” (*Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009. p. 1.081. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

20. Cf. sobre o tema da mídia-educação no Rio de Janeiro matéria feita pelo Canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U8ZsKvRFqyg>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

21. O conceito “educomunicação” aplica-se fundamentalmente às relações de comunicação em espaços educativos, buscando a implementação de uma gestão democrática dos recursos da informação com a participação de professores, estudantes e membros da comunidade educativa. Para tanto, faz-se útil e necessário o domínio de metodologias de análise em comunicação, em projetos voltados para a educação em direitos humanos, além do exercício da prática comunicativa a partir do protagonismo dos sujeitos sociais. O termo tem sido adotado como política pública, em diferentes níveis de governo, nas áreas da educação e do meio ambiente, a partir de uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, entre 1997 e 1999 (SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, 1999). Sobre o conceito, sugerimos a leitura de dois artigos incluídos nas referências bibliográficas: o primeiro, com o título “Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina” (SOARES, 2013) e o segundo, intitulado “Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura” (MÁRQUES; TALARICO, 2016).

22. A razão básica do referido estranhamento residia na origem dos dois conceitos. A *educação midiática* teve sua origem na Europa, a partir da visão que a educação formal – sob a liderança da Unesco – acabou construindo a respeito da mídia, criando referenciais teórico-metodológicos que auxiliassem os sistemas de ensino a enfrentar o impacto das mensagens sobre seus estudantes. Já a *educomunicação* emerge da interface comunicação/educação, em território latino-americano a partir.

município com apoio da empresa MultiRio; e em São Paulo, com o projeto de *educomunicação*²¹ desenvolvido, igualmente, pela Secretaria de Educação da cidade, contando em sua formulação e implantação com a colaboração da USP.

Nos dois casos, as respectivas secretarias de educação necessitaram contar com a atuação de organismos externos (a empresa MultiRio e o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, respectivamente) para operacionalizar suas propostas. Como resultado, as duas experiências eliminaram definitivamente a rigidez e as resistências de suas estruturas de ensino, tendo como efeito a introdução do novo, representado pela presença do universo midiático no espaço escolar.

Dadas suas respectivas origens, os dois conceitos (*mídia-educação* e *educomunicação*) se estranharam e viveram momentos de confronto nas últimas duas décadas, em toda a América Latina²². No entanto, o avanço das pesquisas e a troca de experiências permitiram um efetivo diálogo entre seus promotores. Exemplos dessa aproximação teórico-metodológica são, em nível continental, os projetos Las Otras Voces²³ (Argentina) e Educom.rádio (Brasil)²⁴, bem como, em nível nacional, o projeto Educom.geraçãocidadã²⁵. Em termos acadêmicos, verifica-se igualmente, nos últimos anos, uma aproximação progressiva dos promotores dos dois conceitos²⁶.

Para muitos, pode ter sido uma surpresa constatar que tema tão circunscrito na tradição pedagógica brasileira tenha obtido brechas significativas em cada uma das três sucessivas versões da BNCC, produzidas ao longo das duas últimas administrações federais. Quem acompanha, no Banco de Teses da Capes, a produção acadêmica de dissertações e teses a partir do ano 2000²⁷ saberá entender a razão da circulação de informações e dados sobre a urgência de implementar políticas de educação midiática nos projetos curriculares nacionais. Não há dúvida de que os técnicos e assessores que trabalharam na redação dos projetos tiveram acesso, ainda que não sistemático, a esse saber recém-difundido.

No caso da versão definitiva da BNCC, a aproximação do tema da educação midiática ganha destaque, logo no início do documento, no subtítulo “Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” (páginas 7 e 8), em que, das dez referências, seis (as de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10) mantêm algum vínculo teórico ou metodológico com o objeto de nossa reflexão: a “educação midiática e informacional”.

No caso, são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Finalmente, é indicado o emprego de práticas de gestão educacional, para lembrar que as recomendações não se limitam ao universo da mídia-educação, mas se estendem ao domínio dos processos de gestão da prática comunicativa proposta pela educomunicação.

Vejamos:

3. *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.*

4. *Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.*

5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva²⁸.*

As competências identificadas pelos números sete, nove e dez do documento trazem temas especialmente caros à gestão educacional:

7. *Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*

[...]

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários²⁹.*

Com orientações como essas, expressas com suficiente clareza, de forma a não permitir enganos no desenho e implementação das futuras versões curriculares, estaria comprovado que efetivamente se instalou no país um diálogo entre as Competências Gerais da BNCC e as metas da educação midiática? Não existem certezas, sobretudo quando se leva em conta que as expressões usadas, caso não sejam parte da cultura que dá suporte ao plano curricular, soarão como frases soltas de mero discurso protocolar.

Caberá, naturalmente, aos mídia-educadores e aos educadores discutir, na prática de cada caso, as especificidades do tratamento previsto para o processo pedagógico: se sob uma perspectiva iluminista-bancária ou se no contexto de um procedimento construtivista-dialógico³⁰.

Aprofundamos, na sequência, as referências ao tema de nosso interesse, avançando na leitura do texto da Base.

do reconhecimento pelas organizações sociais do direito universal à expressão e à comunicação. Aparece inicialmente como uma prática que entrelaça a educação popular e a comunicação alternativa. No caso, a mídia-educação tem como conceito chave a *mídia*, enquanto a educomunicação centra sua atenção nos *processos comunicativos*. Tais especificações não têm impedido uma mútua colaboração entre os promotores dos dois conceitos.

23. Cf. entrevista com a coordenadora do projeto Las Otras Voces, em Buenos Aires, no endereço disponível a seguir: <<https://youtube.com/watch?v=wNgJyakFu1I>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

24. As similitudes entre o projeto mídia-educativo Las Otras Voces, que implementou a prática de leitura da mídia e de produção radiofônica com jovens em 400 escolas da Argentina, de um lado, e o projeto Educom.rádio, que levou a educomunicação a 455 escolas da rede municipal de educação de São Paulo, de outro, foram objetos de um estudo comparado, em nível de mestrado, de autoria de Ana Carolina Altieri Soares (Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil. 2012. 214f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012).

25. O projeto Educom. geração cidadã une duas escolas em São Paulo – uma da rede pública (CEU-EMEF Casa Blanca) e outra da rede privada (Colégio Dante Alighieri) – sob a articulação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), em atividades de análise de mídia e de prática educacional. Cf. mais sobre o projeto no vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lvTSqtT1xKk>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

26. A título de exemplo, enquanto o MEC trabalhava na elaboração do texto final da BNCC, promotores e pesquisadores das áreas de mídia-educação e educação reuniam-se no espaço da Escola de Comunicações e Artes da USP, em novembro de 2016, para participar do V Global Media and Information Literacy Week (ou simplesmente Global MIL Week), uma iniciativa da Unesco, com o objetivo de ampliar o debate sobre a educação midiática e informacional em todos os seus âmbitos e potencialidades. No mesmo período e local, promovia-se o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, que trazia ao espaço compartilhado com o evento internacional um total de 400 especialistas vinculados aos dois paradigmas de ações de educação midiática. O fato registrou o fortalecimento de um movimento de aproximação entre os especialistas das duas áreas, a serviço de propósitos comuns. A documentação do VII Educom (com 120 papers, em 940 páginas) encontra-se registrada em SOARES; VIANA; XAVIER (2017).

27. Levantamentos realizados no Banco de Teses da CAPES, em 28 de janeiro de 2018, apontaram para um total de 257 pesquisas (mestrados e doutorados) sobre práticas educacionais no Brasil, produzidas nos últimos 20 anos e defendidas em 81 centros de pós-graduação. Por outro lado, foram identificados 144 títulos de teses sobre mídia-educação, defendidas em 30 centros nacionais de pós-graduação em Educação.

28. Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2018.

5. A EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA ENTRE AS METAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao tratar da educação infantil, a BNCC explicita, a partir da página 34, o que espera dos pequenos, em sintonia com o que nós entendemos como práticas expressamente “educativas”. Destacamos duas das competências desejadas, quais sejam:

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens³¹.

A quem duvide de metas tão ambiciosas, reportamos ao programa Imprensa Mirim, da rede municipal da Prefeitura de São Paulo, apresentado durante o V Global MIL Week da Unesco, em novembro de 2016³².

6. A EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA ENTRE AS METAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O documento do MEC lembra, entre as páginas 55 e 58, a importância de fortalecer a autonomia das crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

6.1 O alerta inicial!

Inicialmente, o texto se volta aos cuidados que os estudantes devem tomar em relação ao mundo das TIC, sugerindo aos educadores que introduzam o tema da mídia na plataforma curricular:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar³³.

6.2 Proposições

Num segundo momento, o texto do MEC retoma propostas já consagradas na literatura dedicada à educação midiática, contemplando duas competências: (1^a) ser o jovem capaz de realizar a análise crítica da mídia e (2^a) ser o estudante capaz de dominar os elementos indispensáveis a uma produção midiática qualificada como democrática e participativa:

[1^a] Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. [2^a] [...] também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital³⁴.

O documento aponta, na sequência, o sentido ético do agir educacional: “novos modos de aprendizagem” e “diálogo na convivência cotidiana”:

Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar³⁵.

As proposições 1 e 2 e seu complemento traduzem o que o paradigma educacional tem como propósito específico no cotidiano escolar. O desafio é transformar tais princípios em metas exequíveis, coerentemente assumidas por todos os agentes do processo educativo.

29. Ibidem, p. 8.

30. A expressão “processo pedagógico” aqui indicada refere-se ao conjunto de procedimentos que permitirão aos alunos se apoderarem dos conceitos e práticas anunciadas como metas do projeto curricular. Resta saber se a via será de mão única, nos moldes da tradicional “educação bancária”, ou se o projeto abrirá espaço para outras didáticas que possibilitem a produção de conhecimento por parte dos alunos numa perspectiva problematizadora, dialógica e colaborativa. Lembremos que para a segunda perspectiva, não basta “formar” o professor para que este “retransmita” os conteúdos aos alunos. No caso, toda a comunidade educativa deve participar – de forma colaborativa e em igualdade de condições – do processo formativo. Essa foi a razão do êxito do projeto Educom.rádio, que articulou a prática educacional de 11 mil indivíduos, entre professores, estudantes e membros das comunidades educativas de 455 escolas da rede municipal de educação de São Paulo, entre 2001 e 2004, gerando uma cultura que persiste na rede até o presente momento. Sugerimos dois documentos no YouTube. O primeiro, de 2002, aborda a implantação do processo formativo (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U>>. Acesso em: 18 abr. 2018), e o segundo, de 2017, a prática de um dos 700 projetos vigentes na atualidade na mesma rede (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fbP8MJLAt1M>>. Acesso em: 18 abr. 2018).

31. Brasil, op. cit., 2017, p. 34.

32. Sugerimos a visita a uma sequência de textos sobre a educação na primeira infância e no ensino fundamental, disponibilizada no e-book *Educomunicação e suas áreas de intervenção* (op. cit.). Sugerimos igualmente a visita ao site da

7. A ESTRUTURA DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Impressiona constar que a BNCC tenha incorporado em suas proposituras primordiais não apenas os conteúdos, mas a própria estrutura do discurso proferido pelos mídia-educadores e educadores há pelo menos quatro décadas. Por outro lado, o documento reconhece que a execução dessas premissas necessitará, por seu caráter transdisciplinar, de outros saberes que não apenas aqueles tradicionalmente exigidos dos professores das disciplinas do ensino fundamental.

Assim, de acordo com o texto da BNCC, o currículo deverá, de forma igual, buscar a diversidade de formação e levar em conta os conhecimentos e valores que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, sendo indispensável para tanto:

a) prever e estimular a diversidade de formação e de vivências:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos³⁶.

b) incluir na roda os saberes dos próprios estudantes, adquiridos em sua relação com a cultura midiática:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social³⁷.

Os argumentos trazidos a este artigo, até a presente página, atestam a convergência de sentidos e de propósitos entre, por um lado, o ideário de um currículo que se pretende atualizado com o mundo nesta virada de milênio e, por outro, as proposições articuladas em torno de uma educação midiática legitimada por instituições como a Unesco – organismo da ONU voltado às áreas de educação e cultura³⁸. É pouco, contudo, circunscrever-nos aos tópicos iniciais da proposta da BNCC. Avancemos para as propostas específicas da Área de Linguagens.

8. A COMUNICAÇÃO COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DE LINGUAGENS³⁹

Faz-se oportuno e necessário efetivamente avançar para anotar o que o projeto do MEC propõe, a partir da página 59 de seu texto, que a área de

ABPEducom para contato com a matéria: "Educação na educação infantil: TV Câmera entrevista coordenadores da Rádio Cartola". Cf. no endereço disponível em: <www.abpeducom.org.br/educacao-na-educacao-infantil-tv-camera-entrevista-coordenadores-da-radio-cartola/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

33. Brasil, op. cit., 2017, p. 57.

34. Ibidem.

35. Ibidem.

36. Ibidem, p. 57-58.

37. Ibidem, p. 58.

38. Em 2010, a Unesco disponibilizou um manual abrangente (WILSON, 2013).

39. Na BNCC, a Área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física e, no ensino fundamental – anos finais, língua inglesa.

Linguagens seja considerada, essencialmente, como um espaço dedicado às aprendizagens sobre a conformação dos sujeitos sociais, com o reconhecimento da importância das diferentes linguagens da comunicação – da corporal à digital – como fica explicitado no parágrafo a seguir:

As atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos⁴⁰.

É nessa perspectiva, pois, que cabe à escola

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, de forma a que se ampliem suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil⁴¹.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as Competências Gerais da BNCC, essa área específica deve garantir aos alunos o desenvolvimento de habilidades para que se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzam sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Nesse sentido, merecem destaque, entre as competências esperadas para a área de Linguagens, os tópicos 5 e 6, referentes, respectivamente, à íntima relação entre desenvolvimento do senso estético e respeito à diversidade, por um lado, e o uso das tecnologias e o sentido autoral de seu emprego, por outro:

Competência 5 - Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Competência 6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos⁴².

Em outras palavras, o documento assegura aos estudantes o direito de:

- a) participar de práticas de linguagem diversificadas, incluindo as linguagens visual, sonora e digital;
- b) ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas;
- c) ampliar seus conhecimentos sobre essas mesmas linguagens.

Novamente, voltamos à advertência registrada ao final do item 4 (sob qual perspectiva serão produzidos os currículos: a “iluminista-bancária” ou a “construtivista-dialógica?”). Repetimos: resta, pois, saber em que condições, de

40. Brasil, op. cit., 2017, p. 59.-MEC. A Base Nacional Comum Curricular, Introdução: Competências Gerais da BNCC, Brasília, 2017. Idem, p. 59. Acesso em: 12 de maio de 2018.

41. Ibidem.

42. Ibidem, p. 61. Acesso em: 12 de maio de 2018.

que maneira e em que espaços curriculares os aprendizados sobre as diferentes linguagens, incluindo as midiáticas e digitais, serão assegurados no momento de explicitar tais normas em projetos curriculares específicos.

No próximo tópico será tratado o tema da responsabilidade pelo trabalho com as diferentes linguagens no ensino fundamental. Haveria lugar para um novo profissional no espaço escolar?

9. ABERTURA PARA A PRESENÇA NA ESCOLA DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Nas páginas 65 a 67 do documento, a BNCC refere-se ao âmbito próprio da disciplina de língua portuguesa, destacando sua missão de ampliar o letramento dos estudantes do ensino básico, envolvendo no conteúdo disciplinar os gêneros e textos multimidiáticos como forma de “produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir”⁴³.

Para tanto, são incluídas referências explícitas às novas ferramentas de edição de texto, áudio, foto e vídeo que tornam acessíveis a qualquer um a produção e a disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web: “[n]ão só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.”⁴⁴.

9.1 A necessidade da previsão de formação expressa para os alunos

Lembra, contudo, a BNCC que estar o aluno familiarizado com os novos recursos não significa, necessariamente, que ele já seja capaz de levar em conta “as dimensões ética, estética e política desse uso”⁴⁵. No caso, os alunos necessitam obrigatoriamente de uma formação específica para lidar, de forma experimental e autoral, com o universo da mídia, no contexto de uma cultura em permanente mutação.

Tal formação, por sua vez, por ser específica, precisará contar com a colaboração de mediadores educacionais que ajudem os alunos a avançar em suas produções de conhecimento a respeito de tema tão complexo.

9.2 Curadores e curadorias

É melhor que tais mediadores sejam profissionais já integrados aos quadros da rede de ensino (docentes com formação suplementar em mídia-educação e/ou educomunicação). O texto da BNCC define, contudo, que, na falta de especialistas da casa, as escolas contem com “curadores” para temas inovadores que não pertençam ao cotidiano do ensino tradicional. Nessa linha, ficam os sistemas

43. Ibidem, p. 62.

44. Ibidem, p. 64

45. Ibidem, p. 64.

escolares autorizados a contratar “mediadores” em condições de dar assistência aos alunos em suas aprendizagens. Estamos, na verdade, traduzindo o texto do MEC quando este se refere a “curadorias” e “curadores”, trazendo para a gestão curricular um termo próprio da área da cultura: “[p]assamos, então, a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades”⁴⁶.

Na realidade, o texto legitima a contratação pelo sistema público de educação de organizações e empresas que prestam serviços para a área educacional. O que acrescentamos é que tal disposição, quando conveniente, facilite de forma igual o trabalho nas escolas públicas de especialistas em mídia-educação e educomunicação.

10. UM ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O especialista em educação midiática proposto pela BNCC (seja o próprio professor do ensino fundamental, ou coordenadores de projetos especiais em educomunicação ou mídia-educação) deverá – como descrito ao longo das páginas 65 a 67 do documento – cumprir duas tarefas, especificadas no tratamento que o documento pretende que seja dado aos conteúdos indicados:

1. *Promover as competências de “leitura” dos alunos, através de propostas pedagógicas que facilitem a análise do que circula na mídia e especialmente nas redes sociais.* A título de exemplo, o texto oficial do MEC sugere reflexões sobre os limites entre “liberdade de expressão” e “ataque a direitos”:

É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais⁴⁷.

2. *Incentivar as competências de “produção” em diferentes linguagens:*

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes.

O que pode parecer um gênero menor, na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar⁴⁸.

46. Ibidem.

47. Ibidem, p. 65.

48. Ibidem.

O texto oficial tem o cuidado de indicar que o tema das comunicações e suas tecnologias é absolutamente novo no sistema escolar brasileiro, fato que justifica o volume de dados inseridos no tópico destinado a tratar os elementos relativos aos “novos” letramentos:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos “letramentos da letra” já consolidados⁴⁹.

Nessa linha, o texto reforça o cuidado com a diversidade cultural:

É importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira⁵⁰.

11. EIXOS DE COMPETÊNCIAS ALVEJADAS: SABER LER, PRODUZIR E FALAR!

Segundo a BNCC, para dar conta de suas tarefas, a Área de Linguagens do ensino básico opera de forma articulada a partir de quatro eixos de competências, a saber: “leitura”, “produção”, “oralidade” e “linguística” (tema tratado a partir da página 71 do texto oficial). É justamente no conjunto dos três primeiros eixos que encontramos pressupostos de um programa de educação midiática, nas perspectivas defendidas pelos mídia-educadores e educadores. O quarto eixo volta-se para os temas formais da língua culta.

No caso das práticas relativas ao eixo da *oralidade*, o texto oficial inclui:

as práticas de linguagem como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras⁵¹.

Caberá ao aluno, basicamente:

Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão⁵².

49. Ibidem.

50. Ibidem, p. 66.

51. Ibidem, p. 75.

52. Ibidem, p. 76.

12. CAMPOS DE ATUAÇÃO

Na BNCC, a partir da página 80, a organização das práticas de linguagem é discriminada por “campos de atuação”, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar.

São cinco os espaços de atuação a serem considerados pelos docentes no planejamento didático das atividades relacionadas ao aprendizado das diferentes linguagens: (1) o campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); (2) o campo artístico-literário; (3) o campo das práticas de estudo e pesquisa; (4) o campo *jornalístico/midiático*; e finalmente (5) o campo de *atuação na vida pública*. Vale observar que os dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do ensino fundamental, com a denominação “campo da vida pública”.

12.1 Jornalismo

Mais uma vez, a Base Nacional Comum Curricular aproxima-se de uma realidade já vivida por milhares de crianças e jovens no Brasil a partir dos referenciais educacionais e mídia-educativos: a produção midiática com o gênero jornalístico. Foi o que ocorreu, por exemplo, a partir de 2008, em mais de seis mil escolas beneficiadas pelo Programa Mais Educação do MEC, envolvendo mais de dois milhões de alunos, quando da vigência do macrocampo “Comunicação e uso de mídias” (PROSPERO, 2013). O mesmo fenômeno é reportado com frequência pela *Revistapontocom*⁵³, em relação ao trabalho mídia-educativo em escolas do Rio de Janeiro e de Recife.

12.2 Vida pública

No que diz respeito ao campo de atuação na vida pública, é ressaltado seu potencial para promover “a valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade”⁵⁴, com a identificação e a valorização das manifestações dos movimentos sociais e populares, conforme reza a página 135 do documento:

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos.

Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assumem um lugar de destaque.

53. Para mais informações, cf. o site da revista disponível em: <<http://planeta.pontocom.org.br/produtos/revistapontocom/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

54. Brasil, op. cit., 2017, p. 133.

Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.⁵⁵.

Por fim, o documento destaca a relevância dos diferentes campos de atuação da Área de Linguagens para o exercício da empatia e do diálogo.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que nenhuma dessas competências poderá ser adquirida pela simples dissertação a seu respeito por parte dos professores, no modelo de ensino bancário. Por sua natureza, a aquisição dessas habilidades exige vivências e práticas que serão adquiridas mediante procedimentos capazes de envolver e motivar os estudantes de forma construtivista, coletiva e solidária, em projetos de intervenção em seus respectivos ecossistemas comunicativos⁵⁶.

A educomunicação se presta a esse serviço, dada sua origem na luta dos movimentos sociais pela conquista da liberdade de expressão, pela reafirmação do direito às diferenças e pelo reconhecimento dos direitos humanos, prioridade de todo o processo educativo⁵⁷. Além do mais, a afirmação do protagonismo infanto-juvenil nos processos de aprendizagem sela o envolvimento das novas gerações com as metas pedagógicas, criando comprometimentos duradouros; enfim, educando.

13. O QUE A MÍDIA-EDUCAÇÃO E A EDUCOMUNICAÇÃO TÊM A OFERECER

Chegou o momento de uma conversa mais propositiva dos especialistas em educação midiática com os responsáveis pelas políticas públicas nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), a fim de mobilizar as autoridades para que sejam criados e implementados procedimentos que deem respostas às demandas que o próprio poder público já reconhece como de máxima urgência, conforme explicitado no próprio texto da BNCC.

No caso, evidencia-se o espaço para as duas categorias de pesquisadores e profissionais que trabalham justamente com a educação midiática e informacional, os *mídia-educadores* e os *educomunicadores*. A partir de nossa experiência, constatamos especificidades que se coadunam com a conformação de cada uma dessas especialidades. Para os mídia-educadores, por exemplo, a primazia é representada pelos elementos da BNCC que dizem respeito expressamente à presença das tecnologias da informação e dos meios de comunicação na sociedade e nas práticas educativas. Já no caso dos educomunicadores – para além da recepção crítica da mídia – interessa especialmente a própria gestão dos processos comunicativos, em propostas de autogestão no emprego das tecnologias a serviço da construção do aprendizado sobre práticas cidadãs⁵⁸.

55. Ibidem.

56. Sobre o conceito de "ecossistema comunicativo", cf. o artigo de Eliany Salvatierra Machado "Ecossistema cognitivo e comunicativo", disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arc/textos/201.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

57. MÁRQUE; TALARICO, op. cit.

58. As secretarias de educação dos municípios podem contar com especialistas na área da educação midiática vinculados a universidades que possuem cursos de educação e comunicação. O NCE-USP, núcleo que ressemantizou o conceito de educomunicação, continua oferecendo assessoria ao ensino formal. Cf. mais informações no endereço: <<http://nce-usp.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2018. O mesmo acontece com a ABPEducom (disponível em: <www.abpeducom.org.br>. Acesso em: 12 maio 2018) e com o núcleo brasileiro da Alfamed (disponível em: <<https://redalfamed.org/contacto>>. Acesso em: 12 maio 2018).

14. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A proposta que mantemos e socializamos é levar à base curricular brasileira, no espaço de ação das secretarias municipais de educação, as ideias inovadoras de Anísio Teixeira e Paulo Freire, no sentido de construir projetos de educação que resgatem o protagonismo do professor e do aluno no chão do sistema educativo, pelo cumprimento dos dispositivos legais abertos a uma comunicação dialógica e participativa, como as identificadas e transcritas neste artigo. É o que denominamos “educomunicação possível”.

Defendemos, nessa linha, a justeza da hipótese segundo a qual são criados pelas perspectivas que se abrem para as reformas curriculares novos tempos e novos espaços para uma práxis valorizadora do aluno e do professor no cotidiano da escola, enquanto sujeitos portadores do direito à fala. A edificação desse novo contexto dependerá, contudo, da vigilância e da ação articulada dos especialistas das áreas de mídia-educação e educomunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Augusto Gomes; LUGLI, Rosário; RIBEIRO, Vanda. **Centralização e padronização dos currículos:** posições e tomadas de posição. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-23. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Sess%C3%A3o-Especial-05.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 1. ver. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 3. ver. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2018.

CARA, Daniel. #BNCC: O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a base curricular? **UOL Educação**, São Paulo, 20 dez. 2017. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2017/12/20/bncc-o-que-paulo-freire-e-anisio-teixeira-diriam-sobre-a-base-curricular/?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LOPES, Marina; OLIVEIRA, Vinícius de. As oportunidades e os riscos com a chegada da Base Nacional. **Porvir**, São Paulo, 22 dez. 2017. Disponível em: <<http://porvir.org/as-oportunidades-e-os-riscos-com-a-chegada-da-base-nacional/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

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

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. 368 f. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/pt-br.php>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, 1999.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, João Cláudio Garcia R.; MELLO, José Marques de (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil – 2012/2013 – Memória**. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 169-202. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panorama_da_comunicacao_v4.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. A Educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o ensino básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, maio 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia>. Acesso em: 17 abr. 2018.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília, DF: Unesco; UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação

Luiz Marcelo Robalinho Ferraz

Doutor em Informação e Comunicação em Saúde pela Fiocruz, com estágio sanduíche pela Université Paris XIII. Professor substituto da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: marcelo.robalinho@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a experiência de modelagem realizada na disciplina de Teoria da Comunicação II dos cursos de Jornalismo e Rádio, TV e Internet da Universidade Federal de Juiz de Fora. Através da elaboração de uma escultura que refletisse a ideia de comunicação, a proposta da dinâmica foi fazer os alunos articularem a concepção criada com os conceitos da disciplina. Pensando no dialogismo no aspecto discursivo e na dimensão participativa e transformadora da prática comunicativa, a produção de um significado em comum buscou aproximá-los das teorias e dar-lhes condições para refletir criticamente sobre a importância do papel da comunicação.

Palavras-chave: comunicação; dialogismo; modelagem; relato de experiência; teoria da comunicação.

Abstract: This study aims to discuss the modeling experience realized in Communication Theory II discipline in Journalism and Radio, TV and Internet graduation courses of the Federal University of Juiz de Fora, Brazil. Through the elaboration of a sculpture that reflected the idea of communication, the dynamics proposal was to make students articulate the conception created with the theory learned in class. Thinking of dialogism in the discursive aspect and about the participative and transforming dimension of communicative practice, the production of a common meaning sought to bring them closer to theories and give them conditions to reflect critically on communicational role's significance.

Keywords: communication; dialogism; modeling; experience report; communication theory.

Recebido: 08/11/2017

Aprovado: 13/12/2017

1. FERREIRA, Jorge Carlos Felz et al. **Projeto político-pedagógico do curso de Jornalismo**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

2. LOPES, Érika Savernini et al. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Rádio, TV e Internet (RTVI)**. Juiz de Fora: UFJF, jun. 2015.

3. BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

4. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

5. ALMEIDA, Iara Gilmony Farias et al. Utilização da massa de modelar como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de divisão celular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal, 2016, p. 1-7.

6. KLAUBERG, Selma Derodea Weiss. **O lúdico no ensino da Biologia: uso de um modelo didático para ensino da divisão celular mitótica**. 2015. 21 f. Monografia (Especialização em Genética para Professores do Ensino Médio) – Universidade Federal do Paraná, Nova Londrina, 2016.

7. SPRINGER, Kalina Salaib; NUMMER, Andrea Valli. O uso de massinha de modelar para compreensão do relevo representado nos mapas físicos: proposta de prática para a geografia escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2006, p. 1-9.

1. INTRODUÇÃO

O uso de recursos didáticos representa ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem como forma de fazer os alunos refletirem sobre os conceitos discutidos. Um deles é a modelização. A finalidade deste artigo é discutir a experiência realizada na disciplina de Teoria da Comunicação II dos cursos de Jornalismo e de Rádio, TV e Internet (RTVI) da Universidade Federal de Juiz de Fora, nos segundos semestres de 2016 e 2017. A atividade consistiu na construção de uma escultura que refletisse a ideia de comunicação e se tornasse ponto de partida para articulação dos conceitos trabalhados na disciplina. A dinâmica levou-os a interagir, facilitando a troca de ideias e proporcionando maior aproximação na discussão sobre comunicação. Possibilitou ainda a retomada das noções aprendidas na disciplina de Teoria da Comunicação I, o que ampliou o debate para as tendências abordadas em Teoria da Comunicação II. Em Jornalismo e RTVI, Teoria da Comunicação II integra os eixos curriculares de fundamentação contextual e teorias, e história da comunicação^{1,2}.

Ao favorecer a concretização de uma representação simbólica que caracterizasse uma ideia comum, o trabalho buscou aliar prática à teoria do ponto de vista metodológico. O método fez os alunos pensarem criticamente sobre as próprias produções, identificando similaridades e diferenças entre elas, e em relação aos conceitos aprendidos. Pensando na comunicação como troca dialógica no aspecto discursivo³, e na dimensão participativa e transformadora da prática comunicativa⁴, a elaboração de um significado comum buscou dar-lhes condições para refletir criticamente sobre a importância do papel da comunicação.

2. OS USOS DA MODELAGEM EM SALA DE AULA

O uso e as discussões em torno da importância da modelagem, também conhecida como arte tridimensional, vêm ocorrendo no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental. Nessas duas fases da educação básica, os recursos lúdicos – tais como o desenho, a pintura, a colagem e a própria modelização – são mais comuns, utilizados para incentivar a ampliação do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos alunos por meio de diferentes linguagens presentes nas artes visuais. No ensino da Biologia e em disciplinas como Geografia e Matemática, ferramentas didáticas semelhantes vêm sendo usadas para ajudar estudantes no entendimento e na visualização de noções teóricas abstratas para ampliar as possibilidades do conhecimento a partir do momento em que interagem entre si para colocar a “mão na massa” e poder materializar os conceitos estudados^{5,6,7}.

A modelização vem sendo adotada também como ferramenta complementar de alguns cursos de ensino superior, a exemplo de Medicina. Em cursos que trabalham com o modelo de aprendizado baseado em problemas, no qual o aluno se torna protagonista de seu processo “construindo seu conhecimento através do autoaprendizado ao longo das sessões tutoriais, com o suporte das

aulas expositivas, das práticas laboratoriais, em unidades e programas de saúde coletiva e comunitária”⁸, a atividade associa conteúdos que exigem imaginar assuntos, como a embriologia, tridimensionalmente (pela relação entre altura, largura e profundidade) para compreensão das anomalias. Experiência semelhante é realizada em cursos das ciências biológicas e da saúde, nos quais os alunos são instados a construir um modelo do sistema linfático humano com o uso de *biscuit* como ferramenta no estudo da anatomia⁹.

Nos cursos de Jornalismo e Rádio, TV e Internet, a modelização é uma possibilidade para articular a complexidade que envolve o conceito entre as perspectivas teóricas. Na disciplina de Teoria da Comunicação II, o panorama conceitual abarca desde significados produzidos pelo indivíduo na interação social, objeto do interacionismo simbólico¹⁰, passando pelo papel de receptor na comunicação, um dos focos de abordagem dos estudos culturais¹¹, até as mudanças advindas com a cibercultura¹². Possibilita ainda articular uma reflexão sobre os processos comunicacionais que surgem no trabalho em grupo, por envolver debates, conflitos, negociações, diálogos e afetos. Pretende-se trazer à tona a interlocução, tendo em vista diferenças entre os sujeitos, como também entre as produções realizadas pelos alunos.

Considerando a comunicação como diálogo entre sujeitos que buscam se expressar através do mesmo sistema de signos, a dinâmica tem a finalidade de construir com os estudantes um quadro comum a respeito da comunicação, inspirado nas ideias de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. A concepção bakhtiniana de dialogismo tem foco no discurso através das relações entre enunciados e revela a existência de vozes de outros discursos, condição de existência do Outro, pelo fato de eles não serem independentes, nem elaborados por um só sujeito. O diálogo é permanente e não se resume aos discursos existentes, mas também aos “discursos-respostas”, que ainda não foram ditos, mas previstos no ato da enunciação, mesmo que inconscientemente. “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”¹³.

Para Freire, a concepção dialógica está presente na comunicação entre indivíduos, em que o “nós” estabelece um “eu”, já que o sujeito constrói sentidos sobre si e as coisas que o rodeiam no processo de troca com o outro. Nessa concepção, o saber é construído nas inter-relações. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”¹⁴. Em vez de depositar conteúdos no aluno, focando apenas na transmissão, a ideia é partir de sua realidade, “do que ele já conhece do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação”, comenta Gadotti¹⁵.

Refletir sobre o dialogismo enquanto discurso e prática comunicacional ajuda a pensar melhor nas conexões entre a dinâmica proposta e as teorias. É no âmago das diversidades surgidas que se pretendeu trabalhar as noções

8. SILVEIRA, Sheila Recepte; IDERIHA, Nilce Marzola. Uso de modelo tridimensional de argila no ensino-aprendizagem de embriologia humana. *Mirabilia Medicinae*, Barcelona, v. 1, p. 47-55, jul./dez. 2013, p. 48.

9. SILVA, Augusta Antonia et al. O uso do biscuit como ferramenta complementar ao ensino de anatomia humana: um relato de extensão universitária. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 47-54, 2014.

10. BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, David. *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, 1980, p. 119-137.

11. HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: ———. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília, DF: Unesco, 2003, p. 387-404.

12. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

13. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992, p. 113, grifo do autor.

14. FREIRE, Paulo, op. cit., p. 46.

15. GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996, p. 46.

entrelaçadas ao debate sobre a comunicação aplicada à realidade dos alunos. A intenção foi incentivá-los a desenvolver a articulação entre teoria e prática, entendendo que ambas não podem estar apartadas, sobretudo em disciplinas de fundamentação contextual e teórica, como Teoria da Comunicação II.

3. A PRÁTICA LEVANDO AO CONCEITO E AS TEORIAS FAZENDO REFLETIR A PRÁTICA

A modelagem foi proposta como atividade de classe com grupos de cinco a seis integrantes para construção de uma escultura que represente a ideia de comunicação. O objetivo foi permitir que demonstrassem livremente o entendimento sobre comunicação, podendo recuperar ideias aprendidas em Teoria da Comunicação I, bem como incorporar noções discutidas em outras disciplinas, ainda sem promover discussão dos conteúdos de Teoria da Comunicação II, já que a atividade foi realizada no segundo dia de aula.

Para a elaboração da modelagem, foram fornecidas massas de modelar, cartolina, canetas coloridas, gizes de cera, palitos de picolé, canudos, revistas e jornais para recortes, barbante, tesoura, cola, fita adesiva e bola de isopor. Os grupos poderiam utilizar todos os itens ou apenas parte do material. O tempo estipulado para produção foi de, aproximadamente, uma hora e vinte minutos. Além disso, foi solicitado aos grupos que escrevessem um texto de um ou dois parágrafos sintetizando a ideia para complementar os sentidos sugeridos pela maquete.

A modelagem é usada nas séries iniciais com a função de trabalhar a motricidade e ampliar a criatividade, permitindo a livre expressão da criança através do incentivo ao desenvolvimento dessa habilidade¹⁶. Trazendo à tona a memória afetiva dessa atividade, que busca explorar o tato através da manipulação dos objetos, a dinâmica se tornou, em Teoria da Comunicação II, instigante para os estudantes e fonte preciosa de descobertas sobre as hipóteses deles acerca do que viria a ser trabalhado para o professor. A atividade foi inspirada em Cunha¹⁷, sobre os usos e o potencial que representa e pela interdisciplinaridade dos conteúdos sugeridos. Durante a dinâmica, percebeu-se a interação entre as pessoas na finalização da modelagem e na escrita do texto. Destacamos a descrição de um dos grupos de Jornalismo. Neste artigo, cada grupo foi nomeado por uma letra para facilitar a identificação dos trabalhos abordados.

O trabalho começou com uma conversa em que decidimos qual caminho poderíamos tomar para criar a nossa escultura. Tivemos várias ideias boas e tentamos incluí-las em uma única realidade, que nos levou ao conceito e à estrutura da nossa obra. Sabendo então onde queríamos chegar e como poderíamos fazê-lo levando em conta o material que tínhamos à disposição, dividimos partes para a execução do projeto de acordo com as habilidades de cada integrante do grupo. (Grupo A, Jornalismo noturno)

16. SILVA, Elisângela Aparecida da et al. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 95-104, nov. 2010.

17. CUNHA, Susana Rangel Vieira. *Cor, som e movimento*: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

O grupo sintetizou todas as ideias dos integrantes, indicando o processo colaborativo. A interação também foi apontada nas dificuldades encontradas, como no Grupo B, de RTVI:

As maiores dificuldades que encontramos foram de aspecto técnico, uma vez que a estrutura que segurava parte da escultura cedia com facilidade, mas conseguimos contornar o problema trabalhando juntos e tomando muito cuidado. Foi muito prazeroso trabalharmos juntos porque não costumamos fazer trabalhos no mesmo grupo e foi uma oportunidade muito interessante além do processo fluir com uma facilidade surpreendente. Ficamos muito satisfeitos com o resultado. (Grupo B, RTVI diurno)

O desafio impôs ao grupo uma união maior entre os integrantes para a resolução do problema, sem que isso fosse empecilho para que o processo fluísse de forma prazerosa e natural. Durante a produção, observou-se uma integração entre os grupos na troca de materiais nas ocasiões em que a dinâmica foi realizada. Isso permitiu ao professor trabalhar ideias associadas à comunicação, como interação, diálogo e interlocução. Ao final, os grupos compartilharam seus modelos, tiraram dúvidas e discutiram as semelhanças e diferenças entre as esculturas e as concepções envolvidas. O conteúdo do debate foi retomado em aulas posteriores para ilustrar assuntos da disciplina, assim como a escultura, ponto de partida para a realização de trabalhos que analisaram as teorias estudadas à luz da concepção proposta.

Comparando ambas as turmas, as esculturas produzidas se mostraram distintas, apesar de associarem noções em comum. A turma de Jornalismo apresentou maior diversidade de formatos visuais, como cubo, árvore, rosa dos ventos, pirâmide e asteroide, para relacionar-se às ideias de transmissão, conexão e circuito. Já a turma de RTVI trabalhou mais a representação da teia e da rede, aludindo à noção de compartilhamento e conexão. Seleccionamos duas representações de cada turma para discutirmos os conteúdos.

3.1 A árvore e a rosa dos ventos como metáforas da comunicação

Na Figura 1, o Grupo C de Jornalismo construiu a chamada “árvore do conhecimento”, trazendo a pergunta: “como você se conecta com o mundo?”. O intuito foi representar os diferentes caminhos da informação. Para o grupo, “as ramificações possibilitam a diversidade e fluidez do conhecimento entre diversos pontos”, bem como “representam um leque de possibilidades, temas e modos de atingir o espectador, diferentemente do tronco, que indica um só caminho” (Grupo C, Jornalismo noturno). O circuito aparece uno e múltiplo, dando conta não só da diversidade de informações e temas tratados pela comunicação, como também permitindo conexão e fluxo permanentes, sendo o receptor o elo principal da cadeia.

Nos caminhos percorridos pela informação, as palavras-chaves são “transmissão”, “conectividade”, “globalização”, “informação”, “pessoas”, “conhecimento”, “fluxo” e “símbolos”, complementados por “mudanças”, “idiomas”, “ensinar”, “valores”, “notícias”, “aprender” e “união”. No caule, aparecem letras soltas, que indicam os ruídos ocorridos no processo. Ganhando forma e sentido, as palavras definem o que é comunicação e a forma como o homem interage com o mundo. A ideia é que informação e conhecimento andam juntos e sustentam o mundo. “Os galhos, que carregam em si essas palavras, simbolizam as ramificações dos meios de comunicação e, mais ainda, simbolizam as infinitas possibilidades trazidas pela tecnologia com o passar dos anos” (Grupo C). No topo da árvore, aparece o globo terrestre cuja ideia é que “a comunicação sustenta o mundo e é responsável por fluxos, canais, possibilidades, fazendo parte também de seu processo histórico”. Simbolizando pensamentos, ações e atitudes, dizem Gomes e Silva¹⁸ que a “árvore influencia a imaginação e permite a criação de metáforas como imagem do homem e de sua experiência enquanto eixo”, sendo meio entre os mundos subterrâneos, da superfície e dos céus.

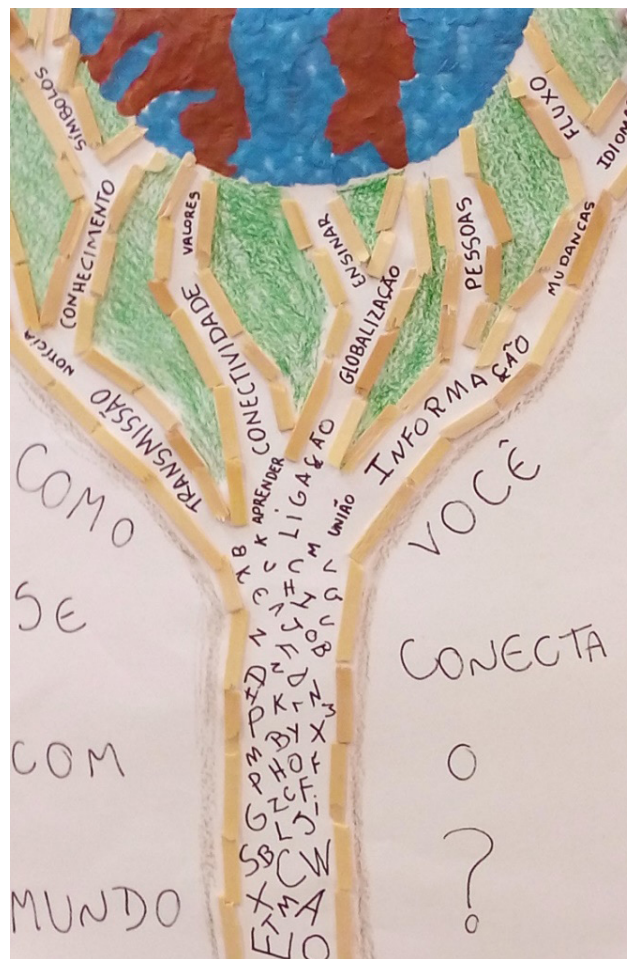


Figura 1: A árvore do conhecimento (Grupo C, Jornalismo noturno)

Fonte: Elaboração a partir da dinâmica realizada em sala.

18. GOMES, Eunice Simões Lins; SILVA, Iêda de Oliveira Caminha. Simbologia da árvore: uma análise das imagens míticas. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicap**, Recife, v. 1, n. 1, p. 205-215, 2011, p. 214.

Já o Grupo D caracterizou a comunicação por uma rosa dos ventos (Figura 2). Usada pelos navegantes para guiá-los em direção ao conhecimento, a rosa dos ventos foi posta no centro do globo, fazendo “alusão à maneira como as teorias tentam entender a prática e explicar como isso se articula” (Grupo D, Jornalismo noturno). Há relação entre os pontos cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste) e os principais veículos (internet, televisão, jornais e impressos, e rádio), os pontos colaterais (Noroeste, Sudeste, Nordeste e Sudoeste) e os principais elementos contidos nesses meios (busca, teatro e entretenimento, ideias, publicidade e livros).

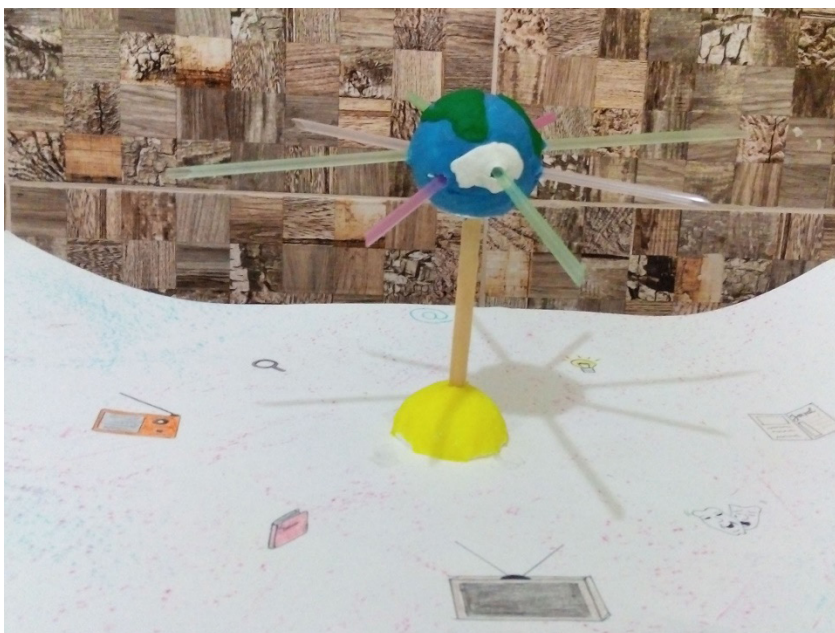


Figura 2: A rosa dos ventos da comunicação (Grupo D, Jornalismo noturno)

Fonte: Elaboração a partir da dinâmica realizada em sala.

Além da procura por conhecimento e articulação entre teorias e práticas, a escultura indicou os sentidos de orientação ao “navegante” (os receptores), por intermédio da rosa dos ventos. Representando luz e sorte, ela pode significar um instrumento que indica o rumo certo e a decisão ponderada. Tendo os meios se convertido em fontes de informação e estudo na escultura, não é de se estranhar as alegorias dadas como pontos de referência para a localização sobre a superfície terrestre. Na concepção do grupo, as mídias se configuram em pontos que guiam o mundo, sendo capazes de afetar atitudes, costumes e relações da sociedade.

Ambas as representações visuais abordam a ideia de conexão. O Grupo C trata da “aldeia global” para associar a conexão e a interligação que os galhos teriam com a árvore e o globo terrestre. Criado por McLuhan^{19,20}, o termo indica o encurtamento das distâncias provocado pelo advento das novas tecnologias eletrônicas e a interligação ocorrida, reduzindo o mundo a uma aldeia global.

19. MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional; Edusp, 1972.

20. Idem. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

Na árvore, “os galhos se conectam e interligam não só toda a árvore, mas também criam canal de conexão com o globo, assim como seria uma *aldeia global*” (Grupo C), assim como o caule e as ramificações sustentam um mundo globalizado e indicam como a globalização contribuiu para a disseminação dos signos através do mundo.

O Grupo D relaciona a rosa dos ventos à globalização, buscando expressar a forma como as pessoas estão se conectando umas com as outras. Dos cinco elementos de comunicação representados (academia, rádio, jornal, televisão e internet), o grupo destaca a maior influência da internet, ponto norte da escultura, indicando a apropriação desta com os demais, como se “unisse todos os outros pontos, permitindo, a partir de então, novas formas de comunicação” (Grupo D). Faz-se alusão à posição central da rosa dos ventos para conectar todos os eixos da estrutura e defende-se a ideia de uma comunicação interativa, mais livre e transparente, na qual o público possa interferir no processo, e o jornalismo, comprometido em informar os fatos, posicionado “de forma clara, fazendo com que o público saiba o que está sendo passado e qual é a visão de quem passa, evitando assim manipulações” (Grupo D, Jornalismo noturno).

3.2 A rede e a teia como formas de representar a ideia de conexão

No curso de RTVI, a ideia de conexão foi vista nas representações de rede e de teia, ambas construídas com a ajuda de barbantes, palitos de picolé e massas de modelar, sobretudo. No Grupo E, a comunicação foi retratada através de uma teia de compartilhamento de informação (Figura 3). O ponto de partida é a torre de transmissão, da qual saem várias informações (fios de barbante). Passando pelas pessoas (palitos presos com massa de modelar), os fios apontam o compartilhamento de informações, conhecimentos e histórias. As diferentes cores na base dos “bonecos” representam os interesses de cada pessoa, o grupo social a que pertencem, os gostos etc. “A ponta do fio, após passar por todas as ‘pessoas’, volta para a torre, como espécie de *feedback*”, explicam (Grupo E).

A proposta é simbolizar “toda a informação, seja através da internet, livros, conversas, aulas, revistas, televisão entre outros” (Grupo E). Espécie de fonte, essa torre emanaria conteúdos que seriam recebidos pelas pessoas, dando origem a uma teia na qual ocorreria a troca de informações, saberes e ideias e faria o papel de unir a informação aos chamados “emanadores”, denominando os mediadores no processo comunicacional. Essa noção remete a um fluxo de comunicação em dois níveis (*two-step flow of communication*), enfatizando o papel dos líderes de opinião na construção da opinião pública, a influência seletiva dos meios de comunicação e a dependência das relações interpessoais do receptor.

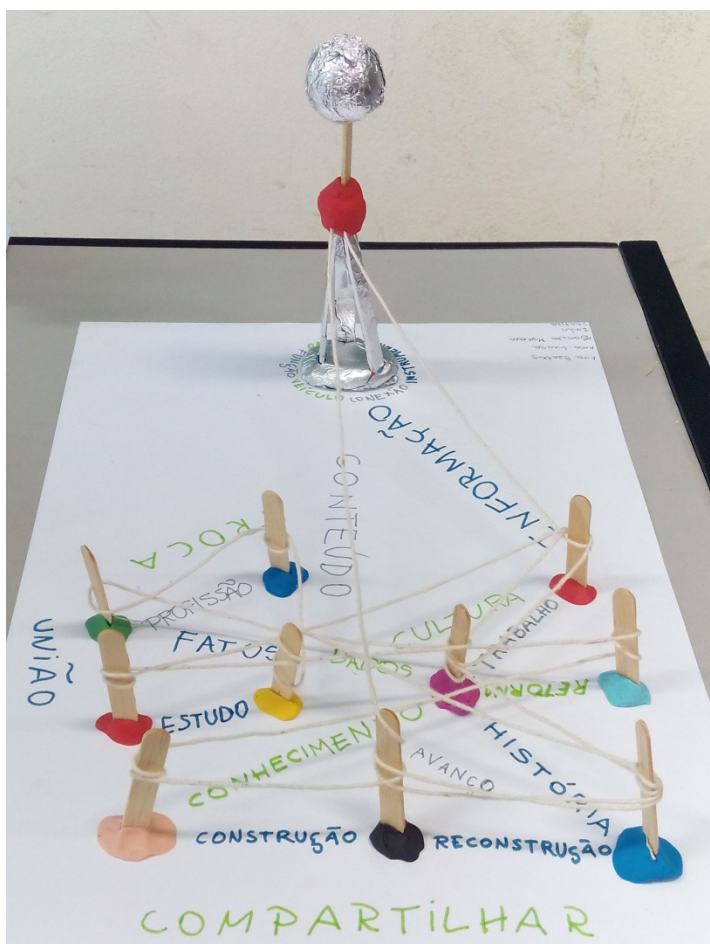


Figura 3: A teia de compartilhamento de informação (Grupo E, RTVI diurno)

Fonte: Elaboração a partir da dinâmica realizada em sala.

Para o Grupo E, a teia de compartilhamento é mais importante que o meio pelo qual a informação é difundida, ressaltando a troca de saberes. Na escultura, essa rede é conectada por pontos em que as palavras representam o que é a comunicação. Esses termos foram escritos em quatro dimensões, por sua vez divididas em grandes (“informação”, “conteúdo”, “troca” e “compartilhar”), médias (“união”, “fatos”, “cultura”, “dados”, “profissão”, “conhecimento”, “trabalho”, “história”, “retorna” e “estudo”) e pequenas (“avanço”, “construção” e “reconstrução”). Ao redor da torre, outras palavras foram escritas, numa dimensão ainda menor que a anterior (“função”, “objetivos”, “instrumento”, “conexão” e “veículo”).

As dimensões destacam as palavras, imprimindo certo sentido à concepção criada e revelando a relação estabelecida à pluralidade de noções que simboliza a comunicação. Observando a significação dos termos usados na modelagem, a concepção da teia enfatiza, numa dimensão maior, a mensagem, o significado, a partilha e a transformação. Em seguida, destacam-se o vínculo, a verdade, o conjunto de padrões de comportamento, de crenças, de conhecimentos e de costumes que distinguem um grupo social, a informação, a ocupação do

sujeito, o empreendimento, o conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e à sua evolução, o regresso e a análise. Num terceiro nível, ressalta-se a abertura de uma nova perspectiva para a solução de problemas, o trabalho de organização e criação de algo, e a reelaboração da criação. Já os significados que aparecem ao redor da torre são a atividade, o propósito, o recurso para atingir um resultado, a ligação e o transmissor.

Num outro plano de interpretação, associamos as palavras às três cores usadas para escreverem-nas (azul, verde e cinza). Segundo Heller²¹, o azul é geralmente a cor das características boas, podendo indicar tranquilidade, serenidade e harmonia. O verde representa esperança, saúde e vitalidade e simboliza a vida em seu sentido mais amplo. Já o cinza indica neutralidade, estabilidade e reflexão. Desse modo, “informação”, “união”, “fatos”, “história”, “estudo”, “construção” e “reconstrução” imprimem sentido mais positivo (em azul) e indicam uma ideia de harmonia. Já os vocábulos “compartilhar”, “troca”, “cultura”, “dados”, “conhecimento” e “retorna” (em verde) apresentam simbologia mais próspera. A quantidade de palavras em cinza é menor (seis): “conteúdo”, “profissão”, “trabalho”, “avanço”, “função” e “conexão”, o que configura neutralidade.

A interação entre receptores e mídias foi foco do Grupo F (Figura 4). Representando as pessoas, as bolinhas emitiriam informações, opiniões e sugestões (traços coloridos). “As cores variadas estão relacionadas tanto às formas de comunicação (gestos, fala, expressão corporal, facial etc.) quanto ao ponto de vista de cada pessoa” (Grupo F, RTVI diurno). No centro, estariam as mídias, comunicando-se com seu público e recebendo influência através dos barbantes, processo denominado de “retroalimentação”.

Pela influência da mídia, algumas pessoas podem mudar suas opiniões ou enxergar um novo ponto de vista. Para exemplificar essa interação, misturamos as “cores da emissão”, constituindo, assim, um pensamento diferente, emitido pelo próprio interlocutor anteriormente. (Grupo F, RTVI diurno)

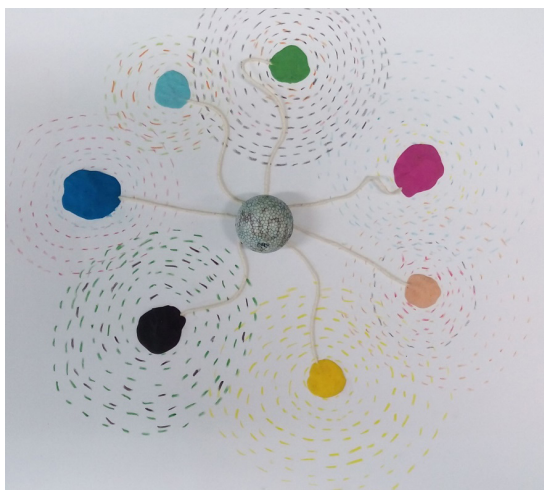


Figura 4: A retroalimentação entre receptores e mídias (Grupo F, RTVI diurno)

Fonte: Elaboração a partir da dinâmica realizada em sala.

21. HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

Unindo pessoas às mídias, indica-se que estas transmitem mensagens, porém o público tem poder de interferir na agenda midiática, o que demonstra que a comunicação é uma via de mão dupla. As intersecções foram analisadas pela decodificação²², indicando maior liberdade na apreensão dos sentidos por parte dos receptores.

Pode-se perceber que em volta de cada bolinha de massinha criamos riscos de cores iguais que retratam o pensamento dessas pessoas, e além disso resolvemos pontilhar cores diferentes para destacar a interferência da informação passada entre as pessoas e também entre a mídia e o público. Observa-se também que esses pequenos traços que decidimos fazer se misturam uns com os outros, como uma intersecção [...] para enfatizar que a comunicação está conectada e estamos a todo momento trocando informações uns com os outros. (Grupo F, RTVI diurno)

Outro aspecto na leitura dos alunos foi a diminuição do “poder absoluto” da mídia em relação aos receptores, mesmo que posicionada no centro. “Na verdade, buscou-se até demonstrar certa equidade, uma vez que, na contemporaneidade, qualquer um pode veicular informações e compartilhá-las na internet”, defendem, apontando maior poder de interlocução por parte dos receptores. “Os traços coloridos em volta de cada indivíduo [...] sugerem os pensamentos que cada pessoa emite, contribuindo para pauta e opinião tanto da mídia quanto dos demais indivíduos que se relacionam direta ou indiretamente com eles” (Grupo F, RTVI diurno).

A diversidade de cores das massas de modelar usadas (azul-escuro, azul-claro, verde, violeta, rosa, amarelo e preto) e das linhas pontilhadas é um indicativo das ideias de diferença e individualidade presentes na concepção do Grupo F ao relacionar as reflexões de Hall²³ sobre identidade cultural. Assim como o autor diz: “as identidades das pessoas na pós-modernidade não são perenes”, o grupo buscou “uma variedade que sugere as diferentes posições do sujeito e as identidades que assumem”. Considerando ainda que as ideias das pessoas (pontilhados coloridos) se renovam na comunicação, formando novas percepções de mundo, as massas e os pontilhados representam a interação entre público e mídia, evidenciando “que a comunicação não é mais passiva, mas sim interativa” (Grupo F, RTVI diurno).

A noção de interação também aparece na teia de informação, assinalando o processo interativo na produção de significados entre indivíduos²⁴.

A identidade é formada na interação da sociedade com o sujeito, pois ele não está isolado criando sua própria identidade. Então a partir da ideia do nosso trabalho podemos pensar que a rede de comunicação que fizemos tem a ver com isso. (Grupo E, RTVI diurno)

Atentando ao fato de o sujeito contemporâneo não ter identidade fixa, o grupo associa isso à globalização, referindo-se a “processos que integram e conectam comunidades em realidade e experiência, fazendo que o mundo seja interconectado”. Mesmo distintas, as concepções avaliadas guardam proximidades, já que o encurtamento das distâncias, relacionado pelos grupos com o acesso

22. HALL, Stuart, op. cit., 2003.

23. Idem. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

24. BLUMER, Herbert, op. cit.

à internet, propiciou transformações na comunicação. Para eles, isso tornou as pessoas mais empoderadas e provocou descentralização dos meios da posição hegemônica tradicional.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises representam um fragmento da riqueza das interpretações feitas pelos estudantes tendo como base a dinâmica de construção da escultura e a associação posterior feita com as teorias. A modelagem é um dos recursos didáticos que podem ser usados pelo professor a fim de possibilitar que o aluno demonstre o que sabe sobre comunicação e correlacione com o que aprendeu durante as exposições teóricas e os debates da disciplina.

Através de uma atividade lúdica que traz arte como elemento constitutivo, a modelagem permite maior identificação com os conteúdos e maior interação com colegas. Também auxilia nas discussões sobre o papel da comunicação, sobretudo no cenário de convergência dos meios na produção de conteúdos e na necessidade de se compreender as novas possibilidades de atuação do profissional. A participação ativa dos estudantes na produção dos modelos ajuda a trazer a abstração da comunicação para o nível mais concreto das ideias em uma disciplina como Teoria da Comunicação II. A materialização da concepção num modelo tridimensional permite que eles vivenciem, na prática, o processo comunicativo e sejam capazes de perceber como isso ocorre na associação com as noções teóricas abordadas.

Refletir sobre a coparticipação dos alunos para a elaboração de um significado em comum torna-se base para entender a importância do dialogismo na comunicação e no aspecto discursivo. A criação de uma representação visual revela as relações entre os discursos dos estudantes e destes com as teorias, denotando a interação viva e constante numa produção em conjunto. Na prática comunicativa, a dinâmica busca construir uma concepção conjunta, a partir da realidade dos alunos, indicando o caráter fundamental da troca, do diálogo e da participação para uma comunicação transformadora no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Iara Gilmony Farias et al. Utilização da massa de modelar como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de divisão celular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. *Anais...* Natal, 2016. p. 1-7.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. In: MORTENSEN, David. **Teoria da comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz et al. **Projeto político-pedagógico do curso de Jornalismo**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GOMES, Eunice Simões Lins; SILVA, Iêda Oliveira Caminha. Simbologia da árvore: uma análise das imagens míticas. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da Unicap**, Recife, v. 1, n. 1, p. 205-218, 2011.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Unesco, 2003. p. 387-404.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

KLAUBERG, Selma Derodea Weiss. **O lúdico no ensino da Biologia: uso de um modelo didático para ensino da divisão celular mitótica**. 2015. 21 f. Monografia (Especialização em Genética para Professores do Ensino Médio) – Universidade Federal do Paraná, Nova Londrina, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Érika Savernini et al. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Rádio, TV e Internet (RTVI)**. Juiz de Fora: UFJF, jun. 2015.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional; Edusp, 1972.

_____. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SILVA, Augusta Antonia et al. O uso do biscuit como ferramenta complementar ao ensino de anatomia humana: um relato de extensão universitária. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 47-54, 2014.

SILVA, Elisangela Aparecida da et al. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 95-104, nov. 2010.

SILVEIRA, Sheila Recepute; IDERIHA, Nilce Marzola. Uso de modelo tridimensional de argila no ensino-aprendizagem de embriologia humana. **Mirabilia Medicinæ**, Barcelona, v. 1, p. 47-55, jul./dez. 2013.

SPRINGER, Kalina Salaib; NUMMER, Andrea Valli. O uso de massinha de modelar para compreensão do relevo representado nos mapas físicos: proposta de prática para a geografia escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2006. p. 1-9.

Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública¹

Maria Aparecida Baccega

Livre-docente em comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Atualmente é docente, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP). Coordena a rede nacional OBITEL Brasil pela ESPM-SP.

E-mail: mabga@usp.br

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing de São Paulo (ESPM-SP), na qualidade de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), modalidade Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) integral.

E-mail: camilla@costarocha.com.br

Resumo: Neste artigo temos por objetivo investigar o lugar do campo da comunicação/educação na conformação da realidade social buscando compreender, por um lado, o espaço ocupado pelos meios de comunicação no cotidiano dos estudantes e, por outro, as ressignificações desses estudantes frente à temática da família homoafetiva, pautada pela telenovela. Para tanto, adotamos como itinerário metodológico a abordagem quantitativa para investigar os hábitos midiáticos dos estudantes de duas escolas públicas do Ensino Médio e, posteriormente, a abordagem qualitativa, buscando entender, por meio da análise de discurso de linha francesa (ADF), seus usos e apropriações quanto à telenovela.

Palavras-chave: comunicação; comunicação/educação; telenovela; análise de discurso; família homoafetiva.

Abstract: In this article we aim to investigate the place of communication/education field in the conformation of social reality. To do so we try to understand, on the one hand, the space occupied by the media in the daily life of the students and, on the other, what are the resignifications of these students in relation to the theme of the homoafective family ruled by soap opera. We adopted as a methodological itinerary the quantitative approach to investigate the media habits of the students of two public high schools and, later, the qualitative approach seeking to understand, through the French line of discourse analysis (ADF), its uses and appropriations for soap opera.

Keywords: communication; communication-education; soap opera; discourse analysis; homoafective family.

Recebido: 18/11/2017

Aprovado: 13/12/2017

1. Este artigo foi apresentado e publicado em CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2017.

1. INTRODUÇÃO

Calcamos este artigo em uma das chaves de leitura que propiciam a compreensão do que é a essência do campo da comunicação/educação: a perspectiva de que os meios de comunicação passem a ocupar um espaço na realidade social de forma a disputar, em equidade de condições, a hegemonia da formação dos sentidos sociais com duas outras agências socializadoras, outrora predominantes: a família e a escola. Qual o diálogo possível entre essas agências? Essa é uma das perguntas que impulsionam as reflexões do campo da comunicação/educação².

Em retomada acerca do dialogismo e da dialética que compõem os embates travados via linguagem, no seio social, Baccega³ aponta o campo da comunicação/educação como lugar privilegiado para desvelar a práxis, que “desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança”.

Neste artigo, temos por objetivo investigar esse lugar privilegiado do campo da comunicação/educação na realidade social, buscando entender o espaço ocupado pelos meios de comunicação no cotidiano do público jovem⁴. Interessa perceber, em um primeiro momento, os hábitos midiáticos dos estudantes de escolas públicas do Ensino Médio e, posteriormente, seus usos e as apropriações quanto ao produto cultural telenovela.

Elegemos como objeto empírico para nossa análise duas telenovelas da Rede Globo: *Amor à vida*, exibida entre 20 de maio de 2013 e 31 de janeiro de 2014⁵, e *Em família*, exibida entre 03 de fevereiro de 2014 e 18 de julho 2014⁶. Interessa-nos, em relação à primeira, a trama paralela do personagem Félix e, na segunda, a trama paralela da personagem Clara. Isso porque voltamos nosso olhar para as construções e ressignificações de sentidos em torno da família homoafetiva, presentes nessas narrativas a partir dos personagens eleitos. Acreditamos, com isso, responder à seguinte problemática: de que modo tanto os hábitos midiáticos quanto a recepção dos jovens podem nos indicar que os meios de comunicação disputam um espaço pela hegemonia na construção dos sentidos sociais?

Posto isso, cabe diferenciar o que, neste artigo, entendemos por consumo midiático e o que entendemos por recepção. Assim o fazemos a partir de Toaldo e Jacks⁷, cujo título do artigo datado de 2013 já deixa antever a posição das autoras nessa questão: “Consumo midiático: uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção”. É a partir dos modelos de Canclini⁸ que as autoras propõem o consumo cultural enquanto aquele que resulta das apropriações dos sujeitos em que prevalece a dimensão simbólica frente à econômica. Com isso, distinguem consumo de consumo cultural.

Feita essa distinção, as autoras apresentam uma vertente do consumo cultural, introduzindo o consumo midiático em duas vertentes: uma que foca no papel da mídia sobre o consumo, funcionando então o aparato midiático como

2. BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2009.

3. Ibidem, p. 20.

4. Consideramos jovens todos aqueles com idade entre 15 e 24 anos (conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) e, neste artigo, limitamo-nos aos estudantes do Ensino Médio (1º e 3º ano). INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

5. MEMÓRIA GLOBO. *Amor à vida*. Rio de Janeiro: Globo, 2014a. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/amor-a-vida/amor-a-vida-trama-principal.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

6. MEMÓRIA GLOBO. *Em família*. Rio de Janeiro: Globo, 2014b. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/em-familia/em-familia-trama-principal.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

7. TOALDO, Mariângela; JACKS, Nilda. Consumo midiático: uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 22., 2013, Salvador. *Anais...*. Salvador: UFBA, 2013.

8. CANCLINI, Néstor García. *El consumo cultural en México*. México: Grijalbo, 1993.

mediador de um consumo material, e uma segunda, que congrega o consumo ofertado pela própria mídia a partir de seus produtos midiáticos. Esclarecem que, no contexto do consumo midiático, “interessa saber o que os indivíduos consomem da mídia (meios e produtos/conteúdos), a maneira com que se apropriam dela (do que consomem – como a utilizam) e o contexto em que se envolvem com ela (lugares, maneiras, rotinas...)”⁹.

Vemos com isso que, neste artigo, tratamos do consumo midiático enquanto diagnóstico dos hábitos midiáticos dos sujeitos, e não de acordo com a primeira concepção, que lhe confere o caráter de mediação para um consumo material. Isso porque – como será detalhado na metodologia –, na etapa quantitativa da pesquisa de campo, contemplamos os conteúdos midiáticos consumidos pelos estudantes, os modos de consumo desses conteúdos e os contextos em que tal consumo se efetua (por meio do mapa de consumo cultural).

Todavia, na etapa qualitativa o que averiguamos não foi, majoritariamente, o consumo midiático dos jovens, mas o envolvimento deles com as telenovelas. A dimensão do consumo midiático não envolve:

A análise de respostas dos receptores aos conteúdos de um programa específico, nem as consequências desse envolvimento com tal programa ou gênero (as influências dos conteúdos midiáticos na vida dos indivíduos), o que era realizado pelos estudos dos efeitos e, atualmente, em alguma medida, pelos estudos de recepção¹⁰.

Interessaram-nos perceber, nesse momento, as relações estabelecidas pelos estudantes com as duas telenovelas e, a partir disso, suas interpretações e processos de construção de sentido de modo mais amplo do que aquele circunscrito apenas na experiência midiática em si. Enfrentamos, portanto, em um primeiro momento, o consumo midiático e, posteriormente, a recepção, pois “no caso dos estudos de recepção, trata-se de detalhar aspectos do fenômeno midiático na dimensão de seus conteúdos, fechando o foco de observação, o que não significa dispensar uma análise do consumo midiático”¹¹.

Além disso, cabe justificar que optamos por trabalhar com jovens do Ensino Médio por encontrarmos aí uma possibilidade de investigação acerca da leitura crítica dos meios de comunicação. Já a escolha das escolas públicas justifica-se pela nossa impossibilidade de ingresso em escolas particulares. A intenção inicial da pesquisa era a de comparar duas escolas, uma pública e outra particular, e compreender o cenário socioeconômico de cada uma delas, bem como as percepções dos alunos em cada situação. Todavia, as aproximações com as escolas particulares se mostraram de todo frustradas¹². Desse modo, fomos a duas escolas públicas: JSA, que fica localizada na Estrada Velha de Sorocaba, no bairro Granja Viana, em Cotia; e PRP, situada no bairro Chora Menino, zona norte da capital paulista, ambas no estado de São Paulo. Na primeira, ficamos com duas turmas, 1º ano B e 3º ano A, enquanto na segunda conversamos com o 3º ano A, todas do Ensino Médio.

9. TOALDO, Mariângela; JACKS, Nilda, op. cit., p. 7.

10. Ibidem, p. 9.

11. Ibidem, p. 8.

12. Ao longo da pesquisa, tentamos quatro escolas e em todas recebemos semelhante justificativa para a recusa: a de que nossa ida interromperia o calendário de final de ano (dezembro de 2016), que possui prazos apertados em virtude do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e das provas finais. Diante de tais negativas, buscamos outras opções de escolas e conseguimos acessar duas estaduais.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Uma vez em campo, adotamos como procedimentos metodológicos norteadores tanto aqueles que provêm da pesquisa quantitativa – e que possibilitaram nossa aproximação e o conhecimento do perfil socioeconômico e dos hábitos de consumo midiático dos estudantes – quanto os da pesquisa qualitativa.

Imperam, para fins de exame desse artigo, as conclusões a que chegamos no momento do emprego do mapa de consumo cultural (abordagem quantitativa), bem como pelo grupo de discussão, que prima por uma abordagem qualitativa de pesquisa. O mapa foi respondido pelos estudantes do terceiro ano. Já o grupo de discussão foi realizado com todas as turmas (duas do terceiro ano e uma do primeiro), após instar-lhes o contato com alguns trechos das telenovelas selecionadas.

Nossas análises qualitativas calcam-se na perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso de linha francesa (ADF). Quando Bakhtin¹³ problematiza a filosofia da linguagem, torna manifesta a imbricação entre linguagem e social. Trazendo a marca do signo linguístico e ideológico pelo “*horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados”¹⁴, o autor deixa antever como corolário a primazia do social nos processos decorrentes da linguagem. Também para Baccega¹⁵ o sujeito se constitui na interação social por meio da linguagem, na medida em que “cada palavra materializa a prática social do grupo ou classe social que a utiliza e que a modifica permanentemente no seu cotidiano, a partir de suas vivências”.

Assim, vislumbramos que não é possível a existência social humana sem a linguagem e, conseqüentemente, sem o discurso. Isso porque “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores”¹⁶. Para Orlandi, percussora dos estudos da ADF no Brasil, a “análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”¹⁷.

Em Baccega, temos que “a língua não é apenas um instrumento com a finalidade de transmitir informações. É um todo dinâmico que abarca o movimento da sociedade: por isso, é lugar de conflitos. Esses conflitos se ‘concretizam’ nos discursos”¹⁸. Para Bakhtin, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”¹⁹, o que traz a ambivalência do signo como norte para pensarmos o fato de que os sentidos sociais estão sempre em formação, ou seja, nunca completamente formados.

Daí que consideramos imperioso, se quisermos pensar a realidade, fazê-lo a partir da compreensão do que são os discursos. Para Orlandi²⁰, essa é a contribuição da análise de discurso: colocar todos nós, enquanto sujeitos e pesquisadores, em estado de reflexão. Assim, neste artigo, por caminharmos rumo à compreensão do que mora na polifonia dos discursos que provêm dos alunos de JSA e PRP frente às produções midiáticas de *Em família* e *Amor à vida*, empregamos a perspectiva teórico-metodológica da ADF.

13. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

14. Ibidem, p. 45

15. BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 176-187, jul./dez. 1999, p. 8.

16. ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013, p. 21.

17. Ibidem, p. 15.

18. BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 1995, p. 48.

19. BAKHTIN, Mikhail, op. cit., p. 47.

20. ORLANDI, Eni, op. cit.

3. FILIAÇÕES TEÓRICAS: TELENVELA E CAMPO DA COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Escolhemos a telenovela em virtude de sua importância advinda do fato de que sua narrativa coloca em voga um novo espaço público:

Alçada à posição de principal produto de uma indústria televisiva de grandes proporções, a novela passou a ser um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil, indo da intimidade privada aos problemas sociais. Essa capacidade *sui generis* de sintetizar o público e o privado, o político e o doméstico, a notícia e a ficção, o masculino e o feminino, está inscrita na narrativa das novelas que combina convenções formais do documentário e do melodrama televisivo²¹.

Considerada transclassista por Baccega²², com uma “penetração intensa na sociedade brasileira devido à sua peculiar capacidade de criar e de alimentar um ‘repertório comum’”²³, a telenovela está ao alcance de diversas pessoas e sua narrativa chega a muitos, sem distinção de raça, sexo ou classe social. É nessa circulação ampla que a telenovela, ao pautar importantes temáticas sociais, coloca, ao alcance da maioria, a possibilidade do diálogo sobre os fatos ali narrados.

Então, nesse sentido, passa a nos interessar o potencial educativo da telenovela. Ao mesclar público e privado, ou seja, ao lançar para a esfera pública dramas que antes pareciam ser tão íntimos e únicos, de modo a construir um espaço comum de identificação e projeção, a telenovela vai “sintetizar problemáticas amplas em figuras e tramas pontuais e, ao mesmo tempo, sugerir que dramas pessoais e pontuais podem vir a ter significado amplo”²⁴. Tal identificação ressoa com o que Baccega²⁵ lembra como “persuasão”, resultante da facilidade que a telenovela tem em expor conceitos e dialogar com a sociedade, constituindo-se em espaço potente para a educação.

A pesquisa que sustenta essas reflexões é proveniente de uma dissertação de mestrado (cf. Rocha²⁶) e compreendeu nossa ida a duas escolas públicas estaduais, JSA e PRP. Recortamos algumas ponderações oriundas dessa investigação para reflexionar neste artigo, de que maneira, a partir de análise do consumo midiático e do discurso dos alunos, podemos ter indicativos de que os meios de comunicação disputam um espaço pela hegemonia na construção dos sentidos sociais. O foco recai, portanto, no espaço que as plataformas midiáticas ocupam na vida desses sujeitos; qual o papel que desempenham na construção de sentidos – o que intentamos perceber a partir do debate em torno da família homoafetiva.

Tecendo algumas considerações acerca da existência do campo da comunicação/educação, sobleva como relevante perceber que, para esse campo de estudo, é fundamental ultrapassar a noção de que estudar comunicação é recair no estudo das tecnologias. Esse campo propugna com constância pelo cuidado de não reduzir, jamais, a comunicação ao aparato midiático e nem ao tecnológico.

Além disso, “este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação,

21. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, ano 3, n. 1, p. 21-47, ago./dez. 2009, p. 26.

22. BACCEGA, Maria Aparecida. Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 26, p. 7-16, jan./abr. 2003.

23. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de, op. cit., p. 22.

24. Ibidem, p. 27.

25. BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., 2003.

26. ROCHA, Camilla Rodrigues Netto da Costa. **O conceito de família na telenovela: um estudo sobre sua recepção**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura”²⁷. É tarefa do campo da comunicação/educação pensar a consolidada imbricação entre mídia e cultura, de modo que passam a ser contribuições relevantes para os teóricos desse campo quaisquer reflexões que se proponham a compreender o cenário contemporâneo atinente à mídia, em confluência com a cultura (e não no dispositivo midiático, tão e somente).

Porém, o que nos interessa nesta reflexão é ainda outro viés, qual seja, aquele debate que advém de um dos escopos do campo da comunicação/educação, o de propor diálogo entre as várias agências de socialização – família, igreja, escola e meios de comunicação. O viés a que nos referimos é justamente a disputa pela hegemonia, por parte dessas agências socializadoras, para a formação dos sentidos sociais que atravessam e compõem os sujeitos. Isso porque é intrínseco ao debate do campo da comunicação/educação pensar sobre os meios de comunicação e suas realidades enquanto agência socializadora que atua na disputa pela hegemonia na formação dos sentidos sociais por meio de suas proposições discursivas, sejam verbais, imagéticas, sonoras ou estéticas, e é nisso que centramos nossa atenção.

4. EM CAMPO: INVESTIGAÇÕES COM OS ESTUDANTES

Na primeira escola, JSA, ficamos com duas turmas, ambas do Ensino Médio: 1º ano B (pelo período de uma aula) e 3º ano A (pelo período de duas aulas). Na segunda, PRP, conversamos com o 3º ano A, também do Ensino Médio e também ao longo de duas aulas. De nossa observação, quando da ida às duas escolas, sobreleva a diferença em relação ao contexto socioeconômico. A começar pela localização, pois a PRP está inserida perto de residências que podemos afirmar se tratarem de classe média-alta, enquanto JSA fica em uma região bem mais isolada do grande centro urbano e ao lado de uma comunidade. A maior parte de seus estudantes, inclusive, mora nesse local.

Na etapa quantitativa da pesquisa, buscamos nos aproximar dos estudantes dos terceiros anos das duas escolas, a fim de conhecer um pouco mais sobre o perfil desses jovens, bem como seus hábitos de consumo midiático. Para tanto, valemo-nos do mapa de consumo cultural que foi aplicado para 22 alunos da escola estadual PRP e para 19 alunos da escola estadual JSA.

Adentrando na esfera dos hábitos culturais desses jovens, a fim de investigar o que consideramos como consumo midiático, o perfil é bastante semelhante quanto à questão de assistir à televisão: a esmagadora maioria assiste, nas duas escolas, sendo que apenas quatro alunos em cada escola informaram não fazê-lo. O que chamou atenção foi a frequência, uma vez que apenas metade dos alunos assiste à televisão diariamente na PRP e na JSA, apenas 36,84% a assistem todos os dias. O perfil socioeconômico evidencia-se em parte na questão da TV por assinatura, pois enquanto 72,73% dos alunos de PRP têm o serviço, 57,89% dos alunos de JSA não têm.

27. BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., 2009, p. 20.

Dentre os canais favoritos, o cenário se mostra bastante pulverizado, mas, ainda assim, a maior parte dos alunos assinalou a Rede Globo como canal mais assistido. Quanto à natureza do programa que mais assiste, a maior parte dos alunos da JSA assinalou novela e entretenimento/humor. Já na PRP, o mais assistido é esporte, seguido de novela e entretenimento/humor. A esmagadora maioria dos jovens conversa com alguém enquanto assiste à televisão (68,18% dos alunos da PRP e 64,71% dos alunos da JSA). Dos assuntos e com quem são comentados, destacamos:

PRP

Com meus pais; sobre o que estamos assistindo.

Minha mãe; sobre situações semelhantes às que vemos na TV.

Irmã; normalmente sobre o programa.

Vó e mãe; sobre o que se passa.

JSA

Com a minha mãe e meu irmão, sobre novelas e filmes.

Sobre o que estamos assistindo; minha mãe.

Novela e com minha amiga.

Observamos uma indicação consiste da *presença da família* nas conversas, o que se confirma quando perguntados sobre com quem assistem à televisão: 84,21% na PRP e 52,94% na JSA responderam ser com a família. Além disso, a maior parte deles, nas duas escolas, fazem outras coisas quando estão diante da telinha, sendo o mais apontado a utilização do celular na PRP, bem como refeições, nas duas escolas. Sobre a finalidade com que assistem à TV, os jovens informaram, em sua maioria, ser para diversão e para obter informação, igualmente nas duas escolas.

Quanto a estar assistindo atualmente a alguma telenovela, a maioria dos alunos da PRP está assistindo (59,09%), enquanto que na JSA a maior parte dos alunos não está (66,67%). Isso se justifica, provavelmente, pelo fato de os alunos da JSA frequentarem a escola no período da noite. Dentre as novelas que receberam destaque, na PRP foi *Haja coração*, enquanto na JSA foi *Malhação*.

Ainda no que se refere às telenovelas, os jovens entrevistados acreditam que elas influenciam no comportamento das pessoas – apenas quatro alunos em cada escola disseram que não –, e quanto a ser positiva ou negativa, chamamos atenção para o fato de que nas duas escolas prevalece a percepção de que influência é mutuamente positiva e negativa, e não uma forma ou outra.

Os alunos relataram, quando das respostas ao questionário, algumas situações que presenciaram ou viveram que os levou a acreditar na influência da telenovela, tais como:

PRP

Já vi diversas discriminações com a sociedade LGBT. Sou totalmente a favor e luto pelo respeito igual de todos.

Bom, comigo aconteceu de ver fatos reais e mudei minhas atitudes e forma de pensar.

Amigos meus já foram preconceituosos por se inspirarem em um personagem de novela.

Uma novela já influenciou um amigo a “mudar” de “opção” sexual

JSA

Para comprar coisas, influenciar as pessoas a serem consumistas, a quantidade de filhos, a forma de falar ou se expressar, por exemplo a novela *Rebeldes* tinha muitas meninas que imitavam a Alice, andam e falam, até os lacinhos que ela usava, ou a Roberta, pelas mechas coloridas.

É notável ver a influência que a mídia traz, um exemplo são milhares de mulheres que não se aceitam por não ter um pouco das suas características presentes em uma novela.

Bordões, se assisto muito começo agir, falar, igual o meu personagem favorito.

Modo de falar dos atores que pega no dia a dia.

No modo de se vestir, falar etc.

Sobre as telenovelas que foram objetos de nossa pesquisa, metade dos alunos assistiram a *Amor à vida* na JSA, e apenas 31,282% dos alunos da PRP afirmaram tê-la assistido. Já à telenovela *Em família*, de acordo com o assinalado no mapa de consumo cultural, a esmagadora maioria dos alunos não assistiu, em ambas as escolas (63,64%, na PRP e 88,24% na JSA). Por algumas outras perguntas do questionário, percebemos que o engajamento dos jovens com *Amor à vida* e *Em família* foi pequeno, uma vez que não comentaram nas redes, não buscaram informações sobre as telenovelas e poucos se identificaram com personagens das tramas.

Na JSA não houve, por parte deles, nenhuma identificação com os personagens de *Amor à vida*, enquanto na PRP três alunos se identificaram com Félix e três com Paloma. Quanto à telenovela *Em família*, dois alunos da PRP se identificaram com Clara, um com Helena e outro com a família Vitti, enquanto na JSA os alunos não se identificaram com nenhum deles. Essa ausência de identificação assinalada pelos alunos da JSA não se confirmou quando responderam porque se identificaram, momento do questionário no qual os alunos que assinalaram pela não identificação trouxeram justificativas para a identificação com alguns personagens.

Por fim, sobre os personagens Félix e Clara, dois alunos da PRP marcaram Clara como poderosa e determinada. Sobre Félix, quatro alunos indicaram hot dog como uma palavra que associam com o personagem. Na JSA um aluno indicou Félix como doido e outro o designou como malvado. Ninguém da JSA opinou sobre Clara quando do preenchimento do mapa cultural.

Tendo em vista tais informações, passamos à análise do material provindo da etapa qualitativa da pesquisa empírica. Interessa-nos perceber, para fim deste artigo, os sentidos que orbitam em torno da família homoafetiva, de maneira que elegemos como categoria empírica de análise a homossexualidade. Acreditamos que, assim, podemos examinar as ressignificações dos alunos a partir das proposições discursivas de uma temática cuja pauta está no embate pela formação dos sentidos sociais a partir das telenovelas.

No grupo de discussão realizado na escola JSA com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, percebemos uma divisão entre os alunos, alguns apoiando a homossexualidade e outros a rejeitando:

A2: Gostei da do homem, do casamento, do beijo dos dois. [...] Isso daí, hoje em dia, é normal.

A3: Hoje em dia? Onde já se viu? É normal duas mulheres, agora dois homens...

A3: Onde já se viu, dois homens se beijando?

A2: É normal, igual ver mulher.

A4: É tudo pecado.

A3: Deus já fez assim: Adão e Eva, homem e mulher, os dois fica junto, não homem com homem e mulher com mulher.

Quando Baccega²⁸ afirma que o sujeito se constitui na interação social por meio da linguagem e que “quando aprendemos uma língua, estamos apreendendo, estamos introjetando um sistema de categorias que regerão nossa percepção da realidade. E é no interior desse sistema que os objetos, os acontecimentos, os processos terão significação”²⁹, percebemos o quanto o sistema religioso encontra-se presente na formação da visão de mundo de alguns dos estudantes, fazendo que articulem suas percepções a partir da ótica desse sistema e não de uma construção crítica, refletida e elaborada.

O debate entre os alunos da JSA ficou bastante concentrado na questão da diferença entre os gêneros quando da consideração do tema da homossexualidade. Na turma do terceiro ano, esse conflito se fez presente na fala de mais de um aluno:

A13: Não, mas é sério, tipo a minha vizinha, quando eu tava assistindo à novela, fiquei sabendo por ela, que eu até comentei. Ela não ficou surpresa quando viu duas mulheres se beijando, mas quando ela viu os dois homens se beijando, ela começou a criticar.

A8: É porque sexualizam mais as mulheres, né? Duas mulheres se beijando, colocam na nossa cabeça que é *sexy*, é *sexy* duas mulheres se beijar entre si, principalmente pra homens. Já dois homens se beijando não é uma coisa que se vê, tipo, “ai, olha que lindo, olha que *sexy*”.

A12: Com o beijo deles mesmo, e com homem e homem e mulher com mulher, só que o homem tende a ser bem pior, como ela disse mesmo. Tem homens que gostam de ver mulheres se beijando, o que não é o meu caso, mas o homem beijar outro homem é bem mais marcante, bem mais chocante. Como tem homens que aparentam ser tudo másculo, e o homem mesmo é muito machista. E aí você vê dois homens se beijando, assim, é meio chocante.

O que desperta nossa atenção nesses discursos é a presença da questão do machismo. Se quando da análise do discurso o que “temos, como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentido e de

28. BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., 1999, p. 8.

29. BACCEGA, Maria Aparecida, op. cit., 1995, p. 48.

constituição dos sujeitos em suas posições³⁰, vemos a constituição dos sujeitos em uma posição machista quando deparamos com uma fala como a do aluno A12. Ou seja, a própria concepção machista de ver o mundo impede que aceitem a homossexualidade como orientação sexual. Como na colocação do aluno A8, mesmo apontando que “eles” sexualizam muito as mulheres, o aluno acaba demonstrando a presença do machismo em sua própria fala, quando traz o fato de não achar *sexy* dois homens se beijarem.

Passando ao grupo de discussão realizado na escola PRP com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, podemos observar logo de início uma diferença quanto aos alunos da JSA. Enquanto uma parte dos jovens se mostrou favorável em relação à transmissão da temática da homossexualidade na televisão, exposta nas jornadas de Félix e Clara, outros evidenciaram sua discordância e elegeram, como cena favorita, o tapa que o pai (César) desfere no filho (Félix) em razão de sua orientação sexual.

A justificativa do aluno A20 quanto ao fato de Félix ter merecido o tapa “porque ele escolheu esse caminho que eu acho que é errado” se limita ao fato de que este pensa *ser errada* a homossexualidade, de modo que o tapa passa a funcionar como um corretivo, uma punição merecida que o pai confere ao filho. Enquanto isso, a aluna A19 articula a necessidade de uma desconstrução acerca de temas considerados tabus na sociedade e valoriza a evidência midiática da questão da homossexualidade.

Percebemos duas instâncias discursivas, uma no aluno A20, a favor de um poder que por muito tempo coibiu a homossexualidade, colocando-a como doença por meio do discurso médico, e outro na aluna A19, que se atenta ao que Foucault³¹ assenta como percepção das manobras discursivas adotadas pelo poder hegemônico para manter a dominância. A aluna A19 prosseguiu no desenvolvimento de sua reflexão e colocou uma pergunta para a sala:

A19: Ninguém imagina... por exemplo, você tá assistindo à TV com o seu filho e tá passando um monte de violência e o pai aceita. Só que quando ele vê um beijo gay, eu acho que é uma desconstrução. É falar “nossa, por que ele pode assistir violência, cena de sexo e outras coisas, mas ele não pode ver um beijo gay?”.

Retomamos, nesse ponto, a questão do potencial educativo da telenovela, ao dialogar, a partir de sua narrativa, com os dramas particulares de cada um. É o que percebemos nas reflexões suscitadas pelas telenovelas quando nos vemos diante das ponderações da aluna A19 e de outras, como a aluna A22 quando questiona: “E por que é certo passar uma cena de violência e uma cena de amor, não?”. Félix e Clara funcionam como uma janela que possibilita o pensamento para além do que quer ver-se posto e imposto. Por fim, A19 ainda evidenciou a relevância que confere aos meios de comunicação quando garantem visibilidade para *temas que não são tão discutidos dentro das famílias*:

A19: Eu acho que é muito difícil quebrar algumas coisas que a nossa sociedade tem. Essa desconstrução sobre a homossexualidade, sobre esses temas que não são tão discutidos dentro das famílias, eu acho que é muito bacana quando uma emissora tão importante como a Globo coloca uma coisa dessa.

30. ORLANDI, Eni, op. cit., p. 72.

31. FOUCAULT, Michel. *A vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (Coleção História da Sexualidade, v. 1).

Na JSA duas alunas, A19 e A23, trouxeram a relação entre mídia e família homoafetiva, afirmando a importância que veem em uma emissora “grande” como a Globo pautar uma questão que pode encorajar muitos homossexuais a formarem suas próprias famílias. Para elas, quando a homossexualidade é pautada pelos meios de comunicação, as pessoas “se inspiram, acho que elas se desprendem um pouco e se encorajam pra seguir suas vidas, serem felizes e sem pensar, sem ligar pro que os outros vão pensar” (A23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa quantitativa, depreendemos a forte presença da televisão no cotidiano dos jovens escutados, especialmente da emissora Rede Globo. Ficou evidenciada a importância da telenovela enquanto produto cultural para esses estudantes que afirmaram preferir, da televisão, programas de entretenimento/humor, telenovela e de esporte. Além disso, eles consideram que a televisão *influencia* as pessoas, tanto positiva quanto negativamente. Elencam, como exemplos, questões que envolvem os embates de minorias sociológicas (tal como a examinada neste artigo, da homossexualidade), o consumo e as formações identitárias. Para eles, a narrativa ficcional, ao construir seus personagens, entra em diálogo com modos de ser e de agir dos telespectadores. Retomamos, nesse aspecto, o que Kellner³² coloca enquanto qualidade do telespectador de “criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios”.

A partir desse levantamento quantitativo realizado nas duas escolas públicas, JSA e PRP, podemos perceber que tanto a imbricação da televisão no cotidiano dos jovens quanto a pauta que realiza, via telenovela, de uma temática tal como a da família homoafetiva garante aos meios de comunicação um espaço de relevância no seio social e os colocam, tal como propugnado pelo campo da comunicação/educação, como agência socializadora das mais importantes na contemporaneidade. Desse modo, ao se propor pensar a realidade, o exame crítico deve, obrigatoriamente, levar em conta o aspecto *comunicativo* da questão suscitada.

No que concerne à etapa qualitativa da pesquisa, a análise discursiva dos resultados coletados com grupos de discussão realizados com os alunos demonstrou aspectos interessantes, dentre os quais destacamos o fato de considerarem os meios de comunicação como espaço que dialoga com seus anseios e identidades. Isso é visível tanto quando a aluna A19 traz a questão da homossexualidade articulada pela televisão – enquanto um tabu no ambiente familiar – quanto no momento em que os alunos vislumbram nos meios de comunicação um canal para autodescobertas, afirmações e construções de quem são.

Por fim, entendemos que pautar a homossexualidade na telenovela se mostrou de suma importância. Acreditamos que, especialmente no momento da articulação

32. KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Edusc, 2001, p. 11.

de uma temática contra-hegemônica, abre-se um espaço que fortalece a construção do campo da comunicação/educação com base no que este se propõe em seu essencial: compor um diálogo entre as agências socializadoras – meios de comunicação, família e escola – quando do embate delas para a construção de sentidos sociais, bem como evidencia a relevância que os meios de comunicação têm na busca pela formação dos sentidos sociais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 176-187, jul./dez. 1999.

_____. Narrativa ficcional de televisão: encontro com os temas sociais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 26, p. 7-16, jan./abr. 2003.

_____. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2009.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **El consumo cultural en México**. México: Grijalbo, 1993.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (Coleção História da Sexualidade, v. 1).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

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

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, ano 3, n. 1, p. 21-47, ago./dez. 2009.

MEMÓRIA GLOBO. **Amor à vida**. Rio de Janeiro: Globo, 2014a. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/amor-a-vida/amor-a-vida-trama-principal.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. **Em família**. Rio de Janeiro: Globo, 2014b. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/em-familia/em-familia-trama-principal.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2013.

ROCHA, Camilla Rodrigues Netto da Costa. **O conceito de família na telenovela**: um estudo sobre sua recepção. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) – Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

TOALDO, Mariângela; JACKS, Nilda. Consumo midiático: uma especificidade do consumo cultural, uma antessala para os estudos de recepção. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 22., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2013.

Aproximações entre jornalismo e educação

Marina Lisboa Empinotti

Doutoranda em Estudos da Comunicação pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) alocada na Universidade da Beira Interior (UBI). Jornalista e mestra em Tecnologias, Linguagens e Inovação em Jornalismo pelo Programa de Pós-graduação em Jornalismo (Posjor) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: marinaempinotti@gmail.com

Rita de Cássia Romeiro Paulino

Professora permanente do curso de Pós-graduação em Jornalismo (Posjor) e docente do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

E-mail: rita.paulino@ufsc.br

Resumo: Este artigo pretende evidenciar aproximações entre jornalismo e educação. Historicamente, são produtos consolidados com o advento do capitalismo. Epistemologicamente, confluem ao se enquadrarem ao âmbito cultural. Através de revisão bibliográfica, encontramos as semelhanças no desenvolvimento de ambos e chegamos a pesquisadores que defendem a função educadora como uma das responsabilidades do jornalismo nas sociedades contemporâneas. A educomunicação, possibilidade mais clara de unir os dois campos atualmente, será comentada, apesar de não ser o foco da reflexão. O jornalismo aqui abordado é aquele voltado à alimentação de mercado e à busca de lucro.

Palavras-chave: jornalismo; educação; mídia; sociedade da informação; responsabilidade social.

Abstract: This paper highlights similarities between Journalism and Education. Historically, they are products consolidated by the rise of capitalism. Epistemologically, they are framed in the cultural field. By making a deep bibliographical review, we can find similarities during the development of both areas and understand why there are contemporary authors that defend education as one of Journalism's duties in contemporary societies. Educommunication, a real possibility of bringing both areas together nowadays, are mentioned, but are not the focus of the paper. The Journalism discussed is the one led by market demand.

Keywords: journalism; education; media; information society; social responsibility.

Recebido: 05/09/2017

Aprovado: 19/12/2017

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar como as áreas do jornalismo e da educação evoluíram, separadamente, e evidenciar pontos que, para alguns autores, têm funções semelhantes nos dois campos, além da evidente perpetuação cultural¹ promovida por ambos. Inclui-se, ao final da discussão, uma breve apresentação da educomunicação como possibilidade de união evidente das áreas. A escolha por não centrar a reflexão na educomunicação é baseada no fato de que o jornalismo aqui abordado é o voltado à alimentação de mercado e à busca de lucro; as práticas educacionais têm fins diferentes. Mesmo centrados no âmbito empresarial, pretendemos debater o papel de agente educativo atribuído ao jornalismo contemporâneo.

Sistema construído pelos meios de comunicação de massa, a mídia funciona em convergência histórica com a rede educativa, particularmente a escola, onde se concretiza a formação dos cidadãos, sob a égide do Estado. [...] Apesar de operarem segundo lógicas distintas, os dois sistemas estão em relação frequente, possuindo laços de dependência².

O educador Paulo Freire defendia uma pedagogia da pergunta, verbalizada ou não. Esse seria o início do processo da busca pelo conhecimento. Da mesma forma, começa o processo jornalístico: “O quê? Quem? Quando? Por quê?”. Nas sociedades contemporâneas, o acesso à informação é sinônimo de poder e nem sempre se dá de forma igualitária³. O acesso à informação não depende apenas dos meios disponíveis, mas da possibilidade de aceder a eles – não só em termos técnicos, mas em termos de “capital cultural”, como defendia Bourdieu⁴: a capacidade de interpretar, selecionar e utilizar a informação disponível.

A questão da responsabilidade social do jornalismo se releva aí. A imprensa tem papel histórico como tribuna para debates e instrumento de movimentos decisivos que culminaram em conquistas expressivas para a sociedade; agora pode ser um bom momento para a expansão de sua função educadora, discutida desde a Revolução Francesa. Veremos que, mesmo sem consenso quanto ao valor do conhecimento do jornalismo, embates semelhantes ocorrem no contexto pedagógico, no qual, até hoje, os conhecimentos “da certeza”, validados por meio da experiência, são os que predominam no ambiente escolar.

A Educação tem por papel fundamental preservar e transmitir, de maneira crítica, o conhecimento historicamente acumulado. Mas essa maneira crítica supõe, no entanto, atitudes e valores que podem determinar como e com que finalidade esse conhecimento acumulado é trabalhado. E mais, decorre dessa criticidade a formação ampla desejada pelo sistema educacional. A falta de reflexão sobre tal questionamento, como reconhece o próprio MEC, proporciona à escola o grande risco de cumprir um papel apenas conservador⁵.

1. Malinowski entende que a cultura é uma totalidade que compreende processos técnicos, costumes, hábitos e valores herdados. Cada sociedade transmite às gerações seguintes o patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados. MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

2. MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação), p. 11.

3. Para Lyotard, contudo, na contemporaneidade não é mais o acesso à informação, mas como cada indivíduo se relaciona com ela. LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

4. BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Oakland, v. 32, p. 1-17, 1987.

5. IJUIM, Jorge. **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**. Covilhã: Livros LabCom, 2013, p. 27.

2. ABORDAGEM HISTÓRICA

Apesar de considerados ambos filhos do capitalismo, tanto jornalismo como educação – nesse caso, materializada por meio do local criado especialmente para a transmissão de conhecimento, a escola – têm suas raízes na Idade Antiga, embora em sociedades distintas. A educação era muito valorizada na Grécia. Jorge Pedro Sousa⁶ considera as *actas* romanas como os primeiros jornais.

O autor português afirma que nenhum exemplar sobreviveu, mas os relatos sobre as *actas* são suficientes para embasar sua visão de que foram os primeiros produtos jornalísticos do mundo. Feitas por magistrados, escravos e funcionários públicos, chamados por Sousa de “primeiros jornalistas”, desde o século II a.C., as *actas* eram copiadas, recopiadas e vendidas, como uma empresa jornalística atual.

As *actas* já eram divididas de acordo com o assunto abordado. Havia a *acta senatus*, sobre procedimentos administrativos e legislativos do senado; *annalis pontificum*, para o registro dos grandes acontecimentos da cidade; *acta Populi*; *acta diurna* etc. Muitas vezes eram diárias. Depois de circular, eram encadernadas e guardadas no arquivo do Estado, servindo também como registro histórico.

Podemos apontar uma série de semelhanças entre as *actas* diurnas e os jornais contemporâneos: periodicidade, frequência, conteúdo noticioso, corpo de escribas, difusão pública da informação, difusão quase massiva, diferentes suportes para a mesma mensagem – jornal de parede, jornal manuscrito, papiro –, iniciativa editorial do Estado e particulares etc. Um fato que merece destaque neste artigo é o de que as *actas* se tornaram possíveis na sociedade romana graças à infraestrutura de distribuição, como estradas e correios, mas, sobretudo, à alfabetização da elite, que poderia, então, consumi-las.

Entre os povos da Antiguidade, em matéria de educação, os gregos se sobressaem, com sua abordagem centrada na formação integral do indivíduo, em corpo e em espírito. O conhecimento passado variava de acordo com a cidade e o momento histórico, ora para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual.

Existiam diversos locais da *pólis* que colaboravam na transmissão de conhecimento –algo ainda extremamente elitizado –, entre eles as próprias casas, seguindo tradições religiosas ou sob orientações de preceptores que ensinavam aos jovens. A incipiente escola era um lugar para a prática do “ócio digno”, que significava, em uma sociedade escravagista, dispor de tempo livre, privilégio de quem não precisava cuidar do sustento. “Não é por acaso que a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente o lugar do ócio”⁷.

A historiografia grega, desenvolvida a partir do século V a.C., foi a primeira a ser elaborada com intenção de verdade, respeitando os fatos históricos e os separando de lendas, mitos e religião. Os registros dos fatos eram feitos nas efemérides (*Ephemeris*), que eram disseminadas nas várias cidades-estado, cumprindo, simultaneamente, as funções de preservação dos fatos históricos e de difusão de notícias, da mesma maneira que ocorria com as *actas* romanas.

6. SOUSA, Jorge Pedro. Uma história breve do jornalismo no Ocidente. In: _____ (org.). **Jornalismo: história, teoria e metodologia**. Porto: UFP, 2008, p. 12-92.

7. ARANHA, Maria Lucia. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 62.

Saltando para o século XVII, encontramos um período de criação de um espaço próprio para transmissão de conhecimento, a escola, e do “florescimento dos antepassados dos jornais contemporâneos”⁸. Na época, o conhecimento, que até então era transmitido oralmente, tornou-se produto de uma instituição específica e de um conjunto de pessoas que se especializou na transmissão do saber. Tal cenário era composto pelos alunos, pertencentes às elites, e pelos professores, majoritariamente religiosos.

A imprensa era composta por diversos tipos de publicações. Havia as relações de novidades (relações de notícias), espécie de “compêndios noticiosos”, e as folhas volantes, herdeiras diretas das folhas volantes manuscritas da Idade Média e dos avisos italianos e alemães, por exemplo. O crescimento e a variedade da imprensa foram bem-sucedidos não somente pelas possibilidades técnicas refinadas, como a prensa de Gutenberg e a expansão da indústria do papel, mas por fatores essencialmente sociais, como o desenvolvimento educacional trazido pela Reforma Protestante e a necessidade crescente por informação com a sociedade capitalista em expansão.

Esse cenário cheio de mudanças era o objeto das pesquisas de Tobias Peucer, definido por Sousa⁹ como um observador sagaz da diversificada imprensa informativa da época e que a elevou à condição de objeto de estudo, propondo uma primeira “teoria do jornalismo” em um tempo em que nem se falava de jornalismo, mas no qual, paradoxalmente, o campo começava a se consolidar.

Peucer¹⁰, em sua tese de doutorado de 1690, reúne 29 parágrafos sobre suas observações da imprensa. Duas nos interessam aqui, já que tratam da relação entre a educação e o jornalismo. O autor fala, primeiramente, sobre a questão do letramento e, posteriormente, sobre conhecimento:

XXVI

Finalmente faz ver também outras utilidades para os letrados e para os iletrados, sobretudo para os comerciantes. Por tudo isso não há que acrescentar aí senão que, para se extrair estas utilidades, requer-se um conhecimento da geografia, dos negócios civis e sobretudo das coisas de palácio. Dado que isto são poucos os que tem a sorte de conseguir, é claro que estas utilidades não as podem explicar quem quer que seja¹¹.

XXVIII

É ainda maior o prazer encontrado na leitura dos periódicos pelos eruditos: aqueles que gozam do conhecimento da geografia, da genealogia e dos afazeres cívicos. Porque todo relato é mais agradável se se conhece o local, as pessoas notáveis que foram autoras de um feito, ou as causas pelas quais se empenharam. Quem ignora que estas circunstâncias dos fatos sejam tiradas das partes do conhecimento mencionadas?¹²

Os jornais do século XVII mostram, para Sousa¹³, que a imprensa noticiosa não é uma invenção norte-americana do século XIX, mas sim uma invenção europeia de dois séculos anteriores, que “recupera uma tradição noticiosa (nunca perdida) iniciada com as efemérides gregas e as *actas* diurnas romanas”¹⁴. O período da Revolução Francesa (1789-1799) e os anos que a antecederam,

8. SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da teoria do jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 31-47, jan. 2004, p. 32.

9. SOUSA, Jorge P. Tobias Peucer: progenitor da Teoria do Jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 31-47, jan. 2004.

10. PEUCER, Tobias. Os relatos jornalísticos. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 13-30, 2004.

11. Ibidem, p. 27.

12. Ibidem, p. 28.

13. SOUSA, Jorge Pedro, op. cit., 2008.

14. SOUSA, Jorge Pedro, op. cit., 2004.

por exemplo, foram “jornalisticamente efervescentes”¹⁵, com a imprensa política ganhando força diante da crise do absolutismo francês. A própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão continha ideias que afirmavam liberdades formais às publicações impressas, ainda que estas sofressem posteriores períodos de restrição, como o Napoleônico. “O jornalismo é filho legítimo da Revolução Francesa”¹⁶.

Surgem jornais com fins políticos, dirigidos por pessoas envolvidas na Revolução, em meio a uma imprensa predominantemente informativa. Também nessa época se sobressaem grandes nomes do jornalismo: Brissot, Hébert, Marat e Mirabeau são alguns exemplos. A Revolução dissemina novos ideais que marcam a prática jornalística do período: a transparência nos assuntos públicos, a imprensa como ator social central e o contato mais próximo com os leitores.

A função da imprensa na difusão das notícias e dos reflexos da Revolução não foi desprezada. Favorável ou hostil, muito depressa em liberdade estreitamente vigiada, ela ecoou os acontecimentos da França nas zonas anexadas – da Bélgica ao Reno, como mais tarde nas repúblicas irmãs –, foi o coração do dispositivo pedagógico da Revolução conquistadora. É, de fato, todo um dispositivo articulado que progressivamente se instaura, associando propaganda direta e indireta¹⁷.

O jornalismo nos Estados Unidos no século XIX, contudo, é importante para exemplificar a relação jornalismo-educação. A imigração favoreceu o aparecimento de uma imprensa de discurso mais simples e acessível às pessoas pouco alfabetizadas e às que dominavam mal o inglês, mas que desejavam se integrar à sociedade norte-americana. No dizer de García González¹⁸, o jornal se converteu no principal veículo de aprendizagem e de referência cultural para os imigrantes e provia-lhes informações políticas e econômicas que possibilitavam sua progressão social.

A partir de 1750, com a Revolução Industrial, tanto o jornalismo quanto a educação ganham força social. A população ascendia educacional e socialmente, segundo Jorge Pedro Sousa, já que a nova ordem precisava de pessoas com algum nível de instrução, o que também expandiu o Ensino Básico gratuito:

Crescentemente instruídos, com salários que, embora baixos, permitiam padrões de consumo e um nível de vida que o campo não dava, os operários, que entram em processo de “aburguesamento”, vão ver na educação uma forma de progresso e ascensão social. Por outro lado, a instrução aumenta a capacidade de conhecer e ler o mundo, o que contribuirá para o aparecimento de uma imprensa destinada a responder às necessidades dos operários, muitos dos quais aburguesados¹⁹.

O fenômeno criou a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem fazer coisas básicas como cálculos simples, ler e escrever, para ser mão de obra nas indústrias, operando máquinas. Outra demanda que nasceu nesse momento foi a disciplinarização dos estudantes, que precisavam ser obedientes à nova hierarquia que se formava. A escola, portanto, expandia seu papel na vida dos alunos.

15. SOUSA, Jorge Pedro, op. cit., 2008.

16. MARCONDES FILHO, Ciro. **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2014.

17. VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa e seu eco. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 25-45, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200003&lng=en&nr-m=iso>. Acesso em: 4 set. 2017.

18. GONZÁLEZ, Gloria García. La conformación de la moderna prensa informativa (1848-1914). In: MOMPART, Josep Lluís Gómez; OTTO, Enric Marín (eds.). **Historia del periodismo universal**. Madrid: Síntesis, 1999, p. 49-99.

19. SOUSA, Jorge Pedro, op. cit., 2004, p. 101.

Da mesma forma, o jornalismo vê suas funções crescerem com o cenário em transformação. A Revolução trouxe uma legislação liberal, a abolição de taxas, as inovações tecnológicas, a economia de mercado e urbanização. A ascensão da classe média urbana precisa ser destacada, já que gira em torno de alfabetização massiva, intervenção cívica, organização de partidos políticos, direito de voto e outros fatores estritamente ligados à educação.

Em 1841, Horace Greeley funda o *The New York Tribune*. Para Jorge Pedro Sousa, foi o primeiro jornal simultaneamente político e sensacionalista – seu fundador era também líder partidário –, bem como o primeiro a denunciar as “chagas profissionais profundas provocadas pela Revolução Industrial”²⁰: defendia a educação para todos, o combate ao desemprego, a generalização do emprego às mulheres e a todas as camadas sociais, a igualdade salarial para ambos os sexos, a abolição da escravidão e o fim do trabalho, entre outros.

A imprensa comercial de massas floresce, pois cai o consumo da imprensa de partido (*party press*) cara, parcial e elitista em uma sociedade agora democratizada. Ao longo da última metade do século XIX, uma imprensa predominantemente noticiosa, de discurso acessível, comercialmente agressiva e formalmente independente se impõe. Schudson²¹ afirma que essa imprensa “democratiza o mercado”, ao mesmo tempo em que se democratiza a vida pública.

Como explica Habermas²², na imprensa comercial “de massas”, o jornalista deixa de ser o juiz, passando essa função para o público. O papel dos jornais e dos jornalistas passa a ser o de providenciar informações para que o público possa analisar e julgar. O êxito desse sistema depende muito, evidentemente, da educação dos envolvidos.

No panorama brasileiro, cabe destacar a década de 1930, período no qual se inicia no país a chamada Segunda República (1930-1936), cujo presidente foi Getúlio Vargas. O Brasil entrava no mundo capitalista de produção e essa nova realidade exigia mão de obra mais bem qualificada, sendo, portanto, necessário investir na educação. Uma das ações mais importantes registradas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: propostas para a melhoria da educação nacional feitas por conceituados educadores da época, liderados pelo professor Fernando de Azevedo²³. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, no ano seguinte, foi feita a Reforma Francisco Campos, que moldou os Ensinos Secundário e Superior no Brasil²⁴. Em 1934 foi publicada a nova Constituição, que pela primeira vez incluiu a educação como um direito de todos. Novas leis previam também o Ensino Primário gratuito em instituições públicas, com frequência obrigatória para os que estivessem em idade escolar.

Barbosa²⁵ destaca a centralidade do rádio como veículo de comunicação nessa época, de tal forma que os aspectos mais cotidianos da vida passam a ser regulados pela centralidade da mídia, tamanha a incorporação das mensagens e dos apelos midiáticos com relação ao público. “O que está em jogo é a produção de novas sociabilidades reguladas por estes aparatos tecnológicos que instauram relações dialógicas e produzem subjetividade”²⁶.

20. SOUSA, Jorge Pedro, op. cit., 2008, p. 139.

21. SCHUDSON, Michael. *Discovering the news: a social history of American newspapers*. New York: Basic Books, 1978.

22. HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

23. Educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro, expoente do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira

24. DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

25. BARBOSA, Marialva. Meios de comunicação e História: elos visíveis e invisíveis. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 5., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007, p. 1-18.

26. Ibidem, p. 17.

3. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

O ambiente escolar atual segue fortemente influenciado pelos paradigmas baseados na certeza e em concepções do século XVII. Ou seja, nele, o conhecimento válido é o científico, o que pode ser provado pela experiência. Descartam-se os outros tipos de conhecimento, como vivências pessoais dos alunos.

Essa discussão do âmbito educacional pode ser facilmente comparada às travadas no campo do jornalismo. Da mesma forma que muitos educadores defendem um ambiente escolar que valorize experiências de todos os tipos, existem questionamentos acerca da validade do jornalismo como conhecimento. Afinal, o que é conhecimento? É graças a paradigmas ainda não superados que há dúvidas desse tipo. A forma de pensar contemporânea segue fortemente influenciada pelos paradigmas baseados na certeza – medieval e mecanicista. Ijuim²⁷ sintetiza aspectos que ainda precisam ser superados (Quadro 1):

Quadro 1: Características dos paradigmas medieval e mecanicista

Paradigma medieval	Paradigma mecanicista
• Submissão • Passividade • Obediência • Hierarquia rígida • Doutrina salvacionista - sofrer agora para ser feliz depois, no paraíso	• Redução de toda realidade à soma das partes - fragmentação, especialização, disciplinaridade • Redução do real ao experimental - certeza, divisão sujeito-objeto • Homem e todos os seres vivos vistos como máquinas • Primado da ciência, da experiência e da razão • Ideia de homem dominador do planeta • Individualismo • Determinismo

Fonte: IJUIM, 2013.

Park²⁸ faz reflexões sobre a validade do jornalismo como conhecimento que podem ser expandidas para outras áreas. O autor reconhece dois tipos existentes de conhecimento: “conhecimento de” (conhecimento de trato) e “conhecimento acerca de”. É importante destacar que as duas formas não são diferentes em caráter ou função; juntas constituem um contínuo.

O “conhecimento acerca de” é o validado desde a Idade Média: racional, formal, sistemático, baseado na observação e no fato verificado. O conhecimento científico divide-se em três: filosofia e lógica (interessa-se por ideias), história (interessa-se por acontecimentos) e ciências naturais ou de classificação (interessa-se por coisas).

O “conhecimento de” é o que adquirimos inevitavelmente a partir do contato com o mundo, através do uso e do hábito, não de investigação formal. Deixa-nos à vontade no mundo. Existem algumas formas de “conhecimento de”: tato ou senso comum (informal e inconsciente), conhecimento clínico,

27. IJUIM, Jorge, op. cit.

28. PARK, Robert. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo na sociologia do conhecimento. In: STEINBERG, Charles Side (org.). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 168-185.

conhecimento técnico ou habilidades e experimentação não dirigida – como o manejo de objetos.

Park²⁹ coloca ambos os tipos de conhecimento em um mesmo nível de credibilidade e valor social, embora isso não ocorra disseminadamente. Santos³⁰ alerta para a urgência em se desvendar divisões que nos impossibilitem de ver as fronteiras em que a ciência moderna fragmentou a realidade.

Embora não seja o foco deste trabalho, é indispensável comentar a possibilidade mais clara de unir jornalismo e educação atualmente, a educomunicação. É uma alternativa ao cenário educacional atual, de redução da realidade à soma das partes: aprende-se biologia, matemática e física separadamente, sem a preocupação de saber integrá-las e aplicar o conhecimento adquirido. Isso leva a uma fragmentação indesejada. As práticas educomunicativas geram uma interdisciplinaridade interessante para o ambiente escolar. Permitem a integração do conhecimento – a ressaltar: conhecimento de todos os tipos, não apenas o científico – a favor de um bem comum, compartilhado por ambas as áreas: a conservação e a geração de cultura.

Mario Kaplún, pioneiro do campo, sempre buscou potencializar emissores capazes de interferir nos processos comunicativos, com papel de interlocutores, não somente de locutores entre os profissionais da comunicação, conforme destaca o filho do autor³¹. Mais do que pensar a comunicação educativa como um espaço específico, portanto, defendeu a necessidade de pensar o caráter educativo de todo o processo da comunicação. Kaplún lembra que comunicação deriva da raiz latina *communis*, “la misma raíz de comunidad, de comuni3n; expressa algo que se comparte: que se tiene o se vive em común”³².

Nos países mais urbanizados, o que inclui o Brasil, crianças e jovens passam mais tempo em contato com meios de comunicação – internet, televisão, rádio, revistas e videogames – do que na escola. O consumo de mídia na infância e adolescência só perde para o período de sono³³. Conhecendo a centralidade que a mídia ocupa na sociedade, a educomunicação propõe levar o jornalismo às escolas por duas vias distintas.

A primeira é ver os jovens como consumidores, interpretando criticamente as mensagens que recebem. A segunda é desafiá-los como produtores de mídia, para que usem as tecnologias disponíveis – o que vai desde uma folha de papel até *gadgets* sofisticados – para expressar seus pontos de vista. A meta é tornar os alunos conscientes sobre a atuação dos veículos de comunicação e usufruir dos recursos hoje possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Incorporar práticas jornalísticas na escola é, portanto, agregar possibilidades naturais às crianças nas ações em torno da perpetuação cultural. Naturais por se tratar de meios de comunicação, presentes desde muito cedo na infância contemporânea, como meio não só de informação, mas de entretenimento. A proximidade entre diversão e informação pode ser uma chave para despertar interesse pela busca por conhecimento.

29. Ibidem.

30. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

31. KAPLÚN, Gabriel. Kaplún, intelectual orgânico: memória afetiva. In: MELO, José Marques de et al. (orgs.). **Educomídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de Mario Kaplún. São Paulo: Unesco, Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 37.

32. KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. 3. ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996, p. 64.

33. RATIER, Rodrigo. David Buckingham fala sobre educação para as mídias. **Nova Escola**, São Paulo, 1 fev. 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/879/david-buckingham-fala-sobre-educacao-para-as-midias>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

34. PARK, Robert, op. cit.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os estudos de Park³⁴, o jornalismo (o objeto da reflexão do norte-americano é a notícia) é situado no contínuo produzido entre as duas formas de conhecimento citadas anteriormente – “conhecimento de” (conhecimento de trato) e “conhecimento acerca de” –, ou seja, é um híbrido. Não tem conhecimento sistemático como as ciências. Parece a história por gostar de acontecimentos, mas não é, porque se refere a acontecimentos isolados, sem sequenciá-los como a história faz. Passado ou futuro só interessam ao repórter se projetam luz sobre o real e sobre o presente.

Validado como forma de conhecimento ou não, o jornalismo, do ponto de vista epistemológico, conflui com a educação, pois pertencem a um âmbito maior: o da cultura. Ijuim³⁵ afirma que ambos, por meios, métodos e técnicas distintas, almejam contribuir com a conservação e geração de cultura, como também com interação entre culturas. A aproximação das áreas, seja educativamente, propiciando à escola a apropriação de noções, posturas e técnicas do jornalismo que diversifiquem suas ações de conservação, geração e interação de culturas, seja com a livre circulação de produtos jornalísticos que levem conhecimento (aquele conhecimento próprio do jornalismo, híbrido entre o científico e o informal) às pessoas, precisa ser mais investigada.

Concretamente, muito pouco se sabe sobre os efeitos do Jornalismo sobre os indivíduos ou as sociedades. Existem várias hipóteses a este respeito, mas é muito difícil isolar as variáveis de forma a testá-las para fins de comprovação³⁶.

Corroborando para destacar a importância de estudos desse tipo e para a relevância do jornalismo na sociedade contemporânea, Mar de Fontcuberta³⁷ aponta as quatro dimensões do jornalismo do século XXI:

1. dimensão socializadora;
2. espaço para exercício de cidadania;
3. protagonista do ócio;
4. agente educativo.

Esta última é a que nos interessa aqui e define os meios de comunicação como possuidores de um tipo de saber que convive com o oferecido pelo sistema educacional. A sociedade contemporânea, midiática, depende dos meios para fazer circular grande parte do conhecimento produzido. Se a escola foi criada como espaço formal de educação, a ser complementada pelo ambiente familiar, hoje os meios de comunicação têm papel indispensável como terceiro elemento educativo.

35. IJUIM, Jorge, op. cit.

36. SAPERAS, Enric, 1987, apud MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento? **Media e Jornalismo**, Lisboa, ano 1, n. 1, p. 1-13, 2002, p. 11.

37. FONTCUBERTA, Mar de; BORRAT, Héctor. **Periodicos**: sistemas complejos, narradores en interacción. Buenos Aires: La Crujía, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Marialva. Meios de comunicação e História: elos visíveis e invisíveis. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 5., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. p. 1-18.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Oakland, v. 32, p. 1-17, 1987.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

FONTCUBERTA, Mar de; BORRAT, Héctor. **Periódicos: sistemas complejos, narradores en interacción**. Buenos Aires: La Crujía, 2006.

GONZÁLEZ, Gloria García. La conformación de la moderna prensa informativa (1848-1914). In: MOMPART, Josep Lluís Gómez; OTTO, Enric Marín. (eds.). **Historia del periodismo universal**. Madrid: Síntesis, 1999. p. 49-99.

HABERMAS, Jürgen. **Historia y critica de la opinión pública**. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

IJUIM, Jorge. **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**. Covilhã: Livros LabCom, 2013.

KAPLÚN, Gabriel. Kaplún, intelectual orgânico: memória afetiva. In: MELO, José Marques de et al. (orgs). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Paulo: Cátedra Unesco; Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. 3. ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MALINOWSKI, Bronislae. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2014.

MEDITSCH, Eduardo. O jornalismo é uma forma de conhecimento? **Media e Jornalismo**, Lisboa, ano 1, n. 1, p. 1-13, 2002.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

PARK, Robert. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo na sociologia do conhecimento. In: STEINBERG, Charles Side (org.). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 168-185.

PEUCER, Tobias. Os relatos jornalísticos. **Estudos em jornalismo e mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 13-30, 2004.

RATIER, Rodrigo. David Buckingham fala sobre educação para as mídias. **Nova Escola**, São Paulo, 1 fev. 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/879/david-buckingham-fala-sobre-educacao-para-as-midias>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHUDSON, Michael. **Discovering the news**: a social history of American newspapers. New York: Basic Books, 1978.

SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da teoria do jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 31-47, jan. 2004.

_____. Uma história breve do jornalismo no Ocidente. In: _____ (org.). **Jornalismo**: história, teoria e metodologia. Porto: UFP, 2008. p. 12-92.

VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa e seu eco. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 25-45, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2017.

A temática ambiental nos projetos de pesquisa e extensão do curso de jornalismo das universidades do Piauí

Elinara Soares Barros de Sousa

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), jornalista, pesquisadora e secretária executiva da UFPI.

E-mail: elinarabarros@ufpi.edu.br

Denis Barros de Carvalho

Professor doutor e pesquisador do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI.

E-mail: denispsi@bol.com.br

Orlando Maurício de Carvalho Berti

Professor doutor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e vice-presidente da Rede Brasileira de Mídia Cidadã.

E-mail: orlandoberti@yahoo.com.br

Resumo: Esta pesquisa analisa como a temática ambiental aparece nos projetos de pesquisa e extensão elaborados pelos docentes dos cursos de jornalismo das duas universidades públicas piauienses: Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, pesquisou-se a produção dos professores nesses dois eixos e percebeu-se que há lacunas na formação dos jornalistas nessas duas universidades, não só quanto à questão ambiental como a outras temáticas e possibilidades existentes aos alunos nos eixos pesquisa e extensão. Percebeu-se ainda a necessidade de interferência da gestão superior em incentivar maior produção, principalmente de projeto de extensão nas duas instituições.

Abstract: This study aims to analyze how the environmental theme appears in research and extension projects elaborated by Journalism qualification courses' professors of public universities in Piauí, Brazil: State University of Piauí (Uespi) and Federal University of Piauí (UFPI). Thus, we investigated project production of professors in both institutions, and noticed that there are gaps in the training of journalists of these universities, not only on the environmental issue but also on other topics and opportunities available to students in research and extension fronts. We also noticed the need of interference of superior management in encouraging greater production, mainly of extension projects in the academy.

Recebido: 02/04/2017

Aprovado: 18/11/2017

Nota-se que, apesar dessas constatações, a questão ambiental está contemplada no currículo dos cursos de jornalismo no país como tema transversal.

Palavras-chave: meio ambiente; jornalismo; pesquisa; extensão; Piauí.

It is noteworthy that, despite these findings, environmental issues are included in the curriculum of Journalism courses in Brazil as a cross-cutting theme.

Keywords: environment; Journalism; research; extension; Piauí.

1. INTRODUÇÃO

As universidades exercem papel de suma importância na sociedade pela transmissão e construção de conhecimentos, em que há socialização de ideias e ideais envolvendo pesquisas, extensões e, notadamente, ensino. Com isso, a principal função da academia é a de formação de profissionais qualificados para atuar em diversas áreas, além de dar formação cidadã, na qual são consideradas não apenas questões técnicas de cada profissão, mas a atitude do ser humano na sociedade. A universidade é lugar-chave para o preenchimento das lacunas causadas por um processo educativo deficiente¹.

Uma universidade ambientalmente responsável é capaz de modificar a sociedade e proporcionar uma economia social mais sustentável, buscando preservar os limites ambientais e éticos da liberdade de mercado². Diante disso, percebe-se a importância da inclusão dessa temática durante a formação profissional de forma interdisciplinar e contextualizada e não como tema dissociado da realidade dos discentes.

Quando se fala em construção do conhecimento em que o objeto é afastado do sujeito, o que se percebe é uma fragmentação que apreende partes em detrimento do todo. Isso “torna a Educação esquizofrenizada em partes, sendo disciplinas que se isolam, nas quais o Conhecimento, de características racionais e objetivas, dá conta da ordem, mas não dá conta da desordem”³. E é justamente a desordem que necessita ser analisada, pois o conhecimento humano não se dá somente no equilíbrio, mas em situações de caos.

A ênfase dada ao pensamento cartesiano é criticada, pois tal concepção acabou provocando a fragmentação do pensamento, que “direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à super-especialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes”⁴.

Morin salienta a necessidade de uma reforma do pensamento, pois é insuficiente o conhecimento realizado a partir de fragmentos isolados, sem situar os dados em um contexto. O autor defende ainda que “as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”⁵.

1. MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Alberto Dias Vieira. A universidade sustentável: alguns elementos para a ambientalização do ensino superior a partir da realidade brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PAÍSES LUSÓFONOS E GALICIA, 1., 2007, Santiago de Compostela. Anais... Santiago de Compostela: Ceida, 2007, p. 1-16.

2. Ibidem.

3. RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 75-86, 2008.

4. MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 43.

5. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 40.

Morin⁶ destaca o pensamento complexo que é “capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”. Ou seja, o importante é uma visão do conjunto. O autor explica que não defende a substituição do conhecimento das partes pelo da totalidade, mas a conjugação dos dois conhecimentos.

É necessário mais do que uma única forma de obter conhecimento para que se tenha diversas visões do mesmo objeto; além disso, o conhecimento produzido é consequência de um modelo dominante adotado pela sociedade. No entanto, não significa que exista somente uma forma “correta” da produção desse conhecimento, é preciso ampliar o campo de visão e trazer o objeto pesquisado para o contexto em que se encontra, buscando destacar suas características próprias.

O que se defende é uma mudança na percepção do conhecimento produzido que leva em consideração o meio ambiente. Leff traz a noção de um saber ambiental diretamente ligado à “desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário [...] É a negação das certezas insustentáveis e a aventura na construção de novos sentidos de ser”⁷. O autor destaca a simplificação do conhecimento pois abrange a complexidade da sociedade e defende a racionalidade ambiental.

A problemática ambiental surgiu como resultado de uma crise da racionalidade econômica que prevaleceu durante a modernização, pois os limites da natureza não são tidos como importantes⁸. Por considerar irracional o modelo capitalista e seu padrão de produção e de consumo, o autor afirma que a crise ambiental surge para questionar paradigmas até então dominantes que legitimaram o crescimento econômico e negaram a natureza.

Ao relacionar jornalismo e temática ambiental, Campos⁹ afirma que há responsabilidade por parte do jornalista para a obtenção de um ambiente sustentável, mas também é necessário que haja “uma responsabilidade social da área acadêmica que tem a missão de preparar melhor os jornalistas que vão tratar da questão ambiental. Do contrário, eles chegarão despreparados aos seus locais de trabalho”.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013¹⁰, que estabelece as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em jornalismo, foi publicada em 2013 e traz como uma das competências gerais do profissional da área a compreensão e valorização, a partir de uma perspectiva histórica e social, do desenvolvimento sustentável. Em decorrência disso, a organização dos currículos deve contemplar no projeto pedagógico do curso seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. O desenvolvimento sustentável é trazido como item a ser considerado no eixo de fundamentação humanística.

Além de competências gerais, as diretrizes trazem competências cognitivas, pragmáticas e comportamentais que os profissionais de jornalismo devem ter.

6. Idem. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 197-213.

7. LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 21.

8. MORAES, Maria Cândida, op. cit.

9. CAMPOS. Pedro Celso. Meio Ambiente: a sustentabilidade passa pela educação (em todos os níveis, inclusive pela mídia). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 387-419, jun./dez. 2006, p. 413-414. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/42/14>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

10. 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**, Brasília, DF, 1º out. 2013. Seção 1, p. 26. 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: 20 mar. 2017.

Nestas últimas, o documento destaca o comportamento voltado ao papel social de defensor da sociedade do jornalista:

e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade; f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões¹¹.

Diante do contexto apresentado e frisado, foi realizada pesquisa buscando perceber como se dá a formação de jornalistas nas universidades públicas do Piauí quanto à temática ambiental.

Com base nos dados obtidos, buscou-se analisar neste artigo as informações sobre os eixos pesquisa e extensão, por entender que são importantes para a formação desses profissionais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada utilizando como método uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa de campo e levantamento dos projetos de pesquisa e extensão realizados pelos professores do departamento de comunicação social da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da coordenação do curso de Comunicação Social dos dois *campi* da Universidade Estadual do Piauí (Uespi).

Primeiramente buscou-se informações nas pró-reitorias responsáveis (pró-reitoria de Pesquisa e pró-reitoria de Extensão na UFPI; e pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação e pró-reitoria de extensão, assuntos estudantis e comunitários na Uespi). Na UFPI foram obtidas somente informações quantitativas dos projetos cadastrados e na Uespi não ocorreu disponibilização de dados sobre os projetos cadastrados.

Em seguida, foram solicitadas informações no departamento de comunicação social da UFPI e na coordenação de comunicação social da Uespi, porém não se obteve dados sobre a produção dos professores. Diante desse contexto, foi necessária a complementação dos dados através de informações contidas nas páginas dos cursos na internet e, no caso específico da UFPI, na página de docentes do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Além disso, utilizaram-se informações dos currículos *Lattes* dos professores lotados nos cursos.

Estabeleceu-se os seguintes critérios de análise dos projetos de pesquisa e extensão: projetos em vigor ou concluídos que tiveram como coordenador do projeto professor lotado no departamento de comunicação social da UFPI ou coordenação de comunicação social da Uespi. Após a conclusão da coleta de dados, foram analisadas as informações obtidas e realizadas discussões que levaram em consideração as referências bibliográficas.

11. BRASIL, op. cit., p. 26.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Universidade Federal do Piauí

Durante a existência do curso de jornalismo da UFPI percebeu-se avanço na área no Piauí e maior interesse em pesquisa, justamente por ser o primeiro curso de formação superior em jornalismo do estado. Com a necessidade de buscar qualificação na área, os professores lotados no departamento de comunicação social precisaram sair do estado para realizar mestrado e doutorado.

Após a qualificação dos docentes e com o aumento na quantidade de pesquisas, a UFPI conseguiu aprovar no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) através da Resolução nº 113, de 28 de junho de 2010, o programa de mestrado acadêmico em comunicação, recomendado pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2011.

Na UFPI, os projetos de pesquisa executados pelos professores devem ser cadastrados pela pró-reitoria de pesquisa (PROPESQ). Durante a pesquisa, buscou-se informações na página oficial da coordenadoria-geral de pesquisa (CGP), órgão vinculado à pró-reitoria, na qual são publicados os títulos de todos os projetos cadastrados pelos departamentos que compõem a instituição de ensino superior (IES).

No entanto, o cadastramento no setor responsável não significa que o projeto foi efetivado, pois o artigo nº 121 do regimento geral da UFPI¹² estabelece que “a execução dos projetos de pesquisa será acompanhada: I – pelo Departamento que deverá aprovar sua execução em assembleia, ou Conselho, dependendo de sua abrangência; II – por colegiado especial, em que todos os Departamentos envolvidos se representem”. Diante disso, foi necessário verificar as informações dos projetos de pesquisa dos professores através do currículo *Lattes*, considerando que a chefia de departamento informou que não acompanha os projetos cadastrados.

A análise dos projetos cadastrados na UFPI contemplou pesquisas desenvolvidas no período de oito anos: de 2007 a 2014, sendo listados pela CGP quarenta projetos vinculados ao departamento de comunicação social e um ao programa de pós-graduação em comunicação. Analisaram-se somente os projetos vinculados ao departamento de comunicação social, pois graduação é o objeto desta pesquisa. No entanto, isso não significa que não há participação de alunos da pós-graduação em tais projetos, pois os professores responsáveis ministram aulas tanto na graduação quanto no mestrado.

A análise foi realizada a partir da descrição do projeto constante no *Lattes* dos professores e foram levados em consideração somente projetos cadastrados no setor responsável da IES.

Somente 32 projetos de pesquisa cadastrados foram analisados por atenderem os critérios estabelecidos. Os projetos foram divididos conforme mostrado na Tabela 1.

12. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Resolução CONSUN/UFPI nº 21, de 21 de setembro de 2000. **Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: UFPI, 2000. Disponível em: <http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Tabela 1: Projetos de pesquisa vinculados a docentes do departamento de comunicação social analisados.

Ano	Projetos cadastrados
2014	5
2012	10
2011	2
2010	10
2009	2
2008	1
2007	2
Total	32

Fonte: Elaborada pelos autores.

O levantamento mostrou que nenhum projeto traz a temática ambiental em seu título ou como abordagem principal. Dentro da divisão de especialização do jornalismo foram encontradas pesquisas que abordam a temática de jornalismo cultural, jornalismo esportivo, jornalismo opinativo e jornalismo político. Além disso, entre os projetos há análise realizada sobre a produção de notícias, análise dos meios de comunicação (rádio, jornal impresso, TV, internet), qualidade das práticas jornalística e construção da memória jornalística.

A partir da análise dos projetos cadastrados, percebeu-se que as pesquisas realizadas no curso de jornalismo da UFPI são próximas ou possuem continuidade e podem ser classificadas dentro de uma grande área, que, no caso do curso da UFPI, são as duas grandes áreas do mestrado: Processos e Práticas no Jornalismo e Mídia e Produção de Subjetividade. Ou seja, percebe-se que os docentes de comunicação da UFPI não possuem interesse em desenvolver pesquisas sobre a temática ambiental na IES.

Mesmo que as pesquisas realizadas tratem de assuntos interdisciplinares e ligados ao cotidiano do futuro profissional, percebe-se a existência de uma lacuna na formação dos discentes no eixo pesquisa sobre a temática da sustentabilidade, sendo necessário que os alunos que se interessam sobre o assunto busquem participar de projetos de pesquisa com docentes de outros cursos.

Ainda é importante informar que, dos dezoito docentes lotados no departamento de comunicação social da UFPI, somente nove cadastraram projetos de pesquisa no período analisado, ou seja, as pesquisas são realizadas por 50% do total de professores. Essa produção é um ponto negativo, considerando que os outros educadores poderiam realizar pesquisas sobre temáticas distintas e incluir a sustentabilidade no curso de jornalismo da UFPI.

Já quanto à produção de projetos de extensão, durante esta pesquisa foi necessário buscar informações a respeito dos projetos de extensão cadastrados pelo curso de jornalismo da UFPI através da pró-reitoria de extensão (PREX) e a confirmação das informações com o departamento de comunicação social da UFPI.

As informações obtidas na PREX foram do período de 2010 a 2014, sendo que os projetos são cadastrados por centro de ensino. Após ter em mãos informações

sobre o centro de ciências da educação, no qual o curso está inserido, foram pesquisados projetos que tinham como coordenador algum professor lotado no departamento de comunicação. Dos cinco anos analisados, somente um projeto de extensão foi encontrado cujo cadastramento foi realizado em 2012 e trouxe como título “Jornal Comunitário”.

Essas informações foram confirmadas nos currículos dos docentes, com isso, diferentemente do que acontece com projetos de pesquisa (mais de trinta projetos cadastrados), os de extensão ainda são raros. Quanto à temática ambiental, não se pode afirmar que está sendo abordada no projeto em execução.

Diante disso, é possível perceber a carência na formação dos alunos quanto à extensão, já que privilegia um pilar em detrimento de outro. Pode-se afirmar que a instituição cumpre sua função de forma desequilibrada, tornando um curso pendente para pesquisa.

3.2 Universidade Estadual do Piauí

A Uespi oferece dois cursos de jornalismo: um no *campus* Poeta Torquato Neto, localizado no bairro Pirajá, na cidade de Teresina; e outro no *campus* Professor Barros Araújo, localizado na cidade de Picos.

O curso de jornalismo do *campus* de Picos foi autorizado pelo conselho universitário (Consun) pela Resolução nº 38, de 28 de janeiro de 2001, tendo sua primeira turma ingressado em 2002. Este foi o primeiro curso da área a ser instituído no interior do estado.

A análise dos projetos de pesquisa foi realizada com dados constantes nos currículos *Lattes* dos professores efetivos lotados nos cursos dos dois *campi* e foram identificados treze projetos de pesquisa elaborados. Na Tabela 2 pode ser percebida a distribuição desses projetos por ano.

Tabela 2: Quantitativos de projetos de pesquisa de professores de jornalismo do campus de Picos.

Ano	Quantidade de projetos de pesquisa
2014	2
2013	5
2012	2
2011	1
2010	2
2009	1
Total	13

Fonte: Elaborada pelos autores.

Diante desses dados, percebeu-se que a elaboração de projetos de pesquisa na Uespi ainda é incipiente. Durante a análise, constatou-se que nenhum projeto tratou especificamente sobre a temática ambiental, demonstrando que não é o

foco de interesse dos docentes. No entanto, cabe destacar a realização de um projeto que traz o regionalismo (local-global) como ponto, que busca analisar o lugar de fala (sertão piauiense) na internet (global), ultrapassando os limites físicos. Além disso, nesse mesmo projeto foi possível verificar mais dois pontos importantes que levam em consideração a temática ambiental: compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza a partir de uma visão geradora de ação transformadora; e complexidade.

Ponto importante é a existência de participação dos alunos de graduação nos projetos de pesquisa, sendo 21 participantes dos projetos do *campus* de Teresina e 30 do *campus* de Picos, totalizando 51 discentes. Esse destaque se dá pelo fato de que a participação em projetos de pesquisa pode influenciar diretamente a escolha dos alunos sobre a temática a ser abordada nos trabalhos de conclusão de curso, já que como se percebeu o interesse deve partir diretamente do alunado.

Quanto a esse eixo, constatou-se que a produção em pesquisa ainda é pequena nos cursos de jornalismo da Uespi, o que pode ser justificado pelo fato de o corpo docente ser pequeno em cada *campus* e por ser composto por mestres com titulação recente. No entanto, docentes estão se qualificando e houve aumento do cadastramento de projetos a partir de 2013.

Diferente do que ocorre na UFPI, onde a maioria do corpo docente já possui titulação de doutor, nesta instituição a ascensão dos professores dificulta a produção de projetos de pesquisa como coordenadores. Além disso, a não abordagem nos projetos já existentes pode ser justificada pelo não conhecimento sobre a temática ou sobre não fazer parte de sua linha de pesquisa.

Já a atividade de extensão realizada na Universidade Estadual do Piauí deve ser planejada pelo Centro de Ensino e aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que é estabelecido no artigo nº 47 do regimento geral da instituição¹³:

A extensão será realizada sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço, compreendendo trabalhos de natureza cultural, artística, técnica e científica em função do bem-estar individual e coletivo, e terá, como produto de suas ações, publicações e outros produtos acadêmicos.

Diante disso foram analisadas atividades de extensão realizadas pelos docentes devidamente registradas no currículo *Lattes*. Foram encontradas nove atividades de extensão, sendo que somente um dos projetos é uma parceria entre docentes dos dois *campi*. Na Tabela 3 é mostrado os tipos de atividades realizadas.

Tabela 3: Atividades de extensão.

Atividade	Quantidade
Projeto de Extensão	3
Curso	3
Atividade de campo	1
Evento científico	2
Total	9

Fonte: Elaborada pelos autores.

13. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, [200-?]. Disponível em: <<http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2013/07/resolucao%20e%20regimento%20da%20uespi.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2017.

Mais uma vez a temática ambiental não é tratada pelos docentes. Além disso, percebe-se que as atividades de extensão são realizadas por quatro docentes dos dois *campi*, ou seja, não há interesse da maioria dos professores em realizar trabalhos de extensão.

A falta de interesse por parte dos docentes na atividade de extensão e a pouca atividade de pesquisa realizada na Uespi mostram que, além de haver deficiência quanto à abordagem da temática ambiental durante todo o curso, há deficiência nas outras duas atividades, não somente no que diz respeito à abordagem da temática mas também na realização das atividades fins da universidade.

O que se percebe é um crescimento gradual dos cursos da Uespi, pois não demonstra estar consolidado nos dois últimos eixos. As dificuldades apresentadas pela instituição refletem na formação desses profissionais, seja na falta de laboratórios para aulas práticas ou na dificuldade de não haver formação nos eixos de pesquisa e extensão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, percebeu-se a existência de lacunas na formação dos jornalistas nas universidades públicas do Piauí não só quanto à questão ambiental como a possibilidades existentes aos alunos nos eixos pesquisa e extensão.

Quanto aos dados obtidos no eixo pesquisa, viu-se realidades distintas nas duas instituições, na UFPI a produção é realizada de forma mais efetiva do que na Uespi. No entanto, deve-se considerar que o curso daquela instituição já existe há 31 anos e há significativo número de docentes com titulação de doutor, enquanto na Uespi o corpo docente ainda está se qualificando e a maioria possui mestrado.

Por isso, quantitativamente, a UFPI apresenta pesquisa de forma mais desenvolvida, com mais de trinta projetos cadastrados nos oito anos pesquisados. Na Uespi foram cadastrados doze projetos em um período de seis anos. Contudo, percebe-se a ausência de preocupação com a temática ambiental na abordagem trazida nos projetos de pesquisa realizados nas duas instituições, pois nenhum projeto enfoca especificamente o meio ambiente como objeto de pesquisa.

Diante disso, é necessário trazer à tona questões que envolvem a temática ambiental, fazer que futuros jornalistas tenham conhecimento da temática, que problematizem a questão e possam ter visão crítica do tema para que no mercado de trabalho consigam lidar com as pautas, que estejam além do óbvio e que possam ter olhar crítico sobre a produção jornalística.

O eixo extensão é o mais carente de produção, pois percebeu-se que os docentes têm pouco interesse na produção desse tipo de projeto, principalmente na UFPI, onde foi localizado somente um projeto de extensão nos últimos cinco anos, o que foi ratificado na análise dos currículos *Lattes* dos docentes. Como

nessa instituição os projetos partem de cada professor, é necessário construir uma cultura de elaboração de projetos de extensão, buscando dirimir a lacuna que historicamente existe. É preciso que a gestão institucional perceba a lacuna que esse pilar possui e exigir dos departamentos projetos voltados para a extensão. É necessário incentivo.

Na Uespi o que se verificou foi uma diversificação maior quanto à produção de atividade de extensão, incluindo organização de eventos e cursos, além de três projetos. Como há carência na produção, quando a pesquisa se volta para o meio ambiente como objeto de projetos, percebe-se que tal carência aumenta ainda mais.

Com isso é necessário que haja incentivo para a produção de trabalhos de extensão, considerando a importância desse eixo para o equilíbrio das universidades. Esse ponto traz como questão importante a interferência da gestão superior quanto ao desequilíbrio existente atualmente. A cultura institucional não muda em curto prazo, mas para que haja mudança é necessário o primeiro passo. Com maior produção no eixo extensão, a universidade incluiria a comunidade externa às atividades realizadas pela instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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**, Brasília, DF, 1º out. 2013. Seção 1, p. 26. 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: 20 mar. 2017.

CAMPOS. Pedro Celso. Meio Ambiente: a sustentabilidade passa pela educação (em todos os níveis, inclusive pela mídia). **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 387-419, jun./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/42/14>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Alberto Dias Vieira. A universidade sustentável: alguns elementos para a ambientalização do ensino superior a partir da realidade brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PAÍSES LUSÓFONOS E GALICIA, 1., 2007, Santiago de Compostela. **Anais...** Santiago de Compostela: Ceida, 2007. p. 1-16.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 197-213.

RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 75-86, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: UFPI, [200-?]. Disponível em: <<http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2013/07/resolucao%20e%20regimento%20da%20uespi.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Resolução CONSUN/UFPI nº 21, de 21 de setembro de 2000. **Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí**. Teresina: UFPI, 2000. Disponível em: <http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa

Jônio Machado Bethônico

*Colaborador em pesquisas e grupos de extensão da Faculdade de Belas Artes, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: joniob@mac.com*

Carla Viana Coscarelli

*Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir.
E-mail: cvcosc@gmail.com*

Resumo: Este artigo apresenta a metodologia e os resultados de uma investigação que objetivou caracterizar e entender a opinião dos docentes sobre um curso de letramento em marketing, a fim de verificar a aceitação da proposta e seus impactos na formação profissional dos participantes. A disciplina, ministrada para quatro turmas entre 2016 e 2017, visou à conscientização dos professores sobre a centralidade e a complexidade atuais do consumo e sobre as ações de comunicação de marketing em sua multiplicidade de formatos, conteúdos e mídias. O curso objetivou também transformar esses conteúdos em propostas didáticas, trabalhando com atividades de leitura e produção textual a fim de contribuir para a formação de leitores-consumidores críticos nas escolas. Trinta e três alunos da disciplina responderam a questionários, e a análise de suas respostas revelou que os estudantes consideraram a abordagem didática positiva e a temática importante e pertinente.

Palavras-chave: letramento em marketing; formação docente; educação para o consumo; educação para as mídias; formação de leitores-consumidores críticos.

Abstract: This article presents the methodology and the results of a research aiming to define and understand teacher's opinions on a development course on Marketing Literacy, in order to verify the acceptance of the course and its impacts on the professional development of the participants. The course, lectured to four classes between 2016 and 2017, aimed to raise the participants' awareness to the modern complexity and importance of consumption and to the marketing communication, in its multiple formats, contents, and media. The course also aimed to transform these contents into educational practices via reading and writing activities, to contribute to the development of critical readers-consumers at schools. Thirty-three students of this course answered to questionnaires and the analyses of these answers revealed that they considered the didactic approach positive and the topic as important and relevant.

Keywords: Marketing Literacy; teacher development; consumption education; media education; development of critic readers-consumers.

Recebido: 04/09/2017

Aprovado: 28/02/2018

1. BETHÔNICO, Jônio Machado; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Letramento em Marketing: buscando uma definição do conceito. In: COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

2. BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em Marketing**: o livro didático de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série na formação de consumidores críticos. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

3. BETHÔNICO, Jônio Machado et al. Letramento em Marketing no Portal do Professor. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN – LACLO, 6., 2011, Montevideo. *Anais...* Montevideo, Uruguai: Universidad de La Republica, 2011.

4. BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento em Marketing no Portal do Professor: sobre gêneros e definições presentes nas atividades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2012.

5. BETHÔNICO, Jônio Machado. **Entre o consumidor e o produtor**: práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula. 2014. 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

6. Idem.

7. BETHÔNICO, Jônio Machado; MILAGRES, Daniella. Letramento em Marketing em avaliações do 3º ciclo do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 6., 2016, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2016.

1. INTRODUÇÃO

À frequência e à banalidade dos atos de consumo vem se somando a naturalização da própria lógica mercantil, em cada vez mais numerosas instâncias do cotidiano. Os desejos por mercadorias e por marcas, sempre novas e renovadas, guiam comportamentos e ideais de vida, sustentados, impulsionados e legitimados pelas campanhas de marketing que inundam todas as mídias, muitas vezes sutilmente, e todos os espaços privados e públicos. A mercantilização, em constante expansão, vem impactando em diversos âmbitos sociais, na configuração do *self*, nas conexões interpessoais e institucionais, reforçando seus valores e princípios: individualismo, a supervalorização do presente e do prazer, estereótipos de beleza e padrões de comportamento, descarte e substituição rápida de bens.

Um dos caminhos para entender e transformar as relações de consumo envolve a conscientização crítica das pessoas, tanto em relação a toda diversidade de mensagens de caráter publicitário como no que tange aos próprios atos de compra. Assim, com consumidores mais cientes quanto aos objetivos das ações de comunicação e suas estratégias persuasivas e quanto às consequências pessoais e sociais de seus comportamentos, os relacionamentos de mercado poderão se tornar mais sustentáveis.

Na tentativa de compreender o papel da escola na formação desses consumidores conscientes, fizemos pesquisas centradas no conceito “letramento em marketing”¹. Essa expressão foi criada a fim de demarcar um olhar sobre os processos educacionais, direcionando-o para os modos, momentos e motivadores com que os textos de caráter publicitários são tratados nas salas de aula. Nessa perspectiva, reconhecemos que há a necessidade de se saber “ler” tanto anúncios, outdoors, cartazes, panfletos e embalagens como também comerciais de TV, pontos de venda, eventos, postagens em redes sociais e blogs, matérias pagas, mensagens de empresas enviadas por celular, patrocínios esportivos e ações de *merchandising* em novelas e filmes. É fundamental também que o trabalho escolar com textos como esses considere seus aspectos discursivos e a maneira como se vinculam a instâncias sociais mais amplas, refletindo e reforçando ideologias e modos de ser.

Assim, a partir de 2006, buscamos entender as contribuições e limites da escola por meio da análise de livros didáticos², de “sugestões de aula” disponibilizadas on-line no Portal do Professor do Ministério da Educação^{3,4}, de questionários e entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte⁵, dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ e de avaliações aplicadas em uma escola particular, também da capital mineira⁷.

Os dados coletados, apesar de distintos, revelaram informações convergentes. Os textos da esfera do marketing são referenciados ou estão efetivamente presentes nas salas de aula, entretanto são privilegiados os gêneros tradicionais impressos e a análise verbal normativa. Não é trabalhada, no entanto, a conscientização crítica das crianças e dos jovens quanto a campanhas na TV e na internet, que precisam ser compreendidas nas suas múltiplas semioses (cores,

imagens, sons, narrativa etc.) e enquanto discurso (de quem, para quem, como, com que função).

Descobrimos indícios de que, se é almejada a formação de leitores-consumidores críticos durante a escolarização, ou seja, de crianças e jovens “letrados em marketing”, um dos caminhos mais promissores para a transformação das práticas escolares passa pela sensibilização e capacitação dos professores. Esse condicionante mostrou-se mais importante do que, por exemplo, a qualidade dos materiais didáticos ou a disponibilidade de infraestrutura adequada.

A partir então das lacunas identificadas e cientes de que a formação docente se configura como um meio pertinente para que o letramento em marketing seja desenvolvido de modo mais sistemático e profundo nas salas de aula, em 2016 iniciamos uma nova pesquisa⁸, de caráter experimental, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Antes, no entanto, detalharemos os procedimentos metodológicos.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa se desenvolveu na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Concebemos um curso de formação docente para quatro turmas distintas entre o final de março de 2016 e o início de fevereiro do ano seguinte⁹, concretizado em dois formatos, de 15 horas/aula (para a primeira turma, em quatro encontros presenciais e atividades extra-classe) e de 30 horas/aula (para as outras três, variando de seis a quatorze encontros, também com atividades extraclasse).

As disciplinas foram oferecidas tanto como parte do currículo de graduação da Licenciatura em Letras quanto na pós-graduação em Linguística Aplicada. Além disso, o curso foi ofertado também por meio do Centro de Extensão da mesma instituição. Consequentemente, a maioria dos sujeitos participantes estavam envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas (inclusive estrangeiras) e, enfaticamente, com as problemáticas e circunstâncias relativas às fases finais da educação básica (o último ciclo do ensino fundamental e ensino médio). Devido a esses vínculos institucionais, as amostras da experiência não puderam passar por qualquer critério de seleção prévia, mostrando-se presentes, por exemplo, vários ouvintes de outras áreas (como Comunicação Social e Biblioteconomia).

O conteúdo programático do curso foi assim estruturado:

1. Sensibilização/desnaturalização:

- a. Introdução: centralidade e complexidade do consumo hoje; novo consumidor brasileiro e o consumo infantil; algumas propostas de educação para o consumo hoje no Brasil; o que é letramento em marketing.

8. A investigação se deu como parte de um estágio pós-doutoral vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

9. No que tange às regulamentações do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG, salientamos que a pesquisa experimental em questão foi aprovada (Parecer Consubstanciado 1.549.428) e que, a fim de seguir as normas dessa instituição, a cada aluno foi entregue um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido no início de cada curso.

b. As atuais campanhas de comunicação das empresas: publicidade e propaganda; promoção de eventos; marketing direto; marketing social; jornalismo empresarial; marketing digital; ponto de venda; comunicação visual; promoção de vendas.

2. As atividades propostas:

a. Conexões curriculares: como explorar de modo crítico as mensagens de estímulo de consumo nas diferentes disciplinas escolares.

b. A leitura e a produção de textos a partir da perspectiva do letramento em marketing: identificação dos elementos constituintes e desconstrução da mensagem; significação das informações verbais e não verbais; análise estratégica; da mensagem a reflexões sociais/ideológicas; exemplos de atividades.

No transcorrer das aulas e, principalmente, entre o final de uma turma e o início de outra, o curso foi passando por alterações e melhorias fundamentadas pelas informações contidas em um diário de campo. Por meio desse instrumento foi possível anotar os conteúdos apresentados a cada encontro com os alunos, as dúvidas relativas à didática utilizada e as impressões acerca da receptividade ao que era proposto em sala. Tais anotações, revistas, discutidas e avaliadas pelos pesquisadores, foram importantes para podermos comparar o andamento das dinâmicas em cada turma. No entanto, apesar de também ter sido concebido um “relatório de experiência docente”¹⁰, o principal meio de coleta de dados foi o questionário, cuja estrutura pode ser vista on-line¹¹.

Os formulários objetivaram compreender a opinião desses docentes (graduandos de Pedagogia ou da Licenciatura em Letras, professores em formação continuada e/ou pós-graduandos na área de Linguística Aplicada) acerca tanto das estratégias didáticas utilizadas durante as aulas (distribuição de pontos, apostila de textos, clareza nas exposições etc.) quanto da importância, das limitações, das possibilidades e das contribuições da temática letramento em marketing na educação escolar.

É certo que, quer seja pelo envolvimento direto e profundo do investigador com as situações e os sujeitos em análise, quer seja pelo seu objetivo, que se refere à “exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos e objetos”¹², esta pesquisa é centralmente de caráter qualitativo. No entanto o formulário utilizado para se obter as opiniões, por conter principalmente perguntas fechadas, abriu caminho para análises principalmente de cunho quantitativo, por meio de tabelas e porcentagens – como se verá mais à frente.

Para cada uma das quatro turmas, ao final da disciplina, o formulário foi disponibilizado on-line. O preenchimento do instrumento de coleta era facultativo àqueles participantes da experiência e, como resultado, 33 alunos responderam (15 da primeira turma, 6 da segunda, 8 da terceira e 4 da última). A seguir, serão apresentados os resultados obtidos, questão a questão.

10. No caso de professores em formação continuada, foi sugerida a aplicação em suas salas de aula das atividades desenvolvidas durante o curso para o tratamento do letramento em marketing durante a educação básica. O “relatório” objetivava, assim, coletar informações sobre os resultados dessas experiências. No entanto, o preenchimento era facultativo e, como somente uma pessoa o fez, os resultados dessa coleta de dados não serão mencionados neste artigo.

11. Como complemento a este artigo, optou-se por disponibilizar um arquivo on-line que demonstra de modo bastante fidedigno a composição e o aspecto do questionário aplicado. Disponível em: <<https://goo.gl/iW3PNP>>.

12. LUDWIG, Antônio Carlos Will. A pesquisa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>>. Acesso em: 1º fev. 2017.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O formulário continha 19 questões, organizadas em três temas: “caracterização”, “opinião geral sobre o curso” e “opinião detalhada sobre o curso”. Sobre o primeiro tema, a pergunta inicial era [1] “qual é a sua formação acadêmica (graduação e pós-graduação)?”, seguida por [2] “quantos anos tem de experiência docente?” e por [3] “esteve presente em todas as aulas do curso?”.

No que tange a essas três questões, nem todas as respostas elucidaram as áreas em que os alunos estão se formando ou se formaram [Questão 1]: seis pessoas responderam “graduação”, “ensino superior incompleto” ou “cursando superior”. Dos 33 respondentes, 10 alegaram ser mestres ou estar com o mestrado em andamento, sendo que seis especificaram a área (“Educação”, “Administração”, “Literatura”; “Linguística”; “Linguística Aplicada”; “Estudos Linguísticos”). Nesse grupo, duas pessoas alegaram estar com o doutorado em andamento, uma delas em “Estudos Linguísticos”, e cinco outros sujeitos disseram ter graduação em Letras, dos quais três especificaram ter licenciatura em línguas (português e francês; inglês; espanhol). Essa mesma especificação mostrou-se muito presente entre aqueles que alegaram não ter pós-graduação: dez têm licenciatura ou estão se licenciando em línguas. Outros três respondentes disseram somente estar se graduando em Letras. Quanto aos quatro restantes, tem-se como respostas: “Comunicação Social (Publicidade e Propaganda/Produção Editorial)”; “Bacharel em Biblioteconomia”; “Pós-graduação em Psicopedagogia” e “Pós-graduação em Língua Portuguesa”.

Essa configuração se mostrou bastante compatível com as expectativas da pesquisa, pois há a predominância de docentes em formação ou em atividade no ensino de línguas. No entanto, por mais que as inscrições para a Turma 2 fossem abertas para o público em geral, ou seja, não estavam restritas a estudantes da UFMG, e por mais que tenham sido disponibilizadas vagas para alunos de Pedagogia nas Turmas 3 e 4, foi possível perceber, nos comentários em sala e nos trabalhos entregues, experiências, preocupações e propostas voltadas principalmente ou exclusivamente para o fundamental final e para o ensino médio.

No que se refere à experiência docente [Questão 2], a Tabela 1 apresenta os dados:

Tabela 1: Experiência docente [Questão 2, todas as turmas]

Anos de experiência docente	Freq.	%
0	11	33,3
0 a 5	14	42,5
5 a 10	4	12,1
Acima de 10	4	12,1
TOTAL	33	100,0

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos dos cursos.

Por mais que 1/3 dos respondentes tenha alegado não ter experiência como professor¹³, o fato de as turmas não serem uniformes nesse sentido possibilitou, nas discussões em sala, conjugar e verificar as propostas teóricas acerca do letramento em marketing com as possibilidades e limites concretos provenientes das vivências escolares de vários alunos.

Finalizando a “caracterização” dos respondentes, tem-se que 21 de 33 estiveram presentes em todas as aulas do curso [Questão 3]. Potencialmente, assim, os dados coletados representam opiniões relativas ao curso numa perspectiva mais ampla e completa, envolvendo todos os conteúdos programáticos e os acontecimentos em sala de aula.

Sobre esse assunto, ou seja, para tratar da opinião sobre o curso, a seguir [Questão 4] o questionário propunha cinco alternativas: “péssimo”, “ruim”, “regular”, “satisfatório” ou “muito satisfatório”. A fim de saber mais detalhadamente sobre as impressões dos alunos das quatro turmas, colocou-se uma série de perguntas, a começar por: [Questão 5] “o curso atendeu às suas expectativas?”, a partir da qual o aluno marcava “sim”, “não” ou “parcialmente” e explicava a resposta dada [Questão 6].

Sobre a Questão 4, considerando que em um dos formulários preenchidos não foi dada resposta, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 2: Opinião geral sobre o curso [Questão 4, todas as turmas]

Opinião geral sobre o curso	Freq.	%
Péssimo	0	0,0
Ruim	0	0,0
Regular	1	3,1
Satisfatório	8	25,0
Muito satisfatório	23	71,9
TOTAL	32	100,0

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos dos cursos.

Quanto às expectativas [Questão 5], 30 alunos alegaram que estas foram atendidas, 3 responderam “parcialmente”, e ninguém marcou “não”. Pudemos perceber, por esses indícios, que a configuração do curso se mostrou amplamente pertinente no que se refere às demandas dos professores (em formação ou não) e que o modo como transcorreram as aulas foi muito bem recebido.

13. Como o questionário não especificou a esfera de atuação docente, não ficou claro se, por exemplo, algum respondente tinha experiência somente na educação superior. Da mesma forma, uma das alunas alegava “nunca ter lecionado na escola”, mas ter “mais de 10 anos como professora de dança”. Nesse caso, a resposta foi categorizada como “0” na Tabela 1.

Quanto à próxima pergunta, aberta e concernente às opiniões anteriormente dadas [Questão 6], tem-se que comumente as alegações mais positivas (curso considerado “muito satisfatório”) estão vinculadas ao impacto na conscientização dos respondentes e/ou ao caráter prático do curso, como vemos nos depoimentos abaixo:

*O curso ministrado utilizou um vasto e diversificado material teórico e também nos apresentou inúmeras **atividades aplicáveis ao ambiente escolar**, possibilitando uma “desnaturalização” do nosso olhar frente às estratégias de marketing.* (Respondente 19, grifos nossos)

*As aulas ministradas pelo professor Jônio foram muito importantes para minha **sensibilização e desnaturalização** em relação aos anúncios publicitários veiculados nos vários meios de comunicação. E como consequência, **levarei para sala de aula** importantes discussões e análises para uma questão muitas vezes abordada de forma tão artificial pelos livros didáticos.* (Respondente 21, grifos nossos)

*Essa disciplina teve uma abordagem diferente, **despertou nosso olhar** para conteúdos explorados na escola, na universidade e em muitos outros ambientes que frequentamos. Já tive diversas disciplinas sobre Marketing e esse olhar de formação de consumidores críticos **nunca foi abordado**.* (Respondente 33, grifos nossos)

Por outro lado, explicações mais claras quanto ao curso ser “satisfatório” ou “regular” e/ou quanto a expectativas “parcialmente” atendidas apontaram para a carga horária da disciplina ministrada, principalmente no caso das 15 horas/aula para a Turma 1, e para demandas teóricas específicas, em especial de mestrandos:

Se houvesse mais tempo, senti que poderia haver mais explicações de como aplicar a metodologia em sala de aula. (Respondente 12, grifo nosso)

*O curso foi muito bem ministrado, com materiais interessantes, discussões relevantes e textos teóricos adequados. Marquei que atendeu às minhas expectativas parcialmente porque **eu esperava um pouco mais de teoria sobre letramento crítico** quando me matriculei na disciplina. Por outro lado, **devido às poucas aulas**, entendo que seria difícil mesmo encaixar esse conteúdo.* (Respondente 10, grifos nossos)

Antes das questões 7 a 13 havia uma explicação: “sobre a didática utilizada, considere os seguintes aspectos e marque 1 para ‘péssimo(a/s)’, 3 para ‘regular(es)’ e 5 para ‘muito satisfatório(a/s)’”. Abaixo dessa frase, foram listados “assuntos escolhidos”, “clareza nas explanações”, “profundidade da abordagem”, “distribuição dos pontos”, “atividades propostas em sala”, “atividades extraclasse” e “bibliografia proposta” – todos seguidos por campos relativos aos números de 1 a 5.

Não é possível, neste artigo, especificar devidamente a disciplina ministrada quanto a todos esses aspectos¹⁴. No entanto podemos apresentá-los de modo sintético para que se possa entender melhor a opinião dos alunos. Assim, a exposição do conteúdo programático descrito anteriormente, organizado em duas partes (“sensibilização/desnaturalização” e “proposta didática”), se deu principalmente por meio de slides de PowerPoint, que mesclavam explicações textuais com várias dezenas de exemplos.

14. Essas informações estão detalhadas em outro texto: BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. **Capacitação docente para a formação de consumidores críticos nas escolas sob a perspectiva do Letramento em Marketing**: uma proposta de curso. No prelo.

Os slides foram disponibilizados on-line para os alunos antes do início das aulas, junto com uma apostila de textos contendo a bibliografia obrigatória e complementar da disciplina¹⁵. A cada início dos encontros em sala, dois dos textos obrigatórios eram foco de discussão, momento em que os alunos opinavam e apresentavam dúvidas sobre o que foi lido, o professor articulava esses conteúdos com os assuntos já apresentados e com os que viriam a ser tratados.

Por sua vez, a distribuição dos pontos se concentrou principalmente em um trabalho final, individual e extraclasse, que consistia em conceber uma atividade de leitura e produção textual passível de ser aplicada na educação básica, focalizando ações de comunicação de caráter publicitário e buscando concretizar os procedimentos relativos ao letramento em marketing apresentados em sala.

Para auxiliar a execução desse trabalho, tarefas intermediárias foram propostas no transcorrer das aulas, ora individualmente, ora em equipes: no decorrer da disciplina, demandamos dos alunos pesquisas e análises de ações de comunicação de marketing (textos de caráter publicitário) a fim de selecionar aquelas que eles considerassem “significativas” para a formação de leitores-consumidores críticos nas escolas. Os materiais por eles escolhidos foram expostos perante toda a turma e discutidos quanto à sua pertinência para os objetivos da disciplina. Também requisitamos, como tarefa intermediária, uma análise crítica de atividades voltadas para o letramento em marketing disponibilizadas on-line pelo Grupo de Extensão Redigir¹⁶ (do qual os autores deste artigo fazem parte), de modo que eles pudessem ter uma referência quanto aos textos escolhidos, às questões formuladas e à sua sequência. Da mesma forma, houve exposição e discussão, em sala, sobre os resultados dessa tarefa.

Considerando, então, essa breve apresentação sobre a didática da disciplina, os dados obtidos sobre a opinião dos alunos são representados na Tabela 3.

Como pode ser visto, esses resultados mostram-se confluentes em relação às respostas anteriormente relatadas: a didática, em seus diversos aspectos, foi bem aceita por uma porcentagem significativa dos respondentes, em especial quanto aos “assuntos”, à “clareza” e, principalmente, à “bibliografia”.

A fim de dar espaço para que os alunos tratassem de assuntos complementares acerca desse mesmo tópico ou esclarecessem as respostas anteriormente dadas, o próximo item do questionário [Questão 14] assim se apresentava: “outros comentários sobre didática utilizada”. Quanto a essa questão, treze respondentes opinaram, o que não foi suficiente para entender todos os resultados numéricos apresentados na Tabela 3. No entanto ajudou a elucidar, por exemplo, algumas respostas com os critérios “péssimo” e “regular”.

15. O conteúdo da apostila está detalhado em um arquivo disponibilizado on-line e que complementa este artigo. Suas informações possibilitam uma melhor compreensão dos tópicos tratados na disciplina e das principais perspectivas teóricas referenciadas. Disponível em: <<https://goo.gl/vfWaqV>>.

16. Disponível em: <<http://www.redigirufmg.org/atividades/letramento-vem-marketing>>.

Tabela 3: Didática utilizada [questões 7 a 13, todas as turmas]

	Assuntos		Clareza		Profundidade		Distribuição de pontos		Atividades em sala		Atividades extraclasse		Bibliografia	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,4	1	3,1	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	0	0,0	0	0,0	2	6,3	1	3,4	2	6,2	3	9,4	0	0,0
4	2	6,1	5	15,2	9	28,1	5	17,3	6	18,8	5	15,6	1	3,1
5	31	93,9	28	84,8	21	65,6	22	75,9	23	71,9	24	75,0	31	96,9
TOTAL	33	100,0	33	100,0	32	100,0	29	100,0	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos dos cursos.

Novamente, a curta duração do curso para a Turma 1 foi mencionada, o que, por sua vez, foi um dos fatores que motivaram a pontuação exclusivamente da atividade final da disciplina, outra questão criticada – como pode ser visto nas respostas a seguir.

A distribuição de pontos poderia ser mais bem equilibrada, visto que as atividades que eram passadas para as aulas chegavam a não ser vistas ou comentadas, fazendo com que nosso trabalho fosse feito em vão (por ter sido corrido, entendo a dificuldade para os comentários sobre cada atividade, mas justamente por ser corrido há que ser entendido e valorizado o esforço dos alunos que fizeram). (Respondente 7, grifos nossos)

Acredito que por ser um tema muito rico, precisaríamos de um aprofundamento maior com relação as atividades e até mesmo mais reflexões acerca do tema proposto, sendo assim, mais encontros seriam essenciais para um abarcamento melhor do conteúdo proposto. (Respondente 6, grifo nosso)

Outro aspecto criticado pelos respondentes foi o pouco espaço dado para que os alunos, durante as aulas, pudessem se expor, ou seja, houve, principalmente no que tange às primeiras turmas, uma excessiva ênfase expositiva por parte do professor.

As atividades propostas em sala poderiam ser mais distribuídas para participação da turma, o professor certamente dominou o tempo do curso e pudemos participar pouco. Algumas pessoas leram todos os textos, mas não puderam demonstrar a aprendizagem. (Respondente 7, grifo nosso)

Creio que os textos propostos podem ser melhor explorados com a participação dos alunos do curso para que o professor não fique repetitivo em alguns conceitos, visões ou explicações. (Respondente 17, grifo nosso)

Todos esses assuntos problematizados pelos alunos, como a falta de tempo, a pouca participação dos alunos, a má distribuição de pontos, os eventuais excessos nas exposições de conteúdos etc., foram também foco de preocupação por parte do professor no transcorrer das aulas e eram mencionados no diário de campo a fim de, principalmente, servir de referência para que melhorias fossem aplicadas na turma subsequente.

Nesse sentido, os dados quantitativos obtidos mostraram indícios de que essa melhoria ocorreu: ao se considerar as respostas dadas às questões de 7 a 13 turma a turma (e não na somatória de todos os questionários, como na Tabela 3), observa-se que a média aumentou: proporcionalmente mais notas altas foram dadas nas últimas turmas, em relação às primeiras¹⁷.

O grupo final de perguntas era iniciado por: “sobre a viabilidade da aplicação desses conteúdos em sala de aula, considere os seguintes aspectos e marque 1 para ‘nenhuma(s)’ e 5 para ‘muita(s)’”. Na Tabela 4, que apresenta os dados conjugados de todos os questionários, foram elencados os itens [15] “importância/pertinência da temática”, [16] “limitações para sua efetiva concretização”, [17] “diversidade de trabalhos a partir da temática” e [18] “potencial para contribuir nos processos educacionais” – também acompanhados pelas notas de 1 a 5.

17. Turma 1: média 4,62; Turma 2: média 4,67; Turma 3: média 4,96; Turma 4: média 4,89.

Tabela 4: Viabilidade de aplicação [questões 15 a 18, todas as turmas]

	Importância/pertinência		Limitações para efetivação		Diversidade de aplicações		Potencial para contribuir	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	0	0,0	4	12,9	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	2	6,5	0	0,0	0	0,0
3	0	0,0	6	19,3	1	3,1	0	0,0
4	2	6,3	15	48,4	2	6,3	2	6,3
5	30	93,7	4	12,9	29	90,6	30	93,7
TOTAL	32	100,0	31	100,0	32	100,0	32	100,0

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos dos cursos.

De certa forma, essas questões se configuraram como “verificadoras de aprendizagem”, pois cada um dos quatro tópicos tratados nessas perguntas foi foco de exposições e discussões no decorrer das aulas. Assim, devido às especificidades da proposta (formação de leitores-consumidores críticos baseada no letramento em marketing), foi considerado oportuno, durante o curso, reforçar seus méritos principalmente ao se caracterizar o atual momento mercadológico, midiático e social, e ao expor as lacunas dos processos educacionais em vigor, temas da primeira metade da disciplina.

Do mesmo modo, ao tratar da proposta didática, foram abordadas em sala as diversas conexões curriculares passíveis de serem construídas a partir do trabalho crítico com textos de caráter publicitário. Além disso, remetendo aos dados coletados nas pesquisas anteriores sobre o assunto¹⁸, foram compartilhadas informações acerca das dificuldades de aplicação do letramento em marketing na formação escolar.

No que tange aos resultados obtidos pelos questionários, pode-se perceber pela Tabela 4 que houve uma grande convergência das opiniões – e assim, pode-se dizer, de entendimento e aceitação da disciplina em si –, sobretudo quanto à sua “importância/pertinência” e ao seu “potencial para contribuir”. No que tange às “limitações”, o modo como as respostas foram dadas, de maneira mais pulverizada, pode dizer respeito às diferentes experiências e expectativas de cada aluno, talvez indicando condições mais ou menos propícias para a efetivação das práticas ensinadas durante o curso.

A última questão do formulário, aberta, buscava trazer à tona outros detalhes sobre os tópicos abordados nas questões 15 a 18: “outros comentários sobre a viabilidade da aplicação desses conteúdos em sala de aula” [Questão 19]. Dez respostas foram dadas, elucidando, por exemplo, as dificuldades quanto à concretização das propostas apresentadas durante o curso. Nesse sentido, foram mencionadas em cinco ocasiões a falta de capacitação dos docentes, a infraestrutura disponível em sala ou a falta de compatibilidade quanto ao currículo ou aos procedimentos institucionalizados nas escolas, como nos excertos a seguir.

*Os conteúdos são de grande relevância e podem contribuir muito para a formação crítica dos alunos. O maior desafio para sua aplicabilidade ainda está em **conciliar o conteúdo de letramento crítico com aqueles impostos pela escola**.* (Respondente 22, grifo nosso)

*As propostas de atividade são ótimas, no entanto, a visão tradicional de algumas escolas e a **obrigatoriedade em cumprir determinadas tarefas por ano** podem dificultar a aplicação das atividades trabalhadas no curso.* (Respondente 23, grifo nosso)

Essas opiniões, inclusive, são semelhantes a algumas obtidas durante as entrevistas realizadas com docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte¹⁹, que reforçavam o descompasso entre as práticas escolares atuais e as demandas sociais.

18. Principalmente provenientes de: BETHÔNICO, Jônio Machado. **Entre o consumidor e o produtor: práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula**. 2014. 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

19. Ibidem.

As outras seis respostas à Questão 19 se voltaram para aspectos positivos da disciplina ministrada, como a importância dos temas abordados. Devido a isso, por quatro vezes foi sugerida a retomada ou a incorporação desses assuntos nos cursos de licenciatura, como nestas declarações:

*Tendo em vista a importância da disciplina para a formação do professor, penso que é uma ótima oportunidade de **propor palestras e inclusive ter essa disciplina como optativa na grade da Letras**. (Respondente 6, grifos nossos)*

*O tema do curso abordou diversas áreas de conhecimento. Temas preciosos a respeito do Letramento, voltados para a área do consumo, abarcando valores sociais entre outros. **Seria ótimo se houvesse a continuidade desse curso**. (Respondente 27, grifo nosso)*

*Realmente, **há a necessidade de formação e sensibilização docente**, anterior à formação discente. Acredito que nem os próprios professores tiveram contato com essa proposta durante sua formação e, despercebidamente, reproduzem comerciais e textos publicitários sem questionamento nas escolas. (Respondente 33, grifo nosso)*

Considerando o conjunto das informações obtidas pelos questionários, podemos afirmar que as disciplinas ministradas foram bastante bem-sucedidas. Essa impressão é reforçada pelas anotações do diário de campo, que detalharam as reações dos alunos aula a aula e os muitos comentários positivos feitos no transcorrer dos cursos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange aos objetivos traçados para esta pesquisa, a coleta e análise dos dados possibilitou a verificação dos impactos de nossa intervenção sobre os professores participantes. A receptividade, de acordo com as declarações analisadas, foi amplamente positiva. Diversos foram os indícios de que a “experiência”, mesmo aplicada com carga horária reduzida e ainda necessitando de amadurecimento (como no caso da Turma 1), foi considerada pertinente e contribuiu para o desenvolvimento profissional dos alunos. Nesse sentido, o empreendimento realizado converge com o que foi apresentado por Harste e Albers²⁰:

A necessidade de desenvolver em professores um conjunto de habilidades e estratégias para desenredar mensagens de estímulo ao consumo é essencial – os professores podem fazer por seus alunos apenas o que eles experimentaram para si. [...] Os professores foram receptivos ao letramento crítico, muitos deles adotaram uma perspectiva de justiça social e ficaram ansiosos para implementar essas ideias em suas aulas. (tradução nossa)

Viabilizar o tratamento do letramento em marketing nas escolas contribui para a aproximação entre práticas escolares e sociais, desnaturalizando as ações comunicacionais de caráter publicitário (nos seus mais diversos formatos e veículos), capacitando os sujeitos para uma leitura do mundo e para lidar com a linguagem de forma mais crítica e rica – e mais compatível com as demandas atuais.

20. HARSTE, Jerome C.; ALBERS, Peggy. “I’m Riskin’ It”: Teachers take on consumerism. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 56, n. 5, p. 381-390, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264269683_1%27m_Riskin%27_I%27m_Take_On_Consumerism>. Acesso em: 1º mar. 2013.

Pressupõe-se a importância – e a urgência – de se problematizar a atual cultura do consumo à qual muitos (professores e alunos) comumente se submetem acriticamente, seduzidos pelas mensagens e promessas das marcas – o que tem gerado comprometimentos individuais e familiares e potencializado problemas sociais mais amplos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em Marketing**: o livro didático de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série na formação de consumidores críticos. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **Entre o consumidor e o produtor**: práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula. 2014. 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento em Marketing no Portal do Professor: sobre gêneros e definições presentes nas atividades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012.

_____. **Capacitação docente para a formação de consumidores críticos nas escolas sob a perspectiva do Letramento em Marketing**: uma proposta de curso. No prelo.

BETHÔNICO, Jônio Machado et al. Letramento em Marketing no Portal do Professor. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN – LACLO, 6., 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo, Uruguai: Universidad de La Republica, 2011.

BETHÔNICO, Jônio Machado; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Letramento em Marketing: buscando uma definição do conceito. In: COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BETHÔNICO, Jônio Machado; MILAGRES, Daniella. Letramento em Marketing em avaliações do 3º ciclo do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 6., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2016.

HARSTE, Jerome C.; ALBERS, Peggy. “I’m Riskin’ It”: Teachers take on consumerism. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Syracuse, v. 56,

n. 5, p. 381-390, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264269683_I%27m_Riskin%27_It_Teachers_Take_On_Consumerism>. Acesso em: 1º mar. 2013.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. A pesquisa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>>. Acesso em: 1º fev. 2017.

Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor

Suyanne Tolentino Souza

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Escola de Comunicação e Artes.

E-mail: suyanne.souza@pucpr.br

Resumo: Este estudo tem por objetivo avaliar a contribuição de um projeto de práticas educacionais, inseridas nos campos da comunicação e educação, no processo de formação do docente. Auxiliando estudantes de jornalismo em seu contato com a realidade social, nesta pesquisa de caráter qualitativo e método pesquisa-formação, realizou-se atualização curricular a partir da implantação de uma nova disciplina, modelada segundo a metodologia de projetos, favorecendo a relação orgânica entre atividades de pesquisa e ensino. Dos resultados encontrados é possível afirmar que, na perspectiva do desenvolvimento de novas metodologias de ensino, o planejamento e a ação que envolve professores, estudantes e comunidade contribuem para a prática educativa que incentiva o compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: educação; metodologia de projetos; pesquisa-formação; graduação; jornalismo.

Abstract: This study aims to evaluate the contribution of a project of education practices inserted in the fields of Communication and Education, directed at the teacher training process. By helping students of Journalism in their contact with social reality, in this qualitative research and research-training method, a curricular update was performed with the implementation of a new discipline, modeled according to Project Methodology, favoring an organic relationship between research and teaching activities. Based on the results obtained, then from the perspective of the development of new teaching methodologies, planning and action involving teachers, students, and community contribute to an educational practice that encourages commitment to social transformation.

Keywords: education; project methodology; research-training; graduation; journalism.

Recebido: 27/11/2017

Aprovado: 07/02/2018

1. INTRODUÇÃO

Comunicação e educação são ciências que, quando articuladas, inauguram um espaço interdiscursivo constituinte de um novo campo de saber. A aproximação dessas áreas apresenta novas possibilidades de práticas circunscritas no âmbito da educomunicação, que busca “pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal e não formal no interior do ecossistema comunicativo”¹. Por este motivo, foram revisitados, aqui, os conceitos de comunicação educativa e educomunicação baseados em Freire^{2,3} e Soares⁴. Refletiu-se, ainda, sobre novas metodologias que possam atender às necessidades da realidade atual, baseadas em Demo⁵, Behrens^{6,7}, Moran⁸ e Morin⁹.

No intuito de trabalhar os desdobramentos das atividades educacionais e sua importância na prática do docente, esta pesquisa propôs o desenvolvimento de uma nova disciplina no curso de jornalismo de uma faculdade particular brasileira. Por meio dessa disciplina, denominada “Mídia e Educação”, intencionou-se avaliar a influência do uso da metodologia de projetos na formação do docente. Por essa razão, durante o desenvolvimento acompanhou-se o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes a partir dos direcionamentos, da mediação, do saber e, especialmente, da didática metodológica do professor. Entende-se, então, a necessidade de os professores estarem atentos às demandas da sociedade para melhor preparar seus estudantes no seu manejo e atendimento. A implantação da disciplina Mídia e Educação, nesse contexto, se apresenta como uma atualização curricular que permite elaborar metodologias inovadoras, adaptando o processo de ensino-aprendizagem a cada nova situação.

O objeto deste estudo, portanto, é a relação entre a formação do docente e o exercício da educomunicação no processo de ensino-aprendizagem. Entende-se que a metodologia de projetos não visa atender apenas a realidade específica de seu público-alvo, mas também auxiliar na formação de quem a desenvolve, uma vez que aproxima teoria e prática dentro de uma realidade específica. Por essa razão, considerando que a interação entre o docente e os estudantes ocorreu sob a mediação da aprendizagem, este estudo, que teve apoio do Programa Finep de Inovação, configurou-se como uma pesquisa-formação.

A pesquisa-formação como método de intervenção caracteriza-se pelo processo de ensinar e pesquisar a partir do compartilhamento de diferentes narrativas, nas quais se incorporam aspectos comunicacionais e pedagógicos. Esse método envolve um grupo de sujeitos que “aprende enquanto ensina e pesquisa, e pesquisa e ensina enquanto aprende”¹⁰.

Sobre os resultados encontrados, é possível afirmar que, na perspectiva do desenvolvimento de novas metodologias de ensino, o planejamento e a ação que envolvem professores, estudantes e comunidade ampliam horizontes e contribuem para uma prática educativa emancipadora, possibilitando um processo de transformação social.

1. CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 26.

2. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

3. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

5. DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

6. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

7. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

8. MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

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

10. SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. p. 24.

2. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Comunicação e educação são ciências que têm seus campos teóricos aproximados, principalmente pelo processo de mediação no contexto escolar. A inter-relação entre essas ciências ocorre num espectro maior, que envolve o seu diálogo e se materializa por ações educacionais.

Para Freire¹¹, a Educação se fundamenta num universo de comunicação, e não numa simples transferência de saber; é, portanto, um encontro de interlocutores na busca de significados. Para Moran¹², a educação é fundamentalmente um processo de comunicação e troca de informações entre pessoas. Essencialmente, comunicação e educação convergem na interação humana e articulam a temática da cidadania comunicativa¹³.

Refletir a respeito da aproximação desses campos científicos e afirmar que ambos ocupam territórios comuns significa aproveitar ao máximo sua potencialidade na interação do fazer integrado que caracteriza a educação como uma nova área interdisciplinar. Segundo Soares¹⁴, a educação caracteriza-se por criar e desenvolver “ecossistemas comunicativos”, qualificados como abertos e criativos, que se dão em “áreas de intervenção” do novo campo da comunicação e educação.

Ainda, a educação permite a implementação de políticas de comunicação educativa de modo a desenvolver o acesso democrático à produção e difusão da informação, identificar como o mundo pode ser editado nos meios de comunicação, facilitar o processo de ensino-aprendizagem e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa¹⁵.

O contexto e a inter-relação que aproximam comunicação e educação também estimulam a inserção de novas disciplinas e conteúdos na formação que envolve essas áreas. Embora o conceito de disciplina ainda seja muito segmentado, na perspectiva interdisciplinar há uma valorização do saber a partir da relação entre os múltiplos instrumentos de conhecimento. Aprender a relacionar os conteúdos dessas ciências de maneira conjunta ou integrada potencializa suas capacidades explicativas, permitindo melhor perspectiva de atuação docente através de postura crítica e inovadora. Esse fato, inclusive, propicia o surgimento da reorganização disciplinar e da constituição de novos objetos de estudo e saber, incentivando novas realidades no domínio das ciências sociais.

Pensar o futuro profissional do docente, envolvendo conceitos da comunicação educativa e educação, é um passo importante para a adaptação a um mercado cada vez mais competitivo e inovador. A educação viabilizou essa interação a partir da prática para promover mudanças paradigmáticas no convívio do cidadão, afinal comunicação e educação incentivam o exercício da cidadania ao enriquecer a interpretação de seus interlocutores acerca da realidade vivida.

Por meio da comunicação é possível traçar alternativas e aproximar a educação da realidade na qual está inserida. Convém, nesse contexto, afirmar que neste estudo considerou-se não apenas a educação formal, mas também a informal, presente no cotidiano.

11. FREIRE, op. cit., 1983.

12. MORAN, op. cit.

13. KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos: el método del Cassete-Foro**. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

14. SOARES, op. cit.

15. SOARES, op. cit.

A aproximação do docente no fazer da educomunicação exige um novo pensar sobre as metodologias de ensino para a elaboração de estratégias de intervenção que propiciem aos estudantes uma maior capacidade de respostas em uma realidade complexa.

3. A INTERVENÇÃO POR MEIO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Os novos processos e práticas jornalísticas no âmbito da convergência de mídias resultaram em questionamentos sobre a importância do jornalismo e do jornalista no exercício da cidadania. Isso, que é a primeira função social do jornalista, fica obscurecido diante das tecnologias de comunicação, que trazem mudanças significativas para o exercício da profissão, além das próprias exigências do mercado.

Por esse motivo, elegeu-se como objeto de pesquisa observar a influência da educomunicação no processo formativo do docente ao implantar uma nova disciplina para os estudantes de jornalismo de uma universidade particular brasileira, a partir de um ajuste no currículo do curso. Observou-se a necessidade de redefinir os elementos do currículo em questão para voltar-se à essência da profissão e possibilitar alternativas para quem atua na área. Para enfrentar os desafios da sociedade global e complexa, providenciou-se a mudança na formação desses estudantes de modo a torná-los capazes de responder aos problemas que uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e de si mesmos lhes apresentará¹⁶.

De acordo com Morin¹⁷, a hiperespecialização, ou seja, a especialização que se fecha sobre si mesma sem permitir a integração na problemática global, impede tanto a percepção do todo quanto do essencial, prejudicando o tratamento correto de problemas particulares que só podem ser propostos e pensados em seus contextos. O autor pontua a importância da união dos saberes para sua contextualização, afirmando que o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto, segundo o sentido original do termo, o complexo”¹⁸.

No intuito de trabalhar os desdobramentos práticos das atividades relacionadas aos campos da comunicação e da educação, e de atualizar o currículo do curso de jornalismo, foi inserida na grade curricular a disciplina Mídia e Educação. Para o desenho dessa disciplina partiu-se do princípio de que o jornalista tem um importante papel no que se refere à educomunicação, sendo necessário fortalecer sua capacidade de responder às necessidades do contexto, caracterizado pela inserção de mídias em diferentes situações e pela comunicação como pontos-chave das relações.

Com a proposta de trazer para o currículo uma dimensão social contemporânea e articulada, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em jornalismo¹⁹, especificamente o art. 5º, sobre o concludente do curso estar apto a “atuar como produtor intelectual e agente da cidadania”, optou-se por inserir na referida disciplina os temas transversais.

16. ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamiento complejo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

17. MORIN, op. cit.

18. Ibid., p. 38.

19. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 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**, Brasília, DF, 1º out. 2013. Seção 1, p. 26.

Ao discutir questões relevantes relacionadas ao poder da comunicação como emancipadora, a perspectiva dos temas transversais nessa disciplina contribui para a seleção e organização de conteúdos da realidade global. Segundo o Ministério da Educação, temas transversais são aqueles voltados “para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política”²⁰. Desta forma, devem ser trabalhados nas disciplinas já existentes.

Entende-se que os temas transversais referentes à cidadania no âmbito da comunicação para e com a comunidade contribuem para questões urgentes no cotidiano. Optou-se, portanto, por trabalhar com os estudantes e a comunidade, após pesquisa de campo, temas relacionados à cidadania, em seus aspectos éticos, à saúde e ao meio ambiente.

Considerando que o exercício da cidadania não se aprende limitando-se à sala de aula, a disciplina Mídia e Educação envolveu especialmente a intervenção na comunidade. Buscou-se estabelecer metodologias de ensino mais apropriadas para promover aprendizagens significativas em diferentes circunstâncias. Assim, aproximou-se o exercício do jornalismo das práticas dos agentes culturais, educadores e comunicadores no exercício de ações educacionais.

4. APRENDIZAGEM ATIVA POR MEIO DA METODOLOGIA DE PROJETOS

Os processos de ensino e aprendizagem incidem em seu caráter singular e pessoal, “de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas em como se aprende e, conseqüentemente, em como se deve ensinar para que essas aprendizagens sejam produzidas”²¹.

A proposta do ensino com pesquisa, que possibilita a busca, criação e produção do conhecimento, é uma metodologia que já vem sendo desenvolvida para favorecer a aprendizagem ativa, incentivando maior participação do estudante como investigador. Para Kozanitis (informação verbal)²², trata-se de uma forma de engajar o estudante diretamente no raciocínio e na resolução de problemas através da aprendizagem ativa ou experimental.

Nesse sentido, o ensino não está centrado no professor e o conhecimento não é apenas acumulado ou armazenado, superando a simples memorização. A escola, portanto, não é o único lugar onde se realiza a educação. O contexto atual exige que o professor seja um facilitador da aprendizagem, atuando como um mediador²³ e respeitando o caráter individual do estudante. O ambiente escolar se amplia, transcende os muros das instituições educacionais, o que exige processos metodológicos que permitam “aprender a aprender”²⁴.

Para Behrens²⁵, a metodologia de projetos baseada no ensino com pesquisa possibilita uma aprendizagem pluralista, que permite articulações diferenciadas de cada estudante envolvido no processo. Favorece, nesse sentido, situações de aprendizagem significativa nas quais o estudante passa a ser o protagonista.

20. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. p. 17.

21. ZABALA, op. cit., p. 22.

22. Informação fornecida por Anastassis Kozanitis na palestra “Estratégias e métodos de ensino para a aprendizagem ativa: ajudando estudantes a desenvolver habilidades e raciocínio”, realizada na PUC-PR, Curitiba, 26 jul. 2016.

23. SOUZA, Suyanne Tolentino. **Ensino-aprendizagem na cibercultura**: a mediação pedagógica na modalidade vídeo na educação superior. 2014. 291 f. Dissertação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2960>. Acesso em: 1 jun. 2017.

24. DEMO, op. cit.

25. BEHRENS, op. cit., 2000.

Trata-se da superação de um modelo em que o conteúdo era apresentado de modo a ser decorado e repetido para, então, possibilitar ao estudante a reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Para propor a metodologia de projetos no processo de ensino-aprendizagem convém, também, considerar a perspectiva de Morin²⁶ sobre a necessidade de situar tudo no contexto e no complexo planetário. Somente assim pode-se articular e organizar os conhecimentos para a reforma do pensamento, que é “paradigmática e não programática”, na qual as realidades ou os problemas são cada vez mais multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Portanto Morin afirma que, para tornar o conhecimento pertinente, a educação deverá evidenciar: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O contexto situa as informações e os dados para que adquiram sentido; o global é mais do que o contexto, envolvendo o todo e suas partes; o multidimensional envolve unidades complexas do ser humano e da sociedade; e o complexo se refere aos elementos inseparáveis constitutivos do todo.

5. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido através do método da pesquisa-formação, voltando-se à relação teórico-prática do professor no seu exercício. Trata-se de um tipo de pesquisa que possibilita a participação efetiva do professor nas atividades realizadas e apresenta flexibilidade em relação ao conteúdo investigado. A prioridade é a formação do professor, e não a coleta de dados. Assim é possível produzir, ampliar e aperfeiçoar saberes sobre as práticas pedagógicas mediante a investigação do docente em seu próprio espaço de trabalho.

É nessa perspectiva de prática reflexiva, crítica e transformadora que se apresenta a implantação da disciplina Mídia e Educação. No contexto de aprendizagem, por meio dessa atualização curricular, pôde-se utilizar diferentes dispositivos que se configuram como espaços formativos de pesquisa e exercício pedagógico para produção de dados: observação participante, memórias de pesquisa e da prática profissional.

Os ambientes de pesquisa foram a sala de aula e as comunidades atendidas, envolvendo a formação de 22 estudantes regularmente matriculados no primeiro semestre de 2017. A implantação da disciplina Mídia e Educação se deu no segundo semestre de 2016, no curso de jornalismo de uma universidade particular brasileira. A constituição da disciplina estava ancorada no “aprender a aprender”²⁷, especialmente na proposição do ensino com pesquisa por meio da metodologia de projetos. Segundo Behrens²⁸, projeto pode significar tanto o objeto que se quer produzir quanto o método que o caracteriza.

Tanto a metodologia adotada no desenvolvimento da disciplina quanto o produto resultante dela, desenvolvido pelos estudantes com as comunidades nas quais se realizou a mediação, denomina-se nesta pesquisa como “projeto”. O Quadro 1 apresenta as duas etapas que a proposta-ação da disciplina envolve.

26. MORIN, op. cit., p. 33.

27. DEMO, op. cit.

28. BEHRENS, op. cit., 2008.

Quadro 1: Dimensão da implantação da disciplina em um contexto globalizador

Proposta-ação da disciplina e intervenção na comunidade	Implantação da metodologia de projetos em atividades educacionais.
	Pertinência do conhecimento no complexo planetário ²⁹ .

Fonte: Elaborado pela autora.

Os procedimentos metodológicos de investigação foram estabelecidos nas categorias apresentadas nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2: Proposta-ação da disciplina e intervenção na comunidade

Proposta-ação da disciplina – implantação da metodologia de projetos	Tema
	Problematização
	Desenvolvimento
	Aplicação
	Avaliação

Fonte: Adaptação de Behrens^{30,31}.

Quadro 3: Parâmetros de análise da proposta-ação da disciplina

Proposta-ação da disciplina – complexo planetário	O contexto
	O global
	O multidimensional
	O complexo

Fonte: Adaptação dos princípios do conhecimento pertinente de Morin³².

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A disciplina Mídia e Educação foi desenvolvida de forma teórico-prática para atender à necessidade de mercado e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo do futuro jornalista em contexto global. O objetivo era mostrar aos estudantes que teoria e prática são inseparáveis, enquanto a experiência enriquecia a formação do professor.

Para tanto, a disciplina foi implantada de modo que a metodologia desenvolvida pelo professor em sala de aula fosse também utilizada pelos estudantes quando realizassem o projeto na comunidade. A investigação seguiu o contrato pedagógico que previa análise e discussão crítica sobre a comunicação e utilização

29. MORIN, op. cit.

30. BEHRENS, op. cit., 2008.

31. BEHRENS, op. cit., 2000.

32. MORIN, op. cit.

de mídias como instrumentos educativos e de contribuição para a comunidade. Foram também utilizadas metodologias ativas por meio do desenvolvimento de projetos. A disciplina foi pautada em dois pilares fundamentais: comunicação não violenta e pedagogia do afeto.

A comunicação não violenta refere-se a um processo empático de entendimento que facilita a harmonização do todo, possibilitando a cooperação e o apoio mútuo, valorizando os sentimentos e a opinião do outro³³. A pedagogia do afeto trata do desenvolvimento do estudante como pessoa humana, envolvendo o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, inspirada nos princípios da livre escolha e nos ideais de solidariedade. Possui como objetivo o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para novas ocupações no mundo do trabalho.

7. PROPOSTA-AÇÃO DA DISCIPLINA

Buscou-se identificar os princípios do conhecimento pertinente e como estes foram articulados no decorrer da disciplina. Durante a implantação desta, por meio da proposição da metodologia de projetos, as sugestões de fases propostas por Behrens³⁴ foram seguidas, com algumas adaptações (Quadro 4).

Quadro 4: Etapas da metodologia de projetos de Behrens³⁵, adaptadas para aplicação educ comunicativa

Etapa da metodologia de projetos	Descrição	Atividades educ comunicativas propostas
Tema	Apresentação e discussão do projeto com questões norteadoras para o desenvolvimento do tema.	Apresentação e discussão do projeto. Projeto: "Atuação educ comunicativa comunitária".
Problematização	Definição da situação-problema e do objetivo geral (onde se quer chegar?). Explicação de como o projeto será desenvolvido.	Contextualização de temas que envolvem a disciplina; realização de aulas teóricas e exploratórias por meio de metodologias ativas.
Desenvolvimento	Busca de respostas por meio de atividades propostas pelo professor – individuais e coletivas.	Pesquisa individual e produção coletiva. Planejamento das ações.
Aplicação	Execução do projeto em sua realidade.	Inserção na prática social. Aplicação de atividades na comunidade. Desenvolvimento das ações planejadas.
Avaliação	Verificação da aprendizagem adquirida – avaliação processual por meio de acompanhamento e desenvolvimento de portfólio.	Apresentação do portfólio. Produção de reportagens individuais. Apresentação para o grupo.

Fonte: Elaborado pela autora.

33. ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Agora, 2006.

34. BEHRENS, op. cit., 2008.

35. Ibid.

7.1 Etapa de apresentação e discussão do projeto

Nessa primeira fase, a pesquisadora e orientadora dos projetos desenvolvidos apresentou com clareza a disciplina e seu contrato didático. Foram abordados: temas de estudo do semestre; descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes antes, durante e depois dos encontros presenciais; procedimentos metodológicos e situações de aprendizagem; e processos avaliativos.

Para desenvolver a aprendizagem por meio da metodologia de projetos discutiu-se com os estudantes a forma como a disciplina estava planejada para que opinassem e reconstruíssem, se necessário, as fases propostas. Considerou-se importante aceitar a opinião dos estudantes em uma relação dialógica para o êxito na produção do conhecimento.

Nos primeiros encontros alguns questionamentos foram discutidos com os estudantes: qual a sua função social como jornalista? Como você pode contribuir para o local ou a sociedade onde mora? Qual legado você quer deixar enquanto comunicador?

Por meio dessas perguntas, feitas em uma carta-convite direcionada a cada estudante, estimulou-se sua participação na disciplina e a realização de mudanças. Enquanto comunicadores prestes a se formar, notou-se sua dificuldade para responder aos questionamentos mencionados. O projeto da disciplina foi intitulado “Atuação educacional comunitária”.

7.2 Etapa de problematização

Embora existisse uma pergunta inicial proposta pela professora, o objetivo era que vários outros questionamentos surgissem à medida que a disciplina fosse construída. Nessa etapa foram realizadas breves exposições teóricas e várias atividades exploratórias.

No primeiro bimestre foram ministradas algumas aulas expositivas dialogadas. Nessas atividades, adotou-se a sala de aula invertida como recurso para que os estudantes lessem textos de diferentes autores e enviassem para a professora seus questionamentos. Assim foram abordados os principais autores que pesquisaram sobre o campo dialógico da comunicação e da educação, de modo a instigar os estudantes a buscar mais informações para enriquecer o processo de construção do conhecimento.

7.3 Etapa de desenvolvimento

Embora descritas de forma separada, considera-se que a problematização e o desenvolvimento aconteceram paralelamente. Nessa etapa, os estudantes realizaram pesquisa individual e coletiva.

No **trabalho 1**, após a apresentação de uma linha do tempo sobre a aproximação entre as áreas da comunicação e educação envolvendo os principais

autores do campo teórico, a professora convidou os estudantes a pesquisarem tais autores. O trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos e posteriormente apresentado a todos os colegas.

No **trabalho 2**, seguindo um roteiro, os estudantes pesquisaram uma organização que desenvolvesse atividade educacional para apresentá-la aos colegas. Da apresentação e do posterior debate surgiu a necessidade de acompanhar as atividades a serem implementadas na comunidade por meio de um estudo sistemático, de modo que as intervenções fossem efetivas.

7.4 Etapa de aplicação

Ao longo do processo, a professora propôs que os estudantes participassem ativamente da comunidade que os cercava, identificassem quais eram os conhecimentos nela presentes e quais problemas enfrentavam em suas atividades diárias. Da mesma forma que a professora buscava emancipar os estudantes em sala de aula, propiciava que eles repetissem esse cuidado na comunidade em que atuavam. O objetivo era mostrar aos estudantes, presentes a desenvolver atividades com a comunidade, a importância da atuação colaborativa.

Assim, com base em Peruzzo³⁶, elegeu-se o principal pressuposto da disciplina: para fazer comunicação comunitária é importante a escuta ativa. A autora também propôs que é fundamental não **fazer para** a comunidade, mas **fazer com** a comunidade.

Após as cinco primeiras semanas da disciplina, a professora orientadora deixou os estudantes livres para que atuassem em uma única comunidade, tal como um bairro, ou para que cada equipe buscasse onde queria desenvolver a atividade. Tratava-se do processo de intervenção na realidade. No ano analisado, os estudantes optaram por atuar em diferentes comunidades.

Todo esse processo se construiu por meio de discussão e produção coletiva. Depois da primeira visita à comunidade, através da análise crítica e construtiva das realidades onde os projetos foram desenvolvidos, os estudantes passaram a ter encontros presenciais sob orientação da professora. Nesse momento presenciou-se a discussão coletiva, crítica e reflexiva dos membros das equipes. Esses encontros foram intitulados “reuniões de trabalho”.

7.5 Etapa de avaliação

A avaliação aconteceu ao longo da disciplina de forma gradual por meio de atividades individuais e em grupo. Buscou-se, nesse sentido, que os estudantes tivessem a capacidade de utilizar, aplicar, integrar e ressignificar saberes para voltar ao ponto de partida e responder às mesmas questões iniciais propostas pela professora.

36. PERUZZO, Círcia M. Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: Intercom, 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia%2BPeruzzo%2B.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

A produção coletiva foi construída por meio das seguintes atividades: busca por autores indicados pela professora para apresentação ao grupo; construção de um *case* sobre uma organização não governamental (ONG), instituição ou organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP); exercícios realizados após a leitura de textos; mapeamento, diagnóstico e intervenção na comunidade; produção de um portfólio com as atividades desenvolvidas.

Os portfólios elaborados seguiram um guia-base, no entanto apresentaram-se de formas diferentes, pois cada equipe atendeu a uma comunidade e realizou atividades específicas relacionadas às realidades encontradas. Após a descrição das etapas adotadas por meio da metodologia de projetos na disciplina Mídia e Educação, observou-se que foi possível criar processos reflexivos que permitiram aos estudantes pesquisar, ir a campo, argumentar e defender suas ideias. O conhecimento desenvolvido tornou-se pertinente à medida que evidenciou:

- O **contexto**, por meio do problema trabalhado pelos estudantes nas comunidades distintas às quais se dirigiram. Este estava localizado e construído historicamente, conectado ao universo investigado. Os estudantes partiram de vivências e experiências trazidas pela própria comunidade.
- O **global**, que se refere às relações entre o todo e as partes, envolvendo a comunidade além do seu contexto. No todo organizacional do qual a comunidade fazia parte tinha-se o compromisso com o ambiente e a sociedade como eixo estrutural de toda atividade desenvolvida ao longo do semestre. O projeto permitiu que os estudantes entendessem sua participação social enquanto educomunicadores. As conclusões sobre as ações realizadas não se limitaram ao espaço no qual intervieram, mas também permitiram estabelecer generalizações sobre as ações realizadas, o que foi importante para a construção do conhecimento.
- O **multidimensional**, que envolve as unidades complexas do ser humano e da sociedade; revelado pelos vínculos do mundo real e dos problemas extraídos das realidades vivenciadas, ultrapassando interesses econômicos e se inserindo em diferentes dimensões (social, biológica, ambiental e outras).
- O **complexo**, presente em toda atividade na qual o professor contextualizava a disciplina e o que nela seria desenvolvido, e também durante o seu desenvolvimento. Quando a disciplina foi aceita como um objeto de ensino, fez-se possível aplicar o conhecimento sobre como se aprende para, então, determinar a metodologia em sua função social. Interessavam, nesse sentido, todas as habilidades individuais e grupais que se precisou desenvolver para alcançar a meta proposta. A possibilidade de relacionar os novos conteúdos ao conhecimento já existente permitiu soluções para os sistemas complexos com os quais os estudantes se depararam nas comunidades.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a atualidade demanda contínuas transições na atividade de qualquer profissional. Esta pesquisa alerta e abre novas possibilidades que exigem a quebra de barreiras para a aproximação das ciências, de forma a possibilitar também o pleno desenvolvimento do professor em sua atuação. Torna-se, assim, urgente a compreensão da transição que se vive em termos de economia, sociedade, organizações e indivíduos para que o professor, a partir de atividades que aliam comunicação e educação, favoreça um ensino efetivamente capaz de preparar os estudantes para lidar com sua própria realidade.

Não há um modelo único para se trabalhar com educomunicação nas comunidades, mas existem particularidades centrais que a caracterizam. Após este estudo, observa-se que ao fazer educomunicação pode-se encontrar uma pluralidade de formas de atuar na comunidade.

Nessa perspectiva, necessita-se de novos agentes e cenários educativos. O ensino precisa estar melhor associado à pesquisa para romper com o paradigma da repetição, incorporando processos metodológicos ativos pautados por questionamentos que abracem as inquietações de um contexto global.

Uma prática pedagógica condizente com a realidade da universidade e da sociedade, que agrega e transforma o conhecimento numa visão sistematizada, inovadora e holística, permite a superação de um ensino fragmentado. O docente deve estar aberto para favorecer que seus estudantes tenham múltiplas experiências, e estas precisam ser possibilitadas nas diferentes instituições educacionais para garantir o contato dos alunos com a sociedade. Atuar na comunidade como agente educativo valoriza a comunicação e justifica o exercício primeiro de qualquer profissão, especialmente da docência.

Verificou-se que a metodologia de projetos é adequada à aplicação em diferentes âmbitos do conhecimento, sendo possível direcioná-la ao desenvolvimento de atividades educacionais. Essa metodologia considera os processos pedagógicos de criação, colaboração, autonomia, respeito e responsabilidade, sendo seu objetivo maior educar para a vida e permitir uma verdadeira redefinição dos conteúdos e espaços educativos. Comunicação e educação são eternos processos, estão sempre inacabados e em fluxo, renovam-se e renascem a cada nova prática educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 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**, Brasília, DF, 1º out. 2013. Seção 1, p. 26.

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

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos**: el método del Cassete-Foro. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

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

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Intercom, 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/rosana/Cicilia%2BPeruzzo%2B.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

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

SOUZA, Suyanne Tolentino. **Ensino-aprendizagem na cibercultura**: a mediação pedagógica na modalidade vídeo na educação superior. 2014. 291 f. Dissertação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2960>. Acesso em: 1 jun. 2017.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Democracia *fake*, más notícias¹

Natalie Fenton

*Professor de Mídia e Comunicação; codiretor do Centro de Pesquisa de Mídia Goldsmiths
Leverhulme; codiretor do Centro para o Estudo da Mídia Global e Democracia; Goldsmiths,
Universidade de Londres
E-mail: n.fenton@gold.ac.uk*

Des Freedman

*Professor do Departamento de Mídia e Comunicação, Goldsmiths, Universidade de Londres
E-mail: d.freedman@gold.ac.uk*

Resumo: A mídia e a democracia, assim como Cagney e Lacey ou Starsky e Hutch, são inseparáveis. Não se pode ter um sem ter o outro. A livre troca de ideias, informações e símbolos que alimentam os cidadãos e reconstitui o sistema como um todo tem sido há muito vista como uma das bases de sociedades democráticas. De fato, uma parafernália normativa complexa emergiu para descrever as principais responsabilidades dadas à mídia no surgimento e manutenção da democracia: como um vigilante de poderes desconhecidos, uma tribuna para a população, um defensor das minorias, um quarto poder e uma esfera pública. Diz-se que a mídia livre fornece o oxigênio, a lubrificação ou, mesmo, que é os tendões de uma democracia funcional e robusta.

Palavras-chave: mídia livre; democracia; comunicação; democracia *fake*.

Abstract: Media and democracy, like Cagney and Lacey or Starsky and Hutch, are inseparable. You just cannot have one without the other. The free exchange of ideas, information, and symbols that nourish citizens and replenish the system as a whole has long been seen as a central foundation of democratic societies. Indeed, a complex normative paraphernalia has emerged to describe the key responsibilities placed on media in the emergence and sustenance of democracy: as an independent watchdog and monitor of unchecked power, a tribune of the people, a defender of minorities, a fourth estate, and a public sphere. The free media is said to provide the oxygen, the lubrication or indeed the sinews of a fully functioning and robust democracy.

Keywords: free media; democracy, communication; *fake* democracy.

Recebido: 10/10/2017

Aprovado: 20/11/2017

1. Tradução de Natália Gonçalves. Artigo publicado originalmente no livro "Rethinking democracy: socialist register 2018", editado por Leo Panitch e Greg Albo. Direitos não exclusivos.

1. INTRODUÇÃO

Mídia e democracia, como Cagney e Lacey ou Starsky e Hutch², são inseparáveis. Você simplesmente não pode ter um sem o outro. A livre troca de ideias, informações e símbolos que nutrem os cidadãos e reabastecem o sistema como um todo têm sido vistos há muito tempo como uma base central das sociedades democráticas. Com efeito, complexas normas surgiram para descrever as responsabilidades-chave colocadas sobre a mídia no surgimento e na manutenção da democracia: como um cão de guarda independente de poder descontrolado, uma tribuna do povo, defensor das minorias, um quarto poder e uma esfera pública. É dito que a mídia livre fornece o oxigênio, a lubrificação ou a base para uma democracia totalmente funcional e robusta³. No entanto, nas democracias liberais do Ocidente, onde esse vocabulário está mais profundamente arraigado, estamos vendo o oposto: um tipo de mídia que com frequência depende dos vulneráveis e se curva aos poderosos; um tipo de mídia cuja nobre cruzada pela verdade e justiça foi substituída por um carnaval de fofocas e espetáculo; um tipo de mídia que demonstra um compromisso com o consumidor, em vez de com as pessoas e a soberania; um tipo de mídia que já não é externa à sociedade de classes, mas sim uma parte constitutiva dela; um tipo de mídia que adotou os mantras do livre mercado, em vez das práticas difíceis envolvidas em assegurar a liberdade de expressão, participação política e renovação democrática. O resultado tem sido uma crescente perda de autoridade e legitimidade. Na Europa, o único setor de mídia que ainda é considerado confiável pela maior parte da população é o rádio, enquanto a confiança dos americanos comuns na mídia caiu de 53% dos cidadãos, em 1997, para apenas 32%, em 2016^{4,5}. Em 2017, o Edelman Trust Barometer reportou que 82% da população de 28 países pesquisados não confiava na mídia, apresentando a maior baixa histórica em 17 destes países. A mídia tradicional mostrou a queda mais acentuada⁶.

Este colapso na confiança está longe de ser uma exceção, e está relacionado com a mesma reação negativa contra interesses estabelecidos que afetaram a credibilidade dos partidos políticos neoliberais e dos políticos. Além de políticos e da mídia, empresas e ONGs também lutam pela confiança do povo. Dado que a grande mídia tem estado enredada com o poder da elite, seu trabalho também está associado com a corrupção e escândalos desta classe social.

Isto é parte de uma narrativa mais ampla sobre a degeneração do “centro” liberal e sua incapacidade de manter-se firme e distinguir-se das forças de mercado que têm apagado, comercializado e contaminado aqueles espaços com os quais a democracia tem sido tradicionalmente associada. E as forças neoliberais, em vez da democracia liberal em geral, são as mais frequentemente associadas com esta degeneração. Para milhões de pessoas, é o cálculo gelado da lógica neoliberal e o instrumentalismo estreito de mercados alegadamente autocorretivos que têm obliterado postos de trabalho permanentes, comunidades orgânicas, estruturas igualitárias e aspirações democráticas. A ênfase na eficiência econômica tem despolitizado a tomada de decisões do governo,

2. Personagens de séries americanas policiais. Cagney e Lacey, personagens que nomearam a série que foi de 1982 a 1985. Starsky e Hutch, série criada em 1975, teve 4 temporadas, terminando em 1979.

3. Para um resumo abrangente das concepções neoliberais de liberdade de imprensa, cf. CURRAN, James. **Media and Power**. London: Routledge, 2002. p. 217-247.

4. Dados sobre a Europa extraídos de: EUROPEAN BROADCASTING UNION. **Trust in Media 2016**. Geneva: EBU, 2016.

5. Dados sobre os EUA extraídos de: SWIFT, Art. **Americans' trust in mass media sinks to new low**. Washington, DC: Gallup, 2016. Disponível em: <<http://news.gallup.com/poll/195542/americans-trust-mass-media-sinks-new-low.aspx>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

6. EDELMAN. 2017 **Edelman Trust Barometer: Global Report**. Chicago: Edelman, 2017. Disponível em: <<https://www.edelman.com/research/2017-trust-barometer-global-results>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

transformando os dilemas sociais, políticos e morais em problemas técnicos e gerenciais, deixando pouco espaço para a participação pública. Com liberais ocupando agora a grande mídia, não é surpresa que a racionalidade neoliberal tem sido tão bem-sucedida no centro liberal. Apesar de ver a crise financeira global de 2008 estimular o questionamento da lógica do capitalismo global, observou-se que sua lógica foi estendida. Políticas de austeridade tornaram-se uma solução normalizada para a crise em que, segundo Blyth:

espera-se que aqueles na camada mais baixa paguem desproporcionalmente por um problema criado por aqueles no topo, e quando aqueles no topo evitam ativamente qualquer responsabilidade por esse problema culpando o Estado por seus erros, sugar da camada mais baixa não somente não produzirá receitas suficientes para consertar as coisas como também produzirá uma sociedade ainda mais polarizada e politizada em que as condições para uma política sustentável visando a lidar com mais dívidas e menos crescimento serão comprometidas. Populismo, nacionalismo e clamores pelo retorno do “God and gold” em doses iguais são o que a austeridade desigual gera.⁷

Desemprego, altos níveis de dívida pessoal, pobreza extrema e desigualdade são característica marcantes nesse momento pós-crash. Conforme os governos procuram gerenciar seus déficits, geralmente os mecanismos protetores de bem-estar democrático acabam excluindo ao invés de apoiar as pessoas necessitadas. Na Inglaterra, entre junho de 2010 e março de 2016, reformas de bem-estar promulgaram deduções de £26 bilhões na segurança social do Reino Unido e gastos de créditos fiscais com “redução do déficit”, sendo o principal objetivo do governo⁸. As autoridades locais na Inglaterra atualmente estão lidando com um corte programado de 40% em financiamento básico pelo governo central. Em resposta, conselhos e outros órgãos públicos buscam cada vez mais terceirizar e compartilhar serviços como forma de redução de custos, desassociando esses serviços de processos democráticos e despolitizando decisões sobre bem-estar público e bens públicos.

O impacto da crise tem sido especialmente marcado pelas comunidades pobres e pequenas, bem como pelos jovens, cujas experiências (no Reino Unido pelo menos) também são afetadas pela “guerra contra o terror”, custos de educação, inflação imobiliária e revoltas públicas⁹. Não surpreendentemente, temos visto a confiança geral do povo em sistemas estabelecidos de governança começar a ruir:

Somente um terço do público acha que o sistema pelo qual a Grã-Bretanha é governada funciona bem (33%) e aqueles que vivem mais afastados de Westminster têm maior probabilidade de insatisfação. Apenas 35% acreditam que quando as pessoas como elas se envolvem na política podem mudar a maneira como o país é governado. Somente 13% sentem que têm alguma influência sobre a tomada de decisões nacionalmente, embora 41% gostariam de estar envolvidos na tomada de decisões. Mais pessoas (46%) gostariam de estar envolvidas nas decisões locais, mas apenas 25% atualmente sentem que têm alguma influência no âmbito local¹⁰.

8. REINO UNIDO. Department for Work and Pensions. **Simplifying the Welfare System and Making Sure Work Pays**. London: DWP, 2013. Disponível em: <www.gov.uk/government/policies/simplifying-the-welfare-system-and-making-sure-work-pays>. Acesso em: 10 abr. 2018.

9. HILLS, John et al. **Falling behind, getting ahead: the changing structure of inequality in the UK, 2007-2013**. London: Centre for Analysis of Social Exclusion; LSE, 2015.

10. HANSARD SOCIETY. **Audit of Political Engagement 13: the 2016 report**. London: Hansard Society, 2016. p. 7.

Estas são as condições em que uma série de “terremotos” políticos tem ocorrido: a decisão dos eleitores do Reino Unido de deixar a União Europeia em 2016, a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, o colapso dos principais partidos na eleição presidencial francesa de 2017 e o ressurgimento da política antiausteridade de Jeremy Corbyn trouxeram à tona as transformações econômicas que têm ocorrido desde a década de 1980, revelando profundas divisões de classe, geracionais e étnicas. Vozes marginalizadas voltaram-se contra um sistema partidário pós-guerra que falhou para com eles e uma elite política profissional que os têm em grande parte ignorado. Estas também foram as circunstâncias em que as qualificações da mídia democrática precisavam ser dolorosamente testadas.

2. A FRAUDE DA MÍDIA DEMOCRÁTICA

Para nós, a questão principal não é a sensação de estar cercado pelo que é descrito como “*fake news*”, mas que temos vivido com uma democracia *fake*. Ela toma a forma de uma fachada democrática que, apesar de muito promissora, não cumpre o suficiente, o que leva seus cidadãos a enfrentarem o que Raymond Williams descreveu como “a coexistência da representação e participação política com um sistema econômico que não admite tais direitos, procedimentos ou reivindicações”¹¹.

Colin Crouch descreveu o avanço das alternativas neoliberais como uma situação de “pós-democracia” em que “a política e os governos estão cada vez mais voltando para o controle das elites privilegiadas de maneira característica de tempos pré-democráticos”¹². Segundo Crouch, este é um paradoxo da democracia contemporânea: apesar do excesso de desenvolvimentos aparentemente democráticos, o colapso de deferência aumenta a transparência e a alfabetização e oportunidades formais de engajamento na democracia – no entanto, temos de ser convencidos a votar e a exercer a “responsabilidade civil”. A mídia é parcialmente culpada: sua associação com o poder e sua utilização de sensacionalismo e frases de efeito “degradam a qualidade do debate político e reduzem a competência dos cidadãos”¹³. Esta falsa soberania também não é coincidência, mas está associada com o capitalismo liberal de que nossas indústrias de mídia estão muito distantes¹⁴. O verdadeiro problema não é os jovens macedônios produzindo mensagens em prol de Trump, mas o fato de que nós fomos enganados em uma normatizante democracia liberal (e uma mídia liberal) com significativo controle de nossas vidas coletivas.

A democracia real, ao invés de seu ideal utópico em suas rotinas retóricas e políticas, tem usado discursos muito bem-sucedidos que defendem a igualdade e a autonomia para mercantilizar o individualismo e restringir a liberdade, prometendo conduzir decisões populares e autogovernança através de trocas de mercado e garantias constitucionais, mas em vez disso temos uma democracia embalada a vácuo que apenas celebra as mais pálidas formas de participação e engajamento.

11. WILLIAMS, Raymond. Democracy and Parliament. *Marxism Today*, London, v. 26, n. 6, p. 14-21, jun. 1982, p. 19.

12. CROUCH, Colin. *Post-Democracy*. Cambridge: Polity, 2004. p. 6.

13. *Ibidem*, p. 47.

14. Cf. FENTON, Natalie. *Digital, political, radical*. London: Polity, 2016. cap. 3.

Os cidadãos foram transformados em consumidores e decisões coletivas em questões de necessidade e escolha individual, o que nos deu nada mais do que a ilusão de comunicação democrática: um tipo de mídia cujos editores jantam na mesma mesa que políticos de alto escalão, são educados nas mesmas instituições e compartilham muitos dos mesmos valores corporativos e agendas ideológicas; um tipo de mídia que é desagregada em teoria, mas centralizada na prática; um tipo de mídia cujas ferramentas podem ser acessadas livremente, mas cujas redes mais poderosas permanecem fechadas. Este é um tipo de mídia marcado pelo comércio, cumplicidade e cautela, em vez de pensamento crítico, criatividade e jornalismo consciente.

Instituições de mídia estão massivamente implicadas na democracia *fake* como sujeitos e como objetos de uma reestruturação socioeconômica que favorecem a transferência e concentração ascendente da propriedade e riqueza¹⁵. A grande mídia falhou em usar seu poder simbólico para oferecer visões alternativas e narrativas verdadeiramente representativas, apresentando histórias que são frequentemente superficiais, sem contexto adequado, enganosas ou enviesadas, como no jornalismo econômico, que assumem a posição de “especialistas” em comentário financeiro e a legitimidade das políticas de austeridade^{16,17,18}; reportagens “errôneas” que marginalizam as tensões geopolíticas e as desigualdades¹⁹; cobertura negativa dos movimentos progressistas e seus líderes²⁰, e representações populares de reivindicadores pelo bem-estar como “indivíduos revoltados”²¹ que querem mobilizar um sentimento de aversão para com os “pobres improdutivos” e “indignos” no mundo contemporâneo.

Ao referir a estas perguntas sobre a relação entre mídia e democracia, recordamos de Marx e sua famosa invocação da democracia liberal como uma enorme fraude em que formas superficialmente democráticas de governo constitucional foram empregadas para minar a possibilidade de uma democracia completamente funcional baseada na igualdade e no controle popular. Falando dos Estados Unidos como “o arquétipo da farsa democrática”²², Marx, segundo Hal Draper, insistia que “tiveram que desenvolver ao seu ponto mais alto a arte de manter a expressão da opinião popular dentro de canais satisfatório para seus interesses de classe”²³.

A grande mídia tem há muito tempo desempenhado seu papel essencial retratando debates e identificando controvérsias, mas sempre buscando “limitar o espectro estritamente à opinião aceitável”^{24,25} quando se trata de questões relativas à economia, imigração, ou intervenção estrangeira. Estamos agora perante uma nova fraude democrática em que instituições de mídia de elite – da BBC e New York Times ao Google e Facebook – estão usando a crise provocada pelo crescimento de políticas anti-hegemônicas para afirmar que somente eles são capazes de sustentar uma ecologia de informação que seja consensual, credível e racional que pode expor “*fake news*” e proteger “verdades estabelecidas”. O problema é que eles querem alcançar esse objetivo através do mesmo pessoal, da mesma crença evangélica em algoritmos (mesmo se os próprios algoritmos podem ser forçados a mudar) e das mesmas agendas que falharam catastroficamente em suas responsabilidades democráticas e estão intimamente ligadas à ordem neoliberal que alienou milhões de pessoas.

15. Para uma discussão completa desses debates, cf. CALABRESE, Andrew; FENTON, Natalie (eds.). *Media communication and the limits of liberalism*. **European Journal of Communication**, Thousand Oaks, v. 30, n. 5, 2015.

16. BERRY, Mike. No alternative to austerity: how BBC broadcast news reported the deficit debate. **Media, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 38, n. 6, p. 844-63, 2016.

17. Cf. também MERCILLE, Julian. **The Political economy and media coverage of the European economic crisis**. London: Routledge, 2015.

18. Cf. também SCHIFFERES, Steve; ROBERTS, Richard (eds.). **The media and financial crises: comparative and historical perspectives**. London: Routledge, 2014.

19. FREEDMAN, Des. The terror news cycle. **LRB Blog**, London, 24 maio 2017. Disponível em: <www.lrb.co.uk/blog/2017/05/24/des-freedman/the-terror-news-cycle/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

20. MILLS, Tom. Is the BBC biased against Jeremy Corbyn? Look at the evidence. **New Statesman**, London, 1 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.newstatesman.com/politics/staggers/2016/08/bbc-biased-against-jeremy-corbyn-look-evidence>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

21. TYLER, Imogen. **Revolutionary subjects: social abjection and resistance in neoliberal Britain**. London: Zed Books, 2013.

22. MARX, Karl. Letter to Engels, 7 September 1864. In: _____. **Marx and Engels collected works: Letters 1860-1864**. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 41. p. 562.

23. DRAPER, Hal. Marx on democratic forms of government. In: MILIBAND, Ralph; SAVILLE, John (eds.). **The Socialist Register 1974**. London: Merlin Press, 1973. p. 118.

3. MÁS NOTÍCIAS

Mudanças convergentes em produção cultural, jornalismo, comunicação política, marketing e mineração de dados contribuíram para o surgimento de um regime mediado facilitado por formas desregulamentadas, mercantilizadas, afetivas e cada vez mais rápidas daquilo que Jodi Dean chama de “capitalismo comunicativo”²⁶. O entretenimento controla o discurso político, enquanto as notícias muitas vezes passam por trivialidades, materiais requentados de relações públicas²⁷ e ocupam um espaço central cada vez mais frágil e estreito. Este fenômeno tem sido observado nos últimos quarenta anos, subjugando *todas* as áreas de atividade mediada à lógica de mercado e à concorrência através da crescente comercialização, privatização e reestruturação, a que Will Davies tem se referido como “política da pós-verdade” baseada em excesso de “fatos” e oferta insuficiente de análises significativas²⁸. Temos agora um jornalismo *mainstream* que não consegue realizar o que é considerado o papel central dos meios de comunicação em uma democracia liberal: questionar as relações de poder que moldam nosso mundo. Isso é devido parcialmente a estratégias apressadas de curto prazo que não permitem reflexões críticas, mas também porque as próprias organizações de mídia estão cada vez mais implicadas em relações de poder com poucos motivos para esclarecer ou questionar. Adicione-se a isso a recusa da imprensa *mainstream* do Reino Unido quanto a manter-se em conformidade com um sistema de auto-regulamentação independentemente, recomendado pelo Lord Justice Leveson, depois de uma investigação de 18 meses sobre a ética e as normas da imprensa, decidida unanimemente por todos os partidos no Parlamento, apoiada pela maioria da população e concebida para tornar a imprensa legalmente responsável por deturpação, distorção e comportamento ilegal²⁹ (temos a relação dos processos que têm esvaziado os espaços democráticos remanescentes em nossos veículos de mídia mais populares).

Obviamente, enquanto a democracia é muito mais do que uma imprensa responsável ou uma mídia verdadeiramente social, a magnitude das maiores organizações de mídia agrava os problemas da “democracia *fake*”. Apesar da alegação de Rupert Murdoch de que “ninguém controla os meios de comunicação ou controlará novamente”³⁰, mercados em setores “novos” e “velhos” da mídia concentram-se fortemente na criação de riqueza, efetivamente sufocando qualquer noção de interesse público. As paisagens da mídia – do mundo analógico da impressão para os monopólios digitais globais do Google e Facebook – estão cada vez mais monopolistas em sua natureza, resistentes às formas tradicionais de regulação e fora do alcance da política organizada democraticamente. O Reino Unido, por exemplo, tem um mercado nacional de jornais supostamente competitivo, mas apenas cinco empresas – em grande parte presididas por magnatas de mídia e exilados fiscais – controlam 90% da circulação diária (apesar da redução na circulação de um deles) e ajudam a definir a agenda para o resto das notícias da mídia. Segundo a retórica sobre a “mudança de

24. CHOMSKY, Noam. **The common good**. London: Pluto Press, 2003. p. 43.

25. A noção de “controvérsia legítima” também foi discutida por Daniel Hallin em seu relato crítico sobre o papel da mídia no Vietnã. Cf. HALLIN, Daniel. **The uncensored war: the media and Vietnam**. London: University of California Press, 1989.

26. DEAN, Jodi. Communicative Capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

27. Pode-se ler uma poderosa crítica do jornalismo do Reino Unido no trabalho de Nick Davies. Cf. DAVIES, Nick. **Flat Earth news**. London: Chatto & Windus, 2008; e DAVIES, Nick. **Hack Attack: how the truth caught up with Rupert Murdoch**. London: Chatto & Windus, 2014.

28. DAVIES, William. The Age of Post-Truth Politics. **New York Times**, New York, 24 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

29. CATHCART, Brian. Where press regulation is concerned, we're already being fed 'post-truth' journalism. **The Conversation**, Boston, 3 jan. 2017. Disponível em: <<http://theconversation.com/where-press-regulation-is-concerned-were-already-being-fed-post-truth-journalism-70812>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

30. Citado em FREEDMAN, Des. **The contradictions of media power**. London: Bloomsbury, 2014. p. 89.

paradigma” da mídia tradicional para as mídias sociais que trabalha para a vantagem da esquerda e da direita populistas, não é verdade que a mídia tradicional perdeu a capacidade de influenciar as conversas e condutas. Uma pesquisa provou a influência dos jornais de direita na cobertura da eleição geral de 2015³¹ e no referendo de adesão à União Europeia³², apontando para a contínua capacidade de distorção de conversas sobre política contemporânea e a deslegitimação dos argumentos progressivos.

A situação é ainda pior quando se trata do cada vez mais rentável mundo digital. Enquanto pode haver milhares de startups digitais, Apple e Spotify sozinhas contam com 63% do mercado global de streaming e o Facebook está rapidamente se tornando a plataforma digital de notícias dominante. Enquanto isso, o Google tem cerca de 90% das buscas globais em PCs de mesa, e Google e Facebook juntos contam com cerca de dois terços de toda a publicidade digital nos Estados Unidos. Segundo o *Financial Times*, 85 centavos de cada dólar gasto em publicidade digital na América foi para essas duas empresas no primeiro trimestre de 2016, mostrando “uma concentração de poder de mercado em duas empresas que não só possuem o campo de jogo mas também são capazes de definir as regras do jogo”³³.

O que estamos testemunhando agora não é o eclipse total do “velho” pelo “novo”, mas uma dança estranha e imprevisível entre dois setores que estão fortemente interligados. Ambos os conjuntos de jogadores – intermediários digitais e fornecedores de conteúdos mais tradicionais – querem controlar e monetizar a atenção do público. O poder de mercado alcançado por empresas como Google e Facebook não chegou em detrimento da influência da grande imprensa e radiodifusão. Google, Facebook e Twitter estão, se nada mais, *reforçando* o poder de definição de agendas dos principais nomes da imprensa mainstream por estarem facilitando o aumento de sua circulação. Já há algum tempo, a Google tem ranqueado provedores de notícias em relação ao que considera ser os mais confiáveis indicadores de qualidade de imprensa. Mas acontece que os algoritmos não são muito melhores em avaliar o mérito de notícias e garantir um fluxo diversificado de fontes do que os seres humanos. Segundo Schlosberg, ao mesmo tempo que isso significa que eles podem ser menos propensos a intervenção editorial do tipo que estamos acostumados, também significa que “dependem de medidas quantitativas de qualidade, que produz seu próprio viés a favor de provedores de grande escala e mainstream”³⁴. Schlosberg então comenta que:

a métrica mais controversa é aquela que pretende medir o que o Google chama de “importância”, comparando o volume de produção de um site sobre qualquer assunto à produção total sobre aquele assunto em toda a web. Em uma única medida, isto promove concentração no nível do provedor (favorecendo organizações com volume e escala), bem como a concentração no nível de produção (favorecendo as organizações que produzem mais em assuntos que são amplamente abordados em outros lugares). Em outras palavras, é uma medida que sozinha reforça uma “agenda” de notícias agregadas, bem como o poder de definição das agendas de um número relativamente pequeno de editores de conteúdo.³⁵

31. CUSHION, Stephen et al. Newspapers, impartiality and television news. *Journalism Studies*, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 162-181, 2016.

32. CENTRE FOR RESEARCH IN COMMUNICATION AND CULTURE. **82% circulation advantage in favour of Brexit as The Sun declares**. Loughborough: Loughborough University, 2016. Disponível em: <<https://blog.lboro.ac.uk/crcc/eu-referendum/sun-no-longer-hedging-bets-brexit/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

33. GARRAHAN, Matthew. Advertising: Facebook and Google build a duopoly. *Financial Times*, London, 23 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/6c6b74a4-3920-11e6-9a05-82a9b15a8ee7>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

34. SCHLOSBERG, Justin. The media-technology-military industrial complex. *openDemocracy*, London, 27 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.opendemocracy.net/wfd/justin-schlosberg/media-technology-military-industrial-complex>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

35. Ibidem.

O poder de *gatekeeping* [filtragem de conteúdo a ser disseminado] do Google e Facebook funciona, portanto, *em conjunto* com o de provedores de notícias mainstream, reforçando-se mutuamente em torno daquelas que consideram ser as notícias reais, legítimas e confiáveis. Para grande parte da imprensa popular, no Reino Unido, pelo menos, esta imprensa é repleta de distorções, deturpações e notícias ilegítimas. Quando até o Wikipédia decide que tabloide britânico *Daily Mail* não é uma fonte confiável de informação, você sabe que alguma coisa está errada³⁶. No entanto, os algoritmos do Google amplificam essas chamadas fontes confiáveis de notícias, então é de se surpreender que se torne difícil distingui-las da indústria *oficial* de *fake news*?

Esta simbiose certamente ajudou a pavimentar o caminho para a eleição de Donald Trump. Afinal, não foi tanto seus tweets provocantes e ofensivos que lhe permitiram capturar as manchetes e o ajudaram a ascender para o mais alto cargo político nos EUA, mas a maneira como as redes de notícias mainstream ficaram, desde o início, fascinadas com sua personalidade e conscientes de seu potencial comercial. “Quanto mais ofensivo, provocante, e estranho o comentário – quanto mais mentiroso – mais interessante para a imprensa ele se tornava. O Twitter deu a ele uma plataforma, mas a imprensa mainstream forneceu o microfone, e sua amplificação – a capacidade de ser ouvido – que é a principal moeda do poder de definir agendas”³⁷.

Assim, do mesmo modo que a mídia de elite ficou horrorizada com sua política, foi conquistada por seu potencial de estrela e ciente dos potenciais benefícios financeiros. Segundo Victor Pickard:

Mesmo enquanto Trump atacava a imprensa – zombando e nutrindo rivalidades com jornalistas, ameaçando mudar as leis de difamação, realizando eventos de campanha onde repórteres eram encurralados e maltratados – ele ainda servia bem à grande mídia. Isso porque as organizações de imprensa cobrindo Trump, particularmente as estações de televisão, obtiveram incríveis quantidades de dinheiro de sua cobertura da eleição. O lucro estimado pelas organizações de notícias a cabo nesta época de eleição? Um recorde de US\$2,5 bilhões.³⁸

Pickard cita uma pesquisa que mostra que Trump recebeu 327 minutos de cobertura de imprensa de uma rede de notícias todas as noites, comparado com 121 minutos de Hillary Clinton e a 20 minutos de Bernie Sanders e beneficiou-se na ordem de US\$ 2 bilhões da cobertura de mídia gratuita, durante a campanha primária. Uma vez que fins lucrativos, como argumenta Pickard, está “no DNA da mídia comercial”, não foi surpresa ouvir o CEO da gigante da mídia de transmissão CBS declarar que “[a candidatura de Trump] pode não ser boa para a América, mas é bom para a CBS... O dinheiro está entrando, e isso é divertido... este vai ser um ano muito bom para nós... vamos lá, Donald. Siga em frente”³⁹.

Este compromisso com a acumulação e a monopolização, quaisquer que sejam os custos políticos imediatos, parece uma consequência óbvia e longe de inesperada de um mercado de mídia neoliberalizado com fins lucrativos. Mas

36. JACKSON, Jasper. Wikipedia bans Daily Mail as 'unreliable' source. *The Guardian*, London, 8 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2017/feb/08/wikipedia-bans-daily-mail-as-unreliable-source-for-website>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

37. FREEDMAN, Des; SCHLOSBERG, Justin. Murdoch's access to British Prime Minister shows media power still in hands of the few. *The Conversation*, Boston, 7 fev. 2017. Disponível em: <<https://theconversation.com/murdochs-access-to-british-prime-minister-shows-media-power-still-in-hands-of-the-few-72547>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

38. PICKARD, Victor. Yellow journalism, orange President. *Jacobin*, Brooklyn, NY, 25 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.jacobinmag.com/2016/11/media-advertising-news-radio-trump-tv/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

39. Ibidem.

e quanto às organizações de mídia de serviço público, tais como a BBC, que não são responsáveis perante os acionistas, não dependem exclusivamente dos anunciantes, e cuja lógica subjacente não é redutível à necessidade de perseguir altos índices de audiência e garantir os dados de clientes? Em que medida estão imunes ao lobby dos embaixadores do neoliberalismo e são capazes de explorar sua autonomia limitada para fins verdadeiramente democráticos?

A resposta é que a mídia pública está tão incorporada quanto a mídia privada na disciplina neoliberal presente em todas as reestruturações e mudanças culturais que afetaram a BBC: o surgimento de um mercado interno, a implantação de novas técnicas de gestão pública, a ênfase no valor pelo dinheiro, a introdução de testes de valor público e licenças de serviço e, acima de tudo, a determinação de vincular a mídia de serviço público às necessidades de seus rivais comerciais. Em todos esses aspectos, a BBC há tempos foi estruturada por e sujeita à disciplina do mercado e, neste sentido, está tão acorrentada ao neoliberalismo quanto a BP ou Google ou Apple.

Leys e Player, escrevendo sobre a cobertura da BBC do Serviço Nacional de Saúde (NHS) no Reino Unido na sequência da Lei de Atenção à Saúde e Social de 2012 que terceirizou uma parcela significativa dos serviços de saúde para o sector privado, revelam como a BBC, definindo seu compromisso com a imparcialidade política em termos de permanecer no meio termo entre os pontos de vista dos principais partidos políticos, colocou-se perto do meio de um consenso neoliberal⁴⁰. Isto se inscreve ainda mais em um referencial regulatório que prevê “devida imparcialidade”, uma concepção que leva em consideração o clima dos tempos e dobra-se à lógica prevalecente. Assim, pontos de vista que contrariam a sensibilidade de mercado e que teriam sido parte de um ponto de vista crítico mainstream há 20 anos vêm gradualmente sendo vistos como excêntricos, marginais e irrealistas. Resta-nos, portanto, uma versão assustadoramente singular e aparentemente despolitizada de uma cultura neoliberal cada vez mais normalizada, inflexível e aparentemente inevitável. Segundo esta narrativa, o NHS é uma enorme besta ineficiente que requer a disciplina de mercado de uma indústria privatizada para funcionar eficazmente – em vez de ser um serviço universal incrivelmente popular que requer financiamento adicional para enfrentar os desafios de uma população que está envelhecendo.

Desenvolvimentos recentes de políticas relativas à BBC exemplificam esta incapacidade de agir independentemente ou escapar da lógica de mercado. Primeiro, o Estado do Reino Unido continua não só a coordenar o quadro geral dentro do qual a BBC está situada, mas gerencia minuciosamente sua orientação mais ampla, instruindo-a a não privilegiar formatos populares ou fornecer demasiado conteúdo on-line a fim de não pisar nos calos de provedores comerciais, não pagar muito dinheiro a seus talentos, e forçando-a a obter cada vez mais conteúdo terceirizado do setor independente para garantir seu crescimento. Por sua vez, a BBC tem respondido com uma agenda de notícias comprovadamente mais perto do manual conservador do que as outras emissoras: não dispostos a desafiar o consenso sobre a austeridade, morbidamente fascinados pelo que veem como

40. LEYS, Colin; PLAYER, Stewart. *The plot against the NHS*. London: Merlin Press, 2011. 179 p.

nacionalismo descarado do antigo líder do UKIP Nigel Farage e abertamente hostil ao desafio de esquerda representado pelo líder trabalhista Jeremy Corbyn.

Sua afiliação com figuras e partidos da ordem hegemônica permanece notavelmente consistente: a Presidente cessante do BBC Trust, Rona Fairhead, foi presidente não-executivo da HSBC holdings por muitos anos e presidente e CEO do *Financial Times*. O presidente do novo conselho unitário da BBC, Sir David Clementi, é um ex-presidente da Prudential e conseguiu o cargo depois que o governo o convidou a desenvolver um novo quadro de governança. Figuras seniores na redação, como a correspondente-chefe política Laura Kuenssberg e o editor-chefe James Harding, são ambos firmes em sua defesa do conservadorismo “c” pequeno, enquanto James Purnell, uma figura-chave do New Labour, foi promovido a editor-chefe do rádio sem ter experiência alguma em realmente fazer programas de rádio. Enquanto isso, o governo forçou a BBC a absorver o enorme custo de fornecer licenças gratuitas para idosos acima dos 75 anos de idade, assim implicando a corporação na agenda mais ampla de bem-estar dos conservadores e fortalecendo ainda mais os vínculos entre o Estado e a emissora. Assim como no caso de seus rivais comerciais, uma lógica neoliberal tem sido forçosamente implantada nos contextos informais da BBC, e sua gestão, por sua vez, tem internalizado isto em suas manobras operacionais.

4. O CENTRO CONTRA-ATACA

Dado o colapso na confiança em muitas das instituições da democracia liberal e as fissuras exploradas pelos populistas tanto da direita quanto da esquerda, há um vácuo político (e midiático) a ser preenchido. Nesta situação, o surto de “*fake news*” – coreografado pelo sistema de segurança russo supostamente responsável pela eleição de Donald Trump – apresentou a mais veículos de mídia dominantes a oportunidade de reafirmar seu papel democrático na reconquista da confiança e no restabelecimento da importância da “verdade”. O *The New York Times*, por exemplo, gastou milhões de dólares em um comercial de televisão durante o Superbowl 2017 intitulado “The Truth is Hard” enquanto seus comentaristas argumentam que jornalismo independente, baseado em fatos “nunca foi tão importante. A verdade ainda não pereceu, mas negar que está sob sítio seria potencialmente desastroso”⁴¹. Isso pode ser verdade, mas desconsidera dois fatos.

Primeiro, “*fake news*” não é uma exceção, mas sim o resultado lógico de uma economia de mercado que privilegia recompensas no curto prazo e impacto comercial. A ascensão da publicidade programática e a dominação da publicidade pelo Google e Facebook não são exatamente desenvolvimentos periféricos, mas parte de um reajustamento estrutural da mídia. Nesta situação, “*fake news*”, segundo pesquisadores da Universidade de Columbia, “é uma distração da grande questão: que a estrutura e a economia de plataformas sociais incentivam a difusão de conteúdos de baixa qualidade em detrimento de material de alta qualidade. Jornalismo com um valor cívico – jornalismo que investiga o poder

41. COHEN, Roger. Am I imagining this? *New York Times*, New York, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/02/10/opinion/preserving-the-sanctity-of-all-facts.html>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

ou alcança as comunidades carentes locais – é discriminado por um sistema que favorece a escala e a compartilhabilidade”⁴².

Segundo, “fake news” é em si uma categoria controversa que se refere a práticas extremamente diferentes, de falsidades deliberadamente inventadas para minar os processos democráticos (como eleições e referendos), passando pelo jornalismo tradicional, com sua longa história de deturpações, exageros e distorções (incluindo o “jornalismo amarelo” e declarações sensacionalistas como o Iraque de Saddam Hussein sendo capaz de lançar armas de destruição em massa dentro de 45 minutos), até o que Tambini descreve como “notícias que desafiam a autoridade ortodoxa” e escapam de um consenso compartilhado pela elite⁴³. Cada uma dessas instâncias de “fake news” requer respostas políticas e profissionais bastante diferente, mas, no momento, é apenas o primeiro tipo – de mentiras deliberadas destinadas a perturbar a “democracia” – que parece absorver a atenção da mídia mainstream.

Nesta situação, as declarações sobre os perigos das “fake news” não são exatamente inocentes, mas parte de uma tentativa coordenada pelo centro – aqueles que costumavam ser conhecidos como a ordem hegemônica até que Trump anulou o significado da frase, colocando-se fora dela – de construir uma narrativa que contrasta “jornalismo profissional” (baseado na responsabilidade ética e objetividade) com “fake news” (qualquer coisa que se afasta dos protocolos estabelecidos). Isto provavelmente envolve a ressurreição das mesmas agendas de redação e as mesmas autoridades “proclamadoras da verdade” e especialistas que não conseguiram explicar o mundo para muitas pessoas e que, pelo menos em parte, pavimentaram o caminho para a ascensão rápida da “fake news” que a grande mídia deplora tanto. “O resultado final da defesa da democracia contra o populismo”, escreve Thea Riofrancos, “é, inevitavelmente, uma defesa de centrismo político. A democracia é reduzida à separação de poderes e à busca de consenso bipartidário”⁴⁴. O fato de que o *Daily Telegraph*, um jornal britânico de mercado de médio porte, nomeou recentemente Andy Coulson, ex-editor do *News of the World* que foi preso após o escândalo de telefone hackeado, para promover o jornal como verdadeiro e fidedigno, é a ironia final na ávida correria para proteger seu produto comercial e declarar o que é “fake news” e o que não é.

Na verdade, a resposta centrista está relacionada a uma reação contra as vozes – reconhecidamente, muitas delas profundamente desagradáveis – que sintetizam o colapso de um consenso neoliberal considerado verdadeiro por muitos anos. O ressurgimento da participação política, que vemos agora – simbolizado pelos movimentos que têm surgido em torno de Bernie Sanders nos EUA e Jeremy Corbyn no Reino Unido – veio com uma rejeição do sistema partidário pós-guerra e uma avidez para que aqueles da camada mais baixa protestem contra aqueles no topo. Isso traz diversas possibilidades: tanto o surgimento de uma direita populista quanto o potencial para uma releitura do conceito de democracia. Interesses particulares, no entanto, sempre responderão a qualquer ataque a sua própria posição e privilégio condenando a ignorância das “massas” e celebrando a benevolência e a racionalidade de seus próprios

42. BELL, Emily; OWEN, Taylor. **The platform press**: How Silicon Valley reengineered journalism. New York: Tow Center for Digital Journalism, 2017. p. 10.

43. TAMBINI, Damian. **Fake news**: public policy responses. Media Policy Brief 20. London: Media Policy Project; LSE, 2016. p. 5.

44. RIOFRANCOS, Thea. Democracy without the people. **n+1**, New York, n. 28, 6 fev. 2017. Disponível em: <<https://nplusonemag.com/issue-28/politics/democracy-without-the-people-2/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

motivos. Marx identificou isto quase 150 anos atrás ao refletir sobre ataques burgueses à Comuna de Paris:

Tão logo os homens [e mulheres] em qualquer lugar tomam o assunto em suas próprias mãos com determinação, surge ao mesmo tempo toda a fraseologia apologetica dos bocais da sociedade corrente... como se a sociedade capitalista estivesse ainda em seu estado mais puro de inocência virgem, com seu antagonismo ainda pouco desenvolvido, com seus delírios ainda não irrompidos, com suas prostitutas realidades ainda não desnudadas.⁴⁵

Sem querer comparar diretamente um experimento socialista do século XIX com uma revolta populista do século XXI, a questão é que poderosos interesses da mídia – como no caso de qualquer grupo dominante cujas costas estão contra a parede – estão conduzindo uma campanha de propaganda visando a sugerir que somente a eles pode ser confiada a salvaguarda da liberdade de expressão e um compromisso com a verdade, e que somente eles podem garantir a preservação dos direitos democráticos. Entretanto, embora precisemos desesperadamente de um jornalismo que seja destemido e rigoroso, não temos razão para acreditar que o modelo profissional existente seja capaz de alcançá-lo.

5. O PODER DA MÍDIA NÃO É ABSOLUTO!

Um dos enigmas relativos à promulgação da democracia *fake* pela mídia é que, embora seus apoiadores dentre os comentaristas possam imaginar que suas instituições sejam robustas e suas ideias fundamentais sejam enraizadas, milhões de pessoas pensam o contrário. Este é o caso especialmente quando administrações neoliberais fazem promessas que são incapazes de manter e depois não têm os mecanismos ideológicos para convencer o eleitorado de que outros são culpados.

Como já observamos, temos visto uma reação contra a políticas hegemônicas nas recentes eleições e referendos – uma reação que também tem sido destinada a elites da mídia que foram identificadas como “parte do problema” e cujo poder, portanto, tem sido cada vez mais questionado.

Em nenhum lugar isso fica mais claro do que nas eleições gerais do Reino Unido de 2017, na qual Corbyn confundiu a grande maioria de uma classe de mídia que desde seu primeiro dia como líder do Partido Trabalhista tinha procurado miná-lo privando sensacionalmente Theresa May de uma maioria conservadora no Parlamento. Apesar das notícias rotineiras sobre “aniquilação” e “colapso”, o Trabalhista amealhou sua maior parcela de votos desde Tony Blair em 2001 e seu maior aumento na participação na votação desde 1945. Esta foi uma eleição na qual a hostilidade promovida pela grande maioria da mídia contra um líder progressista foi intensa, mas, no fim, ineficaz; uma campanha na qual tabloides, em particular, aumentaram a pressão contra o líder do Trabalhista, mas também na qual muitos (embora não todos) eleitores

45. MARX, Karl. The Civil War in France. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Karl Marx and Frederick Engels, selected works*. Moscow: Progress Publishers, 1983. v. 2. p. 223.

comuns recusaram-se a aceitar estas vozes. Contudo, as previsões de que a imprensa de direita não seria mais relevante ou que, segundo o correspondente de mídia do *The Observer*, o viés da mídia não é mais um problema estão tão equivocadas quanto a alegação do editor do *The Sun*, Tony Gallagher, de que o voto do Brexit demonstrou o poder contínuo da imprensa apenas doze meses atrás^{46,47}. Precisamos, em vez disso, de uma compreensão muito mais complexa do poder da mídia como um fenômeno que distorce os processos democráticos – e que, portanto, é uma característica central da nossa democracia fake –, mas que tem suas próprias limitações quando aplicado a públicos teimosos. Um fenômeno que é penetrante, mas também contingente, frágil e instável⁴⁸.

A eleição de 2017 evidencia isto. Grande parte das reportagens da imprensa era extremamente enviesada a favor dos Conservadores. Apesar de uma campanha que foi amplamente reconhecida como desastrosa, os Tories atraíram cobertura geralmente neutra, enquanto o Trabalhista, promovendo uma campanha em grande parte bem-sucedida e popular, sofreu a cobertura mais negativa de todos os partidos. Em termos de aprovação, os Tories receberam apoio de 80% da imprensa do domingo e 57% da imprensa diária, e o Trabalhista recebeu 20% e 11%, respectivamente^{49,50,51}. As manchetes constantemente destacavam a alegada ligação de Corbyn com terroristas e atacavam seu posicionamento quanto ao desarmamento nuclear, enquanto no dia anterior à votação, o *Daily Mail* – com seus milhões de leitores on-line e off-line – dedicou 13 páginas a ataques ao Trabalhista.

Poder-se-ia argumentar que estes ataques foram equilibrados tanto pela agenda muito mais pluralista das mídias sociais quanto pela ampla cobertura das emissoras necessária para respeitar a “devida imparcialidade” e, portanto, obrigada a mostrar Jeremy Corbyn tanto quanto a primeira-ministra Theresa May. Isto certamente beneficiou o Trabalhista, pois uma vez que Corbyn recebeu a oportunidade de falar, sua mensagem pode entrar em ressonância com milhões de pessoas devido ao apetite do público pelas políticas de manifesto do partido em torno de redistribuição, investimento em serviços públicos e antiausteridade. Contudo, as emissoras também transmitiram regularmente memes sobre a “não elegibilidade” de Corbyn, suas políticas “fiscais-e-orçamentárias” e sua relutância em condenar as pessoas a uma morte horrível pressionando o botão nuclear. A BBC, por exemplo, continuou a circular uma reportagem sobre os pontos de vista de Corbyn sobre “atirar para matar”, anteriormente censurada pelo regulador da BBC devido a sua enganosa edição, que naquele momento atraiu milhões de visualizações durante a campanha. Seria tolice pensar que esta repetição constante de Corbyn como perigoso ou deficiente teve absolutamente *nenhum* impacto sobre o que o eleitorado estava discutindo.

Ao mesmo tempo, é também evidente que cerca de 40% do eleitorado rejeitou as preferências dos magnatas da mídia e o cinismo dos comentaristas liberais. Quando, após anos de declínio nos salários, desastrosas intervenções estrangeiras e cortes nos serviços públicos, aos eleitores foi oferecida a oportunidade de contra-atacar políticas neoliberais e apoiar um programa distintamente progressivo, antiausteridade, em torno de 13 milhões de pessoas aceitaram esta

46. Cf. PRESTON, Peter. This election proves that media bias no longer matters. **The Observer**, London, 11 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2017/jun/11/media-bias-no-longer-matters-general-election-2017>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

47. Cf. MARTINSON, Jane. Did the Mail and Sun help swing the UK towards Brexit? **The Guardian**, London, 24 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2016/jun/24/mail-sun-uk-brexit-newspapers>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

48. FREEDMAN, op. cit., 2014.

49. Cf. DEACON, David et al. **National News media coverage of the 2017 general election**. Loughborough: Loughborough University, 2017. Disponível em: <blog.lboro.ac.uk/crc/wp-content/uploads/sites/23/2017/06/media-coverage-of-the-2017-general-election-campaign-report-4.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

50. Cf. MAYHEW, Freddie. General election 2017 press endorsements: Tories backed by 80 per cent of UK national Sunday newspaper market. **Press Gazette**, London, 5 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.pressgazette.co.uk/general-election-2017-press-endorsements-tories-backed-by-80-per-cent-of-uk-national-sunday-newspaper-market/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

51. Cf. PONSFORD, Dominic. Daily Mail and Sun launch front-page attacks on Corbyn as Fleet Street lines up behind Theresa May. **Press Gazette**, London, 7 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.pressgazette.co.uk/daily-mail-and-sun-launch-front-page-attacks-on-corbyn-as-fleet-street-lines-up-behind-theresa-may/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

oferta para o total espanto da elite da mídia. Podemos concluir disto que até os níveis mais sustentados de viés da mídia têm seus limites quando confrontados com uma população irritada e destituída. Apesar de vozes da esquerda moderada incentivando Corbyn a profissionalizar sua operação de mídia, a ser mais “presidencial” e adotar um tom mais conciliador, foi precisamente o engajamento direto de Corbyn com os eleitores através de comícios e vínculos pelas mídias sociais, juntamente com sua revigorante paixão pela justiça social e responsabilidade quanto à tomada de decisão democrática que levaram o Trabalhista a subir tão marcadamente nas pesquisas.

Então embora a mídia tenha um papel central na legitimação e sustento da democracia *fake*, devemos ser cuidadosos para não exagerar o poder das elites face a públicos que não são simplesmente sujeitos a serem submetidos a lavagem cerebral ou rebanhos a serem confundidos⁵². A influência da mídia não é previsível ou mecânica, mas conectada às ideias que as pessoas sustentam a qualquer dado momento, uma consciência que não é fixa ou imutável, mas profundamente contraditória e volátil. O resultado geral das eleições mostrou que campanhas, assim como a mídia, podem mudar mentes se elas se conectarem com as experiências reais de públicos que, no Reino Unido, estavam buscando alternativas a um status quo que os tinha decepcionado. Neste caso, a grande mídia – como simbolizado por uma manchete memorável do *Daily Telegraph*, menos de seis semanas antes da eleição: “Theresa May líder mais popular desde a década de 1970 enquanto Jeremy Corbyn situa-se no nível histórico mais baixo” (26 de abril de 2017) – deixou de perceber as profundas mudanças acontecendo em torno deles e foi ultrapassada astuciosamente por uma campanha do Trabalhista que entrou em consonância com um eleitorado cada vez mais ávido por mudança.

Isto também nos lembra que para entender o poder você deve primeiro compreender o sentimento de impotência. O Brexit foi significativo para aqueles que se sentiam à margem da globalização e esquecidos por elites dominantes dispostas a assistir a comunidades serem dizimadas e a infra-estruturas sociais serem enfraquecidas. O slogan da campanha pela saída oferecia a promessa de um futuro diferente: “Vamos retomar o controle”. Falava de um desafio quanto a que a democracia neoliberal não funciona para a maioria de seus membros. Que o partido conservador – e seus apoiadores na imprensa – pensava que poderiam ganhar uma eleição geral simplesmente repetindo “Brexit significa Brexit” revela que nunca compreenderam plenamente que o povo esperava que o Brexit poderia dar-lhes: a dignidade de fazer sua própria história. Quando as pessoas sentem que são dispensáveis e não precisam ser ouvidas, então a democracia falhou. O partido Conservador não estava só *não ouvindo*, mas descaradamente se recusava a se envolver em praticamente qualquer debate.

A campanha Trabalhista de Corbyn, por outro lado, vilipendiada pela maioria da grande imprensa e, aparentemente, com nada a perder, foi às ruas e mobilizou milhares de apoiadores de base, muitas vezes através das mídias sociais para bater em portas e discutir o primeiro manifesto político do partido desde o crash financeiro para tentar romper o campo de força neoliberal,

52. LIPPMANN, Walter. *The phantom public*. London: Transaction, 2011. p. 145.

reconhecendo que isso exigiria uma redistribuição da riqueza através de níveis mais progressivas do imposto de renda. Expuseram a contradição entre como nos dizem que o mundo funciona – que a única saída para uma crise econômica é através de medidas de austeridade – e nossas experiências do mesmo – que quanto mais austeridade, menor o crescimento econômico e mais altos os níveis de ansiedade. Foi uma campanha que falou com as pessoas.

O Brexit nos alertou de antemão sobre uma crise da representação política e dos partidos políticos – a que Gramsci se referiu como crise de autoridade. Mas Gramsci também apontou as “trincheiras e fortificações” da sociedade civil como contextos em que o poder poderia ser contestado e negociado⁵³. As lições para nós hoje são duras: primeiro, o poder da mídia não é uma força irrefreável; segundo, ativismo político é necessário se pretendemos contestar significativamente as agendas do mainstream.

6. LIÇÕES PARA UMA MÍDIA DEMOCRÁTICA

Ao selecionar a lógica de mercado intensificada como uma barreira importante para uma mídia independente, devemos ser cautelosos quanto a sugerir que os Estados neoliberais herdaram sistemas de mídia democráticos em pleno funcionamento e se dedicaram sistematicamente a reverter suas qualidades dialógicas e “honestas”. O neoliberalismo pode ter enfraquecido a relação entre mídia e democracia, mas esta degeneração tem uma história muito mais longa. Na verdade, precisamos perguntar se as instituições de mídia algum dia foram verdadeiramente responsáveis perante públicos além daqueles momentos em que públicos apropriaram tecnologias de mídia na busca de objetivos democráticos, da imprensa cartista do século XIX às plataformas de mídia social durante a Primavera Árabe^{54,55,56}.

Por exemplo, a falta de diversidade e responsabilidade de imprensa tem sido reconhecida há muitos anos e, pelo menos no Reino Unido, há uma longa história de tentativas fracassadas de reforma, que começou com a primeira Comissão Real sobre a Imprensa em 1947 e continuou com o Inquérito Leveson que se seguiu à crise dos telefones hackeados de julho de 2011. Em cada fase, as recomendações foram rejeitadas quase totalmente por uma imprensa que consistentemente prometeu se comportar e consistentemente não conseguiu fazê-lo. Os governos, sempre dispostos a manter boas relações com a imprensa, por várias vezes se curvaram à pressão da indústria.

A oposição à amplificação do “senso comum” neoliberal pela mídia mainstream não se deve basear, portanto, na ideia de que algum dia existiu – talvez antes de Reagan e Thatcher – uma mídia democrática significativamente independente e representativa determinada a manter um controle sobre o poder oficial. A excelente história da BBC de Tom Mills demonstra como até mesmo uma organização com uma reputação de independência comprometeu-se com o estado desde seus primórdios: do seu envolvimento com a greve geral até sua relação com os serviços de segurança e sua cobertura das intervenções

53. GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971. p. 243.

54. Cf., por exemplo, FENTON, op. cit., p. 24-51.

55. Cf., por exemplo, HARRISON, Stanley. **Poor men's guardians: surveys of the democratic and working-class press**. London: Lawrence & Wishart, 1974.

56. Cf., por exemplo, HERRERA, Linda. **Revolution in the age of social media: the Egyptian Insurrection and the internet**. London: Verso, 2014.

estrangeiras e seu ponto de vista dos problemas econômicos⁵⁷. Uma leitura que define a degeneração de uma instituição como a BBC – e da mídia em geral – como exclusivamente vinculada à ascensão do neoliberalismo desconsidera um contexto muito mais complicado: um contexto em que, apesar dos momentos de questionamento e criatividade da BBC é marcado por uma história de deferência ao Estado, uma falta de diversidade geográfica e cultural que está apenas começando a ser reconhecida e talvez corrigida e uma agenda política paternalista relacionada com um legado de afiliações imperiais, corporativistas e neoliberais. Esta é uma emissora que, ao longo de sua história, serviu ao estado mais eficazmente do que tem servido ao público.

Estas relações clientelistas e paternalistas refletem formas tradicionais de democracia social – precisamente a “democracia” evocada por Crouch com a que existia antes da “pós-democracia”. Este foi um acordo político que alcançou seu ponto alto após a segunda guerra mundial e que Crouch descreve como “o momento democrático da maioria do mundo ocidental”⁵⁸, quando os governantes da Europa Ocidental foram forçados pelo menos “a admitir as vozes das pessoas comuns em assuntos de Estado”⁵⁹.

Isso é o melhor que podemos esperar? A representação limitada dos trabalhadores em um Estado dominado por outras forças? Streeck argumenta que este período não foi bem um ponto alto da participação popular, mas em vez disso foi caracterizado pela concessão, por um contrato entre capital e trabalho que implicava a aceitação de “mercados capitalistas e direitos de propriedade em troca de democracia política”⁶⁰. Isso envolveu alguns enormes avanços em termos de suprimento coletivo e a mobilização de pressão da classe trabalhadora para exigir direitos básicos em matéria de habitação, saúde, e emprego – bem diferente da democracia um pouco murcha oferecida na idade moderna. No entanto, ainda é pouco similar à ampla definição de democracia proposta por Raymond Williams: que a democracia deve se referir a “poder popular” e a um arranjo em que “os interesses da maioria do povo [são] primordiais e no qual esses interesses [são] praticamente exercidos e controlados pela maioria”⁶¹.

Devemos, portanto, ser céticos quanto a qualquer entendimento simplista de “pós-democracia” que de alguma forma sugere que nós agora tenhamos suplantado uma democracia realmente existente baseada na soberania popular e controle e distribuição equitativos de todos os recursos, incluindo os da mídia. Em vez disso, o que aconteceu é que bancos, agências financiadoras e conglomerados globais agora competem com Estados na gestão das economias, tornando a democracia real cada vez mais distante. Nestas circunstâncias, uma mídia democrática não descerá dos céus nem surgirá a partir dos modelos comprometidos do passado. Deve-se conquistá-la e inventá-la a partir das lutas que enfrentaremos nos próximos anos.

Portanto, a esquerda radical hoje não deve restaurar a mídia a um estado de graça pré-neoliberal imaginário que pode vir a ser ainda menos democrático do que as formas de mídia que temos agora. Em vez disso, precisamos, em primeiro lugar, contestar alguns dos abusos de poder mais óbvios da mídia

57. MILLS, Tom. *The BBC: myth of a public service*. London: Verso, 2016.

58. CROUCH, op. cit., p. 4.

59. Ibidem, p. 82.

60. STREECK, Wolfgang. The crises of Democratic Capitalism. *New Left Review*, London, n. 71, p. 5-29, 2011, p. 10. Disponível em: <<https://newleftreview.org/II/71/wolfgang-streeck-the-crises-of-democratic-capitalism>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

61. WILLIAMS, Raymond. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. London: Fontana, 1983. p. 96.

– opor-lhes maior concentração de mídia e resistir a estereótipos e distorções que visam a normalizar o racismo e a guerra, por exemplo. Em segundo lugar, precisamos descobrir a melhor forma de construir um projeto político radical em que as capacidades comunicativas francas venham de baixo e não através de imposição paternalista ou pura troca de mercado.

Isto exigirá não uma estratégia de mídia astuta, mas a imaginação para conceber um sistema de comunicação democrático genuinamente nas mãos de seus usuários em vez de controlado por bilionários e burocratas. “O princípio”, segundo Williams escreveu há 50 anos, “deve ser que os contribuidores ativos possuam controle de seus próprios meios de expressão”⁶². Os recursos interativos e descentralizados da mídia digital devem tornar isso mais fácil de se alcançar – mas apenas se libertos das mesmas estruturas de controle estatal e de mercado de maximização do lucro que distorceram e minaram “revoluções” da comunicação anteriores.

Também exigirá um compromisso com a construção de movimentos políticos radicais dado que todas as grandes campanhas por mudança social tiveram seus próprios canais de comunicação. Os cartistas tinham o *Northern Star*, as sufragistas tinham seu próprio jornal autointitulado *Suffragettes*, os bolcheviques tinham o *Pravda*, Gandhi fundou o *Harijan* para ajudar a construir sua luta anticolonial, enquanto o Solidarity na Polônia tinha o *Robotnik*. Argelinos tinham o não oficial *Voice of Fighting Algeria* durante sua luta anticolonial na década de 1950, uma estação de rádio tão transgressora que, segundo Frantz Fanon, “ter uma rádio significava a sério *empreender uma guerra*”⁶³. Todas eram ferramentas de luta, instrumentos com os quais ativistas comunicam-se uns com os outros e divulgavam suas atividades. Eram os referenciais organizadores de movimentos de massa emergentes planejados não simplesmente para fornecer narrativas “alternativas” àquelas de seus inimigos, mas para fortalecer suas próprias atividades e desafiar o “senso comum” da opinião da elite. Estes são exemplos vigorosos da mídia democrática, completamente distintos de uma “mídia liberal” contemporânea baseada em serviço público manso e defensivo ou empreendedorismo de mercado agressivo, e são alguns que certamente surgirão novamente na esteira das novas lutas por justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, Emily; OWEN, Taylor. **The platform press**: How Silicon Valley reengineered journalism. New York: Tow Center for Digital Journalism, 2017.

BERRY, Mike. No alternative to austerity: how BBC broadcast news reported the deficit debate. **Media, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 38, n. 6, p. 844-63, 2016.

BLYTH, Mark. **Austerity**: The History of a Dangerous Idea. New York: Oxford University Press, 2013.

CALABRESE, Andrew; FENTON, Natalie (eds.). Media communication and the limits of liberalism. **European Journal of Communication**, Thousand Oaks, v. 30, n. 5, 2015.

62. WILLIAMS, Raymond. **Communications**. Harmondsworth: Penguin, 1968. p. 121.

63. FANON, Frantz. **Dying colonialism**. New York: Grove Press, 1994. p. 93.

CATHCART, Brian. Where press regulation is concerned, we're already being fed 'post-truth' journalism. **The Conversation**, Boston, 3 jan. 2017. Disponível em: <<http://theconversation.com/where-press-regulation-is-concerned-were-already-being-fed-post-truth-journalism-70812>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CENTRE FOR RESEARCH IN COMMUNICATION AND CULTURE. **82% circulation advantage in favour of Brexit as The Sun declares**. Loughborough: Loughborough University, 2016. Disponível em: <<https://blog.lboro.ac.uk/crcc/eu-referendum/sun-no-longer-hedging-bets-brexit/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CHOMSKY, Noam. **The common good**. London: Pluto Press, 2003.

COHEN, Roger. Am I imagining this? **New York Times**, New York, 10 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/02/10/opinion/preserving-the-sancity-of-all-facts.html>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

CROUCH, Colin. **Post-Democracy**. Cambridge: Polity, 2004.

CURRAN, James. **Media and Power**. London: Routledge, 2002.

CUSHION, Stephen et al. Newspapers, impartiality and television news. **Journalism Studies**, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 162-181, 2016.

DAVIES, Nick. **Flat Earth news**. London: Chatto & Windus, 2008.

_____. **Hack Attack: how the truth caught up with Rupert Murdoch**. London: Chatto & Windus, 2014.

DAVIES, William. The Age of Post-Truth Politics. **New York Times**, New York, 24 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2016/08/24/opinion/campaign-stops/the-age-of-post-truth-politics.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DEACON, David et al. **National News media coverage of the 2017 general election**. Loughborough: Loughborough University, 2017. Disponível em: <blog.lboro.ac.uk/crcc/wp-content/uploads/sites/23/2017/06/media-coverage-of-the-2017-general-election-campaign-report-4.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

DEAN, Jodi. Communicative Capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

DRAPER, Hal. Marx on democratic forms of government. In: MILIBAND, Ralph; SAVILLE, John (eds.). **The Socialist Register 1974**. London: Merlin Press, 1973.

EDELMAN. **2017 Edelman Trust Barometer: Global Report**. Chicago: Edelman, 2017. Disponível em: <<https://www.edelman.com/research/2017-trust-barometer-global-results>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

EUROPEAN BROADCASTING UNION. **Trust in Media 2016**. Geneva: EBU, 2016.

FANON, Frantz. **A dying colonialism**. New York: Grove Press, 1994.

FENTON, Natalie. **Digital, political, radical**. London: Polity, 2016. cap. 3.

FREEDMAN, Des. **The contradictions of media power**. London: Bloomsbury, 2014.

_____. The terror news cycle. **LRB Blog**, London, 24 maio 2017. Disponível em: <www.lrb.co.uk/blog/2017/05/24/des-freedman/the-terror-news-cycle/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FREEDMAN, Des; SCHLOSBERG, Justin. Murdoch's access to British Prime Minister shows media power still in hands of the few. **The Conversation**, Boston, 7 fev. 2017. Disponível em: <<https://theconversation.com/murdochs-access-to-british-prime-minister-shows-media-power-still-in-hands-of-the-few-72547>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

GARRAHAN, Matthew. Advertising: Facebook and Google build a duopoly. **Financial Times**, London, 23 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.ft.com/content/6c6b74a4-3920-11e6-9a05-82a9b15a8ee7>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

HALLIN, Daniel. **The uncensored war: the media and Vietnam**. London: University of California Press, 1989.

HANSARD SOCIETY. **Audit of Political Engagement 13: the 2016 report**. London: Hansard Society, 2016.

HARRISON, Stanley. **Poor men's guardians: surveys of the democratic and working-class press**. London: Lawrence & Wishart, 1974.

HERRERA, Linda. **Revolution in the age of social media: the Egyptian Insurrection and the internet**. London: Verso, 2014.

HILLS, John et al. **Falling behind, getting ahead: the changing structure of inequality in the UK, 2007-2013**. London: Centre for Analysis of Social Exclusion; LSE, 2015.

JACKSON, Jasper. Wikipedia bans Daily Mail as 'unreliable' source. **The Guardian**, London, 8 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2017/feb/08/wikipedia-bans-daily-mail-as-unreliable-source-for-website>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LEYS, Colin; PLAYER, Stewart. **The plot against the NHS**. London: Merlin Press, 2011. 179 p.

LIPPMANN, Walter. **The phantom public**. London: Transaction, 2011.

MARTINSON, Jane. Did the Mail and Sun help swing the UK towards Brexit? **The Guardian**, London, 24 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2016/jun/24/mail-sun-uk-brexit-newspapers>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MARX, Karl. Letter to Engels, 7 September 1864. In: _____. **Marx and Engels collected works: Letters 1860-1864**. London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 41.

_____. The Civil War in France. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Karl Marx and Frederick Engels, selected works**. Moscow: Progress Publishers, 1983. v. 2.

MAYHEW, Freddie. General election 2017 press endorsements: Tories backed by 80 per cent of UK national Sunday newspaper market. **Press Gazette**, London, 5 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.pressgazette.co.uk/general-election-2017-press-endorsements-tories-backed-by-80-per-cent-of-uk-national-sunday-newspaper-market/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MERCILLE, Julian. **The Political economy and media coverage of the European economic crisis**. London: Routledge, 2015.

MILLS, Tom. Is the BBC biased against Jeremy Corbyn? Look at the evidence. **New Statesman**, London, 1 ago. 2016. Disponível em:

<<https://www.newstatesman.com/politics/staggers/2016/08/bbc-biased-against-jeremy-corbyn-look-evidence>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **The BBC: myth of a public service**. London: Verso, 2016.

PICKARD, Victor. Yellow journalism, orange President. **Jacobin**, Brooklyn, NY, 25 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.jacobinmag.com/2016/11/media-advertising-news-radio-trump-tv/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PONSFORD, Dominic. Daily Mail and Sun launch front-page attacks on Corbyn as Fleet Street lines up behind Theresa May. **Press Gazette**, London, 7 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.pressgazette.co.uk/daily-mail-and-sun-launch-front-page-attacks-on-corbyn-as-fleet-street-lines-up-behind-theresa-may/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PRESTON, Peter. This election proves that media bias no longer matters. **The Observer**, London, 11 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/media/2017/jun/11/media-bias-no-longer-matters-general-election-2017>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

RIOFRANCOS, Thea. Democracy without the people. **n+1**, New York, n. 28, 6 fev. 2017. Disponível em: <<https://nplusonemag.com/issue-28/politics/democracy-without-the-people-2/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SCHIFFERES, Steve; ROBERTS, Richard (eds.). **The media and financial crises: comparative and historical perspectives**. London: Routledge, 2014.

SCHLOSBERG, Justin. The media-technology-military industrial complex. **openDemocracy**, London, 27 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.opendemocracy.net/wfd/justin-schlosberg/media-technology-military-industrial-complex>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

STREECK, Wolfgang. The crises of Democratic Capitalism. **New Left Review**, London, n. 71, p. 5-29, 2011. Disponível em: <<https://newleftreview.org/II/71/wolfgang-streeck-the-crises-of-democratic-capitalism>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SWIFT, Art. **Americans' trust in mass media sinks to new low**. Washington, DC: Gallup, 2016. Available from: <<http://news.gallup.com/poll/195542/americans-trust-mass-media-sinks-new-low.aspx>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TAMBINI, Damian. **Fake news: public policy responses**. Media Policy Brief 20. London: Media Policy Project; LSE, 2016.

TYLER, Imogen. **Revolting subjects: social abjection and resistance in neoliberal Britain**. London: Zed Books, 2013.

REINO UNIDO. Department for Work and Pensions. **Simplifying the Welfare System and Making Sure Work Pays**. London: DWP, 2013. Disponível em: <www.gov.uk/government/policies/simplifying-the-welfare-system-and-making-sure-work-pays>. Acesso em: 10 abr. 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Communications**. Harmondsworth: Penguin, 1968.

_____. Democracy and Parliament. **Marxism Today**, London, v. 26, n. 6, p. 4-21, jun. 1982.

_____. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. London: Fontana, 1983.

A classe: vivendo e aprendendo na era digital¹

Sonia Livingstone

Professora de Psicologia Social no Departamento de Mídia e Comunicação na London School of Economics and Political Science (LSE).

E-mail: s.livingstone@lse.ac.uk

Resumo: Este artigo procura entender como, em uma sociedade fortemente mediatizada, se tece um “fio digital” através da vida pessoal, social e de aprendizagem de jovens. Para tanto, foi realizada uma etnografia com alunos de 13 a 14 anos de idade, durante um ano. Foram reveladas as formas interligadas de mídia digital da qual os jovens se apropriam para encontrar espaços de autonomia e ação pessoal, enquanto seus pais e professores tentam implantar a mídia digital de maneira normativa, moldando as realizações atuais e as perspectivas futuras dos jovens. Isso se dá pela sutil promulgação de conexões e desconexões, muitas vezes motivadoras ou problemáticas, sustentadas dentro e entre o lar e a escola. O resultado é que a mídia digital – embora não necessariamente determinante à vida dos jovens – tornou-se uma importante fonte de ansiedade e luta entre as gerações.

Palavras-chave: mídia digital; aprendizado em mídia digital; etnografia; conexões; desconexões.

Abstract: This article seeks to understand how, in a highly mediated society, a “digital thread” is established through the personal and social life and in the learning process of young people. For this purpose, an ethnography was carried out with students aged between 13 to 14 years, during a year. The interlinked forms of digital media that young people have used to find spaces of autonomy and personal action have been revealed, while their parents and teachers try to establish digital media in a normative way, shaping young people’s current achievements and future perspectives. This is related to the subtle stimulation of connections and disconnections, often motivating or problematic, present inside their homes and between home and school. The result is that digital media – although it does not necessarily determine the lives of young people – has become an important source of anxiety and conflict between generations.

Keywords: digital media; learning in digital media; ethnography; connections; disconnections.

Recebido: 10/10/2018

Aprovado: 20/11/2018

1. Tradução de Tatiane Gonsales.

1. CRESCENDO NA SOCIEDADE DO RISCO DIGITAL

Como a tecnologia digital – atualmente tão presente no cotidiano de tantas crianças – está entrelaçada em nossas vidas? Ela medeia conexões ou desconexões, traz melhorias ou problemas à vida dos jovens? Recentemente passei um ano inserida na vida de uma turma de jovens de 13 a 14 anos em escola secundária suburbana, multiétnica e complexa de Londres². Com base no método etnográfico, passamos esse tempo conhecendo 28 alunos em casa, na escola, com seus amigos e on-line, a fim de explorar como eles gerenciam as pressões, as oportunidades e os contrastes destes mundos que se cruzam. Como psicóloga social, meu trabalho sempre foi motivado pelo desejo de entender a vida dos indivíduos de forma holística, nos canais e instituições onde fazem parte; atravessar as fronteiras do privado ao público e vice-versa para ver como cada fronteira infunde na outra. Como pesquisadora da mídia, sempre quis enxergar como os usos cotidianos da mídia podem reconfigurar as possibilidades humanas de ação e imaginação, comunicação e participação, identidades e relações – mas fazê-lo evitando a hipérbole utópica e distópica das transformações da mídia digital e, assim, da infância, “afastando-se” da noção de “Era Digital” e “nativo digital” para a retórica trazida por tal aspecto³.

Nesse trabalho, Julian Sefton-Green e eu nos focamos nas estruturas e práticas que têm maior influência para estruturar as oportunidades oferecidas às crianças – na família, na escola e no grupo de pares – e ouvimos cuidadosamente como elas falam sobre e encontram espaços de ação em relação a tais oportunidades. Procuramos revelar a sutil incorporação da mídia na vida dos jovens, precisamente ao descentralizar a mídia como nosso objeto de estudo. Isso nos permitiu reconhecer que, de muitas maneiras, a infância de hoje não é tão distinta da infância de outrora – absorvida em famílias, escolas, amigos e vida cotidiana, com suas excitações modestas, frustrações comuns, esperanças e medos. Este fato possibilitou nossa percepção de que a retórica do digital – isto é [o eletrônico], é o próprio digital fazendo ele mesmo um trabalho discursivo, atuando como um para-raios que encapsula e revela os problemas da sociedade e a natureza de suas soluções. Assim, a tecnologia é promovida como uma forma de legitimar as soluções rápidas dos políticos para as chamadas “escolas quebradas” ou “famílias quebradas”. Os pais ansiosos a imaginam como algo crucial para “avançar”, “manter-se” ou “serem bons pais”. O discurso do digital é utilizado por jovens que procuram afirmar sua autonomia como a “geração digital”, em andamento e ainda não compreendida.

Entre as realidades mundanas da vida cotidiana e a retórica das mudanças rápidas, nossa etnografia revelou uma série de lutas ativas para moldar os estilos de vida e de aprendizado dos jovens, de que forma alguns aspectos refletem e ainda são facilmente mascarados pelo caráter de “idade digital”, como será discutido neste texto. Primeiramente, vamos a um pequeno contexto.

Este trabalho foi financiado pela MacArthur Foundation’s Connected Learning Research Network⁴. A rede passou os últimos cinco anos pensando

2. LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class:** living and learning in the digital age. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <<http://connectedyouth.nyupress.org>>. Acesso em: 16 maio 2018.

3. HELSPER, Ellen; EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? **British Educational Research Journal**, Hoboken, v. 36, n. 3, p. 502-520, jan. 2010.

4. ITO, Mizuko et al. **Connected learning:** an agenda for research and design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013. Disponível em: <http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

nos desafios enfrentados pela educação, nas desigualdades da sociedade e na coincidência entre esses grandes problemas estruturais e as formas como os jovens abraçam a mídia digital – especialmente aqueles que estão em desvantagem ou marginalizados. Então, a mídia digital pode estimular novos caminhos criativos e participativos? Alguns dos jovens identificados por outros projetos na rede – ativamente em comunidades de jogos ou organizando-os através da criatividade dos fãs – sugerem, de fato, novas possibilidades para a aprendizagem conectada⁵. Porém, o que isso diz respeito aos jovens “comuns”, às crianças “medianas” como são chamadas em classe? Havia poucos hackers, *vloggers* ou empresários neste meio. Então, o aprendizado conectado pode abrir novas oportunidades para eles? E que diferença isso pode fazer? Isso me leva ao nosso enquadramento sociológico.

Crianças, bem mais do que os adultos, sempre tiveram que viver em circunstâncias não propícias. Os jovens adolescentes, em particular, procuram oportunidades de ação e autorrealização em estruturas que são cegas aos seus esforços, pois eles estão ansiosos para antecipar e moldar tais esforços em direção a objetivos específicos, muitas vezes pré-determinados. Os desafios resultantes são, de certa forma, habilitados, mas também prejudicados pelas circunstâncias históricas de hoje, provenientes da modernidade tardia ou reflexiva – uma sociedade de risco em que os indivíduos são separados da tradição, as coletividades estão desmoronando e novas incertezas e indeterminações nos atacam por todos os lados⁶. Este é um período histórico, ao menos no Ocidente, cujos contornos são definidos pelos fluxos globais de pessoas, bens, dinheiro, tecnologia, ideias e significados⁷, pelos riscos criados pelo homem (mais do que dificuldades naturais e desastres) e pela imersão em uma cultura altamente individualizada, voltada ao futuro, competitiva e saturada de mídia, na qual nossas experiências e possibilidades são vistas e narradas de forma a garantir maior escolha e controle, mas que ocasiona o oposto, gerando intensa ansiedade que alimenta mais o processo de individualização⁸.

Dessa forma, é característico, e não incomum, que nossa classe tenha vivido dentro de alguns metros quadrados uma da outra, nos quais as pessoas têm uma diversidade de línguas, culturas e religiões. Na escola – excepcionalmente, talvez, mas típico em Londres como uma cidade global “superdiversa”⁹ – o filho do refugiado fica ao lado do filho do milionário. Em suas casas, cada criança pode acessar várias telas grandes e pequenas, com banda larga rápida; contudo, raramente visitam o centro da cidade a poucos metros de distância. É também um mundo bifurcado pela classe social – marcado, classicamente, pela linha ferroviária passando próxima ao subúrbio, com a metade da classe vivendo no lado direito e a outra metade no lado errado dos trilhos.

Para as crianças, a modernidade tardia está reposicionando o lugar delas na sociedade de várias maneiras, sendo visível, por exemplo, na reconstrução da família, nas pressões competitivas nas escolas, na transição prolongada para a idade adulta, na incerteza de conseguir um emprego e em ambições fomentadas pela cultura das celebridades¹⁰. Também é reposicionado o modo como

5. JENKINS, Henry et al. **By any media necessary**: the new youth activism. New York: NYU Press, 2016.

6. GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

7. APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

8. BECK, Ulrich; BECK-GERNSEIM, Elisabeth. **Individualization**. London: Sage, 2002.

9. WATSON, Sophie; SAHA, Anamik. Suburban drifts: mundane multiculturalism in outer London. **Ethnic and Racial Studies**, Abingdon, v. 36, n. 12, p. 2016-2034, 2012.

10. CHAMBERS, Deborah. **A sociology of family life**: change and diversity in intimate relations. Cambridge: Polity Press, 2012.

a sociedade imagina as crianças e a infância. Beck e Beck-Gernsheim falam de crianças como a representação da última esperança de “encantamento” em nossas vidas cínicas; Giddens¹¹, por sua vez, vê como apropriamos e nos preocupamos com as crianças como nossa maneira de investir – tentando controlar, até “colonizar” – o futuro. Portanto, temos famílias menores e tentamos dar a cada criança o melhor de tudo; respeitando os seus direitos na família recentemente democratizada (nas palavras de Giddens), mesmo que nos preocupemos que isso nos torne excessivamente indulgentes; mantendo-as em ambientes fechados confortavelmente instaladas, mesmo quando nos preocupamos com a perda de resiliência; empurrando-as para aprender violino e codificação, mesmo lembrando nostalgicamente de nossa própria liberdade do passado de uma infância com brincadeiras na rua, que nos deixavam lamacentos e perdidos. Para que eu não divague em um relato sobre todos os problemas da sociedade, estabeleço o foco no digital, que promete soluções e ainda é apenas um fio particular em uma tapeçaria muito maior de mudanças sociais. Então, como esse fio digital em si atua nas vidas da nossa classe de 28 alunos de 13 a 14 anos de idade?

Os métodos empregados neste projeto estão delineados na obra de Livingstone e Sefton-Green¹², bem como no blog: www.parenting.digital. Basta dizer aqui que nosso objetivo de passar o tempo nos principais canais que estruturam a vida das crianças (lar, escola, grupo de pares) tornou-se os principais caminhos do nosso trabalho de campo, com foco nas interrelações entre eles, sustentados ou não por mídia digital. Os meios se cruzam porque as crianças se movem e, entre eles, criam conexões e desconexões através de suas práticas diárias. Embora cada meio seja importante para as crianças, este fato é relevante pois elas são desconectadas do ponto de vista dos adultos. Assim, de forma que se tornaram importantes, os professores raramente se atêm ao lar delas, ou os pais à escola, ou os adultos no on-line ou em espaços pares das vidas das crianças. Somente as próprias crianças fazem conexões na prática e, de certa forma, com a mídia digital, conectam-se cada vez mais atividades anteriormente desconectadas. Além disso, durante um ano, nós, como pesquisadores, atravessamos tais meios na medida em que fomos capazes (discutimos os desafios éticos e metodológicos em Livingstone e Sefton-Green¹³).

2. UM DIA NA VIDA DOS ADOLESCENTES “DIGITAIS”

Considere, para preparar a cena, um dia escolar típico. Chegar à escola pela manhã foi estressante para nós e para os adolescentes, enquanto fazíamos a transição da sonolência para estar em alerta completo: desde o conforto dos pijamas em casa até as regras rigorosas do uniforme escolar; da família que conhece nossos caminhos aos professores estacionados em corredores cheios, verificando a conformidade entre eles. Fosse geralmente estava atrasado, em parte porque ele jogava Xbox até tarde da noite; em parte porque acreditava que sua irmã mais velha era a responsável por expulsá-lo da cama todas as

11. GIDDENS, Anthony. Fate, risk and security. In: COSGROVE, James F. (ed.). *The sociology of risk and gambling reader*. London: Routledge, 2006.

12. LIVINGSTONE; SEFTON-GREEN, op. cit., 2016.

13. Ibidem, cap. 2.

manhãs. Salma chegou arrumada e calma, depois de enviar mensagens de texto a seus amigos logo cedo, de modo sincronizado com seu caminhar à escola, digitando durante todo o percurso.

Durante a maior parte do dia, a classe enfrentou a interativa “tela inteligente” à frente, enquanto os professores integraram os cliques do YouTube e outros recursos eletrônicos às lições. Pode-se observar que os professores ainda estão trabalhando como fazer isso não só na prática, mas também pedagogicamente. Por exemplo, eles incorporam a mídia digital em lições como uma janela conveniente ao mundo da geografia ou da história (“olhe esse país” ou “olhe esse período histórico”) ao mesmo tempo que criticamente desconstróem textos e imagens em aulas sobre estudos da mídia. Além disso, há pouca conexão entre o ensino da música e a tecnologia da música na escola e o amor das crianças pela música quando a ouvem ou a aprendem em casa – a família de Fesse, por exemplo, não tem todo o suporte financeiro para bancar as aulas, porém ele está aprendendo de forma autodidata a tocar guitarra através de tutoriais do YouTube; mas seus professores pareciam inconscientes sobre isso e esse esforço não obteve reconhecimento na escola¹⁴.

O caminho da escola para casa tem se revelado como um momento significativo longe da observação minuciosa dos adultos, um tempo descontraído, muitas vezes a última chance de conversar com os amigos frente a frente antes de voltar para o lar, somente após isso se reconectam à mídia digital. A classe gostava de esticar essa jornada à medida que se desconectavam do ritmo exigente do dia escolar. Giselle nos contou como ela transformou isso em uma “jornada lenta”, enquanto Abby disse com alívio: “Nós gostaríamos de fazer compras ou simplesmente ir ao parque ou algo tipo assim, fazer algo que realmente sentimos vontade de fazer”. Eles tinham seus celulares em mãos, procuravam por mensagens e compartilhavam atualizações e piadas. Mas o objetivo era fazer o que eles queriam fazer e fazer isso junto, pessoalmente.

Uma vez em seus lares, a lição de casa costumava ser acompanhada pelo Facebook, em parte como distração, em parte com um pouco de orientação de pares em matemática ou francês. Alguns se tornaram rapidamente craques em jogos de computador: Nick com os colegas de escola com os quais ele passou o dia inteiro; Giselle no servidor de *Minecraft* de sua família; Adam, com pessoas que ele só conheceu pelo jogo via multijogador, em que ele sentiu, finalmente, que poderia realmente ser ele mesmo. A grande família de Abby a envolveu em uma roda de conversa, apesar de a música e a TV estarem ligadas constantemente; enquanto Megan criou um site privado no Tumblr e passava horas e horas nele sem perceber. Max, Jenna e Alice se reuniram na casa de Alice para conversar, principalmente sobre Harry Potter, e Shane iria de bicicleta para lá sempre que pudesse. Cada um deles se encontrou desenhado, em graus variados, nos esforços dos pais para se reunirem “como uma família”, às vezes no jantar ou em conversas prazerosas; mas, na maioria das vezes, isso acontecia simplesmente conversando em frente à TV, embora cada um deles estivesse com seus telefones ou *tablets* de prontidão, antes de irem em direções separadas.

14. SEFTON-GREEN, Julian. **What (and where) is learning when we talk about learning in the home?** New York: Bank Street Graduate School, 2013. (Occasional paper series, 30). Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/54793/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Sefton-Green,%20J_What%20and%20where_Sefton-Green_What%20and%20where_2015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

A “diversidade ordinária” da vida dos adolescentes é, portanto, aliada à mídia digital, mas não recai realmente sobre ela, exceto na medida em que serve para conectar ou desconectar as pessoas de maneira significativa ou frustrante. No livro¹⁵, desenvolvemos tais observações para argumentar que os jovens não desejam mais ser constantemente conectados aos adultos à sua volta. Em vez disso, o que eles querem é ter a escolha de quando e onde se desconectar do mundo frequentemente vinculado às regras e, às vezes, conflituoso em que se encontram. Em outras palavras, o uso de dispositivos digitais tornou-se a forma de afirmar a ação dos adolescentes: optar por não ouvir seus pais às vezes mandões, irmãos mais jovens irritantes ou professores aparentemente críticos; escolhendo reconectarem-se digitalmente com amigos simpáticos ou não ficar de fora do “drama” de seus pares. A importância primordial da ação também é mostrada pela escolha dos adolescentes em escapar do crescente acolhimento digital da escola, pois quando os professores usam a mídia digital em sala de aula ou entram em contato por e-mail ou via intranet, os alunos provavelmente sussurram uns aos outros na aula ou atuam como se não tivessem ideia de que os professores postaram exercícios extras em seu blog para que os alunos possam ampliar os estudos em momentos de lazer. Mas o uso de dispositivos digitais também se tornou a maneira dos adultos de tentar alcançar e orientar os adolescentes, de forma nem sempre bem-vinda aos jovens.

3. APRENDIZAGEM NA ERA DIGITAL

A maioria das famílias que visitamos fez algum esforço para antecipar – e apoiar – o ambiente de aprendizagem dos alunos dentro de casa, fornecendo um escritório ou criando um canto silencioso em um quarto ou sala de estar como local de estudo. Ao fazê-lo, os pais tentaram imaginar o que poderia ajudar na aprendizagem de seus filhos, geralmente com pouco conhecimento de hardware, software ou práticas pedagógicas da escola.

Um caso destacou os esforços que os pais estão fazendo para usar a tecnologia digital para melhorar as perspectivas de seus filhos. Yusuf era o mais velho de quatro filhos em uma devotada família muçulmana que havia emigrado da África Oriental quando ele era pequeno. Seu pai era um enfermeiro treinado, mas em Londres só conseguia obter trabalho como inspetor de ingressos; já sua mãe falava inglês de forma muito limitada. Na escola, vimos que Yusuf trabalhou silenciosamente e com foco em lições e estava indo bem em matemática e ciência. Quando o visitamos em casa, descobrimos que duas práticas de aprendizado distintas estavam no topo da agenda de seus pais. Na primeira, a participação do filho duas vezes por semana na escola do Alcorão, que envolvia uma quantidade considerável de aprendizado rotineiro (em árabe) que ele nem sempre compreendeu completamente, bem como uma discussão mais aberta sobre questões morais e sociais. Aqui, a progressão foi medida aprendendo as *suras* (versos do Alcorão). Na segunda, seu pai comprou uma série completa de

15. LIVINGSTONE;
SEFTON-GREEN, op. cit.,
2016.

programas de matemática e inglês em CD por cerca de £ 3.000 – uma despesa considerável para qualquer família e especialmente para uma com meios tão modestos quanto a de Yusuf. Os CDs forneceram uma variedade de atividades e testes graduados; quando o usuário é aprovado em determinado número de testes, a empresa que faz os CDs emite certificados de bronze, prata e ouro. Em casa, um dos quartos havia sido transformado em uma “sala de aula”, com grandes gráficos de parede que marcam o progresso das crianças nos testes, juntamente com um cuidadoso arranjo de recursos educacionais adicionais: CDs, livros, planilhas e materiais de teste. O pai de Yusuf se referiu como uma espécie de professor-chefe; e cada criança deveria completar determinado número de testes semanalmente, preenchendo as células apropriadas no quadro da parede. Isso exigia uma disciplina considerável, pois o pai de Yusuf estava frequentemente ausente por conta de seus turnos no trabalho, e sua mãe não conseguia se comunicar bem com as crianças.

Tanto a escola do Alcorão como o investimento em casa na tecnologia educacional refletiram a ênfase em tarefas de aprendizagem e indicadores de progressão quantificados que vimos na escola na implementação dos níveis curriculares nacionais. No entanto, a escola não sabia que Yusuf estava envolvido nessas atividades de aprendizado fora do ambiente escolar. Nem foi claro para nós que o investimento da família ajudou particularmente sua conquista na escola ou sua aprendizagem por conta própria. Essa desconexão entre os ambientes de aprendizagem em casa e na escola foi particularmente irônica, porque, em muitos aspectos, o pai estava ampliando a lógica da escola em casa. Na escola, a metáfora principal para aprender era a de “nivelamento”. De modo mais direto, isso significava avaliar o progresso dos alunos no currículo nacional, por referência a notas padronizadas (denominadas “níveis”). Mas como prática discursiva e como metáfora para o progresso, foi completamente inserida na vida escolar (eu ouvi uma professora perguntar a um aluno: “você já foi passado de nível em arte?”). Isso foi ativado através do funcionamento eficiente do sistema de gerenciamento de informações escolares digital e em rede (conforme discutido em Livingstone¹⁶). Esse sistema foi usado para codificar a realização e o comportamento dos estudantes de forma contínua, com vários dados inseridos para cada criança a cada dia. O grande esforço em manter o sistema mostrava que os professores passavam muito tempo de aula olhando para o computador, e estudantes e professores se tornavam sujeitos a uma constante vigilância e monitoramento.

A aprendizagem, assim, tornou-se instrumentalizada – se pudesse ser nivelada, então era contada; mas, se não pudesse (aprendizagem informal ou em casa, por exemplo, ou conhecimento cultural fora do currículo), simplesmente não importava, literalmente. As noites dos pais e professores tornaram-se um extraordinário exercício discursivo de trabalho, por meio da negociação de professores-pais muitas vezes rudimentar, afinal, debatiam se o que uma criança tinha aprendido fora da escola poderia de alguma forma ser registrado no sistema e, portanto, valorizado pela escola. Talvez sem surpresa,

16. LIVINGSTONE, Sonia. The mediatization of childhood and education: reflections on the class. In: KRAMP, Leif et al. (ed.). **Media practice and everyday agency in Europe**. Bremen: Lumière, 2014. p. 55-68. Disponível em: <http://www.researchingcommunication.eu/book9chapters/C05_Livingstone1314.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

o pai de Yusuf gostava da abordagem padronizada da escola para aprender. Mas também muitos outros gostavam, muitas crianças nos diziam qual o nível delas em cada disciplina, incluindo o nível real, o nível previsto, o nível-alvo e o nível de estiramento! Como Salma explicou: “É muito bom, porque eles seguem o objetivo, como se você estivesse no caminho certo. Eles conhecem todos os seus níveis e sabem se devem aumentá-lo ou estão indo bem. Então eu acho que é bom que eles tenham tudo isso”. E o pai da Adriana, de classe média, explicou-nos com cuidado que as métricas, por serem visíveis, tornam a escola justa: “Diante do tipo de escola e do tipo de gestão que ela tem, você sabe, eles têm que ser justos e não podem simplesmente moldar as disciplinas para as pessoas que eles acham que podem ser problemáticas e, então, permitirem que os outros façam o que quiserem”.

Ficamos tentados a argumentar que a escola exemplificava a lógica inexorável de uma instituição de vigilância e controle mediatizada, impondo um regime implacável de disciplina e a padronização do aprendizado que reduzia o conhecimento para testar os resultados¹⁷. Mas como as famílias gostavam do sistema, nós nos questionamos: se crescemos em uma sociedade individualizada, em que as âncoras tradicionais se desintegraram, e há uma luta pelo sucesso, então talvez esse sistema ofereça uma clareza bem-vinda e mesmo um senso de justiça. Pode-se realmente pedir aos pais avessos ao risco de hoje que experimentem formas flexíveis e não comprovadas de aprendizagem e avaliação quando o retorno é arriscado?

4. DESAFIO MUNDIAL: CONEXÕES VERSUS DESCONEXÕES

Uma das vantagens de passar um ano inteiro com esta classe foi que pudemos compreender como alguns eventos se desenvolveram lentamente, ao longo do tempo. Desta forma, os padrões sutis de conexões e desconexões – desejados e problemáticos – podem ser rastreados nos ambientes da casa, da escola e do grupo de pares. Por exemplo, no início de todo ano letivo em Londres, cerca de 250 crianças de 13 anos eram convidadas a participar de um Desafio Mundial – que tinha como prêmio uma viagem de duas semanas à Malásia para aqueles que poderiam levantar os fundos necessários (e consideráveis) para a competição. Nessa viagem, o prêmio foi ver a floresta tropical e aprender sobre a vida das pessoas nos países em desenvolvimento – prometia-se “uma incrível jornada de autodescoberta”, conectando atividades individuais e colaborativas entre a escola, o lar e a comunidade, local e globalmente, através de redes digitais¹⁸. Cerca de um terço da nossa classe observada entrou na competição, com um conjunto aparentemente suficiente de decisões, resultando em apenas alguns selecionados – todos de casas de classe média, majoritariamente brancas.

Nosso interesse estava na dimensão “digital” do Desafio Mundial. Os participantes deveriam se conectar entre si local e globalmente para coordenar atividades compartilhadas e acompanhar o progresso. Várias redes digitais foram

17. RAWOLLE, Shaun. Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, Abingdon, v. 51, n. 1, p. 21-39, 2010.

18. LIVINGSTONE, Sonia. The social network. *LSE Connect*, Londres, 2015, p. 14-15. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/alumni/LSEConnect/articlesSummer2015/theSocialNetwork.aspx>>. Acesso em: 16 maio 2018.

estabelecidas para isso: uma rede de e-mail para os participantes e professor na escola; uma intranet para registrar seus progressos e fundos levantados; um site para explicar sobre o desafio de forma mais ampla, com fóruns para se conectar com alunos de outras escolas. No entanto, observamos uma série de problemas pequenos, mas reveladores ao longo do ano que, para nós, exemplificavam as dificuldades relacionadas à tecnologia digital testemunhadas em salas de aula, nos clubes pós-escola e esforços para conectar a escola e o lar. Observamos a professora em suas tentativas de mostrar o site do Desafio Mundial aos alunos no dia em que a Internet da escola caiu; em outro dia, ela esqueceu sua senha. Quando publicou os minutos da reunião na intranet da escola, verificou que os alunos não sabiam como acessá-la e assim por diante.

Isso não quer dizer que o projeto falhou, foi bem-sucedido. Mas exigiu um esforço local, em grande parte “off-line”. Os jovens se encontraram pessoalmente após as aulas para avaliar seus progressos e discutir as próximas tarefas. Eles organizaram eventos de recolhimento de fundos na escola (uma noite de perguntas aos pais, uma venda de bolos, uma caça ao ovo de Páscoa) e em seu bairro (cuidando de crianças, lavando carros, sendo embalador de sacolas em um supermercado de luxo). Só depois de finalmente chegarem à Malásia, as fotos da viagem foram carregadas com alegria no Facebook para todos verem.

E não seria esta a Era Digital? Seria sim, mas o imperativo de se conectar não é tão direto como geralmente se supõe. Enquanto as redes digitais podem conectar o lar e a escola, a juventude e os adultos, as esferas local e mundial, professores e jovens têm investido demais em manter suas vidas separadas, sob seu próprio controle e longe do escrutínio do outro. Por exemplo, sugerimos à professora e aos alunos que seria útil configurar um grupo no Facebook para coordenar as atividades do Desafio Mundial. A professora pensou que era uma boa ideia, mas estava preocupada com o fato disso permitir aos alunos acessar o perfil pessoal deles. Sem conhecimento de tal preocupação, os estudantes já haviam criado um grupo no Facebook para se coordenarem, mas eles não queriam dar acesso aos seus perfis a um professor.

Uma vez que a escola, como já vimos, era muito competente em lidar com o Sistema de Gerenciamento de Informação da escola, não podemos concluir que os problemas do Desafio Mundial refletiam menos limitações em habilidade do que em vontade. Entrevistas com professores revelaram que, precisamente, eles não queriam usar a mídia digital para se conectarem a estudantes e pais. Desejavam proteger seu tempo, sua privacidade, sua autoridade e evitar o fluxo de bagunça e confusão que imaginavam ser dominante na casa dos alunos. Ainda assim, não significa que nada está mudando para os jovens na Era Digital. Pensemos no Desafio Mundial como um uso do Sistema de Gestão da Informação Escolar – embora realizado com consciência e muitas vezes com prazer, certamente reforça o ethos do conhecimento instrumentalizado, a competição individualizada e a reprodução da vantagem social, em vez de transcender as barreiras entre o lar e a escola e longe de conseguir perceber o potencial da mídia digital para expandir novas formas de aprendizagem ou criar novas oportunidades.

5. CONCLUSÕES

Agora que as redes digitais sustentam e permitem as mídias sociais, parece que a lógica da Era Digital determina que a conexão seja boa e, portanto, a desconexão seja ruim. Nas nossas vidas públicas e privadas, nos níveis micro e macro, faz-se mais necessário ligar, planejar e celebrar. As conexões são heterárquicas, agenciadas, criativas. Muitos esperam que as possibilidades de tecnologias digitais em rede possam ser aproveitadas para conectar jovens descontentes, ou “com desempenho inferior”, a emocionantes oportunidades de aprendizagem, professores desiludidos a formas inovadoras de envolver seus alunos, ou famílias marginalizadas e outras com conhecimento tradicionalmente acessível apenas aos privilegiados. Contudo, quantas conexões as pessoas precisam ou querem? E nossas instituições ainda sabem como sustentá-las? Depois de passar um ano analisando uma sala de aula, ficou claro para mim que, por um lado, há muitas razões pelas quais as desconexões podem ser positivas e as conexões intrusivas; e, por outro, que existem muitas razões pelas quais as conexões poderiam ser melhoradas, melhor mediada digitalmente, mas também melhores conexões em casa e escola, criança e adulto.

Em nosso livro, chegamos à conclusão com termos de 3 Cs. O primeiro, um tema dominante era a competição – o individualismo competitivo das aspirantes a classes médias, que agora se espalhava também para abranger a diversidade de famílias, incluindo muitas pessoas mais pobres. Isso muitas vezes levou à adoção entusiasta de bens de mídia digital, juntamente com as últimas habilidades digitais; mas essa visão não é necessariamente a aprendizagem relacionada e certamente não promove a justiça social. Subjugando a pressão para competir, vimos várias formas de conservadorismo, o segundo “C”, à medida que os pais procuravam reflexivamente, e os filhos mais instintivamente, resistir à agitação das mudanças sociais, apalmando as tradições, evitando as demandas do comercialismo, lembrando-se de valorizar as conversas, cara a cara, quando possível, e encontrar táticas para resistir ao alcance do digital. A mídia digital também foi apropriada para esses propósitos, embora muitas vezes não seja particularmente criativa. O terceiro C é para conexões. Se quisermos ser mais ambiciosos para os nossos filhos e se estamos entusiasmados com o potencial da mídia digital para superar as barreiras à interação, possibilitando hibridez e flexibilidade, será vital respeitar o desejo conservador das pessoas de proteger os interesses tradicionais, encontrar melhores maneiras para minimizar as pressões para competir, trabalhar em vez de ir contra os imperativos dos jovens como agentes e dar chance às oportunidades que não devem ser perdidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **Individualization**. Londres: Sage, 2002.

CHAMBERS, Deborah. **A sociology of family life**: change and diversity in intimate relations. Cambridge: Polity Press, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

_____. Fate, risk and security. In: COSGROVE, James F. (ed.). **The sociology of risk and gambling reader**. London: Routledge, 2006.

HELSPER, Ellen; EYNON, Rebecca. Digital natives: where is the evidence? **British Educational Research Journal**, Hoboken, v. 36, n. 3, p. 502-520, jan. 2010.

ITO, Mizuko et al. **Connected learning**: an agenda for research and design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013. Disponível em: <http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

JENKINS, Henry et al. **By any media necessary**: the new youth activism. New York: NYU Press, 2016.

LIVINGSTONE, Sonia. The mediatization of childhood and education: reflections on the class. In: KRAMP, Leif et al. (ed.). **Media practice and everyday agency in Europe**. Bremen: Lumière, 2014. p. 55-68. Disponível em: <http://www.researchingcommunication.eu/book9chapters/C05_Livingstone1314.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. The social network. **LSE Connect**, Londres, 2015, p. 14-15. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/alumni/LSEConnect/articlesSummer2015/theSocialNetwork.aspx>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LIVINGSTONE, Sonia; SEFTON-GREEN, Julian. **The class**: living and learning in the digital age. New York: New York University Press, 2016. Disponível em: <<http://connectedyouth.nyupress.org>>. Acesso em: 16 maio 2018.

RAWOLLE, Shaun. Understanding the mediatization of educational policy as practice. **Critical Studies in Education**, Abingdon, v. 51, n. 1, p. 21-39, 2010.

SEFTON-GREEN, Julian. **What (and where) is learning when we talk about learning in the home?** New York: Bank Street Graduate School, 2013. (Occasional paper series, 30). Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/54793/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Sefton-Green,%20J_What%20and%20where_Sefton-Green_What%20and%20where_2015.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

WATSON, Sophie; SAHA, Anamik. Suburban drifts: mundane multiculturalism in outer London. **Ethnic and Racial Studies**, Abingdon, v. 36, n. 12, p. 2016-2034, 2012.

François Jost: entre a intimidade e a maldade (comunicação, personagens e séries de televisão na atualidade)

Maria Cristina Palma Mungioli

Professora doutora do Departamento de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Linguagens e Discursos nos Meios de Comunicações (GELiDis).

E-mail: crismungioli@gmail.com

Resumo: O professor e pesquisador francês François Jost tem se dedicado aos estudos da comunicação e, mais especificamente, aos estudos de cinema e televisão a partir de diferentes perspectivas e abordagens. É professor emérito de ciências da informação e da comunicação da Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3, na qual fundou, em 1996, o Centro de Estudos de Imagens e Sons (CEISME), que coordenou até 2016. Na mesma universidade, dirigiu o Laboratório de Comunicação, Informação e Mídias (CIM), de 2012 a 2016. Dirige a revista *Télévision*, publicada pela CNRS éditions (editora do *Centre National de Recherches Scientifiques* – CNRS). Tem sido professor convidado em universidades europeias, latino-americanas e canadenses. Cabe destacar ainda que os resultados de suas pesquisas nesses centros bem como os seminários e conferências realizados no Brasil têm impactado os estudos de televisão em nosso país. Possui dezenas de livros publicados na França, muitos dos quais foram traduzidos para outros idiomas.

Abstract: The French professor and researcher François Jost has dedicated himself to Communication Studies and, more specifically, to Cinema and Television Studies based on several perspectives and approaches. He is an Emeritus Professor of Information and Communication Sciences at University Sorbonne Nouvelle – Paris 3, where he founded the Center for the Study of Images and Sounds (CEISM) in 1996, which he coordinated until 2016. At the same University, he directed the laboratory of Communication, Information and Media (CIM) from 2012 to 2016. He directs the magazine *Télévision*, published by the CNRS éditions (*Centre National de Recherches Scientifiques* – CNRS publishing house). He is a visiting professor in many European, Latin-American and Canadian universities. It is worth mentioning that the results of their research in these centers, as well as seminars and conferences conducted in Brazil, have impacted television studies in our country. He has dozens of books published in France, many of which were translated into other languages.

Recebido: 19/01/2018

Aprovado: 01/03/2018

No Brasil publicou, até o momento, *Seis lições sobre a televisão*, em 2004, *A narrativa cinematográfica*, escrito em coautoria com André Gaudreault, em 2009, *Compreender a televisão*, em 2010, e *Do que as séries americanas são sintoma?*, em 2012. Dois de seus mais recentes livros, *Les nouveaux méchants: quand les séries américaines font bouger les lignes du bien et du mal*¹ e *La méchanceté en actes à l'ère numérique*², servem como pano de fundo para algumas das questões desta entrevista.

Palavras-chave: estudos de televisão; séries de televisão; comunicação na internet; análise de séries de televisão.

In Brazil, so far, he published *Seis lições sobre a televisão*, in 2004, *A narrativa cinematográfica*, with André Gaudreault as co-author, in 2009, *Compreender a televisão*, in 2010, and *Do que as séries americanas são sintoma?*, in 2012. Two of his most recent books, *Les nouveaux méchants: quand les séries américaines font bouger les lignes du bien et du mal*³ and *La méchanceté en actes à l'ère numérique*⁴ serve as grounds for some of the questions in this interview.

Keywords: television studies; television series; communication on the internet; analysis of television series.

Comunicação & Educação: Um ponto comum em sua obra, no que se refere ao estudo da televisão, tem sido a defesa da elaboração e do uso de conceitos e metodologias próprios ao universo da televisão. Por que esse posicionamento é necessário tanto para o estudo da televisão como meio quanto para seus conteúdos?

François Jost: No início, principalmente na França, a televisão foi estudada do ponto de vista sociológico e econômico, mas a partir do momento em que pudemos aceder, particularmente na França, aos arquivos de programas de televisão, encontrei-me diante de um corpus enorme, de um número enorme de gêneros de emissões. Eu não sabia como analisá-los, então me dei conta de que os métodos que havia herdado do cinema não eram suficientes, porque o cinema na época era um pouco o sucesso do ano. Estudavam-se essencialmente as obras – os textos, em particular.

No caso da televisão, havia a dificuldade do grande corpus para análise. Os métodos que eram essencialmente de análise da história ou do enredo não davam conta de outros pontos importantes. Parece-me que um desses pontos é a estruturação que a televisão realiza em relação ao nosso próprio tempo. Enquanto o tempo em que vamos ao cinema é um tempo meio que entre parênteses (vamos ao cinema e depois pensamos em outra coisa), a televisão nos acompanha em nossa vida, no cotidiano. Assim, a ênfase nos estudos não deveria ser dada tanto à análise, por exemplo, de mudanças de plano. Era preciso encontrar outros métodos, e isso me levou a deslocar a unidade de análise. Em lugar de trabalhar com os planos, como se fazia com os filmes, tive a impressão de que era preciso trabalhar com os gêneros que contêm os programas e depois com aquilo que chamo de “o mundo da televisão” – que, por sua vez, contém os gêneros. Assim, os métodos que podiam ser aplicados ao cinema não eram mais válidos para a televisão, e questões como quem transmite os programas tornam-se importantes para o estudo desta.

Comecei a estudar a questão da enunciação televisual em 1987, observando que a enunciação televisiva não ocorre da mesma forma que a enunciação do

1. “Os novos [personagens] maus: quando as séries americanas estremecem as linhas do bem e do mal” (tradução livre).

2. “Atos de maldade na era da internet” (tradução livre).

3. “The new bad [characters]: when American series shake the lines of good and evil” (free translation).

4. “Acts of malice in the internet age” (free translation).

filme, já que na enunciação cinematográfica podíamos permanecer dentro do filme e ver, por exemplo, em que momento se saía da transparência e se chegava ao uso enunciativo dos signos. Assim, muito rápido, comecei a colocar-me a questão da instituição televisiva que fala por meio dos programas. A questão da autoria não segue a mesma linha do cinema, já que, com frequência, não se conhecem os autores dos programas. De outra parte, para mim, a televisão começa bem antes da transmissão do programa: há a promoção, as entrevistas dos produtores... Ou seja, promessas do que será o produto. E tudo isso não existia na teoria do cinema. No entanto, como uma espécie de retorno das coisas, podemos aplicar essa ideia ao cinema – alguns pesquisadores até já fizeram isso.

C&E: As séries estão entre os formatos mais longevos da televisão, presentes na programação desde os primórdios desse meio em diversos países, inclusive no Brasil. Poderíamos dizer que o formato se reinventa a partir do próprio caráter híbrido e fragmentário da programação de televisão que acompanha o cotidiano das pessoas? E, nessa direção, como os *reality shows* – formato mais recente, mas também onipresente na televisão em escala mundial – influenciou as séries, sobretudo a partir do ano 2000?

FJ: O ponto importante é que as séries recentes, sobretudo as estadunidenses, evoluíram em direção à intimidade. Ainda é preciso definir o que é intimidade, mas ocorre que as séries, mais ou menos até 1990, reservavam pouco espaço para a intimidade. Por exemplo, sabíamos que em *Starsky and Hutch*⁵, se um dos personagens namorava uma moça em um episódio, no seguinte ela não apareceria mais. A mesma coisa ocorria com a série *Columbo*⁶: o detetive falava de sua mulher, mas não a víamos. Evocava-se a vida particular, mas era apenas isso.

A partir dos anos 1990, as personagens das séries possuem uma vida privada com certa incidência sobre a condução da narrativa; há cenas de intimidade sexual ou alguma coisa desse tipo. Há também, de maneira muito importante, o uso frequente de *voice over* explicitando o sentimento da personagem, mas não são vozes como as do *film noir*, que informam alguma coisa que não tínhamos visto; são vozes que dizem dos sentimentos da personagem. Portanto, há uma ênfase sobre a vida privada.

E os *reality shows* são também um lugar cujo sucesso se deve muito ao fato de se mostrar e colocar como espetáculo a vida privada, de modo que esta se torna, de repente, publicizada. Acredito que uma coisa muito interessante da televisão é misturar as pessoas, ver como evolui a ficção e os *reality shows*, e perceber como há coisas que convergem. Esse retorno ao indivíduo como tal, não apenas uma visão exterior dele, me agrada, como as pequenas coisas do dia a dia. Geralmente, cita-se como um marco a série *Hill Street Blues*⁷, que começou em 1981. Nela vemos a vida em uma delegacia de polícia, na qual as personagens não são mais heróis perfeitos – há um que bebe, outro cujo filho se droga, outro que tem problemas com a mulher. Tudo isso mostra um jogo que não se via antes. Em geral, os heróis das séries anteriores eram pouco

5. Série estadunidense produzida pela rede ABC que foi ao ar de 1975 a 1979 e teve 92 episódios.

6. Série estadunidense produzida pela NBC (1968-1978) e pela ABC (1989-2003), com 69 episódios no total.

7. Série estadunidense produzida pela rede NBC de 1981 a 1987. Teve um total de 146 episódios.

humanos, simplesmente heróis. Outra coisa diferente é que, apesar de a figura do policial já ter sido mostrada em inúmeras outras séries, e de geralmente ser ele quem resolvia grandes problemas, nessa série o que precisava ser solucionado eram os pequenos problemas do bairro, de vizinhança.

C&E: Como você acabou de mencionar, um recurso que geralmente acompanha o emprego do *voice over* nas séries mais recentes refere-se ao uso de imagens para ilustrar memórias das personagens. Como você vê o uso desse recurso para a construção de personagens?

FJ: Há um teórico, chamado Nortop Frye, que estuda a posição que tem o leitor em relação à personagem. Ele diz que há ficções nas quais o herói pode agir sobre o ambiente humano e natural. É o herói da mitologia – ou, pensando nas séries, seria uma espécie de *Superman*. Também há o herói que tem um talento, um dom superior ao de todos os humanos. E finalmente há o herói mimético, que tem o mesmo poder que nós, leitores. Frye observou isso em relação à literatura, mas se pode observar o mesmo em relação a séries. Pode-se observar como nas séries se passa progressivamente do herói todo poderoso – na minha opinião, ainda muito importante para o cinema – para os heróis que querem nos cativar no cotidiano; vemos progressivamente essa humanização dos heróis. E vejo esse mesmo movimento nos *reality shows*. Esses aspectos participam desse mesmo movimento de humanização das personagens que, por meio dessa construção, se parecem conosco.

C&E: Entre seus trabalhos mais recentes destacam-se livros e artigos que tratam das séries de televisão. No livro *Do que as séries americanas são sintoma?*⁸, você fala que a seriefilia substituiu a cinefilia. É possível encontrar/definir um momento em que isso ocorreu? O que mudou as séries ou o público?

FJ: Acho bem interessante essa questão sobre se o que mudou foram as séries ou o público. Penso que as duas coisas são verdadeiras. O que mudou mesmo com a chegada de séries em canais pagos como HBO ou AMC, de uma maneira bastante forte, foi o conhecimento que temos dos autores e até mesmo dos criadores das ficções. Antes, apenas algumas pessoas sabiam isso. Uma segunda coisa que mudou foi o fato de que essas séries entraram em detalhes, com uma atenção maior à *mise-en-scène* – algo bem diferente quando as comparamos com as séries mais antigas. Por exemplo, quando vemos Walter White⁹ preparando um suco de laranja para sua mulher, vemos alguém que faz coisas como nós, uma personagem que se parece conosco.

Mas o que também acho determinante é que os instrumentos para ver as séries mudaram. Nós as vemos em tablets, computadores, televisão. Adquirimos o hábito de parar uma cena para revê-la em detalhes, de aumentar a imagem para ver algum detalhe, de voltar à cena anterior etc. E os roteiristas, na minha opinião, passaram a levar em conta isso também. Então escrevem séries que não podemos ver como víamos as séries de antigamente. É preciso estar sempre muito atento aos detalhes. Portanto o objeto mudou, e há uma interação entre

8. JOST, F. *Do que as séries americanas são sintoma?* Porto Alegre: Sulina, 2012. 70p.

9. Protagonista da série estadunidense *Breaking Bad*, produzida pela AMC, exibida de 2008 a 2013, com 62 episódios.

essa mudança do objeto e do público. Há também uma questão ligada à tecnologia que diz respeito diretamente ao crescimento da internet e ao fato de que, quando se vê uma série, podemos compartilhar nossas impressões. As páginas *wikis*¹⁰ são exemplos dessa construção compartilhada. Há ainda pessoas que são verdadeiros especialistas e podem interagir com outras pessoas, construindo assim a seriefilia.

C&E: Os chamados “heróis sem caráter” ou de caráter duvidoso fazem parte da literatura há bastante tempo, e também do cinema. Heróis picarescos, malandros, personagens ambíguos e vilões compõem um vasto rol de personagens que amedrontam e encantam leitores e espectadores. Porém, em termos de séries de televisão, é relativamente recente o surgimento de tais heróis. Na sua opinião, quais teriam sido os motivos para isso? Esse surgimento pode ser visto em termos de construção, pela televisão, de um discurso “realista” sobre a sociedade?

FJ: Aqui mais uma vez voltamos à questão dos canais pagos, porque os canais abertos não podiam dizer palavrões ou mostrar cenas de sexo, por exemplo. Isso mudou principalmente desde que, em 1997, a HBO produziu a série *Oz*¹¹ com palavrões e cenas extremamente realistas de sexo. Poderíamos dizer que é um certo extravasamento daquilo que ficou por muito tempo reprimido, sem poder ser expresso ou mostrado. É verdade, há todo um movimento que faz com que os heróis não sejam mais personagens desencarnados, que resistem a tudo e que devem superar tudo, sem deixarem de ser bons. Há, portanto, a invenção de um herói que não se parece com os anteriores das séries de televisão.

Devemos ainda lembrar que, como dizia Hitchcock, “quanto melhor a personagem má, melhor a história”. A personagem gentil é interessante desde que possa lutar contra os malvados. O que mudou em relação às personagens más é que anteriormente os malvados eram maus o tempo todo. Por exemplo, JR (um dos protagonistas da série *Dallas*¹²) era mau o tempo todo: nos negócios, com a família, com os filhos, com a mulher. O que temos agora são heróis malvados que são mais humanos, capazes de ser amorosos em diversos momentos e de amar os filhos, por exemplo. Na literatura isso ocorreu há mais tempo, mas acredito que na televisão a mudança demorou um pouco mais para acontecer por razões morais e de censura. Ainda mais se lembrarmos que nos EUA houve o *Code Hays*¹³ e o *Television Code*¹⁴, o qual exigia, por exemplo, que se em uma ficção alguém matasse uma pessoa, o assassino deveria morrer ao final da história. O assassino não poderia escapar ou ser salvo; de maneira exemplar, deveria ser condenado à morte. Era até um pouco enfadonho saber de antemão que o assassino iria morrer ao final. Ou seja, em histórias desse tipo, já sabíamos o final sempre.

Hoje, principalmente com as séries estadunidenses, nunca sabemos o final. E às vezes somos surpreendidos quando, por exemplo, em *House of Cards*¹⁵, Frank Underwood de repente mata a jovem com quem mantinha uma relação amorosa. Não esperávamos por isso, mesmo sabendo que ele é um cínico. Acho que aqui podemos encontrar algo que interessa, pois há uma verdadeira

10. Wiki é um website que geralmente permite que qualquer pessoa possa modificar o conteúdo disponível nele. Uma página wiki utiliza um código fácil de editar que permite que se utilizem textos, links e imagens sem a necessidade de aprendizado de códigos de programação. Disponível em: <https://goo.gl/Da17F4>. Acesso em: 24 maio 2018.

11. Série estadunidense exibida pela HBO de 1997 a 2003, com 53 episódios.

12. Série estadunidense exibida pela CBS de 1978 a 1991, com 357 episódios. De 2012 a 2014, a série é retomada retratando a vida dos herdeiros da família Ewing.

13. *Code Hays* (Código Hays) é o nome com que ficou conhecido o *Motion Picture Production Code* (Código de Produção de Cinema). Trata-se de um conjunto de normas morais aplicadas aos filmes lançados nos Estados Unidos entre 1930 e 1968 pelos grandes estúdios cinematográficos. O código de autocensura explicitava qual conteúdo era aceitável ou não para os filmes produzidos nos Estados Unidos.

14. O Código de Televisão (*Television Code*) é uma forma abreviada de se referir ao Código de Práticas para Emissoras de Televisão (aberta) (*The Code of Practices for Television Broadcasters*). Tratava-se de um conjunto de regras éticas adotadas pela Associação Nacional de Emissoras de Televisão (*National Association of Broadcasters*), nos EUA. O código foi criado em dezembro de 1951 e vigorou até 1983.

15. Série estadunidense lançada em 2013 e exibida pela Netflix. É uma adaptação da série homônima exibida pela BBC em 1990 que, por sua vez, é baseada no livro de mesmo nome de Michael Dobbs.

transformação moral que, com certeza, tem a ver com questões sociológicas. Minha hipótese é de que há uma perda de confiança crescente nas instituições. Cada vez menos se confia nelas: pensa-se que a justiça (o poder judiciário) liberta os criminosos, que o serviço de saúde pública é negligente etc. Nem todos acham isso, mas muitas pessoas pensam dessa forma. E isso faz com que em determinados momentos haja pessoas (e personagens) que se revoltam contra a sociedade, praticando atividades delinquentes ou fora da norma social. Portanto isso é bem diferente das personagens más dos filmes de faroeste que, boa parte das vezes, lutavam pelo bem da sociedade ou, pelo menos, de uma parcela dela. Agora as soluções são mais individualistas.

C&E: Em um de seus livros mais recentes, *Les Nouveaux Méchants*¹⁶, você analisa personagens más de séries atuais (*Deadwood*¹⁷, *Breaking Bad*, *Dexter*¹⁸) contrapondo-as, em termos de valores, aos heróis dos filmes de faroeste americanos, que forjaram uma espécie de mitologia estadunidense de país e de povo, construindo assim uma representação identitária do país. Essa representação do que é ser “norte-americano” estende-se para outros países devido à difusão de filmes e séries das poderosas indústrias de cinema e televisão dos EUA. Nesse sentido, o que as séries estadunidenses com vilões, como os analisados em seu livro, mostram ao público estadunidense e de outros países?

FJ: No que pude observar em relação aos EUA, uma das noções-chave no cotidiano norte-americano é a noção de comunidade. Devem-se fazer as coisas para a comunidade. Analisei três séries: *Deadwood*, *Dexter* e *Breaking Bad*. *Deadwood* é um faroeste, mas é bem diferente daqueles que vemos no cinema. Essa série mostra o nascimento de uma pequena cidade, no atual estado de Dakota, que no início da história ainda não faz parte dos EUA. Na série, vemos a construção dessa cidade cujo pastor pede a todos os moradores que tenham um espírito de comunidade, como se fossem parte de um corpo que trabalha para um organismo único. Nessa cidade, há personagens maus, sobretudo um que vai chegar ao final, chamado Hearst – que é de fato (na vida real) o pai daquele que vai se tornar o grande magnata da imprensa estadunidense¹⁹. Ele chega à cidade e, por um lado, toma conta da imprensa local e a submete à sua própria vontade; por outro, mata as pessoas que o incomodam. Esse homem não foi assim na vida real; creio que foi um senador bastante estimado, representando a chegada de um capitalismo extremamente duro que, de certa maneira, desfaz os laços dessa comunidade.

Em *Breaking Bad* e *Dexter* vemos que não há mais tal espírito de comunidade – é cada um por si. As leis e os políticos não conseguem fazer com que as instituições funcionem e, portanto, há apenas respostas individuais. *Dexter* mata inocentes porque considera que a polícia os liberta devido a um sistema judiciário falho. Portanto há uma espécie de perda da ideia de comunidade, que leva à emergência desses novos [personagens] maus, como Walter White (de *Breaking Bad*), totalmente egoísta. Não há mais o *cowboy* que trabalha pelo bem da sociedade.

16. JOST, François. *Les nouveaux méchants*: quand les séries américaines font bouger les lignes du Bien et du Mal. Paris: Bayard, 2015.

17. *Deadwood* é uma série estadunidense, exibida pela HBO de 2004 a 2006, com 36 episódios.

18. Série estadunidense exibida de 2006 a 2013 pelo canal pago Showtime. Teve 96 episódios.

19. Jost refere-se a George Hearst (1820-1891), empresário e político estadunidense, pai de William Randolph Hearst (1863-1951), magnata que se tornou proprietário de um grande número de jornais, notáveis pelo caráter sensacionalista de suas matérias. Sua vida serviu de inspiração a Orson Welles para a criação do roteiro do filme *Cidadão Kane*, de 1941.

C&E: No Brasil, tivemos telenovelas recentes em que a popularidade de personagens vilãs, como a Carminha de Avenida Brasil, chamou atenção. Como você vê essa identificação que a personagem vilã causa no público? Ou, assim como ocorre nas séries, poderíamos dizer que agora o público pode mostrar mais seus sentimentos?

FJ: Não sei bem se o público pode mostrar isso, pois muitas coisas ficam no seu íntimo. Em relação ao personagem Dexter, por exemplo, fala-se de seu lado escuro, de seu lado sombrio. Acho que evidentemente todos nós temos uma parte meio sombria. Penso que essas séries permitem que essas partes se expressem mais. Dexter diz em um determinado episódio que todo mundo em um determinado momento tem vontade de matar alguém. Essa é uma vantagem das séries, pois tratam isso no plano da ficção. Elas permitem viver pulsões que não podemos viver na vida. É verdade que há também outras coisas. Muitas dessas séries apresentam o *voice over*, uma via aberta que faz com que penetremos na consciência das personagens. Isso é também uma maneira de construir uma empatia e de ver, de uma maneira ou de outra, o que se passa na cabeça de outras pessoas – nesse caso, de outras personagens.

C&E: No seu último livro, *La méchanceté en actes à l'ère numérique*²⁰, você distingue, seguindo uma definição de Vladimir Jankélévitch, a maldade em si e os atos de maldade, a fim de dedicar sua análise aos atos de maldade nos meios de comunicação. Poderíamos dizer que o senhor faz uma espécie de cronologia dos atos de maldade nos meios de comunicação, que ganham terreno também por meio das redes sociais na internet e dos programas de televisão (de ficção ou factuais) ligados à ocorrência da sociedade do espetáculo, discutida por Débord. Você poderia falar um pouco sobre a diferença entre a maldade os atos de maldade e como esses atos ganham um estatuto de espetáculo e frequentemente podem ser compreendidos como “atos de justiça” por um bom número de participantes de redes sociais?

FJ: Jankélévitch distingue entre “ser” mau e “realizar atos de maldade”²¹. Se a primeira formulação designa um traço de caráter ou um modo de ser relacionado a um indivíduo, a segunda pode se aplicar a cada um de nós, na medida que é possível realizarmos atos de maldade sem sermos maus. Em vez de partir de uma definição a priori de maldade, preferi adotar a abordagem oposta: partir dos atos sentidos como ruins para precisar gradualmente o que significa maldade. Todo mundo tem a experiência de ver a maldade nas redes sociais. O que eu queria fazer não era mostrar que essa maldade é completamente nova, mas trazer à luz as condições que tornaram isso possível, ou, em outras palavras, em que medida a internet tem sido um terreno favorável para essas manifestações. Para isso, retomei a história da mídia e identifiquei três condições. Primeiramente, a “sociedade do espetáculo”, no sentido de Débord: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. O que define o espetáculo é que ele transforma a experiência vivida em algo apenas visto e está satisfeito com essa

20. JOST, F. *La méchanceté en actes à l'ère numérique*. Paris: CNRS Éditions, 2018. 192 p.

21. JANKÉLEVITCH, V. *Traité des vertus: l'innocence et la méchanceté*. Paris: Flammarion, 1986. Tomo 3. Coleção Champs.

aparência. Esta definição é perfeitamente aplicável aos *reality shows* dos anos 1980-1990, aos quais as pessoas iam para se “mostrar em espetáculo”, para resolver problemas íntimos com um psicanalista na frente de um grupo de parentes ou de amigos no estúdio e na frente do público. A partir daí, em segundo lugar, entramos na era do julgamento, que vai se estender na sequência. Programas como *Um jantar quase perfeito*²², no qual os candidatos julgam a refeição para a qual foram convidados, seus anfitriões, a animação do ambiente etc., são apenas um exemplo. Eles são baseados em uma avaliação constante do outro e ecoam sistemas de classificação propostos nos anos 2000 (por exemplo, o Tripadvisor). A terceira condição que favorece essa expansão da maldade é o pseudônimo ou o anonimato. Ao se esconderem atrás de um pseudônimo, todos podem cuspir seu ódio com total impunidade. René Girard²³ destacou que o verbo *krinein*, que em grego significa “criticar”, passa rapidamente ao significado de “condenar”. Isso é exatamente o que as redes sociais ilustram. O problema não é mais dar sua opinião ou dizer sua discordância, mas sim “rebaixar” aquele que é criticado e, em particular, atacar seu status. Por exemplo, toda profissão “não legítima” (filósofo, semiólogo, retórico etc.) se torna um bode expiatório.

C&E: Faz bastante tempo que você analisa programas de televisão. Estudando programas ficcionais e *reality shows*, você falou sobre o impressionante crescimento do culto ao banal e até mesmo sobre o aplauso de boa parte da audiência para os atos de maldade nos *reality shows*, ao mesmo tempo em que víamos nas séries televisivas a intimidade e falta de caráter de personagens muito populares. Tais características eram mostradas como jamais haviam sido anteriormente. Pensando em termos diacrônicos, no caso específico de personagens de séries de televisão, não poderíamos dizer que o forte desenvolvimento de características de personagens perversos – cada vez mais humanizados e cujos comportamentos criminosos às vezes são mostrados como consequência de uma sociedade implacável (e também perversa) – abre o caminho para o “espetáculo da perversidade”, ou até mesmo funciona como uma justificativa para que atos de maldade possam ser expostos com mais liberdade na internet? Em outras palavras, você acredita que existe a possibilidade de encontrar relações entre esses dois movimentos na mídia, em uma espécie de retroalimentação?

FJ: É verdade que, como você diz, já faz muitos anos que falo do “sadismo” do espectador. Algo que às vezes choca os jornalistas, ou pelo menos chocava, porque a ideia hoje é quase admitida. A relação entre a maldade ficcional e a maldade que observamos nos meios de comunicação não é simples. A segunda é a causa da primeira ou a primeira é um sintoma da segunda? É a aporia da galinha e do ovo. O que é certo é que as séries às vezes nos proporcionam maior compreensão dos fenômenos que ocorrem na sociedade do que os pesados tratados que deles se ocupam. Como o fato de que a fraqueza das instituições leva a reações violentas. Porém há uma certeza: nos dois casos a maldade

22. Programa do canal de televisão francês M6, exibido de 2008 a 2014, baseado no programa do canal britânico Channel 4, exibido desde 2005.

23. Historiador francês.

mais extrema, o ódio, repousa sobre uma vontade de matar o outro. Somente no caso da ficção o verdadeiro malvado não recua diante de nenhuma morte. Já nas redes sociais as mortes são simbólicas: é preciso reduzir o outro ao silêncio, seja desonrando-o até o ponto em que sua voz não seja mais audível, seja levando-o à queda profissional. Penso aqui no caso do ator Kevin Spacey²⁴, acusado no contexto da *hashtag* #metoo de assediar jovens sexualmente – denúncias que o fizeram desaparecer de um filme que estava sendo gravado, sem ter julgamento (realizado pelo sistema judiciário). Ele não somente foi desligado da série, mas também todas as suas cenas no filme *Todo dinheiro do mundo* foram refeitas. É uma condenação à morte profissional.

C&E: Para finalizar, gostaria de retomar uma questão que me parece importante para os pesquisadores que se debruçam sobre o universo das séries. No artigo “Repenser le futur avec les séries. Essai de narratologie comparée” você propõe a utilização das ferramentas de análise da narratologia para o estudo das séries. Como isso poderia ser feito?

FJ: Desde que comecei a pesquisar primeiro a literatura e depois o cinema, sempre considerei que trabalhar um conceito seria trabalhá-lo deslocando-o. No começo trabalhei com Gérard Genette, que construiu conceitos para aplicação na literatura. Tentei ver como tais conceitos funcionavam para os filmes do cinema e percebi que era preciso modificá-los para que fossem aplicados aos filmes. Modificações que, muitas vezes, fazem com que esses conceitos possam voltar para a literatura de uma maneira mais rica. Às vezes, cruzando concepções, encontramos coisas que podem ser generalizadas no domínio do qual partimos. Tento fazer a mesma coisa em relação às séries de televisão. Primeiramente, as séries mudam a própria ideia de narrativa. O filme corresponde a uma velha ideia que se tem de uma narrativa fechada, ou seja, que termina. Nas séries, principalmente nas mais recentes, a narrativa é complexa, pois há alguma coisa que se fecha a cada episódio, mas há algo mais longo, que se fecha após vários episódios, ou mesmo após várias temporadas. Portanto isso nos leva a introduzir dentro desses conceitos, notadamente, a ideia de memória, além de mudar muita coisa... Nas séries, com certeza, nos interessam as imagens e os sons. E os estudos devem abranger diversas temporadas, então não trabalhamos como fazemos com um filme. As personagens também não se constroem como em um filme, o que coloca problemas quando se fazem comparações entre séries, filmes e telenovelas.

24. Em outubro de 2017, o ator Kevin Spacey foi acusado de assédio sexual pelo ator Anthony Rapp. Em consequência dessa acusação e de outras que a sucederam, Spacey foi demitido do elenco da série *House of Cards* (Netflix, 2013-) da qual era um dos protagonistas. Além disso, todas as cenas que havia gravado para o filme, *All the Money in the World* (“Todo dinheiro do mundo”), produzido pela Sony Pictures e dirigido por Ridley Scott, foram refilmadas pelo ator Christopher Plummer.

A representação do mecanismo cognitivo de Sherlock Holmes em "A Noiva Abominável"

Maria Ignês Carlos Magno

*Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.
E-mail: unsigster@gmail.com*

Letícia Kuhl

*Psicopedagoga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi.
E-mail: leticiakuhl@hotmail.com*

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar e analisar o mecanismo cognitivo de Sherlock Holmes na narrativa do episódio "A Noiva Abominável", exibido pela BBC, que sintetiza todos os processos usados durante a série por meio da definição de sua personalidade, caracterizada como a de um sociopata altamente funcional. A função da memória para a resolução dos crimes; o motivo de seu ceticismo diante de fatos que não podem ser comprovados cientificamente; a inteligência acima da média e a capacidade para observar e imaginar além daquilo que é óbvio; a prática de meditação e uso de drogas alucinógenas também são analisados. Para esta discussão serão apresentados autores como Ivan Izquierdo, com seu referencial sobre o mecanismo da memória, além de Umberto Eco e Thomas Sebeok, com a teoria de abdução, essencial para o entendimento das estratégias investigativas de Sherlock Holmes.

Palavras-chave: Sherlock Holmes; série televisiva; cognição.

Abstract: The main objective of this article is to investigate and analyze the cognitive mechanisms of Sherlock Holmes during the narrative of the episode "The Abominable Bride" broadcast by BBC, which synthesizes all processes used during the series by defining his personality as a high-functioning sociopath. The role of his memory to solve crimes, the real motive behind his skepticism when faced by facts that cannot be scientifically proven, his above average intelligence, his capacity to observe and imagine beyond the obvious, the practice of meditation and the use of hallucinogen drugs are also analyzed in this study. For this discussion we will use authors like Ivan Izquierdo and his framework about the memory mechanism, as well as Umberto Eco and Thomas Sebeok and the Theory of Abduction, which are essential to understand the investigative strategies of Sherlock Holmes.

Keywords: Sherlock Holmes; television series; cognition.

Recebido: 21/03/2018

Aprovado: 21/03/2018

1. INTRODUÇÃO

O personagem Sherlock Holmes desperta inquietação no público desde as primeiras publicações de suas aventuras na *Revista Strand* até as releituras cinematográficas e televisivas feitas durante os séculos XX e XXI. O detetive, com seu comportamento e seus métodos investigativos peculiares, poderia facilmente ser categorizado em nosso imaginário como um super-herói. O principal questionamento é: como um homem comum consegue solucionar mistérios extraordinários, de grande complexidade, apenas com seu mecanismo cognitivo? O episódio “A Noiva Abominável” retrata o lado humano e vulnerável de Sherlock, mostrando suas potencialidades e vulnerabilidades nas práticas cotidianas.

Esse episódio foi transmitido em 1º de janeiro de 2016 como um especial de ano novo produzido pela British Broadcasting Corporation (BBC). Após sua transmissão televisiva, foi exibido em mais de duzentas salas de cinema em todo o mundo. Dessa vez (diferentemente dos episódios regulares ambientados no século XXI) a série retrata uma história de investigação do detetive na Era Vitoriana, trazendo a referência da época vivida pelo autor dos livros de Sherlock, Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930). Assim como todas as histórias da série televisiva da BBC, esse episódio foi baseado em alguns contos originais de Sherlock Holmes¹, de forma que o conceito de intertextualidade entre a obra literária e o audiovisual pode ser observado.

Considerando então, com Bakhtin e Kristeva, a questão do dialogismo e intertextualidade já na composição do próprio texto (literário), é possível compreender o grau da polifonia na adaptação da narrativa literária para o cinema. Pode-se, inclusive, chegar a dizer, de novo com Stam (2008: 25), que “a adaptação, neste sentido, consiste na ampliação do texto-fonte através destes múltiplos intertextos [pintura, música, recursos audiovisuais e digitais].”²

No caso da série *Sherlock*, da BBC, a adaptação não de um, mas de vários contos em um mesmo episódio elevam a qualidade da narrativa de maneira significativa, pela produção técnica e pela história que se expande pelo próprio recurso da intertextualidade.

Os contos adaptados são: *The five orange pips*, em que o pai da personagem principal recebe um envelope com cinco sementes de laranja com as iniciais KKK (Ku Klux Klan); *The Musgrave Ritual*, em que Sherlock considerava abominável o aspecto da esposa do protagonista; *The final problem*, no qual Sherlock e seu arqui-inimigo Moriarty travam uma luta à beira do precipício das cachoeiras de Reichenbach, sucedendo-se a queda de ambos; e *The adventure of the Sussex Vampire*, em que a esposa do personagem principal é flagrada ao lado da cama do filho, com uma aparência fantasmagórica e lábios muito vermelhos.

A ideia de propor para essa resenha o episódio “A Noiva Abominável” da série televisiva *Sherlock* deu-se por vários motivos: um deles é o interesse que as séries e suas variadas temáticas têm despertado nos jovens atualmente; outro é a possibilidade de discutir os processos de adaptação e representação de uma

1. DOYLE, Arthur Conan. *Sherlock Holmes: the ultimate collection*. Los Angeles: Enhanced Media, 2016. Kindle Edition.

2. RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura e Cinema: um breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. *Revista Alceu*, v. 14, n. 28, p. 117-128, 2014, p. 121-122.

obra literária para os mais diferentes meios de comunicação, seja o rádio, o cinema, a televisão ou o game, atualizando-a constantemente. E, principalmente, a motivação é mostrar como um produto veiculado pelo mais popular de todos os meios de comunicação, a televisão, abordou uma das características centrais da personagem de Artur Conan Doyle: os mecanismos cognitivos de Sherlock Holmes.

2. A PERSONALIDADE DE SHERLOCK HOLMES

No início do episódio, há uma sequência de cenas dos três anos de temporada, (2010, 2012 e 2014, até então), promovendo para o espectador que não acompanhou a série até esse especial um flashback relevante para o entendimento da narrativa. No caso da série e desse episódio, ambos se enquadram na configuração do cinema clássico hollywoodiano, pois nesse estilo os personagens são definidos (como todos da série: Sherlock como detetive, Watson como médico e fiel parceiro de Sherlock, Lestrade como policial da Scotland Yard, entre outros) e todos têm em comum o propósito de ajudar Sherlock a resolver os crimes que necessitam do seu método de investigação para serem resolvidos.

as personagens entram em conflito com outras personagens ou com as circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisiva, a resolução do problema e a clara consecução ou não consecução dos objetivos. O principal agente causal é, portanto, o personagem como um indivíduo distinto, dotado de um conjunto evidente e consistente de traços, qualidades e comportamentos.³

Na narrativa clássica, a ligação entre causa e efeito é o elemento que desencadeia a construção da fábula. Todos os cenários são fiéis às suas características originais – como as ruas de Londres na Era Vitoriana, que são o palco dos primeiros assassinatos cometidos pela Noiva Abominável, ou seja, esse cenário tem uma função dentro da fábula. O *syuzhet*⁴, ordem temporal que situa os eventos da história, é reproduzido primeiro pelo cronômetro do início do episódio, e durante a narrativa o ponto temporal que estabelece os acontecimentos são os crimes cometidos pela noiva, o relato da cliente que procura Sherlock para proteger seu marido do fantasma da Noiva Abominável e o conflito emocional de Sherlock, causado pela impotência de criar hipóteses logo após um crime e pelo uso de drogas, estado esse que se estabiliza somente no final do episódio.

No minuto final do flashback, Sherlock atira em um homem, cometendo um assassinato, e grita, definindo sua personalidade como a de um sociopata altamente funcional. Depois embarca para o exílio pelo crime que cometeu, mas, por conta de novas ameaças de Moriarty, ele retorna – o que culmina na cena do avião de Sherlock pousando.

Os atos da personagem não condizem com as patologias definidas pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) estabelecidas na última edição do

3. BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). **Teoria contemporânea do cinema**: documentário e narrativa ficcional. São Paulo: Senac, 2005. v. 2, p. 278-279.

4. *Syuzhet* é a totalidade de situações em ordem sequencial representadas na obra áudio visual.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Conforme o *DSM-5*⁵, para ser qualificado como um sociopata funcional Sherlock deveria apresentar os seguintes sintomas:

- 1) Impulsividade predominante ou incapacidade de seguir planos traçados para o futuro. Se Sherlock apresentasse essas características, seria incapaz de planejar as estratégias para solucionar, no caso desse episódio, os assassinatos cometidos pela Noiva Abominável;
- 2) Histórico constante de lutas corporais e agressões verbais violentas. Na série e nesse especial as lutas de Sherlock são frutos de sua inteligência, argumentando sobre os atos de seus inimigos. Somente no último momento há um breve confronto com Moriarty na cachoeira de Reichenbach;
- 3) Desrespeito irresponsável pela própria segurança ou pela segurança alheia. Durante a narrativa desse especial, Sherlock planeja deixar o personagem ameaçado de morte em segurança, contrariando essa patologia;
- 4) Fracasso em manter um comportamento laboral consistente. O detetive sempre exerceu a função de investigador;
- 5) Tendência para enganar indicada por mentir compulsivamente, distorcer fatos ou ludibriar os outros para obter credibilidade, vantagens pessoais ou prazer. Sherlock não é um mentiroso compulsivo: ele manipula fatos para obter informações que possam ajudá-lo em suas investigações;
- 6) Dissociabilidade familiar marcada por desrespeito ou despreço. Nesse episódio Sherlock tem uma discussão com seu irmão mais velho, inclusive demonstrando certa preocupação com sua saúde, pois Mycroft come compulsivamente.

Portanto a definição de sociopata funcional não qualifica a personalidade e, conseqüentemente, os atos de Sherlock.

Para Cupertino⁶, características como inteligência acima da média somada a flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de abstração para fazer associações; produção ideativa, compreensão e memória elevadas; grande curiosidade a respeito de situações e eventos; envolvimento em muitas atividades exploratórias; capacidade de enriquecimento com situações problema, de seleção de respostas e de busca de soluções para resoluções difíceis ou complexas são frequentemente apresentadas por indivíduos superdotados.

No cenário social da vida de Sherlock podemos conceituá-lo como portador da Síndrome de Asperger. Segundo o *DSM-5*⁷, os sintomas do Asperger fazem parte do Transtorno do Espectro Autista e se manifestam como: a) falha no desenvolvimento de relações com pares de sua idade; b) falta de interesse espontâneo em dividir experiência com os outros e ausência de reciprocidade emocional e social.

Esses dois sintomas explicam porque Watson é seu único amigo e, ainda assim, quando o médico tenta fazer alguma abordagem mais íntima, Sherlock desvia o assunto. Este apresenta *o olhar fixo e peculiar*, como quando ouve o relato dos assassinatos cometidos pela Noiva Abominável, e tem *dificuldade de ajuste à*

5. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 659.

6. CUPERTINO, Christina Menna Barreto. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

7. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, op. cit., p. 52.

aproximação física –limita-se a um simples aperto de mão quando percebe que alguém tenta outro tipo de proximidade –, fatos que nos permitem definir a personalidade e os atos de Sherlock como os de um adulto superdotado com a excepcionalidade da Síndrome de Asperger.

3. A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DA METODOLOGIA CIENTÍFICA DE SHERLOCK

Após o flashback das cenas da série, ambientadas no século XXI, um cronômetro com a data de 2014 começa uma contagem regressiva até um ano indefinido entre 1880 e 1890. O início desse episódio é idêntico ao primeiro da série, no qual Watson, interpretado por Martin Freeman, assim como na cena ambientada na atualidade, surge narrando sua experiência na guerra – neste caso, a Segunda Guerra Anglo-Afegã (1878-1880) – e seu retorno para Londres. Esse episódio se passa na Era Vitoriana, elemento temporal que pode causar estranheza ao espectador que não tem ciência sobre esse capítulo especial, pois a série da BBC retrata Sherlock no século XXI. A época é retratada a partir de seus elementos característicos: carruagens, roupas de época e linguagem formal.

Watson, que procura um novo lugar para morar, encontra-se por acaso com um amigo que diz conhecer um homem que procura o mesmo. Esse amigo leva Watson até Sherlock, que está no necrotério, açoitando um cadáver. Nesse momento Sherlock faz sua primeira abdução, ao descrever com detalhes a situação de Watson, de onde ele acabara de chegar e a função que tinha. Logo informa o endereço do apartamento em que estava interessado, intimando Watson a encontrá-lo lá.

A cena é interrompida pela vinheta que, como na introdução, situa o espectador na Era Vitoriana, com seus elementos de época, compondo novamente a configuração espacial da fábula e sobrepondo em alguns momentos cenas do episódio. A vinheta conecta-se com o começo da narrativa, que focaliza a revista *Strand* nas mãos de um vendedor, na qual Sir Conan Doyle publicava as aventuras de Sherlock, quase sempre narradas por Watson – outra intertextualidade com a obra literária. Watson segue com Sherlock numa carruagem para a Baker Street 221B e, na sequência, as personagens principais são apresentadas.

Lestrade, detetive da Scotland Yard, faz o relato sobre os assassinatos que a Noiva Abominável cometeu mesmo depois de morta, iniciando nesse momento o sistema narrativo da história. Para Esquenazi⁸, “o sistema narrativo de qualquer história policial é o resultado da trama de duas narrativas: a primeira é a do crime; e, a segunda, da investigação”. A relação entre a trama e a investigação estabelecerá as características peculiares da série.

Durante o relato de Lestrade, a câmera se aproxima do cachimbo que Sherlock acende, e imediatamente acontece a transição para o cano do revólver que a Noiva Abominável está usando para atirar nos homens que passam pela rua. A câmera volta para Sherlock, que pede uma pausa no relato de Lestrade,

8. ESQUENAZI, Jean-Pierre. *As séries televisivas*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011. p. 131.

e então se afasta novamente, fazendo um movimento em 360° e mostrando Sherlock sentado na poltrona de seu apartamento; depois volta-se para a rua, mostrando os homens como se estivessem parados no tempo, e retorna para o cenário da sala do apartamento, montada de maneira teatral no meio da rua onde aconteceram os assassinatos. A câmera foca novamente em Sherlock e, quando Lestrade responde à sua pergunta, o plano se abre; então o espectador percebe que as personagens voltaram para o cenário interno do apartamento. Durante a resposta, surge a cena fantasmagórica da noiva cometendo suicídio, incorporando uma mistura de gêneros: o policial e o de terror.

Segundo Esquenazi⁹, “a mistura dos gêneros, sem se tornar uma palavra de ordem, passou para os meios seriais”.

Depois dessa sequência, Sherlock segue para o necrotério acompanhado de Watson e Lestrade, onde encontram dr. Hooper (Molly Hooper, na série ambientada no século XXI, é a médica legista da série; nesse especial ela aparece disfarçada como dr. Hooper, um médico, já que na Era Vitoriana mulheres não podiam exercer essa profissão). Sherlock pede para ver o cadáver da noiva, que está acorrentada, e pergunta em tom alterado quem teria feito tamanha tolice ao prender um cadáver. Anderson, que interpreta o assistente da legista Hooper, discute com Sherlock e diz que o fez para a segurança de todos, pois a noiva, mesmo morta, teria assassinado o ex-marido.

O mecanismo básico de pensamento de Sherlock parte do método científico, que justifica o ceticismo diante daquilo que não pode ser comprovado pela ciência. Para Konikova¹⁰, Sherlock parte “da mais mundana das coisas: a observação [...] é preciso explorar os fundamentos mais básicos, a base de funcionamento de algo, aquilo que faz daquilo o que ele é”. Primeiro Sherlock observa o crime, depois faz uma suposição, uma hipótese do que poderia ter acontecido, e então traça uma linha de investigação. Em seguida realiza a investigação, que pode ser flexível e ter a necessidade de ser revista por conta de tempo ou mudança de cenário. Por fim, chega à solução do crime.

Aprofundando o método científico de pensamento, podemos abordar o conceito da meta-abdução apresentado por Eco e Sebeok¹¹, que é a base para a criação do conhecimento abdutivo. Ou seja, Sherlock parte de um conhecimento, já acomodado pela sua experiência significativa em investigação, e então agrega elementos imagéticos que são resultados da observação de suas práticas para, em seguida, construir sua linha de raciocínio, criando uma relação entre fatos comprovados e novas hipóteses. A metabdução

consiste em decidir se o universo delineado por nossas abduções de primeiro nível é o mesmo que o universo de nossa experiência. Em abduções hiper e hipocodificadas, esse metanível de inferência não é compulsório, uma vez que retiramos a lei de um estoque de experiência de mundo real já checado. Em outros termos, estamos autorizados pelo conhecimento mundano a pensar que, assegurado que a lei é a adequada, ela já pertence ao mundo de nossa experiência. Tratando-se de abduções criativas, não temos esse tipo de certeza. Estamos realizando uma verdadeira “suposição razoável” não apenas acerca da natureza do resultado (sua causa) como também acerca da enciclopédia (de modo que,

9. Ibidem, p. 133.

10. KONNIKOVA, Maria. **Perspicácia**. São Paulo: Elsevier, 2013. p. 15.

11. ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

se ocorre de a nova lei ser confirmada, nossa descoberta conduz a uma mudança de paradigma). Como veremos, a meta-abdução não é apenas decisiva em descobertas científicas “revolucionárias”, mas também (e normalmente) em investigações criminais.¹²

Conforme citado acima, a abdução em primeiro nível é a prática imaginativa para construir uma circunstância diante de algo improvável, e a abdução hipercodificada é a criação automática ou semiautomática de uma hipótese, ou seja, o primeiro instante de pensamento criativo diante de uma circunstância. A abdução hipocodificada é um princípio a ser adotado e selecionado entre dois fatores para estabelecer uma regra. Neste caso, tratando-se de Sherlock, é a escolha que ele estabelece entre as hipóteses encontradas para planejar uma investigação.

Não há memória sem aprendizado, nem há aprendizado sem as experiências significativas. Izquierdo¹³ afirma que “a memória de curta duração estende-se desde os primeiros segundos ou minutos seguintes ao aprendizado até três a seis horas, o tempo que a memória de longa duração leva para ser construída”. Sherlock tem sua memória preservada para aquilo que sua especialidade exige, descartando detalhes inúteis para seus processos cognitivos e facilitando, assim, a formulação de hipóteses para a solução de problemas.

Nesse episódio, Sherlock e Watson saem do necrotério numa carruagem, que está com os vidros molhados e embaçados. Uma música cria a atmosfera de suspense, e o espectador consegue perceber o desenquadramento da câmera, ou seja, o personagem sai do ângulo de visão, e nota-se somente a fisionomia preocupada de Sherlock. Esquenazi¹⁴ afirma que “o desequilíbrio contínuo da câmera [...] são [é] um equivalente visual da instabilidade dos protagonistas”, como se mostra na sequência. Watson questiona Sherlock sobre as hipóteses para a solução dos crimes e, naquele momento, o detetive pensativo diz ao amigo que irá precisar mergulhar em águas muito profundas para construí-las, demonstrando um conflito emocional severo diante de uma das principais características do personagem: a de criar hipóteses de imediato, de maneira prática, logo após a observação ou o relato de um crime, de modo racional.

Em seguida, Watson narra a passagem de sete meses: Sherlock e Lestrade discutem sobre os cinco assassinatos cometidos pela Noiva Abominável e Sherlock ironiza Lestrade por acreditar novamente que um cadáver cometeu os crimes. Quando Sherlock nota a falta de Watson, segue-se uma cena que mostra o médico em casa discutindo com sua empregada, que lhe entrega um bilhete de Holmes. A comunicabilidade do que está escrito no bilhete é mostrada ao espectador com o efeito de uma animação, que é repetida quando Sherlock e Watson vão encontrar Mycroft num clube exclusivo, onde só a língua de sinais é permitida em público – nesse caso a animação revela o que as personagens estão gesticulando.

12. Ibidem, p. 229.

13. IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 102.

14. Op. cit., p. 124.

Mycroft pede que Sherlock atenda ao pedido de uma cliente. Na cena posterior estão a cliente, Sherlock e Watson no apartamento, todos ouvindo o relato desta, que é um elemento de motivação composicional.

Um segmento clássico não é uma entidade lacrada. Ele é especial e temporalmente fechado, mas causalmente aberto, operando para fazer avançar a progressão causal e abrir novos desenvolvimentos. O padrão desse “momentum para a frente” é bastante codificado. A sequência montada tende a funcionar como um resumo transacional, comprimindo um desenvolvimento causal único.¹⁵

A progressão causal que ocorre na sequência é um desenvolvimento narrativo em paralelo, escopo para a solução do caso da Noiva Abominável, que até o momento seguia apenas com um único desdobramento. Sherlock acreditava que criminosos se aproveitavam das notícias sobre os assassinatos da noiva e então cometiam crimes com as mesmas características. Em seguida há um relato, que não é narrado, mas mostrado como um acontecimento paralelo: a cliente, esposa da personagem ameaçada de morte, acorda no meio da noite sem seu marido na cama e vai procurá-lo no jardim. A cena é escura e nebulosa. A música cria a atmosfera de suspense e terror, dando destaque ao vulto da Noiva Abominável sussurrando uma música e ameaçando outra personagem – o que traz novamente a menção ao filme de gênero, neste caso, o de terror.

No fim da sequência, o jardim em forma de labirinto é mostrado de um plano superior, que serve de transição para as mãos de Sherlock, e então a narrativa volta ao apartamento.

Sherlock traça uma estratégia para salvar a personagem e revelar o mistério da Noiva Abominável. Ele e Watson seguem, à noite, para a residência de sua cliente, que foi instruída a deixar seu marido sozinho em um dos cômodos. Os dois se escondem na parte externa da casa, e então surge no jardim o fantasma da noiva. Começa uma sequência do gênero dos filmes de ação e suspense, criada pela música e pela sucessão de fatos num curto período, de apenas dois minutos, quando Holmes e Watson correm em direção ao fantasma.

A dificuldade dos dois para entrar na casa obriga-os a quebrar uma janela. Holmes sobe as escadas no escuro ao ouvir o grito de sua cliente diante do marido morto com uma adaga. Sherlock tenta identificar o rastro de sangue, e Watson sente-se ameaçado pelo fantasma, de modo que o detetive, alterado, afirma que fantasmas não existem.

Segundo Esquenazi¹⁶, “a mistura de gêneros, quando é assumida com segurança e ousadia, parece conduzir quase mecanicamente a uma reflexividade que ilumina toda a série”. A sequência descrita desencadeia um dos pontos principais da narrativa: aquele em que Sherlock tem de enfrentar seus próprios fantasmas. Lestrade está na cena do crime conversando com Sherlock e chama sua atenção para um bilhete que teria sido deixado após a constatação do assassinato: uma etiqueta presa à adaga, no peito do cadáver, com a frase “*miss me?*”, expressão usada frequentemente pelo arqui-inimigo de Holmes, Moriarty. A câmera enquadra Sherlock, levando o espectador a perceber outro lado do detetive, dessa vez emocionalmente abalado.

15. BORDWELL, op. cit., p. 282.

16. Op. cit., p. 136.

4. MEDITAÇÃO, DROGAS E ALUCINAÇÕES

Sherlock faz uso frequente da meditação para acessar seu “palácio da mente”, uma técnica de memorização que agrega estruturas ao conteúdo. Na cena em que medita no apartamento, o detetive recorda a leitura de algumas notícias de diferentes jornais para fazer a recapitulação dos fatos, descartando aquelas que não têm importância para ele. Em seguida, faz uso de cocaína injetável. Então começa a alucinar:

as alucinações que trataremos aqui são essencialmente retornos compulsivos a uma experiência passada. Mas, aqui, em contraste com os flashbacks, às vezes comoventes, mas essencialmente triviais, das convulsões do lobo temporal é o passado significado – estimado ou terrível – que volta a assombrar a mente: experiências de vida tão carregadas de emoções que produzem uma impressão indelével no cérebro e o compelem à repetição. As alucinações com fantasmas – espíritos de mortos que voltam – são especialmente associados à morte violenta e culpa.¹⁷

Sherlock alucina com Moriarty, seu arqui-inimigo, que supostamente estaria morto desde que caiu das cachoeiras de Reichenbach. Isso o desperta da meditação, provocando-o a respeito do caso da Noiva Abominável.

A cenografia treme em alguns momentos, mostrando a perturbação de Sherlock com Moriarty, que está armado. Moriarty suicida-se, mas não morre, causando horror em Sherlock, que não entende como ele ainda está vivo. Moriarty repete frases que Sherlock usa no cotidiano, e então há um grande tremor na cenografia, novamente com o artifício do desenquadramento da câmera.

A sequência seguinte remete o espectador à série ambientada no século XXI, retomando a mesma cena que se passa antes da contagem regressiva no início, com o retorno do avião de Sherlock. Os personagens principais, Watson, sua esposa Marie e Mycroft, entram no avião, e Sherlock acorda emocionalmente confuso, relatando o que tinha vivido momentos antes, na Era Vitoriana, com o caso da noiva e o retorno de Moriarty.

Depois de uma longa discussão com seu irmão sobre o uso de drogas e de ouvir a voz de Watson perguntando se ele havia usado cocaína ou morfina, Sherlock acorda em seu apartamento na Era Vitoriana, instável, e conta para Watson o que tinha vivido no século XXI, dentro do avião. Essa desordem temporal causa uma ambiguidade na memória do personagem e no entendimento do espectador.

Sherlock recebe um bilhete de Marie, que supostamente está correndo perigo. Eles a encontram numa igreja, onde ocorre uma reunião. As roupas e o ambiente remetem a uma metáfora da Ku Klux Klan. Então Sherlock entra na sala e todos o observam. Ele começa a compreender o crime, que foi arquitetado por todas as mulheres que sofreram abusos dos homens assassinados e que, neste momento, fazem parte do movimento sufragista.

Enquanto Sherlock conversa com as mulheres, uma noiva chega perto dele, e quando levanta o véu, Moriarty revela-se. Outra vez Sherlock acorda no século XXI e procura, com a ajuda das outras personagens, registros do caso da noiva

17. SACKS, Oliver. *A mente assombrada*. São Paulo: Cia das Letras, 2013. p. 208-209.

na Era Vitoriana, provocando mais uma desordem temporal. Essas desordens temporais se seguem até o último momento do episódio, quando Watson questiona Sherlock sobre o futuro e, por conta de sua inteligência acima da média e alta capacidade criativa, o detetive detalha todas as invenções experimentadas por ele no século XXI.

5. CONCLUSÃO

Considerando as características de personalidade e os atributos cognitivos de Sherlock – sendo um deles a superdotação (inteligência e capacidade criativa acima da média, de acordo com Cupertino¹⁸) –, associados à Síndrome de Asperger (Transtorno do Espectro Autista que explica a condição de socialização de Sherlock, segundo as patologias mencionadas no DSM-5 e abordadas no item referente à sua personalidade), e também o conceito da abdução aprofundado por Umberto Eco e Sebeok, apresentado na análise do método científico de seu pensamento para resolução dos crimes, observamos que Sherlock se torna um detetive notável por características cognitivas e sociais peculiares, como também pela capacidade de se atentar para e de considerar elementos e circunstâncias que não seriam notados por outros indivíduos sem essas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.). **Teoria contemporânea do cinema**: documentário e narratividade ficcional. São Paulo: Senac, 2005. v. 2. p. 278-282.
- CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008.
- DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes**: the ultimate collection. Los Angeles: Enhanced Media, 2016. Kindle Edition.
- ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- KONNIKOVA, Maria. **Perspiciência**. São Paulo: Elsevier, 2013.
- RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura e Cinema: um breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. **Revista Alceu**, v. 14, n. 28, p. 117-128, 2014.
- SACKS, Oliver. **A mente assombrada**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

18. Op. cit.

Pagu: poesia, militância e condição feminina

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atuando em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Apresentação da poeta Patrícia Galvão, conhecida como Pagu, focalizando sua produção híbrida de poemas-desenhos (*Álbum de Pagu*) e o seu poema mais célebre, "Natureza morta", publicado sob o pseudônimo de Solange Sohl, em 1948.

Palavras-chave: poesia brasileira; modernismo brasileiro; Patrícia Galvão (Pagu).

Abstract: Presentation of the poet Patrícia Galvão, also known as Pagu, focusing her hybrid production of poem-drawings (*Album de Pagu*) and her most illustrious poem, "Natureza Morta" [Still Life], published in 1948 under the pseudonym Solange Sohl.

Keywords: Brazilian poetry; Brazilian Modernism; Patrícia Galvão (Pagu).

Recebido: 25/04/2018

Aprovado: 30/04/2018

*Outros se mataram. Outros foram mortos. Também passei por essa
prova. Também tentaram me esganar em muito boas condições.
Agora, saio de um túnel.
Tenho várias cicatrizes, mas ESTOU VIVA.*

Patrícia Galvão, no panfleto político
Verdade e Liberdade (1950)

1. PAGU, AS LETRAS E A CONDIÇÃO FEMININA

Augusto de Campos, no seu recente texto de apresentação à reedição da obra de Patrícia Galvão (1910-1962), conhecida como Pagu, fez uma constatação muito apropriada: ainda que tivessem um papel decisivo, participativo e propositivo para as conquistas do campo literário nos primeiros decênios do século XX, muitas mulheres, intelectuais de primeira linha, tiveram, lamentavelmente, suas carreiras ofuscadas pela condição feminina de então. O processo de marginalização de várias intelectuais e escritoras foi, sem dúvida, sem fronteiras; ocorreu aqui e lá fora.

Dessa exclusão, Pagu se viu vítima, tal como suas contemporâneas inglesas, francesas e norte-americanas. Em um processo de recolocar a obra de Pagu em nova circulação e, portanto, de iniciar um real processo crítico de avaliação de suas realizações literárias, Augusto de Campos, crítico e poeta concreto cujo trabalho de reunião em *Pagu: vida e obra*¹ é marco significativo desse esforço², registra:

O fato é que, salvo na esmaecida imagem de estrela menor do anedotário do nosso modernismo, Patrícia Galvão mal existia nos anos 1950, quando Oswald ainda era “tabu” no cânone das nossas universidades. E assim perdurava trinta anos depois, à luz dos rígidos critérios acadêmicos.³

Coube a Augusto de Campos, tal como fizera com Oswald em circunstâncias de outrora, colocar a obra e a vida de Pagu em evidência nos fins dos anos 1970. Como ele mesmo disse, era preciso “remitificar Pagu” ao mesmo tempo em que era urgente desmistificá-la: caberia “ênfatizar não a face superficial de sua atividade, mas a densidade maior de sua aventura intelectual”⁴. E completa o crítico, no que parece ser uma síntese precisa para definir os rumos e o lugar de Pagu nas letras nacionais:

Não se trata de forjar uma escritora ou uma artista. Patrícia Galvão foi uma e outra coisa, sem propriamente fazer carreira de letras ou de artes. Assim como foi poeta, sem o ser em termos profissionais, se de profissão se pode falar a respeito de poesia. Amadora em artes. Amadora de artes. Trata-se de recuperar a imagem de uma rebelde da vida e das artes, de captar as fulgurações intermitentes mas lúcidas de uma personalidade rara, dentre as poucas que lutaram por manter acesa a chama do inconformismo que, a partir de 1922, incandesceu o nosso provinciano ambiente cultural.⁵

1. CAMPOS, Augusto de (org.). *Pagu: vida e obra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

2. Convém destacar que, desde os anos 1970, Augusto de Campos desempenha papel central na divulgação da obra de Patrícia Galvão. A começar pela publicação do Álbum de Pagu na revista baiana *Código*, em 1975, e pela primeira antologia dos trabalhos da autora, na revista *Através*, em 1978. Posteriormente, Campos ainda publicou a edição *Patrícia Galvão, Pagu: vida, obra*, em 1982 e 1987, pela editora Brasiliense.

3. CAMPOS, Augusto de. re-pagu. In: CAMPOS, op. cit., p. 12.

4. Ibidem, p. 14.

5. CAMPOS, Augusto de. pagu: amadora das artes. In: CAMPOS, op. cit., p. 57.

2. PAGU ENTRE MODERNISTAS

Ainda em seus ambientes escolares, o primeiro contato de Pagu com os nomes do modernismo deu-se aos 15 anos. Na mesma época conheceu Guilherme de Almeida, então secretário da Escola Normal do Brás, e avistou Mário de Andrade, sem todavia estabelecer um contato mais próximo com ele, no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em circunstâncias nas quais ela e colegas não presumiam que “o poeta era o poeta, que o professor fosse outra coisa”⁶. O escritor de *Macunaíma* apresentava-se tão somente como um sujeito “de riso de criança grande”⁷.

Foi, todavia, apenas em 1928, aos 18 anos, que Pagu consegue estreitar laços com artistas modernistas, mais precisamente com os nomes que gravitavam em torno do casal Tarsila e Oswald, em suas animadas reuniões no casarão da Alameda Barão de Piracicaba. A essa altura Oswald já nutria, gulosamente, as rusgas com Mário de Andrade, e a *Revista de Antropofagia*, em sua fase denominada “Segunda Dentição”, apontava um novo encaminhamento crítico e programático para parte do grupo de primeira geração de modernistas.

Dada uma documentação ainda fragmentada, formada por lances artísticos, contribuições em jornais e periódicos lacunares (muitas delas talvez ainda a serem coletadas por pesquisadores de sua obra) e por momentos de suas práticas políticas, o nome de Pagu ainda carece ser mais bem avaliado no contexto de atuação do modernismo brasileiro. Augusto de Campos, em uma entrevista de 1982 a Mario Sérgio Conti, nos chama atenção para a questão:

É bom lembrar que ela era contemporânea em idade de escritoras, como, por exemplo, a Raquel de Queiroz e Dinah Silveira de Queirós e apenas dois anos mais velha do que Nelson Rodrigues e Jorge Amado. Na verdade, Patrícia foi dos poucos remanescentes do modernismo que permaneceram fiéis aos ideais revolucionários do movimento no tocante à renovação da linguagem artística, quando a maioria ou se academizou ou se arrependeu.⁸

Dentro desse novo contexto, entre idas e vindas oriundas da participação ativa e militante no grupo Tarsila-Oswald, Pagu iniciou suas colaborações na *Revista de Antropofagia*, nessa segunda fase, quando o periódico começa a ser publicado no *Diário de São Paulo*, em 1929. Sua primeira contribuição foi um desenho. Desde aqueles tempos, Pagu já manifestava sua grande admiração por Tarsila, o que se refletia, de certa forma, em sua dedicação ao desenho, em traços e estilo notadamente herdados da grande pintora modernista. É conhecida a declaração de Pagu sobre a artista, em 1929, na ocasião da exposição do seu quadro *Abaporu*, no Rio de Janeiro: “com Tarsila fico romântica. Dou por ela a última gota do meu sangue. Como artista só admiro a superioridade dela”⁹.

Nessa mesma matéria sobre a cobertura da exposição de Tarsila do Amaral no Rio de Janeiro, Pagu, que acompanhava a comitiva paulista de artistas em visita à capital brasileira de então, também tem seu destaque e projeção. Clovis de Gusmão, responsável pela reportagem, solicita à Pagu que recite algum

6. GALVÃO, Patrícia. Depois de amanhã Mário de Andrade [crônica no *Diário de São Paulo*, em 23 fev. 1947]. In: CAMPOS, op. cit., p. 200.

7. Ibidem.

8. CAMPOS, Augusto de. A verdade de Pagu. Entrevista a Mario Sérgio Conti. In: CAMPOS, op. cit., p. 69-70.

9. GUSMÃO, Clóvis de. Na exposição de Tarsila [Revista *Para Todos*, em 3 ago. 1929]. In: CAMPOS, op. cit., p. 109.

poema. Prontamente, a jovem de 18 anos atende ao pedido, sob aplausos de Álvaro Moreyra, Aníbal Machado, Oswald de Andrade, Eugenia Álvaro Moreyra e da própria Tarsila do Amaral:

No meu quintal tem uma laranjeira
aquela mesma
onde brincamos na noite de Natal

no meu quintal tem um pessegueiro
com flores cor de rosa
onde chupei-te a boca
pensando que era fruta.

no galinheiro tem oito galinhas,
um pato, um ganso e um pinto.

no galinheiro fiz um arranha-céu
com latas de gasolina.
E fiz com paus de vassoura
estacas para os cravos.

meu quintal é uma cidade!...

De frangos, postes, luz e arranha-céu.
E para simbolizar o seu progresso,
desafiando triunfal,
tem a bandeira de uma calça rendada no varal.^{10,11}

O poema de Pagu, um dos seus primeiros trabalhos a ser publicizado dentro do grupo de modernistas, dá mostras de sua verve, a um só tempo, provocativa e sem travos amargos, beirando em alguns momentos o tom brincalhão. Entre a representação do mundo rural e o desejo da cidade, as imagens formuladas pela jovem poeta apreendem desde a ingenuidade dos primeiros momentos da infância – marcada pelas flores, árvores e bichos soltos – até o que nos parece mais radical em sua aventura poética: o desejo da crítica e da compreensão de um outro mundo, muito mais político, emulado pela cidade instaurada na brincadeira infantil, que já revela o seu progresso mais perturbador: “meu quintal é uma cidade!”.

3. PAGU E O SEU ÁLBUM POÉTICO

A admiração e a ligação de Pagu com a grande pintora modernista Tarsila e com o poeta Oswald fariam a jovem artista investir, de maneira bastante eclética, em uma criação que conjugasse o gosto pelo desenho e pela produção de poemas, resultando em um conjunto textual conhecido como *Álbum de Pagu*. Ao que tudo indica, são produções realizadas entre os seus 18 e 19 anos. Trata-se de um trabalho bastante original e, conforme Augusto de Campos ressaltou, “não se pode dar ao luxo de ignorar coisas como essa com gosto de invenção e de liberdade”¹².

10. GALVÃO apud GUSMÃO, op. cit., p. 109-110.

11. Foi realizada a atualização ortográfica do poema. Ao que tudo indica, este seria parte dos anunciados *Sessenta poemas censurados*, uma reunião de textos de Pagu que nunca foram encontrados.

12. CAMPOS, Augusto de. *eh pagu eh*. CAMPOS, op. cit., p. 94.

A manutenção dos desenhos e dos poemas de Pagu, que são dedicados à Tarsila do Amaral, deve-se à guarda destes pela pintora. Entre 1929 e a década de 1970, a crítica especializada não obteve acesso ao material, até que José Luís Garaldi o encontra entre os documentos de Tarsila, guardados pelo sobrinho da pintora. Sua primeira divulgação pública, atenta e bem documentada, deve-se à iniciativa de Augusto de Campos, que publica os poemas na revista *Código*, em 1975¹³, e na revista *Através*, em 1978¹⁴.

De maneira bastante livre e cheia de invenção, esse conjunto de poemas e desenhos, que totalizam 28 croquis, revelam lances de uma autobiografia livre e poética, conforme o material se autodenomina: *Pagú nascimento vida paixão e morte*. Essencialmente, são ilustrações justapostas aos poemas que ofertam aos seus leitores uma profusão de ideias sobre o mundo e sobre a própria persona de Pagu, num tom e numa dicção que a colocam como uma representante autêntica dessa fração de modernistas antropofágicos. Começamos pelos croquis números IV e V (Figura 1), que representam o seu próprio nascimento:

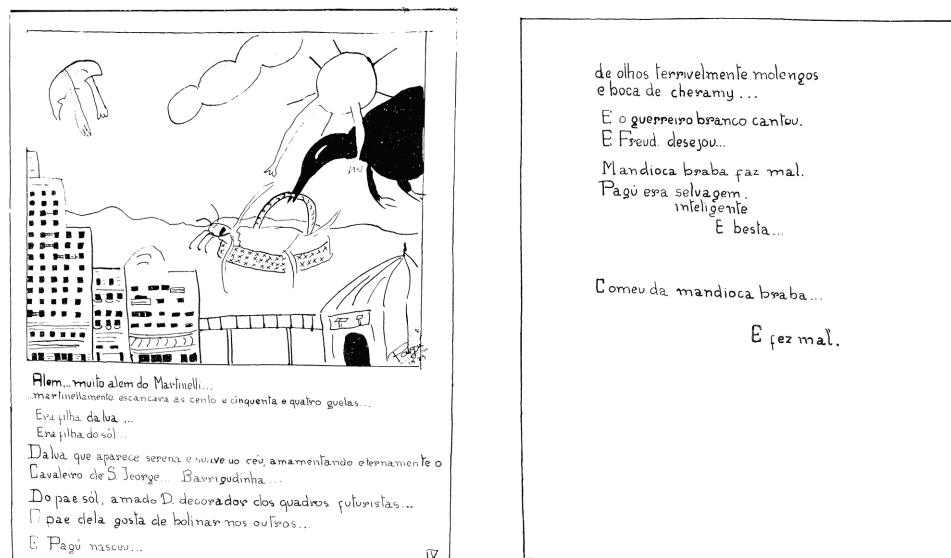


Figura 1: Croquis IV e V¹⁵

No poema-desenho, linguagem verbal e não verbal se completam num evidente jogo de intermedialidade. A referência inicial é o gigantismo arquitetônico do Edifício Martinelli, o arranha-céu recém-inaugurado na capital paulista. Após evidente demarcação de uma grande espacialidade (“muito além do Martinelli”), abre-se o poema para o dado mítico da origem de Pagu. Sua origem é grandiosa, como filha do sol e da lua, reforçada pela imagem introduzida pelo substantivo modificado, que se transforma em advérbio de intensidade (“martinellamente”). Convém notar que o recurso utilizado pela poeta é a via paródica (“Além... muito além do Martinelli... / ...martinellamente escancarava as cento e cinquenta e quatro guelras... / [...] E Pagu nasceu”¹⁶); em termos comparativos, cabe lembrar o início do segundo capítulo de *Iracema*, de José de Alencar: “Além, muito além daquela serra, que ainda azul no

13. CÓDIGO. Salvador: [s.n.], n. 2, 1975.

14. ATRAVÉS. São Paulo: [s.n.], n. 2, 1978.

15. GALVÃO, Patrícia. Pagú nascimento vida paixão e morte. *Código*, Salvador, n. 2, 1975, p. 26.

16. Ibidem, p. 26.

horizonte, nasceu Iracema”¹⁷. Todavia, o caso de Pagu não é de um nascimento qualquer; demarca-se nele o humor característico de uma certa poética modernista: “o pai dela gosta de bolinar nos outros...”, e nasce Pagu, com “olhos terrivelmente molengos / e bocas de cheramy”¹⁸ – referência a um perfume importado dos anos 1920.

Por fim, na parte final desse primeiro poema, Pagu é cantada pelo guerreiro branco, desejada por Freud, alertada de que “mandioca braba faz mal”, mas “Pagu era selvagem / inteligente / E besta”. E conclui de forma irreverente e irônica: “Comeu mandioca braba... E fez mal”¹⁹.

No plano visual, é possível de imediato notar imagens antropomórficas do sol e da lua. Pagu, tal como o anti-herói Macunaíma, chega à cidade urbanizada e cheia de prédios. Talvez não seja exagero sugerir, pela imagem formulada, uma Pagu como metonímia da transformação e do progresso, espécie de sopro juvenil de renovação, de uma vida insubordinada e cheia de ousadia.

Da segunda parte desse álbum, chamada de “vida”, é significativo seu croqui número XI (Figura 2):

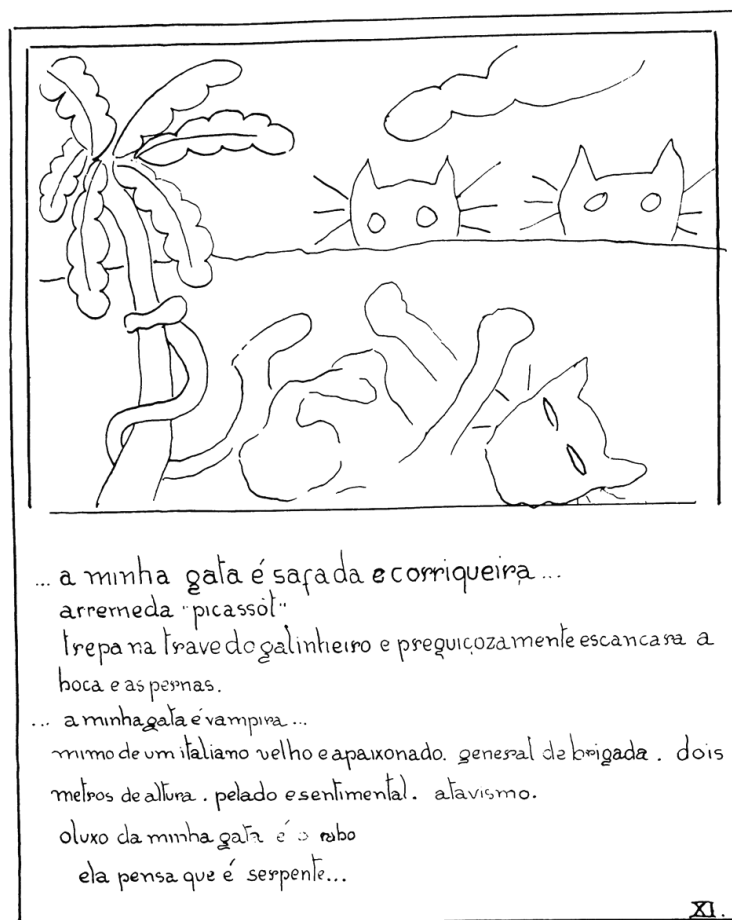


Figura 2: Croqui IV e V²⁰

17. ALENCAR, José de. **Iracema**: lenda do Ceará. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 17.

18. GALVÃO, op. cit., p. 26.

19. Ibidem, p. 26.

20. Ibidem, p. 28.

Se pensarmos no tempo e nas circunstâncias em que foi produzido, este poema-desenho de Pagu é um dos mais ousados do conjunto. Sua sensualidade é marcante, o que o faz ultrapassar o âmbito corriqueiro e prosaico da história de um animal de estimação. Os contornos trazidos por sua escrita cifrada mais o campo de atuação visual do desenho, ambos repletos de ambiguidades, sugerem uma inovadora abordagem sobre a sexualidade e sobre a liberdade do corpo feminino, muito à frente do seu tempo.

Analisando o conjunto desses croquis de Pagu, talvez seja possível compará-los, em que pese os diferentes gêneros em jogo, ao mesmo estilo fragmentário, telegráfico, à apresentação de personagens na forma de mosaico e à composição por justaposição em episódios das *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924), de Oswald de Andrade. Augusto de Campos faz o seguinte balanço crítico a respeito do *Álbum de Pagu*:

A marca de Oswald e de Tarsila é evidente, tanto mais ao se ter em vista que o *Primeiro Caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade*, com desenhos do poeta e capa de Tarsila, é de 1927. Mas a eleição de tais influências pela jovem Pagu já é um ato de discernimento e de sensibilidade fora do comum. Por amadorísticos que se mostrem os seus desenhos, na insegurança do traço e na ingenuidade ou no “kitsch” modernista de certas soluções, o *Álbum* é, ainda assim, espantoso como ideia e como realização. A linguagem ao mesmo tempo descontraída e econômica de textos e ilustrações é atrevida para o seu tempo e, ainda hoje, cheia de vitalidade.²¹

4. SOLANGE SOHL, PSEUDÔNIMO DE PATRÍCIA GALVÃO

Ao longo de sua trajetória intelectual, Pagu cultivou o uso extensivo de pseudônimos, seja dentro da prática jornalística ou dentro da prática literária. Exemplo notório é o seu livro *Parque industrial: romance proletário* (1933), no qual o uso do pseudônimo Mara Lobo se deve a uma exigência do Partido Comunista (PC). Ou ainda o caso de seus contos policiais publicados nos anos 1940, na revista *Detective*, sob o pseudônimo de King Shelter, que só foram descobertos mais de 50 anos depois.

Uma hipótese viável, no caso de Pagu, para a utilização recorrente de inúmeros pseudônimos pode estar ligada à sua prática política, com atuação e militância extremamente progressistas. É sabido que até mesmo o envolvimento de Oswald de Andrade na militância política nos anos 1930, em parte, se deve aos estímulos vindos da escritora.

Na vida de Pagu, o ano de 1948 traz dois fatos importantes quanto à sua atuação no mundo da poesia. Em maio daquele ano, Patrícia Galvão participa do Congresso de Poesia, em São Paulo. Meses depois, mais precisamente em 15 de agosto de 1948, ela publica no suplemento literário do *Diário de São Paulo* o seu poema mais conhecido, “Natureza Morta”, sob o pseudônimo de Solange Sohl.

21. CAMPOS, Augusto de. pagu: amadora das artes. In: CAMPOS, op. cit., p. 59.

Cabe trazermos o poema em questão:

Natureza Morta

Os livros são dorsos de estantes distantes quebradas.
Estou dependurada na parede feita um quadro.
Ninguém me segurou pelos cabelos.
Puseram um prego em meu coração para que eu não me mova
Espetaram, hein? a ave na parede
Mas conservaram os meus olhos
É verdade que eles estão parados
Como os meus dedos, na mesma frase.
As letras que eu poderia escrever
Espicharam-se em coágulos azuis.
Que monótono o mar!

Os meus pés não dão mais um passo.
O meu sangue chorando
As crianças gritando,
Os homens morrendo
O tempo andando
As luzes fulgindo,
As casas subindo,
O dinheiro circulando,
O dinheiro caindo.
Os namorados passando, passeando,
Os ventres estourando
O lixo aumentando,
Que monótono o mar!

Procurei acender de novo o cigarro.
Por que o poeta não morre?
Por que o coração engorda?
Por que as crianças crescem?
Por que este mar idiota não cobre o telhado das casas?
Por que existem telhados e avenidas?
Por que se escrevem cartas e existe o jornal?
Que monótono o mar!

Estou espichada na tela como um monte de frutas apodrecendo.
Si eu ainda tivesse unhas
Enterraria os meus dedos nesse espaço branco
Vertem os meus olhos uma fumaça salgada
Este mar, este mar não escorre por minhas faces.
Estou com tanto frio, e não tenho ninguém...
Nem a presença dos corvos.
SUARÃO, PRAIA GRANDE^{22,23}

22. GALVÃO, Patrícia. Solange Sohl/1948. In: CAMPOS, op. cit., p. 235.

23. Junto ao poema havia uma nota editorial que dizia o seguinte: "Solange Sohl é uma estreante. A publicação do presente poema é feita a título de animação, pois há que considerar, na sua realização lírica embebida de um dramatismo intenso, um compromisso para o futuro".

Como mais tarde Geraldo Ferraz veio registrar, sendo ele o revelador do mistério de Solange Sohl/Patrícia Galvão, “Natureza Morta” talvez tenha chamado a atenção de muitos jovens à época pela sua intensidade de poesia maldita, cheia de angústias, amargores e uma incontornável dissolução daquilo que pode parecer absoluto. Nesse sentido, o poema aprofunda a psicologia de um suposto eu lírico e impregna a realidade com seus elementos oníricos. O resultado bastante feliz é um conjunto de imagens significativas da relativização da consciência desse eu: “Os livros são dorsos”; “Estou dependurada na parede feita um quadro”; “Puseram um prego em meu coração”; “Espetaram, hein? a ave na parede”²⁴.

Em “Natureza morta”, é possível supor como eu lírico um tipo de poeta que aguarda, murmurando, a própria morte. O contraste é bastante nítido nas contraposições, marcadas na segunda estrofe, entre o movimento do mundo, próprio das ações que ocorrem (“gritando”, “andando”, “morrendo”, “subindo”, “circulando”, “caindo”, “passando” etc.), e a monotonia da poeta: “os meus pés não dão mais um passo / O meu sangue chorando”²⁵.

Está assimilada à própria estrutura do poema essa vida fragmentada, sentida e pensada pela experiência da persona poeta. Não se trata de apenas uma aderência temática a um campo de imagens sobre as desilusões do pós-guerra, mas de mostrar que a construção fragmentada, similar a um fluxo de consciência e característica marcante desse poema, é reveladora de uma nova experiência e de um novo estado de ânimo. As perguntas existenciais, por assim dizer, formuladas na terceira estrofe são exemplos precisos desse recurso. Isso a que temos acesso é apenas uma parcela microscópica da vida psíquica desse perturbado eu. Nada em absoluto. O que se projeta talvez resulte de uma nova experiência da própria personalidade humana, sobremaneira caótica e em constante fluxo. É uma experiência de alguém que viveu as vicissitudes do século XX, seja nas suas dimensões estético-artísticas, seja nas dimensões da vida social.

Como o propósito deste texto é tão somente uma breve apresentação dos fragmentos poéticos deixados por Pagu, cabe finalizá-lo com o que se supõe ser o seu último texto publicado em vida. Isso é válido pela sua força e intensidade de poema e por reafirmar uma estrutura poética que procura, incessantemente, os significados mais profundos para a situação do indivíduo moderno, diante de um sistema produtivo sem precedentes. Trata-se do poema “Nothing”, publicado em 23 de setembro de 1962 em *A Tribuna*, de Santos:

Nothing

Nada nada nada

Nada mais do que nada

Porque vocês querem que exista apenas o nada

Pois existe o só nada

24. Ibidem, p. 235.

25. Ibidem, p. 235.

Um para-brisa partido uma perna quebrada
O nada
Fisionomias massacradas
Tipoias em meus amigos
Portas arrombadas
Abertas para o nada
Um choro de criança
Uma lágrima de mulher à toa
Que quer dizer nada
Um quarto meio escuro
Com um abajur quebrado
Meninas que dançavam
Que conversavam
Nada
Um copo de conhaque
Um teatro
Um precipício
Talvez o precipício queira dizer nada
Uma carteirinha de travel's check
Uma partida for two nada
Trouxeram-me camélias brancas e vermelhas
Uma linda criança sorriu-me quando eu a abraçava
Um cão rosnava na minha estrada
Um papagaio falava coisas tão engraçadas
Pastorinhas entraram em meu caminho
Num samba morenamente cadenciado
Abri o meu abraço aos amigos de sempre
Poetas compareceram
Alguns escritores
Gente de teatro
Birutas no aeroporto
E nada.²⁶

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. **Iracema**: lenda do Ceará. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ATRAVÉS. São Paulo: [s.n.], n. 2, 1978.

CAMPOS, Augusto de (org.). **Pagu**: vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. A verdade de Pagu. Entrevista a Mario Sergio Conti. In: (org.). **Pagu**: vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

26. GALVÃO, Patrícia. poemas/1960-62. In: CAMPOS, op. cit., p. 336.

_____. eh pagu eh. _____. (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. pagu: amadora das artes. In: _____. (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. re-pagu. In: _____. (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CÓDIGO. Salvador: [s.n.], n. 2, 1975.

GALVÃO, Patrícia. Depois de amanhã Mário de Andrade [crônica no *Diário de São Paulo*, em 23 fev. 1947]. In: CAMPOS, Augusto de (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. Pagú nascimento vida paixão e morte. **Código**, Salvador, n. 2, p. 24-34, 1975.

_____. poemas/1960-62. In: CAMPOS, Augusto de (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. Solange Sohl/1948. In: CAMPOS, Augusto de (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GUSMÃO, Clóvis de. Na exposição de Tarsila [Revista *Para Todos*, em 3 ago. 1929]. In: CAMPOS, Augusto de (org.). **Pagu:** vida e obra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças

Pâmela Saunders Uchôa Craveiro

Doutora em Comunicação pela Universidade de Vigo, Espanha, com pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: pâmela_uchoa@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma experiência de oficina de leitura crítica com crianças de 10 e 11 anos. Experiência esta pensada e articulada à luz dos pressupostos de pesquisa-intervenção e a partir das contribuições de alguns autores a respeito da literacia publicitária, especialmente Malmelin, em 2010; Baker, em 2008; e Machado, Burrowes e Rett em 2017. O estudo evidencia a importância de construir canais de diálogo para que as crianças possam expressar o que pensam sobre a publicidade e, sobretudo, possam aprofundar seu senso crítico sobre as relações de consumo que têm pautado a sociedade.

Palavras-chave: publicidade; infância; literacia publicitária.

Abstract: This article aims to present and discuss a workshop experience of advertising literacy with children aged 10 and 11 years. This experience is thought and articulated in the light of the presuppositions of the intervention research and from the contributions of some authors regarding advertising literacy, especially Malmelin in 2010, Baker in 2008, Machado, Burrowes and Rett in 2017. The study highlights the importance of building channels of dialogue so that children can express what they think about advertising and, above all, they can deepen their critical sense about consumer relations that have guided society.

Keywords: advertising; childhood; advertising literacy.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre publicidade e infância é uma temática que, sobretudo nos últimos dez anos, tem suscitado interesse nas mais diversas áreas da sociedade brasileira. No campo legislativo, devem ser reconhecidos os avanços na questão dos esforços em regular a publicidade dirigida ao público infantil. Desde o ano de 2014, contamos com a Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)¹, que declara ser abusiva e ilegal toda e qualquer comunicação mercadológica direcionada a crianças, estabelecendo de forma clara quais as ações devem ser evitadas pelas empresas ao produzirem suas estratégias promocionais. Entretanto, na prática, temos um cenário em que inúmeras empresas ainda direcionam sua comunicação mercadológica ao público infantil.

À espera da efetivação do direito à proteção das crianças diante do caráter abusivo da publicidade direcionada a elas, a alfabetização midiática emerge como requisito fundamental para contribuir na formação de crianças críticas às relações de consumo que permeiam nossa sociedade. Urge desenvolver uma alfabetização midiática para estabelecer níveis aceitáveis de literacia e promover a formação de cidadãos com um mercado caráter crítico-constructivo. Nesse sentido, convém desvelar a mensagem publicitária de modo a oportunizar competências às crianças, para que possam refletir sobre as estratégias publicitárias que invadem seu cotidiano.

Diante desse panorama, este artigo busca apresentar e problematizar uma experiência de oficina de leitura crítica da publicidade com um grupo de crianças de 10 e 11 anos. O texto está estruturado em quatro tópicos, além desta introdução. Nos três primeiros, é desenvolvida uma discussão mais teórica, que se inicia com breve contextualização da publicidade infantil no cenário atual, prosseguindo com uma reflexão sobre literacia midiática e se encerra abordando a literacia publicitária em específico. Posteriormente, a proposta de oficina de leitura crítica é apresentada e discutida. Por fim, são comentadas as conclusões e contribuições do estudo, bem como as perspectivas de trabalhos futuros.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PUBLICIDADE INFANTIL NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

O marketing e a publicidade têm alterado fundamentalmente a experiência da infância ao penetrar nas escolas, na família e nas brincadeiras infantis. Nesse cenário, como aponta Schor², a criança converte-se em um elo entre mercado e lares, entre anunciantes e famílias. Vivenciamos o que Steinberg e Kincheloe³ chamam de produção corporativa da infância, em que os interesses comerciais são, muitas vezes, mais valorizados que o bem-estar. Ou seja, a criança tende a ser percebida pelas marcas como novo consumidor e, desse modo, é negligenciada sua condição de indivíduo que vivencia uma fase peculiar de desenvolvimento.

1. BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/conanda_resolucao_163_publicada.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

2. SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente, 2009.

3. STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Em virtude dos múltiplos fatores tecnológicos, comerciais e pedagógicos que perpassam a publicidade na atualidade, há uma dificuldade em se precisar uma definição para o termo publicidade infantil. É o que acastelam os pesquisadores Guedes e Covaleski⁴. De acordo com esses autores, a publicidade que dialoga com a criança ultrapassa as estratégias comunicacionais de produtos/serviços experienciados prioritariamente pelo público infantil. Nessa perspectiva, um anúncio de produtos/serviços para adultos, ao usar elementos facilmente vinculados ao mundo infantil e/ou quando é veiculado em espaços reconhecidos socialmente como para crianças (canais e sites infantis, por exemplo) também pode atingir esse público.

Diante do caráter revolucionário e sem precedentes das transformações tecnológicas e culturais que a era digital trouxe para o mundo, presenciamos uma reconfiguração do mercado publicitário que tem contribuído para tornar ainda mais complexa a relação entre infância e publicidade. As mudanças ocorridas no ecossistema midiático vão muito além da visível multiplicidade de plataformas e suportes de comunicação. Conforme Martí-Parreño⁵, elas dizem respeito também às novas formas de consumo dos meios pelos usuários – por exemplo, o uso simultâneo de diferentes meios, a configuração de suas próprias faixas de horário no consumo midiático, a criação e a difusão de seus próprios conteúdos, entre outros aspectos.

Covaleski⁶ defende a existência de um processo de hibridização da publicidade com outros meios comunicativos. Segundo o autor: “no processo de transição comunicacional em curso, à publicidade – cuja função essencial é anunciar – somaram-se funções derivadas, de ora entreter, ora interagir”. Nesse âmbito, anteriormente especialista em interromper o conteúdo para chamar atenção, agora a publicidade tende a ser mais “bem aceita” pelo consumidor contemporâneo quanto menos se parece consigo mesma, ou seja, quanto menos usa os elementos tradicionais constituintes do discurso publicitário convencional. Desse modo, crescentemente aparece camuflada de entretenimento, embora não destituída de sua função persuasiva, ainda que muitas vezes dissimulada.

Em um trabalho anterior⁷, mapeamos estratégias e formatos recorrentemente utilizados para dialogar com as crianças e constatamos essa tendência à hibridização entre o que é e o que não é publicidade e entretenimento, bem como uma propensão ao oferecimento de conteúdo midiático sem apelo evidenciado ao consumo do produto ou da marca que o patrocina. Isso tem implicado um embaçamento das fronteiras entre o que é e o que não é publicidade, o que pode dificultar a identificação do conteúdo publicitário e de sua intenção persuasiva por parte do público infantil.

Nessa conjuntura em que se percebe uma tendência a práticas de publicidade hibridizadas com conteúdo informacional e/ou de entretenimento, e à espera de uma regulamentação mais precisa e de melhores éticas e compromissos corporativos em relação à publicidade infantil, evidencia-se o papel essencial da educação para a recepção crítica da publicidade.

4. GUEDES, Brenda; COVALESKI, Rogério. Publicidade e infância: traços de uma cultura infantil do consumo. In: ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Culturas infantis do consumo: práticas e experiências contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 153-177.

5. MARTÍ-PARREÑO, Jose. **Marketing y videojuegos: product placement, in-game advertising y advergaming**. Madrid: Esic, 2010.

6. COVALESKI, Rogério. Conteúdo de marcas e entretenimento: narrativas híbridas. **Comunicação, Mídia, Consumo**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 107-123, 2015b, p. 14.

7. CRAVEIRO, Pâmela Saunders Uchôa. Publicidade e infância: estratégias persuasivas direcionadas para crianças na internet. **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 16-32, 2016.

3. LITERACIA MIDIÁTICA: APROPRIAÇÃO CRÍTICA E CRIATIVA DAS MÍDIAS

A discussão em torno da necessidade de inclusão do estudo das mídias e das práticas comunicativas na educação vem sendo feita há alguns anos. Fantin⁸ aponta que desde a década de 1980 já se enfatizava o papel da escola na produção social da comunicação emancipatória. Da preocupação com as mediações escolares e da premissa de que “a comunicação é imprescindível para a educação, pois toda prática educativa é uma prática também comunicativa”, tem se configurado um prolífero campo teórico-prático: o da educação-comunicação.

Conforme Covalleski⁹, novos vieses investigativos têm se consolidado à luz da interface entre os campos da educação e da comunicação. No Brasil, muitos são os termos dados para esses novos vieses. Literacia midiática, mídia-educação, educomunicação, pedagogia da comunicação e leitura crítica dos meios são alguns deles. Essas distintas designações são resultantes de um campo relativamente novo e que, segundo Bèvort e Belloni¹⁰, tem encontrado algumas dificuldades de consolidação. Ademais, correspondem a múltiplas concepções e enfoques distintos usados pelos variados especialistas que vêm se dedicando a refletir sobre os temas inseridos nessa interseção entre educação e comunicação.

Apesar de não haver consenso quanto ao termo usado, de acordo com Fantin¹¹, percebe-se a existência de uma concordância quanto aos objetivos de quem trabalha (no campo da teoria e da prática) com a educação para e/ou com as mídias: a formação de um indivíduo ativo, crítico e criativo em relação às tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, trabalha-se com a defesa da ideia de que não pode haver cidadania sem uma apropriação crítica e criativa das mídias.

No contexto da relação do fenômeno das mídias com a educação, considera-se o papel educativo que essas exercem no mundo contemporâneo ao funcionarem como difusoras de padrões, valores, normas de comportamento e referências identitárias. Em consonância com Setton¹², neste artigo, por mídia entendemos “todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural”. Desse modo, abrange a todo o universo de mensagens difundidas com auxílio de algum suporte material, veiculadas sistematicamente por instituições de diversos setores – seja fonográfico, televisivo, editorial, cinematográfico, radiofônico ou publicitário. Nesse âmbito, como acastela Abreu¹³, quando se fala em apropriação crítica e criativa das mídias, contempla-se a capacidade do indivíduo de ter pensamento e letramento críticos diante de todos os textos midiáticos do século XXI, por meio de competências em literacia global, cívica, tecnológica e de informação.

Entre esses textos midiáticos do século XXI, certamente encontra-se o conteúdo publicitário. Do mesmo modo que se impulsiona a leitura crítica e a produção transformadora de conteúdos veiculados pelo jornalismo, pelo cinema, por novelas etc., deve-se estimular o desenvolvimento de capacidades de literacia direcionadas especificamente para a publicidade. Essa necessidade

8. FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011, p. 28.

9. COVALESKI, Rogério. O exercício da cidadania na literacia das novas narrativas publicitárias. In: PEREIRA, Sara; TOSCANO, Margarida (eds.). *Literacia, media e cidadania*: livro de atas do 3º congresso. Braga: CECS, 2015a, p. 456-467.

10. BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceito, histórias e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

11. FANTIN, Monica, op. cit.

12. SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 7.

13. ABREU, Belinha S. de. *Media literacy, social networking, and the Web 2.0 environment for the K-12 educator*. New York: Peter Lang, 2011.

fica ainda mais evidente perante constatações, como a de Malmelin¹⁴, de que ainda são raros os projetos que se dedicam ao fomento de noções de literacia voltadas especialmente para a comunicação mercadológica.

4. LITERACIA PUBLICITÁRIA: ORGANIZANDO, AVALIANDO E COMPREENDENDO AS MENSAGENS MERCADOLÓGICAS

Mensagens de marketing e publicidade têm ocupado cada vez mais a vida diária do consumidor contemporâneo. De acordo com Malmelin¹⁵, os consumidores necessitam de competências em literacia publicitária para que sejam capazes de organizar, avaliar e compreender essas mensagens mercadológicas a que são expostos. O primeiro passo para isso, segundo o autor, é ter consciência do imenso volume de anúncios recebidos e da influência que a publicidade exerce em seu cotidiano.

Malmelin considera a publicidade como uma forma de comunicação peculiar e que, portanto, requer habilidades específicas de literacia que diferem daquelas necessárias para outras formas de comunicação midiática. Com o intuito de diminuir a lacuna existente no estudo e na prática de literacia publicitária, o autor propõe um modelo baseado em quatro dimensões: informacional, estética/visual, retórica e promocional. A literacia informacional diz respeito à capacidade de avaliar a credibilidade e a validade da informação presente no discurso publicitário. A estética/visual refere-se à habilidade de apreciar e problematizar a escolha dos elementos estéticos e de expressão artística usados em um anúncio de publicidade, enquanto a retórica concerne à competência de compreender e avaliar criticamente variadas estratégias de persuasão utilizadas na publicidade. Por fim, a literacia promocional está relacionada à capacidade de reconhecer diferentes formas de comunicação mercadológica no cenário contemporâneo de convergência midiática, dessa forma, compreendendo diferentes tipos de parcerias comerciais e colaborações na indústria dos meios de comunicação.

A esse modelo desenvolvido por Malmelin por meio de suas impressões resultantes de experiências de oficinas com jovens no contexto do Observatório da Publicidade Expandida¹⁶, Burrowes¹⁷ propõe o acréscimo de uma nova dimensão da alfabetização publicitária: a performática ou pragmática. Esse aspecto abrangeria a habilidade de perceber e avaliar a conexão ou distância entre as promessas das marcas e o que elas de fato entregam, considerando o âmbito das práticas sociais diárias da empresa nas áreas ambiental e social, além do campo psicológico.

Machado, Burrowes e Rett¹⁸ ressaltam que tais habilidades constitutivas da literacia publicitária já estão presentes nos indivíduos inseridos na sociedade de consumo, podendo variar de acordo com idade, nível de instrução, acesso à diversidade de mídias e, inclusive, grau de atenção empenhado nos vários momentos de exposição diária à publicidade. Nesse sentido, para as autoras,

14. MALMELIN, Nando. What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 129-142, 2010.

15. Ibidem.

16. Projeto de extensão coordenado pela professora Patricia Burrowes (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e que tem como objetivo contribuir com a educação crítica em relação à publicidade.

17. BURROWES, Patricia. Observatory of expanded advertising: an experience with advertising literacy workshops in Rio de Janeiro, Brazil. In: CONGRESSO DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA AND COMMUNICATION RESEARCH, 2017, Cartagena. *Anais...* Cartagena: IAMCR, 2017.)

18. MACHADO, Monica; BURROWES, Patricia; RETT, Lucimara. Para ler a publicidade expandida: em favor da literacia midiática dos discursos das marcas. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2017, p. 13.

“a produção e divulgação de um modelo de leitura crítica serviria de eixo em torno do qual se poderia concentrar e organizar um saber disperso, favorecendo seu desenvolvimento e facilitando seu compartilhamento”.

Covaleski¹⁹, ao avaliar o papel da mídia a partir do ponto de vista das narrativas publicitárias, assegura que a publicidade, para ser analisada, necessita ser desconstruída. Desse modo, seria possível estudar os elementos que a compõem e compreender como foi construída. Para promover a literacia midiática de jovens cidadãos, no que concerne ao conteúdo publicitário, o autor reúne alguns princípios fundamentais com base nas proposições de Baker²⁰. São eles:

todas as mensagens mediáticas são criteriosamente construídas; as mensagens são construídas usando uma linguagem criativa e persuasiva seguindo um conjunto próprio de regras, técnicas e linguagens; pessoas-alvo das mensagens experimentam o mesmo conteúdo mediático de modo distinto; os media têm valores e pontos de vista próprios e que são incorporados no conteúdo que veiculam; a maioria das mensagens mediáticas é organizada para obtenção de lucro e/ou poder.

Por sua motivação essencialmente comercial, ou seja, seu interesse em persuadir ao consumo, a publicidade é compreendida por Covaleski²¹ como uma das áreas mais controversas do campo da comunicação midiática, inclusive por dentre seus públicos estarem crianças, as quais não apresentam a devida capacidade cognitiva para interpretação crítica de suas mensagens. Nesse contexto, como trabalhar a literacia publicitária com crianças? Na seção seguinte discutiremos uma possibilidade desenvolvida com um grupo de crianças de idade entre 10 e 11 anos.

5. CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA DA PUBLICIDADE COM CRIANÇAS

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, a qual busca analisar práticas de multiletramento de crianças sobre a publicidade. Este texto, em específico, tem como foco apresentar e discutir uma proposta de oficina de leitura crítica trabalhada com crianças. Essa proposta foi construída articulada com as contribuições dos autores discutidos nos tópicos anteriores e à luz dos pressupostos da pesquisa-intervenção, em conformidade com Castro e Besset²².

A oficina foi composta pelas seguintes atividades: (I) criando um anúncio, (II) desmistificando a publicidade, e (III) analisando a publicidade: o que esse anúncio diz?. O tempo previsto para cada dinâmica foi de 30 minutos, somando-se um intervalo de 15 minutos entre a segunda e a terceira atividade. Participaram da oficina 6 crianças (3 meninos e 3 meninas), com idade entre 10 e 11 anos²³. As atividades ocorreram no Colégio Universitário Geraldo Reis, localizado em Niterói-RJ, conveniado à Universidade Federal Fluminense (UFF).

19. COVALESKI, Rogério, op. cit., 2015a.

20. BAKER, Frank W. **Political campaigns and political advertising: a media literacy guide.** Westport: Greenwood Press, 2008, p. 464.

21. COVALESKI, Rogério, op. cit., 2015a.

22. CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008, p. 9-12.

23. Crianças com essa idade, de acordo Montigneaux (2003), tendem a apresentar senso crítico mais acentuado e incorporam conceitos com mais facilidade.

5.1 Brincando de criar um anúncio

A atividade “criando um anúncio” consistiu em disponibilizar uma caixa de papelão contendo vários objetos diferentes, organizar as crianças em duplas e solicitar que cada uma escolhesse algo da caixa para que fosse o produto do anúncio publicitário que iriam construir e, posteriormente, apresentar para o restante do grupo. Para a criação, foram disponibilizadas canetas, lápis de cor e papéis. Contudo, as crianças foram avisadas de que poderiam usar a criatividade e criar um anúncio para ser divulgado em qualquer mídia (televisão, rádio, internet, jornal, revista etc.) e para qualquer público (crianças, jovens, adultos, mulheres, homens etc.). Para isso, poderiam usar o material disponibilizado para fazer um anúncio impresso ou até mesmo realizar uma encenação de um vídeo para televisão, por exemplo. O tempo da dinâmica foi dividido em 20 minutos para criação do anúncio e 10 minutos para apresentação.

Boneco da franquía *Star Wars*, óculos de sol e pinguim de pelúcia foram os objetos escolhidos pelas três duplas para “brincar” de anunciar. Todas as crianças decidiram apresentar seus anúncios em formato de dramatização, mas nenhuma deixou claro em que meio ou formato pretendiam veiculá-los nem a que público pretendia direcioná-lo. A seguir, temos alguns trechos das dramatizações de cada dupla:

Dupla 1: Esse boneco é muito barato. Você pode comprar para você e se divertir em casa por R\$ 10,99. [Ao terminar de falar, a criança faz barulho de tiro com a boca e simula que o boneco estaria atirando.]

Dupla 2: Esse é o óculos solar. É melhor que todos os óculos do mundo, porque ele ajuda a ver melhor no sol. Mas os outros não têm a mesma vantagem que ele. O preço dele é muito bom: R\$ 23,90. E parcelamos em duas vezes sem juros.

Dupla 3: Esse é o senhor patinho [faz barulho de pato com a boca]. Os amigos dele do orfanato estão precisando de uma ajuda. Você pode comprar ele por apenas R\$ 5,99. Os amigos dele estão precisando de uma família no orfanato e ele também, sabia? Também pode servir muito para suas crianças abraçarem, pro seu cachorro morder... E só.

Nos anúncios criados pelas crianças, observamos a presença de um discurso informativo como atributo principal, com destaque para a informação sobre o preço dos produtos: “é muito barato”, “o preço dele é muito bom”, “apenas R\$ 5,99”. Também percebemos a presença de um discurso persuasivo, voltado para o convencimento à compra dos objetos anunciados. Como estratégias de persuasão, as crianças da dupla 2 recorreram às vantagens de uso do produto (“ajuda a ver melhor no sol”) e as crianças das outras duplas fizeram uso do lado emocional (“se divertir em casa”, “os amigos dele do orfanato estão precisando de uma ajuda”). A utilização de efeitos especiais apareceu na dupla 1, que indicou que o boneco de brinquedo se mexeria no anúncio e sairiam tiros explosivos da sua arma. Não houve qualquer menção a marcas em nenhum dos anúncios criados.

Com essa atividade, foi possível mapear os conhecimentos prévios das crianças sobre publicidade, além de proporcionar um momento de reflexão sobre os anúncios a que são expostas diariamente. Para construírem suas peças, tiveram que recorrer ao que elas veem, às estratégias a que mais estão expostas. Ou seja, as crianças tiveram que pensar sobre o que é uma publicidade e acerca de quais são os possíveis elementos que a compõem, para depois organizarem todo esse conhecimento em um anúncio.

5.2 Desmitificando a publicidade

A segunda atividade da oficina teve como objetivo desvelar a função da publicidade, seu objetivo e suas estratégias de persuasão. Para tanto, com auxílio de apresentação de *slides*, trabalhamos com as crianças a partir de três questões-problema em torno da temática da publicidade: “para que serve?”, “onde eu vejo?” e “como funciona?”. Desse modo, seguindo esse roteiro, primeiramente problematizamos a atividade publicitária como forma de comunicação que se caracteriza pela persuasão e, portanto, tem sempre a função de despertar nas pessoas o desejo de adquirir algo. Posteriormente, discutimos a respeito da presença da publicidade em vários aspectos de nossa vida cultural e social, ou seja, em vários momentos da nossa vida cotidiana. O intuito era demonstrar que em diversos espaços há empresas tentando nos convencer a comprar ou a sentir vontade de comprar algo. Em seguida, apresentamos definições e exemplos de alguns dos elementos que compõem um anúncio, os quais contribuem para que uma marca se destaque e obtenha êxito junto a seu público-alvo. Entre esses elementos, destacamos:

- Logo: nome, sinal, desenho para identificar uma empresa.
- *Slogan*: palavra ou frase curta de fácil memorização.
- *Jingle*: música curta usada no comercial para divulgar um produto ou empresa.
- Mascote: animal, pessoa ou objeto animado que representa uma marca ou uma empresa.
- Uso de celebridades e personagens: presença de pessoas reconhecidas pelo público ou personagens do mundo de desenhos animados, filmes e histórias em quadrinhos.

Por fim, ressaltamos que a publicidade, para atingir seus objetivos, faz uso de vários artifícios (efeitos especiais, técnicas de manipulação de imagens etc.). Com o intuito de evidenciar isso, exibimos exemplos que revelam o contraste flagrante entre o que aparece no anúncio e a realidade. Entre os vídeos mostrados às crianças para tal fim, estavam dois da série *Real food, but not really*²⁴, criada por Minhky Le, os quais exploram como os alimentos são preparados para serem servidos e como são produzidos para fotografia

24. REAL food, but not really: something savoury. 1'52". Mynhky Le. Vimeo. Disponível em: < <https://vimeo.com/111076177> >. Acesso em: 20 jul. 2017; REAL food, but not really: something sweet. 1'37". Mynhky Le. Vimeo. Disponível em: < <https://vimeo.com/111076179> >. Acesso em: 20 jul. 2017.

ou vídeo publicitário, por meio do uso de corantes, enchimento de algodão, gelo artificial e uma série de outros mecanismos. Outro vídeo exibido foi o *Evolution*²⁵, veiculado em 2006, no Canadá, como parte da campanha “Real beleza” da marca Dove. O vídeo denuncia como os efeitos de iluminação, maquiagem e manipulação digital aplicados para o desenvolvimento de um anúncio podem modificar profundamente as características de uma modelo e distorcer nossa percepção de beleza.

Durante a discussão, as crianças se mostraram interessadas e participativas, dando suas opiniões e relatando experiências do seu cotidiano. No momento da transmissão dos vídeos, demonstraram surpresa e estranheza em relação a alguns dos recursos usados pela publicidade. Sobre o vídeo da campanha “Real beleza”, alguns disseram: “Tão até botando cabelo. Nossa!”; “Eles tão botando pescoço”; “Caraca, eles botam tudo. Tudo é mentira”. Acerca dos vídeos da série *Real food, but not really*, falaram: “Caraca, meu. É pra fingir”; “Pra grudar né? Caraca! Algodão?”; “Aí a gente vê, fica com uma super fome, compra e vê que não era bem aquilo que a gente viu na propaganda”, “E a gente tá querendo comer isso”. Essas falas evidenciam a credulidade que essas crianças tinham na publicidade e até uma certa inocência diante dos vários artifícios possíveis de serem utilizados para tornar uma campanha mais atrativa aos olhos de quem irá consumi-la. Esse momento da oficina, portanto, possibilitou que as crianças avaliassem, e até desmistificassem, seus conhecimentos prévios sobre a publicidade.

5.3 Analisando a publicidade: o que esse anúncio diz?

A última atividade da oficina consistiu em propor que as crianças analisassem criticamente um anúncio publicitário. Para tanto, solicitamos que, organizadas em duplas, se atentassem para os seguintes aspectos: qual o produto vendido, qual a marca do produto, a qual público-alvo busca atingir, onde o anúncio pode ter sido divulgado e o que é usado como estratégia para chamar atenção do público-alvo.

Para a atividade de análise, cada dupla recebeu uma peça publicitária. Após a discussão, as crianças socializaram suas impressões para o restante do grupo. A dupla 1 ficou com um anúncio do produto Danoninho, da marca Danone. As crianças conseguiram identificar o produto anunciado, assim como a marca que o vendia. Disseram que o público-alvo era o infantil, mas não souberam explicar por quê. Uma criança de outra dupla ajudou-os, dizendo que o anúncio talvez fosse para criança por conta do uso do personagem Dino (dinossauro usual nas campanhas de Danoninho). Afirmaram que a peça deve ter sido veiculada em supermercados, próximo às prateleiras nas quais o produto é exposto, pois chamaria mais atenção. Quando indagados sobre quais estratégias de persuasão conseguiram identificar no anúncio, citaram o *slogan* (“tão saudável quanto um carinho”) e o personagem Dino.

25. BELEZA. 1'00". Peterson Alves de Araujo. YouTube. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=URUuSB4bGpY>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

A dupla 2 analisou uma peça promocional de outro iogurte da marca Danone. As crianças identificaram tanto o produto como a marca. De acordo com elas, o comercial foi direcionado a “crianças de 2 a 8 ou 9 anos”, pois crianças maiores não iriam se interessar por aquele produto. Revista e televisão foram os meios indicados como possíveis de ter veiculado aquela publicidade. Entretanto, quando a pesquisadora começou a apontar alguns elementos do cabeçalho e do rodapé da peça, que passaram despercebidos, as crianças mudaram de ideia e disseram que, na verdade, a peça foi veiculada na internet: “Ah, é na internet”; “Parece que já está na tela do computador”; “Tem o Facebook e tudo ali”. Entre as estratégias usadas para chamar atenção, foram citadas o uso de personagens da Turma da Mônica e a utilização de jogos para tornar o anúncio divertido e atrair as crianças.

Por sua vez, a dupla 3 teve a tarefa de analisar uma publicidade de produtos de maquiagem da marca O Boticário. Assim como ocorreu nos outros dois anúncios, as crianças conseguiram identificar o produto e a marca. Disseram que a peça deve ter sido veiculada em revistas, mas ressaltaram que já viram um comercial semelhante àquele na televisão. A questão sobre a que público-alvo a peça se destinaria gerou divergência. A dupla responsável pela análise afirmou que o anúncio se destinava a mulheres adultas, pois “[...] criança não quer não comprar esse produto”. As outras crianças do grupo não concordaram. Uma das meninas argumentou haver criança que também usa maquiagem. Outra menina contra-argumentou, dizendo que crianças muito pequenas – com 3 anos, por exemplo – não utilizam esses produtos. Um dos meninos, com base na discussão levantada pelas colegas, disse que o público-alvo do anúncio poderia ser, então, meninas a partir de 9 anos. Por fim, como estratégias para chamar atenção, a dupla apontou o uso de uma modelo bonita, os efeitos de luz em seu rosto e o movimento dela passando o batom na boca. Todavia, o fato de a modelo ser uma atriz famosa entre os jovens passou despercebido pelas crianças.

Nessa atividade, portanto, as crianças dividiram, desconstruíram a publicidade, a fim de visualizar os elementos que a compõem e buscar entender a função de cada um deles. Esse exercício possibilitou trabalhar algumas das habilidades de literacia publicitária propostas no modelo de Malmelin²⁶, sobretudo, as dimensões estética/visual e retórica. Ademais, avaliamos que a atividade permitiu abordar os princípios fundamentais de Baker²⁷, especialmente, no que tange à compreensão de que toda mensagem publicitária é criteriosamente construída para atingir um determinado público, por meio de uma linguagem criativa e persuasiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos e discutimos sobre uma experiência de oficina de leitura crítica da publicidade com crianças, a qual contribui para diminuir a lacuna das iniciativas sobre literacia publicitária, sobretudo voltadas ao público

26. MALMELIN, Nando, op. cit.

27. BAKER, Frank W., op. cit.

infantil. A oficina contou com três atividades que, em conjunto, deram a oportunidade de trabalhar as competências em literacia publicitária em três aspectos: organizar, avaliar e compreender. Nessa perspectiva, ao “brincarem de criar um anúncio”, as crianças foram convidadas a *organizar* seus conhecimentos prévios sobre publicidade. Posteriormente, na atividade “desmistificando a publicidade”, puderam *avaliar* alguns desses conhecimentos. Por fim, ao realizarem o exercício prático de análise de uma peça publicitária, puderam refletir sobre estética, linguagem e estratégias e, assim, *compreender* que todo anúncio é cuidadosamente criado por alguém, com algum objetivo, para atingir determinadas pessoas.

Compreendendo a educação para as mídias como uma discussão que também envolve os direitos das crianças, este estudo evidenciou a relevância de construir canais de diálogo para que as crianças possam expressar o que pensam sobre a publicidade e, sobretudo, possam aprofundar seu senso crítico sobre as relações de consumo que têm pautado a sociedade, além de possibilitá-las a tornarem-se difusoras dessas ideias entre seus pares.

Em um cenário como o brasileiro, no qual, à revelia de leis e resoluções vigentes no país, as marcas permanecem direcionando sua comunicação mercadológica às crianças, discutir acerca da educação para a recepção crítica infantil da publicidade é premente. Essa urgência se intensifica no contexto atual, em que a publicidade, mediada pelas tecnologias digitais, enfrenta um novo paradigma centrado em práticas cada vez mais lúdicas, interativas e hibridizadas com o entretenimento, as quais tendem a ser mais atraentes e envolventes para as crianças. Nesse sentido, em uma segunda etapa da pesquisa, expandiremos a experiência que aqui apresentamos focando em práticas de publicidade especificamente no ambiente on-line.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Belinha S. de. **Media literacy, social networking, and the Web 2.0 environment for the K-12 educator**. New York: Peter Lang, 2011.
- BAKER, Frank W. **Political campaigns and political advertising: a media literacy guide**. Westport: Greenwood Press, 2008.
- BELEZA. 1'00". **Peterson Alves de Araujo**. YouTube. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=URUuSB4bGpY>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceito, histórias e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança

e ao adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/conanda_resolucao_163_publicada.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BURROWES, Patricia. Observatory of expanded advertising: an experience with advertising literacy workshops in Rio de Janeiro, Brazil. In: CONGRESSO DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA AND COMMUNICATION RESEARCH, 2017, Cartagena. **Anais...** Cartagena: IAMCR, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008. p. 9-12.

COVALESKI, Rogério. O exercício da cidadania na literacia das novas narrativas publicitárias. In: PEREIRA, Sara; TOSCANO, Margarida (eds.). **Literacia, media e cidadania**: livro de atas do 3º congresso. Braga: CECS, 2015a. p. 456-467.

_____. Conteúdo de marcas e entretenimento: narrativas híbridas. **Comunicação, Mídia, Consumo**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 107-123, 2015b.

CRAVEIRO, Pâmela Saunders Uchôa. Publicidade e infância: estratégias persuasivas direcionadas para crianças na internet. **Culturas Midiáticas**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 16-32, 2016.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

GUEDES, Brenda; COVALESKI, Rogério. Publicidade e infância: traços de uma cultura infantil do consumo. In: ALCÂNTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Culturas infantis do consumo**: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 153-177.

MACHADO, Monica; BURROWES, Patricia; RETT, Lucimara. Para ler a publicidade expandida: em favor da literacia midiática dos discursos das marcas. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2017. p. 1-15.

MALMELIN, Nando. What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. **Journal of Visual Literacy**, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 129-142, 2010.

MARTÍ-PARREÑO, Jose. **Marketing y videojuegos**: product placement, in-game advertising y advergaming. Madrid: Esic, 2010.

MONTIGNEAUX, Nicolas. **Público-alvo**: crianças. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

REAL food, but not really: something savoury. 1'52". **Mynhky Le**. Vimeo. Disponível em: <<https://vimeo.com/111076177>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

REAL food, but not really: something sweet. 1'37". **Mynhky Le**. Vimeo. Disponível em: <<https://vimeo.com/111076179>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente, 2009.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Atividades com Comunicação & Educação — Ano XXIII — n. 1

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP). Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática (GCIEM). Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz. Membro da Equipe SiteEducativa.
E-mail: acarambi@usp.br

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (Freire, Paulo)¹

Em vez de depositar conteúdos no aluno, focando apenas na transmissão, a ideia de Paulo Freire é partir de sua realidade, “do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação”, comenta Ana Maria Araújo Freire².

A organização das atividades nesta edição tem como centro duas noções: a de literacia, ou letramento (tema já tratado em edições anteriores), e a de modelagem. Agora retomamos a questão: alfabetização ou letramento e seus significados na escola. Segundo Soares³:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

“Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças” é o tema do artigo de Pâmela Saunders Uchôa Craveiro, que trata da reflexão sobre literacia nesta edição. O artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma experiência de oficina de leitura crítica com crianças de 10 e 11 anos. Segundo a autora, a relação entre publicidade e infância tem suscitado interesse nas mais diversas áreas da sociedade brasileira. No campo legislativo, desde o ano de 2014, contamos com a Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁴, que declara ser abusiva e ilegal toda e qualquer comunicação mercadológica direcionada a

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Recebido: 24/02/2018

Aprovado: 27/03/2018

1. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 46.

2. FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996. p. 46.

3. SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

4. BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/conanda_resolucao_163_publicada.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

crianças, estabelecendo de forma clara quais ações devem ser evitadas pelas empresas ao produzirem suas estratégias promocionais. A experiência está pensada e articulada à luz dos pressupostos de pesquisa-intervenção e a partir das contribuições de alguns autores a respeito da literacia publicitária.

Na perspectiva de letramento apresentamos o artigo “Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa”, de Jônio Machado Bethônico e Carla Viana Coscarelli. O artigo retoma a ideia de “letramento em marketing”⁵, expressão que foi criada, segundo os autores, a fim de demarcar um olhar sobre os processos educacionais, direcionando-o para os modos, momentos e motivadores com que os textos de caráter publicitários são tratados nas salas de aula. Nessa perspectiva, os autores reconhecem que há a necessidade de saber “ler” tanto anúncios, outdoors, cartazes, panfletos e embalagens como também comerciais de TV, pontos de venda, eventos, postagens em redes sociais e blogs, matérias pagas, mensagens de empresas enviadas por celular, patrocínios esportivos e ações de *merchandising* em novelas e filmes.

No artigo “A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação”, de Luiz Marcelo Robalinho Ferraz, a proposta de modelagem é apresentada como atividade de sala de aula no curso de Teoria da Comunicação. O autor considera a comunicação como diálogo entre sujeitos que buscam se expressar através do mesmo sistema de signos. Assim, a proposta é que os alunos, em grupos, elaborem uma escultura que represente a ideia de comunicação. Para o autor, criar uma escultura é criar um modelo.

O entendimento de modelagem nas ciências naturais e exatas na escola básica privilegia situações como o crescimento de uma planta, o fluxo escolar na escola, a construção de uma quadra de esportes, o custo com propaganda de uma empresa, a criação comercial de um produto, o sistema de distribuição de água num prédio, entre outras. O professor nessas situações é chamado, “antes de tudo, [a] ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento [...] é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário”⁶. A indagação não se limita à explicitação do problema, mas diz respeito a uma atitude que permeia o processo de resolução. Se tomarmos modelagem de um ponto de vista sociocrítico, a indagação ultrapassa a formulação ou compreensão de um problema, integrando os conhecimentos. Debruçando-se sobre esse entendimento, a modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio de uma ciência, situações oriundas de outras áreas da realidade.

O ambiente é colocado aqui em termos de “convite” aos alunos, tomando por referência a argumentação de Skovsmose. Segundo este autor, os alunos podem não se envolver nas tarefas sugeridas. O ambiente de aprendizagem que o professor organiza pode apenas colocar o convite. O envolvimento dos alunos ocorre na medida em que seus interesses se encontram com esse.⁷

5. BETHÔNICO, Jônio Machado; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Letramento em marketing: buscando uma definição do conceito. In: COLÓQUIO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 3., Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

6. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 46.

7. BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Rio Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_l/modelagem_barbosa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

O artigo de Suyanne Tolentino Souza, “Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor”, faz um elo de articulação entre comunicação e educação, inaugurando um espaço interdiscursivo do campo de saber: a educação. A aproximação dessas áreas apresenta novas práticas que buscam “pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal e não formal no interior do ecossistema comunicativo”⁸.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Literacia publicitária x Letramento em marketing;
- Modelagem no processo do ensino e aprendizagem;
- Educação na perspectiva de projetos.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Literacia publicitária x Letramento em marketing

O objetivo da atividade é apresentar e discutir uma experiência de oficina de leitura crítica com crianças, pois o marketing e a publicidade têm alterado a experiência da infância ao penetrar nas escolas, na família e nas brincadeiras infantis. Tem como referência o artigo “Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças”, de Pâmela Saunders Uchôa Craveiro, cuja proposta de experiência está articulada à luz dos pressupostos de uma pesquisa de intervenção e a partir das contribuições de alguns autores a respeito da literacia publicitária. As atividades para esse tema são destinadas aos professores do ensino fundamental.

Como contraponto, propomos o artigo “Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa”, de Jônio Machado Bethônico e Carla Viana Coscarelli. A atividade está organizada com o objetivo de apresentar a opinião dos docentes envolvidos na pesquisa a respeito de um curso voltado para o letramento em marketing. Assim, é destinada aos professores de Letras e de Comunicação e aos professores dessas disciplinas no ensino médio.

A atividade começa com o artigo sobre literacia publicitária e é destinada à prática pedagógica dos professores do ensino fundamental. Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Leitura da Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)⁹.

Na Plenária do dia 13 de março de 2014 foi aprovada de forma unânime a Resolução n. 163 que considera abusiva a publicidade e comunicação mercadológica dirigidas à criança (pessoa de até 12 anos de idade, conforme Art. 2º do ECA), definindo especificamente as características dessa prática, como o uso de linguagem infantil, de pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil, de personagens ou apresentadores infantis, dentre outras.¹⁰

2. Com base nessa resolução, propor como atividade para os alunos uma seleção de propagandas destinadas às crianças em revistas, na televisão e na

8. CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 26.

9. BRASIL, op. cit.

10. ENTENDA a resolução que define a abusividade da publicidade infantil. **Criança e Consumo**, São Paulo, 17 abr. 2014. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/entenda-a-resolucao-que-define-a-abusividade-da-publicidade-infantil/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

internet. Os alunos deverão trazer os recortes das revistas, relatos de propagandas da televisão e da rede e, se possível, material impresso.

3. Com o material levantado, organizar grupos de modo que cada um tenha as três possibilidades da seleção. Em seguida, propor que façam análise da publicidade, ou seja, do que o anúncio diz, apontando os seguintes elementos: logo, slogan, jingle, mascote da marca, celebridades ou personagens de filmes infantis.

Para subsidiar o trabalho do professor sugerimos a leitura do item “Construindo uma proposta de leitura crítica da publicidade com crianças”, do artigo de Craveiro.

4. Propor a criação de um anúncio para crianças, selecionando alguns dos elementos acima. Os grupos podem optar por utilizar qualquer uma das formas de comunicação midiática apresentadas.

5. O professor analisa os diferentes anúncios criados pelos alunos, tendo como parâmetro os subitens “Brincando de criar um anúncio” e “Desmitificando a publicidade”, do artigo de Craveiro.

Para os professores de Letras e Comunicação propomos, além do artigo de Craveiro, também a leitura do artigo “Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa”, de Jônio Machado Bethônico e Carla Viana Coscarelli. Selecionamos alguns trechos dos dois textos para reflexão sobre literacia/letramento em marketing:

- No Brasil, muitos são os nomes dados para o estudo das mensagens. Literacia midiática, mídia-educação, educomunicação, pedagogia da comunicação e leitura crítica dos meios são alguns deles;
- Mensagens de marketing e publicidade têm ocupado cada vez mais a vida diária do consumidor contemporâneo. Os consumidores necessitam de competências em literacia publicitária para que sejam capazes de organizar, avaliar e compreender essas mensagens mercadológicas a que são expostos;
- A formação do cidadão é a de um indivíduo ativo, crítico e criativo em relação às tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, trabalha-se com a defesa da ideia de que não pode haver cidadania sem uma apropriação crítica e criativa das mídias;
- Viabilizar o tratamento do letramento em marketing nas escolas contribui para a aproximação entre práticas escolares e sociais, desnaturalizando as ações comunicacionais de caráter publicitário (nos seus mais diversos formatos e veículos), capacitando os sujeitos para uma leitura do mundo e para lidar com a linguagem de forma mais crítica e rica – e mais compatível com as demandas atuais;
- Pressupõe-se a importância – e a urgência – de se problematizar a atual cultura do consumo à qual muitos (professores e alunos) comumente se submetem acriticamente, seduzidos pelas mensagens e promessas das marcas – o que tem gerado comprometimentos individuais e familiares e potencializado problemas sociais mais amplos.

SEGUNDA ATIVIDADE

Modelagem no processo do ensino e aprendizagem

A atividade é recomendada para os cursos de graduação em Comunicação, Pedagogia, Letras, para os professores das licenciaturas em geral e do ensino médio. Tem como apoio o artigo “A modelização como ferramenta complementar no ensino de Teoria da Comunicação”, de Luiz Marcelo Robalinho Ferraz, relato de uma experiência em modelagem considerando a comunicação, na opinião do autor, como diálogo entre sujeitos que buscam se expressar através do mesmo sistema de signos. A dinâmica tem a finalidade de construir com os estudantes um quadro comum a respeito da comunicação. Está organizada na seguinte sequência didática:

1. Leitura do artigo, destacando as seguintes afirmações:

- O uso de recursos didáticos representa ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem, como forma de fazer os alunos refletirem sobre os conceitos discutidos. Um deles é a modelização;
- A modelização vem sendo adotada também como ferramenta complementar de alguns cursos de ensino superior, a exemplo da Medicina;
- É usada em cursos que trabalham com o modelo de aprendizado baseado em problemas, no qual o aluno se torna protagonista de seu processo comunitário;
- Experiência semelhante é realizada em cursos das ciências biológicas e da saúde, nos quais os alunos são instados a construir um modelo do sistema linfático humano usando *biscuit* como ferramenta no estudo da anatomia¹¹;
- Nos cursos de Jornalismo e Rádio, TV e internet, a modelização é uma possibilidade para articular a complexidade de conceitos na relação entre as perspectivas teóricas;
- A atividade consistiu na construção de uma escultura que refletisse a ideia de comunicação e se tornasse ponto de partida para articulação dos conceitos trabalhados na disciplina;
- A dinâmica levou-os a interagir, facilitando a troca de ideias e proporcionando maior aproximação na discussão sobre comunicação.

2. Discutir as afirmações em grupo, levando seus componentes a refletir sobre o significado de modelagem na perspectiva do autor e as possibilidades de modelagem no estudo dos fenômenos sociais.

3. Registrar as diferentes esculturas apresentadas no texto e discutir as análises apresentadas pelo autor, identificadas a seguir.

3.1. A árvore e a rosa dos ventos como metáforas da comunicação

Grupo C: “árvore do conhecimento”, trazendo a pergunta: “como você se conecta com o mundo?”.

Grupo D: “a comunicação por uma rosa dos ventos”.

11. SILVA, Augusta Antonia et al. O uso do *biscuit* como ferramenta complementar ao ensino de anatomia humana: um relato de extensão universitária. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 47-54, 2014.

3.2. A rede e a teia como formas de representar a ideia de conexão

Grupo E: “a teia de compartilhamento é mais importante que o meio pelo qual a informação é difundida, ressaltando a troca de saberes”.

Grupo F: “a interação entre receptores e mídias” foi o foco do grupo.

4. O professor, observando os diferentes grupos, faz a síntese das ideias apontadas e propõe que os alunos escolham uma das esculturas, justificando sua escolha em busca de resposta à pergunta: o que é comunicação?

TERCEIRA ATIVIDADE

Educomunicação na perspectiva de projetos

O artigo de Suyanne Tolentino Souza, “Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor”, apresenta a pesquisa sobre o desenvolvimento de uma nova disciplina no curso de Jornalismo de uma faculdade particular brasileira. Por meio dessa disciplina, denominada Mídia e Educação, o objetivo era avaliar a influência do uso da Metodologia de Projetos na formação do docente. Para a autora, o objeto desse estudo é a relação entre a formação do docente e o exercício da educomunicação no processo de ensino-aprendizagem. A Metodologia de Projetos não visa atender apenas a realidade específica de seu público-alvo, mas também auxiliar na formação de quem a desenvolve, uma vez que aproxima teoria e prática dentro de uma realidade específica.

1. Com essas considerações, propomos a leitura individual do artigo, a pesquisa em trabalhos ligados à educação sobre o que significa a Metodologia de Projetos e a comparação dos achados com a definição apresentada pela autora no item: “Aprendizagem ativa por meio da Metodologia de Projetos”.

2. Fazer uma síntese das noções em sala de aula.

3. Em seguida, tendo como referência o item “Comunicação e educação” do texto de Suyanne Souza, organizar grupos e discutir as seguintes citações do texto:

- Para Freire¹², a Educação se fundamenta num universo de comunicação, e não numa simples transferência de saber; é, portanto, um encontro de interlocutores na busca de significados;
- Para Moran¹³, a Educação é fundamentalmente um processo de comunicação e troca de informações entre pessoas. Essencialmente, comunicação e educação convergem na interação humana e articulam a temática da cidadania comunicativa¹⁴;
- Para propor a Metodologia de Projetos no processo de ensino-aprendizagem convém, também, considerar a perspectiva de Morin¹⁵ sobre a necessidade de situar tudo no contexto e no complexo planetário.

4. Leitura do item: “Proposta-ação da disciplina”, em que a autora buscou identificar os princípios do conhecimento pertinente e como estes foram

12. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983.

13. MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

14. KAPLÚN, Mario. *Comunicación entre grupos: el método del Cassete-Foro*. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

15. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. p. 33.

articulados no decorrer da disciplina. Ou seja, durante a implantação da disciplina, por meio da proposição da Metodologia de Projetos, a autora seguiu as sugestões e fases propostas por Behrens¹⁶ com algumas adaptações.

Fazer a leitura da tabela apresentada no texto e analisar a metodologia a partir da síntese feita em sala de aula sobre Metodologia de Projetos.

16. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.