

Revista do curso Gestão da Comunicação — Ano XVII — n. 2 — jul/dez 2012

Comunicação & educação



Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço de Biblioteca e Documentação – ECA/USP

Comunicação & Educação / revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. – Ano 17, n. 2 (jul/dez. 2012). – São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 1994 - 27 cm

Semestral.
ISSN 0104-6829

1. Comunicação 2. Educação I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Comunicações e Artes. Curso Gestão da Comunicação. II. Paulinas.

CDD - 21 ed. - 302.2

Esta obra segue as novas normas da Língua Portuguesa.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. João Grandino Rodas

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa

Vice-Diretora: Profa. Dra. Maria Dora Genis Mourão

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Vice-chefe: Profa. Dra. Roseli Figaro

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Jose Ruiz (Universidade Estadual de Campinas, Unicamp); Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo, USP); Alberto Efendy Maldonado de la Torre (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos); Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia, UFBA); Alice Vieira (Universidade de São Paulo, USP); Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos/Universidade de Santa Cruz do Sul, Uniso); Benjamin Abdala Junior (Universidade de São Paulo, USP); Christa Berger (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos); Clovis de Barros Filho (Universidade de São Paulo, USP/Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM); Cremilda Medina (Universidade de São Paulo, USP); Elza Dias Pacheco (t) (Universidade de São Paulo, USP); Eva Cristini Arruda Câmara Barros (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN); Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás, UFG); Ismail Xavier (Universidade de São Paulo, USP); Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo, USP); Jose Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos); José Manuel Morán (Universidade de São Paulo, USP/Universidade Norte do Paraná, Unopar); José Marques de Melo (Universidade de São Paulo, USP/Universidade Metodista de São Paulo, Umesp); Lindinalva Silva Oliveira Rubim (Universidade Federal da Bahia, UFBA); Marcus Freire (Universidade Estadual de Campinas, Unicamp); Margarida Maria Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo, USP); Maria Aparecida Baccega (Universidade de São Paulo, USP/Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM); Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo, USP); Maria Immacolata Vassalo de Lopes (Universidade de São Paulo, USP); Maria Lourdes Motter (t) (Universidade de São Paulo, USP); Maria Thereza Fraga Rocco (Universidade de São Paulo, USP); Marília Franco (Universidade de São Paulo, USP); Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo, USP); Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ); Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS); Raquel Paiva Araujo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ); Renata Pallottini (Universidade de São Paulo, USP); Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná, UFPR); Rosana de Lima Soares (Universidade de São Paulo, USP); Roseli Figaro (Universidade de São Paulo, USP); Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo, USP/Faculdades Oswaldo Cruz, FOC); Solange Martins Couceiro de Lima (Universidade de São Paulo, USP); Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos); Virgílio B. Noya Pinto (t) (Universidade de São Paulo, USP)

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Cristina Baccin (Decana da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina); Geneviève Jacquinot-Daleunay (Université de Paris-VIII e Laboratoire Communication et Politique - CNRS, Paris); Giovanni Bechelloni (Università di Firenze); Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México); Isabel Ferin da Cunha (Universidade de Coimbra); Jesús Martín-Barbero (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México); Jorge A. González (LabCOMplex – Universidade Nacional Autónoma de México); José Ignacio Agueda Gómez (Universidad de Huelva - España); José Martínez de Toda y Terrero (Centro Interdisciplinar de Comunicação Social – Pontificia Universidade Gregoriana, Itália); Lúcia Villela Kracke (Chicago State University); Luis Busato (Diretor de Comunicação – Universidade de

Grenoble, França); Marcial Murciano Martínez (Decano da Faculdade de Ciências da Comunicação da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha); Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima); Mario Kaplún (t) (Especialista em Comunicação e consultor independente no Uruguai); Milly Buonanno (Università di Firenze); Raul Fuentes (Iteso – Universidade Católica de Guadalajara); Valerio Fuenzalida Fernandez (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Comunicação & Educação é uma publicação do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Integrante da Rede Ibero-Americana de Revistas de Comunicação e Cultura. Indexada no PortCOM/Portdata (Brasil), Portal Infoamerica (Espanha) e Rebeca (ECA/USP).



CREDENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO:
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

Editores: Adilson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli; Ismar de Oliveira Soares; Maria Aparecida Baccega; Maria Cristina Castilho Costa; Maria Immacolata Vassalo de Lopes; Maria Lourdes Motter (t); Roseli Figaro; Solange M. Couceiro de Lima; Virgílio B. Noya Pinto (t)

Editora executiva: Juliana Winkel – MTB 31.205

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares – MTB 10.104

Assessora editorial: Cristine Vargas Pereira

Projeto gráfico – Capa: Telma Custódio
Miolo: Midiamix Soluções Editoriais

Produção de arte: Telma Custódio

Tradutores: Mariane Harumi Murakami e Maria Laet (Inglês) e Wilson Alves Bezerra (Espanhol)

Coordenação de revisão: Marina Mendonça

Revisão: Ruth Mitzuie Kluska

Produção e distribuição

Paulinas Editora
Rua Dona Inácia Uchoa, 62
04110-020 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 2125-3500
<http://www.paulinas.org.br>
e-mail: editora@paulinas.com.br
Telemarketing e SAC: 0800-7010081

Pedidos e assinaturas

Números avulsos: você adquire a revista na Rede Paulinas de Livrarias. Se preferir, ligue: 0800-7010081 ou acesse: www.paulinas.org.br
Assinatura: para receber os próximos números da revista *Comunicação & Educação* utilize o e-mail: livirtual@paulinas.com.br

Como publicar

Comunicadores e educadores que desejarem colaborar com a revista *Comunicação & Educação* devem enviar seus textos (indicando a seção para a qual são destinados) de acordo com os critérios para publicação no final da revista.

Endereço para correspondência:

Revista *Comunicação & Educação* (CCA-ECA-USP)
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Ala A – sala 12
Bloco Central – Cidade Universitária
05508-900 – São Paulo – SP – Brasil
Telefax: (+5511) 3091-4063
<http://www.eca.usp.br/comueduc>

Editorial

A Revista Comunicação & Educação que hoje chega ao leitor é resultado de um esforço do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, no sentido de compreender de maneira diferente a Comunicação – não como uma interpretação simbólica e fidedigna da realidade, criada e difundida por algumas agências especializadas, mas como uma prática social cujo objetivo primordial é criar vínculos e relações, espaços de relacionamento, convívio e sociabilidade. Por outro lado, resulta também de um compromisso dos professores e pesquisadores desse departamento para com a formação das novas gerações, a produção da cultura e o desenvolvimento humano, atividades que podem ser integradas a um conceito amplo de Educação.

Nesse esforço que já passa de duas décadas, muitos foram os resultados alcançados: uma licenciatura (a primeira no Brasil) em Educomunicação, o Curso de Especialização Lato Sensu Educomunicação: comunicação, mídias e educação, seminários, cursos de pequena duração, palestras, publicação de livros e projetos de políticas públicas – desenvolvidos junto a secretarias de educação – em nível nacional, estadual e municipal. Assim, atingimos nossa maioridade como especialistas nessa interface entre a Comunicação e a Educação, da qual esta Revista tem sido sempre a principal porta-voz.

Também a própria produção da revista cresceu muito – além do corpo docente do Departamento de Comunicações e Artes, contamos com uma editora executiva e uma assessora editorial, e temos hoje dois estagiários que nos auxiliam a buscar sempre novos temas, mais autores e perspectivas de maior abrangência para nossos leitores. E, nesse número em que apresentamos três artigos internacionais, temos a grata satisfação de reconhecer que também estamos atingindo nossa maturidade editorial. Esta, porém, só pode ser conseguida, avaliada e referendada por você, leitor, que nos prestigia e dedica sua atenção (hoje tão disputada pela sociedade midiática) à leitura daquilo que preparamos para você. Porque, sem dúvida, se alguma coisa permaneceu como em sua origem, é ter você como nossa prioridade. Assim, obrigado por sua leitura.

Os Editores

Sumário

APRESENTAÇÃO / PRESENTATION

- Educação e comunicação: textos, imagens e redes /
Education and communication: texts, images and networks
Maria Cristina Castilho Costa..... 7

ARTIGOS NACIONAIS / NACIONAL ARTICLES

- Os porquês de uma política nacional de mídia-educação /
Reasons for a national politics of Media Education
Alexandra Bujokas de Siqueira e Guilherme Canela..... 13
- A comunicação científica nos espaços de educação não formais /
Scientific communication on non-formal educational spaces
Cecilia C. B. Cavalcanti..... 23
- Interpretação de representações visuais: Lady Gaga em cena /
Interpretation of visual representations: Lady Gaga on the scene
Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Ogécia Drigo..... 31

ARTIGOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ARTICLES

- Precisamos realmente de educação para os meios? / Do We Really Need Media Education 2.0?
David Buckingham..... 41
- Transições do corpo à voz, à procura do outro: em direção ao ator bilíngue /
Transitions from the body to the voice, in search of the other: towards the bilingual actor
Graça dos Santos..... 61
- Educação para a comunicação televisiva / Education for televised communication
Valerio Fuenzalida..... 73

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO / COMMUNICATION MANAGEMENT

- Comunicação e práticas de consumo: uma relação inovadora em termos de programa de pós-graduação /
Communication and expenditure practices, an innovative relation in terms of post-graduation program
Ana Claudia Marigliani Bogner..... 85

ENTREVISTA / INTERVIEW

- Para além da forma, trabalhar o conteúdo / Beyond the form, work also on content
Juliana Winkel..... 95

CRÍTICA / REVIEW

- Avançando pelo século XXI: telenovela, um gênero perene /
Moving into XXI century: soap opera, a perennial gender
Marcia Percin Tondato..... 101

DEPOIMENTO / TESTIMONY

- A fotografia não foi inventada e sim descoberta /
Photography was not invented but discovered
Juliana Winkel e Izabel Leão 111

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

- Juventude, radioescola e cidadania: apontamentos teórico-metodológicos /
Youth, radioschool and citizenship: theoretical and methodological notes
Tarciana Campos e Alexandre Barbalho 121

POESIA / POETRY

- Um poeta em Vermelho / A poet on Red
Adilson Citelli 131

RESENHAS / DIGESTS

- Meio Ambiente: gestão pública e educomunicação /
Environment: public management and media education
Ismar de Oliveira Soares 133
- Dimensões da telenovela em Portugal / Dimensions of Soap Opera (Telenovela) in Portugal
Clarice Greco Alves 137
- Das imagens cinematográficas à proposta de um estudo das representações dos índios do Brasil /
From cinematographic images to the proposal of a study of the portrayal of
Brazilian Indigenous peoples
Maria Ignês Carlos Magno 145
- A autora e leitora Renata Pallottini / Author and Reader Renata Pallottini
Maria Cristina Castilho Costa 151

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

- Atividades com *Comunicação & Educação* – Ano XVII – N. 2 /
Activities with articles of *Communication & Education* – Year XVII – N. 2
Ruth Ribas Itacarambi 155

Educação e comunicação: textos, imagens e redes

Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa

Livre-docente em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professora associada da Universidade de São Paulo, presidente da Comissão de Pesquisa da ECA/USP, coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu Educomunicação: comunicação, mídias e educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura da USP (NPCC) e do Projeto Temático Comunicação e Censura – Análise teórica e documental de processos censórios a partir do Arquivo Miroel Silveira da ECA/USP, com apoio da FAPESP. E-mail: criscast@usp.br

Resumo: O texto sustenta a ideia de que as redes sempre estiveram presentes no desenvolvimento dos meios de comunicação. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, um novo modelo de rede se tornou realidade: flexível, multidirecional, interativa e não centralizada. A rede de comunicação por computadores tem se tornado importante na educação formal e não formal e tem se constituído um veículo de difusão, relacionamento e informação entre educadores. Por isso, mais do que nunca, é importante que professores e pesquisadores participem da rede, conheçam-na e possam orientar os usuários a também fazerem isso da melhor forma. A educação para os meios lhe dará as garantias de um uso consciente e crítico.

Palavras-chave: Redes, imagens, textos, educação para os meios.

Abstract: The text puts forward the idea that networks have always been present in the development of the means of communication. However, as from the second half of the twentieth century, a new model of network has become a reality: a network which is flexible, multidirectional, interactive, and decentralized. The communication network by computers has become important in formal and non-formal education and has turned into a vehicle for diffusion, connection and information among educators. Therefore, it is vital, now more than ever, that teachers and researchers participate in the network, get to know it, and are able to guide the users on how best to use it themselves. Education for the means of communication will ensure they can use it consciously and critically.

Keywords: Networks, images, texts, education for the means of communication.

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire

Os processos de comunicação sempre estiveram ligados à ideia de rede entre pessoas, leitores, ouvintes, espectadores, usuários. Desde a invenção da escrita, temos convivido com a certeza da autonomia das mensagens, que passaram a se disseminar e a alcançar um público cada vez maior num lastro crescente de tempo e espaço. Os meios de comunicação, desde as tabuinhas de cerâmicas utilizadas na antiguidade, passando pelos papiros e, finalmente, pelo papel, cada vez mais ajudavam o acúmulo de informação e o trânsito por essas trilhas que se tornaram cada dia mais complexas. Seguindo o princípio da distribuição geográfica, essas redes assumiam uma arquitetura radicular, semelhante ao

desenho da raiz de uma árvore, com um ponto central emissor e ramificações se dispersando por nós e embocaduras. Esse desenho centralizado estabelece uma forte hierarquização da rede, privilegiando o centro emissor e estabelecendo uma significativa dependência em relação ao meio onde se instala – a comunicação é tão mais rápida e fiel quanto mais próximo o receptor está da fonte. Assim se formaram as redes de telégrafos, de rádio e de televisão.

As redes de comunicação, por onde trafegam não só mensagens, mas também produtos e pessoas, à medida que se multiplicaram, passaram a exibir sua fragilidade, especialmente naquelas situações em que o controle das informações se tornou tão importante quanto a agilidade e rapidez na distribuição das mensagens.

Exemplos de evidente fragilidade foram as redes de espionagem criadas durante a Guerra Fria, quando a queda de um informante colocava em cheque todo o sistema de informação. Essa vulnerabilidade levou o engenheiro polonês Paul Baran, na década de 1960, a propor à Força Aérea norte-americana um protótipo revolucionário para as redes de comunicação: uma trama flexível, multidirecional e descentralizada, por onde se partilhasse informação de forma não hierarquizada – uma rede de desenho rizomático. Com base nessas orientações, foi criada a primeira rede por computadores, por Joseph Licklider, do Escritório de Tecnologia de Processamento de Informações (IPTO). A partir de então e nas duas décadas seguintes, as redes nesse novo desenho se multiplicaram pelo mundo, criando, efetivamente, uma malha mundial de comunicação.

O resultado foi uma arquitetura de rede que, como queriam seus inventores, não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de redes de computadores autônomos com inúmeras possibilidades de conexão, contornando barreiras eletrônicas¹.

Manuel Castells define as redes de comunicação como conjuntos de nós interconectados, cuja topologia define as distâncias entre seus usuários². O fluxo de informação entre eles, por sua vez, depende de uma hierarquia definida pela arquitetura da rede, que estabelece o trânsito dos dados no tempo e no espaço. São estruturas abertas que se podem expandir de forma ilimitada, desde que os usuários compartilhem os mesmos códigos de comunicação. Por isso, as redes implicam uma política interna, ou seja, uma distribuição de poder.

As redes são criadas para diversas finalidades concretas, como circulação financeira e investimento de capitais, gestão política, sistemas de comunicação midiática, como rádio e televisão, e formação de arquivos e acervos públicos – e, também, tráfico de drogas e outras formas de organização social, como rebeliões e ativismo político. Como toda a sociedade se organiza através dessas redes, elas interferem diretamente na atuação e na ação concreta dessa mesma sociedade.

REDES SOCIAIS

As chamadas redes sociais, porém, são redes especialmente criadas, do ponto de vista de seus usuários, para a sociabilidade, para a interação entre pessoas nelas conectadas. De uma maneira geral, são programas de comunicação por

1. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 26.

2. Id., p. 498.

computador em que cada usuário se conecta a partir de um convite pessoal, preenchendo um cadastro individual no qual traça um perfil de seus gostos, tendências, hábitos, informações pessoais, imagens, parentescos, participação institucional e interesses que vão de relacionamentos afetivos a jogos e entretenimento. O Facebook, criado por Mark Zuckerberg, é expressão inequívoca da mentalidade da sociedade contemporânea – globalizada, individualizada, tecnicista e cada vez mais mediatizada³.

Criando uma nova cultura de sociabilidade, entretenimento, enciclopedismo, participação social, publicidade e difusão de informações, as redes sociais como Facebook, Orkut, Twitter, YouTube e My Space se transformaram em uma verdadeira febre entre os usuários da Internet. E, para nós, autores, editores, colaboradores, conselheiros e leitores da Revista *Comunicação & Educação*, é importante saber que uma parte significativa das mensagens que transitam por elas é dedicada às questões da educação na atualidade, à vida dos educadores, às campanhas por educação, à divulgação de pensamentos e teorias de importantes pedagogos. Desde sites de divulgação de instituições educativas até a troca de informações entre professores, passando por campanhas sustentadas por movimentos sociais ligados a escolas, educadores e desenvolvimentos político e social; grupos de discussão entre alunos e ex-alunos; relacionamento entre professores e estudantes em diferentes níveis escolares; divulgação de seminários, congressos e lançamentos de livros, além de outras iniciativas individuais e coletivas, públicas e privadas, nacionais e internacionais, ocupam muitos megabits das redes de comunicação.

A Revista *Comunicação & Educação*, ao longo dos seus vinte anos de existência, tem alertado para a necessidade de os educadores conhecerem, analisarem e utilizarem as mídias digitais e a Internet em suas atividades pedagógicas. Argumentamos a favor dessa ideia com a justificativa de que estudantes devem se familiarizar com as novas mídias e com sua interatividade; que a maioria das profissões, hoje, exige esse conhecimento; que a rede de computadores acumula conhecimentos atualizados e globalizados; que as linguagens multimídias são cada vez mais utilizadas e necessárias. Mas, neste número, é o espaço que o tema “educação” vem conquistando nas redes sociais o nosso argumento.

São inúmeros os alertas para a necessidade de um aprimoramento das políticas públicas de educação; chamadas para a valorização do professor; críticas em relação ao descaso dos políticos para com a educação; teorias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento social e humano e a expressão de uma opinião pública cúmplice dos educadores e daqueles que os defendem. Assim, as redes sociais abrem ao educador a oportunidade de trocar ideias, formular opiniões, divulgar sua experiência e conhecimento e atingir um público que cresce dia a dia, especialmente no Brasil. Somos o país com maior índice de uso das redes sociais na América Latina, e estima-se que mais de 70 milhões de pessoas se constituam em seus usuários, estando 63% deles entre 15 e 35 anos. Se esses índices não são suficientes para motivar o educador relutante, a qualidade das matérias que circulam na Internet certamente o convencerá. Mensagens como a frase que serve de epígrafe a este ensaio, atribuída a Paulo Freire e repercutida

3. Para saber mais sobre o assunto: COSTA, Maria Cristina Castilho. No que você está pensando? Redes sociais e sociedade contemporânea. *Revista USP*, São Paulo, v. 22, p. 86-99, 2012.

em inúmeros sites e blogs de professores, pesquisadores e instituições educacionais, dão o tom do que se fala sobre educação nas redes sociais.

Quanto às resistências que ainda dificultam a utilização das redes sociais por educadores em suas atividades didáticas, lembramos que a educação para os meios é a área da interface entre comunicação e educação que mais colabora no sentido de conscientizar o usuário das implicações mercadológicas, publicitárias e manipuladoras das mídias, sejam elas analógicas ou digitais. Assim, trata-se não apenas de incluir as redes como recurso tecnológico na relação professor-aluno, ou de fazer das informações que por ela circulam referências no processo educativo, mas de fazer uso consciente e crítico de seu potencial comunicativo. Só não podemos desconhecer ou desconsiderar seu poder na atualidade. O número da Revista *Comunicação & Educação* que ora apresentamos traz considerações importantes a esse respeito, mostrando que isso é necessário e possível.

Passemos agora à apresentação dos textos que se seguem, os quais complementam o convite que aqui fazemos para que as redes sociais sejam, cada vez mais, um espaço de educação e de educadores:

ARTIGOS INTERNACIONAIS: DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS ÀS TRADIÇÕES DO CORPO

Neste número demos destaque aos artigos internacionais. Tendo recebido diversas colaborações de autores estrangeiros, julgamos oportuno ceder-lhes mais espaço para que nossos leitores pudessem conhecê-las. Começamos por um artigo muito importante, de autoria de David Buckingham, intitulado “Precisamos realmente de educação para os meios?”, no qual o autor aborda as diferentes correntes teóricas que explicam as chamadas “novas mídias”, algumas refletindo certo otimismo ideológico californiano, outras discutindo criticamente os diferentes usos das mídias digitais e da Internet. Considerando o bom desempenho com mídias digitais como resultado de competências culturais, habilidades sociais e conhecimento, Buckingham alerta para as persistentes desigualdades que se mantêm com a Web 2.0, colocando por terra qualquer visão determinista sobre a tecnologia.

O chileno Valerio Fuenzalida é o autor de “Educação para a comunicação televisiva”, em que aborda o desenvolvimento de estudos e pesquisas latino-americanas envolvendo a televisão, os quais teriam sido responsáveis por sua introdução no currículo da educação formal. O artigo enfoca as transformações resultantes desses trabalhos, que implicaram, entre outras coisas, a compreensão da televisão como a mídia doméstica por excelência, ou seja, cuja recepção se dá em casa, junto à família, em meio à vida cotidiana. Discorrendo sobre as características da televisão enquanto mídia e sobre seu uso na escola, ele adverte: “Não basta introduzir as mídias nas atividades escolares, é preciso capacitar a família para ser mediadora entre elas e as crianças e jovens”.

Um terceiro artigo internacional é de autoria da pesquisadora luso-francesa Graça dos Santos, que aborda a importância da voz na constituição da identidade individual e coletiva e na expressão do ser na sociedade. A partir do reconhecimento dessa importância, a autora ressalta, por consequência, também

a importância do corpo. Para essa explanação ela usa o teatro, arte à qual se dedica tanto na prática como na pesquisa teórica. É a partir dele que considera a voz como o caminho de encontro consigo mesmo e com o outro.

ARTIGOS NACIONAIS: DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS À COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA, CHEGANDO À ANÁLISE SEMIÓTICA DE LADY GAGA

Temos três artigos nacionais neste número. Alexandra Bujokas de Siqueira também se dedica ao estudo da Educação para as Mídias, ou Media Literacy, defendendo a necessidade de uma visão crítica sobre os meios de comunicação, capaz de engendrar um leitor crítico, conforme proposta da UNESCO. Tal proposta, entretanto, envolve, além de uma atitude crítica e política, também um planejamento de caráter abrangente, englobando diferentes esferas do poder. Segundo a autora, o resultado dessa proposta será obter cidadãos letrados e conteúdos midiáticos de qualidade.

Cecília Cavalcanti é autora do artigo “A comunicação científica nos espaços de educação não formais”, no qual aborda a crescente importância da divulgação científica através das mídias – especialmente, na atualidade, com o advento das mídias digitais. Segundo a autora, as novas tecnologias da comunicação não só desenvolvem a divulgação científica como a própria ciência, na medida em que possibilitam a pesquisa por grupos integrados pela rede de computadores.

Com base em diferentes autores que analisam a importância da imagem visual na cultura contemporânea, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Maria Ogécia Drigo analisam a imagem de um ícone da atualidade – Lady Gaga. Passando por Roland Barthes e Umberto Eco, as autoras reafirmam a importância do estudo da leitura das imagens para proporcionar um olhar capaz de contemplar, discriminar e generalizar. Seu exercício em decodificar a imagem da estrela da música *pop* inglesa se apresenta como uma das possibilidades para alcançar esse objetivo.

AINDA A IMAGEM – DEPOIMENTO DE BORIS KOSSOY

Fotógrafo, pesquisador, autor e professor, Boris Kossoy deu seu depoimento à Revista *Comunicação & Educação*. Hoje, a importância da imagem é algo que se sabe e se compreende, diz Kossoy, que escreveu inúmeros livros e artigos para nos ensinar que a imagem não é mera ilustração do texto, mas uma ação sobre a realidade e uma forma muito profunda de conhecimento sobre ela.

EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NÃO SIGNIFICA APENAS ENTUSIASMO TECNOLÓGICO

Gianna Cappello é a entrevistada deste número da Revista *Comunicação & Educação*. A presidente da Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED) ressalta o aumento da importância da educação para

os meios de comunicação em todo o mundo. Otimista com o fato, comenta, entretanto, que isso não significa, de maneira nenhuma, apenas entusiasmo com o uso da tecnologia.

MÍDIAS AUDIOVISUAIS: TELENÓVELAS E CINEMA

Marcia Perecin Tondato, na seção Crítica, propõe-se a estudar as telenovelas brasileiras apresentadas nos últimos onze anos, construindo um trabalho interessante de referência que será útil para muitos estudiosos. Passando pelos principais títulos apresentados, a autora vai mostrando o que mudou na televisão, na sociedade e na recepção do veículo, até a telenovela se tornar um produto de consumo diferente daquele que a caracterizou nos seus primórdios, quando alcançava índices astronômicos de audiência. Uma nova sociedade, um novo espectador, uma nova realidade midiática exigem, também, uma telenovela diferente.

A estreia do filme *Xingu*, de Cao Hamburger, é o pretexto para Maria Ignês Carlos Magno abordar a imagem do índio na cinematografia brasileira. De Hans Staden, de Luis Alberto Pereira, passando por *Caramuru, a invenção do Brasil*, de Guel Arraes, chegando a *Xingu*, a autora mostra a difícil tarefa de se abordar o índio, seja de forma histórica ou como ficção.

AINDA MAIS...

Finalmente, dois livros foram resenhados nessa edição da Revista *Comunicação & Educação*. O primeiro é a obra *Chez Mme. Maigret*, de Renata Pallottini, resenhada por Maria Cristina Castilho Costa, que procura mostrar como um leitor pode se tornar autor, apossando-se dos personagens pelos quais se apaixona.

O segundo é *Gestão pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces*, de Carlos Frederico Loureiro, que Ismar de Oliveira Soares resenha, apontando para a obra como uma rica fonte para estudiosos da gestão comunicativa.

E, por falar em Gestão, a seção da revista que tem esse título apresenta o projeto de comunicação desenvolvido por Ana Cláudia Marigliani Bogner para o Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas do Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing, com o objetivo de torná-lo mais conhecido de seu público-alvo, fortalecendo seus objetivos e identidade.

Terminamos com uma nota poética – escolhida por Adílson Odair Citelli –, em que Agnaldo José Gonçalves se faz presente com versos de sua obra *Vermelho*, na qual, como uma boa metáfora sobre o conteúdo do presente número de nossa revista, aproxima a linguagem verbal da linguagem plástica e visual.

Espero que nossos leitores apreciem toda essa riqueza em letras, sons e imagens.

Os porquês de uma política nacional de mídia-educação¹

Alexandra Bujokas de Siqueira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), com pós-doutorado em Estudos de Mídia pela Open University, na Inglaterra. Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E-mail: bujokas@uol.com.br

Guilherme Canela

Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo. Assessor de Comunicação e Informação para o Mercosul e Chile da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

E-mail: guilherme.godoi@unesco.org.br

Resumo: O objetivo deste artigo é oferecer um panorama conceitual que fundamente iniciativas internacionais na promoção de políticas de *media literacy* que incluam a promoção de habilidades para acessar, avaliar e usar as novas e velhas mídias, integrando o desenvolvimento de habilidades técnicas, culturais e políticas. Para tanto, o texto recupera iniciativas da Unesco dos anos 1980 até o presente momento, complementando esse cenário com a descrição de ações da União Europeia e do Office of Communications, órgão regulador da mídia britânica. Ao final, apresenta o modelo curricular da Unesco para a formação de professores em Alfabetização Midiática e Informacional.

Palavras-chave: *Media literacy*, mídia-educação, políticas públicas, formação de professores, currículo.

Abstract: This paper aims to provide a conceptual overview that supports international initiatives to promote media literacy policies, which include the promotion of abilities to access, evaluate and use both new and old media, connecting the development of technical, cultural and political skills. In doing so, it retrieves UNESCO initiatives, from the early 80s to the present, and also complements the scenario with the actions carried out by the European Union and the Office of Communications, the British media regulator. At the end, the paper presents the UNESCO's curriculum for teacher training in media and Information Literacy.

Keywords: *Media literacy*, media education, public policies, teacher training, curriculum.

Recebido: 11/04/2012

Aprovado: 20/04/2012

1. Texto escrito com base no conteúdo da palestra "Os porquês de uma política nacional de mídia-educação", proferida por Guilherme Canela, durante o II Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado em 23 e 24 de agosto de 2010. Aspectos da proposta aqui apresentada vêm sendo testados em atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com apoio da Capes e do CNPq, sob coordenação de Alexandra Bujokas de Siqueira.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento em que as escolas precisam de políticas nacionais de mídia-educação, e não é difícil apontar razões para isso. As mídias estão diluídas na nossa experiência cotidiana, no trabalho, estudo e lazer. O uso que fazemos delas ora nos caracteriza como leitores, ouvintes e espectadores², ora como escritores e produtores de conteúdo. Independentemente da nossa

motivação inicial – compartilhar um vídeo com os amigos ou adaptar uma apresentação para a linguagem audiovisual –, nossa produção é geralmente amadora, isto é, motivada por interesses pessoais e sem intenção de lucro. Produtores amadores, em geral, não possuem uma visão “de dentro” do sistema de produção midiática – e é esse o mecanismo que explica, em parte, por que os filmes ou as notícias são como são.

Talvez um dos mais reveladores aspectos da comunicação midiática seja a presença das relações de poder na produção de conteúdos. Sem formular juízos de valor, precisamos conhecer essas interações, sob pena de sermos prejudicados no exercício de nosso direito de acesso à informação e liberdade de expressão.

Em palestra proferida no Fórum Internacional de Pesquisa em *media literacy*³, promovido pelo Ofcom⁴ britânico, a professora Sonia Livingstone, da London School of Economics e Political Science, destacou as relações de poder entre “a grande mídia e o pequeno público” – uma imagem contraditória, já que o público é fisicamente maior que os proprietários e seus profissionais. E que poder é esse?

Numa definição elementar, poderíamos dizer que *poder* se refere à capacidade de exercer influência. Nas sociedades contemporâneas, identificamos três formas básicas de poder social: o econômico (capacidade de mobilizar dinheiro), o político (capacidade de estabelecer leis, vigilância e punição) e o simbólico (capacidade de mobilizar e valorizar ideias).

Todas as instituições sociais exercem uma ou mais formas de poder. Também a mídia mobiliza dinheiro e ideias, vigia, agenda e, em certa medida, pune. Na relação da mídia com o público, vemos uma enorme assimetria entre as capacidades de mobilização: a audiência influencia a permanência ou não de um programa, mas não é menos verdade que as escolhas do público estão limitadas ao leque de opções ofertadas. A longo prazo, tal assimetria gera desigualdades de acesso à informação relevante.

Uma forma de enfrentar as assimetrias é o estabelecimento de políticas de regulação, segundo as regras do jogo em um Estado democrático de direito. Políticas desse tipo objetivam criar mecanismos de regulação independentes do governo ou de pressões corporativas, fomentar o desenvolvimento de sistemas de mídia públicos, comerciais e comunitários, e conferir aos usuários, poderes para fazer uso crítico e autônomo dos meios de comunicação, bem como exercer a defesa qualificada da liberdade de expressão como elemento central para o desenvolvimento das democracias. Este último aspecto – o do “empoderamento do público” – compõe a base das ações de educação para a mídia.

MEDIA LITERACY E FORMAÇÃO DO JOVEM

A mídia para o público jovem envolve questões específicas. No contexto contemporâneo, a ideia de infância está colocada em cartas de direito como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada pela

2. Internacionalmente, vem sendo usado o termo **multiliteracies** para se referir às habilidades de leitura e escrita que emergem com a popularização das mídias digitais. Para alguns pesquisadores, entretanto, é só uma questão de tempo até que as qualificações das **multiliteracies** desapareçam como formas digitais específicas e se integrem ao conceito mais amplo e mais simples de leitura. Aqui, iremos nos referir à **media literacy** e leitura como esse conjunto maior de habilidades para ler e produzir conteúdo, usando a linguagem verbal e as linguagens não verbais.

3. **Media literacy** é o termo em inglês que tem sido usado para caracterizar o conjunto de habilidades e competências necessárias para se viver e trabalhar no contexto contemporâneo marcado pela popularização das tecnologias de comunicação e informação.

4. O Office of Communications (Ofcom) é um órgão regulador da mídia britânica criado com a Lei de Comunicações de 2003.

Organização das Nações Unidas, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil – que expressam os anseios das nações em relação a indivíduos de determinados limites etários. Uma vez estabelecidos os princípios e direitos para a infância, as nações passam – ou deveriam passar – a ter, como preocupação central, colocar em prática tais enunciados nos espaços em que suas crianças se desenvolvem⁵. Sendo os meios de comunicação instituições fundamentais no processo de socialização da infância, torna-se indispensável a oferta, pelo Estado, de instrumentos alinhados à promoção de direitos, além da regulação daqueles que apresentem potencial risco em contrário.

Intrínseca a esta discussão é a perspectiva de que a regulação da mídia não se dê somente a partir da ideia de que os conteúdos audiovisuais apresentam riscos ao desenvolvimento da população infantojuvenil. Em outras palavras, é preciso também atentar aos benefícios auferidos da interação com a mídia. O binômio proteger-promover, portanto, surge como paradigma contemporâneo para a mídia-educação, tendo, entre seus objetivos, formar leitores e produtores críticos e autônomos.

O QUE SIGNIFICA SER LEITOR CRÍTICO DA MÍDIA

Enquanto um leitor ingênuo vê as mensagens midiáticas como uma analogia da realidade – e, portanto, a mensagem como um veículo para a verdade dos fatos –, um leitor crítico, por sua vez, compreende o que vê como resultado de processo de produção; e a mensagem, por sua vez, como produto de relações de força que geram significado. Nesse contexto, a tarefa da educação para a mídia é criar oportunidades para que o público conheça os meandros da produção profissional de mensagens em larga escala, bem como o modo pelo qual ela mobiliza sua própria formação de valores. Alcançado esse objetivo, sua interação com as mídias (e vice-versa) ganha em qualidade, assim como a percepção dos cidadãos quanto à centralidade da liberdade de expressão e ao direito à informação para a consolidação das democracias.

Qualquer que seja a iniciativa ligada à educação para as mídias, é preciso uma definição do que seja um leitor crítico e autônomo para o planejamento de estratégias afinadas a esse perfil.

Na Europa, em 2004, Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido assinaram o European Charter for Media Literacy, no qual sintetizam uma ideia comum desse leitor:

Acreditamos que as pessoas detentoras de uma *literacia* dos media devem ser capazes de:

- Usar eficazmente as tecnologias dos media para aceder, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e da sua comunidade;
- Ter acesso e efetuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos mediáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas;

5. CANELA, Guilherme; AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. *Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e Adolescentes: uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasília: ANDI, 2008.

- Compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e por quê, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e econômicos dessa produção;
- Analisar criticamente as técnicas, linguagens e convenções usadas pelos media e as mensagens que estes veiculam;
- Usar criativamente os media para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões;
- Identificar e evitar, ou confrontar, conteúdos e serviços mediáticos que possam ser indesejados, ofensivos ou prejudiciais;
- Fazer um uso eficaz dos media no exercício dos seus direitos democráticos e responsabilidades cívicas⁶.

O Ofcom britânico também tem uma definição de leitor crítico e autônomo para embasar as políticas de *media literacy* executadas no país desde 2003, quando foi aprovado o Communications Act 2003, que atribui àquela instituição a tarefa de promover a compreensão pública do papel social e do funcionamento da mídia:

Media literacy tem paralelos com a leitura tradicional, a habilidade para ler e escrever. Assim, *media literacy* é a habilidade para ler e escrever informação audiovisual ao invés de texto. No nível mais simples, *media literacy* é a habilidade para usar uma variedade de mídias e ser capaz de compreender a informação recebida. Em um nível mais avançado, a habilidade de ler se move do simples reconhecimento e compreensão para uma ordem mais elevada de habilidades de pensamento crítico, tais como saber questionar, analisar e avaliar a informação. Este aspecto da *media literacy* é algumas vezes descrito como “visão crítica” ou “análise crítica”. (...) Pessoas letradas em mídia (...) deveriam saber reconhecer em que medida o produtor está tentando influenciá-las de alguma forma. Elas deveriam também ser capazes de usar as tecnologias de comunicação para criar seus próprios conteúdos em áudio e vídeo⁷.

De modo geral, as habilidades de *media literacy* requerem três capacidades básicas: saber acessar mensagens; saber avaliar a qualidade da informação e saber produzir conteúdos usando diversas linguagens e plataformas. De posse dessas habilidades, os cidadãos podem se relacionar melhor com a mídia e, conforme Martinsson⁸, aprimorar o pensamento crítico e a autonomia, solucionar problemas e desenvolver habilidades mais sofisticadas de comunicação e expressão, construindo assim uma cidadania ativa e informada.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO

Colocar tal proposta em prática requer o desenho de uma ampla política que envolva as esferas pública federal, estatal e local, além da esfera privada e da sociedade civil organizada para:

- baratear os equipamentos;
- prover redes e outros serviços de acesso com custos compatíveis à *renda per capita* dos diversos segmentos da população;

6. EUROPEAN CHARTER FOR MEDIA LITERACY. **Carta europeia para uma literacia dos media.** Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=4>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

7. OFFICE OF COMMUNICATIONS (2009). **What is media literacy** [O que é media literacy]. Disponível em: <<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/about/whatis/>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

8. MARTINSSON, Johanna. **The role of media literacy in the governance reform agenda** [O papel da media literacy na agenda da reforma governamental]. Washington: The World Bank, 2009. p. 3.

- promover a educação para operar sistemas tecnológicos;
- criar mecanismos de proteção de grupos vulneráveis;
- criar mecanismos para a autorregulação.

Do mesmo modo, fomentar o desenvolvimento da capacidade de avaliação implica promover:

- educação para decodificar mensagens;
- criação de canais institucionais para onde o público possa dirigir reclamações;
- criação de parâmetros objetivos e independentes para a recuperação e avaliação de conteúdos quando uma reclamação é registrada;
- oferta de infraestrutura pedagógica: fomento à produção de materiais específicos sobre mídia-educação, cursos para professores e disponibilização de acervos com direitos autorais específicos para a apropriação de conteúdos.

Por fim, antes e para fomentar a produção de conteúdos, é necessário:

- ter à disposição canais públicos e comunitários através dos quais possa ser veiculada a produção do público;
- ter políticas de incentivo à produção independente;
- ter políticas de incentivo à produção de caráter comunitário;
- promover uma reforma curricular que inclua as mídias digitais no trabalho cotidiano das escolas;
- ter investimentos públicos para fomentar o desenvolvimento de uma cultura digital escolar.

Assas ações contribuem para formar o ecossistema midiático comprometido com a liberdade de expressão e com o Estado de direito democrático, conforme descrito por Martín-Barbero⁹.

A PROPOSTA DA UNESCO

O cenário descrito indica que é preciso conceber a educação para a mídia como componente de uma política ampla que a Unesco chama de “desenvolvimento da mídia”:

O corolário dessa análise é a necessidade da intervenção estatal no sentido de promover um ambiente de mídia caracterizado pela liberdade de expressão, pelo pluralismo e pela diversidade, com a definição pormenorizada de leis de restrição da liberdade da mídia, limitadas àquelas necessárias a uma democracia, e com dispositivos legais que assegurem igualdade de condições no plano econômico. Tudo isso requer dispositivos para a mídia pública e comunitária e, também, para a mídia privada¹⁰.

A visão sistêmica da estrutura de comunicação midiática de um país nos indica caminhos por onde podemos desenvolver ações de educação para a mídia. É preciso encontrar formas de ensinar questões de caráter técnico, estético, cultural e político.

9. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación* [A educação a partir da comunicação]. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

10. UNESCO; INTERNATIONAL EXPERT GROUP. *Indicadores de desenvolvimento de mídia: marco para avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação*. Brasília: Unesco, 2010. p. 4.

A Unesco, no escopo do programa Information and Media Literacy, estabeleceu quatro ações estratégicas:

1. Promover melhor compreensão do funcionamento da mídia, seu potencial e suas limitações;
2. Promover o pensamento crítico, a autonomia e a iniciativa para lidar com as mensagens;
3. Fortalecer as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos indivíduos em congruência com as capacidades, os direitos e as responsabilidades dos meios;
4. Facilitar o acesso, o uso criativo e produtivo das tecnologias de comunicação e informação¹¹.

Essas ações vêm sendo implementadas em diversos países e acompanhadas pela UNESCO há mais de 25 anos. Um marco importante foi o Simpósio Internacional sobre Mídia-Educação¹², realizado em Grunwald, Alemanha, em 1982. Ao final do evento, os participantes elaboraram uma declaração clamando as autoridades competentes de cada país a:

1. Lançar e dar suporte a amplos programas de mídia-educação, da educação infantil à universidade e, também, na educação de adultos;
2. Incentivar o desenvolvimento da consciência crítica, promovendo competências para o uso das mídias impressa e eletrônica, incluindo habilidades de análise das mensagens, produção criativa e formas de participação em canais já existentes;
3. Desenvolver cursos para professores que, ao mesmo tempo, ampliem o conhecimento sobre os meios de comunicação e ensinem métodos pedagógicos apropriados para se usar mídias na educação, levando em conta a experiência dos estudantes;
4. Estimular a pesquisa que beneficie a mídia-educação em domínios tais como a Psicologia, a Sociologia e as Ciências da Comunicação;
5. Apoiar ações da Unesco que têm como objetivo fomentar a cooperação internacional para promover a mídia-educação.

Outras conferências sobre o tema foram realizadas em Toulouse, na França, em 1990; em Viena, na Áustria, em 1998; em Sevilha, na Espanha, em 2000; em Paris, em 2005; em Ryidah, no Oriente Médio, em 2006; e novamente em Paris, em 2007. Tais conferências embasaram a produção de outros documentos voltados a essas questões.

Em 2008, um grupo de *experts* se reuniu em Paris para discutir as bases de um referencial curricular para a formação de professores, gerando um relatório¹³ que delineou temas e competências básicas de um educador hábil a usar as mídias. O quadro 1 apresenta os tópicos selecionados.

Em 2011, a Unesco lançou a versão final do documento Media and Information Literacy Curriculum for Teachers¹⁵ ou Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para Formação de Professores, com versão em português a ser lançada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em 2012.

11. Id. *Teacher training curricula for media and information literacy: background strategy paper* [Currículos de treinamento para professores em media e information literacy; carta estratégica de background]. Paris: Unesco, 2008. p. 5.

12. GRUNWALD. *Declaration on Media Education* [Declaração Grunwald de mídia educação]. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 5 ago. 2010.

13. UNESCO; INTERNATIONAL Expert Group. *Teacher training curricula for media and information literacy: background strategy paper* [Currículos de treinamento para professores em media e information literacy; carta estratégica de background]. Paris: Unesco, 2008.

TEMA	DESCRIÇÃO
1. TEMAS PARA FORMAR O REPERTÓRIO DO PROFESSOR	
Mídia e discurso democrático	Liberdade de expressão, pluralismo e diversidade na mídia; transparência e propriedade; mídia como plataforma para o discurso democrático; profissionalismo na mídia (jornalismo, ética); infraestrutura capaz de dar suporte ao pluralismo e à diversidade.
Análise de textos midiáticos	Processos de construção de textos midiáticos; códigos e convenções que formam a "gramática da mídia"; representação, identidades e estereótipos; estruturas narrativas, vozes, inclusão e exclusão de informações.
Compreensão do papel social da mídia	Propósitos subjacentes à comunicação midiática, discurso e persuasão; informação, educação, entretenimento e propaganda; avaliação de fontes, autoridade e precisão das informações veiculadas.
Audiências	Conceito de público-alvo; audiências ativas (interpretação, negociação, avaliação, acesso e uso).
Produção de conteúdo por parte das corporações de mídia	Como as corporações de mídia operam; direitos e responsabilidades, liberdade de expressão; indústria cultural, propriedade e regulação.
Produção de conteúdo por parte do público	Como criar e divulgar suas próprias mensagens; uso de tecnologias de comunicação e informação; valores éticos, autonomia pessoal e participação na esfera pública; promoção do diálogo intercultural.
Produção técnica	Uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação.
2. TEMAS PARA FORMAR O PROFESSOR PARA ENSINAR SOBRE MÍDIA	
<i>Design</i> instrucional	Desenvolvimento de atividades curriculares para ensinar educação para a informação e comunicação; adaptação e desenvolvimento de recursos educacionais e amostras de mídia; criação e desenvolvimento de recursos para o trabalho cooperativo, através das tecnologias de comunicação e informação; uso de métodos de questionamento e solução de problemas; desenvolvimento de métodos adequados de avaliação das atividades.
Mudanças no setor educacional em função das mídias	Mudanças no papel do professor; implementação do currículo e mudanças na gestão; criação de ambientes escolares que dão suporte à educação para a informação e comunicação.

Quadro 1: Temas de mídia-educação para compor um referencial curricular para a formação de professores¹⁴.

A primeira parte da proposta curricular descreve as competências básicas para acessar, avaliar, usar e produzir conteúdos usando as mídias, bem como formas de integrar essas competências aos currículos de formação de professores. Apresenta, também, dez técnicas pedagógicas que facilitam seu ensino e aprendizagem. A segunda parte reúne onze módulos que sintetizam conceitos relevantes para orientar o estudo da mídia, tais como liberdade de expressão,

14. Ibid. (Tradução nossa.)

15. Id. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* [Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores]. Paris: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

ética e responsabilização da mídia, audiências, publicidade, sistemas de produção de notícias e linguagem e representação.

De modo geral, o referencial curricular foca o desenvolvimento da consciência na maneira pela qual usamos as mídias. A mídia-educação é considerada um instrumento para construir sociedades do conhecimento e promover a liberdade de expressão e o acesso à informação.

A proposta é que universidades brasileiras implementem projetos-piloto integrando a educação para a informação e comunicação na formação inicial de professores para o Ensino Médio, através de um referencial curricular adaptável em todo o mundo. Na perspectiva da Unesco, trata-se de uma proposta que não só aborda as questões de mídia, mas facilita a integração de outras áreas do currículo à leitura, produção e participação cidadã, que emerge da disseminação das tecnologias de comunicação e informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relativo insucesso de políticas de mídia-educação nos últimos anos deve-se, em muito, à incapacidade de se resolver a equação: “muito hardware, pouco software versus muito software, pouco hardware”. As políticas de mídia-educação se concentravam em um ensino majoritariamente conceitual e teórico, sem que os aprendizes pudessem ter uma consciência real do que significava “fazer mídia”.

Da mesma forma, é comum que a introdução das chamadas tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar se dê por meio do uso mecanizado da ferramenta tecnológica, sem aprofundamento sobre o significado social das TICs para as sociedades da informação e do conhecimento.

O ponto de equilíbrio está em viabilizar iniciativas que integrem habilidades técnicas, para operar as ferramentas, e também culturais, para analisar, compreender, valorizar, criticar e usar as novas e velhas mídias – integrando-as às perspectivas sociais, políticas, culturais e econômicas das sociedades contemporâneas. A inclusão dessas questões na formação das novas gerações de educadores será decisiva para criar um ecossistema midiático que, ao mesmo tempo, reflita os padrões aceitos e também as expectativas da diversidade de públicos – resultado de uma sociedade consciente do papel social dos meios de comunicação, que cobraria do Estado seu papel regulador, criando o ciclo virtuoso descrito por Salomon¹⁶: “o público diz ao órgão regulador o que eles querem, o regulador codifica as expectativas em um regulamento e as corporações de mídia, seguindo as regras, entregam ao público o que ele tem expectativa de ver”.

Quando este ciclo é consolidado, os cidadãos letrados em mídia são capazes de garantir que a qualidade dos conteúdos e processos de comunicação se mantenham elevados.

16. SALOMON, Eve. The role of broadcasting regulation in media literacy [O papel da regulação da radiodifusão na media literacy]. In: ONU; UNESCO; ALLIANCE OF CIVILIZATIONS/GRUPO COMUNICAR. Mapping media education policies in the world [Mapeando as políticas de mídia-educação no mundo]. Nova York: ONU, 2009. p. 202.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANELA, Guilherme. **AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e Adolescentes: uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção.** Brasília: ANDI, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación** [A educação a partir da comunicação]. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MARTINSSON, Johanna. **The role of media literacy in the governance reform agenda** [O papel da *media literacy* na agenda da reforma governamental]. Washington: The World Bank, 2009.

SALOMON, Eve. **The role of broadcasting regulation in media literacy** [O papel da regulação da radiodifusão na *media literacy*]. In: ONU; UNESCO; ALLIANCE OF CIVILIZATIONS/GRUPO COMUNICAR. **Mapping media education policies in the world** [Mapeando as políticas de mídia-educação no mundo]. Nova York: ONU, 2009.

UNESCO; INTERNATIONAL EXPERT GROUP. **Teacher training curricula for media and information literacy: background strategy paper** [Currículos de treinamento para professores em *media e information literacy* – carta estratégica de *background*]. Paris: Unesco, 2008.

_____. **Indicadores de desenvolvimento de mídia: marco para avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação.** Brasília: Unesco, 2010.

Endereços eletrônicos

EUROPEAN CHARTER FOR MEDIA LITERACY. **Carta europeia para uma literacia dos media.** Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=4>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

GRUNWALD. **Declaration on Media Education** [Declaração Grunwald de mídia educação]. Disponível em <http://www.UNESCO.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 5 ago. 2010.

OFFICE OF COMMUNICATIONS (2009). **What is media literacy** [O que é media literacy]. Disponível em: <<http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/about/whatis/>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

UNESCO; INTERNATIONAL EXPERT GROUP. **Media and Information Literacy Curriculum for Teachers** [Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores]. Paris: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

Curso de Especialização em Educomunicação



curso de especialização *lato sensu*

O Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP abre inscrições para a primeira turma de especialização *lato sensu* em Educomunicação

Habilidades do Educomunicador

- Desenvolver uma leitura crítica da mídia.
- Dominar a pedagogia do tratamento da comunicação no espaço escolar, tanto como conteúdo didático quanto como processo a ser adotado.
- Ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, garantindo as diferentes formas de expressão por parte dos polos vivos no ecossistema escolar, valorizando especialmente a mediação artística.
- Implementar trabalhos colaborativos de produção midiática utilizando os recursos da informação e da comunicação em processos educativos.
- Implementar estratégias de planejamento, gestão e avaliação de planos, programas e projetos na área da comunicação/educação em espaços educativos.
- Entender e interferir nas políticas públicas que legitimam a educomunicação como nova área de intervenção social nos espaços educativos.

Processo Seletivo Semestral

Duração: três semestres

Pré-requisito: formação superior em qualquer área do saber.

Seleção: prova escrita, entrevista

Mais informações
www.cca.eca.usp.br

cca
Departamento de
Comunicações e Artes

eca
usp

USP

Endereço

Av. Prof. Lúcio Martins
Rodrigues, 443, sl 209
Cidade Universitária
São Paulo - SP

Contato

(+5511) 3091-4341
(+5511) 3091-4867
www.cca.eca.usp.br

A comunicação científica nos espaços de educação não formais*

Cecilia C. B. Cavalcanti

Pós-doutoranda da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ). Doutora em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ. Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, pelo Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBqM/UFRJ). E-mail: ceciliacbc@gmail.com

Resumo: Na nova dinâmica social da atualidade, percebe-se que a comunicação e a educação científica ocupam lugar preponderante. Este artigo tem como objetivo discutir a premissa de que a educação científica acontece além dos muros das academias, encontrando, nos espaços midiáticos, novas formas de cognição. Ressalta-se, ainda, que as TIC's estabelecem uma nova pedagogia da percepção, criando habilidades e apropriando-se da informação através da experimentação e da interatividade, o que torna o sujeito, dessa forma, tanto receptor como produtor de conhecimento.

Palavras-chaves: Divulgação científica, educação em ciências, mídia, cognição, conhecimento.

Abstract: Nowadays we can see a new social dynamic in which communication and science education play a predominant role. This article has as its premise that science education happens beyond the walls of academia and media spaces found in new forms of cognition. It is emphasized that the technologies of communication and information establishing a new pedagogy of perception, creating new skills, appropriating information through experimentation and interactivity, making the subject receiver and producer of knowledge.

Keywords: Popularization of science, media, science education, cognition, knowledge

INTRODUÇÃO

O desejo de conhecer, construir um modelo de mundo e juntar as peças do quebra-cabeças da vida é algo próprio de todo ser humano, fazendo com que toda ciência seja um exercício de imaginação e indagação que se traduz em representações do mundo em cada tempo e espaço.

Para além dos espaços da educação formal, a educação científica e sua divulgação encontram também outros espaços de visibilidade. Para se observar as narrativas da mídia integradas à ciência, por exemplo, deve-se levar em consideração o sujeito e sua mobilidade, determinada pela transmissão da informação.

Vamos considerar como presentes nos espaços alternativos de difusão da informação científica e do conhecimento uma gama de discursos com

Recebido: 29/02/2012

Aprovado: 21/03/2012

* Artigo escrito com base na tese de Doutorado O conhecimento em exposição: novas linguagens da comunicação como construção multidirecional de conhecimento e de percepção do mundo contemporâneo, elaborada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

características bastante variadas, encontrados em museus, na mídia ou em atividades diversas como palestras públicas, eventos nacionais, cursos e turismo ecológico. Estas atividades têm sido apontadas como instrumentos capazes de melhorar a compreensão da biotecnologia moderna, ampliando seu debate e incorporando novos atores e tensões.

Neste sentido, a difusão da cultura científica alcançou o status de parte integrante da sociedade como formadora de opinião. Entende-se por difusão científica todo processo usado na comunicação da informação científica e tecnológica, direcionada tanto para especialistas (disseminação científica) quanto para o público em geral (divulgação científica), através da multiplicidade de linguagens e representações do conhecimento científico nos espaços de comunicação. O objetivo desta difusão seria o de traduzir, a partir dos recursos linguísticos da comunicação, a informação técnico-científica, a fim de atingir o público em geral.

O desenvolvimento da medicina, da informática, da biotecnologia, da ecologia ou da astrofísica está em primeiro plano do interesse de cada vez mais cidadãos, que solicitam não somente manter-se informados, como também participar destes conhecimentos e que são objetos de debates apaixonados (...)².

A transmissão do conhecimento passa por dois caminhos fundamentais. O primeiro seria institucional, conectado com a função de ensinar e tendo como lugar as instituições ligadas à educação em todos os seus níveis. Na época do Iluminismo ou do universo livresco, quando os filósofos e cientistas passaram a comentar e divulgar suas ideias e conceitos, surgiram dois protagonistas difusores do conhecimento: o intérprete, encarnado no filósofo, e o professor, responsável pela educação e formação das mentes.

O segundo caminho é o dos meios de comunicação – imprensa, revistas, livros, TV, cinema, rádio e internet, além dos museus de ciências e tecnologia, os quais criariam a possibilidade da disseminação científica não como objeto de consumo ou como solução milagrosa, mas visando, sobretudo, a maior democratização do conhecimento.

NOVAS TECNOLOGIAS COMO MEDIADORAS DA EDUCAÇÃO

No início do século XXI, assistimos a uma nova forma de organização social que evidencia uma inversão na perspectiva totalizadora dos meios de comunicação tidos como de massa. A dinâmica das atuais tecnologias de comunicação permite multiplicar a circulação das informações num curto espaço de tempo de forma heterogênea³.

A presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), por sua vez, contribui para a criação de uma nova dinâmica social, em que o conhecimento ocupa lugar preponderante. Em nosso cotidiano, ela tornou-se uma realidade a partir da década de 1980, quando assistimos à entrada no mercado

2. CALSAMIGLIA, Helena. **Divulgar**: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. [Divulgar: itinerários discursivos do saber. Uma necessidade, um problema, um fato]. Barcelona: Quark, 1997. Disponível em: <<http://www.prbb.org/quark/7/estrella.htm>>. Acesso em: 16 out. 2008.

3. SCHIECK, Mônica; CAVALCANTI, Danielle; CAVALCANTI, Cecília. Informação em saúde pública através de sites de museus de ciência: uma nova dinâmica social. *Textos de la Cibersociedad*, v. 16, p. 1-10, 2008.

doméstico dos computadores pessoais (PCs), aliada à popularização da internet. Como espinha dorsal da comunicação mediada por computador (CMC), a internet passa a ser o instrumento mais conhecido e utilizado para interação no mundo globalizado, ao permitir que a informação deixe de ser exclusividade de uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão que transforma profundamente a forma como a sociedade se organiza⁴.

Passados trinta anos, podemos argumentar que estamos diante da primeira geração que cresceu imersa nas atuais TIC's, ou melhor dizendo, com as ferramentas da era digital na ponta dos dedos. São os nativos digitais⁵ ou a Geração Net⁶, que interagem com as diversas tecnologias realizando várias atividades de uma só vez – contrastando, assim, com a prática da educação formal. Um professor que escreve em quadros-negros ou lê os conteúdos enquanto os alunos copiam mostra-se cada vez mais fora do lugar num cenário em que a informação é cada vez mais abundante⁷.

Nesta sociedade, experimenta-se a liberdade individual como valor de referência e criam-se novas habilidades, apropriando-se da informação através da experimentação e da interatividade e tornando o sujeito, a um só tempo, receptor e produtor de conhecimento.

A era digital não só aumentou a oferta de informação científica como possibilitou que pesquisas passassem a ser realizadas em grupos organizados em redes, numa verdadeira conexão de cérebros humanos e instituições, inaugurando uma época que “sem colegas e sem um mundo um pesquisador custaria pouco e não valeria nada”⁸.

DIVULGAÇÃO, POPULARIZAÇÃO, VULGARIZAÇÃO: A CIÊNCIA NA BOCA DO POVO

No campo da comunicação científica, encontramos um conjunto de práticas comunicacionais, sociabilidades e entretenimento dentro de novos arranjos midiáticos, ou uma hibridação de meios e conexões entre linguagens. “Como arranjos midiáticos, entendemos todo um conjunto de novos modos de diferentes mídias se associarem a outras mídias para efetivar práticas de comunicação”⁹.

Dessa forma, é a capacidade dos meios comunicacionais de amplificar as diversas disciplinas, utilizando terminologias específicas e traduzindo-as para o público em geral, que rearruma o cenário da aquisição e produção do conhecimento. Entretanto, sabe-se que a tradução do conhecimento científico não é uma tarefa fácil e requer treinamento sistemático e específico, ou formação especializada – já que temos como pressuposto ser a linguagem científica representada por especificidades técnicas, aparentando discursos fechados apenas decifráveis pelos membros da academia que compartilham daquele conhecimento.

Seguindo esta premissa, verificamos que, se num primeiro momento as iniciativas da divulgação científica serviam como tradutores da linguagem hermética da ciência, hoje elas estariam voltadas a esclarecer os impactos sociais de seus resultados. É pela linguagem da ciência, apresentada pela mídia em imagens, gráficos e metáforas, que se traduz o mundo.

4. GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000.

5. PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. [Nativos digitais, imigrantes digitais]. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <<http://is.gd/rz4Uw>>. Acesso em: 16 ago. 2006.

6. TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. São Paulo: Agir, 2010.

7. BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson; AMADEU, Sérgio (org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologia do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wp-content/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

8. LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora*. Bauru: Edusc, 2001.

9. PEREIRA, Vinicius. A. G.A.M.E.S. 2.0: gêneros e gramáticas de arranjos e ambientes midiáticos mediadores de experiências de entretenimento, de sociabilidade e de sensorialidades. In: *17º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação*, São Paulo: Anais, 2008. p. 7.

Nos últimos 30 anos, intensificaram-se as manifestações de divulgação científica em todo o mundo por meio de um vasto catálogo editorial, de cursos e conferências públicas, de criação de inúmeras revistas científicas, de aumento das matérias científicas em jornais diários, de discussão do assunto em blogs e sites, de turismo, de eventos temáticos e feiras, além da reestruturação ou criação de novos museus de ciências e tecnologia – levando os educadores¹⁰ a entenderem que as escolas e universidades não são os únicos locais onde as pessoas podem aprender conceitos científicos ou sobre sua cultura, principalmente num país onde grande parte da população esteve ou está fora delas. Ou, como nos diz Latour: diferentemente do que acontece nos laboratórios científicos e de seus resultados impressos em revistas especializadas, “muitas vezes observou-se que a difusão da informação científica segue de preferência canais informais”¹¹.

Em relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ressalta-se que, com o aumento exponencial da produção e difusão da informação das últimas décadas, a escola deixou de ser o centro de exploração e geração de conhecimento, unindo-se a ela outras instituições e atividades culturais, públicas ou privadas. “Desta forma, a influência do informal está superando a do formal”¹². Nesse sentido, a cultura ocidental tem construído um mundo de conhecimentos, determinando novos protagonistas e canais de transmissão formais e informais.

ESPAÇOS OUTROS: CANAIS DE EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO

No século XVI e princípio do XVII, a ciência era denominada filosofia natural, e todos os campos de pesquisa – incluindo filosofia, metafísica, cosmologia, política ou artes – eram igualmente considerados ciências, baseando-se, fundamentalmente, na observação do mundo natural e expressos em linguagem matemática.

Steven Shapin resume a reorganização do pensamento que ocorreu na Europa durante esse período identificando quatro aspectos principais: a mecanização da natureza (por meio do desenvolvimento da tecnologia útil), a despersonalização do conhecimento humano (separação de sujeito e objeto e crescimento da chamada objetividade), a mecanização do próprio conhecimento (por meio da criação de métodos para regulamentar a produção de novos conceitos e conhecimentos científicos), e o uso de uma nova compreensão do mundo para fins morais, sociais e políticos¹³.

Foucault¹⁴, por sua vez, aponta um novo modelo de sociedade a partir do colapso da Idade Média com a Modernidade, legitimada por um dispositivo que a tornava visível e por discursos que pontuavam esta época. Nesse sentido, os discursos científico e midiático foram de fundamental importância, já que o primeiro tornou-se o “lugar da verdade” e o segundo funcionava como mecanismo de visibilidade dos padrões de normalidade.

10. LUCAS, Arthur. M. Info-tainment' and informal sources for learning science [Info-tainment' e fontes informais para aprender ciências]. *International Journal of Science Education*, v. 13, n. 5, p. 495-504, 1991.

11. LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. p. 46.

12. UNESCO. *Cultura científica: um direito de todos*. Brasília: Unesco, 2003. p. 19.

13. SHAPIN, Steven. *The Scientific Revolution* [A revolução científica]. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 13.

14. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Com a invenção da imprensa, ou o transporte da informação de forma mais rápida e por espaços mais distantes, passa a surgir um público mais coeso, em que o “atual” será aquilo que sugira um interesse coletivo.

O século XVIII marca o surgimento de diversos jornais, mas é no século XIX, com o aperfeiçoamento das tecnologias de impressão e do transporte dos meios de comunicação – a partir de recursos como a tipografia, estradas de ferro e telégrafo –, que se estabelece o poder da imprensa na criação de uma opinião, ou a formação de uma ideia de sociedade como consequência das forças políticas envolvidas nas editoriais dos veículos de comunicação e na indústria da informação¹⁵.

Paralelamente, a partir do século XVIII, época do desenvolvimento de uma política sistemática do espaço, as descobertas na física retiram em definitivo o direito, até então da filosofia, de falar do espaço, do finito e infinito. Neste período também a sociologia surge como disciplina e aparecem os estudos da biologia e da psicologia. O pensamento filosófico, então, volta-se para as questões do tempo por meio de duas vias de análise: o homem, seu corpo e os estudos de percepção; e os estudos das “ilusões da humanidade”, mostrando que o conhecimento é construído a partir de condições históricas, sociais ou econômicas.

Todo conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que têm história; e nesta história mesma, ele encontra o elemento que lhe permite comunicar-se com outras formas de vida, outros tipos de sociedade, outras significações (...)¹⁶.

A partir da análise da historicidade dos dispositivos da comunicação, verifica-se que os espaços de conhecimento agem individualmente e, ao mesmo tempo, de forma simultânea, estimulando tipos de comportamento pelo modo de recepção. Se, num primeiro momento, observou-se um modelo de recepção passiva a partir da contemplação, na contemporaneidade a interatividade passou a estimular a experiência. Diante deste contexto, outros espaços que rompem com o tempo tradicional, tais como os museus¹⁷, ganham notoriedade por permitirem a organização e o acesso às informações acumuladas em todo e qualquer tempo. Nesse sentido, particularmente, e devido à maturidade da era da informação, destacamos os museus e centros de ciência como espaços alternativos de difusão da informação e do conhecimento.

Na lógica de pensamento de Huyssen¹⁸, os museus representam uma memória midiaticizada. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, vão se construindo a partir de um novo modelo: sem deixarem de se configurar como espaços de educação, passam a não apenas vender a memória, mas a proporcionar experiências do presente que constroem sentidos e criam imaginários do futuro.

Cabe ressaltar que, em grande parte do mundo e principalmente em países da América Latina, os museus de ciências mantêm como meta, de forma similar à do século XVII, a educação em ciências em função das “exigências

15. TARDE, Gabriel. *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

16. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*, cit.

17. Id. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org). *Ditos e escritos III: estética, literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

18. HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Consultoria Ltda., 2000.

contemporâneas referentes, sobretudo, ao alfabetismo científico salientarem a necessidade de os cidadãos se relacionarem com temas e conhecimentos científicos¹⁹.

A falta de infraestrutura para aulas práticas e de experimentação, assim como a capacitação inadequada dos professores do Ensino Fundamental, ajudam a explicar este resultado. Segundo o ex-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e diretor do Museu da Amazônia, o físico Ennio Candotti²⁰, a metodologia de ensino de ciências privilegia o conhecimento teórico em detrimento do ensino experimental,

(...) o ensino é muito livresco, teórico. A ciência deve estar associada ao fazer, à experimentação. A criação de centros e museus de ciências ajuda muito. São projetos que familiarizam os jovens com conceitos científicos que não podem ser apenas explicados em sala de aula. Eles precisam ser vistos, tocados e realizados.

Despertar a consciência pública para a ciência exigiria, portanto, que se atravessasse a fronteira entre o aprendizado formal e o informal, um problema comum a todos os países. Paulo Freire dizia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção”²¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto da divulgação científica na percepção do conhecimento ainda requer uma metodologia específica para sua melhor averiguação. Entretanto, observa-se que não só grupos escolares, mas indivíduos de todas as classes sociais estão buscando canais de informação fora das escolas.

Os museus de ciências, como reprodutores e produtores de sentidos, espaços e tempos, integram-se à rede de comunicação e cultura, passando a ter papel fundamental na transmissão da informação nos dias de hoje – e constituindo um aparato múltiplo e heterogêneo com as demais formas de divulgação científica. A partir deste princípio, podemos delimitar estes espaços no campo dos dispositivos técnicos e retóricos – que realizam a mediação, tradução e associação das descobertas, processos e desafios científicos e tecnológicos – com a realidade social e política do ambiente onde se desenvolvem.

Principalmente em face dos avanços tecnológicos e comunicacionais, entre outros fatores, hoje se percebe a urgência de mudanças no sistema educacional, a fim de consolidar a escola como lugar de aprendizagem e os espaços midiáticos como produtores e repercutentes privilegiados de informação e cultura.

Especificamente a partir do século XX, até os dias de hoje, a popularização ou divulgação da ciência é foco de debate em todo o mundo. Longe das limitações de currículos formais e divisões acadêmicas entre as diversas disciplinas – características ainda não superadas pelas universidades –, outros espaços de divulgação e educação científica vão imprimindo maior criatividade e dinamismo às suas atividades, integrando ciência, arte e cultura “de forma

19. VALENTE, Maria Ester; CAZELLI, Sibeles; ALVES, Fátima. *Museus, ciência e educação: novos desafios*. História, ciências, saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005.

20. CANDOTTI, Ennio. Entrevista ao *Jornal da Ciência*, 03 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=52741>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

21. FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

lúdica e atraente, o que em geral contrasta com a forma pouco estimulante que a ciência é frequentemente apresentada nas escolas”²².

Na contemporaneidade, a rapidez das mudanças cotidianas, muitas consolidadas em consequência das pesquisas nas biociências, exige que cada indivíduo acompanhe os novos saberes, tarefa quase impossível de ser realizada dentro da formalidade das escolas. Para saciar esta vontade de saber, a sociedade procura em novos espaços o envolvimento nos vários campos do conhecimento, gerando redes integradas de educação e comunicação. “A educação não formal é um fio essencial na tessitura das redes cotidianas de conhecimentos”²³. A educação formal, por sua vez, deve ser compreendida não mais por sua intenção de adestrar, mas de ensinar a duvidar²⁴. A educação formal, aliada às TIC’s e outros espaços de divulgação, estabelece uma nova pedagogia da percepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson; AMADEU, Sérgio (org.). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologia do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wp-content/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

CALSAMIGLIA, Helena. **Divulgar:** itinerários discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. [Divulgar: itinerários discursivos do saber. Uma necessidade, um problema, um fato]. Barcelona: Quark, 1997. Disponível em: <<http://www.prbb.org/quark/7/estrella.htm>>. Acesso em: 16 out. 2008.

CANDOTTI, Ennio. **Entrevista ao Jornal da Ciência.** Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=52741>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

CAVALCANTI, C. B. Cecília; SCHIECK, Mônica. O sujeito e a história: os movimentos sociais e a organização em rede. Verso e Reverso. **Revista da Comunicação**, Ano XXII, n. 49, 2008/1. Disponível em: <<http://www.versoereverso.unisinos.br>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Outros espaços. In: BARROS DA MOTTA, Manoel de (org.). **Ditos e escritos III:** estética, literatura e pintura, música e cinema? Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. O olho do poder. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000.

GOUVÊA, Guaracira; VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibeles. **Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência.** Parcerias Estratégicas, v. 6, n. 11, 2001.

22. PERSECHINI, Pedro Muanis; CAVALCANTI, Cecília. Popularização da ciência no Brasil. **Jornal da Ciência da SBPC**, n. 535, 2004.

23. GOUVÊA, Guaracira; VALENTE, Maria Esther; CAZELLI, Sibeles. **Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência.** Parcerias Estratégicas, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/167/161>. Acesso em: 5 set. 2004.

24. MACHADO Silva, Jurmir. **A natureza da sociedade do conhecimento.** Disponível em: <http://www.maristas.org.br/sites_especificos/maristasul/img/file/jurmir_machado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/167/161>. Acesso em: 5 set. 2004.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Consultoria Ltda., 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

LATOURETTE, Bruno. **A esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.

_____; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LUCAS, Arthur. M. **Info-tainment and informal sources for learning science: International Journal of Science Education** [*Info-tainment* e fontes informais para aprender ciências], v. 13, n. 5, 1991.

MACHADO SILVA, Juremir. **A natureza da sociedade do conhecimento**. Disponível em: <http://www.maristas.org.br/sites_especificos/maristasul/img/file/juremir_machado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

PEREIRA, Vinicius. A. G.A.M.E.S. 2.0: gêneros e gramáticas de arranjos e ambientes midiáticos mediadores de experiências de entretenimento, de sociabilidade e de sensorialidades. In: **17º Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. São Paulo: Anais, 2008.

PERSECHINI, Pedro Muanis; CAVALCANTI, Cecília. Popularização da ciência no Brasil. **Jornal da Ciência da SBPC**, n. 535, 2004.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. [Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: <<http://is.gd/rrz4Uw>>. Acesso em: 16 ago. 2006.

SCHIECK, Mônica; CAVALCANTI, Danielle; CAVALCANTI, Cecília. **Informação em saúde pública através de sites de museus de ciência**: uma nova dinâmica social. *Textos de la Cibersociedad*, v. 16, 2008.

SHAPIN, Steven. **The Scientific Revolution** [A revolução científica] Chicago: University of Chicago Press, 1996.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. São Paulo: Agir, 2010.

TARDE, Gabriel. **A opinião e as massas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

UCKO, David. **Science Literacy and Science Museum Exhibits** (v. 28, n. 4), Curator, 1985.

UNESCO. **Cultura científica**: um direito de todos. Brasília: Unesco, 2003.

VALENTE, Maria Ester; CAZELLI, Sibebe; ALVES, Fátima. **Museus, ciência e educação**: novos desafios. *História, ciências, saúde – Manguinhos*, v. 12 (suplemento), 2005.

VELOSO, André; DE MEIS, Leopoldo. A explosão do saber. In: **X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa**, Aulp, 2000.

Interpretação de representações visuais: Lady Gaga em cena

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Universidade de Sorocaba/Uniso.

E-mail: luciana.souza@prof.uniso.br

Maria Ogécia Drigo

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Universidade de Sorocaba/Uniso.

E-mail: maria.drigo@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo tem como propósito apresentar um instrumental semiótico para orientar a interpretação de representações visuais. Toma-se como objeto de análise uma representação visual da cantora Lady Gaga, valendo-se da semiótica peirciana e do percurso de análise proposto por Santaella. Durand¹ Miège², Dondis³, Santaella e Nöth⁴, além de Maffesoli⁵, são autores que fundamentam aspectos comunicacionais relativos à imagem na contemporaneidade. Constitui a relevância desse artigo enfatizar que o potencial significativo da representação visual está latente na sua própria materialidade.

Palavras-chave: Comunicação, representação visual, interpretação, análise semiótica.

Abstract: This paper aims to present a semiotic instrumental to orient the interpretation of visual representations. A visual representation of Lady Gaga is the object of this analysis, which uses the semiotic of Charles Sanders Peirce and the route of analysis proposed by Santaella. The theoretical foundation about aspects of communication and the image are done with Durand, Miège, Dondis, Santaella and Nöth, and Maffesoli. The relevance of this paper is to emphasize that the significant potential of visual representation is latent in its own materiality.

Keywords: Communication, Visual representation, Interpretation, Semiotic Analysis.

INTRODUÇÃO

Para Durand⁶, no século XX, os progressos das técnicas de reprodução por imagens, como a fotografia, o vídeo e as imagens sintéticas, bem como os meios de transmissão dessas diversas modalidades, não foram suficientes para a construção de uma “civilização da imagem”. O reino da “galáxia de Gutemberg”, expressão de McLuhan, foi o da supremacia da imprensa e da comunicação escrita. Ainda segundo Durand⁷, mesmo as sintaxes, as retóricas e os processos de raciocínio envolvendo a imagem mental e a icônica, que permitiram recenseamentos e classificações e tornaram possíveis estudos de processos de produção, transmissão e recepção de imagens, não criaram problemas para tal reinado. Parte dessa produção está minuciosamente analisada em Santaella e Nöth⁸. Esses autores preconizam que uma teoria da imagem ainda está por vir.

Recebido: 24/02/2012

Aprovado: 12/04/2012

1. DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

2. MIÈGE, Bernard. **O pensamento comunicacional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

3. DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

4. SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

5. MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

6. DURAND, op. cit., p. 5.

7. Ibid., p. 5-6.

8. SANTAELLA; NÖTH. **Imagem**, cit.

Para Durand, a onipresença da imagem tem um “efeito perverso” que não foi previsto nem considerado. “Embora a pesquisa triunfal decorrente do positivismo tenha se apaixonado pelos meios técnicos (óticos, físico-químicos, eletromagnéticos etc.) da produção, reprodução e transmissão de imagens, ela continuou ignorando o produto de suas descobertas”⁹. O Ocidente, que se considera livre da força das imagens devido ao seu “iconoclasmo endêmico”, continua relacionando as imagens à distração e menosprezando a sua força.

Todavia, as difusoras de imagens – digamos a “mídia” – encontram-se onipresentes em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental ou ocidentalizado. A imagem mediática está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como “informação”, às vezes velando a ideologia de uma “propaganda”, e noutras escondendo-se atrás de uma “publicidade” sedutora”¹⁰.

Resta acrescentar, no entanto, que nos últimos 25 anos houve significativo interesse pelos estudos da imagem como “fenômeno fundamental da sociedade e pela revolução cultural que implica”¹¹.

Os recursos de comunicação que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos, por sua vez, segundo Dondis, não possibilitam a compreensão dos efeitos que as imagens produzem.

Na verdade, essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem (...). Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, *slides*, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão¹².

Mas há estudos envolvendo a imagem também na comunicação. Para Miège¹³, o pensamento comunicacional, quando norteado pelo método estrutural e por suas aplicações linguísticas, tomou três direções: da análise estrutural das narrativas, da análise das mensagens visuais e da documentação informatizada. Na primeira prevaleceu o estudo dos textos comunicacionais – discursos da imprensa, mensagens e argumentações publicitárias que levaram ao questionamento da primazia da tradicional análise do conteúdo temático; na segunda, o quadro simplista da comunicação estritamente linguística é superado pelo uso de teorias de Hjelmslev, Greimas, Jakobson e, sobretudo, das de Peirce, cujas propostas são objeto de um interesse crescente entre os especialistas da comunicação.

Barthes e Eco, como exemplos, trataram da análise de mensagens visuais. Entre nós, Santaella¹⁴ desenvolveu um método de análise para representações visuais a partir da semiótica peirciana. A semiótica fornece um “inventário de tipos de signos e misturas signícas, nas inumeráveis gradações entre o verbal

9. DURAND, op. cit., p. 33.

10. Ibid., p. 34.

11. Ibid., p. 34.

12. DONDIS, op. cit., p.17.

13. MIÈGE, B. *O pensamento comunicacional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. p. 34-35.

14. SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

e o não verbal até o limite do quase-signo. Desse manancial conceitual, podemos extrair estratégias metodológicas para a leitura e análise de processos empíricos de signos¹⁵.

As imagens, por sua vez, para fins de estudo, segundo Santaella e Nöth¹⁶, podem ser agrupadas em dois domínios: o das imagens na nossa mente e o das imagens enquanto representações visuais. As imagens na nossa mente são vinculadas à imaginação, à fantasia, ao sonho ou a um modelo – e conjugam a impressão dupla de visualização e semelhança. O segundo domínio, que nos importa nessas reflexões, é o das representações visuais, ou dos signos que representam nosso ambiente visual: pinturas, gravuras, desenhos e imagens cinematográficas, televisivas, holográficas ou infográficas. Contudo, esses dois domínios estão interligados – afinal, segundo os mesmos autores, não há como conceber uma imagem representativa desvinculada da imagem mental que a iluminou; da mesma forma, a gênese da imagem mental está na experiência do concreto.

A partir das ideias mencionadas, consideramos que educar o olhar para a “leitura” de representações visuais é necessário. Nesse artigo, apresentamos a análise semiótica da representação visual (Figura 1), com o propósito de enfatizar que o potencial significativo está nela engendrado e pode ser desvelado por meio do exercício de um olhar capaz de contemplar, discriminar e generalizar – olhar esse que corresponde, respectivamente, aos três passos do processo interpretativo: da significação, da referência e da interpretação.

O primeiro olhar, contemplativo, corresponde à face da significação. É o momento em que nos detemos aos aspectos qualitativos vinculados às cores, às formas, às linhas, às texturas, ao movimento, às dimensões ou ao jogo com esses elementos. Aquilo que apela para a nossa sensibilidade são qualidades. Estamos, portanto, numa instância do processo que exige sensorialidade.

O olhar que discrimina – observacional – diz respeito à referência. É a fase da objetivação. Nessa faceta, a análise semiótica nos permite compreender aquilo que as mensagens indicam, aquilo a que se referem ou a que se aplicam. Devem-se desenvolver considerações situacionais sobre o universo no qual o signo se manifesta e do qual é parte – observando, ainda, aquilo que faz dele irrepetível e único em contextos socioculturais que estão fora dele, mas que o determinam.

Por fim, o terceiro olhar, generalizante, leva-nos ao exame dos efeitos que os elementos apreendidos até então podem provocar no intérprete e o sintetizar intelectualmente. Entram aqui os conhecimentos do leitor sobre cada elemento da imagem que lê – conhecimento este que permitirá a articulação das qualidades atualizadas existentes no processo que caracteriza a ação do signo produzindo signos: a semiose.

Para o exercício desses modos de olhar, apresentamos, a seguir, a análise semiótica da representação visual de Lady Gaga (Figura 1).

15. Ibid., p. XIV.

16. SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem*, cit., p. 15.

O POTENCIAL SIGNIFICATIVO DE UMA REPRESENTAÇÃO VISUAL DE LADY GAGA

Iniciemos com os aspectos qualitativos que vêm das cores, formas, linhas e movimentos, ou com jogos desses aspectos. As cores predominantes na imagem são o vermelho (num tom brilhante e denso) e os tons amarelados (brilhantes, claros, fulgurantes). Linhas sinuosas se misturam a linhas retas e pontiagudas. Há, ainda, linhas arredondadas desenhadas pela posição dos braços e das pernas. A textura é levemente rugosa.

O vermelho sugere força e vivacidade, enquanto o amarelo – translúcido e reluzente – sugere divindade, poder. A forma, que advém dos jogos com as linhas sinuosas e com os gestos, sugere leveza, ato de entrega, transcendência. A textura convida à surpresa, um caminho que vai do liso ao levemente áspero.

Essas sensações emergem porque o ato perceptivo está impregnado de elementos gerais referentes, também, às cores, às formas e às texturas. Entre esses elementos, o “vermelho claro, brilhante, centrífugo, é diurno, macho, tônico, incitando à ação, lançando, como um sol, seu brilho sobre todas as coisas, com uma força irreduzível”¹⁷. Ele pode provocar certa inquietude, agitação. Já os tons amarelados – presentes, por sua vez, por ser o amarelo a cor da eternidade, como o ouro é o metal da eternidade – podem provocar uma reação de admiração à imagem de Lady Gaga, no caso, um pouco desmedida, quase de veneração, aproximando-se do que uma imagem sagrada suscita. Já a textura que vem com o véu (tecido rendado que reveste o corpo como uma pele) propicia certa ansiedade e, talvez, provoque o desejo de “espiar”, devido ao jogo que oculta e, ao mesmo tempo, revela o corpo.



Lady Gaga: o sagrado e o profano em cena¹⁸.

17. CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2007. p. 944.

18. Disponível em: <<http://images2.fanpop.com/image/photos/8500000/Lady-GaGa-Runway-After-Party-lady-ga-8589217-532-800.jpg>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

Dando vazão ao olhar observacional, apreendemos os aspectos referenciais da imagem. Trata-se da foto de uma mulher jovem, com um traje rendado num tom vermelho vibrante, que deixa o corpo como que coberto por um véu. As curvas do decote exibem seu colo, enquanto uma faixa ao redor do pescoço, como um colar, deixa-o mais fino e alongado, impondo uma distância maior entre a cabeça e o restante do corpo. Os cabelos amarelados – em um tom amarelo translúcido – são ondulados e firmes. Há ao redor da cabeça um tipo de auréola dourada, similar à parte superior de um ostensório. A maquiagem ganha, como acabamento, um aplique em renda em torno de um dos olhos e na parte superior do rosto; os olhos são também realçados pela cor branca abaixo das sobrancelhas. Há ainda uma tatuagem no braço, bem próxima a uma das mãos.

Lady Gaga, cantora *pop* de destaque na mídia, da imprensa à internet, é a mulher fotografada. Os delírios estéticos da cantora organizam novas “tribos” no sentido proposto por Maffesoli. Nesse caso, trata-se de uma espécie de “religião” baseada na música *dance* “grudenta” e nas roupas ousadas: o “gagaísmo”. Suas seguidoras usam *lingeries* à mostra, meias rendadas, *hotpants*, acessórios extravagantes e *looks* fantasia. Para selecionar peças na composição de um *look* em sintonia com o da artista, podem-se seguir algumas regras e atitudes organizadas em dez mandamentos que, segundo Whiteman¹⁹, são os seguintes: 1. Sinta-se livre para ser *freak* e desavergonhada; 2. Esteja sempre fabulosa e considere que “trocar de roupa” é uma diversão; 3. Guie-se pelo sagrado triângulo do estilo: moda, música *pop* e arte; 4. Aprecie os clássicos do passado, mas sempre aumente mil graus na ousadia; 5. Siga os mestres da imagem: inspire-se nos grandes fotógrafos de moda; 6. Pratique o dadaísmo *fashion* – não importa se não faz sentido, é divertido usar um telefone na cabeça ou um chapéu de lagosta durante o jantar; 7. Projete mensagens visuais impactantes através de suas roupas; 8. Sustente o seu *look*, porque o show tem que continuar; 9. Os “monstrinhos” de hoje serão os reis e rainhas do estilo amanhã, e 10. Não se contente com a cópia: escreva sua própria história. Assim, podemos dizer que há um culto à aparência que enfatiza o que está distante de padrões estabelecidos pela moda.

Nesse momento, o terceiro modo de olhar – o interpretativo – tem lugar. O “gagaísmo *fashion*”, denominando essa nova maneira de construir a aparência – ou o *look* –, remete-nos ao movimento da chamada vanguarda artística, o dadaísmo. Segundo Wood²⁰, tal movimento voltava-se a uma crítica à obra de arte esteticamente autônoma e à forma de vida que a sustentava. Dessa forma, sua característica principal foi a ruptura com as formas de arte tradicionais, sendo, portanto, um movimento de forte conteúdo anárquico. Os artistas dessa tendência se valeram de várias formas de expressão, baseadas em objetos do cotidiano, sons, fotografias, poesias, músicas e jornais, entre outros – selecionando temas e conteúdos absurdos, aparentemente sem lógica, em obras muitas vezes impregnadas de ironia. Marcel Duchamp, Francis Picabia e Max Ernst são representantes dessa tendência.

19. WHITEMAN, Vivian. Estilista de Lady Gaga decifra razões da fama e do culto visual à cantora. *Folha de S. Paulo*, 26 mar. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u712289.shtml>>. Acesso em: 3 maio 2012.

20. WOOD, Paul. *Arte conceitual*. São Paulo: Cosac & Naif, 2002. p. 14.

Ao observarmos os mandamentos do “gagaísmo”, podemos constatar uma aproximação não apenas nominal ao dadaísmo – uma vez que ambos tratam da construção da aparência, de um *look* que, mesmo quando se reportar ao já instituído, deve ousar, ir além, sem deixar de apelar para algo que pareça “sem sentido”. Há, portanto, exagero tanto na construção como na preocupação com a construção da aparência. “A imagem de Gaga, de certa forma, corresponde ao sonho dourado da indústria *fashion*: é a mulher disposta a usar qualquer loucura criada pelos grandes estilistas”²¹.

Os mandamentos organizam uma maneira irônica de lidar com valores do contemporâneo, que, segundo Maffesoli, se constitui no “reino das aparências” — aparências essas que não são ocas, mas latentes de significados. O pós-modernismo, para esse sociólogo, caracteriza-se por retomar uma participação mágica das pessoas no meio social, envolvendo três aspectos: o tribalismo – viver com o outro; a magia – viver com o mundo; e a ecologia – viver com a natureza. Desse modo, não há lugar para uma identidade sexual, ideológica ou profissional, mas para a “perda de si, do dispêndio e outros processos que ressaltam a abertura, o dinamismo, a alteridade, a sede do infinito”²². O tribalismo caracteriza-se como o fenômeno cultural que envolve o “cotidiano e seus rituais, as emoções e as paixões coletivas, simbolizadas pelo hedonismo de Dionísio, a importância do corpo em espetáculo e do gozo contemplativo, a revivescência do nomadismo contemporâneo”²³.

Nesse sentido, o conceito também se aproxima do dadaísmo nas artes plásticas. Trata-se de uma imagem contemporânea que brinca, num jogo irônico, com aspectos da contemporaneidade. Estes são os aspectos de caráter geral.

O efeito, porém, pode ser também o de simples constatação: “É a Lady Gaga em mais um de seus trajes polêmicos!”, poderá dizer o intérprete. Porém há, na aparência e materialidade da representação visual, pistas que nos levam a outros contextos – e que podem ser perseguidas caso o intérprete possua um repertório, uma experiência colateral que o capacite para tal tarefa. Iniciemos pelos cabelos à moda Marilyn Monroe, que trazem à imagem de Lady Gaga todo um conjunto de significados já construídos em torno da figura “hollywoodiana”, um dia expressa nas conhecidas telas de Andy Warhol – e que, por sua vez, nos lembra ainda a cantora Madonna, que também se valeu de imagens dessa atriz.

Sem nos prendermos a uma ou outra pista, a imagem, na sua totalidade, nos remete ao século XII e à mística vinculada às filosofias da natureza (Figura 2), lembrando as efígies sagradas do cristianismo e de diferentes seitas.

Essas representações permeiam as mais diversas mídias e, de certo modo, dialogam com nosso imaginário, nos levando a ler a imagem de Lady Gaga de um modo peculiar. As pistas mencionadas, por sua vez, incitam nossa mente, insistem e, nesse movimento, possibilitam associações a diferentes convenções e aspectos culturalmente compartilhados. Seguem alguns deles.

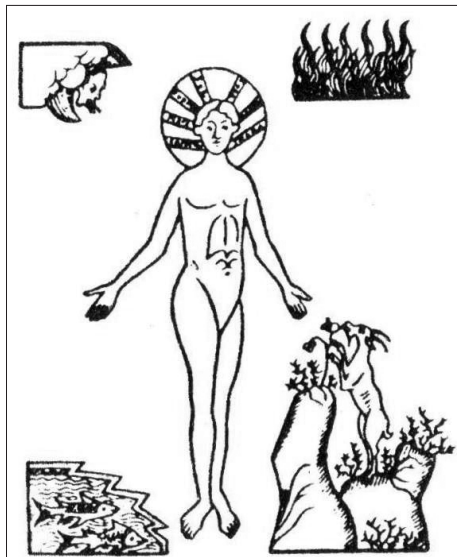
A Figura 2, por um lado, faz referência aos quatro elementos e, portanto, nos remete à filosofia da natureza – incorporada a diversas seitas que contam com seguidores até os dias atuais, como a Cabala, a Rosa-Cruz e a Maçonaria.

21. WHITEMAN, op. cit.

22. MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 16.

23. Ibid., p. 3.

24. CHEVALIER; GHEERBRANT, op. cit.



Elementos: miniatura do século XII. Arte alsaciana²⁴.

A imagem de Lady Gaga, por sua vez, pode resgatar os aspectos simbólicos que caracterizam tais seitas.

Por outro lado, a imagem também nos remete ao cristianismo, fazendo referência ao corpo em ato de entrega que perde o peso da matéria e do mundano, conquistando a leveza, o fluido, o espiritual. É um corpo em ascensão, tal como a elevação de Jesus ao céu quarenta dias depois de ressuscitado (Figura 3).

A foto de Lady Gaga mostra um tecido branco acetinado aos pés da cantora, lembrando um manto ou vestes que rolaram pelo corpo, deixando-o desnudo. O sagrado e o profano, portanto, estabelecem diálogo nessa imagem, tanto pela

apropriação já mencionada como pelo corpo que se apresenta revestido por um véu vermelho. A palavra “véu” está vinculada à árabe *hijab*, que quer dizer “o que separa duas coisas”.

Então véu significa – dependendo se é usado ou retirado – o conhecimento oculto ou revelado. Assim, na tradição cristã monástica, tomar o véu significa separar-se do mundo, mas também separar o mundo da intimidade na qual entramos numa vida com Deus²⁵.

Desse modo, há um corpo que se entrega ao observador, ao mesmo tempo que se retira, jogo propiciado pelo vermelho que se lança ao olhar de quem o vê com a mesma força dos raios de luz, enquanto o véu esconde esse corpo.

A tatuagem no braço da cantora (Figura 4), por sua vez, remete-nos ao símbolo dos *hippies* que, na década de 1960, criaram novos modos de vestir e de falar, defendendo ideias distintas das convencionais na época. Influenciando vários movimentos, eram pacifistas, tendo realizado vários protestos contra a Guerra do Vietnã – bem como condenando o capitalismo e o socialismo. Roupas descontraídas,



Fonte: Divulgação.

A ressurreição de Cristo, de Raffaello Sanzio. Óleo sobre madeira/1499-1502/52 x 44 cm, Museu de Arte de São Paulo.

25. Ibid., p. 950.

Fonte: Divulgação.



Símbolo do movimento hippie.

calças boca de sino e cabelos fartos – além da opção por Jimi Hendrix no toca-fitas, pelo pacifismo e pelo respeito à natureza – eram algumas das características dos simpatizantes da teoria “Paz e Amor”.

Com base nessa análise, percebemos que a imagem de Lady Gaga apresenta um conjunto de aspectos indiciais e pistas que nos remetem a outros contextos – ao mundo de Hollywood, ao universo da contestação pacífica dos *hippies*, às referências do sagrado e do profano e ao universo da arte. Por essas razões, é possível caracterizá-la como contemporânea, à medida que estabelece diálogos com outras “tribos”, resgatando o arcaico e o primitivo num jogo sensual, dionisíaco. Da mesma forma, pode ser associada a imagens que vêm de outras mídias. Ao incorporar elementos dessas imagens, ela se mostra volátil e capaz de envolver aspectos do sagrado e do profano, do mítico e do midiático. Dessa forma, flui no tempo e permanece, ao se metamorfosear incessantemente – reunindo tribos, aproximando as pessoas e propiciando o “estar junto” –, reportando-nos, portanto, às ideias de Maffesoli.

Ao realizarmos uma análise semiótica, explicitamos possíveis significados que uma interpretação particular pode apreender, já que, por vezes, não se pode identificar todo o potencial significativo dessa ou de qualquer outra representação visual. No entanto, os significados estão expressos, latentes na tessitura constituída pela materialidade da representação visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente a ênfase dada por Maffesoli ao aprendizado de olhar para a materialidade da imagem ou para o “fundo das aparências”. Compreender as relações sociais desenhadas no cotidiano envolve educar o olhar para as imagens que tomam forma nessas relações e que, por sua vez, abarcam também as imagens disseminadas pelas mídias.

As imagens permeiam todas as relações sociais no contemporâneo, quer seja por se apresentarem, por se deixarem ver – caso das representações visuais de modo geral –, quer seja por se incorporarem, em algum aspecto, ao imaginário das pessoas. Mesmo quando estáticas, as imagens possuem um dinamismo próprio que fortalece os sentimentos experimentados em comum.

A imagem vivida no cotidiano, a imagem banal das lembranças, a imagem dos rituais diários, imobiliza o tempo que passa. Seja a da publicidade, a da teatralidade urbana, a da televisão onipresente ou dos objetos a consumir, sempre insignificante ou frívola, ela não deixa de delimitar um ambiente que delimita bem a sequência de passagens em momentos, lugares, encontros justapostos²⁶.

Neste caso, a foto de Lady Gaga, pelas cores e texturas de suas roupas, pelas formas arredondadas do corpo sob o véu ou pelos vínculos simbólicos que ela guarda, constitui uma imagem capaz de juntar as pessoas, ou seja, mostra um dinamismo próprio que fortalece os sentimentos experimentados em comum.

26. MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 112.

O método de análise utilizado permite resgatar todos os aspectos mencionados e que estão na “imagem”, na aparência, na epiderme, na superfície. O olhar pertinente, portanto, permite elaborar um inventário do potencial significativo de representações visuais que torna claro esse potencial e que permite, de certo modo, desmistificar os possíveis poderes perversos dessas representações. Esses poderes são amenizados à medida que o intérprete “educa o olhar” para adentrar todas as fendas que os aspectos qualitativos, referenciais e simbólicos deixam expostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

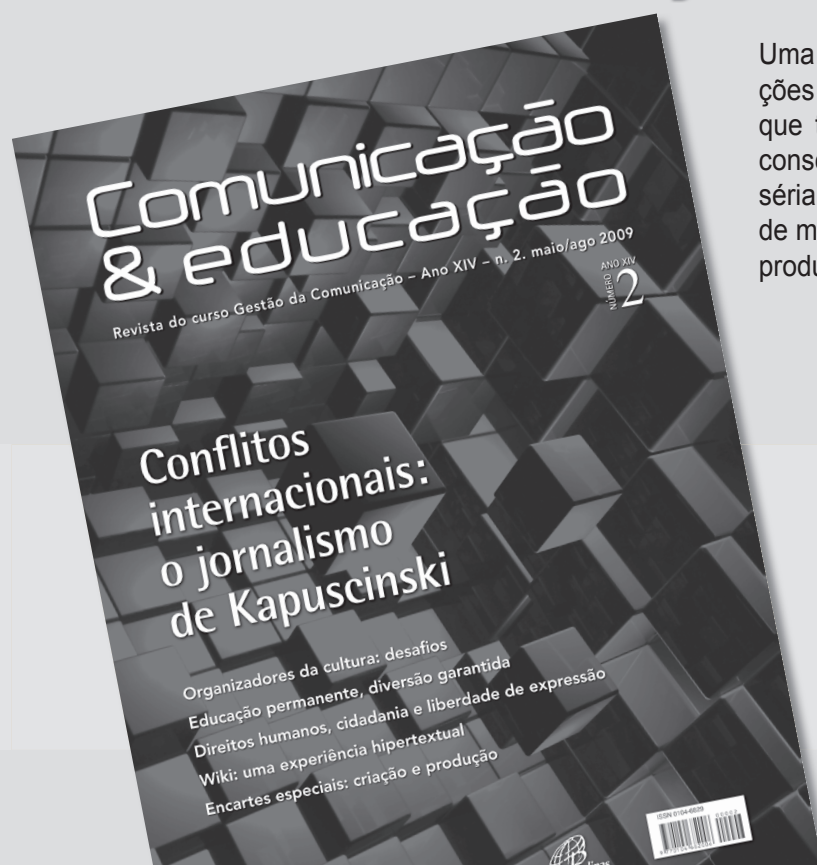
WHITEMAN, Vivian. **Folha de S. Paulo**. E4 Ilustrada. 26 mar. 2010.

WOOD, Paul. **Arte conceitual**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

Endereço eletrônico

WHITEMAN, Vivian. Estilista de Lady Gaga decifra razões da fama e do culto visual à cantora. **Folha de S. Paulo**, 26 abr. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u712289.shtml>>. Acesso em: 3 maio 2012.

Assine a revista **Comunicação & Educação**

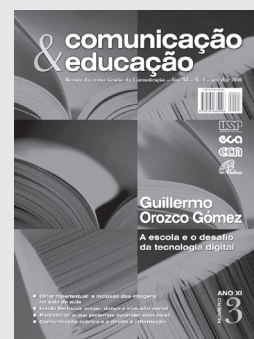
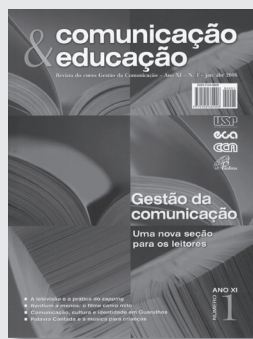
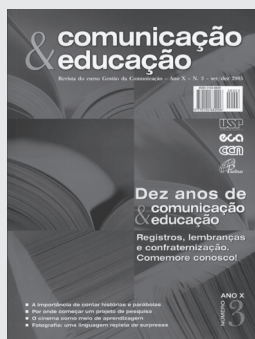


Uma parceria de Paulinas com a Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA-USP), que tem por objetivo ajudar a formar profissionais mais conscientes, críticos e interativos, por meio da discussão séria a respeito da natureza dos meios de comunicação de massa, dos direitos da audiência e da crítica estética à produção midiática.

Revista Comunicação & Educação
Periodicidade: semestral

Ensaaios, entrevistas e debates com os maiores especialistas da área auxiliam educadores a incluir em suas práticas novas linguagens e novos recursos pedagógicos.

ADQUIRA TAMBÉM OS EXEMPLARES AVULSOS!



VOCÊ ESCOLHE COMO QUER PAGAR!

- Cartão de crédito – Visa, Mastercard ou Dinners • Boleto bancário
- Depósito bancário identificado • DOC ou transferência bancária

Ligue **0800-7010081 ramal 9448** ou assine
pela livraria virtual Paulinas, acessando **www.paulinas.org.br**
Informações: **livirtual@paulinas.com.br**



Precisamos realmente de educação para os meios?

David Buckingham

Professor de Mídia e Comunicações na Escola de Ciências Sociais da Universidade Loughborough. Até 2012, foi professor de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde dirigiu o Centre for the Study of Children, Youth and Media. Sua pesquisa é voltada à Educação para os Meios (media education) e às interações de crianças e jovens com a mídia. É autor ou coautor de 25 livros relacionados a esses temas.

Resumo: O artigo traça um breve histórico do desenvolvimento da Educação para os Meios no Reino Unido, relacionando-o à evolução global do conceito e suas aplicações, além de realizar análise detalhada do fenômeno afeito à Mídia 2.0 – refletindo sobre seus impactos, benefícios e utilizações na mídia educação ao redor do mundo.

Palavras-chave: Mídia-educação; web 2.0; comunicação e educação; mídia digital.

Abstract: The article describes briefly the history of Media Education in the United Kingdom, relating it to the global evolution of the concept and its application, in order to undertake a detailed analysis of this phenomenon in relation to Media 2.0 – reflecting on its impacts on Media Education all over the world.

Keywords: Media education; web 2.0; communication and education; digital media.

O ENSINO DE MÍDIA NA ERA DA CULTURA PARTICIPATIVA¹

O advento da mídia digital, na visão de muitos analistas, requer novos paradigmas dentro do mundo acadêmico, na prática criativa e na pedagogia. Segundo alguns, os “novos” meios de comunicação de massa são tão fundamentalmente diferentes dos “antigos”, que chegam a necessitar, também, de diferentes métodos de análise, de estruturas teóricas e conceituais e de engajamento político e intelectual. Em relação à educação, acredita-se que as possibilidades interativas e participativas da mídia digital transcendam as limitações da mídia “de massa”, que é hierárquica e vai de cima para baixo; e que, portanto, essas possibilidades poderiam enfraquecer a autoridade “política do conhecimento”, como é chamada na pedagogia tradicional. O potencial que a mídia digital oferece aos estudantes para que se tornem criadores – ao invés de “consumidores” do conhecimento – é considerado por alguns como algo quase revolucionário.

Neste texto, tentarei questionar algumas dessas asserções e avaliar suas implicações na prática educacional. Minha preocupação específica se relaciona à prática da Educação para os Meios: interesse-me mais sobre *o quê* e *como* devemos ensinar *a respeito da mídia* do que sobre o uso da mídia como material de ensino ou recurso didático (isto é, a mídia educacional). Meu foco

1. Publicado originalmente em DROTNER, Kirsten; SCHRODER, Kim. *Digital Content Creation* [Criação de conteúdo digital]. New York: Peter Lang, 2010.

2. BUCKINGHAM, David. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture** [Educação para os meios: literacia, aprendizado e cultura contemporânea]. Cambridge: Polity, 2003; BURN, Andrew; DURRAN, James. **Digital anatomies: analysis as production in media education** [Anatomias digitais: a análise como produção em educação para os meios]. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). **Digital generations: Children, young people and new media** [Gerações digitais: crianças, jovens e novos meios de comunicação de massa]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. p. 273-294.

3. Revisões desse trabalho podem ser encontradas em: BUCKINGHAM, David. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture** [Educação para os Meios: literacia, aprendizado e cultura contemporânea]. Cambridge: Polity, 2003; BUCKINGHAM, David; BANAJI, Shakuntala; BURN, Andrew; CARR, Diane; CRANMER, Susan; WILLETT, Rebekah. The media literacy of children and young people: A review of the academic research [Literacia mediática de crianças e jovens: uma análise da pesquisa acadêmica]. **Journal of Educational Media and Hypermedia**, 16, p. 323-349. London: Ofcom, 2005. Exemplos mais recentes encontram-se em edições especiais de **Learning, Media and Technology** (2007) e **Media International Australia** (2006).

4. Parte desse debate pode ser acessado em: <<http://twopointzeroforum.blogspot.com/>>. O blog de Merrin pode ser consultado em: <<http://mediastudies2point0.blogspot.com/>>, enquanto o trabalho de Gauntlett está disponível no site: <<http://www.theory.org.uk>> (acessos em: mar. 2009).

concentra-se no ensino escolar, embora também possa ter implicações para a prática da Educação para os Meios nas universidades.

A Educação para os Meios tem uma longa história no Reino Unido, datando de mais de sessenta anos. Temos cursos de estudos de mídia, validados por especialistas, que podem ser frequentados, na maioria das escolas, por alunos de 14 anos ou mais; além disso, a Educação para os Meios é uma dimensão do ensino da língua materna (da matéria “Inglês”) ao longo do ensino secundário. Embora seja menos uniforme a abordagem do tema nas escolas primárias, nos últimos tempos os formuladores de políticas educacionais reconhecem, cada vez mais, que todas as crianças devem aprender sobre a mídia como parte fundamental do ensino e, em particular, da capacidade de avaliar informações². Sendo assim, falo a partir de um contexto onde já existe um elemento bem estabelecido de prática educacional: a Educação para os Meios no Reino Unido é orientada por uma estrutura conceitual bem coerente e há uma boa noção do que “funciona” na sala de aula. O que é muito importante em relação ao foco deste texto é que a Educação para os Meios nas escolas do Reino Unido *sempre* foi relacionada à criatividade e à crítica: não apenas sobre como fazer mídia, mas também sobre como analisar a mídia.

Evidentemente isto não quer dizer que possamos dispensar os debates, ou pensar que não há áreas carentes de desenvolvimento. Na realidade, há um crescente impulso de pesquisa que está focalizando algumas das contradições e limitações da prática estabelecida na Educação para os Meios³. Sob esse aspecto, grande parte do debate gira em torno de questões fundamentais sobre o conhecimento e a aprendizagem: o que nós achamos que os jovens já sabem sobre comunicação, o que eles precisam saber, e como eles deveriam aprender? O advento da mídia digital tem algumas implicações interessantes a respeito dessas questões. Como veremos, alguns dizem que as mudanças contemporâneas no meio mais amplo da comunicação exigem uma reconsideração dos objetivos e métodos fundamentais da Educação para os Meios – não apenas relativa ao conteúdo do currículo, mas também à nossa pedagogia e aos nossos métodos de ensino. Mas seriam essas mudanças tão fundamentais quanto seus defensores sugerem? E é realmente imprescindível que a era da “Mídia 2.0” também requeira a “Educação para os Meios 2.0”?

ESTUDOS DE MÍDIA 2.0 E A REINVENÇÃO TOTAL DE TUDO

No começo de 2007, houve um breve, porém intenso, debate nos murais acadêmicos dos Estudos de Mídia do Reino Unido, focalizando a noção de “Estudos de Mídia 2.0”. Esse debate foi iniciado por William Merrin, da Universidade de Wales, em Swansea, e prontamente abraçado por David Gauntlett, da Universidade de Westminster. Subsequentemente, juntaram-se vários outros participantes, alguns conhecidos e outros anônimos – assim como grupos de professores de Estudos de Mídia em escolas e faculdades, fazendo seus comentários on-line⁴. A

discussão girou, principalmente, em torno de como a disciplina acadêmica de Estudos de Mídia (e Estudos Culturais) era ensinada nas universidades, embora eu não vá abordá-la aqui⁵. Meu interesse se concentra nas implicações para os professores nas escolas; e, apesar do tom às vezes polêmico e um tanto irritante desse debate, ele levantou algumas questões importantes que são, na verdade, ainda mais pertinentes para professores de crianças e jovens.

Muitos adolescentes hoje em dia estão crescendo com o conjunto de comunicações participativas coletivamente conhecidas com “Web 2.0” – que se constituem em usar redes sociais e jogos on-line, compartilhar fotos e vídeos, escrever em blogs, publicar em podcasting, remixagens, mashups, wikis, machinima e utilizar conteúdo gerado pelos usuários, entre outras atividades. Estes novos meios de comunicação não substituíram os antigos: em média, os jovens ainda passam muito mais tempo diante da televisão do que on-line⁶, e muitos deles ainda continuam, obstinadamente, a ler livros. No entanto, se basearmos nosso ensino em formas de comunicação que, se não forem totalmente antiquadas, no mínimo apresentam somente uma parte do ambiente que os jovens estão vivenciando no momento, existe o claro perigo de que o que estamos fazendo em sala de aula venha a se tornar irrelevante em suas vidas. Meu argumento é que isto não é simplesmente uma questão de conteúdo do currículo – de ensinar aos jovens a maneira de analisar páginas da internet ou anúncios de televisão, por exemplo. Entusiastas dos novos meios de comunicação tipicamente alegam que as novas mídias exigem uma orientação completamente diferente no tocante à informação, além de outra fenomenologia de uso, outra política de conhecimento e um modo de aprendizagem diferente. Se for assim, isso potencialmente tem implicações de longo alcance para a *pedagogia* – e não somente sobre *o que* nós ensinamos, mas também sobre *como* ensinamos.

Para William Merrin (2008), os novos meios de comunicação de massa representam um desafio fundamental ao nosso *direito de ensinar*:

Nosso temor da tecnologia frequentemente inclui o nosso próprio uso pessoal dela. Na era da transmissão por rádio e televisão, compreendíamos, de modo geral, os princípios técnicos básicos dos meios de comunicação dominantes e entendíamos o seu uso, compartilhando-o com nossos alunos. No entanto, hoje em dia, os palestrantes estão ficando para trás em seus conhecimentos sobre quais tecnologias estão à disposição, sobre suas possibilidades técnicas e até mesmo sobre como elas funcionam, como usá-las e para que fins estão sendo usadas. Como já foi dito, não compartilhamos mais uma cultura em comum com nossos alunos. A menos que possamos nos manter atualizados sobre essas tecnologias que estão em constante mudança e sobre seus usos, e a não ser que elas se tornem parte importante de nossas vidas como o são para nossos alunos, corremos o risco de perder não só a habilidade de ensiná-las, mas até mesmo o direito de ensiná-las. Na época em que assistíamos à televisão e a estudávamos, tínhamos o direito de ensiná-la. No futuro, se não estivermos baixando conteúdos ou documentos da internet, compartilhando, ripando, queimando, enviando mensagens, fazendo networking, jogando, montando e produzindo, acabaremos por perder esse direito⁷.

5. Algumas discussões interessantes sobre o tema podem ser encontradas em um trabalho especial do *International Journal of Cultural Studies* 5(4), 2002, e em: BLACKMAN, Shane. “Decanonised knowledge” and the radical project: towards an understanding of cultural studies in British universities. [“Conhecimento descanonizado” e o projeto radical: para entender os estudos culturais nas universidades britânicas]. *Pedagogy, Culture and Society*, 8, p. 43-67, 2000.

6. OFCOM. *Media Literacy: Report on UK Children’s Media Literacy* [Literacia mediática: relatório sobre a literacia mediática das crianças do Reino Unido]. London: Ofcom, 2008.

7. MERRIN, Willian. *Media Studies 2.0* [Estudos de Mídia 2.0]. Disponível em: <<http://twopointzeroforum.blogspot.com/>>. Acesso em: 16 maio 2009.

Certamente haverá questões a discutir sobre a narrativa histórica oferecida aqui – entre elas a noção de que, em determinado momento do passado, havia uma “cultura comum”, uma experiência compartilhada dos meios de comunicação entre os professores (ou “palestrantes”) e os alunos, a qual agora se perdeu. No entanto, a questão mais desafiadora é relativa ao “direito de ensinar” – essencialmente, a respeito da legitimidade de ensinar na era da *Media 2.0*.

Os argumentos desenvolvidos por Merrin e Gauntlett, em suas várias contribuições, giram em torno de uma oposição binária (bastante fora de moda, em estilo estruturalista) entre “1.0” e “2.0”. Um resumo esquemático, baseado principalmente em Gauntlett (2007), ficaria mais ou menos assim:

MÍDIA 1.0	MÍDIA 2.0
Mídia antiga (analógica)	Mídia nova (digital)
Consumo	Produção/participação
Hierarquia	Democracia popular
ESTUDOS DE MÍDIA 1.0	ESTUDOS DE MÍDIA 2.0
O padrão estabelecido pela mídia	Diversificação de gostos
Mídia ocidental	Mídia global
Análise textual e economia política	Pesquisa de audiência
Métodos convencionais de pesquisa	Métodos de pesquisa qualitativos/criativos
Leitores especializados	Membros comuns da audiência
É preciso aprender para poder ser crítico	Já são críticos

Como muitos modelos binários semelhantes, este peca pela tendência de lidar com opostos absolutos e mesclar questões bem distintas. Por exemplo, a distinção entre os meios de comunicação de massa ocidentais e os globais não se delineia na distinção entre a mídia “antiga” e a “nova” – particularmente em uma situação em que a maioria da população do Sul global nem mesmo tem acesso à eletricidade, muito menos à internet banda larga. Outros debates podem ocorrer a respeito dos métodos de pesquisa e dos méritos das chamadas abordagens “criativas” da pesquisa de audiência, as quais discuti em um outro estudo⁸. Até certo ponto, Gauntlett também está retomando um velho debate acadêmico dos Estudos de Mídia entre a economia política e a pesquisa de audiência – um debate que, como Lawrence Grossberg⁹ e outros sugeriram, está sendo indevidamente polarizado.

Mesmo assim, há aqui questões pedagógicas interessantes que retomam a discussão a respeito da legitimidade do ensinar. Poderíamos caracterizar esta posição como uma espécie de *populismo pedagógico*. Gauntlett, por exemplo, desdenha a análise textual ao dizer que uma característica básica dos Estudos de Mídia 1.0 é uma “tendência a fetichizar os “especialistas”, cujas interpretações de cultura popular são consideradas mais importantes do que as de outros membros do público (e valorizando “não procedimentos” de falsos especialistas, tais como os da semiótica)”. Em contraste, nos Estudos de Mídia 2.0, esta abordagem é “substituída por um foco nos significados corriqueiros produzidos por um leque variado de membros do público”¹⁰. Da mesma forma, os Estudos de Mídia 1.0 são caracterizados por “uma crença de que os alunos devem aprender

8. BUCKINGHAM, David. “Creative” visual methods in media research: possibilities, problems and proposals [Os métodos visuais “criativos” na pesquisa de mídia: possibilidades, problemas e propostas]. *Media, Culture and Society*, 31(4), p. 633-652, 2009.

9. GROSSBERG, Lawrence. Cultural Studies vs. political economy: is anybody else bored with this debate? [Estudos culturais vs. economia política: há mais alguém entediado com esse debate?]. *Critical Studies in Mass Communication*, 12, p. 72-81, 1995.

10. GAUNTLETT, David. Wide angle: is it time for Media Studies 2.0? [Grande angular: é chegada a hora para os Estudos de Mídia 2.0?]. *Media Education Association Newsletter*, 5, p. 3-5, 2007.

como “ler” a mídia em um estilo “crítico” apropriado”. Nos Estudos de Mídia 2.0, isto já não se faz necessário:

A opinião condescendente de que os alunos devem aprender como “ler” os meios de comunicação é substituída pelo reconhecimento de que o público da mídia, em geral, já é extremamente capacitado para interpretar seu conteúdo, com olhar crítico e entendimento das suas técnicas de comunicação contemporâneas – graças, em grande parte, à enorme cobertura sobre o assunto feita pelos próprios meios de comunicação populares¹¹.

Obviamente, aqui há certa provocação deliberada, mas há, também, questões interessantes a respeito da aprendizagem. Se as pessoas em geral já estão criando seus próprios significados variados, participando e produzindo seus próprios meios de comunicação da forma extremamente capaz e crítica que Gauntlett está sugerindo – e ele não é o único a argumentar desta maneira –, então, o que precisam aprender, e o que devemos ensinar-lhes?

OS LIMITES DA MÍDIA 2.0

Os defensores dos Estudos de Mídia 2.0 comungam o que Richard Barbrook e Andy Cameron¹² chamaram, muitos anos atrás, de “a ideologia californiana” – uma espécie de libertarianismo cibernético populista que afirma que, de algum modo, as pessoas comuns ganharão poder por meio da tecnologia e que as mídias digitais serão inerentemente emancipadoras e contraculturais. Esta abordagem está certamente aparente na celebração de “criatividade” e “participação” *por si mesmas*, assim como na valorização das “pessoas comuns” em oposição a procedimentos críticos espúrios e atitudes condescendentes dos que se autodenominam “especialistas”.

Os problemas mais amplos dessa abordagem têm sido largamente explorados (por exemplo, em Robins e Webster¹³; Woolgar¹⁴ e Buckingham¹⁵). De forma geral, ela se baseia em um determinismo tecnológico – uma visão segundo a qual a tecnologia produz mudança social de maneira um tanto autônoma. Neste contexto, assim como em discussões mais amplas sobre educação, ela também implica a noção da “geração digital” – a ideia de que a tecnologia produziu uma mudança geracional absoluta e fundamental e de que os jovens, hoje em dia, são automaticamente hábeis em tecnologias ou letrados em mídias. Como vários críticos argumentam, esta visão representa uma espécie de essencialismo ou “exoticismo” da juventude, ignorando, em si, a diversidade e as desigualdades nas experiências dos jovens, assim como as continuidades ao longo das gerações¹⁶.

Uma crítica compreensiva da retórica da “Mídia 2.0” ficaria além do escopo deste texto, embora seja importante levantar algumas questões críticas essenciais. O termo “Web 2.0” parece ter sido criado, em 2001, pelo empreendedor de marketing digital Tim O’Reilly e seus associados¹⁷. De fato, pode-se dizer que ele reflete uma tentativa de reformular a imagem dos negócios da internet depois do estouro da chamada “bolha ponto com”. O próprio O’Reilly, aparentemente, já se cansou dessa ideia; enquanto outros – inclusive Tim Berners-Lee,

11. Ibid.

12. BARBROOK, Richard; CAMERON, Andy. *The Californian ideology* [A ideologia californiana]. Disponível em: <<http://www.hrc.wmin.ac.uk/theory-californianideology.html>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

13. ROBINS, Kevin; WEBSTER, Frank. *Times of the technoculture* [Época da tecnocultura]. London: Routledge, 1999.

14. WOOLGAR, Steve. *Virtual society? Technology, cyberbole, reality* [Sociedade virtual? Tecnologia, “cyberbole”, realidade]. Oxford: Oxford University Press, 2002.

15. BUCKINGHAM, David; PINI, Maria; WILLETT, Rebekah. “Take back the tube!” The discursive construction of amateur film-and video-making [“De volta à televisão!” A construção discursiva na criação de filmes e vídeos amadores]. *Journal of Media Practice*, 8, p. 183-201, 2007.

16. FACER, Keri; FURLONG, Ruth. Beyond the myth of the “cyberkid”: young people at the margins of the information revolution [Além do mito do “cyberkid”: jovens à margem da revolução informática]. *Journal of Youth Studies*, 4, p. 451-469, 2001; BUCKINGHAM, David. Is there a digital generation? In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). *Digital generations*, cit., p. 1-17; HERRING, Susan. *Questioning the c divide: technological exoticism and adult constructions of online youth identity* [Questionando o divisor geracional: exoticismo tecnológico e construções adultas da identidade on-line do jovem]. In: BUCKINGHAM, David (ed.). *Youth, identity and digital media* [Juventude, identidade e mídia

digital]. Cambridge: MIT Press, 2008. p. 71-92.

17. O'REILLY, Tim (2005). **What is Web 2.0?** Design patterns and business models for the next generation of software [O que é Web 2.0? Padrões de design e modelos de negócios para a próxima geração de software]. 2005. Disponível em: <<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

18. ANDERSON, Nate. Tim Berners-Lee on Web 2.0: "nobody even knows what it means" [Web 2.0: "Ninguém nem mesmo sabe o que significa"]. Disponível em: **Ars Technica** (<<http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars>>). Acesso em: 17 mar. 2009; e ZIMMER, Michael. **Critical Perspectives on Web 2.0** [Perspectivas críticas na Web 2.0]. Disponível em: <<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm-issue/view/263/showToc>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

19. STREETER, Thomas. The cable fable revisited: discourse, policy and the making of cable television. [A fábula do cabo revisita: discurso, política e a criação da televisão a cabo]. **Critical Studies in Mass Communication**, 4, p. 174-200, 1987.

20. BUCKINGHAM, David; PINI, Maria; WILLETT, Rebekah. "Take back the tube!" The discursive construction of amateur film-and video-making ["De volta à televisão!" A construção discursiva na criação de filmes e vídeos amadores]. **Journal of Media Practice**, 8, p. 183-201, 2007.

21. MARVIN, Carolyn. **When old technologies were new** [Na época em que as velhas tecnologias

geralmente aceito como o inventor da *World Wide Web* – questionam se a Web 2.0 é mesmo realmente diferente da Web 1.0, já que a infraestrutura tecnológica básica e muitas das formas ou gêneros da Web 2.0 vêm sendo usadas desde o começo da internet¹⁸.

Promover o potencial das novas mídias e do poder que outorgam, em termos de democratização, não é nenhuma novidade. Podemos olhar retrospectivamente para os argumentos sobre a TV a cabo na década de 1970¹⁹ ou sobre o vídeo portátil na década de 1980²⁰ – embora, de fato, a maioria das novas tecnologias das mídias tenha sido recebida com aclamações sobre seu potencial inerentemente radical²¹. Foi, sem dúvida, o caso dos “antigos” meios de comunicação, televisão e rádio, assim como da imprensa²²: aparentemente, todos esses meios de massa iriam outorgar poder às pessoas, subverter o controle do conhecimento por parte das elites e possibilitar aos cidadãos comuns expressarem-se e fazerem-se ouvir, criando novas formas de colaboração nas maneiras revolucionárias que, agora, são precisamente características da mídia digital. E, em cada caso, os efeitos posteriores foram muito mais complexos e equívocos do que aqueles que seus defensores proclamavam.

Uma das razões disso foi a difusão desnivelada e verdadeiramente desigual das inovações tecnológicas. No caso da “Web 2.0”, as estatísticas sobre os padrões de uso não são inteiramente confiáveis. Por exemplo, em um estudo recente feito pela Fundação Pew²³, 64% dos adolescentes americanos disseram ter criado ou compartilhado “conteúdos” on-line. Muito embora este número pareça incluir os perfis nos sites de redes sociais, 39% afirmam ter publicado trabalhos artísticos, escrita criativa, fotografias ou vídeos. Por outro lado, estatísticas fornecidas pela agência de pesquisa de mercado Hitwise sugerem que, entre os usuários do YouTube – o site mais acessível de compartilhamento de vídeo on-line – somente 0,16% realmente fazem *upload* de material, não estando claro qual a porcentagem de material original e qual a porcentagem de clips pirateados dos meios de comunicação comerciais²⁴. O mesmo estudo constatou que 0,2% dos que acessam o site Flickr fazem *upload*, enquanto apenas 4,6% dos usuários editaram ou escreveram para Wikipedia (um número que eu suspeito ser alto).

Um das dificuldades evidentes aqui (e certamente para este volume como um todo) é definir o que queremos dizer com “criar conteúdo”. Quando realizamos uma pesquisa em forma de questionário, em meados da década de 1990 – ou seja, no início da “criatividade digital” –, meu colega Julian Sefton-Green e eu descobrimos um número surpreendentemente alto de jovens que se diziam engajados em atividades criativas de multimídia em seus computadores; porém, quando os sondamos mais fundo por meio de entrevistas e visitas em domicílio, verificamos que, na realidade, isso acontecia bem pouco²⁵. A maioria desses jovens parecia saber o que poderiam, potencialmente, fazer com a tecnologia; mas, também à maioria deles, faltava a motivação pessoal e social para realmente fazê-lo. Ainda hoje em dia, eu diria que somente uma proporção muito pequena de usuários está, de fato, gerando conteúdo original: a maior parte está simplesmente “consumindo” conteúdo, como sempre fez.

Além do mais, corre-se o risco aqui de representar incorretamente o que a maioria das pessoas está realmente fazendo, quando se declara “criando conteúdo”. Jean Burgess²⁶ criticou, com razão, os entusiastas da mídia participativa por se concentrarem nas manifestações consideradas mais de “vanguarda artística” ou pós-modernas do “cool” – *mashups* criadas por fãs ou crítica política contracultural –, enquanto negligenciavam as práticas domésticas relativamente banais da maioria. Nossa pesquisa sugere que grande parte da produção de vídeos amadores, por exemplo, continua a ser dominada por aquilo que Richard Chalfen²⁷ chama de “modo caseiro” – filmes domésticos sobre a vida familiar, festas de aniversário das crianças ou férias na praia. Esse material, raramente editado ou compartilhado, é mantido como um registro para ser visto em algum momento no futuro, mesmo que isso raramente aconteça. Enquanto o vídeo caseiro serve a funções determinadas em termos de memória e relações familiares, as pessoas não costumam atribuir-lhe qualquer conexão com o que assistem nos meios de comunicação predominantes: ele fica, portanto, muito longe da democratização radical da comunicação mediada, proclamada por alguns entusiastas²⁸.

A pesquisa também sugere que há diferenças sociais marcantes relacionadas aos níveis de participação junto a essas mídias. Lenhart et al.²⁹ sugerem que as jovens mulheres estão à frente em áreas como *blogging*, enquanto os homens jovens tendem a predominar no compartilhamento de vídeos. Sugerem ainda, claramente, que adolescentes provenientes de famílias suburbanas de alta renda são os que mais provavelmente editam ou compartilham on-line. Hargittai



eram novas]. New York: Oxford University Press, 1988; WINSTON, Brian. **Media, technology and society: a history** [Mídia, tecnologia e sociedade: uma história]. London: Routledge, 1998.

22. EISENSTEIN, Elizabeth. **The printing press as an agent of change** [A imprensa como um agente de mudança]. New York: Cambridge University Press, 1979.

23. LENHART, Amanda; MADDEN, Mary; MACGILL, Rankin; SMITH, Aaron. **Teens and social media** [Os adolescentes e a mídia social]. Washington: Pew Internet and American Life Project, 2007.

24. AUCHARD, Eric. **Participation on Web 2.0 sites remains weak** [A participação nos sites da Web 2.0 permanece fraca]. Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/2007/04/18/us-web-participation-idUSN1743638820070418>>. Acesso em: 3 dez. 2007.

25. SEFTON-GREEN, Julian; BUCKINGHAM, David. Digital visions: young people's "creative" uses of multimedia technologies in the home [Visões digitais: os usos "criativos" das tecnologias de multimídia pelos jovens em casa]. **Convergence**, 2, p. 47-79, 1996.

26. BURGESS, Jean. Hearing ordinary voices: Cultural Studies, vernacular creativity and digital storytelling [Ouvindo vozes comuns: estudos culturais, criatividade vernacular e narração digital de histórias]. **Continuum**, 20, p. 201-214, 2006.

27. CHALFEN, Richard. **Snapshot versions of life** [Versões da vida em instantâneos]. Bowling Green: Bowling Green State University Press, 1987.

28. BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). **Video cultures: Media technology and amateur creativity** [As culturas do vídeo: tecnologia de mídia e criatividade amadora]. Basingstoke: Palgrave, 2009; BUCKINGHAM, David; PINI, Maria; WILLETT, Rebekah. **Home truths? Video production and domestic life** [Verdades caseiras? A produção de vídeo e a vida familiar]. Ann Arbor: University of Michigan Press (no prelo).

29. LENHART, Amanda; MADDEN, Mary; MACGILL, Rankin; SMITH, Aaron. **Teens and social media** [Os adolescentes e a mídia social]. Washington: Pew Internet and American Life Project, 2007.

30. HARGITTAI, Eszter; WALEJKO, Gina. The participation divide: content creation and sharing and the digital age [O divisor da participação: criação de conteúdo e compartilhamento e a era digital]. **Information, Communication and Society**, 11, p. 239-256, 2008.

31. WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide** [Tecnologia e inclusão social: Repensando o divisor digital]. Cambridge: MIT Press, 2003.

32. MURDOCH, Rupert. **His space** [Seu espaço]. Entrevista Spencer Reiss. Disponível em: <www.wired.com/wired/archive/14.07/murdoch.html>. Acesso em: 12 abr. 2007.

33. PETERSEN, Soren Mork. Loser generated content: from participation to exploitation [Conteúdo gerado por perdedores: da participação à exploração]. **First Monday** 13(3). Disponível em: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/issue/view/263/showToc>. Acesso em: 20 ago. 2008.

e Walejko³⁰ também apontam um desequilíbrio de classes sociais – enquanto Warschauer³¹, em estudo mais antigo, afirma que, ao mesmo tempo que as pessoas em comunidades menos favorecidas podem, cada vez mais, possuir computadores, há também menos probabilidade de possuir as capacitações de multimídia e banda larga necessárias à criação e compartilhamento de conteúdos mais sofisticados.

Como está implícito, “divisores digitais” ainda são aparentes, ao mesmo tempo que precisamos diferenciar os *tipos* de conteúdo e acesso, considerando o conhecimento técnico ou as habilidades (formas de capital tecnológico, cultural ou educacional) que estão em jogo. As desigualdades em níveis de participação estão claramente relacionadas a formas mais amplas de desigualdade social – coincidindo, em grande parte, com outras diferenças, a exemplo de como famílias de distintas classes sociais usam as dimensões educacionais da internet ou participam de atividades criativas ou artísticas quando estão desconectadas. Em sua maioria, os participantes mais ativos no mundo criativo da Web 2.0 são os “mesmos de sempre”. Na verdade, se a participação on-line for tão importante social, cultural e politicamente quanto os entusiastas sugerem, então parece provável que, longe de acabar com a desigualdade social, ela pode na verdade vir a acentuá-la.

Finalmente, há a questão dos interesses comerciais em jogo nesses casos. Uma das características paradoxais da ideologia californiana é a atração que exerce, igualmente, sobre radicais políticos libertários e sobre os atuais gurus de negócios. O magnata das comunicações Rupert Murdoch³², por exemplo, expressa sua visão igualitária do futuro das comunicações: “A tecnologia está tirando o poder dos editores, das casas de publicações, dos grupos dominantes da sociedade, da elite da mídia... agora é o público que está no controle”.

De fato, a explosão aparente da participação democrática na mídia está sendo acompanhada por uma crescente concentração de poder nas mãos de um pequeno número de empresas globais. A economia política da Web 2.0 ainda está se desenvolvendo – à época deste escrito, por exemplo, o site YouTube ainda não gerou lucro, apesar de ser o segundo mais visitado via on-line. Mesmo assim, a internet é um meio de comunicação excepcionalmente eficiente para atingir nichos de mercado, especialmente por seu potencial de direcionar e vigiar os consumidores individuais. De fato, grande parte desse marketing é, ele próprio, “gerado pelo usuário” e “interativo” (como no caso do anúncio viral).

Estas questões também se aplicam ao que Soren Petersen³³ acertadamente chamou de “conteúdo gerado pelo perdedor”. Muito trabalho não remunerado contribui para a produção de *blogs*, por exemplo, enquanto a maioria da renda permanece com as grandes corporações. No caso da rede social, os participantes tipicamente gastam um tempo enorme montando seus perfis e construindo redes – portanto, acumulando capital social e cultural – que não poderão levar consigo, se quiserem migrar para outro site. O que produzem torna-se, na realidade, informação pertencente à companhia – uma questão que veio à

tona recentemente em disputas legais sobre a propriedade de direitos autorais de imagens no site Flickr da Yahoo³⁴.

Há, evidentemente, um debate a ser discutido sobre as ramificações sociais e políticas maiores da Mídia 2.0. Pode-se argumentar que, longe de ter precipitado uma revolução democrática nas comunicações, estas novas mídias são simplesmente uma pequena parte de movimentos muito mais amplos em direção à individualização, autovigilância e autopromoção – características de como as identidades se formam e atuam nas sociedades neoliberais de consumo. Tais discussões, porém, estão fora do escopo deste capítulo: minha intenção é meramente indicar algumas das possíveis limitações e críticas desses tão celebrados desenvolvimentos. Apesar das aclamações de alguns “evangelistas” das novas mídias, os meios digitais provavelmente não resultarão em uma sociedade de produtores de mídia criativa, do mesmo modo que a imprensa não resultou em uma sociedade de autores publicados. Embora exista, certamente, uma promessa democrática nisto tudo, será preciso bem mais do que apenas tecnologia para cumpri-la.

PARA ALÉM DA CELEBRAÇÃO

Com esta visão bem mais cética do ambiente contemporâneo da mídia, como poderíamos avaliar as implicações para a educação e, especialmente, para a Educação para os Meios? Mais uma vez, quero prevenir contra alguns dos relatos mais entusiasmados que tipicamente circulam. A ideologia californiana tem suas próprias manifestações na educação, dentro da qual muitos acreditam que a tecnologia esteja transformando o aprendizado, mudando as relações de poder nas salas de aula e criando aprendizes autônomos e liberados. Essa forma de utopia cibernética está tipicamente alinhada a uma gama de conceitos muito em moda, porém mal definidos, dentre os quais “criatividade”, “aprendizagem informal” e, mais recentemente, “personalização”, são os mais conhecidos³⁵. Essa retórica é fortemente promovida pelas empresas de tecnologia comercial, mas é também adotada por governos em sua tentativa de identificar uma “solução tecnológica” para o que consideram problemas da educação pública. Em tais discussões, é difícil estabelecer a diferença entre as afirmações exageradamente entusiasmadas dos formuladores de políticas educacionais (e alguns acadêmicos) e os argumentos de venda das companhias de computadores³⁶.

Para alguns teóricos da educação aparentemente “progressistas”, o ensino impulsionado pela tecnologia é, de certa forma, a prova justificadora das teorias de aprendizado centradas nas crianças nas décadas de 1960 e 1970 – embora outros afirmem que a tecnologia digital tornou a escola redundante e que o aprendizado real está acontecendo, agora, nos engajamentos “informais” das crianças com jogos ou com redes sociais on-line. Este argumento celebratório apresenta, de maneira típica, uma posição totalmente positiva e despojada de criticismo em relação aos usos populares da tecnologia. Aqueles que exaltam os benefícios dos jogos de computador para a aprendizagem tendem, por exemplo,

34. Yahoo user *sues Virgin* [Usuário do Yahoo processa Virgin]. Disponível em: <<http://thoughtsfordeletion.blogspot.com/2007/09/flickr-user-sues-virgin.html>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

35. BUCKINGHAM, David. *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture* [Além da tecnologia: o aprendizado das crianças na era da cultura digital]. Cambridge: Polity, 2007.

36. Id.

a ignorar as dimensões comerciais desses jogos, preferindo evitar questões embaraçosas sobre seus valores e ideologias (por exemplo, Gee, 2003)³⁷. Envolvem-se, ainda, na valorização mal definida da “aprendizagem informal”, considerando a aprendizagem formal como algo inerentemente ruim.

Outro modo de celebração particularmente presente no afeito à Educação para os Meios diz respeito à “vocação”. O currículo para os jovens de 14 a 19 anos no Reino Unido, nas últimas décadas, tem sofrido uma série aparentemente infindável de inovações que parecem programadas para abordar o problema do trabalho em uma “economia do conhecimento” pós-industrial. No caso da mídia, há sempre a esperança de que os jovens provindos de ambientes economicamente desfavorecidos sejam capazes, de alguma forma, de “tirar vantagem” do seu capital cultural, usando cursos profissionalizantes de mídia como uma maneira de evidenciar os elementos da cultura popular e que lhes permitiria conseguir um emprego³⁸. A mais recente inovação desse tipo no Reino Unido é uma série de novos diplomas – qualificações que pretendem cruzar a divisão acadêmico-vocacional e preparar estudantes para novos tipos de situações de trabalho. Esses cursos, atualmente, recebem abundantes fundos do governo, embora seus professores estejam penando para conseguir lidar com as novas estruturas curriculares e os novos modos de avaliação – para não mencionar o excesso de novos jargões. Os cursos que vi até agora estão bem alinhados com a “Mídia 2.0”: capacitam os alunos a montarem *websites*, programarem eventos no ambiente Second Life e criarem *fotoblogs* e *machinima*. Contudo, o fato é que tais cursos, provavelmente, serão considerados caminhos alternativos para estudantes definidos como “pessoas com baixo desempenho”: ou seja, não substituirão os exames já existentes, de alto nível, que continuarão sendo valorizados pelas melhores universidades.

Os novos cursos, no entanto, oferecem uma promessa sedutora de emprego aos jovens, em ocupações consideradas interessantes e modernas, desempenhando trabalhos menos categorizados nas indústrias culturais e de tecnologia, como Andrew Ross³⁹ descreve. Ainda assim, apesar da mitologia, há bem poucos exemplos de fãs ou entusiastas amadores que atravessam a linha do trabalho não pago para um trabalho pago – e, como Ross explica, na indústria de jogos de computador ou nas companhias de internet, as condições de trabalho para os jovens são, muitas vezes, marcadas pela forte exploração. De fato, é de muito interesse para as indústrias de mídia ter um grande grupo de fãs desejando se tornar profissionais, especialmente porque isso lhes permite considerável liberdade para explorar os seus trabalhadores⁴⁰.

LIDANDO COM AS DIVISÕES DIGITAIS

Em lugar de reduzir a escolarização a uma mera irrelevância, ou mesmo a uma simples plataforma de treinamento para a nova “economia digital”, eu diria que o advento da tecnologia digital indica uma necessidade de se estender

37. GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy* [O que os videogames têm para nos ensinar sobre aprendizado e literacia]. Basingstoke: Palgrave, 2003.

38. COHEN, Phil. *Really useful knowledge* [Conhecimento realmente útil]. Stoke-on-Trent: Trentham, 1990.

39. ROSS, Andrew. *No-collar: The humane workplace and its hidden costs* [Menos categorizados: o local de trabalho humano e seus custos escondidos]. Philadelphia: Temple University Press, 2003.

40. VAN DIJK, Jose. Users like you? Theorizing agency in user-generated content [Usuários como você? Teorizando a agência no conteúdo gerado pelo usuário]. *Media, Culture & Society*, 31(1), p. 41-58, 2009.

a missão tradicional da escola como uma instituição pública. Em colaboração com outras instituições públicas, a escola existe, em parte, para proporcionar aos jovens experiências sociais, intelectuais e culturais que eles não teriam sem ela. Evidentemente, as escolas sempre tiveram, também, funções específicas em termos de regulação das populações e de reprodução das relações sociais. No entanto, existe uma retórica modernista poderosa sobre a escola como um elemento da esfera pública que precisa ser abordada aqui.

No contexto das contínuas divisões digitais, as escolas deveriam desempenhar um papel fundamental na tentativa de nivelar as desigualdades de participação. Como Henry Jenkins e outros argumentam, as escolas têm de abordar o “hiato de participação”, ou seja, o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que irão preparar a juventude para uma ampla participação no mundo de amanhã”.⁴¹ Assim como Jenkins, vejo isso de forma mais ampla do que apenas o acesso a equipamentos: trata-se de competências culturais, habilidades sociais e conhecimento – desdobrando-se em uma lista extensa que, como também ele citou, inclui habilidades relacionadas a jogos, experimentação e solução de problemas; capacidade de manusear diferentes fontes de mídia e modos de comunicação, navegando neles e entre eles; habilidade em fazer *networking* e colaborar, localizar informações e interagir com os outros; e habilidades relacionadas à avaliação crítica e capacidade de julgamento.

Enquanto algumas das habilidades identificadas por Jenkins e outros são certamente novas, outras são definitivamente tradicionais. Isto foi confirmado, por exemplo, por meio de uma pesquisa que estou realizando atualmente com colegas sobre o papel da internet na promoção da participação cívica (ver www.civicweb.eu). Enquanto alguns consideram a internet como um meio de reengajar jovens que atualmente mostram desinteresse e descontentamento em relação às organizações cívicas ou políticas, nós verificamos que tais oportunidades estão sendo abraçadas, em grande parte, pelos “mesmos de sempre”: os que já têm um interesse estabelecido por questões sociais/políticas e motivação para se engajarem no debate. Nesse sentido, é possível que a internet venha a acentuar as desigualdades existentes em vez de ajudar a superá-las. Jovens desengajados e insatisfeitos – ou menos favorecidos – que queiram participar precisam desenvolver habilidades relativamente tradicionais de localização e avaliação de informações, a fim de construir argumentos e pensar criticamente; essas habilidades, por sua vez, dependem da capacidade razoavelmente avançada de leitura e escrita tradicionais.

Isso não implica, no entanto, dizer que nada está mudando. A internet talvez possa estar estimulando novas formas e estilos de engajamento cívico, no mínimo, potencialmente mais inclusivos. No entanto, nesta área como em muitas outras, a participação também requer formas relativamente tradicionais de capital cultural e educacional. Portanto, a abordagem do “hiato de participação” depende da discussão mais ampla das desigualdades: este hiato não desaparecerá com a simples ampliação do acesso à tecnologia.

41. JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; J. e WEIGEL, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century** [Confrontando os desafios da cultura participativa: Educação para os Meios para o século XXI]. Disponível em: <<http://www.digital-learning.macfound.org>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

O LUGAR DA CRÍTICA

Os tipos de aprendizagem tipicamente celebrados em discussões sobre a tecnologia digital na educação tendem a oferecer pouco espaço para a reflexão crítica ou o desenvolvimento explícito das habilidades de crítica. Parece haver a presunção de que a participação ou produção criativa é algo intrinsecamente bom – e de que ela ou equivale ou gera automaticamente um entendimento crítico por conta própria. De fato, como já vimos, Gauntlett⁴² expressa uma forte suspeita a respeito da crítica, como se ela representasse realmente uma imposição “condescendente” da autoridade pedagógica. Ele argumenta que as audiências das mídias “já são intérpretes extremamente capazes dos conteúdos de mídia”: elas não precisam aprender a ser críticas.

Como já discuti em outros artigos (por exemplo, em Buckingham, 2003⁴³), existe certa justificação na atitude de suspeitar da crítica. O adjetivo “crítico” é um termo frequentemente relacionado à divisão entre “nós e eles” – ou seja, as pessoas qualificadas como *críticas* são muitas vezes, simplesmente, aquelas que concordam conosco, ao passo que as que discordam de nós são tidas como aquelas que não sabem criticar. Isto representa uma versão do que foi chamado de “efeito terceira pessoa” em discussões sobre a influência das mídias⁴⁴: sempre os *outros* são considerados como não tendo competência crítica. Existe sempre também o perigo de que a “capacidade crítica” se torne uma das rotinas padronizadas ou um dos jogos de linguagem das aulas de mídias – um jogo no qual os alunos simplesmente devolvem ao professor as formas de discurso crítico que receberam dele. A ênfase na análise crítica pode sancionar uma abordagem racionalista bastante superficial a respeito da mídia e, até mesmo, uma forma de cinismo superficial incapaz de representar fielmente as maneiras complexas (e não menos emocionais) pelas quais nós realmente nos relacionamos com a mídia.

No entanto, nada disto implica que as audiências já sejam ou sempre sejam “extremamente” capazes e críticas, ou que saibam tudo que precisam saber. Tampouco significa que podemos jogar fora as ferramentas e perspectivas críticas que empregamos para analisar a mídia. Podemos aceitar, sim, que as audiências sejam ativas, discriminadoras e de fato “críticas” – porém, ao mesmo tempo, também reconhecendo que há aspectos que geralmente *desconhecem* a respeito das mídias e que, de fato, precisam saber. Há um acúmulo de conhecimento sobre como a mídia funciona, suas indústrias e sua história, bem como sobre seus usos e efeitos na sociedade. É, sem dúvida, um acúmulo de conhecimento contestado e em constante mudança – mas, ainda assim, um acúmulo de conhecimento de acordo com critérios compartilhados que determinam o que conta como sendo verdadeiro. O perigo está em supor que o foco sobre a crítica, necessariamente, resulte em um modelo de efeitos negativos, ou que a crítica de algum modo acarrete uma imposição ilegítima de autoridade, pressupondo que as “pessoas comuns” sejam estúpidas ou iludidas. Esta ideia parece, por sua vez, implicar um sentido de crítica bastante antiquado, estreito, necessariamente negativo ou, pelo menos, uma noção de crítica como mera forma de defesa ou inoculação contra influências.

42. GAUNTLETT, David. Wide angle: is it time for Media Studies 2.0? [Grande angular: é chegada a hora para os Estudos de Mídia 2.0?]. *Media Education Association Newsletter*, 5, 3-5, 2007.

43. BUCKINGHAM, David. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture* [Educação para os Meios: Literacia, aprendizado e cultura contemporânea]. Cambridge: Polity, 2003.

44. PERLOFF, Richard. The third person effect [O efeito da Terceira pessoa]. In: BRYANT, Jennings; D. ZILLMANN, Dolf (eds.). *Media effects: Advances in theory and research* [Efeitos da mídia: avanços na teoria e pesquisa]. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 489-506, 2002.

Jenkins e seus colegas⁴⁵ estão corretos mais uma vez quando identificam outro “hiato”, desta vez relacionado à crítica. Como sugerem, precisamos capacitar os jovens a se tornarem participantes ativos na cultura de mídia; porém, não basta apenas participação ou criatividade por si próprias. É preciso, também, que sejam participantes *críticos*, desenvolvendo um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais da mídia – entendimento este que não resulta automaticamente da produção criativa. Como Carmen Luke⁴⁶ discute em relação a aprender a ler e escrever, os alunos não desenvolvem uma maneira crítica de ler e escrever textos somente através da própria experiência de leitura e escrita: eles têm de se afastar da experiência imediata para poderem refletir e analisar.

Isto leva à clássica e complexa questão sobre como integrar teoria (análise crítica) e prática (produção criativa). Como o aprendizado passa do domínio da “leitura” da mídia para o domínio da “escrita” e vice-versa? Como promover reflexão crítica significativa (e não superficial) sobre o que os alunos fazem como participantes ou criadores de mídia? Como podemos ajudá-los a entender essas experiências em um contexto social e cultural mais amplo?

Acredito que a tecnologia digital nos oferece novas maneiras de abordar esta questão e de aproximar a teoria da prática. Por exemplo, no caso da edição digital e manipulação de imagem, a tecnologia pode ajudar a explicitar os processos de escolha, seleção, construção e manipulação que, nas formas analógicas, parecem estar frequentemente “trancados”. Enquanto os alunos arrastam e soltam fotos na linha do tempo em um programa de edição digital, a experiência de montar e remontar uma sequência e de discutir enquanto fazem isso é um grande diferencial na natureza do aprendizado: a experiência



45. JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; J. e WEIGEL, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century** [Confrontando os desafios da cultura participativa: Educação para os Meios para o século XXI]. Disponível em: <<http://www.digital-learning.macfound.org>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

46. LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times [A escolarização cibernética e a mudança tecnológica: multiliteracias para os novos tempos]. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures** [Multiliteracias: aprendizado da literacia e o modelo de futuros sociais]. London: Routledge, 2000. p. 69-91.

47. BUCKINGHAM, David; HARVEY, Issy; SEFTON-GREEN, Julian. The difference is digital? Digital technology and student media production [A diferença é digital? A tecnologia digital e a produção de mídia dos alunos]. *Convergence*, 5, p. 10-20, 1999.

48. BURN, Andrew; DURRAN, James. Digital anatomies: analysis as production in media education [Anatomias digitais: a análise como produção em Educação para os Meios]. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). *Digital generations*, cit., p. 273-294.

49. ERSTAD, Ola; GILJE, Øystein; DE LANGE, Thomas. Remixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education [Remixing recursos multimodais: multialfabetizações e produção digital em Educação para os Meios na Noruega]. *Learning, Media and Technology*, 27, p. 183-198, 2007.

50. DROTNER, Kirsten. Learning is hard work: digital practices and future competencies [Aprender é tarefa árdua: práticas digitais e competências futuras]. In: BUCKINGHAM, David (ed.). *Youth, identity and digital media* [Jovens, identidade e mídia digital]. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. p. 167-184.

51. BURN, Andrew; DURRAN, James. *Media literacy in schools* [A literacia mediática nas escolas]. London: Paul Chapman, 2007.

52. PELLETIER, Caroline. Games and learning: what's the connection? [Games e aprendizado: qual é a conexão?]. *International Journal of Learning and Media* 1(1), 2009. Disponível em: <<http://ijlm.net/>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

de editar não somente é mais fácil, mas também mais explícita do que quando feita com a tecnologia analógica antiga⁴⁷.

Meu colega Andrew Burn⁴⁸ analisou como os professores podem usar o potencial de “remixagem” da mídia digital (uma prática característica da Mídia 2.0) para aproximar teoria e prática. As atividades já bem estabelecidas no ensino da mídia – tais como fazer um *trailer* para lançar, para uma nova audiência, um filme que já existe no mercado (*Psicose* e *Romeu e Julieta* são dois exemplos citados por Burn) – tornaram-se muito mais praticáveis e controláveis do que acontecia com a tecnologia analógica. Esse processo também proporciona novas oportunidades para análise e reflexão, embora (como Burn sugere) precise haver uma expectativa explícita a respeito disso já incluída dentro do processo. De fato, os casos estudados por Burn oferecem amplas provas de alunos aplicando os “não procedimentos de falsos especialistas” de semiótica e análises de economia política para desenvolver tal reflexão.

Ola Erstad e seus colegas⁴⁹, assim como Kirsten Drotner⁵⁰, também escreveram recentemente sobre esse *remix*, observando como estudantes pesquisam material na internet para seus trabalhos digitais e depois processam e recombina esse material de várias maneiras, usando o que chamam de “capacidade de corte e cola”. No entanto, esses autores também sugerem o perigo de se deixar seduzir pelo “brilho” profissional superficial desse tipo de trabalho, bem como pela aparente facilidade que os jovens têm em lidar com tecnologia. Na verdade, há muitas coisas que eles desconhecem ou não sabem como fazer – e a atividade de fazer mídia precisa ser acompanhada pela análise e conceitualização teórica, assim como por um conjunto de objetivos curriculares claros por parte dos professores.

Finalmente, nossa própria pesquisa recente sobre a criação de jogos digitais oferece mais exemplos da conexão entre teoria e prática (Buckingham e Burn, 2007⁵¹; Pelletier, 2009⁵²). Trabalhamos nesse projeto com uma empresa de *software* educacional e um grupo de escolas para desenvolver uma ferramenta para autores de jogos: o pacote resultante, *MissionMaker*, possibilita aos usuários criarem jogos tridimensionais sem a necessidade de programação. Uma coisa percebida rapidamente foi que mesmo os alunos muito experientes em jogos eletrônicos não tinham, automática ou necessariamente, habilidade para criar jogos – uma atividade complexa que envolve pensamento computacional, lógica e a capacidade de imaginar um usuário que não é somente uma audiência (ou um leitor), mas sim um jogador que interage com o texto. Para poder passar da posição de jogador à posição de inventor de jogos, é necessário retroceder da experiência imediata e engajar-se em análises aprofundadas do sistema.

CONCLUSÃO

Precisamos realmente da Educação para os Meios 2.0? Talvez sim; mas, certamente, ainda precisamos também da Educação para os Meios 1.0. Os defensores dos Estudos de Mídia 2.0 identificam alguns dos imperativos em

relação a isso. Eu não aceitaria a afirmação de Merrin⁵³ de que perderemos “o direito de ensinar”, se não participarmos ativamente de toda a gama de mídia contemporânea. Contudo, concordo que é necessário manter-se a par das experiências de mídia de nossos alunos, bem como de suas orientações (que estão sempre mudando) em relação à mídia. Apesar disso, precisamos também tomar cuidado para não pressupor que essas experiências são todas iguais (o argumento da “geração digital”); da mesma forma, a necessidade de continuar a par das experiências de nossos alunos não significa que tenhamos de importar automaticamente os mais recentes dispositivos tecnológicos para uso em sala de aula, tampouco que precisamos começar a “incrementar” nossos perfis no Facebook em um baldado esforço para “fazer parte da galera”.

As novas mídias oferecem também novas oportunidades de participação, de comunicação criativa e de geração de conteúdo, pelo menos para pessoas e em contextos específicos. No entanto, as competências necessárias para abraçar essas oportunidades não são igualmente distribuídas entre as pessoas e não surgem, simplesmente, porque elas têm acesso à tecnologia. Igualmente, é errado presumir que a participação, por si só, é sempre uma coisa positiva ou necessariamente democrática, contracultural ou emancipadora. A produção criativa pode ser um poderoso meio de aprendizagem, seja envolvendo vários tipos de *remix*, a apropriação e adaptação de textos existentes ou a criação de textos completamente novos – ou ainda, simplesmente, explorando o potencial para comunicação em rede. No entanto, tudo isso necessita reflexão crítica e precisa ser combinado com análise crítica, embora a busca de como aconteceria essa combinação seja verdadeiramente difícil.

Em termos mais amplos, a própria Educação para os Meios precisa adotar uma posição mais forte e crítica em relação à celebração da tecnologia na educação, bem como ao tipo de tecnofetichismo erroneamente considerado por alguns como a última palavra em mudança educacional. A Educação para os Meios corre o risco de ser vista como apenas *mais um* meio de importar tecnologia de computação para as escolas – ou como uma alternativa atraente em contraste com a aridez das planilhas eletrônicas, a administração de arquivos e o treinamento instrumental que constituem a maior parte dos cursos de “tecnologia da informação” nas escolas. Aqui existe uma oportunidade, mas os imperativos críticos tradicionais da Educação para os Meios – que vão muito além das habilidades práticas ou do apelo sentimental à “criatividade” – não devem ser abandonados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKMAN, Shane. “Decanonised knowledge” and the radical project: towards an understanding of cultural studies in British universities [“Conhecimento descanonizado” e o projeto radical: para entender os estudos culturais nas universidades britânicas]. *Pedagogy, Culture and Society*, 8, 2000.

53. MERRIN, William. *Media Studies 2.0* [Estudos de Mídia 2.0]. Disponível em: <<http://twopointzeroforum.blogspot.com/>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

BUCKINGHAM, David. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture** [Educação para os Meios: literacia, aprendizado e cultura contemporânea]. Cambridge: Polity, 2003.

_____. Is there a digital generation? In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). **Digital generations: Children, young people and new media** [Gerações digitais: as crianças, os jovens e os novos meios de comunicação de massa]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. **Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture** [Além da tecnologia: O aprendizado das crianças na era da cultura digital]. Cambridge: Polity, 2007.

_____. "Creative" visual methods in media research: possibilities, problems and proposals [Os métodos visuais "criativos" na pesquisa de mídia: possibilidades, problemas e propostas]. **Media, Culture and Society**, 31(4), p. 633-652, 2009.

_____; BANAJI, Shakuntala; BURN, Andrew; CARR, Diane; CRANMER, Susan; WILLETT, Rebekah. The media literacy of children and young people: A review of the academic research [Literacia Mediática de crianças e jovens: Uma análise da pesquisa acadêmica]. **Journal of Educational Media and Hypermedia**, 16, p. 323-349, 2005.

_____; BRAGG, Sara. Media Education Goes Digital [Educação para os Meios]. **Learning, Media and Technology**, 27(2), (2007).

_____; TURNBULL, S. (eds.). **Special issue: "Media Education"** (Edição especial: "Educação para os Meios"), 120. Media International Australia (Austrália Mídia Internacional), 2006.

_____; HARVEY, Issy; SEFTON-GREEN, Julian. The difference is digital? Digital technology and student media production [A diferença é digital? A tecnologia digital e a produção de mídia dos alunos]. **Convergence**, 5, 1999.

_____; WILLETT, Rebekah (eds.). **Video cultures: Media technology and amateur creativity** [As culturas do vídeo: tecnologia de mídia e criatividade amadora]. Basingstoke: Palgrave, 2009.

_____; PINI, Maria; WILLETT, Rebekah. "Take back the tube!" The discursive construction of amateur film-and video-making ["De volta à televisão!" A construção discursiva na criação de filmes e vídeos amadores]. **Journal of Media Practice**, 8, 2007.

_____; PINI, Maria; WILLETT, Rebekah. **Home truths? Video production and domestic life** [Verdades caseiras? A produção de vídeo e a vida familiar]. Ann Arbor: University of Michigan Press (no prelo).

BURGESS, Jean. Hearing ordinary voices: Cultural Studies, vernacular creativity and digital storytelling [Ouvindo vozes comuns: estudos culturais, criatividade vernacular e narração digital de histórias]. **Continuum**, 20, 2006.

BURN, Andrew. Repackaging the slasher movie: digital unwriting of film in the classroom [Reapresentando os filmes “slasher”: um exercício de edição digital de filmes na sala de aula]. **English in Australia**, 127-8, p. 1-19, 2000.

_____. DURRAN, James. Digital anatomies: analysis as production in media education [Anatomias digitais: a análise como produção em Educação para os Meios]. In: BUCKINGHAM, David; WILLETT, Rebekah (eds.). **Digital generations: Children, young people and new media** [Gerações Digitais: Crianças, jovens e novos meios de comunicação de massa]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

_____. **Media literacy in schools** [A literacia mediática nas escolas]. London: Paul Chapman, 2007.

CHALFEN, Richard. **Snapshot versions of life** [Versões da vida em instantâneos]. Bowling Green: Bowling Green State University Press, 1987.

COHEN, Phil. **Really useful knowledge** [Conhecimento realmente útil]. Stoke-on-Trent: Trentham, 1990.

DROTNER, Kirsten. Learning is hard work: digital practices and future competencies [Aprender é tarefa árdua: práticas digitais e competências futuras]. In: BUCKINGHAM, David (ed.). **Youth, identity and digital media** [Jovens, identidade e mídia digital]. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

EISENSTEIN, Elizabeth. **The printing press as an agent of change** [A imprensa como um agente de mudança]. New York: Cambridge University Press, 1979.

ERSTAD, Ola; GILJE, Øystein; DELANGE, Thomas. Remixing multimodal resources: multiliteracies and digital production in Norwegian media education [Remixing recursos multimodais: multialfabetizações e produção digital em comunicação para os meios na Noruega]. **Learning, Media and Technology**, 27, 2007.

FACER, Keri; FURLONG, Ruth. Beyond the myth of the “cyberkid”: young people at the margins of the information revolution [Além do mito do “cyberkid”: jovens à margem da revolução informática]. **Journal of Youth Studies**, 4, 2001.

GAUNTLETT, David. Wide angle: is it time for Media Studies 2.0? [Grande angular: é chegada a hora para os Estudos de Mídia 2.0?]. **Media Education Association Newsletter**, 5, 2007.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy** [O que os videogames têm para nos ensinar sobre aprendizado e literacia]. Basingstoke: Palgrave, 2003.

GROSSBERG, Lawrence. Cultural Studies vs. political economy: is anybody else bored with this debate? [Estudos culturais vs. economia política: há mais alguém entediado com esse debate?]. **Critical Studies in Mass Communication**, 12, 1995.

HARGITTAI, Eszter; WALEJKO, Gina. The participation divide: content creation and sharing and the digital age [O divisor da participação: criação de conteúdo e compartilhamento e a era digital]. **Information, Communication and Society**, 11, 2008.

HERRING, Susan. Questioning the c divide: technological exoticism and adult constructions of online youth identity [Questionando o divisor geracional: exoticismo tecnológico e construções adultas da identidade on-line do jovem]. In: BUCKINGHAM, David (ed.). **Youth, identity and digital media** [Juventude, identidade e mídia digital]. Cambridge: MIT Press, 2008.

LENHART, Amanda; MADDEN, Mary; MACGILL, Rankin; SMITH, Aaron. **Teens and social media** [Os adolescentes e a mídia social]. Washington: Pew Internet and American Life Project, 2007.

LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times [A escolarização cibernética e a mudança tecnológica: multiliteracias para os novos tempos]. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures** [Multiliteracias: aprendizado da literacia e o modelo de futuros sociais]. London: Routledge, 2000.

MARVIN, Carolyn. **When old technologies were new** [Na época em que as velhas tecnologias eram novas]. New York: Oxford University Press, 1988.

MATON, Karl; WRIGHT, H. K. Returning Cultural Studies to Education [Devolvendo os estudos culturais à educação]. **International Journal of Cultural Studies**, 5(4).

OFCOM. **Media Literacy: Report on UK Children's Media Literacy** [Literacia mediática: relatório sobre a Literacia Mediática das crianças do Reino Unido]. London: Ofcom, 2008.

PERLOFF, Richard. The third person effect [O efeito da terceira pessoa]. In: BRYANT, Jennings; D. ZILLMANN, Dolf (eds.). **Media effects: Advances in theory and research** [Efeitos da mídia: avanços na teoria e pesquisa]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

ROBINS, Kevin; WEBSTER, Frank. **Times of the technoculture** [Época da tecnocultura]. London: Routledge, 1999.

ROSS, Andrew. **No-collar: The humane workplace and its hidden costs** [Menos categorizados: o local de trabalho humano e seus custos escondidos]. Philadelphia: Temple University Press, 2003.

SEFTON-GREEN, Julian; BUCKINGHAM, David. Digital visions: young people's "creative" uses of multimedia technologies in the home [Visões digitais: os usos "criativos" das tecnologias de multimídia pelos jovens em casa]. **Convergence**, 2, 1996.

STREETER, Thomas. The cable fable revisited: discourse, policy and the making of cable television [A fábula do cabo revista: discurso, política e a criação da televisão a cabo]. **Critical Studies in Mass Communication**, 4, p. 174-200, 1987.

VAN DIJK, Jose. Users like you? Theorizing agency in user-generated content [Usuários como você? Teorizando a agência no conteúdo gerado pelo usuário]. **Media, Culture & Society**, 31(1), 2009.

WARSCHAUER, Mark. **Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide** [Tecnologia e inclusão social: Repensando o divisor digital]. Cambridge: MIT Press, 2003.

WINSTON, Brian. **Media, technology and society: A history** [Mídia, tecnologia e sociedade: Uma história]. London: Routledge, 1998.

WOOLGAR, Steve. **Virtual society?** Technology, cyberbole, reality [Sociedade virtual? Tecnologia, “cyberbole”, realidade]. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Endereços eletrônicos

ANDERSON, Nate. **Tim Berners-Lee on Web 2.0: “nobody even knows what it means”** [Web 2.0: “Ninguém nem mesmo sabe o que significa”]. Disponível em: **Ars Technica** (<http://arstechnica.com/business/news/2006/09/7650.ars>). Acesso em: 17 mar. 2009.

AUCHARD, Eric. **Participation on Web 2.0 sites remains weak** [A participação nos sites da Web 2.0 permanece fraca]. Disponível em: <http://www.reuters.com/article/2007/04/18/us-web-participation-idUSN1743638820070418>. Acesso em: 3 dez. 2007.

BARBROOK, Richard; CAMERON, Andy. **The Californian ideology** [A ideologia californiana]. Disponível em: <http://www.hrc.wmin.ac.uk/theory-californianideology.html>. Acesso em: 8 nov. 2008.

JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; J. e WEIGEL, Margaret. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century** [Confrontando os desafios da cultura participativa: educação para os meios para o século XXI]. Disponível em: <http://www.digitallearning.macfound.org>. Acesso em: 27 nov. 2007.

MERRIN, Willian. **Media Studies 2.0** [Estudos de Mídia 2.0]. Disponível em: <http://twopointzeroforum.blogspot.com/>. Acesso em: 16 maio 2009.

MURDOCH, Rupert. **His space** [Seu espaço]. Entrevista Spencer Reiss. Disponível em: www.wired.com/wired/archive/14.07/murdoch.html. Acesso em: 12 abr. 2007.

O'REILLY, Tim. (2005). **What is Web 2.0?** Design patterns and business models for the next generation of software [O que é Web 2.0? Padrões de design e modelos de negócios para a próxima geração de software]. 2005. Disponível em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>. Acesso em: 17 mar. 2009.

PELLETIER, Caroline. Games and learning: what's the connection? [Games e aprendizado: qual é a conexão?]. **International Journal of Learning and Media** 1(1), 2009. Disponível em: <http://ijlm.net/>. Acesso em: 18 mar. 2009.

PETERSEN, Soren Mork. Loser generated content: from participation to exploitation [Conteúdo gerado por perdedores: da participação à exploração]. **First Monday** 13(3). Disponível em: <<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/issue/view/263/showToc>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

YAHOO USER SUES VIRGIN [Usuário do Yahoo processa Virgin]. Disponível em: <<http://thoughtsfordeletion.blogspot.com/2007/09/flickr-user-sues-virgin.html>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

ZIMMER, Michael. **Critical Perspectives on Web 2.0** [Perspectivas críticas na Web 2.0] Disponível em: <<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/issue/view/263/showToc>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

Transições do corpo à voz, à procura do outro: em direção ao ator bilíngue

Graça dos Santos

Professora associada na Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense (EA 369 Etudes Romanes), diretora do Departamento de Estudos Lusófonos e investigadora no CRILUS (Centre de recherches interdisciplinaires sur le monde lusophone).

E-mail: dos-santos.graca@wanadoo.fr

Resumo: A autora investiga, neste artigo, os fenômenos e consequências decorrentes do deslocamento geográfico sobre o processo de reconstrução da linguagem, analisando a influência da língua mãe em confronto com o aprendizado e uso de um novo idioma e correlacionando este processo à própria construção da identidade pessoal e cultural do indivíduo.

Palavras-chave: Linguagem, cultura, linguística, identidade.

Abstract: In this article the author investigates the phenomena and consequences of geographic displacement on the process of language reconstruction, analyzing the influence of the mother tongue and its learning, and the use of a new language, correlating this process to the individual's own construction of his/her personal and cultural identity.

Keywords: Language, culture, linguistics, identity.

*Quando se encena Hamlet,
é a voz dos ancestrais
que fala através de nosso corpo.*

*No teatro, nós tentamos criar um espaço
para que essas vozes invisíveis sejam ouvidas
em uma sociedade materialista
que acredita somente na existência daquilo que
ela pode ver, tocar ou vender¹.*

A VOZ, EXTENSÃO DO CORPO NO ESPAÇO

Para o filho dos humanos, o nascimento é a *mise en voix*², é o grito primal ou a palavra de vida... Sua voz não se apagará senão quando ele der o seu último sopro: é o último suspiro ou o silêncio da morte... A sede de ar que faz gritar o moribundo é a mesma que faz gritar o recém-nascido: entre esses dois gritos do ser, há o tempo da vida, o percurso de uma consciência, a trama de um destino. Fazer ouvir sua voz, balbuciar, falar, cantar, rir ou chorar, é viver como sujeito no mundo dos homens³.

Recebido: 25/01/2012

Aprovado: 16/04/2012

1. SELLARS, Peter. Etre acteur, jouer, agir. In: FERAL, Josette. **Les chemins de l'acteur, former pour jouer**. Montréal: Éditions Québec Amérique, 2011. p. 83.

2. A interpretação feita através da voz, a leitura dramática, a declamação.

3. CASTARÈDE, Marie-France. **La voix et ses sortilèges** [A voz e seus sortilégios]. Paris: Les belles lettres, 1991. p. 11.

4. RUNTZ-CHRISTIAN, Edmée. *Enseignant et comédien, un même métier?* [Professor e ator, uma mesma ocupação?]. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur, 2000.

5. PAVIS, Patrice. *Dictionnaire du théâtre* [Dicionário do Teatro]. Paris: Armand Colin/VUEF, 2002.

6. CORVIN, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde* [Dicionário enciclopédico do teatro em todo o mundo]. Paris: Editions Bordas/SEJER, 2008. p. 1424.

7. BERNARD, Michel ; RYNGAERT, Jean-Pierre. *L'improvisation* [A improvisação]. In: LALLIAS, Jean-Claude, JACQUES, Lassalle; LORIOL, Jean-Pierre, Dir. *Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée* [O teatro e a escola. História e perspectiva de uma relação passional]. *Cahiers de l'ANRAT*, Arles, Actes Sud, n. 11, 2002, p. 114.

8. BENECH, Bernard. *La parole offerte; quelques réflexions sur la voix au théâtre* [O discurso oferecido; algumas reflexões sobre a voz no teatro]. In: *Art et thérapie* [Arte e terapia], n. 68/69, *Les champs de la voix* [Os campos da voz], p. 64.

9. JOUVET, Louis. *Le comédien désincarné* [O ator desencarnado]. Paris: Flammarion/Champs, 2009.

Esta citação, ao mesmo tempo poética e filosófica, é uma bela maneira de resumir a essência da voz e o seu papel na vida de cada um. De fato, se é determinante para o indivíduo, ganha, por sua vez, todo o seu sentido quando entendida pelo outro, sendo indispensável à comunicação sem a qual a sociedade não teria fundamento. Este “viver como sujeito no mundo dos homens”, ao qual Marie-France Castarède associa diversas atividades oferecidas pela voz, varia mediante os períodos da vida. Nossa reflexão seguirá esta prática realizada entre dois espaços fundamentais: a sala de espetáculos e a sala de aula. “Professor e ator, um mesmo ofício?”⁴. O paralelo não é novo e, além da questão do “uso profissional da voz” na confluência de dois campos de atividade, exploraremos suas intersecções à luz de um denominador comum: a vontade de cativar um auditório.

Se a voz é o instrumento imediato desta pesquisa, ela não pode ser dissociada do corpo do qual é extensão⁵. A abordagem nem sempre foi evidente, já que, originalmente, o *corpus* latino nomeava a dimensão física do corpo humano como matéria e objeto da visão, enquanto a voz, ligada à audição e à respiração, era sentida como imaterial e incorporada à alma⁶. Parece evidente, porém, que a voz é produção física e corporal – embora a oposição reapareça na esfera da comunicação verbal, quando a voz se transforma em veículo separado da língua. Nosso enfoque tenderá a refletir a unidade das três instâncias *corpo/voz/palavra* – em que o corpo será considerado “potência vocal articulante e motora”⁷.

O DESLOCAMENTO DE SABERES: DO ISOLAMENTO DA VOZ À PREEMINÊNCIA DO TEXTO

Durante muito tempo, a arte do ator centrou-se na “declamação”. Procurava-se produzir “atletas do verbo”, cuja perfeição dependia da originalidade do timbre e da escolha de inflexões. O comportamento físico ligado à palavra era codificado e ensinado. O objetivo dessa formação, hoje considerada obsoleta, era produzir formas de jogo estereotipadas e atrair a atenção sobre os elementos constitutivos da linguagem – vogais, consoantes, o ritmo e a clareza do discurso e, em particular, o texto em verso⁸. Não faltam vestígios de interpretações inesquecíveis de “monstros sagrados” do cenário. “Sua voz parecia flutuar ao redor dela e seus olhos pareciam por vezes segui-la. Segundo o texto, ela cantava, ela martelava, ela apressava a cadência como um galope que rolava, subia, batia e parava em um silêncio que estourava súbito em um soluço repetido. Então uma espécie de canto voluntariamente monótono que terminava em um alvoroço de uma sinceridade infinita ou em um lampejo de raiva, de revolta ou de sofrimento que ela não abandonava até o final do período. Nunca um falha no crepitar de palavras, de gritos, de lágrimas”, concluiu Louis Juvet⁹, com uma metáfora que evoca tanto a estrela do teatro francês, Sarah Bernhardt, quanto a entonação e as intenções de sua voz.

Félix Tournachon Nadar



Sarah Bernhardt foi assim descrita por Louis Jouvet: “Sua voz parecia flutuar ao redor dela e seus olhos pareciam por vezes segui-la. Nunca um falha no crepitar de palavras, de gritos, de lágrimas.”

Da mesma forma, outras vozes se tornaram componentes de uma personalidade original ou ligadas a características gestuais bastante estudadas. A aparição da *mise en scène*¹⁰ focaria a atenção no corpo e nos recursos cênicos, permitindo que a palavra se voltasse à emoção além do sentido. O campo da experimentação das práticas vocais do ator, dessa forma, expandiria o horizonte de vários “ismos” (como futurismo, expressionismo e dadaísmo). Ao longo do século XX, os diretores de teatro extraíram da voz o que possui de mais individual, buscando possibilidades contidas na linguagem e restituindo capacidades sonoras que a expressão do pensamento poderia fazer minguar.

O desaparecimento da declamação, dessa forma, dá origem a duas correntes: de isolamento da voz, fazendo dela um objeto de pesquisas e experiências; e de preeminência do texto. Artaud e Grotowski, passando por Julian Beck e Judith Malina ou, ainda, por Eugenio Barba, tentaram, sozinhos ou não, recuperar a origem da linguagem através da cerimônia e do ritual. A voz, proferida e projetada, se torna um gesto do corpo e contribui para o despertar de outras vozes. Próxima do grito e considerada em sua expressão inarticulada, é também objeto pulsional, fantástico e prazeroso.

De outro lado, a partir de 1970, na França, a classe de interpretação substituiu a de declamação nos conservatórios. Os cursos de dicção passaram a ter

10. A encenação.

como foco a língua, tirando a voz do cerne do ensino. O cantor e professor de música Alain Zaepffel observa que, nesse momento, se aprofunda “o esquecimento dos elos em que a respiração fazia coincidir com a frase, a voz e a pontuação, o sistema fonético da língua e até com o que compõe o ritmo: os acentos”; tudo isso em detrimento do “conhecimento prolongado do instrumento vocal reduzido à transparência do personagem ou a um simples resíduo da fala”. Constata-se, no entanto, que a voz retorna sob a forma de sintoma para muitos jovens, vítimas de disfonias disfuncionais¹¹. Ele lamenta a cisão entre o ensino da música e da arte dramática que profissionais de teatro se esforçaram em compensar em seu ensino – como no caso de Antoine Vitez, por exemplo, que evoca “o canto falado da língua francesa”¹².

A MUTILAÇÃO DA LÍNGUA

É evidente que cada língua possui musicalidade, ritmo e acentuação próprios. Sem conhecer línguas estrangeiras, basta prestar atenção às outras culturas para ouvir as “partituras” de idiomas cujos sons nos parecem estrangeiros.

“Toda forma de exílio é como um veneno, se não mata, fortalece”, diz Eugenio Barba, referindo-se à história de seu grupo de teatro Odin Teatret, que define como fruto de duas exclusões: “a exclusão do meio teatral e a mutilação da língua”¹³. Sublinhemos a relação estabelecida por Barba entre exílio, língua e teatro no momento de evocar a trajetória da trupe¹⁴ que se isolou da vida teatral e de um mundo de língua inteligível para encontrar o que consideravam o fundamento do teatro. “Exclusão” e “mutilação” evocam dor e separação, enquanto o paralelo com “veneno” remete ao perigo de envenenamento físico e mental que acarreta o transporte, voluntário ou não, de um ser humano extraído de seu lugar de nascimento para um espaço desconhecido e, portanto, potencialmente agressivo e mortífero. “Esta situação de inferioridade e esta amputação, estas coerções, nós as derrubamos e fizemos crescer dessa poeira uma atitude de orgulho, de honra, de recusa: nossas fontes de força”, conclui o diretor.

INCAPACIDADE DE SEMELHANÇA ABSOLUTA

Esta relação tripartida está no centro de *Nord perdu*¹⁵, em que Nancy Huston evoca os meandros do caminho entre as duas línguas que constituem seu percurso do Canadá, seu país de nascimento, à França, onde estabeleceu domicílio e cuja língua escolheu para formular uma obra reconhecida. “O expatriado descobre de maneira consciente (e às vezes dolorosa) certo número de realidades que modelam, mais frequentemente sem o nosso consentimento, a condição humana”¹⁶, diz ela, ampliando sua experiência pessoal àquela dos viajantes de longo prazo – aqui nomeados “exilados” ou “expatriados”, termos cujo prefixo enfatiza o caráter de exterioridade e seu potencial de privação.

11. ZAEPPFEL, Alain. Quelques notes sur la déclamation [Algumas notas sobre a declamação]. In: LALLIAS, Jean-Claude; LASSALLE, Jacques; LORIOL, Jean-Pierre, Dirop. Cit., p. 151.

12. Apud ZAEPPFEL, Alain, op. cit., p. 152.

13. BARBA, Eugenio. L'essence du théâtre [A essência do teatro]. In: FÉRAL, Josette. Les chemins de l'acteur, former pour jouer [Os caminhos do ator, treinados para atuar]. Montreal: Editions Québec Amérique, 2001. p. 55.

14. Retirado do resumo sobre o grupo Odin Teatret, escrito pelo autor.

15. HUSTON, Nancy. *Nord perdu* [Norte perdido]. Arles: Actes Sud, 1999.

16. Ibid., p. 19.

Não podemos evitar de acrescentar, à definição “de expulsão”, os migrantes clandestinos. É evidente que, de acordo com o meio social do qual somos oriundos, a experiência do deslocamento difere tanto no sentimento vivido como no tratamento dispensado pelas autoridades – ou ainda nas representações com que é divulgado.

Escolher na idade adulta, por conta própria, de maneira individual para não dizer caprichosa, deixar o seu país e conduzir o restante de sua existência em uma cultura e uma língua até então estrangeiras, é aceitar se estabelecer para sempre “na imitação, no faz de conta, no teatro”¹⁷.

O sotaque é habitualmente percebido como a presença de um depósito – paladar marcante, odor impregnado, agradável ou desagradável, evocativo ou misterioso, o rastro ou o indício alhures da língua, de um fora de campo que permanece aberto nos bastidores da fala, de um pano de fundo presente na profundidade do campo. O sotaque revela, denuncia, trai um passageiro clandestino, uma língua fantasma, o fantasma de uma língua, escondidos na segunda língua que o locutor atualiza. Esta presença é aquela de um morto, ou somente a de um ausente, a presença de um passado ou de um “inatual” na atualização do discurso? O sotaque é ao mesmo tempo uma forma de memória e a marca de uma diferença, a incapacidade de semelhança absoluta, de mimetismo perfeito, ao ideal camaleônico de camuflagem¹⁸.

REPRODUZIR AQUILO QUE ACREDITAMOS OUVIR

Só podemos imitar aquilo que ouvimos ou, mais precisamente, aquilo que acreditamos ouvir. No domínio da audição, a memória é “original”, remetendo-nos às primeiras lembranças vocais e, em particular, à voz da mãe, que já transmite a língua materna. O mecanismo de aquisição linguística é ativo bem antes da pronúncia da primeira palavra. “A primeira tarefa da criança será reconhecer unidades de significado, palavras, no fluxo de som que a rodeia”¹⁹. Pesquisas provam que bebês com poucos dias de vida são capazes de distinguir a diferença entre fonemas próximos; da mesma forma, são sensíveis à prosódia e reconhecem a voz da mãe, assim como as palavras de sua língua materna entre outras línguas. Esta capacidade, porém, desaparece progressivamente e, em cerca de 10-12 meses, eles concentram exclusivamente sobre a língua que os circunda.

Aos 11 ou 13 meses, a primeira palavra reconhecível é pronunciada – e, a partir de 18 meses, o vocabulário aumenta rapidamente. Se o período de 0 a 3 anos é considerado primordial para a aquisição da linguagem, a criança permanece propícia a esta aquisição até a puberdade – periodização que condiciona, portanto, a introdução de uma segunda língua, assim como “o mimetismo perfeito” necessário ao bilinguismo. “Se o contato com uma segunda língua começa depois da idade de 6 anos, os mecanismos de aprendizagem, diferentes dos implicados na aquisição da linguagem, culminam em um bilinguismo tardio”²⁰. As competências do aprendizado bilíngue, porém, evoluem ao longo

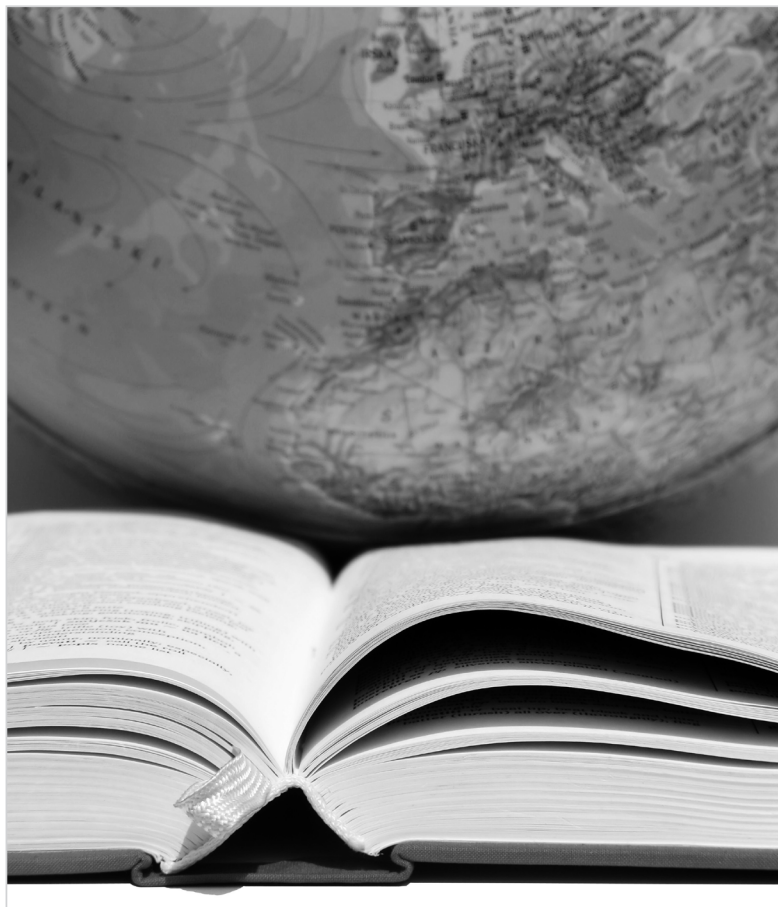
17. Ibid., p. 32.

18. FLEISCHER, Alain. *L'accent, une langue fantôme* [O sotaque, uma língua fantasma]. Paris: Editions du Seuil, 2005, p. 78.

19. ABDELILAH-BAUER, Barbara. *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues* [O desafio das crianças bilíngues. Crescer e viver em ambientes multilíngues]. Paris: Editions La Découverte, 2006. p. 12.

20. Ibid., p. 27.

Stock Photos



No domínio da audição, a memória nos remete às primeiras lembranças vocais, que já transmitem a língua materna. O mecanismo de aquisição linguística é ativado bem antes da pronúncia da primeira palavra.

do tempo em cada idioma, conforme a idade. O bilinguismo dito “equilibrado” é pouco comum, pois em uma sociedade monolíngue não usamos nunca duas línguas com o mesmo grau de intensidade.

A REALIDADE DILATADA DO BILÍNGUE

Ser bilíngue é, então, desenvolver ouvido e olhar para escutar e ver duplamente.

Em uma situação de comunicação, o bilíngue possui, por assim dizer, “antenas” suplementares que lhe indicam qual língua ele deve falar com determinada pessoa e em qual momento ele pode mudar de língua. Esta sensibilidade acrescida à situação de interação se manifesta por uma grande atenção destinada às necessidades do interlocutor, a uma percepção mais sutil dos indícios verbais e não verbais de uma comunicação²¹.

A criança bilíngue desenvolve de maneira precoce uma consciência de diferenças culturais que a monolíngue não necessariamente possui. Mas essa

21. Id., p. 42.

dilatação, se não é enriquecimento, pode também atordoar. Nancy Huston diz ter “perdido o norte” – para ela, o extremo norte do Canadá –, assim como seus referenciais de orientação. “A estraneidade é uma metáfora que precisa do outro”, diz ela, determinando que “nós somos dois, cada um de nós, ao menos dois”. Ela explica a confusão à qual pode conduzir a binariedade de quem chama de “bilíngue expatriado”.

Quando os monolíngues percebem um objeto familiar, o seu nome lhe vem automaticamente na mente. Para mim, o nome que vem depende da língua na qual eu estou em vias de refletir. Às vezes uma das palavras me vem, enquanto é da outra que eu preciso. Às vezes as duas afloram simultaneamente ou em sucessão. Mas às vezes isso se complica, isso se embrulha, se bloqueia e eu me arrancaria os cabelos. [...] Algumas palavras simplesmente se recusam, seja na língua materna ou na adotiva, a fazer o trajeto do meu cérebro até os meus lábios – palavras que eu não acho jamais nos momentos em que necessito delas²².

Este é o fenômeno terrível: saber que há vocábulos próprios para expressar uma ideia e não dispor deles no momento requisitado. Procuramos, então, soluções de preenchimento para nos socorrer em emergências. Uma reserva de vocábulos equivalentes, ou sinônimos, permanece na memória, ainda que não sejam totalmente satisfatórios.

ENCONTRAR A MEMÓRIA DO JOGO VERBAL

Se o estrangeiro “é condenado à imitação consciente”, para imitar é preciso observar, na busca de reproduzir o comportamento físico e vocal do outro. A tarefa não se separa do trabalho do ator, a não ser pela consciência dos processos desencadeados. Aprender a língua do outro é mexer com essa língua, voz e respiração. Eis o que nos distancia do aprendizado de línguas estrangeiras que os bancos de escola proporcionam: acostumaram-nos a aprender sentados e com uma caneta na mão. Instintivamente, aprender é uma memória cinestésica que reclama os gestos manuais e a visão, muito mais que a audição, dominante na memória antes da tentativa de reprodução do som. De acordo com a experiência do aprendizado na escola primária, cada encontro com uma nova língua será influenciado por esse começo fundador.

[...] compreender ou utilizar a linguagem requer o constante recurso aos órgãos sensoriais (o ouvido, o olho...), e aos comandos motores (músculos da língua ou da mão, respiração...). Uma sala de aula é, então, um vasto reservatório ou laboratório de linguagem sensorial, cheia de ruídos de palavras²³.

A fim de evitar o retorno das tensões eventuais das primeiras experiências e, ao mesmo tempo, dar ao ouvido o seu lugar fundamental, é adequado inicialmente escutar a nova língua, ao invés de passar à leitura como primeiro passo.

“A criança aprende muitas coisas através do jogo; por analogia, nós podemos dizer que a criança aprende a falar jogando; nós podemos, por fim,

22. HUSTON, op. cit.

23. ZEKRI-HURSTEL, Régine. *Un nouveau regard sur l'élève; langage, gestes et postures* [Um novo olhar sobre o aluno; linguagem, gestos e posturas]. Rodez: Editions du Rouergue, 2001.

chamar este tipo de jogo de *jogo verbal* ou um *jogo de linguagem*²⁴. Desta memória é conveniente se valer: no jogo da infância, com o corpo em movimento, cadeiras e mesas são empurradas e se estabelece um ateliê de idiomas, ao longo do qual, através de uma abordagem bilíngue e a partir de uma língua comum de comunicação, tentamos compreender o momento de passagem de uma língua à outra.

FAZER OUVIR A SUA VOZ / A VOZ REMINISCENTE DAS ORIGENS

A situação é próxima à de uma oficina de arte dramática, o que, para os participantes, pode ser confuso – uma vez que tenham, inicialmente, a expectativa de somente escutar, escrever e, talvez, repetir algumas palavras da nova língua, ao invés de se confrontar com exercícios de aquecimento e relacionamento com os outros membros do grupo. Por vezes vemos crises de risos ou a recusa a participar, pois o jogo corporal fragiliza os participantes e dá um poder exorbitante a quem dá as instruções.

Os discursos na moda sobre o lugar do corpo e as piadas rituais sobre os ateliês de teatro como lugares onde “se toca” aumentam as dificuldades. O corpo entra em jogo junto com todos os tabus que o acompanham, com o peso legítimo das inquietudes e dos desejos²⁵.

Pouco a pouco, no entanto, o jogo da linguagem incita a “fazer lugar” no grupo criado e a fazer ouvir a sua voz. Rapidamente, enquanto ela é exprimida, fica evidente que a expressão caminha lado a lado com a escuta: “minha voz possui então uma expressão. Ela possui um corpo, ela tem um lugar. Assim compreendida, a voz não pode se satisfazer de uma concepção desencarnada e monológica do sujeito. [...] A voz é diálogo. Com o outro, com a minha comunidade”²⁶.

A voz torna-se, ao mesmo tempo, social e corporal, como observa Bourdieu: “Ela é comumente associada à impressão de uma regressão às relações arcaicas, aquela da infância e das relações familiares”²⁷. As origens sociais estão aqui implicitamente envolvidas, afirmando sua influência, já discutida, sobre o bilíngue: trabalhar a voz e a prática da língua dita maternal, às vezes distanciada para o aproveitamento da segunda língua, mergulha no íntimo e evoca a memória escondida, mas também as vergonhas e medos herdados das primeiras gerações dos filhos de pessoas deslocadas, exiladas ou migrantes. A voz não é somente fonação, mas abrange largamente todo um arranjo provisório do corpo físico que se inscreve no corpo social.

“O que o teatro põe em jogo – e em questão – politicamente é a prática política de narrações sociais”²⁸. Nesse jogo a voz tem um papel determinante, tanto quanto a escuta, que nunca é passiva: da mesma maneira que falamos do gesto da voz na sua emissão, podemos falar do gesto da escuta.

24. ERARD, Yves. Faire entendre sa voix [Faça ouvir a sua voz]. *Multi-tudes*, n. 42, automne 2000. p. 191.

25. RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jouer, représenter (Pratiques dramatiques et formation)* [Jogar, representar (práticas dramáticas e formação)]. Paris: CEDIC, 1985. p. 39.

26. ERARD, op. cit., p. 194.

27. BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes* [Meditações pascalianas]. Paris: Seuil, 1997. Apud ERARD, Yves, op. cit., p. 195.

28. STEIGER, André. Le jeu comme transparence [O jogo como transparência], In: FÉRAL, Josette. *Les chemins de l'acteur, former pour jouer* [Os caminhos do ator, treinado para atuar]. Montréal: Éditions Québec Amérique INC, 2001. p. 113.

A voz não se reporta como voz senão por uma escuta já envolvida em si mesma. Tal escuta não acarreta, por conseguinte, somente nossa percepção, mas todo o nosso corpo orientado estendido sobre ela. Há certo relevo perceptivo correspondente então a certo estado de corpo²⁹.

Nós deslizamos a voz como extensão do corpo físico para o corpo social – e, como tal, uma das experiências mais alienantes é a de se ter a sensação de não ser digno de escuta, pois, mesmo sem uma mensagem formulada, uma voz tende a se fazer ouvir como referência de um grupo social, ocupando um lugar político. Mas não esqueçamos que a atividade dramática – à qual são semelhantes os ateliês de idiomas em movimento – é também uma atividade lúdica, que se insere na dinâmica dos jogos simbólicos (jogos de imitação, jogos de ficção...) e, quando há manifestação da atitude lúdica, há acesso aos recursos criativos. Os processos assim postos em movimento permitem tanto a inversão do caminho associado à reminiscência das origens e o desapego que conduz para fora de si, quanto o começo do encontro do outro (da língua do outro) e também da própria alteridade. É então uma voz desconhecida, vinda de outro lugar e falante de uma língua desconhecida: “A voz vem ao lugar do que é propriamente indizível para o sujeito”³⁰.

À PROCURA DO MILAGRE VOCAL

Quando menciona seu trabalho para o palco, Peter Sellars mostra em que ponto revela, de forma mais intensa, o indivíduo na sua relação com o outro. “Como criar uma atmosfera tal que os atores venham a se descobrir eles mesmos, a apresentar facetas de sua personalidade das quais eles não são necessariamente orgulhosos e que não revelam sempre os seus melhores lados? Como criar um lugar onde possam ter a coragem de trabalhar com o que os desestabiliza?”³¹. É, a princípio, por um trabalho onde a voz é desconectada de todo o conteúdo falado ou expresso, que conseguimos liberar os participantes dos ateliês e que, rapidamente, se torna evidente que a presença “é a forma de ser do corpo na escuta visual e auditiva”³². A recusa de uma compreensão puramente intelectual dá lugar à expressão viva.

Tudo isso só é possível através de exercícios que permitem reaprender o corpo, a respiração, o gesto, o movimento, o deslocamento, a relação com as coisas, a dissociação da palavra do gesto, a relação com o grupo e seus integrantes. Quando damos nossa voz, não é o mundo que vem a nós, somos nós que vamos ao mundo³³. Mas na origem de tudo habita a respiração, esse gesto indispensável ao milagre vocal, que executamos desde nosso nascimento. Os exercícios em ateliê permitem revelar o instrumento invisível que implementa a voz e são compostos de três partes: a reserva de ar com os pulmões e o diafragma; a “câmara”, lugar onde é feita a transformação do ar em ondas sonoras graças às cordas vocais; e os pavilhões onde o ar se torna sonoro antes de ser modulado graças à faringe, à boca, às fossas nasais.

29. VANNI, Michel. *Maladresses des voix 20 thèses militantes* [Falta de jeito na voz – 20 teses militantes]. In: *Multitudes*, n. 42, automne 2000 p. 198.

30. MILLER, J. A. Jacques Lacan et la voix [Jacques Lacan e a voz]. *Colloque d'Ivry* [Simpósio de Ivry]. In: *La Lysimaque*, 1995, p. 260. Apud VIVES, Jean-Michel. Pour une assumption sonore du sujet [Para uma suposição sobre o som]. *Les Champs de la voix* [Os campos da voz], *Art et thérapie* [Arte e terapia], n. 68-69, p. 105, dez. 1999.

31. SELLARS, Peter. *Etre acteur, jouer, agir* [Ser um ator, atuar, agir]. In: FÉRAL, op. cit., p. 79-80.

32. STEIGER, op. cit., p. 120.

33. HINDENOCH, Michel. *Le conte de la voix*. *Art et thérapie*, cit., p. 10.

A VOZ, PORTA ABERTA PARA A EMOÇÃO

Partidos em busca da voz e de sua teatralidade, entre teoria e prática, usamos nossa dupla experiência linguística e profissional e procuramos as passagens que, do corpo à voz, nos levam tanto em direção à língua dos outros quanto em direção à compreensão profunda de nossa história. Quando a linguagem é articulada, torna-se ao mesmo tempo o mestre e a ferramenta do pensamento, veículo de nosso imaginário. Enquanto temos, de nossa própria voz, apenas um eco abafado pela própria audição, é o ouvido do outro que possui dela a melhor percepção. A voz necessita ser ouvida, é vínculo entre o individual e o coletivo; reminiscência de memórias escondidas, é expressão tanto do ser social no seu relato ao grupo quanto do indivíduo no mais profundo de sua solidão.

Em sua busca do mistério da linguagem articulada, o foniatra Jean Abitbol indica que o comando do músculo das cordas vocais depende de um único nervo craniano, ao mesmo tempo sensorial e motor. “Ele permite modular as cordas vocais, ele as separa para respirar, ele as fecha para falar, ele cria a voz, ele permite retardar o ritmo cardíaco, aumentar nossa acidez gástrica. Ele conjuga a emoção da expressão verbal”³⁴. Eis por que, então, a voz trai nosso *eu* interior – esse *eu* expandido do bilíngue na sua dupla percepção da voz e da língua, para quem a passagem do corpo à voz jamais é unívoca. Imitando a língua do outro bem de perto, seu desdobramento é próximo daquele realizado pelo ator quando se transforma em personagem. A situação pedagógica proporcionada pela expressão dramática aparece como ideal para modular o que se torna uma pedagogia do processo³⁵ vocal, em abertura e em direção à consciência de si e à afirmação da presença.

O corpo deve ser preparado e receptivo, mas isso não é tudo. A voz deve ser aberta e livre. As emoções devem ser abertas e livres. [...] a voz é assim passível de encontro autêntico porque ela permite exceder as inscrições de uma cultura particular. Uma língua não é, finalmente, senão traço de uma experiência do vivido, um código emocional – e o fato de pronunciá-la sem compreender o seu sentido concede a apreensão de emoções de natureza desconhecida. Quando nós deixamos passar através de nós mesmos as sílabas de uma linguagem estrangeira, nós somos atraídos em partes ignotas do nosso ser, de nosso corpo. A voz constitui eminentemente um caminho ideal de compreensão do outro em sua diferença³⁶.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDELILAH-BAUER, Barbara. **Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues** [O desafio das crianças bilíngues. Crescer e viver em ambientes multilíngues]. Paris: Editions La Découverte, 2006.

ABITBOL, Jean. **L’odyssée de la voix** [A Odisseia da voz]. Paris: Robert Laffont, 2005.

34. ABITBOL, Jean. *L’odyssée de la voix* [A Odisseia da voz]. Paris: Robert Laffont, 2005. p. 67.

35. BARRET, Giselle. *Repères, Essais en éducation* [Notas, questões em educação], Montréal, n. 7, p. 80, 1986..

36. BENECH, Bernard. La parole offerte, quelques réflexions sur la voix au théâtre [O discurso oferecido, algumas reflexões sobre a voz no teatro]. In: *Art et thérapie* [Arte e terapia], cit., p. 70. O autor faz aqui referência, particularmente, ao trabalho do diretor de teatro Peter Brook.

BARBA, Eugenio. L'essence du théâtre [A essência do teatro]. In: FÉRAL, Josette. **Les chemins de l'acteur, former pour jouer** [Os caminhos do ator, treinados para atuar]. Montreal: Editions Québec Amérique, 2001.

BARRET, Giselle. **Repères, Essais en éducation** [Notas, questões em educação], Montréal, n. 7, 1986..

BENECH, Bernard. La parole offerte; quelques réflexions sur la voix au théâtre [O discurso oferecido; algumas reflexões sobre a voz no teatro]. **Art et thérapie** [Arte e terapia], n. 68/69, **Les champs de la voix** [Os campos da voz].

BERNARD, Michel; RYNGAERT, Jean-Pierre. L'improvisation [A improvisação]. In: LALLIAS, Jean-Claude; JACQUES, Lassalle; LORIOL, Jean-Pierre, Dir. Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée [O teatro ea escola. História e perspectiva de uma relação passional]. **Cahiers de l'ANRAT**, Arles, Actes Sud, n. 11, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes** [Meditações pascalianas]. Paris: Seuil, 1997. Apud ERARD, op. cit., p. 195.

CASTARÈDE, Marie-France. **La voix et ses sortilèges** [A voz e seus sortilégios]. Paris: Les belles lettres, 1991.

CHALENDON, Sorj. **Le petit Bonzi** [O pequeno Bonzi]. Paris: Bernard Grasset, 2005.

CORVIN, Michel. **Dictionnaire encyclopédique du théâtre à travers le monde** [Dicionário enciclopédico do teatro em todo o mundo]. Paris: Editions Bordas/SEJER, 2008.

ERARD, Yves. Faire entendre sa voix [Faça ouvir a sua voz]. **Multitudes**, n. 42, automne 2000.

FLEISCHER, Alain. **L'accent, une langue fantôme** [O sotaque, uma língua fantasma]. Paris: Editions du Seuil, 2005.

HINDENOCH, Michel. Le conte de la voix. **Art et thérapie**, cit.

HUSTON, Nancy. **Nord perdu** [Norte perdido]. Arles: Actes Sud, 1999.

JOUVET, Louis. **Le comédien désincarné** [O ator desencarnado]. Paris: Flammarion/Champs, 2009.

MILLER, J. A. Jacques Lacan et la voix [Jacques Lacan e a voz]. *Colloque d'Ivry* [Simpósio de Ivry], La Lysimaque, 1995, p. 260. Apud VIVES, Jean-Michel. Pour une assomption sonore du sujet [Para uma suposição sobre o som]. **Les Champs de la voix** [Os campos da voz], **Art et thérapie** [Arte e terapia], n. 68-69, dez. 1999.

PAVIS, Patrice. **Dictionnaire du théâtre** [Dicionário do Teatro]. Paris: Armand Colin/VUEF, 2002.

RUNTZ-CHRISTIAN, Edmée. **Enseignant et comédien, un même métier?** [Professor e ator, uma mesma ocupação?]. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur, 2000.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jouer, représenter (Pratiques dramatiques et formation) [Jogar, representar (práticas dramáticas e formação)]. Paris: CEDIC, 1985.

SELLARS, Peter. Etre acteur, jouer, agir [Ser um ator, atuar, agir]. In: FÉRAL, Josette, op. cit.

STEIGER, André. Le jeu comme transparence [O jogo como transparência]. In: FÉRAL, Josette. **Les chemins de l'acteur, former pour jouer** [Os caminhos do ator, treinado para atuar]. Montréal: Editions Québec Amérique INC, 2001.

VANNI, Michel. Maladresses des voix 20 thèses militantes [Falta de jeito na voz – 20 teses militantes]. **Multitudes**, n. 42, automne 2000.

ZAEPFFEL, Alain. Quelques notes sur la déclamation [Algumas notas sobre a declamação]. In: LALLIAS, Jean-Claude; LASSALLE, Jacques; LORIOL, Jean-Pierre, Dir. Le théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée [O teatro e a escola. História e perspectiva de uma relação passionnal]. **Cahiers de l'ANRAT**, Arles, Actes Sud, n. 11, 2002.

ZEKRI-HURSTEL, Régine. **Un nouveau regard sur l'élève: langage, gestes et postures** [Um novo olhar sobre o aluno; linguagem, gestos e posturas]. Rodez: Editions du Rouergue, 2001.

Educação para a comunicação televisiva¹

Valerio Fuenzalida

*Pesquisador nas áreas de televisão, recepção e audiência televisiva, televisão pública e infantil da Faculdade de Comunicações da Pontifícia Universidade Católica do Chile. Coordenador permanente no Chile da Investigação Internacional do Observatório da Ficção Televisiva Iberoamericana (OBITEL).
E-mail: vfuenzal@puc.cl*

Resumo: O texto busca analisar algumas das mudanças ocorridas na interface entre Educação e Comunicação, abordando especialmente a comunicação televisiva – discussão que teve seu auge durante os anos 1980 na América Latina. Após traçar um breve histórico da evolução do tema no período, discute os principais desafios de se trabalhar essa comunicação junto às crianças e propõe modelos de atividades e políticas públicas que possam potencializar seus benefícios.

Palavras-chave: Comunicação, educação, infância, televisão.

Abstract: The text analyzes some of the changes occurred in the interface between Education and Communication, focusing particularly on televised communication – a discussion that reached its peak in Latin America in the 1980s. After providing a brief history of the evolution of the subject in that period, the text discusses the main challenges faced by those who work on these means of communication with children and proposes activity models and public policies to reinforce their benefits.

Keywords: Communication, education, childhood, television.

Este texto faz uma revisão limitada a algumas mudanças ocorridas na questão da Educação para a Comunicação, que teve seu auge nos anos 1980, na América Latina. Lembremo-nos de que a mídia com a qual se trabalhou com maior esforço foi a televisão; prova disso são os quatro seminários latinoamericanos realizados em torno deste tema em menos de uma década – o primeiro encontro em Santiago do Chile, em 1985; o segundo encontro realizado em Curitiba, em 1986; o terceiro em Buenos Aires, em 1988 e, finalmente, um quarto encontro em Santiago do Chile, em 1991. Ao longo dessa década, produziu-se um vasto material na Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, México, Uruguai e Venezuela, apenas para citar alguns países que contribuíram com a análise e controvérsia teórica sobre a influência social da TV².

Embora, posteriormente, a dedicação a este tema pareça haver arrefecido, um de seus resultados mais duradouros foi a proposta de incorporação dos meios de comunicação ao currículo escolar formal, em consonância com as recomendações da Unesco. Efetivamente, é preciso lembrar que, com o retorno à democracia, alguns países reformaram seus currículos escolares e introduziram os meios de comunicação como objeto de estudo, chegando inclusive a

Recebido: 20/06/2011

Aprovado: 29/02/2012

1. Artigo originalmente publicado na revista colombiana *Interacción*, Bogotá, CEDAL, p. 30-37, jun. 2010.

2. FUENZALIDA, Valerio; HERMOSILLA, Maria Elena. *El televidente Activo* [O telespectador ativo]. Santiago de Chile: CPU, 1991.

ampliar a matéria de língua materna para o nome mais inclusivo de Linguagem e Comunicação.

Mar de Fontcuberta realizou uma avaliação dos esforços empreendidos pelo Ministério da Educação do Chile, concluindo que “mais do que um plano para a aprendizagem *com* e *sobre* os meios de comunicação, predomina uma visão *através* dos meios. A presença da mídia é fundamentalmente um recurso metodológico para aprofundar outros conteúdos”³.

Analizamos aqui algumas das mudanças na compreensão da televisão, ocorridas especialmente na América Latina, as quais estão promovendo uma revisão dos enfoques e estratégias na área de Educação para a Televisão⁴.

MUDANÇAS NA COMPREENSÃO DA TELEVISÃO

a) A primeira transformação que assinalamos é o descobrimento e a compreensão da casa como situação de recepção da TV⁵. A percepção de que a unidade de recepção da TV (aberta ou paga) é a casa/família incentivou a procura de técnicas apropriadas para conhecer melhor essa situação. Do ponto de vista metodológico, constata-se uma guinada em direção à pesquisa etnográfica (observação participante, entrevista em profundidade, diários de consumo, entre outros), visando integrar a observação das condutas cotidianas de consumo de mídia em casa com as verbalizações de significação formuladas pelos telespectadores nessas mesmas situações. A metodologia que recolhe a interpretação da audiência *in loco* é diferente das especulações produzidas por um acadêmico universitário – isto é, introduzindo o *logos* ordenador do intérprete culto – e que inferiam uma onipotente causalidade determinista do texto nas audiências, e diferente também das técnicas behavioristas de laboratório, que procuram isolar o receptor de sua situação de recepção.

Dentre os resultados da observação etnográfica do consumo televisivo no âmbito das casas, aparece a integração da recepção televisiva com o espaço-tempo próprio do cotidiano da vida familiar – diferentemente da recepção de outros consumos culturais nos quais se abandona o cotidiano para ingressar em tempos-espacos especialmente produzidos e com regras próprias, como as salas de cinema, teatro, espetáculos e shows, praças esportivas, salas de aula, biblioteca, ambiente de trabalho e outros. A etnografia da recepção nas casas revela uma recepção cotidiana, barulhenta e conversada, bem diferente daquela obtida pelas técnicas behavioristas de laboratório, na quais são justamente suprimidas as condições situacionais da vida cotidiana, concebidas como “interferência ao estímulo”. A casa aparece não como uma unidade encerrada em si mesma, mas como ambiente culturalmente aberto às múltiplas influências midiáticas e sociais. Na prática, a pesquisa mostra uma importante “cultura televisiva” nas audiências, adquirida dentro e fora das casas.

Também a pragmática do consumo descreve como a recepção televisiva se insere nos diversos ritmos diários dos habitantes da casa, bem como a conexão com os estados de ânimo e emoções que acompanham suas atividades; da mesma

3. DE FONTCUBERTA, Mar; GUERRERO, Claudio. **Una nueva propuesta para la educación en medios** [Uma nova proposta para a educação em mídia]. *Cuadernos de Comunicación*, n. 20, p. 93, jul. 2007.

4. Será citada bibliografia referente a autores latino-americanos.

5. FUENZALIDA, Valerio. **Televisión Abierta y Audiencia en América Latina** [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Ed. Norma, 2002; e Id. **Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas** [Expectativas educacionais do público de televisão]. Bogotá: Ed. Norma, 2005.

forma, nota-se que o ritmo de atividades e emoções do público – interagindo com o interesse que certas mensagens podem despertar – modulam os vários tipos possíveis de atenção à tela por parte do receptor (atenção de fundo, de monitoração, concentrada etc.). Também se constatou o importante papel das transmissões televisivas na capacidade de suscitar diálogo familiar diante de programas informativos e fictícios – não como uma influência linear ou determinante, mas mediada pela própria conversa entre os integrantes da família. Tal traço, porém, é mais característico das famílias latino-americanas, nas quais a sociabilidade é mais praticada.

b) Uma segunda mudança é a nova compreensão, positiva, do conceito de entretenimento televisivo. De acordo com a pesquisa etnográfica da recepção televisiva, para estudantes e trabalhadores que voltam ao lar, bem como para donas de casa em certos momentos da vida cotidiana, a casa é percebida como um espaço-tempo psicológico-cultural de descanso, diferentemente do espaço-tempo das tarefas e obrigações vinculadas à lei do rendimento, com seus prêmios ou castigos, ou a atividades de rendimento especialmente vinculadas ao espaço-tempo do trabalho e do estudo, realizados habitualmente fora de casa.

Esta experiência subjetiva do público diante da casa tem um correlato objetivo em duplo ritmo da bioquímica psicossomática – segundo a qual a passagem de uma situação de rendimento a outra de descanso é acompanhada por um acoplamento bioquímico corporal realizado pelo sistema nervoso-motor autônomo parassimpático, ao deixar de secretar adrenalina e passar a outros neurotransmissores adequados a situações psicoculturais de relaxamento e descanso. Assim, a relação que o público televisivo estabelece com a televisão assistida em casa integra-se, basicamente, à expectativa situacional de descanso gratificado, relaxamento e entretenimento. Apesar de as novas tecnologias de comunicação serem cada vez mais portáteis, e conseqüentemente a recepção do entretenimento (e do lazer) cada vez mais ubíqua, a casa transformou-se, desde a segunda metade do século XX, em um espaço cultural altamente apreciado por seu valor afetivo e de gratificação.

c) Uma terceira mudança é o conceito de expectativa educativa existencial, descoberto pela pesquisa etnográfica da recepção televisiva no âmbito das casas, bem como o de expectativa educativo-cultural, muito acentuada nos setores populares e médios. As expectativas educativo-culturais não se relacionam à escolarização formal das crianças nem à capacitação sistemática dos jovens ou adultos – função instrutiva que se considera própria da escola e de outras instâncias didáticas formais; a expectativa educativa, por sua vez, está associada à aprendizagem para a resolução de problemas, carências e adversidades que afetam a vida cotidiana do lar⁶. Em tal contexto existencial, entende-se a leitura verbalizada de aprendizagem educacional em relação aos diversos gêneros televisivos, leitura profusamente documentada nas últimas décadas na América Latina⁷.

d) Uma quarta mudança é o desacoplamento da antiga sinonímia *educação televisiva* = *educação formal*. Aparece, aqui, uma expectativa de aprendizagem

6. Id. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas* [Expectativas educacionais do público de televisão], cit.

7. Id. *Reconceptualización de la Entretenimiento ficcional televisiva* [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo], *Fronteiras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2007; e Id. *El Docudrama televisivo* [O docudrama de televisão]. *Matrizes*, São Paulo, Ano 2, n. 1, 2008.

Stock Fotos



A recepção televisiva se insere nos diversos ritmos diários dos habitantes da casa, bem como a conexão com os estados de ânimo e emoções que acompanham suas atividades.

através da TV por parte do público, com duas diferenças em relação ao agente escolar: primeiramente, os conteúdos valorizados estão relacionados a situações existenciais e problemas da vida cotidiana; em segundo lugar, esta aprendizagem ocorre no âmbito da situação espaçotemporal de recepção-entretenimento em casa, mais por meio de identificação emocional com histórias cotidianas e experiências pessoais que por raciocínio conceitual para obtenção de leis abstratas. Diferentemente do ensino escolar e da capacitação para o trabalho, estas expectativas educacionais situacionais são tramadas por meio de formas televisivas de entretenimento, e não do raciocínio conceitual, da abstração generalizante e de um currículo para o aprendizado sistemático.

Da perspectiva da recepção televisiva, o entretenimento aparece como um sentimento-atitudinal complexo que se opõe ao tédio, ao desinteresse, à desatenção, ao não envolvimento. O sentimento de entretenimento não se opõe, então, nem é contraditório à formação – isto é, não se trata de um sentimento que anule a cognição e a atitude de conduta. Os estudos etnográficos mostram que o público latinoamericano reconhece com prazer problemas cotidianos e conversa socialmente sobre si mesmo a partir do âmbito ficcional da telenovela e dos docudramas. Portanto, o entretenimento do interior do espaço-tempo lúdico ficcional provoca reflexão cognitiva.

Tais mudanças introduziram o novo conceito de “eduentretenimento” e revalorizaram o entretenimento e o prazer, relativizando o conceito tradicional racionalista-calvinista de ócio como algo improdutivo e alienador.

Na Espanha, Joan Ferrés⁸ também insistiu nos aspectos gratificantes e prazerosos da recepção televisiva, indicando que o olhar racionalista defensivo e antiprazeroso é não apenas contraditório com a experiência do consumo televisivo por parte do público, especialmente infantojuvenil, como também improdutivo.

e) Um quinto aspecto é formado por um conjunto de mudanças específicas em relação às crianças e à televisão, especialmente no que se refere à realização de programas para representação simbólica do protagonismo infantil no texto e para procura de identificação com atitudes de autoestima e autoconfiança; isto é, para uma aprendizagem de caráter mais afetivo e de valores relacionados à temática cognitiva do sistema escolar. A nova televisão infantil trabalha com a identificação para apresentar atitudes e valores comprometidos com a trama do entretenimento lúdico, em vez de exibir conteúdos ligados à tradicional escolarização dos currículos, proferidos por um professor para um público considerado como alunos.

Nas novas orientações da produção infantil, em minha opinião, teve influência a Television Act, decretada pelo Senado americano em 1991. No consumo da audiência infantil latino-americana, é crescente o número de canais infantis de TV a cabo em que aparecem estes novos textos. Entretanto, há também evidências de que a plena utilidade formadora destes programas requer um processo de mediação familiar⁹.

Este conjunto de mudanças levou ao estabelecimento de um novo olhar para a TV, através do qual esta mídia deixa de ser considerada um “agente malvado, algoz das crianças indefesas”. Na Europa, David Buckingham¹⁰ foi um importante incentivador deste olhar menos acusatório, que aceita a televisão como uma possível oportunidade cultural. Sob esse ponto de vista, a educação para a recepção televisiva deixa de ter um caráter defensivo, aceitando que a audiência ativa pode constituir-se numa experiência enriquecedora. Essa mudança, porém, exige não apenas um novo enfoque de objetivos e competências a se alcançar em um currículo escolar (bem como as inovações metodológicas adequadas), como também novos agentes e novos mediadores.

8. FERRÉS, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo* [Educar em uma cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001; e Id. *La educación como industria del deseo* [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

9. FUENZALIDA, Valerio. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión [Transformações na relação das crianças com a televisão]. *Comunicar*, n. 30, vol. XV, março 2008.

10. BUCKINGHAM, David. *Educación en medios*. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. [Educação em mídia. Alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea]. Barcelona: Paidós, 2005.

EDUCAÇÃO PARA A TV: A ESCOLA E A CASA

Esta nova compreensão expõe a centralidade da casa na recepção da TV, mostrando que a utilidade de entretenimento e formação dos programas de televisão requer que se leve em conta o modelo e a mediação familiar. Diferentemente do que ocorria na década de 1980, hoje surgem dois agentes educativos diversos em relação à TV, que nos obrigam a refletir sobre as especificidades e potencialidades de cada um: a escola e a família. A potencialidade da família é muito importante na recepção infantil da TV, já que ela é o principal agente educador da criança.

A escola e a casa, porém, são dois âmbitos bastante diferentes em relação à televisão. A casa é um lugar de recepção televisiva associado ao descanso, ao prazer e ao entretenimento. Já escola constitui-se em um lugar analítico, de aprendizagem sistemática e curricular, ligado à reflexão racional acumulada culturalmente sobre a televisão enquanto fenômeno midiático, estético e ideológico.

Não basta, portanto, introduzir as mídias nos currículos escolares. Coloca-se o desafio de capacitar a família para uma ação mediadora com os filhos, especialmente os menores.

Que metodologia educacional é possível imaginar para ajudar a família? Foram criados folhetos com materiais simples de leitura para os pais, mas, em geral, tratam-se de conselhos genéricos; os canais infantis de TV a cabo, por sua vez, criam sites com sugestões para a família, os quais parecem ser bem pouco consultados. Os pais quase não têm tempo para ver TV junto com os filhos, como em geral se recomenda – e também não sabe ao certo o que comentar com eles.

Na minha opinião, a nova compreensão do papel do espaço doméstico deveria estimular a escola a desempenhar um duplo papel: ajudar não apenas com o currículo relacionado à mídia, mas também familiarizar os pais com alguns programas de televisão, especialmente infantis, capacitando-os a avaliar os valores e atitudes ali representados e realizar comentários mediadores à recepção dos filhos¹¹. Acredito, ainda, que nas reuniões habituais dos pais com os professores dever-se-ia reservar um tempo para destacar os programas valiosos e incentivar os pais a comentá-los com os filhos. Trata-se, então, de fazer com que os professores de cada curso conheçam os programas favoritos de seus alunos, se informem sobre eles, os comentem com os pais e os incentivem a compartilhá-los com os filhos nos momentos adequados.

Não se trata, dessa forma, de assistir à televisão com os filhos, já que os pais raramente têm tempo para esta assistência compartilhada, mas sim de conhecer alguns programas favoritos das crianças e comentá-los. Compartilhar entre pais, professores e crianças os programas de televisão que divertem e entretêm, destacando atitudes como as mencionadas anteriormente – de protagonismo, autoconfiança, autoestima, curiosidade, atividade, amizade, colaboração, tolerância, autoanálise, autocrítica, *resilience* diante da adversidade e do fracasso – é uma forma de mediação que explicita conteúdos formativos

11. Uma área de necessária leitura crítica na escola e em casa abrange as propagandas de televisão destinadas às crianças (brinquedos, roupas, guloseimas), que produzem demandas hiperconsumistas e maus hábitos alimentares com graves consequências sociais – como obesidade e doenças relacionadas.



A potencialidade da família é muito importante na recepção infantil da TV, já que ela é o principal agente educador da criança.

valiosos. Tais conteúdos são formadores em áreas socioafetivas e motivacionais, que com frequência são deixadas de lado na escola – cuja atuação é focalizada e exigida principalmente na área cognitiva.

Tal metodologia, baseada no diálogo entre pais e professores para que aqueles possam mediar junto aos filhos a assistência dos programas, aprecia o entretenimento e o prazer de ver televisão em situações de descanso. É preciso, porém, dispor de material informativo para que os professores saibam da programação em exibição e dos conteúdos formativos disponíveis. Assim, surge uma grande necessidade de capacitação e informação sobre os programas em exibição, bem como sugestões de comentários.

Em relação aos adolescentes, ao surgimento das telenovelas e outras ficções juvenis, também se abre aqui um campo para a capacitação em mediação parental.

INSTITUCIONALIZAÇÃO

Enquanto, na década de 1980, a discussão sobre a Educação para a Comunicação era impulsionada na América Latina pelas Igrejas e ONGs, atualmente

se busca uma institucionalização mais estável. A exemplo dos países desenvolvidos, as universidades – especialmente faculdades de educação e de comunicação – começaram a criar cursos, graduações e mestrados em Educação para a Comunicação. Tais esforços se inserem na redefinição complexa da tripla missão da universidade latino-americana: ensinar, pesquisar e propor políticas públicas – não somente no sentido de formar docentes especialistas em educação e comunicação, mas também de concentrar esforços em cursos, pesquisar e avaliar trabalhos realizados, propondo às autoridades as melhores políticas públicas em relação à temática.

Por outro lado, ampliou-se o olhar para a relação teórica entre educação e comunicação. Na América Latina, este olhar inicial trazia forte desconfiança, devido ao contexto do uso propagandístico da mídia durante as ditaduras; hoje, porém, a permeabilidade social da mídia, as novas tecnologias interativas e o maior conhecimento da potencialidade e dos limites das linguagens levaram a crescentes iniciativas em relação ao uso positivo da comunicação na educação formal e informal. A formação escolar vê-se desafiada por tecnologias interativas que tomam seus usuários mais como operadores do que como espectadores. As políticas públicas, por sua vez, enfrentam sociedades desiguais com déficit tecnológico, além do desafio de imaginar uma produtividade social para as novas tecnologias.

A área do videogame, em franco crescimento, foi também incluída nas novas temáticas de potencial uso educacional, em diferentes níveis escolares e extraescolares. O videogame produz um espaço de interação no qual o usuário assume o desafio de testar a si próprio de forma interativa, sintetizando a habilidade, o prazer, a recompensa da vitória e, caso desejado, um novo teste lúdico após o fracasso¹².

“Soluções de mídia para problemas educacionais” é o lema do mestrado em Comunicação e Educação oferecido pela Faculdade de Comunicações da Universidade Católica do Chile. Trata-se de uma perspectiva menos apocalíptica e defensiva daquela adotada há 30 anos – e também da tentativa de aproveitar o potencial das diversas linguagens da mídia para contribuir com a resolução do desafio da educação permanente. A contribuição teórica de Joan Ferrés para a renovação lúdica da educação é notavelmente provocativa¹³.

POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO

A introdução da tecnologia da TV digital oferece a possibilidade de aumentar a quantidade de canais disponíveis na televisão aberta – isto é, mais canais podem ser sintonizados sem necessidade de assinatura de TV a cabo ou por satélite. Nesta situação de maior abundância de canais de televisão, acredito que é desejável que os Ministérios de Educação tenham um canal infantil digital para ser programado segmentadamente, entre outros, para um destinatário institucional, constituído pelas creches e jardins da infância. Refiro-me, nesse sentido, aos programas de televisão e canais chamados Baby TV.

12. ANTINUCCI, Franco. *¿Colgados? Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora* [Conectados? O que o computador faz com nossos filhos, o que nossos filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

13. FERRÉS, Joan. *Educación en una cultura del espectáculo* [Educar em uma cultura do espetáculo], cit.; e FERRÉS, op. cit.

Os canais Baby TV apareceram no presente século XXI. Entre eles estão o Baby TV Channel, criado em Israel no ano de 2003, a partir de uma sociedade entre a Fox e outros participantes (www.babytvchannel.com); e o Baby First TV Channel, criado nos EUA, no ano de 2006 (www.babyfirsttv.com). A Foxlife transmite, nas manhãs de sábado e domingo, alguns programas do canal israelense; já a DirectTV oferece via satélite o sinal do Baby First TV. Ambos são canais livres de publicidade comercial, segmentados e direcionados a bebês entre zero e dois anos de idade – diferenciando-se de outros canais infantis dirigidos a crianças de dois a seis anos (ou mais), criados, em geral, durante a década de 1990. Eles nasceram como uma ajuda às famílias que desejam estimular seus filhos, mas não sabem como fazer isso ou têm grandes limitações para tal. É preciso insistir que se trata de uma ajuda limitada, mas que pode ser valiosa se marcada, em minha opinião, por três condições: a) planejamento com programas próprios para estimular o desenvolvimento sensorial do ouvido e da visão; b) uso segundo tempos controlados de exposição; e c) mediação afetiva de adultos. Mesmo que seja capaz de ajudar no estímulo auditivo e visual, a TV não pode agir na relação tátil-corporal entre família e bebês.

Já há alguns anos existe informação disponível, especialmente gerada em canais públicos de televisão, sobre as características dos programas úteis na Baby TV, que geralmente apresentam as seguintes características:

- segmentos de duração breve (entre 1 e 5 minutos);
- estímulo visual com figuras, movimentos e cores – paisagens diferentes, mar e montanhas, neve e chuva, folhas de árvores em movimento, pássaros voando, animais diversos, movimentos de peixes coloridos em aquários e outros;
- ritmo lento e tranquilo;
- estímulo auditivo com música suave e sons sem estridência;
- vozes com expressões carinhosas de mães e pais (e não de locutores e animadores profissionais).

A avaliação da TV educativa dirigida a estabelecimentos de ensino formal mostra que o elo mais frágil do sistema é a recepção. Por isso, a recepção coloca quatro aspectos a serem resolvidos:

- A distribuição física nacional do sinal aberto: o ideal para o Ministério da Educação não é investir em infraestrutura, e sim aproveitar um dos novos canais digitais dos quais disporá a TV Pública durante os horários diurnos (das 7h às 20h, por exemplo).
- A instalação de televisores com tamanho adequado de tela nos estabelecimentos preparados para a recepção digital. À disponibilidade de televisores é preciso acrescentar sua manutenção e substituição.
- A integração fluida da transmissão televisiva na pedagogia diária dos estabelecimentos de ensino. Constatou-se, com frequência, o uso das transmissões televisivas como tapa-buraco (para a ausência de professores) e para substituição de atividades interpessoais e em grupo. Para contribuir com a flexibilidade e integração na recepção, os programas da

Baby TV podem ser exibidos em intervalos algumas vezes pela manhã, sendo repetidos por duas ou três vezes em diferentes horários da tarde.

- Material complementar às transmissões televisivas. Como indicado anteriormente, destina-se a orientar os educadores e os pais sobre o uso frutífero dos programas de TV. Pode-se imaginar um folheto mensal e uma *webpage* com os programas transmitidos, bem como recomendações para o uso e a mediação apropriados.

Não é, de forma alguma, recomendável que o Ministério da Educação assuma a gestão e operação de um canal de televisão infantil nos moldes propostos. Ao Ministério da Educação cabe a participação no planejamento dos conteúdos para os programas de televisão e sua programação, além de cuidar da adequada mediação da recepção e do material complementar. A distribuição do sinal de televisão e a operação da programação, assim como a produção dos programas – sejam eles realizados internamente ou comprados de produtoras nacionais ou internacionais – devem ficar a cargo de uma *empresa especializada*, como um canal público.

Melhor que o Ministério da Educação, um canal desta natureza disporá do *know-how* para a operação e gestão de uma televisão, assim como de flexibilidade e rapidez para a tomada de decisões, contribuindo, dessa forma, para enriquecer a qualidade educativa especialmente em creches e jardins da infância, assim como em casa. Como já citado, esta programação não se destina a substituir o contato interpessoal, mas pode levar às crianças importantes estímulos visuais, auditivos e culturais que, na ausência do canal, dificilmente seriam proporcionados, em particular nas casas.

A partir da nova inter-relação de comunicação e educação, propõe-se, como exemplo, esta incursão no campo das políticas públicas.

EM SÍNTESE

O novo contexto de transformações tecnológicas, políticas e de compreensão da recepção televisiva contribuiu para a formação de uma nova conceitualização da educação para a mídia televisiva.

Nas décadas de 1970 e 1980, a suposta violência dos desenhos animados na televisão infantil era temática dominante, fomentada nos Estados Unidos e com ecos menores na Europa e na América Latina. Desde a metade da década de 1990, porém, ocorreu uma mudança na televisão infantil – com o surgimento dos canais segmentados infantis e de novas narrativas na produção de programas.

A educação para a mídia evoluiu a partir da necessidade de defesa diante da vitimização operada pela televisão contra as crianças, bem como da valorização da televisão como entretenimento e prazer. Ao invés de estigmatizar o suposto “entretenimento não educativo” da televisão, começou-se a trabalhar e experimentar a produção de eduentretenimento, por meio do qual a potencial formação se autonomiza na área cognitiva escolar, encaminhando-se em direção a especificidades mais atitudinais-afetivas.

A centralidade da casa para a recepção de televisão – sob a marca do descanso e do prazer – leva à defesa de que não basta a presença da educação curricular da escola, mas que é preciso, também, capacitar a família a realizar uma atividade mediadora em casa. A revalorização do entretenimento permite apreciar (e produzir) textos eduformativos em áreas mais afetivo-motivacionais, diferentemente da focalização cognitiva própria do sistema escolar. A formação afetivo-atitudinal foi revalorizada por uma antropologia sensível à dimensão emocional humana. A capacitação da família para a mediação, desta forma, coloca novos desafios metodológicos à aliança pais-professores, por meio de novos instrumentos de formação.

A diversidade das novas perspectivas em *educomunicação* requer uma institucionalização especializada na universidade, a qual deveria aspirar não apenas à docência, mas também à pesquisa, assessoria e avaliação, além da proposta de políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTINUCCI, Francesco. **¿Colgados?** Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora [Conectados? O que o computador faz com nossos filhos, o que nossos filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea** [Educação em mídia. Alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea]. Barcelona: Paidós, 2005.

DE FONTCUBERTA, Mar; GUERRERO, Claudio. Una nueva propuesta para la educación en medios [Uma nova proposta para a educação em mídia]. **Cuadernos de Comunicación**, n. 20, p. 93, jul. 2007.

FERRÉS, Joan. **Educación en una cultura del espectáculo** [Educar em uma cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001; e FERRÉS, Joan. **La educación como industria del deseo** [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. **La educación como industria del deseo** [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

FUENZALIDA, Valerio; HERMOSILLA, Maria Elena. **El televidente Activo** [O telespectador ativo]. Santiago de Chile: CPU, 1991.

_____. **Televisión Abierta y Audiencia en América Latina** [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Ed. Norma, 2002.

_____. **Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas** [Expectativas educacionais do público de televisão]. Bogotá: Ed. Norma, 2005.

_____. Reconceptualización de la Entretenición ficcional televisiva. [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo]. **Fronteiras**, n. 1, v. 9, jan./abr. 2007.

_____. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión [Transformações na relação das crianças com a televisão]. **Comunicar**, n. 30, v. 15, marzo 2008.

_____. El Docudrama televisivo [O docudrama de televisão]. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, ano 2, 2008.

Comunicação e práticas de consumo, uma relação inovadora em termos de programa de pós-graduação

Ana Claudia Marigliani Bogner

Jornalista, especialista em Gestão da Comunicação pela Universidade de São Paulo.

E-mail: anamarigliani@hotmail.com

Resumo: O Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo (PPG-COM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) de São Paulo apresenta uma proposta inovadora, sendo o único no Brasil que se baseia nas relações do consumo e da comunicação. Este artigo visa analisar esse programa, a partir do processo de comunicação, para a divulgação de sua produção acadêmica, bem como para estabelecer sua consolidação no meio acadêmico. Abordamos, neste texto, temas como a história dos programas de pós-graduação no Brasil, além da história do PPGCOM e de suas atividades. Do ponto de vista teórico e metodológico, listamos, ainda, alguns autores e seus preceitos – que vão do campo científico às teorias de comunicação e de recepção e do consumo. Para chegar ao projeto de intervenção, elaboramos hipóteses e realizamos uma pesquisa com docentes, discentes e egressos, indicando por fim algumas ações a serem tomadas pelo PPGCOM-ESPM para consolidar seu programa no campo acadêmico.

Palavras-chave: Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo, ESPM, comunicação e consumo.

Abstract: The Masters Program in Communication and Consumer Practices (PPGCOM), School of Advertising and Marketing (ESPM), of São Paulo presents an innovative proposal, it is the only one in Brazil that is based on relations of consumption and communication. Therefore, this article aims to analyze it. To begin the process of communication process for the dissemination of academic production of PPGCOM – ESPM, as well as its consolidation in academia. Below, we discuss some topics as the history of post-graduate programs in Brazil, and the history of PPGCOM and its activities. From the standpoint of theory and methodology, we list some authors and their precepts ranging field of science, theories of communication and reception and consumption, the conceptual point of view. To get to the intervention project, we developed hypotheses, we conducted a survey of faculty, students and graduates, and indicate some actions that should take ESPM-PPGCOM to consolidate its program in the academic field.

Keywords: Masters Program in Communication and Consumption Practices, ESPM, Communication and Consumer Affairs.

O curso de pós-graduação *lato sensu* “Gestão da Comunicação”, inicialmente denominado “Gestão de Processos Comunicacionais”, foi criado pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP com o objetivo de estudar e aprofundar a reflexão a respeito das relações entre comunicação, cultura e

Recebido: 13.01.2012

Aprovado: 15.03.2012

educação, identificando os espaços profissionais abertos a essas relações e contribuindo para a formação de gestores de comunicação aptos a atuar nesses espaços. Entre os anos de 1993, quando foi criado, e 2011, em que foi reformulado para dar lugar a um curso *lato sensu* direcionado à Educomunicação, formou mais de 600 especialistas voltados ao trabalho ligado às áreas citadas. Este artigo traça o caminho de reflexão e aplicação dos conceitos discutidos no curso, em forma de Projeto de Intervenção, junto ao Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM).

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Em 2006, foi criado o Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), até hoje o único do tipo, no Brasil, que apresenta a relação da comunicação com as práticas de consumo. Porém, antes de abordarmos o PPGCOM-ESPM, é importante discorrer sobre a área da pós-graduação. Estudar a comunicação foi um processo que teve início nos Estados Unidos, entre 1920 e 1930, predominantemente pelo paradigma de Harold Lasswell, responsável por uma visão fragmentada e parcelar do processo de comunicação – que se mantém até hoje e se estrutura sobre os estudos do emissor, do canal, da mensagem e do receptor. Este paradigma visa, sobretudo, à compreensão do comportamento dos receptores para o controle e a manutenção do *status quo*.



Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo ESPM
Stricto Sensu



ESPM

APRESENTAÇÃO

Você está em: Apresentação

O Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM é um Programa de Pós-Graduação Acadêmico Stricto Sensu, reconhecido pela Capes/MEC (Conceito 4) e filiado à Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS).

Criado em 2006, objetiva formar docentes e investigadores de alto nível, com competência de atuação nacional e internacional, que possam assumir responsabilidades pela execução e liderança nas atividades de pesquisa, orientação e ensino na área de Comunicação.

Seu maior diferencial é a temática investigada: a especificidade da interface comunicação-consumo o coloca em condição de protagonismo nos debates sobre a conjuntura, os limites e as transformações das sociedades contemporâneas. Fomentando a produção de conhecimento de excelência, contribui ativamente na construção da relação entre a comunicação e o consumo como objeto teórico relevante ao seu campo científico de inserção.

Seu **corpo docente** é um dos mais produtivos do Brasil, com alto percentual de produção bibliográfica qualificada, citada pelos pares, e ampla representação nos principais fóruns acadêmicos da área. Seu **corpo discente** destaca-se também por sua produtividade, com a inserção de quase 100% dos egressos em atividades de ensino e pesquisa.

Área de Concentração:
Comunicação

Coordenação:
Rose de Melo Rocha
Coordenadora
(rocha@espm.br)

Tânia Hoff
Vice Coordenadora
(thoff@espm.br)

Maria Aparecida Baccega
Decana
(mbaccega@espm.br)

Apresentação

Corpo docente

Corpo discente

Linhas de pesquisa

Projetos de pesquisa

Dissertações

Grade curricular

Processo seletivo

Publicações

Eventos

Política de Bolsas

Comissões

FAQ

Contato

No Brasil, as autoridades governamentais começaram a estimular os programas de pós-graduação a partir dos anos 1960. O objetivo foi aumentar a formação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, implementando a produção científica e o desenvolvimento tecnológico. Nesse ano, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 4.024/61, art. 69), é que se organizou o sistema de pós-graduação no Brasil. Com o passar dos anos, os programas foram se modificando. Em 1992, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passou a ser responsável pela expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país.

O primeiro programa público de mestrado em Comunicação no país data de 1972, ministrado pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Hoje, conta com três áreas de concentração: Teoria e Pesquisa em Comunicação; Estudos dos Meios e da Produção Mediática; e Interfaces Sociais da Comunicação. São oito linhas de investigação, 42 professores/orientadores e 104 vagas por ano oferecidas a discentes. O primeiro programa de mestrado coordenado por uma instituição privada confessional, por sua vez, foi o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), criado em 1978 sob o nome de Mestrado em Comunicação e Semiótica. Após 22 anos, surgiu o primeiro programa de mestrado em comunicação elaborado por uma instituição considerada somente privada: o Mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), criado em 1994, em São Leopoldo (RS). Já o PPGCOM-ESPM, também ministrado por uma instituição privada, começou a ministrar suas aulas em 2006. Conta com duas linhas de pesquisa: Impactos socioculturais da comunicação orientada para o mercado¹; e Estratégias de comunicação e produção de mensagens midiáticas voltadas às práticas de consumo. O curso, com duração de dois anos, possui em seu corpo docente 8 professores/orientadores e oferece a discentes 20 vagas por ano.

A ESPM E O PPGCOM

A ESPM foi criada, em 1951, pelo escritor e publicitário Rodolfo Lima Martensen. É considerada uma das escolas mais tradicionais do país, tendo recebido apoios importantes de nomes como Pietro Maria Bardi, fundador do Museu de Arte de São Paulo, e Assis Chateaubriand, magnata do ramo das comunicações. Quando foi criada, recebeu o nome da Escola de Propaganda do Museu de Arte de São Paulo, oferecendo o curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Ao longo de sua trajetória, passou a oferecer novos cursos de graduação.

Em 2002, um grupo de professores doutores criou o Núcleo de Pesquisa em Comunicação em Práticas de Consumo, com o objetivo de planejar o PPGCOM-ESPM. Dois anos mais tarde, publicou um Caderno de Pesquisa com informações e resultados sobre a relação comunicação e consumo, divulgado para os outros programas de Pós-graduação de Comunicação. Assim foi elaborando

1. Em 2010, essa linha de pesquisa mudou de nome para "Impactos socioculturais da comunicação orientada para o mercado".

o PPGCOM, aprovado pela CAPES em sua primeira proposta, em setembro de 2005. A primeira turma teve início em 2006, na unidade da ESPM, em São Paulo, onde ainda é oferecido. Em 2010, o PPGCOM conquistou nota 4 no Relatório Geral de Avaliação Trienal, promovido pela CAPES.

O processo seletivo para o curso é realizado por meio das seguintes etapas: divulgação de edital disponibilizado no site da ESPM; *workshop* gratuito que explica o que é o programa; análise dos pré-projetos de pesquisa e dos currículos *Lattes* dos candidatos; prova escrita; prova de idioma estrangeiro e entrevista com a equipe da linha de pesquisa selecionada.

São várias as atividades promovidas pelo PPGCOM-ESPM, entre elas: Grupo de Pesquisa em Comunicação e Práticas de Consumo, Simpósio Nacional de Comunicação e Práticas de Consumo, ciclo de palestras Conversações (descontinuado em 2011); e os Seminários “Pesquisa em comunicação e consumo” e “Intermestrandos em Comunicação” (direcionado aos mestrados).

O programa estabelece ainda convênio com as universidades de Coimbra (Portugal) e Autônoma de Barcelona (Espanha). O Departamento do PPGCOM mantém comunicação constante com o Departamento de Marketing da ESPM, responsável pela comunicação interna da instituição e pela divulgação das atividades da escola junto ao *mailing* da instituição – composto por professores e alunos dos cursos de graduação, pós-graduação, programas de mestrados afiliados à Compós e interessados no programa –, além de oferecer suporte comunicacional aos eventos promovidos, elaborando materiais conforme demanda. Uma das ferramentas de comunicação utilizadas por esse Departamento são os murais espalhados por todo o campus – recurso que a instituição já comprovou ser falho. São utilizados também os Midiaplex (televisões LCD distribuídas pela escola), estratégia criada pela EXPM (Associação dos Ex-alunos da Escola Superior de Propaganda e Marketing).

A divulgação das produções acadêmicas é realizada pela Revista *Comunicação, Mídia e Consumo*, publicação quadrimestral que circula desde 2004 nas versões impressa e on-line. Outras ferramentas de comunicação utilizadas pela escola são seu site e o blog “Comunicação e Consumo”, além de páginas nas redes sociais Facebook, Orkut e Twitter. A comunicação externa também ocorre por meio da agência de assessoria de imprensa da instituição, *Tamer Comunicação Empresarial*.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa foram agrupados em duas partes: o objetivo geral, que consiste em entender o processo de comunicação que se estabelece para a divulgação da produção acadêmica do PPGCOM – e em como a gestão de comunicação pode ajudar este programa a cumprir seus propósitos. E há também um objetivo específico, que visa identificar se o PPGCOM é reconhecido no meio acadêmico como um programa inovador e como uma ampliação

das fronteiras do campo. Além disso, visa, ainda: entender como os docentes contribuem com o Grupo de Pesquisa, como os discentes e egressos avaliam o Simpósio, qual o interesse gerado pelas atividades do programa, e como essas atividades contribuem para pesquisas e dissertações. Outro objetivo da pesquisa é descobrir se as ferramentas utilizadas para a divulgação do programa (site, blog e revista) cumprem seus objetivos, ao menos internamente, e os motivos que levaram os alunos a escolherem o PPGCOM.

Enunciamos os problemas de pesquisa da seguinte forma: meios de comunicação, atividades extracurriculares do PPGCOM, atuação e produção dos discentes e egressos, e contribuição para a área.

CONCEITOS TEÓRICOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para construir o referencial teórico da pesquisa, estudamos diferentes autores, de forma a melhor compreender o campo da comunicação – destacando-se Bourdieu, que aborda as definições dos conceitos de campo científico, monopólio da autoridade científica e competência científica².

Para entendermos o PPGCOM-ESPM, consideramos a competição no campo, a função do pesquisador e a luta pela autoridade científica. Visando compreender as linhas de pesquisas propostas pelo programa de mestrado, analisamos ainda diferentes correntes teóricas como a da escola funcionalista, que esteve ligada a estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e permanece, ainda hoje, como teoria hegemônica nos departamentos das universidades daquele país – entre eles o laboratório de pesquisa Socionomist Johan Bollen, da Universidade de Indiana, que estuda, por exemplo, o uso do Twitter como forma de verificar o humor social, vendo-o como algo padronizável e cujos resultados podem ser empregados com poder preditivo nos interesses das empresas no mercado consumidor.

A Teoria Crítica, criada por pesquisadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamim, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse e Erich Fromm³, foi estudada. Também os estudos culturais constituíram-se numa visão interessante para compreender as pesquisas sobre recepção. “Pode-se finalmente considerar a abordagem cultural como fornecendo um quadro integrador para as pesquisas sobre recepção, com particular influência na América Latina”⁴.

Para compreender a importância de se ter um programa de mestrado que aborde o tema “Práticas de consumo”, é preciso tratar do termo “consumo” do ponto de vista conceitual, sobretudo na perspectiva de Néstor García Canclini e da pesquisadora Maria Aparecida Baccega – uma das criadoras e professoras do PPGCOM-ESPM. Essa discussão se faz necessária para que possamos projetar estratégias de compreensão e de ação sobre a divulgação do referido programa de pós-graduação para a sociedade. Canclini aponta algumas significações para o termo “consumo”: é um momento do ciclo de produção e reprodução social; é um lugar onde os conflitos entre classes, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade através da

2. BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976.

3. MATTELART, Armand; MATTELART, Michelle. *História das Teorias da Comunicação*. São Paulo: Loyola, 1998.

4. LOPES, M. I. V. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. *INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, v. XVI, 2, p. 81, 1993.

distribuição e apropriação dos bens⁵. Há ainda uma coerência entre os lugares em que membros de uma mesma classe (ou de uma fração de classe) se alimentam, estudam, moram e passam as férias – assim como naquilo que leem e desfrutam, na maneira como se informam e no que transmitem aos outros. Até mesmo em celebrações e rituais há o processo de compra – em que se utilizam objetos materiais para estabelecer o sentido e as práticas que os encerram. Para Maria Aparecida Baccega, “consumo não é apenas consumismo, mercadorização do próprio consumo. Ele é indispensável à existência de qualquer sociedade”⁶.

RESULTADOS DA PESQUISA

Elaboramos hipóteses segmentadas em duas formas: central e secundária. Na hipótese central, partimos do pressuposto de que os docentes, discentes e egressos do PPGCOM têm contribuído para a produção acadêmica do programa por meio da publicação de artigos, capítulos de livros, livros e até mesmo de dissertações – o que, conseqüentemente, ajudaria a disseminar e elevar o prestígio do PPGCOM na área acadêmica da Comunicação. Entre as hipóteses secundárias estariam as atividades que o programa propõe a seus discentes, egressos e docentes – como a revista *Comunicação, Mídia e Consumo* e o Simpósio Comunicação e Práticas de Consumo, além do Grupo de Pesquisa, site, blog e redes sociais do PPGCOM. Inclui-se também como hipótese a produção acadêmica do PPGCOM, composta por dissertações e artigos com temas inéditos, que geram interesse junto aos meios de comunicação (internet, jornal, TV) e na área acadêmica da Comunicação.

Na pesquisa, foram utilizadas técnicas de amostragem para confirmar ou derrubar as hipóteses elaboradas. Foi elaborado um questionário qualitativo direcionado aos discentes do primeiro ano, formado por perguntas objetivas e questões fechadas de múltipla escolha, abertas ou mistas. O mesmo questionário foi aplicado junto aos discentes do segundo ano, porém com ênfase nas atividades extracurriculares do PPGCOM e na produção acadêmica. Para os egressos do curso, foram incluídas questões sobre os eventos, a produção acadêmica e as dificuldades encontradas durante o programa. As docentes do programa, a profa. dra. Gisela Castro, a profa. dra. Márcia Perecin Tondato e a profa. dra. Maria Aparecida Baccega, também foram selecionadas para responder à pesquisa – incluindo questões sobre como avaliariam o PPGCOM e as contribuições dele para a área da Comunicação, além das contribuições pessoais de cada uma em termos de pesquisa. Na entrevista com a vice-coordenadora do PPGCOM, a profa. dra. Tânia Hoff, foram abordadas as contribuições do programa para o campo da Comunicação; a importância de se ter um programa de mestrado na área de Comunicação e Práticas de Consumo: o significado do conceito de consumo e como ele se estabelece com a comunicação; e, por fim, quais os desafios atuais desses campos e o que o PPGCOM faz para enfrentá-los. Fizemos

5. CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

6. BACCEGA, M. A. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. Revista *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 52, 2010.

ainda uma pesquisa na internet sobre o PPGCOM e analisamos o resultado da Avaliação Trienal da CAPES.

RESULTADOS EXPRESSIVOS

Observamos que as docentes e a vice-coordenadora sabem da importância que o PPGCOM apresenta para a sociedade, embora reconheçam, também, a dificuldade das pessoas em entenderem a relação entre comunicação e consumo – uma relação inovadora, cujo estudo e compreensão são imprescindíveis, especialmente em um país emergente como o Brasil, mas que ainda enfrenta dificuldades para ser reconhecida. Pode-se afirmar que, apesar de recente, o PPGCOM “circula” com suas mensagens, seja por meio dos eventos que promove, dos eventos de que participa ou das produções acadêmicas nos meios de comunicação específicos da área.

A pesquisa junto aos discentes e egressos contou com 21 participantes (sete ex-alunos, sete alunos do 1º ano e sete alunos do 2º ano). A maioria dos entrevistados foi de mulheres entre 31 e 50 anos, sendo nove estudantes da área de Comunicação (observamos que os discentes e egressos do curso vêm, em sua maioria, da área de Comunicação). Muitos entrevistados, porém, vieram de áreas como Engenharia, Psicologia, Moda e Agronomia, o que significa que o PPGCOM está alcançando outros campos científicos. Os discentes e egressos também são responsáveis por disseminar o programa, difundir suas ideias e conceitos.

Os resultados apontam ainda que, dos sete entrevistados, apenas uma aluna do 2º ano do curso, efetivamente, produziu um artigo. Entre os egressos do curso, foi apontada a dificuldade em escrever textos acadêmicos, assim como falhas em relação ao conceito de uso dos meios de comunicação digitais. De acordo com a pesquisa, o site do PPGCOM, embora receba muitos acessos, precisa ser melhorado: informações como notícias, convites para eventos e chamadas para a inserção de artigos em revistas e seminários, que deveriam constar no site, estão no blog. Também a Comissão da Avaliação Trienal da CAPES formulou, em 2010, uma sugestão para o site que até o momento não foi adotada: a inserção de uma explicação detalhada acerca das políticas de atribuição de bolsas de agências de fomento e do PPGCOM, em que constem os critérios de distribuição e a descrição do funcionamento da comissão de bolsas. Os entrevistados também fizeram sugestões relativas às redes sociais (Twitter, Orkut e Facebook), que, segundo eles, precisam ser mais divulgadas. O pedido de criação de fóruns para discussão, registrado durante a pesquisa, por exemplo, pode ser atendido por meio dessas redes. Já a revista *CMC* foi muito bem classificada pelos entrevistados, que destacaram a qualidade dos artigos escritos por autores interessantes e renomados. Embora o Projeto de Intervenção aponte ainda itens a melhorar, pode-se dizer que o PPGCOM caminha para a sua consolidação.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

O gestor tem um papel importante no projeto, já que deve ter a visão completa da situação a ser analisada. Dessa forma, procuramos evidenciar aqui todos os pontos positivos e negativos do objeto, sem desprezar qualquer dado ou manifestação. A visão inicial a respeito do PPGCOM foi modificada ao longo do projeto: atualmente, vemos o programa como uma iniciativa que vem construindo sua reputação por meio de sua expansão.

Entre as ações sugeridas pelo Projeto de Intervenção, está o uso mais eficaz dos meios de comunicação disponibilizados pela própria ESPM. Para ser veiculado nos murais da escola, indicamos um boletim mensal contendo informações sobre as atividades mensais do PPGCOM e anúncios de eventos. As mesmas informações podem ser divulgadas pelos canais digitais de comunicação, como o site, o blog e as redes sociais, assim como pelo Midiaplex – garantindo que os graduandos tenham interesse em desvendar o novo campo. A divulgação dos principais congressos, seminários, simpósios e demais eventos acompanhados de suas respectivas datas facilitará aos discentes a organização para escrever e encaminhar trabalhos. Da mesma forma, as chamadas para publicações em revistas da área de Comunicação podem ser divulgadas em todos os canais de comunicação já descritos, e não apenas no blog. Seria interessante ainda que, ao final de cada disciplina, uma banca composta por professores pudesse escolher o melhor artigo da turma e encaminhá-lo para revistas acadêmicas, seminários e congressos. A realização de *workshops* para a produção de artigos, envolvendo desde a escolha do tema, a abordagem e o desenvolvimento desta competência, também poderia incentivar a escrita e publicação de textos pelos alunos desde o 1º ano do curso, combatendo as dificuldades apontadas nessa atividade pelos entrevistados.

Devido ao reconhecimento da ESPM no mercado, acreditamos que o PPGCOM não encontrará dificuldades em elaborar parcerias com instituições de grande porte como o Serviço Social do Comércio (SESC), Instituto Itaú Cultural, com outros Programas de Mestrado em Comunicação e até mesmo com organizações não governamentais que trabalham na área do consumo inteligente, como Instituto Akatu e Terracycle. Essas parcerias poderiam ser estabelecidas por ocasião de seu simpósio ou até mesmo na criação de outros eventos. Outra sugestão consiste em, a cada semestre, trazer docentes de universidades estrangeiras para palestrar não apenas para os alunos do curso, mas em eventos abertos também a outros programas da área de Comunicação.

Sugerimos ainda que o material de divulgação do PPGCOM-ESPM traga informações mais detalhadas sobre o significado da relação entre comunicação e consumo. As palestras poderiam se estruturar sobre a investigação inicial de como os próprios participantes definem a palavra consumo, esclarecendo em seguida seu significado e explicando como o PPGCOM vem estudando essa nova e importante área no Brasil. Na área de mídias digitais, sugere-se a reformulação

do site e do blog, assim como a divulgação das atividades do curso para os discentes e egressos por meio de redes sociais (Twitter, Orkut, Facebook).

Destacamos também a importância da imprensa na divulgação de toda e qualquer notícia referente ao PPGCOM. É ideal, dessa forma, que as pesquisas produzidas pelo programa sejam transformadas em linguagem passível de divulgação em jornais, revistas, rádio, televisão e internet, assim como entre “blogueiros”, que, embora não sejam necessariamente jornalistas, têm angariado mais e mais leitores por meio de divulgação, comentário e opinião sobre assuntos diversos.

Sugerimos que a produção científica produzida pelo PPGCOM seja apresentada no Seminário Pesquisa em Comunicação e Consumo. É ideal ainda que o PPGCOM elabore um *mailing* para entrar em contato com os departamentos de outras instituições de Ensino Superior e, assim, possa encaminhar a elas mensalmente um boletim. Por meio desses contatos, o PPGCOM poderá iniciar um diálogo com as demais instituições de Ensino Superior, promovendo palestras para seus alunos de graduação, especialização e mestrado, sempre no sentido de disseminar a importância das relações entre Comunicação e Práticas de Consumo. Como sugestão final, está o estímulo à interação, à competição e, principalmente, ao aprendizado, difundindo a relação da Comunicação e Práticas de Consumo por meio de um concurso cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, Arjun (ed.). **La Visa social de las cosas**. México: Grijalbo, 1991.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. Revista **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, 2010.
- BOSI, Ecléa. A opinião e o estereótipo. Revista **Contexto**, n. 2, mar. 1977.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Acles de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976.
- CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- CAPES. **História do Programa Nacional de Pós-graduação**. Brasília, 1975-1982. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2011.
- _____. **Avanço da Pós-graduação no Brasil**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3364-mudar-o-mapa-das-assimetrias-regionais-e-um-desafio-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 28 abr. 2011.
- CASTELLS, Manuel. **La Cuestión urbana**. México: Siglo XXI, 1974.

- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Senac, 2002.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina: Estudos Culturais: uma Introdução. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FIGARO, Roseli. **Atividade de comunicação e trabalho**. Provence, 2007.
- GOMES, Maria Mota Itania; PINTO, Julio; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Antecedentes, tendências e perspectivas da pós-graduação em Comunicação. In: **Panorama da Comunicação e das telecomunicações no Brasil**. Brasília: Ipea, v. 2, 2010.
- HALL, Stuart. In: LIV, Sovik (org.). **Da diáspora. Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2003.
- KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. O campo da comunicação: sua constituição, desafios e dilemas. Revista **FAMECOS**, Porto Alegre (RS), n. 30, ago. 2006.
- _____. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. **INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. XVI, 2, 1993.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michelle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1998.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MOTTER, Maria de Lourdes. Cotidiano e linguagem. In: BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.
- ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- ROMANCINI, Richard. **O campo científico da comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico**. (Tese de doutorado em Ciências da Comunicação). São Paulo: Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Arte, 2006, 276 f.
- RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e teoria social moderna**. Porto Alegre: Fênix, 1995.

Para além da forma, trabalhar o conteúdo

Juliana Winkel

Jornalista, especialista em Gestão da Comunicação, mestranda em Ciências da Comunicação e editora executiva da revista Comunicação & Educação.

E-mail: juli.santos@usp.br

Resumo: Gianna Cappello, presidente da Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED), fala sobre o aumento geral do interesse pela *Media Education* no mundo – e sobre as prioridades que os profissionais envolvidos com os campos da Comunicação e da Educação devem ter em mente nesses novos tempos, ao trabalhar com seu público.

Palavras-chave: *Media education*, comunicação, educação, Itália.

Abstract: Gianna Cappello, President of the Italian Association of Education for Media and Communication (*Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione* (MED)), talks about the increasing general interest in *Media Education* in the world – and about the priorities that the professionals involved in the fields of Communication and Education should have in mind nowadays when working with the public.

Keywords: *Media Education*, Communication, Education, Italy.

No ano de 2011, a Summer School of Media Education – evento realizado anualmente pela Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED), organização que reúne educadores e comunicadores por toda a Itália – completou 20 anos de existência. A data foi comemorada com a escolha, para tema do evento, do cinema e da experiência narrativa como poderosas ferramentas de comunicação contemporânea. As discussões a respeito da *Media Education* – definida pela associação como “uma atividade educativa e didática voltada a desenvolver nos jovens a informação e compreensão crítica acerca da natureza e da categoria dos meios, assim como das técnicas por eles empregadas para construir mensagens e produzir sentido, em gêneros e linguagens específicas – foram, porém, além: abordaram os diversos aspectos do desenvolvimento humano e educacional no mundo, o aumento do interesse de governos e da iniciativa privada pela interface entre comunicação e educação e quais os riscos e vantagens que isso representa para alunos, mestres e profissionais. Na entrevista a seguir, a presidente da MED, Gianna Capello, fala a respeito da realidade vivida por esses dois campos hoje, assim como sobre a importância dos



Recebido: 22.09.2011

Aprovado: 12.12.2011

profissionais na condução da discussão crítica a respeito, sem se deixar levar pelo seu uso puramente instrumental.

C&E: A Summer School of Media Education é um evento realizado há vinte anos, desde quando pouco se ouvia falar em mídias na escola, ao menos de maneira formal. O que mudou desde o início da realização do evento?

Uma das principais mudanças foi o perfil do público. Ano após ano, cresce a presença de educadores que não são, necessariamente, professores. Temos cada vez mais pessoas que trabalham com educação em projetos fora da escola, ou seja, são educadores da comunidade. Isso é uma coisa nova, porque inicialmente o MED teve, como sua vocação inicial, aquilo que é desenvolvido no mundo da escola. Com o passar dos anos, nos demos conta de que isso era importante, mas era ao mesmo tempo um grande limite. E que deveríamos, de alguma forma, integrar às nossas atividades esse grande âmbito de ação educativa que é a comunidade. Essa foi seguramente uma evolução.

Outra novidade provocada por nós nos últimos três ou quatro anos, ou seja, muito recentemente, foram os seminários metodológicos dentro do evento, acompanhando os laboratórios de produção. Os seminários foram criados a partir da necessidade de desenvolvimento também das competências do método. Servem não apenas – o que já é uma grande coisa – para aprender como se faz um vídeo, ou como se faz a análise de um filme, mas para imaginar como inserir a atividade de fazer um vídeo ou de analisar um filme na intenção da atividade educativa, seja didática, seja da educação não formal. Percebemos como é importante o desenvolvimento das metacompetências que dizem respeito ao método. Na verdade, esse foi um caminho natural, pois, à medida que nossa *Media Education* foi amadurecendo – depois do primeiro entusiasmo, de nos apropriarmos da tecnologia e percebermos as coisas que poderíamos fazer –, vimos, conversando com os educadores e com os cursistas, que era necessário desenvolver o método. Os participantes do evento diziam “É ótimo fazer um laboratório, mas, quando eu tiver que reproduzir isso em classe, na escola, como faço?”. Os seminários metodológicos que introduzimos nos últimos anos são, também, um importante complemento nessa formação.

C&E: Você acredita que o aumento do interesse pela educação não formal reflete um movimento presente no país, dentro da *Media Education*?

Certamente. A escola permanece ainda o âmbito mais recorrente, ou ao menos o mais documentado, das experiências em *Media Education*. É mais fácil ter acesso às ações, mesmo às pesquisas, e mensurar o desenvolvimento e a difusão dessas atividades na escola, pelo seu próprio caráter institucional. É possível ir até lá e fazer as pesquisas que permitirão entender o que se está fazendo e de que modo. A comunidade, sob esse ponto de vista, é muito mais emergente. As pessoas que trabalham na comunidade, geralmente, não possuem competência nem sentem a necessidade de documentar e valorar aquilo que fazem. Dessa forma, normalmente não permanecem os traços do seu trabalho.

Os professores, por sua vez, devem documentar de alguma forma suas atividades. A minha impressão, e que também é uma hipótese a ser pesquisada, é de que talvez tenhamos tendência a pensar que na escola se faça mais *Media Education* porque temos mais documentação. Para nós, a escola, por definição, é um território de experimentação. Na Itália, essa experimentação é promovida pelo próprio Ministério, o que faz com que os professores tenham maior autonomia para introduzir novas atividades. Mas estou segura de que essa efervescência, digamos, existe também na comunidade. Não temos os registros porque é mais difícil ir a campo e ver o que estão fazendo. Dessa forma, cabe a nós procurar conhecê-la para realizar coisas em conjunto. Por isso, fico contente em ver que este ano tivemos um número significativo de pessoas que vêm da comunidade.

C&E: Quais são os principais desafios hoje, na Itália, para a *Media Education*?

Por muito tempo, pensamos que a coisa mais importante fosse buscar uma legitimação interna na escola. A figura do *Media Educator*, ou ao menos as atividades de *Media Education*, deveriam ser reconhecidas de algum modo, inseridas de forma mais ou menos oficial no currículo escolar – de modo que os professores responsáveis por essas atividades não se sentissem “os estranhos”, os que fazem coisas diferentes, os que perdem tempo e não ensinam coisas realmente sérias. Por muito tempo, achamos que esse era o horizonte.

Porém, o que estamos vendo, nos últimos dez ou quinze anos, é a expansão do interesse pelas novas tecnologias. Na Itália, as novas mídias finalmente entraram na escola de forma oficial, apoiadas pelo Ministério, que fornece fundos para os laboratórios de informática e tudo mais. Claro que nos sentimos um pouco adulados por isso. É um interesse muito positivo, mas não nos podemos esquecer de que existe um risco sob esse fenômeno, que é o da visão puramente instrumental. O Governo, o Ministério, o setor público, finalmente prestaram atenção nas mídias e nas novas tecnologias, mas o fazem com uma visão extremamente reducionista. Os meios são simplesmente os instrumentos – ou seja, toda a dimensão crítica, criativa, de empenho social, digamos, da educação para a cidadania, que é a coisa mais importante desse processo, corre o risco de passar para segundo plano. Então, por um lado podemos dizer que nosso desejo de legitimação da presença da mídia na escola está se realizando. Por outro lado, devemos nos perguntar: “Mas estamos realmente satisfeitos com a forma como está se realizando?”.

C&E: E sobre o crescimento da *Media Education* no mundo, o que você acha? O que significa o aumento do interesse pela comunicação e educação em tantos países?

Nós vivemos um momento que, por um lado, é de grande potencial, de grande esperança e de grande futuro. Porém, por outro lado, essa mesma expansão da mídia digital produz grandes riscos, que são os de diluir, “edulcorar” a

força socialmente transformadora da *Media Education*, reduzindo-a à capacidade de se saber usar um computador e um *mouse*.

O verdadeiro desafio que devemos procurar levar avanti – nós que nos ocupamos dessa área já há vinte ou trinta anos, quando ainda se falava apenas de televisão, cinema, rádio e jornal impresso – é o de não se deixar enganar por esse interesse mundial, porque, indubitavelmente, ele existe em todo o mundo. Em todos os lugares se vê essa febre de experimentação, esse interesse, essa atenção renovada. Mas talvez essa atenção crescente seja puramente superficial – mais superficial, inclusive, do que aquilo que as mídias digitais têm a capacidade de trazer para a escola até mesmo como instrumento. É como se olhassem para uma bela garota e prestassem atenção somente à sua beleza, mas não ao conteúdo que ela tem a oferecer.

Para alcançar esse objetivo de aprofundamento, diria que é preciso ter em mente duas coisas: a importância de unir sempre a teoria e a prática, deixando que as duas se nutram mutuamente; e tornar mais possíveis – e é aquilo que procuramos fazer também enquanto associação – os projetos de pesquisa. Devemos fazer isso de modo aplicativo, trabalhando no campo, seja na escola ou na comunidade. Ligada a estas ações está a necessidade de estudar as práticas sempre mais, com rigor científico sempre maior. Já que há muitas práticas no campo e, talvez, e graças à rápida expansão da mídia digital, a resistência dos educadores às atividades com a mídia tem diminuído, temos a necessidade de estudar essas práticas com atenção e rigor científico. É importante documentá-las, valorá-las e classificá-las, para descobrir o que funciona e o que não funciona – porque, às vezes, as coisas que não funcionam trazem mais danos do que se não fossem feitas. Em alguns casos, é preferível que o professor continue a fazer sua aula da maneira tradicional do que pensar em fazer coisas novas e experimentais que depois se traduzam em perda de tempo – justificando as críticas daqueles que estão sempre prontos a dizer: “Viu, você perde tempo ao fazer essas coisas, sem alcançar resultado”. Então, devemos nos prontificar a valorar essas práticas e criar modelos possíveis de referência, inclusive para multiplicá-las e difundi-las mais tarde.

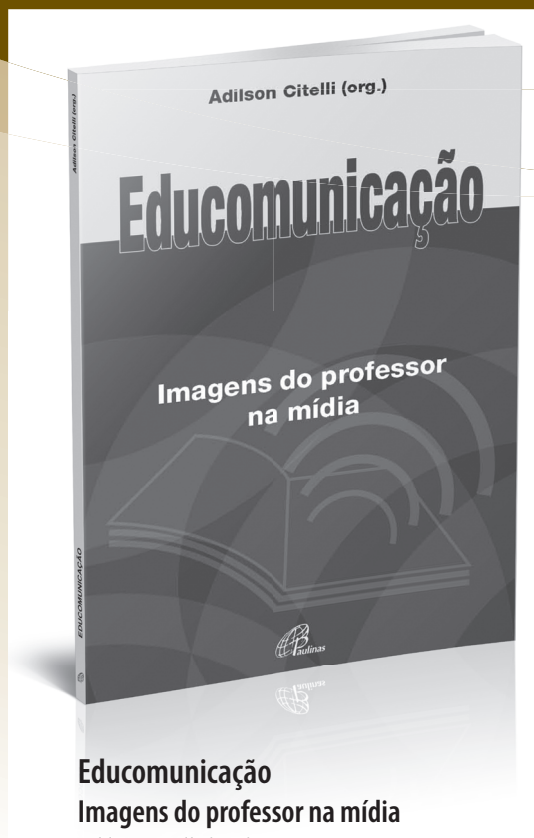
C&E: Você acha que essa preocupação se tornará também um interesse difundido ao redor do mundo?

O movimento, por si só, de interesse pela *Media Education* e pelo uso da mídia no contexto educativo, da escola e do território, existe. E é quase natural, no sentido de refletir a expansão das mídias. Difundindo as mídias de forma permissiva, porém, os educadores não podem afrontar de forma adequada isso junto a seu público. Nosso desafio para o futuro é que a *Media Education* seja conhecida e usada em profundidade. Creio que atualmente, e sempre mais no futuro, a questão principal será entender o que fazer e como fazer. Há vinte anos, nosso problema era o fato de muitos professores não terem sequer o hábito de ler o jornal em sala de aula. O objetivo, portanto, era promover o uso da mídia na escola. Hoje não nos preocupamos mais com isso, porque essa

promoção é feita pelo Ministério. Usar a mídia na escola se tornou quase um imperativo categórico. Então, nesse momento, temos outros desafios, talvez mais importantes que o primeiro: a formação dos professores e a documentação e valoração científica daquilo que os educadores da comunidade fazem.

Essa necessidade será sempre maior, inclusive no Brasil, porque o país está crescendo e logo o próprio Governo se dará conta de que, se quiser formar cidadãos verdadeiramente digitais, também terá de se envolver com essa questão, a partir das próprias escolas públicas. Acredito que, com o tempo, os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos com comunicação e educação começarão a se aproximar – o que contribuirá, também, para a aproximação entre os países e a troca de experiências e informações sobre o que é feito ao redor do mundo, algo que é sempre positivo.

MUITO ALÉM DE UMA LOUSA E PEDAÇOS DE GIZ



Educomunicação

Imagens do professor na mídia

Adilson Citelli (org.)

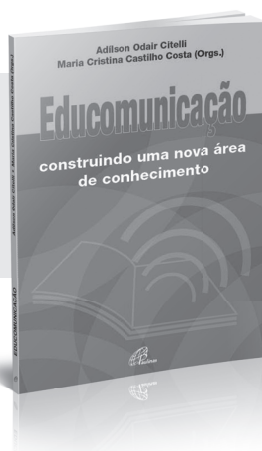
168 págs. | Cód.: 521710 | ISBN: 9788535632194

Como as mídias propagam as imagens dos professores

Quem dera os problemas dos professores fossem somente os apresentados aos alunos em sala de aula. Os professores do Ensino Básico enfrentam muitas outras dificuldades. Salários muito baixos, materiais de péssima qualidade, precariedade nos equipamentos e estruturas da sala de aula, jornadas exaustivas, entre outras complicações. Problemas que realmente precisam de solução. Mas será que as mídias mostram a realidade desses professores?

Pensando nessa questão, oito pesquisadores, entre mestrands e doutorandos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), se reuniram, sob a orientação do professor dr. Adilson Citelli, para debater o tema. Os autores utilizaram um método crítico-analítico para mostrar como a televisão, o rádio, o jornal, o cinema e até mesmo a publicidade apresentam os professores, com ou sem referências da realidade dessa categoria no Brasil.

◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ **Leia também os outros livros da coleção Educomunicação** ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆



Educomunicação

Construindo uma nova área de conhecimento

Adilson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa (orgs.)

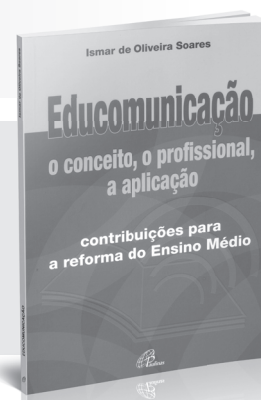
256 págs. | Cód.: 518239 | ISBN: 9788535627466

Educomunicação

**O conceito, o profissional, a aplicação
Contribuições para a reforma do Ensino Médio**

Ismar de Oliveira Soares

104 págs. | Cód.: 518298 | ISBN: 9788535627527



**À venda na Rede Paulinas de Livrarias
Se preferir, ligue 0800 7010081 ou acesse www.paulinas.org.br**

Avançando pelo século XXI: telenovela, um gênero perene

Marcia Perecin Tondato

Doutora em Comunicação e docente do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM) na Escola Superior de Propaganda e Marketing.

E-mail: mp.tondato@uol.com.br

Resumo: Neste texto apresento o perfil mais amplo da produção/exibição de telenovelas ao final da primeira década do século XXI, caracterizado pela presença da tecnologia, promotora de novas configurações de interações narrativas (convergência, transmidialidade). Como fica a telenovela neste contexto? O que muda e o que permanece? Mudam as formas de ver, comentar, interagir. Permanece o gosto pela emoção, pelo ficcional que toca o real – mas que seja fantástico e fantasioso, colorindo os finais de dias exaustivos. Para quem gosta ou para quem não gosta (mas assiste), a telenovela continua sendo a síntese da dinâmica da sociedade – síntese esta que amplia as possibilidades de uma vida marcada pela emoção e pelo reconhecimento de uma identidade que a todos une, mesmo diante das diversidades.

Palavras-chave: Comunicação, telenovela, televisão, audiência.

Abstract: In this text I present production/exhibition of telenovelas from a broad point of view at the end of the first decade of the XXI century, characterized by the presence of technology, supporting new configurations of narrative interactions (convergence, transmedia). And what is the position of telenovelas in this context? What changes and what remains? The forms of seeing, commenting and interacting change. The taste for emotion, fiction that touches reality remains, but a kind of reality that is fantastic and idealistic. Coloring the end of exhaustive days. For the ones who like or for who do not like (but watch), telenovelas keep on being the synthesis of society dynamic. A synthesis that enlarges the possibilities of having a lifetime full of emotion, being able to recognize an identity that joins us, even in face of differences.

Keywords: Communication, telenovela, television, audience.

Os produtos midiáticos são essenciais em todos os aspectos do que constitui a modernidade. Neste universo, destaco o conjunto de telenovelas exibidas nos dois primeiros anos da segunda década do século XXI – um século caracterizado por instigantes transformações tecnológicas, contundentes economicamente, mas ainda não suficientemente impulsionadoras de mudanças políticas e sociais.

No início dos anos 1990 já era consenso que “não há uma grande rede de televisão no Brasil sem novelas”¹. Na época, a TV Manchete procurava diferenciar-se com uma “telenovela cinematográfica” (“Kananga do Japão”, 1989), sob a direção de Tizuka Yamasaki, cineasta de renome. Na sequência, partiu para a

1. ORTIZ, Renato; RAMOS, José Mário Ortiz. A produção industrial e cultural da telenovela. In: ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: história e produção**. São Paulo: Brasileira, 1991. p. 111-182.

diferenciação temático-visual com “Pantanal” (1990), de Benedito Ruy Barbosa e com direção de Jaime Monjardim, mesclando ecologia, erotismo, melodrama e lendas brasileiras. A novela, reprisada em 1992 em versão parcial, e em 1998 na íntegra, foi um marco na teledramaturgia brasileira.

As renovações, entretanto, não evitaram a falência da Manchete, resultando em disputa entre o SBT e a Rede Globo pelos direitos de exibição de “Pantanal”. A questão foi ganha pelo SBT, que a reapresentaria em 2009 numa reprise contestada pela Rede Globo, detentora dos direitos do texto adquiridos do autor Benedito Ruy Barbosa – à época recontratado pela emissora e já tendo dirigido ali os sucessos “Renascer” (1993), “O Rei do Gado” (1996), “Terra Nostra” (1999) e “Sinhá Moça” (2006).

Regionalismo, paisagens inusitadas, inovações técnicas e temáticas marcam a passagem de séculos no universo das telenovelas. Em “A Indomada” (1997), Aguinaldo Silva e Ricardo Linhares misturam a cultura nordestina aos hábitos ingleses, em um retrato bem-humorado do Brasil. De Aguinaldo Silva são também “Senhora do Destino” (2005) e “Duas Caras” (2008), esta a primeira telenovela transmitida em alta definição (HD). A “Próxima Vítima” (de Silvio de Abreu, 1995) e “A Favorita” (de João Emanuel Carneiro, 2009), por sua vez, foram sucesso com o subgênero policial. Já “Caminho das Índias” (de Glória Perez, 2009) misturou a cultura indiana com costumes brasileiros.

Glória Perez se destaca, em suas novelas, pela ênfase em temas sociais. Começando pela discussão da inseminação artificial e seus dilemas éticos (com “Barriga de Aluguel”, 1991), passou pelos temas de transplante de órgãos (“De Corpo e Alma”, 1993), clonagem, dependência química (“O Clone”, 2002) e deficiência visual (“América”, 2005), além do estabelecimento de relações amorosas via internet (“Explode Coração”, 1996). Manoel Carlos também caminhou pelo social com “Páginas da Vida” (2006 – Síndrome de Down) e “Viver a Vida” (2009 – paralisia; anorexia alcoólica). Já os temas de corrupção política e violência apareceram em “Deus nos Acuda” (de Silvio de Abreu, 1992), “Pátria Minha” (de Gilberto Braga, 1995), “Paraíso Tropical” (de Gilberto Braga e Ricardo Linhares, 2007) e “Torre de Babel” (Silvio de Abreu, 1999).

Questões espirituais e místicas foram tratadas em “A Viagem” (de Ivani Ribeiro, 1994), “Anjo de Mim” (de Walter Negrão, 1996), “O Profeta” (adaptação de Ivani Ribeiro por Duca Rachid e Thelma Guedes, 2006) e “Eterna Magia” (de Elizabeth Jhin, 2007). Antonio Calmon falou aos jovens usando o suspense e o *rock* em “Vamp” (1992) e “O Beijo do Vampiro” (2003)².

Mas nem só de Rede Globo vive a teleficção brasileira. Enquanto o SBT se concentra na importação de novelas mexicanas, a Rede Record se posiciona como a segunda produtora do gênero no país, fazendo investimentos pesados em equipamentos e na contratação de autores renomados, em uma produção caracterizada não só pelo folhetim modernizado, como também pela comédia e pelo realismo fantástico (conforme quadro 1).

2. Projeto Memória Globo. Guia Ilustrado TV Globo – novelas e minisséries. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Quadro 1 – Distribuição dos subgêneros da produção da Rede Record

	Título	Direção	Ano de estreia
Folhetim modernizado	Roda da Vida	Solange Castro Neves	2001
	Essas Mulheres	Marcílio Moraes e Rosane Lima	2005
	Vidas Opostas	Marcílio Moraes	2006
	Amor e Intrigas	Gisele Joras	2007
	Luz do Sol	Ana Maria Moretzsohn	2007
	Chamas da Vida	Cristiane Fridman	2008
	Ribeirão do Tempo	Marcílio Moraes	2010
	Vidas em Jogo	Cristiane Fridman	2011
Comédia	Acampamento Legal	Helder Peixoto	2000
	Alta Estação	Margareth Boury	2006
	Bela, a Feia	Gisele Joras	2009
Realismo fantástico	Marcas da Paixão	Solange Castro Neves	2000
	Vidas Cruzadas	Marcos Lazarini	2001
	Metamorfoses	Arlete J. Gaudin	2004
	Prova de Amor	Tiago Santiago	2005
	Os Mutantes	Tiago Santiago	2008 e 2009
	Poder Paralelo	Lauro César Muniz	2009

Em 2011, a Record exibiu a telenovela “Rebelde” (com texto de Margareth Boury e direção de Ivan Zettel), de mesmo nome da obra mexicana original produzida pela Televisa e exibida pelo SBT entre 2005 e 2006. “Rebelde” falou ao público jovem, grupo no qual apostou também a Band com “Dance, Dance, Dance” (de Yoya Wursh, 2007), “Floribella” (de Cris Morena, 2005 e 2006) e “Paixões Proibidas”, coprodução realizada com Portugal (de Aimar Labaki, 2006). A CNT, por sua vez, se aventurou no gênero importando novelas da Venezuela e de Porto Rico e coproduzindo, também, com Portugal (“Coração Navegador”, 2007).

O QUE MUDA E O QUE CONTINUA FINDA A PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Revisitada a produção da passagem de século, concentro-me nas telenovelas que foram ao ar em 2010 e 2011, totalizando 31 exibições: 20 de estreia, exibidas pelas redes Globo, Record, CNT (neste canal, importadas) e SBT; sete reprises (Globo e SBT) e quatro *remakes* (Globo e SBT).

Em 2010, Brasil, México e Portugal foram responsáveis por 46% da produção de ficção nacional³. Todas as emissoras, com exceção da Rede Globo,

3. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; OROZCO GOMÉZ, Guillermo. Síntese comparativa dos países Obitel em 2010. In: *Anuário OBITEL 2011 – Qualidade na ficção televisiva e participação transmidiática das audiências*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2011. p. 25-26, 32, 38.

diminuíram o volume de exibições do formato telenovela em relação a 2009. Como exemplo, “Alma Indomável” (CNT, 22h) foi substituída pelo seriado chinês “Bruce Lee, a lenda”, enquanto a Rede Record apostou na série “CSI – investigação criminal” para competir pela audiência no horário das 21h. A Band também investiu em seriados americanos. Mesmo com essa redução, o Brasil foi o país do universo Obitel⁴ que mais exibiu o gênero ficção no horário nobre, assim como no horário da tarde. Entre as novelas levadas ao ar no período, estiveram “Pérola Negra”, “Camaleões”, “Maria Esperança” e “Amigas e Rivais” no SBT; “Sinhá Moça”, “Sete Pecados”, “O Clone” e “Mulheres de Areia”, na Rede Globo.

Com exceção da reprise de “Sinhá Moça” (2010) e de “Cordel Encantado” (2011), todas as tramas se passam no momento histórico atual⁵. As temáticas praticamente se mantiveram, com destaque para o homossexualismo, explicitando o que até agora era apenas sinalizado. “Cordel Encantado” (de Duca Rachid e Thelma Guedes, Rede Globo, 2011, 18h), retomando a estética cinematográfica por meio da simulação digital, veio provar mais uma vez que telenovela é emoção, suspense, sonho. Chamando a atenção do espectador por meio do recurso da alegoria, a cidade fictícia de “Brogodó”, onde se passava a trama, marcou espaço, mudando ritmos e encantando o final de um dia muitas vezes cansativo e estressante.

Antes dessa novela, “Araguaia” (de Walter Negrão, 2010, 18h), exibida em alta definição (HD), não conseguiu “decolar”. Sem dramaticidade, a história que girava em torno de uma maldição indígena, idealizada para ser uma obra em defesa do meio ambiente, atingiu uma média de apenas 25 pontos de audiência. Também a novela “Passione” (de Silvio de Abreu, 2010, 21h) ficou abaixo da média para o horário. As cenas filmadas na Itália e o elenco de renome não conseguiram levar a obra além dos clichês de um dramalhão.



Marcos Santos/USP Imagens

A energia ficcional da telenovela se nutre da capacidade de mesclar a matriz universal com particularidades nacionais.

4. Universo Obitel (Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva): Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, México, Portugal, Uruguai, Venezuela.

5. LOPES; OROZCO GOMÉZ, op. cit. p. 38, 39.

Nesse período, apesar das flutuações da audiência, houve índices inesperados para os *remakes* “Ti-Ti-Ti” (2010, 19h) e “O Astro” (2011, 23h), sucessos em seus respectivos horários. “O Astro” (2011, 23h), obra ícone de Janete Clair (cuja versão original foi ao ar em 1978), recebeu uma produção especial para homenagear o aniversário da novela brasileira, tornando-se, “ao longo dos seus 60 capítulos, uma síntese da nossa teledramaturgia”⁶ e mantendo um índice médio de audiência de 27 pontos, alto para o horário.

Na análise da obra “Os Mistérios de Paris”, do romancista francês Eugène Sue, o filósofo e escritor Humberto Eco mostra que uma arquitetura sinusoidal, ainda que cheia de reconhecimentos fictícios e falsos desenlaces, é capaz de produzir satisfação no leitor, uma vez que o desejo de adivinhação da trama mantém a atenção constante⁷. Sob esta perspectiva, entendemos o sucesso dos *remakes*, que contam também com novas audiências formadas por pessoas que, à época da exibição “original”, ou não se interessavam por telenovelas ou a elas não tinham acesso.

Porém, comentários e críticas veiculados em redes sociais apontam também uma eventual falta de criatividade como motivadora dos *remakes* – o que refuto, por considerar o conceito de *remake* como marco de uma nova visão da TV, caracterizada pela intertextualidade e pelo constante processo de remissão de uma série à outra, ou por “todo um conjunto de referências diretas e indiretas motivadas pela polissemia e plasticidade semiótica do texto audiovisual”⁸.

Respondendo, na ficção, ao que acontecia na vida real, Gilberto Braga e Ricardo Linhares trouxeram para “Insensato Coração” (2011, 21h), por exemplo, a temática do homossexualismo de maneira forte. A relação retratada culminou com um casamento gay na mesma época em que o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável de casais do mesmo sexo⁹.

Além do diálogo com a sociedade e de espaço de ressignificação da cotidianidade, a telenovela se afirma como vitrine por meio do “‘efeito-demonstração’ dos padrões de consumo vividos pelos personagens e apresentados perante os olhares da população de espectadores, com a possibilidade (concreta ou não) de integração social por meio do consumo”¹⁰.

Em 2007, por exemplo, a Rede Globo firmou parceria com o Shopping Mega Polo, em São Paulo, cujas lojas chegaram a vender cerca de 500 artigos em dois dias “só pelo fato de ter peças exibidas nos *looks* dos atores e atrizes das novelas globais”¹¹.

Nesse âmbito, é também a partir de “Insensato Coração” (2011) que a relação Globo *versus* mercado de moda fica mais explicitada e formalizada. As telespectadoras vão às lojas pedindo pelos “modelitos” que circulam na ficção, nomeando como referência seus personagens: “os vestidinhos sensuais da Natalie, as saias longas da Marina, as bolsas e as pantalonas da Carol e as estampas animais, usadas por Bibi”¹².

No horário vespertino, a Globo teve surpresas com os números da audiência de “Morde & Assopra” (Waldyr Carrasco, 2011, 19h), cuja temática se esperava ser bem ao gosto dos pré-adolescentes. A novela, porém, sofreu competição

6. Novas formas, velhas histórias. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 out. 2011, Caderno 2, D5.

7. ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 194-196.

8. MOTTER, Maria Lourdes; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Ficção seriada: o prazer de re-conhecer e pré-ver. *Revista Comunicare*, v. 6, p. 63, 2º semestre de 2006.

9. FAUSTO, Boris. *Um longo processo*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,um-longo-processo,722481,0.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

10. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. *Matrizes*, v. 3, n. 1, ago/dez. 2009.

11. Disponível em: <http://www.costuraperfeita.com.br/secoes/mostrando_noticia.php?id=562>. Acesso em: 16 nov. 2011.

12. UOL Estilo. Novelas inspiram as roupas mais pedidas em lojas de todo Brasil. Disponível em: <<http://estilo.uol.com.br/moda/infografico/lista-de-personalidades/2011/08/02/novelas.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

13. LOPES; OROZCO GOMÉZ, op. cit, p. 51-66.

14. O capítulo de “Morde & Assopra” repercutiu no Twitter e ficou por mais de duas horas nos Trending Topics mundial, como um dos assuntos mais comentados no microblog. Fonte: <<http://batanoticias.com.br/v1/3447/noticias/morde-e-assopra-bate-recorde-e-chega-a-37-de-pico>>.

15. Colômbia promove Cartagena em telenovela “Aquele Beijo”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/turismo/995742-colombia-promove-cartagena-em-telenovela-aquele-beijo.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2011.

16. TODO CANAL. Especial abertura de novelas: “Aquele Beijo” (2011). Disponível em: <<http://audienciadtv.wordpress.com/2011/10/30/especial-abertura-de-novelas-aquele-beijo-2011/>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

17. TEMER, Ana Carolina Pessoa; TONDATO, Marcia Perencin. Vídeo-show: memória e autopromoção. In: TEMER, Ana Carolina Pessoa; TONDATO, Marcia Perencin. **A televisão em busca de interatividade: uma análise dos gêneros não ficcionais**. Brasília: Casa das Musas, 2009. p. 153.

18. CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. Perspectiva: São Paulo, 1985. p. 62.

acirrada de “Rebelde” (Rede Record), ambientada numa escola de elite e com produção caprichada. Para ganhar pontos entre os telespectadores, ambas as emissoras chegaram a suprimir os intervalos comerciais no dia de estreia.

Lopes e Orozco Gómez comentam que “o ano de 2010 tem uma leve característica de busca da compreensão das interações transmidiáticas com a ficção por parte dos produtores”¹³. “Morde & Assopra”, por exemplo, usa o mundo virtual para trabalhar o aspecto educativo da trama, alcançando boa repercussão por meio do *blog* da telenovela. Porém, são as cenas capitaneadas por Cássia Kiss e Adriana Esteves que se destacam nos comentários registrados no Twitter¹⁴, além de serem responsáveis pelos picos de audiência – em grande parte motivados pelos *tweets* publicados por mulheres, público cativo das telenovelas.

Na sequência, “Aquele Beijo” (Miguel Falabella, 19h) promoveu a cidade de Cartagena como destino turístico. Numa estratégia para cativar o turista brasileiro, o governo da Colômbia ofereceu “um apoio conjunto de ações logísticas e operacionais, recomendações e acompanhamento nas gravações”¹⁵.

Marketing à parte, a abertura de “Aquele Beijo” inovou ao trazer beijos marcantes da história da telenovela da Rede Globo. Mesmo sendo um movimento marcadamente autopromocional, rever as representações “na pele” de pares famosos, ícones do amor ficcional, é sempre gratificante¹⁶, especialmente tendo em conta que a própria memória é um aspecto que as emissoras de televisão não costumam respeitar¹⁷. Entre os “casais”, nesta abertura pudemos rever José Wilker e Susana Vieira (“Anjo Mau” – 1ª versão – 1976); Francisco Cuoco e Dina Sfat (“O Astro” – 1ª versão – 1978); Cláudio Marzo e Regina Duarte (“Carinhoso” – 1973).

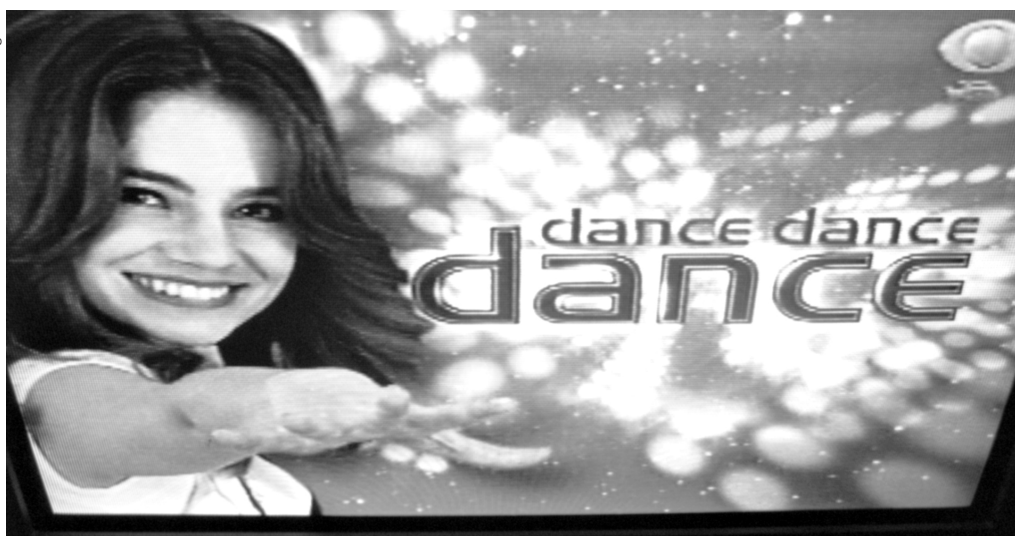
Contrastando com a comédia e aventura, em “Fina Estampa” (2011, 21h), Aguinaldo Silva trabalha com o real a partir de temáticas que vão desde os amores impossíveis e o respeito à natureza, passando pela inseminação humana artificial e a violência doméstica. Podemos dizer que essa foi uma telenovela de personagens, no sentido de que

cada personagem sintetiza aspectos relevantes para a obra. É da relação-ação entre as personagens que surge a trama e isso é mais verdade na telenovela que deve ser conduzida de modo a manter vivo o interesse do espectador por meses¹⁸.

A interpretação dada a algumas das personagens chama a atenção pelo caricato. Crodoaldo “Crô” Valério (Marcelo Serrado), fiel mordomo de Teresa Cristina (Christiane Torloni), sintetizou o estereótipo do homossexual, assim como a própria Teresa Cristina o arquétipo da dondoca.

Como na vida real, em que não se vivencia de forma permanente nem o sofrimento nem a diversão, mesmo a telenovela “mais séria”, “a das nove”, traz momentos de descontração pela comicidade, que retoma a linha de humorismo popular de massas. Os gêneros da farsa e da paródia surgem no âmbito de uma construção ficcional sempre marcada pelo apelo aos sentimentos, através da dramatização exagerada do cotidiano – tematizando relações amorosas conflituosas que envolvem gostos diferentes e inevitáveis mensagens morais. Esse fenômeno foi personificado, por exemplo, pelo personagem Crô, de “Fina Estampa”.

Marcos Santos/USP Imagens



Forma cultural considerada tradicional, a telenovela opera com elementos visuais que remetem ao centro da condição contemporânea, marcada por contradições e misturas.

Homossexual, discriminado, pobre, humilhado e solitário, foi responsável por momentos hilários, mas também por sequências que deram substância à trama. De uma forma específica, ele compreendia as situações, tinha respostas aos problemas e ajudava os amigos.

Na Rede Record, tivemos ainda “Ribeirão do Tempo” (de Marcílio Moraes, 2011, 22h), que trouxe crimes e mistérios, porém sem grandes novidades. Na competição pelo horário, a CNT trouxe “Alma Indomável” (2010, 22h), dramalhão produzido na Flórida, e “Acorrentada” (2011, 21h), seguida de “Dona Bárbara” (Telemundo e Sony Pictures). O SBT, até abril de 2011, levou ao ar a reprise da história de Ana Raio e Zé Trovão (de Marcos Caruso e Rita Buzzar), enquanto exibia, no horário vespertino, a reprise de “Amigas e Rivals” (adaptação da mexicana “Amigas y Rivals”).

Em oposição a uma aparente conformidade com o terceiro lugar em telenovela, em 2011 o SBT lançou “Amor e Revolução” (de Tiago Santiago), com a expectativa de revelar um período da história brasileira ainda não devidamente contado e conhecido: de 1960 até o final dos anos 1980. A ditadura militar e as mudanças na sociedade brasileira foram o “eixo” principal da trama. Sem ser uma inovação, para encerrar todos os capítulos de “Amor e Revolução” deveriam ser exibidos depoimentos de pessoas que viveram este período, o que se resumiu aos primeiros 59 capítulos. Depoimentos como legitimação da ficção já haviam sido usados por Glória Perez (“O Clone”, “América”) e Manoel Carlos (“Páginas da Vida”, “Viver a Vida”). Por fim, o momento marcante de “Amor e Revolução”, que pretendia ser um marco na história da teledramaturgia do país pela centralidade da ditadura militar brasileira em seu enredo, ficou reduzida à exibição de um beijo gay, o que aconteceu no dia 12 de maio daquele ano¹⁹.

Embora este beijo possa ter ajudado na promoção da causa defendida pelos movimentos em busca da legitimação das relações homossexuais, com a

19. FAUSTO, Boris. Um longo processo. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,um-longo-processo,722481,0.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

interrupção dos depoimentos acabou a “revolução”, ficando apenas o “amor” nas tramas entre os casais, como sugerido por Silvio Santos, apresentador e dono do SBT²⁰. Ainda assim, a obra entra para a história por ter sido a primeira do gênero a tratar do tema da ditadura militar brasileira de forma mais realista, com certa profundidade, diferentemente do visto até o momento em novelas que, embora se passassem durante o período, traziam referências menos explícitas – como em “Irmãos Coragem” (1970), “O Bem-Amado” (1973), “Gabriela” (1975), “Roque Santeiro” (1975), “Saramandaia” (1976), “Guerra dos Sexos” (1983), “Vereda Tropical” (1984), “Senhora do Destino” (2004) e “Cidadão Brasileiro” (2006), entre outras, além da minissérie “Anos Rebeldes” (1992)²¹. O período da ditadura, à exceção dos demais países sul-americanos, tem sido tratado pelos meios de comunicação brasileiros apenas por “governo militar”, enquanto os generais que comandaram o país durante aquele intervalo de tempo são mencionados frequentemente como “ex-presidentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Índices de audiência flutuam, indicando que o público que se renova e se modifica. Enquanto grupos chegam (inclusive acompanhando as novelas por meios virtuais, como é o caso dos mais jovens), os grupos de telespectadores tradicionais têm suas possibilidades de leitura ampliadas. Se os índices de audiência ficam fora da faixa de 60-70 pontos é porque o mundo mudou, o cotidiano mudou, as demandas são outras, mas isso não significa que a obra não agrade. É preciso, nesse caso, pensar em novas formas de medição de audiência. Hoje já temos pessoas assistindo às telenovelas no caminho para casa (pelos celulares ou dentro dos carros).

Este trabalho procurou analisar um período de onze anos do século XXI, abrangendo uma longa lista de acontecimentos históricos, sociais e políticos – crises econômicas, avanços da medicina, ampliação do consumo, catástrofes naturais, mega-acidentes, guerra ao terrorismo, assassinatos e o advento de novos celulares e de *Pads*. Tudo transmitido e divulgado em *real time* pelo Twitter, pelas redes sociais, registrado no Google... mas também pela televisão. Aberta. Reproduzindo na telenovela “os fatos da vida real”. E, mais que reproduzindo-os, ressignificando-os no contexto ficcional – como no caso do ataque às Torres Gêmeas da cidade de Nova Iorque, ocorrido em 11 de setembro de 2001, que foi retratado em “Páginas da Vida”.

Uma panorâmica da televisão e da telenovela brasileiras resulta em composições de imagens e sons, colagens, metalinguagens, acúmulo de situações e certo ecletismo. A telenovela, forma cultural considerada tradicional, em verdade opera hoje com elementos visuais que remetem ao centro da condição contemporânea, marcada por contradições e misturas. Sua energia ficcional se nutre da capacidade que teve de mesclar uma matriz universal com particularidades nacionais, sem deixar de incorporar a si mesma as inovações técnicas e as tendências mais atualizadas, tanto no plano da dramaturgia como da temática.

20. PADIGLIONE, Cristina. *Silvio Santos sugere mais amor e menos revolução à novela do SBT*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,silvio-santos-sugere-mais-amor-e-menos-revolucao-a-novela-do-sbt,710580,0.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

21. WIKIPÉDIA. *Amor e revolução*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_e_Revolu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 mar. 2012.

Ao falar de uma historiografia da *soap opera*, Levine defende que sua história é mais do que a história de um gênero, é a história de todas as formas culturais femininas²². Falar de telenovela brasileira, no entanto, exige ir muito além disso. Ao escrever sobre telenovela é quase impossível não comentar, ou lembrar, o percurso da própria sociedade brasileira nos seus mais variados aspectos. A vocação da telenovela em “mimetizar e em renovar constantemente as imagens do cotidiano de um Brasil que se ‘moderniza’”²³ é constante e crescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. Perspectiva: São Paulo, 1985.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LEVINE, Elana. Soap opera history. In: STAIGER, Janet; HAKE, Sabine. **Convergence Media History**. New York: Routledge, 2009, p. 180.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. Revista **Matrizes**, v. 3, n. 1, ago/dez. 2009.

_____; OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Síntese comparativa dos países Obitel em 2010. In: **Anuário OBITEL 2011: qualidade na ficção televisiva e participação transmidiática das audiências**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2011.

MOTTER, Maria Lourdes; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Ficção seriada: o prazer de re-conhecer e pré-ver. Revista **Communicare**, v. 6, 2º semestre de 2006.

O ESTADO DE S. PAULO. **Novas formas, velhas histórias**, 27. out. 2011, Caderno 2, D5.

ORTIZ, Renato; RAMOS, José Mário Ortiz. A produção industrial e cultural da telenovela. In: ORTIZ, Renato; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: história e produção**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PROJETO MEMÓRIA GLOBO. **Guia ilustrado TV Globo: novelas e minisséries**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TEMER, Ana Carolina Pessoa; TONDATO, Marcia Perecin. Vídeo-show: memória e autopromoção. In: TEMER, Ana Carolina Pessoa; TONDATO, Marcia Perecin. **A televisão em busca de interatividade: uma análise dos gêneros não ficcionais**. Brasília: Casa das Musas, 2009.

Endereços eletrônicos

<http://www.costuraperfeita.com.br/secoes/mostrar_noticia.php?id=562>. Acesso em: 16 mar. 2012.

22. LEVINE, Elana. Soap opera history. In: STAIGER, Janet; HAKE, Sabine. **Convergence Media History**. New York: Routledge, 2009. p. 180.

23. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. Revista **Matrizes**, v. 3, n. 1, p. 25, ago/dez. 2009.

FAUSTO, Boris. **Um longo processo**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,um-longo-processo,722481,0.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

FOLHA.COM. **Classe C quer turismo internacional**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/901473-classe-c-quer-turismo-internacional.shtml>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. **Colômbia promove Cartagena em telenovela “Aquele Beijo”**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/turismo/995742-colombia-promove-cartagena-em-telenovela-aquele-beijo.shtml>>.

PADIGLIONE, Cristina. **Silvio Santos sugere mais amor e menos revolução à novela do SBT**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/artelazer,silvio-santos-sugere-mais-amor-e-menos-revolucao-a-novela-do-sbt,710580,0.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

R7. **Um em cada três brasileiros diz que vai viajar nos próximos seis meses**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/economia/noticias/um-em-cada-tres-brasileiros-diz-que-vai-viajar-nos-proximos-seis-meses-20110706.html>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

TODO CANAL. **Especial Abertura de Novelas: aquele beijo (2011)**. Disponível em: <<http://audienciadatv.wordpress.com/2011/10/30/especial-abertura-de-novelas-aquele-beijo-2011/>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

UOL ESTILO. **Novelas inspiram as roupas mais pedidas em lojas de todo Brasil**. Disponível em: <<http://estilo.uol.com.br/moda/infografico/lista-de-personalidades/2011/08/02/novelas.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

WIKIPEDIA. **Amor e revolução**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_e_Revolu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 mar. 2012.

A fotografia não foi inventada, e sim descoberta

Juliana Winkel

Jornalista, especialista em Gestão da Comunicação pela ECA-USP. Mestranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e editora executiva da revista Comunicação & Educação.

E-mail: juli.santos@usp.br

Izabel Leão

Jornalista atuando como repórter do Jornal da USP. Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP.

E-mail: izabelwiz@gmail.com

Resumo: O fotógrafo, professor e pesquisador Boris Kossoy fala sobre sua carreira como acadêmico e profissional da fotografia. Comenta, ainda, seu trabalho como pesquisador da obra do desenhista francês Hercule Florence, discutindo as vantagens em atuar simultaneamente na pesquisa e junto ao mercado, bem como dos desafios e diferenças de visão de ambos os campos.

Palavras-chave: Fotografia, desenho, história, Hercule Florence.

Abstract: Photographer, professor and researcher Boris Kossoy speaks about his career as an academic and professional photographer. He also comments on his research on the work of French designer Hercule Florence, discussing the advantages of operating simultaneously in research and in the market, as well as the challenges and different angles of both fields.

Keywords: Photography, design, history, Hercule Florence.

Como fotógrafo profissional, Boris Kossoy tem uma trajetória de destaque. À frente de seu próprio estúdio fotográfico, “AMPLIART”, prestava, nos anos de 1960, serviços para veículos de comunicação como Rede Record, Rádio Jovem Pan e Jornal da Tarde. Primeiro brasileiro a participar da ASMP (American Society of Magazine Photographers), teve várias de suas fotografias incorporadas a acervos como os do Museum of Modern Art e o Metropolitan Museum of Art, em Nova Iorque. É autor de inúmeras obras de referência centradas na investigação histórica e teórica da imagem, como Fotografia e história¹, Realidades e ficções na trama fotográfica² e Os tempos da fotografia³, e, com a obra Hercule Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil⁴, alcançou reconhecimento internacional por incluir o país no cenário dos precursores da fotografia.

Com a pesquisa sobre Florence, que viveu na Vila São Carlos – atual cidade de Campinas – entre 1829 e 1879, Kossoy comprova que o desenhista francês, radicado e isolado no Brasil, teve papel importante na descoberta do processo fotográfico, derrubando

1. KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

2. Id. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

3. Id. **Os tempos da fotografia. O efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

4. Id. **Hercule Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

o paradigma de que o francês Louis Jacques Mandé Daguerre seria o único no mundo a desenvolver este processo. “A fotografia não foi inventada, e sim descoberta”, afirma Kossoy, que, em virtude da pesquisa, foi condecorado com a distinção Chevalier de l’Ordre des Arts et de Lettres pelo Ministério da Cultura da França.

Neste depoimento, além de tratar desse tema, ele discorre sobre a importância da fotografia e sobre nosso condicionamento contemporâneo em relação à palavra escrita, ainda que tenhamos a imagem multissecular com todos os seus códigos específicos, como meio de informação, circulação e emoção.

O OLHAR COMO REGISTRO

Meu interesse em relação à imagem veio primeiro através das histórias em quadrinhos – e logo se expandiu para o desenho, o cinema e a fotografia, convivendo juntos. Creio que é impossível, mesmo, pensar nesse tipo de imagem sem remontar à literatura, que também foi uma de minhas primeiras fontes de inspiração. Na verdade, me interessava tudo que fosse relacionado à ficção, desembocando no realismo mágico, fantástico, que pouco se explorou no Brasil. Na minha cabeça, desde garoto, a fotografia e o cinema andavam de mãos dadas. Eu desenhava bem, creio que sempre fui bastante inventivo, e isso veio a se expressar nas fotos também. Conforme fui amadurecendo, a junção dessas ideias despertou meu interesse pela arquitetura. No período JK vivia fascinado, assim como outros jovens da minha geração, pela proeza de Brasília, pelo surgimento de uma cidade ultramoderna no meio do nada. Em 1961 prestei vestibular e entrei na Faculdade de Arquitetura do Mackenzie, uma instituição que era parte da minha vida desde os tempos do *ginásio* e do *científico*, como se falava na época. A opção pela arquitetura foi importante para a minha formação, porque aprofundou em mim algo que eu já tinha latente – a imaginação espacial, sentir o espaço, pensar o passado, mas não de forma abstrata, e sim dentro de lugares, de edificações.

A partir daí, as coisas foram acontecendo concomitantemente. O interesse pela pesquisa científica, por exemplo, veio da curiosidade em saber mais sobre esse nosso universo – onde começa, onde acaba, qual sua idade, quantas galáxias tem. Ficava empolgado desde menino, quando ouvia falar que existem tantos astros no universo quantos grãos de areia em todas as praias do mundo... ou então sobre a existência de vida em outros planetas. Esses mistérios todos constituíram um casamento de ideias e reflexões que me levaram ao caminho da pesquisa. O método científico, baseado sempre na busca de conhecimentos, observação, experimentação e dedução, foi impulsionado com o Iluminismo na França, em uma época em que a religião tinha sido deixada de lado e se buscavam formas de controle e domínio sobre a natureza segundo preceitos científicos.

No século XIX, o pensamento foi muito influenciado com o Positivismo de Comte, valorizando tudo que pudesse ser quantificado, comprovado materialmente – o que beneficiou, obviamente, as ciências biológicas e exatas.

Em relação às ciências humanas, porém, engessava toda a possibilidade de reflexão e interpretação. A história válida, portanto, seria aquela narrada segundo uma sucessão de documentos submetidos a uma rigorosa crítica de fontes, na busca do dado exato, da prova perfeita.

Mais tarde, isso nos iria levar a algumas linhas perigosas de pensamento e ação – desembocando no darwinismo social, no racismo e, já no século XX, no fascismo e nas teses nazistas que pregavam a superioridade do ariano puro e a inferioridade de negros, judeus e ciganos no século XX.

Todas essas pseudociências, e ciências de fato, me interessavam enquanto pesquisador. No livro *O olhar europeu*⁵, por exemplo, que escrevi a quatro mãos com a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, fomos buscar na produção da imagem, e naquilo que ela reflete, os códigos discriminatórios e racistas. Esses aspectos, em geral, passam despercebidos porque as pessoas consideram a imagem como ilustração e não como documento expressivo da história, como portador de informações decisivas – que, na maioria das vezes, não são tomadas como pistas ou, muito menos, decifradas.

O documento e a ficção, dessa forma, aparecem no meu trabalho sempre – ora um, ora outro –, e eu os considero processos que se retroalimentam, porque temos a ficção acontecendo em nossas vidas todos os dias, basta ler os jornais. Uma das funções da imagem, em tempos remotos, era o embelezamento, a ilustração, o adorno sobre um determinado fato de forma ficcional, fantasiosa. Aí reside, inclusive, um equívoco conceitual profundo: perdeu-se um tempo imenso atribuindo-se à imagem, unicamente, a função ilustrativa, “artística”, e com isso ela foi remetida ao anexo, ao apêndice dos livros e da história.

Em *Fotografia e história*⁶, eu chamava a atenção sobre isso. Tenho certeza, porém, de que hoje se começa a pensar diferente. Não se pode tentar, por exemplo, analisar o progresso na cidade de São Paulo sem observar as mudanças sociais ou arquitetônicas. É preciso ver as fotos de Militão Augusto de Azevedo, feitas no século XIX, e compará-las com as de Guilherme Gaensly, já no século XX, para entender as transformações na sociedade e a presença da mão de obra do imigrante estrangeiro trabalhando na arquitetura, na expansão da cidade, no alargamento das vias públicas e demais melhoramentos urbanos. Não se pode precisar essas mudanças apenas com a descrição verbal, porque



(Leverkusen-Alemanha) - Boris Kossoy, 1983

5. CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; KOSSOY, Boris. *O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. São Paulo: Edusp, 2002.

6. KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1988 (edições revistas e ampliadas da obra foram publicadas pela Ateliê Editorial em 2001, 2003 e 2009).

a compreensão vai só até onde a imaginação alcança. Porém, no momento em que se vê a evolução realmente ocorrendo, através das imagens fotográficas, é que se percebe o sentido da história. Essas imagens trouxeram à compreensão fatores econômicos, sociais e culturais que, até então, eram pura abstração. Hoje, a importância da imagem é algo que se leva em conta – fazendo parte, inclusive, da própria exigência dos alunos para a compreensão da história.

Também no campo científico, percebemos que a fotografia está presente de forma diferente do que acontecia no passado. Hoje existe a preocupação em se discutir a imagem para além de seu sentido de expressão artística. Se antigamente se falava, no máximo, na história da fotografia, hoje se discute tudo em relação às imagens, justamente pela avalanche visual de que vimos sendo objeto nas últimas duas décadas, particularmente após o advento da internet. O ensino de fotografia tem progredido como decorrência desse interesse. A maioria das escolas ou cursos superiores de fotografia, por exemplo, surgiu nos últimos dez anos. Penso que toda essa movimentação acerca do *porquê* da imagem, e de como ela pode ser, ao mesmo tempo, tão abrangente e específica, acontece pelo fato de sermos transportados para o interior de fenômenos de macro e microdimensões, nos fazendo descobrir novos universos. Por aí podemos perceber e sentir os caminhos pelos quais a fotografia tem enveredado como forma de ficção e meio de expressão artística, documental e científica.

O Brasil também tem acompanhado essa corrente. Exposições de fotografia brasileira têm sido solicitadas no exterior, enquanto eventos bastante recentes e densos acerca da reflexão sobre o papel da fotografia nas mais diferentes áreas têm ocorrido com mais constância que em anos passados, tanto na academia como fora de seus muros. Esses fatos comprovam o maior interesse que parece se abrir à fotografia.

Só no mês de maio de 2011, poderíamos citar dois exemplos desse momento especial que tiveram lugar em São Paulo⁷. Porém, tenho a impressão de que ainda falta um maior aprofundamento do tema, por meio de publicações e estudos sobre a imagem. Essa área carece de maior atenção e também de se perceber que, assim como ocorre com o conhecimento escrito, existem diferentes métodos e abordagens para se compreender e estudar a realidade. Muitas vezes se considera, inocente ou ingenuamente, que uma foto é “certa” e outra não. Porém, isso não se aplica à imagem, pois não estamos tratando de ciências exatas, e sim de ciências humanas e de arte – e, portanto, de abordagens que têm, como um de seus elementos constituintes básicos, a subjetividade. Temos tratado dessas questões há vários anos através de livros, cursos e debates na universidade, como também nos encontros regionais e anuais em diversas partes do país, promovidos pela Rede de Produtores Culturais da Fotografia no Brasil. O que sinto ainda, no entanto, é uma percepção desconhecida. As pessoas querem fazer cursos porque acham que vão “melhorar”. De fato, independentemente de quem estiver ministrando os cursos, as pessoas vão adquirir mais conhecimentos, mas isso não é suficiente. Até mesmo o contato verbal e comunicativo em sala de aula dependerá, sempre, da motivação do aluno em se aprofundar no aspecto que está sendo estudado.

7. Foram eles o I Encontro – Pensamento e reflexão na fotografia, realizado no Museu da Imagem e do Som (MIS), sob a organização de Geórgia Quintas e Alexandre Belém e realização do Estúdio Madalena, sob a direção de Iatã Canabrava; e, na USP, o I Seminário interno do NEIIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Imagem e Memória), órgão vinculado ao LEER/FFLCH, que conta com o apoio do PPGCOM-ECA.



A clínica (da série *Viagem pelo Fantástico*) – São Paulo, 1970

FLORENCE E UMA ANALOGIA HISTÓRICA

Toda grande descoberta ou pesquisa transformadora acaba mexendo com o *animus*, com os modos de pensar, com ideias já cristalizadas. Entre os próprios pesquisadores brasileiros, seja por desconhecimento ou alguma outra razão que não vale a pena investigar, por vezes não se menciona que, entre os descobridores da fotografia, existe um que desenvolveu um processo fotográfico no Brasil, chamado Hercule Florence. Enquanto isso, numa faculdade em Nova York, no Instituto de Tecnologia de Rochester ou em alguma escola europeia, Florence é dado como um dos inventores da fotografia. Isso é, ao mesmo tempo, instrutivo e trágico.

Alunos e pesquisadores muitas vezes se perguntam por que Florence não fazia fotografias da natureza. Isso ocorre porque, devido às condições do meio, ele se preocupou mais em usar o processo para copiar desenhos ou

textos. Florence ficou fascinado com a ideia de poder *imprimir* pela ação da luz – imprimir literalmente falando, porque estamos tratando de uma pequena vila chamada São Carlos, dentro de uma província cuja capital também não passava de uma vila: São Paulo, muito antes de seu desenvolvimento econômico em função do café. A vila de São Carlos (depois Campinas) ainda estava muito afastada de um tempo em que iria dispor de escolas superiores. Em São Paulo, existia somente a academia de Direito. Dessa forma, o conhecimento físico, matemático, químico, de engenharia, arquitetura e as ciências de forma geral eram absorvidos através de livros que vinham da Europa.

Todo artista ou inventor é fruto do meio, independentemente daquilo que traz de criativo ou de conhecimento em si mesmo. Florence buscava, em um ambiente inculto e que não dispunha de meios de impressão, uma forma barata de imprimir, factível e possível de ser realizada em qualquer lugar. E tinha conhecimento dos princípios da *câmera obscura*, como todo artista dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, fez experiências nesse sentido – mas, devido à própria imperfeição de sua *câmera obscura*, muito rudimentar, percebeu que os raios de luz passavam por vários pontos mal vedados em suas paredes e se projetavam no papel sensibilizado colocado em seu interior. Então concluiu: se o sol imprime em substâncias fotossensíveis, ele poderia também ser um agente para imprimir desenhos, textos ou escritos de uma forma geral.

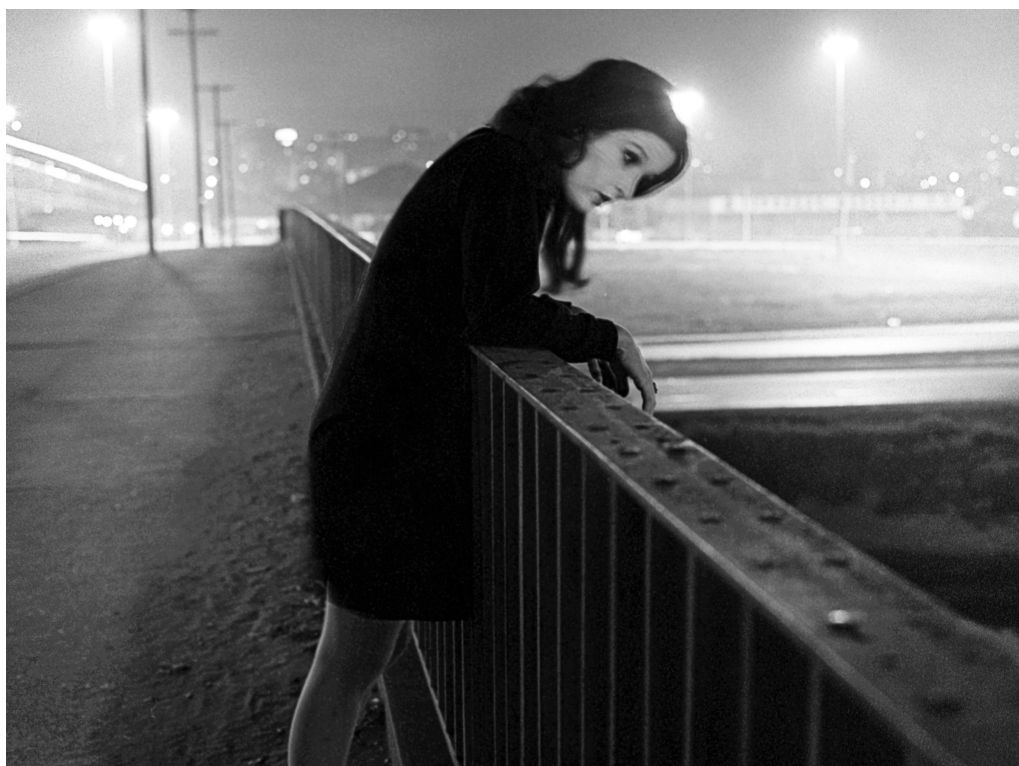
Quando viu que seu método funcionava e que havia descoberto um processo fotográfico de reprodução de imagens e desenhos, descreveu isso em seus manuscritos. De qualquer forma, desenvolver esse processo não era sua prioridade inicial. Aí reside nossa questão: é muito possível que, vivendo na França, Florence jamais tivesse tido essa preocupação. Talvez ele tivesse desenvolvido o desenho de forma natural, assim como o interesse por outras áreas do conhecimento. Talvez tivesse se tornado professor de uma universidade francesa, ou um exímio pintor – mas a história não admite o “SE”: foi assim porque foi assim. No meio em que viveu, ele encontrou a motivação para seguir adiante nas experiências com a “impressão” pela luz solar. O resultado é que, na década de 1830, Florence imprimia diplomas maçônicos, etiquetas para farmácia e materiais para outras atividades comerciais “em série”, por contato de uma matriz de vidro em papel fotossensível, sob a ação da luz solar. Analisando esse fenômeno sob uma perspectiva social, a obtenção de exemplares impressos por seu sistema, naquele preciso momento, era mais útil e importante que o uso da *câmera obscura* para registrar imagens da natureza.

Do ponto de vista histórico e artístico, temos um tema rico na obra de Florence. Porém, pensando na história sob uma postura positivista, podemos concluir que o que sobreviveu e se consagrou é o que, de fato, importa, enquanto o restante não interessa – o que não deixa de ser uma cruel e oportunista interpretação de fatos históricos não consagrados pela ideologia dominante. A história tem essa face escura e enganosa em relação a tudo que não sobreviveu, que não foi institucionalizado. As informações que não se incluem na versão oficial, dessa forma, são consideradas notas de rodapé.

Conheci essas questões de perto, também, no âmbito dessa própria pesquisa, por volta dos anos 1970. Hoje compreendo melhor, em função desse modo de pensar, o *stress* e a polêmica que ela causou. Até hoje a participação de Hercule Florence encontra resistência em algumas correntes de pesquisa, pois é muito mais cômodo se apoiar nas histórias oficiais. É uma maneira, também, de se constatar as mentes colonizadas. A tarefa do historiador é a de pesquisar sempre por documentos ainda não conhecidos, de forma a trazer à luz fatos que permaneceram soterrados, no obscurantismo. Aceitar ou não aceitar novos fatos, novas descobertas, tomá-las ou não como referências já não cabe mais ao historiador. A obra caminha por si, tem sua própria autonomia. Hoje há um interesse muito grande por parte dos estudiosos da imagem, tanto no Brasil como em outras latitudes, pelas realizações de Florence e pelo inusitado que elas representam no contexto da história cultural.

RECONSTRUINDO A HISTÓRIA

Minhas pesquisas andaram por diferentes caminhos como o do Proin, projeto desenvolvido pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo e pela Universidade de São Paulo, sobre documentos dos arquivos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) – órgão instituído durante a ditadura militar para controlar os movimentos políticos e sociais contrários ao regime. A mentora do trabalho de pesquisa do Proin, vale lembrar, foi a



Viaduto (da série *Viagem pelo Fantástico*) – São Paulo, 1970

professora Maria Luiza Tucci Carneiro, do Departamento de História da USP. Coube a mim a análise iconográfica dos documentos considerados “subversivos” ou “suspeitos”, reunidos nos prontuários da polícia política – e que incluíam desde cartões-postais até retratos de família. Foi um trabalho muito prazeroso, que considero vencedor. Na época do Proin, foram publicados mais de 30 livros trazendo uma nova visão histórico-política do Brasil, através da análise dos documentos pesquisados, abrangendo desde a Era Vargas até o regime militar no Brasil – já que o DEOPS atuou de 1920 até 1980. Ou seja, cerca de 60 anos de repressão, controle e todo o tipo de ações autoritárias.

O trabalho no Proin, acredito, contribuiu também para afirmar a importância da fotografia no acervo documental – principalmente por alertar os historiadores para o estudo a partir da documentação dos prontuários que, em si, mostravam o que era considerado subversivo para a polícia. Com isso, percebemos que quem primeiro entendeu a melhor forma de usar a fotografia como acervo documental foram os governos, a imprensa, a polícia e a igreja. A ciência, por exemplo, desde o século XIX buscava uma forma de mostrar a superioridade dos brancos e a inferioridade das demais raças. Já a religião, de forma geral, se apoiou nas imagens como meio de adoração e devoção. Em tempos imemoriais, os homens expressavam desejos e necessidades como o bisão desenhado nas paredes das cavernas. E hoje, percebe-se seu valor também como forma de informação e de crescimento científico.

Após 12 anos de estudos, a pesquisa realizada pelo Proin continua atualmente de forma diferente, porém com objetivos semelhantes, por meio do LEER (Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação), também coordenado pela professora Tucci Carneiro e vinculado ao departamento de História da FFLCH. Ligados ao LEER, estamos desenvolvendo uma extensa pesquisa sobre iconografia e memória, que deu origem ao NEIIM (Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Imagem e Memória), do qual sou coordenador. Foi inaugurado em novembro de 2011 e conta com 27 pesquisadores de diferentes partes do Brasil, sendo 90% mestrandos e doutorandos das áreas de antropologia, comunicação, jornalismo, história e ciências sociais. Estamos bastante animados com esse núcleo, que já nasce com um grupo bastante determinado e competente.

EM TUDO, A FOTOGRAFIA

Posso dizer que todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do tempo tiveram, como base, meu trabalho de fotógrafo. Comecei a fotografar aos 14 ou 15 anos de idade e sempre me senti muito satisfeito ao fazê-lo. Muitas vezes me perguntaram como alguém pode fazer ciência e ficção ao mesmo tempo e, nesse caso, até onde vai a seriedade desta ciência ou a graça dessa ficção. Acredito que minha primeira formação em arquitetura contribuiu muito para que eu imaginasse e trabalhasse com os espaços de uma forma, para mim, ainda desconhecida. A fantasia, a ficção, o “algo além” daquilo que é a imagem, do

registro puro e simples, são coisas que fazem parte do meu trabalho desde o início. O registro, puramente descompromissado, me recuso a fazer. Meu interesse é pensar a imagem, as diferentes formas e séries que podem ser criadas com ela.

Em 2011, recebi uma homenagem pelos 40 anos do meu livro *Viagem pelo fantástico*⁸ – e os personagens dessa obra continuam povoando minha cabeça. São seres que criei, à época, sob uma influência forte dos quadrinhos. Também o livro *Boris Kossoy: fotógrafo*⁹, elaborado em decorrência de uma exposição muito especial – que não quero chamar de “retrospectiva” – montada em 2008 na Pinacoteca do Estado, foi um momento importante por reunir diferentes fases do meu trabalho. Acredito ter obtido sucesso com a fotografia, pois desde os 29 anos de idade já havia três obras minhas na coleção permanente do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Também existem trabalhos meus no Metropolitan Museum of Art e no Smithsonian Museum de Washington.

Sinto-me feliz pela minha obra fotográfica, assim como quando vejo, ou outras pessoas percebem, nas imagens um fio condutor, um modo de ver a vida que vai passando tão rapidamente diante nós. Cada fotografia é mais uma peça no mosaico, no caleidoscópio que guardamos em nossas mentes e corações – e que, em determinada situação, faz aflorar também nossos preconceitos ou nossos desejos. As imagens que produzimos são, ao mesmo tempo, veículo de expressão e fruto desse caleidoscópio que guarda, inconscientemente, sensações e emoções das mais diferentes naturezas. Desse modo, o fio condutor do meu trabalho é também a marca do autor. É uma maneira de traduzir minha visão de mundo sobre a arte, a ciência e, principalmente, a vida.

8. KOSSOY, Boris. *Viagem pelo fantástico*. São Paulo: Kosmos, 1971.

9. Id. *Boris Kossoy: fotógrafo*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

O QUE É SER ADULTO HOJE?

Os aspectos que influenciam a formação do caráter humano

A obra desenvolvida por Sérsi Bardari apresenta um estudo aprofundado sobre a natureza do público jovem.

O autor discute os conflitos da juventude, etapa de transição para uma vida adulta, repleta de responsabilidades, onde o indivíduo se depara com as primeiras cobranças em relação às suas atitudes, começa a abrir mão de algumas regalias, assume mais encargos e começa a depender cada vez mais de si mesmo.

O livro debate também o papel da produção cultural e da literatura na conquista da maturidade.

Uma leitura fundamental para quem tem o compromisso sociopolítico de formar o ser humano, desde a infância e adolescência até a fase adulta.

A ALQUIMIA DO "ADULTESCER"
A literatura para juventude como rito de passagem
Sérsi Bardari
200 págs.
Código: 520977
ISBN: 9788535631142



À venda na Rede Paulinas de Livrarias
Se preferir, ligue 0800 7010081 ou acesse www.paulinas.org.br

Juventude, radioescola e cidadania: apontamentos teórico-metodológicos

Tarciana Campos

Mestra em Comunicação e jornalista da ONG Catavento Comunicação e Educação.

E-mail: tarcianacampos@hotmail.com

Alexandre Barbalho

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela UFBA. Professor dos PPGs em Políticas Públicas da UECE e em Comunicação da UFC.

E-mail: alexandrealmeidabarbalho@gmail.com

Resumo: Este artigo traz o percurso metodológico empreendido em uma pesquisa sobre a atuação cidadã em radioescola por parte de jovens estudantes do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Fortaleza. O objetivo central da pesquisa foi analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas. O trabalho de campo, por sua vez, centrou-se em quatro escolas públicas que participaram do programa *Antenados*, desenvolvido pela ONG Catavento Comunicação e Educação.

Palavras-chave: Juventude, radioescola, cidadania, metodologia, educação.

Abstract: This article discusses the methodology of a research on the role of citizenship in radio schools conducted by young elementary school students in the public system of education of Fortaleza. The main objective was to analyze the experiences and practices in juvenile processes of production, circulation and content management in radio schools. The fieldwork focused on four schools that participated in the program developed *Antenados* by the NGO named Catavento Communication and Education.

Keywords: Youth; Radio school; Citizenship; Methodology; Education.

Os estudos e pesquisas sobre comunicação e cidadania têm alcançado lugar relevante na produção acadêmica brasileira. Um dos sinais mais visíveis desse fenômeno é a existência de grupos ligados ao tema dentro dos dois principais eventos científicos da área da comunicação (os simpósios nacionais da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – e os encontros anuais da Compós – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação).

No caso específico do grupo da Intercom, que já possui dez anos de atividades, constata-se que os trabalhos são, em sua maioria, estudos de caso, sendo outros poucos ligados à discussão teórico-metodológica¹. Contudo, esse é um debate fundamental no acompanhamento da constante transformação que o conceito de cidadania vem atravessando, em grande parte ocasionada

EXPERIÊNCIA

Recebido: 10/11/2012

Aprovado: 07/02/2012

1. BARBALHO, Alexandre; COGO, Denise; FUSER, Bruno. Comunicação para a cidadania: um breve panorama das tendências de pesquisa a partir da Intercom. In: VICENTE, M. M.; ROTHBERG, D. (org). *Meios de comunicação e cidadania*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 9-25.

pelos processos de mediatização – o que exige do pesquisador, inclusive, uma perspectiva inter ou até mesmo transdisciplinar, bem como o compromisso com seus sujeitos interlocutores².

Partindo desse pressuposto, trazemos o percurso metodológico empreendido por uma pesquisa voltada à atuação cidadã em radioescola por parte de jovens estudantes do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Fortaleza. O que se pretende não é sugerir um formato para a abordagem deste tipo de temática, mas socializar uma experiência de pesquisa dentro da qual o pesquisador não se exime de suas responsabilidades de cidadão.

DESDE O INÍCIO: ELABORAÇÕES E REELABORAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

A caminho de uma escola, o carro contorna o Castelão, maior estádio de futebol de Fortaleza, Ceará, e segue por ruas cada vez mais estreitas. Quanto maior a proximidade do destino, maior a percepção de que as casas que margeiam as ruas vão diminuindo em tamanho e se fundindo umas às outras. Do emaranhado de pequenas casas emergem um grande arco e um muro com pinturas que destacam aquele espaço de seu entorno: é a escola! Ao ultrapassar o portão de entrada, encontramos o pátio central vazio, pois está havendo aula. Em uma sala, uma placa na porta indica a “Rádio-escola”. Ao entrarmos, percebemos que o lugar está empoeirado e é pouco utilizado. De acordo com a direção da escola, a rede elétrica do local não comporta o uso dos equipamentos³.

Voltando ao asfalto, destinamo-nos a uma segunda escola, localizada no Conjunto Palmeiras, desta vez contornando o desativado aterro de lixo do Jangurussu. Passamos por quatro portões para ter acesso a seu interior – cada um deles guardado por pessoas que controlam rigorosamente quem entra e quem sai da escola, em especial na hora do recreio,

Ao percorrermos o corredor, ouvimos músicas vindas do espaço da radioescola. Ao lado da música em baixo volume, que sai das caixas de som instaladas no corredor, também gritos, conversas, passos de corridas, pulos da brincadeira de elástico e sons da bolinha de pingue-pongue e da bola do futebol são outros elementos que compõem a paisagem sonora na hora do recreio⁴.

Seguimos em direção à terceira escola, na praia da Barra do Ceará, onde a entrada das pessoas parece ser menos controlada. Notamos intenso ir e vir de estudantes dentro e fora da escola. No canto do corredor há uma sala trancada por cadeado, cuja chave fica na direção. Nesse lugar estão os equipamentos de rádio.

Diferentemente das outras duas escolas, não há sinalização de que ali é uma radioescola. Nesse momento, a produção de programas foi interrompida e os equipamentos não estão sendo usados. Segundo a professora responsável, isto ocorre devido a problemas técnicos e, em especial, à transferência de muitos dos estudantes envolvidos com a rádio para escolas de Ensino Médio⁵.

Vamos, então, à quarta escola, localizada no bairro Bela Vista e mais próxima do Centro de Fortaleza. Ao chegarmos, uma das professoras nos chama

2. MALDONADO, Alberto Efendy. A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade. In: *Anais do XX Encontro da Compós*. Disponível em: <<http://www.compos.org.br>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

3. Reelaborações de diário de campo em visita à escola nos dias 5 e 6 de fevereiro de 2010.

4. Reelaborações de diário de campo em visita à escola no dia 26 de janeiro de 2010.

5. Reelaborações de diário de campo em visita à escola no dia 2 de outubro de 2009, ainda em fase exploratória da pesquisa.

apressadamente à sala da radioescola, que ocupa lugar de destaque no pátio central. O que se faz dentro da sala é visível, uma vez que sua grande janela de vidro é voltada para o pátio. A professora, que já havia gravado o programa com um grupo de estudantes, liga os equipamentos e veicula a gravação sobre frevo, trazendo informações e músicas que se misturam aos gritos e conversas do ambiente.

Sob olhares e ouvidos curiosos, o programa veiculado pela professora termina em cerca de dez minutos. É hora de começarem as aulas. Mais tarde, o som da sineta indicará o início do recreio. A mesma professora entra na sala para veicular outro programa, sobre forró. Novamente alguns estudantes dirigem-se à janela de vidro, onde podem ver o que está acontecendo na rádio. Começam a pedir músicas. Enquanto informações e músicas sonorizam a escola, meninas e meninos conversam, correm ou brincam⁶.



A pesquisa potencializou, entre outras, a discussão referente à seguinte questão: em que medida essas produções radiofônicas constituem exercícios para a cidadania?

6. Reelaborações de diário de campo em visita à escola nos dias 20 e 22 de janeiro de 2010.

As experiências de estudantes e professores nas quatro radioescolas citadas abriram a possibilidade de produção do programa *Antenados*, veiculado aos sábados entre os anos de 2008 e 2010, na Rádio Universitária FM, vinculada à Universidade Federal do Ceará. Além de envolver as escolas, o processo de produção e gravação do programa estendeu-se também ao espaço da ONG Catavento Comunicação e Educação, com sede em Fortaleza.

Para produzir os programas, uma equipe composta por uma pedagoga, uma jornalista e uma estagiária de Comunicação Social da ONG deslocava-se até as escolas para a realização de reuniões de pauta, em que eram definidos os temas específicos e o conteúdo de cada bloco. A cada semana a reunião ocorria em uma escola diferente, em esquema de rodízio. Após as reuniões, seguia-se a etapa de produção, quando os estudantes participantes realizavam pesquisas sobre os temas propostos – incluindo a gravação de entrevistas com a comunidade escolar ou no entorno da escola, além da escrita dos roteiros. O envolvimento de educadores no processo de produção variava de escola para escola, sendo mais intenso em algumas delas.

Quando concluídos, os roteiros eram revisados pela equipe da Catavento, que enviava sugestões às escolas. A revisão consistia na leitura do material por parte de profissionais das áreas da educação e da comunicação. A soma desses dois olhares durante a revisão objetivava potencializar a dimensão educativa dos processos de produção e dos conteúdos do *Antenados*, tanto entre os produtores como entre os futuros ouvintes dos programas.

Por fim, as principais alterações eram discutidas e avaliadas num encontro entre os grupos. Finalizada a revisão dos roteiros, realizava-se a gravação no estúdio da ONG. Gravadas as locuções e finalizada a edição, uma cópia do programa era, então, enviada à Rádio Universitária.

AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ocupando lugar de destaque nos espaços ou não, as radioescolas, bem como as cenas e os sons que se desenrolam junto a elas, foram os elementos que orientaram nosso olhar em visitas às quatro escolas.

A pesquisa que se seguiu teve como objetivo central analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas na rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza, tendo como perspectiva investigar os exercícios de cidadania que partiram desses processos. Como forma de estabelecer um recorte que tornasse viável a investigação, optamos por centrar a pesquisa de campo nas quatro escolas públicas que participaram do programa *Antenados*.

A pesquisa potencializou, entre outras, a discussão referente à seguinte questão: Em que medida essas produções radiofônicas constituem exercícios para a cidadania?⁷ Nosso pressuposto foi de que o acesso democrático aos meios de comunicação é elemento fundamental de afirmação cidadã para as minorias (nas quais se incluem os jovens), que dessa forma podem dar visibilidade a

7. BARBALHO, Alexandre. Cidadania, minorias e mídia ou algumas questões postas ao liberalismo. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel (org.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 27-39.

uma outra imagem sua que não a construída pela maioria. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu a investigação das possibilidades e limitações das radioescolas e da rádio FM de se constituírem em espaços conquistados pelos estudantes para falarem de si e serem ouvidos.

Como metodologia apta à busca do objetivo proposto, escolheu-se a pesquisa participante. A crítica ao modelo segundo o qual “emissores transmitem mensagens aos receptores, que passivamente as decodificam”, além de encontrar respaldo teórico, também é desencadeada pela comunicação popular ou de base, que tem nos movimentos sociais seus principais sujeitos. Tal processo instaura discussões, no campo da comunicação, acerca das modalidades de pesquisa participante⁸.

Brandão, ao repensar a pesquisa participante, explica que a relação desigual entre mediador e comunidade jamais será extinta. Segundo o autor, partir do pressuposto de que a participação baseia-se em uma relação de igual poder e saber entre o “agente de mediação” e a “comunidade” esconde o fato de que há uma “desigualdade antecedente” que “não se resolve metodologicamente, nem na relação de compromisso entre os dois lados, nem, de modo específico, no interior de uma pesquisa participante”⁹.

Se tais relações de desigualdade não se resolvem, como tentar, a partir do trabalho de pesquisa, viabilizar formas de resistência, mudanças ou mesmo solidariedade? Sobre essa questão, Brandão afirma que o papel do intelectual é o de ser “ouvinte” dos movimentos sociais, além de atuar como “um mediador que responde, com os instrumentos de seu saber e de sua profissão, a tais decisões e exigências, colocando-os a serviço não *da* comunidade, mas da prática política popular *na* comunidade”¹⁰.

Assim, na pesquisa participante, o processo de conhecimento está potencialmente interligado à prática política dos sujeitos e grupos com quem trabalhamos. Peruzzo, por exemplo, aponta a pesquisa participante como um tipo de investigação em que o pesquisador não apenas interage, mas desempenha papel cooperativo junto ao grupo pesquisado¹¹.

Diante desse contexto, nossa preocupação se concentrou em aprofundar uma aproximação com os jovens não mais focada nas atividades de produção radiofônica, mas objetivando entender como aqueles sujeitos compreendiam e interpretavam o contexto da radioescola e da produção do programa *Antenados*.

Sobre a importância de compreender de que forma os sujeitos entendem o contexto, Paulo Freire afirma que “a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”¹². Dessa forma, a pesquisa é marcada por um processo de aprendizado intenso por parte do pesquisador com os sujeitos com quem trabalha, ao passo que esses sujeitos também investigam, estudam e refletem.

Com relação aos procedimentos de pesquisa, optamos pela realização de rodas de conversa, comumente utilizadas nas práticas das ONGs. Segundo Abade e Afonso, a roda de conversa incentiva a participação e a reflexão ao “construir

8. COGO, Denise. Repensando a ciência participativa na pesquisa em comunicação. In: PAIVA, Raquel (org.). **O retorno na comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 149-166.

9. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

10. Ibid., p. 251.

11. PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 26. Belo Horizonte: Intercom, 2003. p. 1-23.

12. FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 35.

condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra, bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo”¹³. São, portanto, espaços que potencializam as discussões acerca do cotidiano, nas quais as narrativas intercalam-se tanto em torno da vida privada como da pública. Elas permitem, ainda, o percurso por uma linha de discussão de questões que partem das experiências do grupo. Também aspectos da subjetividade dos integrantes e da cultura imbricam-se nas rodas, uma vez que ali há “a possibilidade de criar entre os jovens um campo perceptivo onde cada um vê e é visto, sente e é sentido, sem hierarquias preestabelecidas”¹⁴.

Dessa forma, as rodas de conversa apresentaram-se como procedimento apropriado à pesquisa, por possibilitarem trocas de ideias entre nós e os grupos – mas, acima de tudo, por permitirem acompanhar as trocas entre os jovens. Nos encontros realizados, o incentivo à participação e à reflexão não partiu apenas da mediação, mas também das questões colocadas pelos sujeitos. Assim, elas se caracterizaram pela circulação da palavra, o que possibilitou a interpretação ou reinterpretação dos textos dos jovens numa perspectiva dialógica, envolvendo comunhão de ideias, fala e escuta.

Com duração média de uma hora, as rodas de conversa seguiram um roteiro de questões semiestruturadas. Para a completa aplicação deste roteiro, foram necessários dois encontros em cada uma das escolas, realizados entre outubro e dezembro de 2010. Portanto, mesmo levando em consideração a peculiaridade de cada grupo, repetimos a mesma estrutura de questões nas quatro escolas.

Ao final desse processo, participaram das rodas quinze estudantes que faziam parte das radioescolas ou da produção do programa *Antenados*. O número de sujeitos integrantes se mostrou adequado a uma escuta detalhada das falas, bem como ao desenvolvimento de uma investigação de acentuado cunho qualitativo.

Apesar da importância e potencialidade do roteiro em guiar as temáticas abordadas, cada roda precisou, de certa forma, ser “inventada”: Como conversar com cada grupo? Como fazer dos encontros momentos interessantes e prazerosos para os jovens? Portanto, o desenvolvimento de cada roda possibilitou processos de aprendizado que permitiram a reavaliação e reformulação das questões e atividades propostas.

As primeiras questões elaboradas visaram à apresentação dos integrantes dos grupos. Nesse momento, as temáticas abordadas concentraram-se em dados pessoais, família e cotidiano. Os momentos finais, por sua vez, destinaram-se a relacionar as experiências de vida narradas, assim como os pensamentos do grupo sobre o tema “juventude”. Percebemos que a possibilidade de falar de si mesmos despertou o interesse dos estudantes e os instigou a voltar nos encontros seguintes. Também as explicações sobre como seriam as rodas de conversa, sobre o que seria a pesquisa e sobre o que falaríamos satisfizeram a curiosidade inicial dos grupos e incentivaram seu envolvimento.

Como forma de estimular a participação e aumentar nossa compreensão sobre a temática *juventude*, formulamos uma atividade que deveria ser desenvolvida no intervalo entre a primeira e a segunda roda de conversa. Como a maioria

13. ABADE, Flávia Le-
mos; AFONSO, Lúcia.
Para reinventar as rodas.
Belo Horizonte: Rede de
Cidadania Mateus Afonso
Medeiros (Recivam), 2008.
Disponível em: <[http://
www.ufsj.edu.br/portal-
repositorio/File/lapip/
para_reinventar_as_rodas.
pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/para_reinventar_as_rodas.pdf)>. Acesso em: 29 out.
2010. p. 19.

14. MIRANDA, Luciana;
SAMPAIO, Inês Silva Vi-
torino; LIMA, Tiago. Fa-
zendo mídia, pensando
educação: reverberações
no mesmo canal. **Comuni-
cação & Sociedade**, Bra-
sil, v. 30, n. 51, p. 89-112,
jul. 2009. Disponível em:
<[https://www.metodista.
br/revistas/revistas-ims/
index.php/CSO/article/
view/855/906](https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/855/906)>. Acesso
em: 6 mar. 2011. p. 103.

dos estudantes afirmara reconhecer-se como jovem, pedimos que trouxessem ao segundo encontro algo que afirmasse sua juventude. O compartilhamento do que foi trazido por cada um dos integrantes deu início às segundas rodas de conversa, quando promovemos também a discussão acerca das temáticas *cidadania, cotidiano escolar e radioescola*.

As rodas de conversa objetivaram saber como se deu a formação do grupo de estudantes para a produção radiofônica, qual a dinâmica das atividades desenvolvidas durante as produções dos programas de rádio – desde a definição do tema do programa até os momentos de gravação e edição –, além de quais os interesses dos estudantes durante o processo de produção para o rádio. Os depoimentos foram gravados, o que possibilitou um fiel aproveitamento das citações relevantes para a investigação. Por fim, concluídas oito rodas de conversa, marcamos um terceiro encontro em cada uma das escolas, visando à realização de uma escuta coletiva do programa *Antenados*.



O pressuposto da pesquisa foi de que o acesso democrático aos meios de comunicação é elemento fundamental de afirmação cidadã para as minorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de observação, proveniente de pesquisa de cunho etnográfico nas escolas, possibilitou a compreensão e a análise dos produtos radiofônicos em si, primando pela dimensão processual. A pesquisa nesses cenários foi guiada pela observação do cotidiano, na qual se busca analisar os processos de construção de sentido na perspectiva dos próprios sujeitos.

Assim, importa considerar as práticas vivenciadas pelos jovens como forma de melhor compreender o significado de sua fala. Para melhor percebê-las, realizamos entrevistas e conversas com os demais sujeitos envolvidos com as radioescolas, tais como professores, diretores e ex-participantes.

A pesquisa, portanto, apresentou o acompanhamento de práticas e experiências juvenis em processos de produção e circulação de conteúdos, bem como de gestão de radioescolas em quatro instituições de ensino público municipal. Os dados apresentados com base na empiria, articulados com estudos teóricos que abordam a relação entre juventude, cidadania e comunicação, confirmaram a importância da ênfase na escuta das percepções dos jovens sobre os processos vivenciados, principalmente na análise de projetos e ações realizados por instituições voltadas a eles.

A pesquisa partiu da compreensão de que os processos comunicacionais são formados por sujeitos interlocutores em meio à complexidade de discursos, contextos sociais e culturais. Tais processos são marcados ainda por negociações e conflitos. Vimos que essa perspectiva teórica traz repercussões nos modos de fazer ciência em comunicação, influenciando, portanto, as metodologias científicas. Assim fundamentados, optamos pela pesquisa participante como norteadora dos percursos deste estudo nos espaços sociais. A realização de rodas de conversa foi a técnica desenvolvida como forma de obter os relatos dos estudantes.

Percebemos que a técnica das rodas de conversa, pensada juntamente com atividades que estimulasse a participação e o ânimo dos estudantes, possibilitou o desvelar de relatos extremamente relevantes para avaliações das práticas propostas. Com delicadeza, os jovens expuseram tanto os pontos que consideraram favoráveis como as críticas aos processos de produção. Acreditamos que a escuta exclusiva de grupos de estudantes favoreceu tal aspecto dos relatos. A pesquisa possibilitou, portanto, a valorização dessas falas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADE, Flávia Lemos; AFONSO, Lúcia. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recivam), 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/para_reinventar_as_rodas.pdf>.

BARBALHO, Alexandre. Cidadania, minorias e mídia ou Algumas questões postas ao liberalismo. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel (org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

_____; COGO, Denise; FUSER, Bruno. Comunicação para a cidadania: um breve panorama das tendências de pesquisa a partir da Intercom. In: VICENTE, Maximiliano Martin; ROTHBERG, Danilo (org.). **Meios de comunicação e cidadania**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

COGO, Denise. Repensando a ciência participativa na pesquisa em comunicação. In: PAIVA, Raquel (org.). **O retorno na comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MALDONADO, Alberto Efendy. A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade. In: Anais do **XX Encontro da Compós**. Disponível em: <<http://www.compos.org.br>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

MIRANDA, Luciana; SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; LIMA, Tiago. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**, Brasil, v. 30, n. 51, p. 89-112, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/855/906>>.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM. Belo Horizonte: Intercom, 2003. p. 1-23.

Rir é o melhor negócio...

A utilização do humor na publicidade, na TV, na música e em outras mídias

Há!

Há!

Há!

Há!

Sempre escutamos que rir é o melhor remédio. Aliás, esse ditado já é cientificamente comprovado. Rir faz bem à alma. É realmente impossível uma pessoa não se sentir bem depois de uma sessão de gargalhadas. Partindo dessa premissa, muitos autores, produtores e profissionais de marketing utilizam o humor em seus negócios.

O humor hoje se tornou uma fórmula de sucesso na TV, na publicidade, na música e até mesmo no jeito de dar as notícias. Esse gênero é utilizado para atrair o público e, posteriormente, promover a aceitação de produtos e marcas.

Este livro apresenta estudos sobre esse fenômeno nos meios de comunicação.

O objetivo dos autores é aprofundar a discussão sobre o tema de uma maneira abrangente e analítica. Leitura imprescindível para os interessados no humor em geral, pesquisadores de histórias em quadrinhos, TV, cinema, rádio e outros veículos de comunicação, afinal, o humor está presente em todas as mídias.

HUMOR E RISO NA CULTURA MIDIÁTICA

Variações e permanências

Roberto Elísio dos Santos e Regina Rossetti (orgs.)

224 págs.

Código: 520950

ISBN: 9788535631067



À venda na Rede Paulinas de Livrarias

Se preferir, ligue 0800 7010081 ou acesse www.paulinas.org.br

Um poeta em Vermelho

Adilson Citelli

Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, onde ministra cursos de graduação e pós-graduação. Orienta dissertações e teses nas áreas de Comunicação e Linguagem, com ênfase nas subáreas Comunicação/Educação, Comunicação/Linguagem. É coeditor da revista *Comunicação & Educação*, bem como pesquisador 1C do CNPQ*.
E-mail: citelli@uol.com.br

A seção Poesia tem procurado combinar a publicação de autores brasileiros e estrangeiros, alguns mais e outros menos conhecidos, no intuito de, ao mesmo tempo, fornecer referenciais canônicos e dar a nossos leitores jovens a oportunidade de conhecer poetas – ou, ao menos, aqueles cuja produção conhece circulação recente e mesmo mais restrita. Neste número, apresentamos alguns textos escritos por Agnaldo Gonçalves e saídos no livro *Vermelho*, publicado pela Editora Ateliê.

Agnaldo José Gonçalves nasceu em Buritama, estado de São Paulo, em 25 de agosto de 1949. É professor de Teoria Literária na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), de São José do Rio Preto. Crítico literário refinado, autor de obras fundamentais para o estudo das traduções intersemióticas entre literatura e pintura, Agnaldo Gonçalves exercita em *Vermelho* uma série de jogos de linguagem que revelam procedimentos apropriativos, seja na vertente das artes plásticas, a exemplo dos diálogos com Miró, seja na da tradição poética encarnada em João Cabral de Melo Neto ou Paul Valéry. Arnaldo Antunes aponta, em seu prefácio, algumas das marcas presentes nos poemas de *Vermelho*:

Diversos procedimentos formais (verbovisuais, barrocoloquiais, popponilistas, impressimolistas) se mesclam no mosaico vermelho de Agnaldo – dos diálogos com a tradição que compõem sua parte *a* (onde cada poema dedicado é um pouco impregnado pela forma daquele a quem se dedica), passando pelos grupos de poemas inter-relacionados por feixes de signos (parte *b*), que se rompem (“Óstraco”) em estranhas justaposições de imagens mais distantes, surpreendentemente associadas (parte *c*)¹.

IGNIÇÃO

a João Cabral de Melo Neto
as pedras as pedras as pedras!
pétalas minerais deste lirismo
crespas superfícies de amianto
resistentes às chamas
e ao inferno refratárias

fibras infernais deste tecido sedoso
limbo em placas frias
reberto controlado da miséria
em pedras enjauladas
fricciono-as até o fogo
e mais nada

POESIA

* É autor de inúmeros artigos e livros, dentre os quais se destacam: *Linguagem e persuasão* (Ática, 1994); *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento* (Senac, 2000); *Palavras, meios de comunicação e educação* (Cortez, 2006).

1. Os indicadores a, b e c, do prefácio escrito por Arnaldo Antunes, dizem respeito ao fato de *Vermelho* estruturar-se em três partes integradas. Em linhas gerais: na primeira, há um diálogo com poemas e poetas lidos, num indicativo das influências recebidas; na segunda, existe um jogo com imagens, indagando-se acerca da extensão delas na e para a poesia; e, na última, revelam-se apreensões quase sensíveis do que decorreu da vivência do autor com as manifestações artísticas.

ÓSTRACO

meninos eu vi: pérolas rolando
pelas encostas de uma colina.
desfizeram-se do colar ao se arrebataram
contra um pequeno rochedo
pérolas
soltaram-se do fio
e
(soltas)
Saltitaram
como loucas:
pérolas
pérolas
pérolas
(completamente)
pérolas
redondas
postas
preciosas
buscando no desfiladeiro
seu ponto de origem.
a ostra (ou si mesma)
outra ostra
recanto nato e anatômico
glóbulo duro
brilhante e nacarado
formado na concha de moluscos bivalves
pérola pura
recomposta em adorno (como preciosa)
no pescoço do humano.
pérolas
pérolas
recônditas, redondas
ostreídeos

assim vivem
fixas nas pedras, ostramente
fixas nos ferros,
fixas na madeira, ostramente
fixas em si mesmas ostrasostras.
imunes ao Ostráceo (sempre ostra)
confundem-se no outro (Ostracismo).
como em outro sempre ostra (Ostracista)
pérolas recônditas pérolas nesse mover-se em busca
encontram nesta ostraria seu sinal de eternidade
e de repouso
serás sempre esse glóbulo ingênuo e precioso
desenho de uma forma
que se embate nesta geometria finda e infinda
como o glóbulo ocular
imune ao sol sem raios no nascente.

Meio ambiente: gestão pública e educomunicação

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular da ECA/USP, coordenador da Licenciatura em Educomunicação da ECA-USP.

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Resumo: O artigo traça uma análise de três obras voltadas ao tema da gestão pública do meio ambiente e educomunicação, permitindo identificar uma clara relação entre políticas públicas para o meio ambiente e educomunicação socioambiental – fato que não pode passar despercebido pelos estudiosos da inter-relação comunicação/educação no Brasil.

Palavras-chave: Educomunicação, gestão ambiental, meio ambiente, políticas públicas.

Abstract: The article analyzes three works on the topic of public management of the environment and media education, identifying a clear connection between public policies for the environment and socio-environmental media education – a fact that cannot go unnoticed by those who study the interrelation between communication and education in Brazil.

Keywords: Media Education, environmental management, environment, public policies.

A EDUCOMUNICAÇÃO NAS INTERFACES

O livro *Gestão pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces*¹, organizado por Carlos Frederico Loureiro – coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS-UFRJ –, trabalha, ao longo de seus seis artigos, uma aproximação possível entre o discurso do estado e o mundo da educação ambiental. A obra dirige-se aos gestores públicos enquanto sujeitos de processos de aprendizagem relacionados às condições epistemológicas e políticas de uma gestão ambiental que se espera voltada à justiça social e ao respeito à diversidade biológica e cultural, assim como à emancipação humana e à sustentabilidade ecossistêmica.

O livro tem início com o relato da história das políticas públicas federais sobre educação ambiental, que teve seu começo com a instituição da Secretaria Especial do Meio Ambiente, no Ministério do Interior (1973), e seu momento de expansão democratizadora a partir de 2004, quando o MMA promoveu o ambicioso plano de transformar 180 milhões de brasileiros em educadores ambientais através dos “Coletivos Educadores” – organizando em consequência, em Brasília, a I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, que teve como uma de suas metas implantar um programa de educomunicação socioambiental. Este conceito acaba sendo consolidado no documento que instituiu a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental – ENCEA, em 2011, estabelecido em consenso pelo Departamento de Educação Ambiental, o

1. LOUREIRO, Carlos Frederico (org.). *Gestão pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces*. São Paulo: RiMa Editora, 2012.

Departamento de Áreas Protegidas do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio (www.icmbio.gov.br/portal/). O autor considera o documento como um recomeço, levando em conta o esvaziamento institucional que a educação ambiental vinha sofrendo ao longo das últimas décadas, devido a pressões de setores econômicos e políticos pelo desmantelamento da vigilância do MMA sobre as áreas de preservação no país.

A obra segue numa escalada de aprofundamento teórico-histórico, com capítulos como “Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação”, de Cláudia Cunha e Carlos Loureiro; “Gestão pública das águas e educação ambiental”, de Gustavo Gomes e C. Loureiro; “Direito das águas e racismo ambiental”, de Júlio Cesar da Rocha; e “Por uma avaliação democrática de políticas, programas e projetos de educação ambiental”, de Cláudia Lopes Pocho. Finaliza com o capítulo “Aproximações sobre os discursos do Estado e do empresariado: os exemplos de sustentabilidade e da responsabilidade social”, de Leonardo Kaplan, Mônica Serrão, Rodrigo Lamosa e Carlos Loureiro.

Este derradeiro capítulo converte-se num interessante estudo sobre “a privatização da cidadania e a pedagogia das hegemonias”, consolidadas pelo capitalismo global e pelo neoliberalismo. Distingue que, nessa luta – cenário para o próprio esvaziamento da educação ambiental por parte do poder público – estão, de um lado, o Estado que passa a ser o grande inimigo, contra quem o mundo empresarial, sedento de total liberdade para agir e gerenciar o meio ambiente, investe tanto, e do outro lado a esfera das organizações da sociedade civil, que propõem o conceito de “público não estatal”, mantendo as privatizações dentro da ideia de uma sociedade de bem-estar social e não mais de um Estado de bem-estar social. Os autores lembram que os empresários, considerados “vilões da ecologia” até os anos de 1980, passaram a apropriar-se ideologicamente de um discurso pelo qual se apresentam como “amigos da natureza” e “promotores privilegiados do desenvolvimento sustentável”. Ao final, após constatar o avanço quantitativo da educação ambiental nas escolas brasileiras (94% delas afirmam prever alguma atividade na área), bem como registrar o esforço dos setores organizados – tanto do empresariado (em torno de ações de responsabilidade social) quanto dos movimentos sociais (o trabalho das ONGs envolvidas com a prática ambientalista) –, o capítulo preocupa-se com o tipo de educação promovida nas escolas, em muitos dos casos, a partir do apoio empresarial. O texto lembra, a título de exemplo, dados de uma pesquisa de mestrado (defendida na UFRJ) que identificou que nenhum dos projetos empresariais de educação ambiental desenvolvidos em 43% das escolas de Teresópolis, no Rio Janeiro, em 2010, dialogava com os pressupostos e os temas propostos pelo MMA para a educação ambiental no país. Mais assustador, para eles, é o programa que a Associação Brasileira de Agronegócios (ABAG) vem desenvolvendo em escolas do estado de São Paulo desde 2001.

Pela abrangente temática desenvolvida, o livro é absolutamente imprescindível num debate sobre a educação ambiental no Brasil no início da segunda década do século XXI.

A EDUCOMUNICAÇÃO NAS CURVAS DO RIO SÃO FRANCISCO

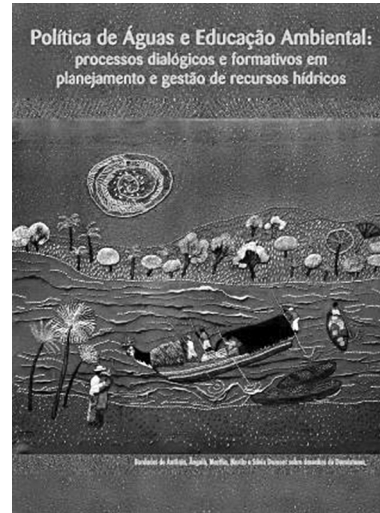
A presença do Estado, como promotor de uma educação ambiental universalizada e participativa, ganha reforço no livro coordenado por Franklin Paula Junior e Suraya Modaelli, tendo como título *Política de águas e educação ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos*².

A importância do livro e dos temas tratados reside no fato de o Plano Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) ter sido elaborado a partir de consultas que envolveram, diretamente, mais de 7 mil atores da gestão hídrica e ambiental do país. Em consequência, segundo a Ministra Isabella Teixeira, que introduz a obra, o plano agrega valores para a consolidação de uma governança democrática e sustentável de nossas águas e estabelece, como um de seus objetivos centrais, uma educação socioambiental de caráter participativo e compartilhado, cuja meta mais abrangente é a “percepção da conservação da água como valor socioambiental relevante”.

Na verdade, o livro deve ser considerado, em si mesmo, como uma rica fonte para os estudiosos da gestão e avaliação de projetos no campo da gestão comunicativa. Destina todo o primeiro capítulo justamente à definição dos parâmetros metodológicos para o tratamento das atividades dialógicas na área da educação ambiental, postura defendida pela educomunicação.

O conceito é explicitamente referido por Franklin Paula Junior no capítulo introdutório da obra, quando lembra, à p. 39, que “cabe à educomunicação chegar a cada segmento da sociedade, para instigar novas reflexões e fazer dessas reflexões peças de comunicação para divulgar outras perspectivas de necessidades e de desejos em relação à água e à sociedade como um todo”. E ajuíza: “Parece-me uma opção acertada e que sugere apoio de políticas públicas comprometidas com uma educação ambiental transformadora”. No entanto, é no capítulo 4, sobre “Saberes e cuidados em ação”, que o tema da educomunicação é prestigiado com os relatos de Ricardo Tezini Minoti e Andréa Carestiato, no subtítulo “O projeto Nas Ondas do São Francisco e a gestão ambiental integrada e participativa”.

O texto lembra que “Nas Ondas, promovido entre dezembro de 2009 e junho de 2010, consistia na veiculação de *spots* (peças radiofônicas), produzidos pelas próprias comunidades da Bacia Hidrográfica do São Francisco, nas rádios que cobrem aquela região” (p. 103). Lembra, ainda, o documento que esta foi uma das primeiras iniciativas em Educação Ambiental (EA) do MMA voltadas à promoção da educomunicação socioambiental.



2. PAULA JUNIOR, Franklin & MODAELLI, Suraya. *Política de águas e educação ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2011.

O texto esclarece também que o projeto NOSF tinha como principal objetivo dar voz às comunidades da Bacia do Rio São Francisco, contribuindo com a tomada de consciência quanto à importância de sua participação nos processos locais e regionais de gestão ambiental. Para tanto, incluiu uma parceria com rádios, movimentos sociais, sociedade civil organizada e órgãos governamentais para a produção de *spots* radiofônicos, promovendo oficinas de avaliação para a definição de indicadores de efetividade de ações socioambientais empreendidas, além de acompanhar e monitorar a rede social dos participantes e parceiros.

A experiência passou a ser vista, pelo próprio MMA, como um caso a ser estudado dentro das políticas de ação emanadas pelas Diretrizes para a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação da ENCEA³.

EDUCAR NO AMBIENTE

Vânia Maria Nunes dos Santos, socióloga, mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e doutora em geociência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é a autora do livro *Educar no ambiente: construção do olhar geocientífico e cidadania*⁴. Sua preocupação volta-se expressamente para o ensino em geociências, envolvendo a relação deste campo com a formação de professores e a construção do “olhar geocientífico” na escola.

A obra – vencedora do Prêmio CAPES de tese no ano de 2007 – apresenta-se como o coroamento de um projeto de educação ambiental no município de Guarulhos, São Paulo, denominado “Guarulhos: saneamento ambiental e qualidade de vida”, com início em 2001 e que contou, entre os agentes envolvidos, com professores e alunos de 180 escolas, além das comunidades do entorno – tendo alcançado dialogar com um público de aproximadamente 170 mil pessoas.

O livro divide-se em cinco capítulos: 1º “O ensino das geociências”; 2º “As geociências e a formação de professores”; 3º “O projeto escolar e o estudo do ambiente”; 4º “Ensino em geociências e educação ambiental: a construção do ‘olhar geocientífico’ na escola”; 5º “Projetos escolares de educação ambiental”.

O trabalho não se volta explicitamente para a área da Comunicação. Deixa, contudo, antever que a comunicação deve ser incluída no tratamento da educação ambiental enquanto um dos possíveis níveis de abordagem do fato social. Nesse sentido, no âmbito do que se entende por pedagogia de projetos, a leitura da obra propicia elementos para a implementação, em estruturas complexas como as redes escolares, daquilo que as políticas públicas (em especial a proposta pelo Ministério do Meio Ambiente) denominam educomunicação socioambiental.



3. ENCEA – Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental. Diretrizes para Estratégia Nacional de Comunicação Ambiental em Unidades de Conservação. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2011.

4. SANTOS, Maria Nunes dos. *Educar no ambiente, construção do olhar geocientífico e cidadania*. São Paulo: Annablume, 2011.

Dimensões da telenovela em Portugal

Clarice Greco Alves

Mestre e doutoranda pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA-USP. Pesquisadora do Centro de Estudos de Telenovela (CETVN) e do Observatório Ibero-Americano de Ficção Televisiva (OBITEL). Bolsista CAPES.

E-mail: claricegreco@usp.br

Resumo: A autora faz uma análise do livro *Memórias da telenovela: programas e recepção*¹, lançado em 2011 pela professora Isabel Ferin Cunha, discutindo a importância e a trajetória da telenovela na formação da cultura portuguesa e relacionando-a com a própria história e organização socioeconômica de Portugal.

Palavras-chave: Telenovela, Portugal, história, cultura.

Abstract: The author analyzes the book *Memórias da Telenovela: Programas e recepção* (Soap Opera Memories: Programs and Reception), launched in 2011 by Professor Isabel Férim Cunha, who discusses the importance and the trajectory of the soap opera (*telenovela*) in the formation of the Portuguese culture, relating it with Portugal's own history and socio-economic organization.

Keywords: Soap opera (*telenovela*), Portugal, history, culture.

No livro *Memórias da telenovela: programas e recepção*², lançado em 2011, a professora Isabel Férim Cunha³ percorre a telenovela portuguesa, percorrendo sobre o gênero, sua história e o surgimento de um público fiel. Ferin, que se dedica à pesquisa de telenovela há muitos anos, analisa as transformações da ficção em Portugal e a influência da telenovela brasileira para a consolidação do formato atual português. É assim que o livro se conecta à nossa atualidade e confirma a proximidade geolinguística⁴ e cultural das duas nações, além de trazer um conjunto sistematizado de dados para a construção de uma memória da ficção produzida em Portugal de 1930 a 2005.

O livro é dividido em três partes. A primeira aborda pesquisas sobre os “Contextos históricos e geográficos” da ficção em Portugal, fazendo um levantamento dos fenômenos históricos e políticos que desencadearam o atual modelo de telecomunicações no país. A segunda concentra-se na “Produção e emissão” dos produtos – tanto os brasileiros, com forte presença no país, quanto os de produção portuguesa –, bem como nos resultados de pesquisas realizadas nesse âmbito. A terceira parte, por sua vez, engloba uma série de estudos sobre “Audiências, usos e recepção”, focando pesquisas voltadas ao público telespectador.

1. CUNHA, Isabel. **Memórias da telenovela: programas e recepção**. Lisboa: Livros Horizonte, 2011.

2. Ibid.

3. Isabel Ferin é professora da Universidade de Coimbra, licenciada em história pela Faculdade de Letras de Lisboa. Fez mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação na Universidade de São Paulo e pós-doutorado na França (CNRS). Pesquisa televisão e ficção televisiva e coordena a seção portuguesa do Observatório Ibero-Americano de ficção televisiva (OBITEL).

4. Conceito utilizado por Sinclair (1999) para explicar uma cultura definida não pela geografia, mas por fronteiras e metáforas da nação que compartilham o mesmo idioma, o que seria a base para a distribuição dos programas de televisão. SINCLAIR, John. **Latin American television: a global view** [Televisão latino-americana: uma visão global]. New York: Oxford University Press, 1999.

No percurso traçado por Ferin sobre os contextos históricos e geográficos, a autora inicia apontando parâmetros cronológicos que se fundamentam em marcos históricos, políticos e sociais dos *media*. Assim analisa, no primeiro capítulo, as transformações dos meios de comunicação a partir do Estado Novo, fase que engloba as décadas de 1930 a 1974. Essa primeira abordagem histórica é importante para a compreensão do contexto português e da entrada da ficção e sua consolidação na grade televisiva e nos hábitos da sociedade.

Férin divide o Estado Novo português em cinco períodos. O primeiro se dá quando surge o rádio, ainda sustentado pelo governo ditatorial, que controlava seu conteúdo. Nesse período, a TV se tornou porta-voz da política oficial do Estado Novo e o governo passou a investir neste veículo – assinalando uma fase de grande crescimento do público televisivo, que se diversifica devido à escolaridade obrigatória, à migração e ao surgimento de novas classes médias urbanas.

O segundo período de mudanças históricas se dá a partir da Revolução de 25 de abril de 1974, quando é extinta a censura. Segundo a autora, “durante todo esse período o país esteve em revolução cultural”. Segue-se a ele um terceiro período, de normalização democrática e modernização do país e dos meios de comunicação. Essa fase é destacada pela autora por meio da primeira telenovela brasileira exibida em Portugal – “Gabriela”, em 1977. O fato dá início a um ciclo que só se alterará com o fim do monopólio estatal e abertura de emissoras privadas em 1992. Expande-se então o consumo de produtos culturais – especialmente brasileiros, por meio da música, cinema e literatura – e aumenta o número de espectadores, cobertura e horas de TV transmitidas. Segundo Ferin, as ficções brasileiras foram responsáveis, nessa fase, por criar a receita de sucesso do *prime-time* português, que é idêntico ao nosso:



Marcos Santos/USP Imagens

Ferin aprofunda a questão do feminismo presente nos estudos da ficção, assim como as demais abordagens históricas sobre esse produto cultural.

a grade de horários formada por telenovela brasileira – telejornal – telenovela brasileira. De acordo com dados apresentados pela autora, entre 1980 e 1989 foram exibidas 37 telenovelas brasileiras em Portugal.

O quarto período é marcado pelo início das atividades dos operadores privados, como TVI e SIC, criando concorrência com os canais públicos RTP1 e RTP2, e pelo papel desempenhado pela ficção nessa transformação. Esta fase foi também de grande aumento do número de empresas, operadoras, público e programas. Dados da autora mostram que, de 1990 a 1999, foram levadas ao ar 48 ficções brasileiras nos canais RTP1 e RTP2, 67 na SIC e sete na TVI – totalizando 122 títulos brasileiros exibidos na década. A emissora SIC assinou um contrato de exclusividade para veiculação das ficções brasileiras, abrindo um novo mercado de produção e atuação nos outros canais e desencadeando a vinda de profissionais brasileiros qualificados e experientes (a maioria oriundos da TV Globo) para apoiar as novas produtoras portuguesas.

Por fim, o quinto período destacado por Ferin é uma fase de diversificação da programação, provocada pela concorrência entre os canais privados, dentro dos quais cresce a produção e transmissão de ficção. Entre 2003 e 2004 a ficção foi o gênero que contabilizou mais horas de exibição – e a TVI começa, a partir daí, a ultrapassar a audiência da SIC com ficção portuguesa.

A descrição do processo histórico apresentado no primeiro capítulo do livro, envolvendo os meios de comunicação e a ficção portuguesa, é realizada de maneira clara e detalhada, sendo importante para a compreensão dos fenômenos culturais em Portugal e de grande relevância para os estudiosos que se proponham a aprofundar análises sobre produtos culturais no país.

No segundo capítulo, intitulado “Das *soap operas* às telenovelas: memória de produção e pesquisa”, Ferin faz uma revisão da literatura sobre o que chama de gênero *soap operas*⁵ e da continuidade entre as radionovelas e sua migração para a televisão. A autora define *soap opera* como um gênero criado para integrar vários elementos da tradição literária ocidental, como o apelo emocional, e os problemas conjugais e de família, entre outros temas típicos do melodrama – e mostrando, com muita frequência, a figura de mulheres independentes. Outras características são a narrativa seriada, a concepção de *neverending story* e sua exibição como obra aberta.

O capítulo discute diversos estudos sobre a ficção a partir do questionamento de acadêmicos e jornalistas a respeito do impacto desses programas na sociedade. Partindo do pensamento de Charlotte Brunsdon⁶, que afirma que os estudos surgem com o pensamento feminino e a entrada de mulheres na academia, Ferin aprofunda a questão do feminismo presente nos estudos da ficção, assim como as demais abordagens históricas sobre esse produto cultural – citando, inclusive, o acervo do Centro de Estudos de Telenovela da USP (CETVN-USP) e a Revista *Comunicação & Educação* por sua bibliografia em telenovela.

No mesmo capítulo, Ferin aborda a telenovela brasileira por uma perspectiva histórica, ressaltando os diversos períodos de sua evolução, características

5. Isabel Ferin chama de gênero o que alguns autores, como os do Centro de Estudos de Telenovela da USP, chamam de formato. O gênero diz respeito ao conteúdo, que no caso da *soap opera* é melodramático. O formato refere-se à produção, por exemplo, em capítulos ou episódios de longa ou curta serialidade. Essa é a principal diferença entre os formatos *soap opera* (de narrativa extremamente longa) e telenovela. A única *soap opera* brasileira é “Malhação”.

6. BRUNSDON, Charlotte. *The feminist, the housewife and the soap opera* [A feminista, a dona de casa e a telenovela]. Oxford: University Press, 2000.

particulares e internacionalização do formato. Um tópico específico, “identidade das telenovelas brasileiras”, analisa as principais mudanças de paradigma da produção no Brasil, apresentando uma breve história da Rede Globo de Televisão e a importância da internacionalização de seus conteúdos. Demonstra, assim, o papel crucial da telenovela brasileira na história das ficções portuguesas.

O terceiro capítulo, “Sobre a cultura de massa e o consumo televisivo: um balanço acadêmico”, faz um levantamento de inúmeras pesquisas e teses desenvolvidas na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina – perpassando os principais estudos sobre o preconceito em relação à cultura de massas, que seria oposta à erudita à qual a elite prefere dar atenção. O capítulo avança, ainda, pelos pensadores da Indústria Cultural e pela visão pessimista da teoria Crítica na Escola de Frankfurt, até os estudos franceses e ingleses que alteram essa premissa. Aborda ainda estudos sobre os gêneros e formatos televisivos, bem como sobre os modos ficcional e lúdico em Portugal, destacando três principais orientações: os estudos de caso, que visam entender as especificidades portuguesas, as análises teórico-críticas comparativas e ilustrativas das teorias expostas e as perspectivas de consumo e estilos de vida, que buscam compreender as especificidades portuguesas com contribuições de outras áreas de estudo. Por fim, discorre sobre os estudos a respeito da produção e consumo de gêneros lúdicos e ficcionais, mostrando que os programas de ficção estão no topo da grade televisiva em horas de produção de 1999 a 2006. A pesquisadora discorre sobre os títulos de maior impacto na época, entre os quais uma coprodução com a Rede Bandeirantes, “Paixões proibidas” (2007), e as telenovelas brasileiras “Páginas da vida”, pelo impacto causado pela discussão sobre Síndrome de Down, e “Paraíso tropical”. Por fim, menciona como importantes investigações sobre a ficção televisiva os projetos Eurofiction e OBITEL, este último desenvolvido em 11 países ibero-americanos e coordenado pelo Centro de Estudos de Telenovela da ECA-USP.

A segunda parte do livro enfoca a “Produção e emissão” dos produtos ficcionais. Ferin inicia com um capítulo sobre a revolução provocada na televisão portuguesa pela telenovela brasileira “Gabriela”, transmitida em 1977, comentando ainda acontecimentos marcantes do mesmo ano, que derivam de um período de transição em Portugal até a entrada do país na União Europeia, em 1985. Nessa época a imprensa voltava-se para assuntos e produtos vindos especialmente de Angola, Brasil, Moçambique e Timor, devido à migração crescente e por serem países de língua portuguesa.

A autora apresenta, então, uma pesquisa desenvolvida sobre os meios de comunicação impressos de maior tiragem na época e sobre a existência de seções que abordavam a televisão – analisando o ano de 1977, sob a perspectiva da transição portuguesa e do impacto da telenovela “Gabriela” na televisão local. Além das telenovelas, o Brasil estava presente em teatros, livrarias, músicas e cinema. O capítulo segue com destaque para as notícias de “Gabriela” que associavam a telenovela com a agenda política, transformando-a em história dos anos revolucionários e de 1977. Segundo pesquisa da autora, a imagem



O estudo demonstra o papel crucial da telenovela brasileira na história das ficções portuguesas.

da mulher nos papéis femininos era o principal foco dos artigos, o que teria influenciado a emancipação das mulheres. Assim, a telenovela é inserida na *agenda setting* do país, criando uma relação cultural intensa entre o produto brasileiro e a nação portuguesa. De acordo com Ferin, “o produto ‘Gabriela’, apresentando outros falares da língua e outras vivências da cultura em português, revela a existência de um espaço lusófono a potenciar”⁷.

Outro fato interessante apontado sobre “Gabriela” é que a telenovela, formato anteriormente voltado às mulheres, captou um grande público masculino. Nessa época fala-se pela primeira vez na prática de assistir à telenovela nos cafés e associações, criando um sentimento de união pelo fato da “fruição conjunta de exibição”⁸. Além disso, Ferin afirma que a telenovela “Gabriela” alfabetizou o país em um novo gênero e estética, inaugurando em Portugal o que chamaram de *país televisivo*, devido à massificação das audiências centrada na televisão.

Outra discussão presente no quinto capítulo do livro, intitulado “As ‘agendas’ da telenovela brasileira em Portugal revisitadas”, passa pela transnacionalização de conteúdos e pela globalização, temas pertinentes a esse século marcado por múltiplas telas, nas quais o conteúdo viaja e transita quase livremente. Featherstone⁹ afirma que uma comunidade nacional é criada a partir de um repositório comum de mitos, heróis, acontecimentos, paisagens e recordações, e que estes elementos são constantemente negociados num contexto de globalização. As telenovelas e demais produtos da Indústria Cultural incluem-se nesse grupo e se baseiam, ainda, na língua e nos fluxos de mídia.

Outra pesquisa de grande relevância e interesse para o Brasil é apresentada no sexto capítulo, “Da telenovela à prostituição”, que questiona se há relação entre a imagem da mulher na telenovela brasileira, a imigração brasileira e os contornos sociais que envolvem sua aceitação e integração em Portugal. Estima-se que cerca de 120 mil cidadãos brasileiros estejam vivendo em Portugal, dos

7. FERIN, Isabel. *Memórias da telenovela: programas e recepção*. Lisboa: Livros Horizonte, 2011, p. 100.

8. *Ibid.*, p. 97.

9. FEATHERSTONE, M. O *desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: SESC, 1977.

10. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, Equador, México, Portugal, Uruguai e Venezuela.

11. Em caso de interesse mais detalhado da análise apresentada neste capítulo, conferir os Anuários Obitel 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, que apresentam os capítulos de cada país e um comparativo geral da ficção ibero-americana.

12. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

13. BRUNSDON, Charlotte; MORLEY, David. *Everyday Television: Nationwide*. London: British Film Institute, 1978.

14. ANG, Ien. *Watching Dallas: Soap opera and the melodramatic imagination*. London: Methuen, 1985.

15. MARTIN-BARBERO. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

16. Silverstone, Roger. *Television and Everyday Life* [Televisão e a vida cotidiana]. London and New York: Routledge, 1994.

17. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade*. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

quais 40% são mulheres. Inicialmente, a autora descreve a realidade socioeconômica de diversas regiões de Portugal e a imagem da família e da mulher.

De acordo com vários estudiosos da recepção desses produtos culturais, é possível pensar na imagem da mulher por meio das *soap operas* e de seu impacto no público telespectador. De acordo com esse princípio, as imagens teriam criado nos portugueses um imaginário estereotipado da mulher brasileira como arquétipo de sensualidade, disponibilidade sexual e transitoriedade afetiva. Segundo Ferin, a telenovela brasileira apresenta três modelos de mulher: a mulher perfeita, a mulher moderna e a mulher independente. A pesquisadora expõe, então, uma análise de doze telenovelas brasileiras exibidas da década de 1970 aos anos 2000, que fizeram sucesso e trataram de temas relativos às mulheres, para que esses três modelos de personagens femininos fossem observados.

Finalizando a segunda parte está o sétimo capítulo, “Ficção televisiva seriada: 2007-2009”, que apresenta uma análise da produção ficcional de Portugal nos anos de 2007 a 2009, na perspectiva dos estudos desenvolvidos no Observatório Ibero-americano de Ficção Televisiva (OBITEL), coordenado pelo Centro de Estudos de Telenovela da ECA-USP (CETVN), pela prof^a. Maria Immacolata Vassallo de Lopes (coordenadora do CETVN) e por Guillermo Orozco Gómez, do México.

O projeto OBITEL apresenta os principais assuntos que concernem aos meios de comunicação e analisa as ficções produzidas e exibidas em 11 países¹⁰, trazendo um panorama completo da ficção na grade televisiva de cada país. A análise de Portugal, apresentada aqui, compara a produção nacional com a importada na grade televisiva, por meio de análises do *share* e da audiência por canais, das ficções de sucesso e tendências de audiência e programação, dos programas de TV mais destacados e de maior audiência por ano, e de uma análise quantitativa do número de títulos e horas de produção, classificados por faixa horária e formatos. A observação culmina na discussão sobre as tendências na serialidade e audiência, chegando ao debate sobre a ficção em múltiplas plataformas e a transmediação dos produtos¹¹.

A terceira parte do livro, “Audiências, usos e recepção”, faz, no capítulo oito, um apanhado teórico dos estudos da recepção na Europa, Estados Unidos e América Latina. Cita a importância do trabalho de autores como: Stuart Hall¹² e a identidade; os estudos de recepção de David Morley e Charlotte Brunson¹³, com a análise da série *nationwide*, e de Ien Ang¹⁴, sobre o seriado “Dallas”; o trajeto *Dos meios às mediações*, traçado por Martín-Barbero¹⁵; e os estudos de Silverstone em *Television and everyday life*¹⁶ – além da completa análise de recepção da telenovela brasileira realizada pela USP no livro *Vivendo com a telenovela*, de Lopes, Borelli e Resende¹⁷.

O capítulo discute, ainda, a evolução do *share* nas telenovelas noturnas e séries, passando da audiência a uma análise da ficção seriada e salientando a influência latino-americana nesta área, presente desde o início da década de noventa – citando, em especial, as pesquisas brasileiras e estudos de recepção do Centro de Pesquisa de Telenovela da Universidade de São Paulo (CETVN-ECA/

USP). Ferin aponta, também, alguns autores latino-americanos e europeus que se destacam no cenário das pesquisas acadêmicas sobre a ficção televisiva. A autora reconhece, nesses estudos, apontamentos para quatro linhas de pesquisa: o impacto das telenovelas nos comportamentos privados e públicos; a atualização de mitos e estereótipos sobre o Brasil; o interesse masculino pelas telenovelas, especialmente as brasileiras; e as condicionantes etárias, de nacionalidade e pertença étnica que parecem marcar a adesão aos conteúdos ficcionais das telenovelas portuguesas ou brasileiras.

Para fechar o agrupamento de análises de diversos aspectos da telenovela em Portugal, Ferin oferece, no nono capítulo, os resultados de seu estudo sobre os imigrantes, desenvolvido no âmbito do Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social Portugueses. O estudo, que se dá em torno dos conceitos de identidade, diáspora, diferença, *mediascape* e cidadania, foi realizado por meio de grupos focais com 61 imigrantes, entre ucranianos, romenos, brasileiros e provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa. O estudo constatou que, em todos os grupos, figuravam entre os programas preferidos aqueles de informação, futebol e telenovelas.

Quanto às especificidades, a pesquisa revela dados interessantes, como o grupo de imigrantes oriundos de países da África de língua oficial portuguesa que dava preferência ao canal RTP África, mesmo com críticas a ele. Também em relação aos brasileiros, o estudo mostra que os imigrantes apresentam grande interesse nas telenovelas, enquanto demonstram insatisfação com os noticiários portugueses no que diz respeito a uma apontada degradação da imagem do brasileiro em Portugal. Outro resultado interessante apresentado por Ferin diz respeito aos imigrantes do leste europeu, que manifestaram insatisfação em relação à qualidade e pouca quantidade de informação sobre seus países. Neste grupo foi assinalado também o consumo de telenovelas, mesmo com problemas de compreensão da língua.

Este estudo encerra a caminhada cultural exposta pelo livro de Isabel Ferin, *Memórias da telenovela: programas e recepção*, por meio de diversas pesquisas desenvolvidas sobre a ficção brasileira e portuguesa. A contribuição da obra para o campo é confirmada pelas abordagens tanto dos aspectos teóricos e referências ao estado da arte no campo acadêmico quanto pelas análises empíricas desenvolvidas com rigor metodológico, de grande auxílio a pesquisadores e estudantes da área. Ressalta, ainda, o impacto das telenovelas brasileiras na sociedade, no mercado televisivo português e na construção da imagem dos brasileiros em Portugal, além de confirmar a proximidade entre a cultura e os hábitos brasileiros e portugueses, o que caracteriza esses países como nações irmãs.

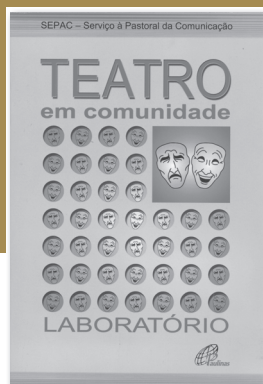
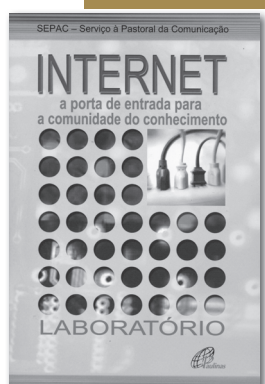
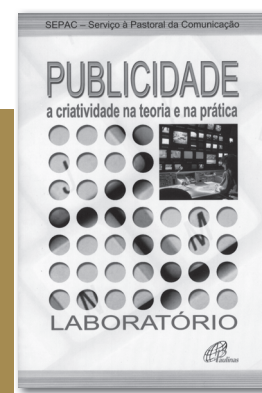
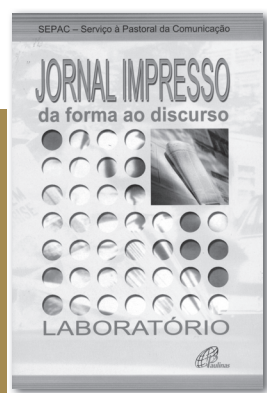
A teoria da **comunicação** em prática

Por um comunicador afinado com as técnicas, mas,
principalmente, atento ao importante papel dos meios de
comunicação na construção de um mundo ético e justo,
possível apenas se os valores cristãos forem os
elementos norteadores de seu trabalho.

Para o profissional ou amador, para o leigo ou religioso, gente que quer exercer a comunicação de forma atuante e comprometida, estas obras trazem conceitos, dicas, orientações e exemplos práticos para a produção nas diferentes áreas, aplicáveis tanto em ambientes profissionais quanto em escolas, associações, centros comunitários, paróquias etc.

Série

**Manuais
SEPAC**



À venda na Rede Paulinas de Livrarias
Se preferir, ligue 0800 7010081 ou acesse www.paulinas.org.br

Das imagens cinematográficas à proposta de um estudo das representações dos índios do Brasil

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Professora do mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi e da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: O artigo traça uma análise das diversas formas de representação do índio brasileiro dentro da cinematografia nacional, detendo-se, em especial, aos filmes *Hans Staden*, de Luis Alberto Pereira (1999), e *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado (2001). Por meio dessas obras, faz ainda uma reflexão a respeito das formas de efetivação da dominação cultural sobre os povos originais do Brasil.

Palavras-chave: Cinema nacional, índio, literatura nacional, colonização.

Abstract: This article analyzes the various ways of portraying Brazilian indigenous peoples in the national cinematography, with special attention to *Hans Staden*, a film by Luis Alberto Pereira (1999), and *Caramuru, The Invention of Brazil* (Caramuru, A Invenção do Brasil) by Guel Arraes and Jorge Furtado (2001). Using these productions, the author considers the forms of cultural domination over the Brazilian native peoples.

Keywords: National cinema, indigenous people, national literature, colonization.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros registros das expedições para o interior do país até as ficções mais atuais, o índio vem sendo representado sob diferentes aspectos no cinema brasileiro, na literatura, na pintura e na escultura. Da mesma forma, também foi estudado e interpretado sob diferentes perspectivas teóricas, seja nos estudos antropológicos, historiográficos, literários ou cinematográficos.

Mas e na sala de aula? Como têm sido as abordagens? Essa é uma pergunta que pouco se faz, já que o assunto é tratado sem profundidade. É página que passa rápida, já está dada e perpetuada nos livros didáticos como parte do Brasil Colônia ou da literatura romântica em sua vertente indianista. A atualidade

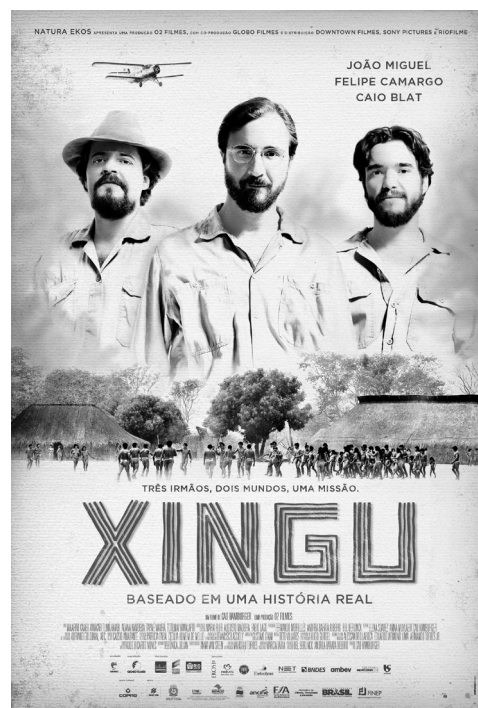
entra, eventualmente, na agenda dos noticiários, quando o conflito é direto entre índios e setores sociais ou políticos e não se pode ignorá-lo. Mas – e como volta e meia os filmes sobre índios reaparecem nas telas de cinema – vou aproveitar o lançamento do atual *Xingu*, de Cao Hamburger (2011), para propor um estudo das representações do índio a partir de dois filmes realizados entre 1999 e 2001: *Hans Staden*, de Luis Alberto Pereira (1999), e *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado (2001).

HANS STADEN E O RELATO MÍTICO-MARAVILHOSO DAS DUAS VIAGENS AO BRASIL

O filme narra a história de Hans Staden, um alemão que empreendeu duas viagens ao Brasil em meados do século XVI – a primeira como artilheiro em uma nau portuguesa que veio para Pernambuco, em 1547, e a segunda com a armada espanhola de Diogo de Sanábria, em 1550, que naufragou no litoral de Santa Catarina. Dois anos depois, Staden chegou a São Vicente, onde trabalhou por mais dois anos. Em 1553, foi nomeado por Tomé de Sousa como comandante da Fortaleza de Bertioiga. Preocupado com o desaparecimento de seu escravo, um índio carijó, Staden parte em sua procura, quando é aprisionado pelos Tupinambá, inimigos dos portugueses. Permanece cativo na aldeia de Cunhambebe durante nove meses. Ameaçado de morte em ritual antropofágico, Hans Staden consegue adiar sua morte até ser resgatado por um navio francês e retornar a sua cidade natal. Em Hesse, escreve e publica o relato de suas viagens à América entre os anos de 1547 e 1549.

O filme de Luis Alberto Pereira (1999) segue a narrativa de Staden quase na íntegra. É falado em tupi-guarani e nos idiomas dos invasores que disputavam o território brasileiro na época: portugueses, espanhóis, franceses. O cineasta optou também por filmar o relato e pronto – uma escolha e abordagem que lhe valeram prêmios, elogios e também muitas críticas. De qualquer forma, *Hans Staden*, de Luis Alberto Pereira, é um dos filmes que apresenta o indígena como personagem na cinematografia brasileira, mesmo que o foco principal seja a história do estrangeiro, de como ele conseguiu se livrar dos Tupinambá e voltar para a Alemanha.

Considerando as inúmeras análises feitas sobre essa obra, gostaríamos de trazer algumas reflexões que o filme sugere e permite. Exatamente por ser



Cartaz do filme *Xingu*, de Cao Hamburger (2011)

o enredo sobre Hans Staden já conhecido, o filme possibilita que desviemos o olhar da história do protagonista para a dos índios, ao mesmo tempo que desperta a curiosidade em conhecermos o relato descrito no livro *Duas viagens ao Brasil*. O diretor, exatamente porque filmou o relato, revelou não só o olhar estrangeiro sobre o Brasil e seus habitantes primeiros, como também o índio que debate com o estrangeiro e invasor. Se, pelo olhar estrangeiro de Hans Staden, o Brasil é descrito como um país de selvagens nus e ferozes que praticam o canibalismo, pelo olhar do diretor, mesmo o filme não tendo mostrado os significados da guerra entre os Tupis e da antropofagia praticada pelos Tupinambá, o que vemos é um índio que fala, argumenta, debate, questiona e demonstra suas crenças. Se a sobrevivência de Hans Staden é entendida por alguns como advinda do fato de ele dominar a língua dos Tupinambá e poder argumentar, é também por meio da língua que tanto o relato de Staden como o filme de Luis Alberto Pereira nos colocam em contato com esse índio que tem voz, humor e sentimentos.

Pensando nessas questões, gostaria de propor a leitura do livro *Duas viagens ao Brasil*, de Hans Staden¹. Não a leitura pura e simples da obra como ilustração de aula, mas como “um clássico da literatura histórica brasileira”, nas palavras de Afrânio Peixoto² e, principalmente, como um exercício de descobertas da história do Brasil, dos lugares que habitamos ou conhecemos, por meio da língua Tupi-guarani. Como exemplo, citamos o significado do nome *Tupinambá*. *Tuppin Imbá* era uma das formas de expressar o nome *Tupi* pelo gentio brasileiro. Os portugueses o escreviam *Tupinambá*, nome que se vulgarizou, mas há também a versão francesa *Tupinambouk*, entre outras variações. Independente das diferentes versões da escrita, porém, há um dado histórico a ser compreendido em relação ao significado do nome *Tupinambá*: o sentido da antropofagia praticada por eles e o significado das constantes guerras entre os Tupinambá e os Tupiniquim. “*Tuppin* ou *Tupin* quer dizer tio, irmão do pai. *Imbá* ou *imbá-abá* significa homem, gente, geração. Já *Tu-upi* significa o pai primeiro, o progenitor. *Tup-upi-abá*, a geração do progenitor. Os Tupiniquim eram amigos dos portugueses, que denominavam os *Tupinambá* (amigos dos franceses) de *Tawaijar* – que significava o contrário, inimigo, *Tupi-tabaiaguara*, a fronteira, o oposto ou, literalmente, indivíduo em face”, como nos explica Theodoro Sampaio³, responsável pela tradução e pelas notas explicativas na versão da obra de 1930, aqui utilizada.

Pelo relato de Staden, publicado pela primeira vez na Alemanha em 1557, podemos também empreender um estudo sobre lugares e nomes como forma de descobrir a geografia da costa brasileira por meio da “cartografia do conto no qual se move o viajante perdido, onde mapas são, a rigor, roteiros, cartas de percurso, registros de tempo vivido”⁴. Há também a possibilidade de um estudo comparativo entre as imagens dos indígenas, seus costumes e crenças, trazidas no livro *Duas viagens ao Brasil*, de Hans Staden, e *História de uma viagem feita à terra do Brasil*, de Jean de Léry, publicado em 1578 – assim como na edição gravada das *Grandes viagens* de Theodore De Bry, que não era viajante.

1. STADEN, Hans. *Via-gem ao Brasil*. Publicação da Academia Brasileira. Versão do texto de Marpurgo, de 1557, por Alberto Löfgreen. Revista e anotada por Theodoro Sampaio. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1930.

2. Afrânio Peixoto – Nota preliminar da versão de 1930.

3. Theodoro Sampaio fez a correção vernácula e as notas explicativas.

4. BELLUZZO, Ana Maria de M. A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIO-NI, Luis Donisete Benzi. *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

Completando esse estudo das representações imagéticas do Brasil e dos índios, feitas a partir do livro de Staden, não podemos deixar de conhecer o conjunto de 25 pranchas realizadas por Cândido Portinari no início dos anos 1940, para ilustrar o livro *A verdadeira história do Brasil*, de Hans Staden. Portinari, na época, “procurava se distanciar das representações idílicas e folclorizadas dos índios” – e teve seus desenhos “recusados pelo editor sob a alegação de que apresentavam uma ênfase demasiada à carnificina e à brutalidade”⁵.

Para finalizar as sugestões de estudo sobre o filme *Hans Staden*, gostaria de chamar a atenção para o fato de que, assim como é impossível pensar no filme como um relato neutro da história, também é impossível assisti-lo sem desejar saber o significado da melodia magnificamente registrada na e pela voz de Marlui Miranda. Quase nunca pensamos na musicalidade dos povos e na sonoridade das línguas.

Porém, ainda que as possibilidades de estudos e interpretações sugeridas pela leitura do livro de Staden sejam inúmeras, vale também conhecermos outros relatos e representações do índio. Como nosso foco são as imagens que o cinema traz em diferentes épocas e versões, o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, de Guel Arraes e Jorge Furtado (2001), permite outras tantas interpretações e abordagens do universo ficcional e histórico do índio.

CARAMURU – A INVENÇÃO DO BRASIL

A história de Caramuru e a invenção de um país chamado Brasil começam em Portugal, onde o talentoso pintor Diogo Álvares Correa (Selton Mello) cultiva a arte de embelezar a realidade, o que lhe cria muitos problemas na poderosa corte do reino. Contratado para ilustrar os mapas que seriam usados na viagem de Pedro Álvares Cabral, Diogo envolve-se com a sedutora Isabelle (Deborah Bloch), uma francesa que frequenta a corte em busca de ouro. A cortesã rouba o mapa de Diogo, que é, então, punido e deportado para as costas brasileiras, onde passa a ser chamado de Caramuru e conhece a bela índia Paraguaçu (Camila Pitanga) e sua irmã Moema (Deborah Secco), vivendo o primeiro triângulo amoroso da história do Brasil.

O filme de Guel Arraes e Jorge Furtado, que nasce primeiramente como uma minissérie para a televisão, é a livre adaptação de uma história verdadeira, mas que também permanece como lendária. Narrado em forma de fábula, mas apoiado em pesquisas históricas, o filme conta a história de Caramuru e das irmãs Paraguaçu e Moema – e especialmente de Caramuru e Paraguaçu, com quem o português efetivamente se casa. Como se trata de uma comédia de livre adaptação, o que vemos é também uma grande mistura entre fatos históricos e ficções, tanto em relação à proposta cinematográfica como em relação ao enredo – que investe nas invenções históricas criadas pelo imaginário popular sobre Caramuru, Paraguaçu e Moema, acrescidas daquelas pensadas pelos próprios roteiristas. É justamente nessa mistura de acontecimentos reais e ficcionais, fruto da liberdade de criação, que se torna interessante pensar

5. Candido Portinari. Informação retirada do livro: *Índios no Brasil*. Organizado por Luis Donisete Benzi Grupioni. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.



Imagens do filme *Caramuru, a Invenção do Brasil*.

o filme *Caramuru: a invenção do Brasil*. A começar pelo título, o Brasil é uma invenção dos portugueses e da era das grandes conquistas e colonizações. Também a exploração das riquezas e o extermínio de seus donos, bem como as disputas entre as nações europeias pelo território de Pindorama (Brasil): tudo é histórico e conhecido. No entanto, a primeira surpresa está no encontro de Diogo e Paraguaçu. A índia fala fluentemente o português. Portanto, a barreira da língua é logo quebrada e a comunicação é imediata. Como imediatos são o amor e o sexo. Após uma intensa conversação entre eles, surge a irmã Moema, que também se encanta por Caramuru e ele por ela. Segunda surpresa: Moema fala com sotaque baiano. A brincadeira dos autores é baseada num dado histórico, considerando-se que o naufrágio do navio francês que traria Diogo ocorreu nas costas da Bahia de Todos os Santos, em 1509, próximo ao Rio Vermelho, que os Tupinambá chamavam de *Mairyqui* (lugar dos franceses). *Mair*, por sua vez, era como os Tupinambá denominavam os franceses.

Outra inversão histórica é a da imagem dos Tupinambá guerreiros e antropófagos. Sabemos que eram. No filme, o cacique Taparica (Tonico Pereira), pai de Paraguaçu e Moema, além de desistir de comer Diogo, entrega-lhe as filhas – da mesma forma que nos mostra um cacique negociando com os franceses. Só que as negociações são de outra ordem: faz propaganda da beleza natural do Brasil e vende o lugar, além da madeira pau-brasil. Diogo Álvares, de acordo com a história, é conhecido como um negociador dos produtos contrabandeados pelos franceses. Nessa linha de desconstrução e recriação da história, a oca é exemplar. Ao contrário da real, onde vivem até 50 famílias, na do cacique Taparica – totalmente decorada – só vivem ele e suas filhas. Aliás, são pouquíssimos os momentos em que vemos os outros habitantes da aldeia: apenas nos episódios de captura dos náufragos ou do comércio. Como se fosse um teatro filmado ao ar livre, os cenários são sempre preparados para mostrar Caramuru e seu romance com as índias, sempre superproduzidas e com figurinos cuidadosamente confeccionados. Para não contrariar tanto a história real, Paraguaçu vai para a França e se casa com Caramuru. Mas, se na história real o Brasil é um dos mundos que os portugueses criaram, na de

Guel Arraes e Jorge Furtado, onde tudo é invenção e deliberadamente não existe nenhum compromisso em relatar a realidade, um aspecto precisa ser notado: é Paraguaçu quem escreve a história dos dois amantes, após aprender a ler e escrever. Portanto, aqui, o relato é narrado pela visão da índia que se tornou famosa e virou lenda.

Enquanto o relato de Hans Staden e de seu contemporâneo Jean de Léry são considerados fontes históricas e antropológicas para pensarmos o índio, o Brasil e os invasores da terra, também a obra *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, do Frei José de Santa Rita Durão, se constitui num registro histórico dos usos, costumes e crenças dos índios brasileiros. Composto por dez cantos, é dividido em cinco partes: proposição, invocação, dedicação, narração e epílogo, numa organização própria do gênero, narrando a história da Bahia nos primeiros tempos de vida e tendo como centro da história o herói Diogo Álvares Correia, o Caramuru. Mais do que isso, o poema épico de Santa Rita Durão tem sido base de estudos da vida e lenda das personagens Caramuru, Paraguaçu, Moema, Sergipe, Jararaca e Gupeva. Nesse exercício de estudar a história via literatura, sabemos que ficção e realidade se entrelaçam e nos permitem pensar outras formas de representações do índio e, principalmente, recuperar outras representações do Brasil ou da *Terra Brasilis* – como foi desenhada tanto no imaginário como na realidade da época e até hoje reproduzida em livros didáticos, por exemplo, e nem sempre questionada. Como o filme se inicia mostrando a personagem de um pintor, que tem como característica embelezar a realidade e que fora contratado para ilustrar os mapas que seriam utilizados na viagem de Pedro Álvares Cabral, um estudo da cartografia desenvolvida na época dos grandes descobrimentos – ou achamentos, como preferia Pero Vaz Caminha, uma vez que a existência das terras já se sabia – pode ser um caminho a mais para entender as diferentes representações da terra e do índio dentro e fora dos filmes e narrativas literárias.

Para exemplificar, termino com uma interpretação de Itamar de Sousa Guajajara, índio Guajajara, do mapa *Terra Brasilis* e da imagem do índio: “os índios viam que tem muito pau-brasil, arara, papagaio, macaco e mais diversas coisas, e existia o índio, mas eles nem falam das atividades que eles fazem. Então o interesse dos portugueses é explorar a riqueza do Brasil e usar o índio”.⁶ Não só dos portugueses, mas de todos os outros povos que por aqui andaram, exploraram, registraram e representaram o Brasil e seus índios, ou, melhor dizendo, seus donos.

6. MACEDO, Ana Vera Lopes. Decoreba ou raciocínio? Uma experiência no ensino de história. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global Editora, 2001 (p. 153).

A autora e leitora

Renata Pallottini

Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa

Livre-docente em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo. Professora associada da Universidade de São Paulo, presidente da Comissão de Pesquisa da ECA/USP, coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu Educomunicação – comunicação, mídias e educação. Coordenadora do NPCC (Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Censura da USP) e do Projeto Temático Comunicação e Censura – Análise teórica e documental de processos censórios a partir do Arquivo Miroel Silveira, da ECA/USP, com apoio da FAPESP.

E-mail: criscast@usp.br

Resumo: A partir da reflexão a respeito de obra da escritora e poetisa Renata Pallottini, o texto reflete sobre a influência do público no desenvolvimento da obra cultural artística, traço fortalecido pela indústria cultural. Com base nas leituras de Georges Simenon, a autora escreve um romance policial – *Chez Mme. Maigret* – no qual a protagonista é a esposa do famoso inspetor de polícia da França Jules Maigret. Assim Pallottini dá vida à personagem e participa do universo literário de Simenon.

Palavras-chave: Indústria cultural, literatura, obra aberta; arte, cultura, modernidade, pós-modernidade.

Abstract: Based on the study of the work of the writer and poet Renata Pallottini, the article discusses the influence of the public on the development of artistic and cultural works, consolidated by the cultural industry. Using her readings of Georges Simenon as a starting point, the author writes a detective novel named *Chez Mme. Maigret*, in which the main character is the wife of the famous French Police Inspector Jules Maigret. Pallottini brings the character to life and participates in Simenon's literary universe.

Keywords: Cultural industry, literature, the open work, art, culture, modernity, post-modernity.

Durante muito tempo, pensamos que o autor fosse dono exclusivo de sua obra – da história criada, do monumento erigido, da composição apresentada –, senhor absoluto dos desígnios e do destino de sua criação. O direito autoral era uma deferência àquele que deu nome ao texto, que assinou a pintura, que compôs a música e que elaborou o projeto do edifício, tornando-se responsável por tudo que se relacionasse à obra, inclusive identidade e história. A modernidade foi esse período áureo de consagração do autor/criador de textos, pinturas, músicas e projetos arquitetônicos. Ser autor enobrecia e valorizava a produção literária e artística.



Renata Pallottini

A indústria cultural, desde a implantação da imprensa periódica, foi sempre muito favorecida pelo reconhecimento e poder dos autores. Mas, por outro lado, empregando na produção cultural equipes cada vez maiores e mais recursos tecnológicos, colocou em cheque a autonomia dos autores, dissolvendo sua importância e tornando a produção cultural uma atividade cada vez mais coletiva e plural. Assim, com a massificação da arte e da cultura, a “aura” da autoria, como diria Walter Benjamin, foi se diluindo em um universo cultural povoado não só por escritores, poetas, arquitetos, urbanistas, pintores, compositores, mas também por uma produção massificada, coletiva e anônima que povoa nosso imaginário, buscando referendar nossos sonhos, nossos desejos e nossa cotidianidade. Histórias são recontadas, dramas se reproduzem em série, personagens ganham vida, disputando espaço, atenção e afetividade do público, tornando-se cada vez mais independentes de seus autores. Dessa forma desenvolve-se a cultura midiática, multiplicando-se e refletindo-se num sem número de imagens e seres que passam a fazer parte de nossa subjetividade.

Sobrevivendo a essa ampla e desmedida reprodução, boas histórias e bons personagens ganham vida própria e uma impensada emancipação em relação a seus criadores – tornam-se familiares, invadem intimidades, povoam vidas e se instalam na memória com mais nitidez do que muitas das experiências vividas, do que pessoas conhecidas, do que momentos concretamente compartilhados. Essa ideia é defendida por Néstor Garcia Canclini, entre outros autores que analisam os fenômenos da cultura contemporânea.

Esses estudos que procuram entender o que define, emociona, influencia ou identifica o ser humano na atualidade, e que buscam avaliar a importância da autoria hoje, trazem para o centro da cena, além do autor e da obra, outro personagem – o público, aquele que parece ser o responsável pelo sentido final da obra, da história, de seu significado, assim como de sua permanência no tempo. As teorias da recepção e os estudos culturais têm ressaltado a importância do espectador, do leitor, do ouvinte, em cujo imaginário a história toma corpo, se desenvolve, se organiza e vira memória, lembrança e referência. Diante dessa constatação, o autor e a obra perdem sua importância? Não, o autor, ainda que coletivo ou anônimo, será sempre a fonte, a criação – e a obra, a mediação entre ele e o público.

Umberto Eco descreveu esse entrosamento, essa convergência que se opera entre autor, obra e público e que ele denomina de pacto ficcional. Em *Seis passeios pelos bosques da ficção*¹, mostra como a ficção se realiza através desse pacto – como autor e espectador (ou leitor) se deslocam para um campo de probabilidades, rompendo as amarras com o aqui/agora e abrindo espaço para o novo, para o inusitado, para a criação ficcional.

Assim, tanto a ciência como a produção artística contemporânea valorizam cada vez mais o leitor, o espectador, o receptor, num respeito cerimonioso que o reconhece como apreciador e parceiro, a partir do qual se elaboram a ficção, as narrativas e os romances. Mas, se autor e receptor se aproximam, o ponto de encontro entre eles continua a ser a obra e, muitas vezes, o personagem

1. ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

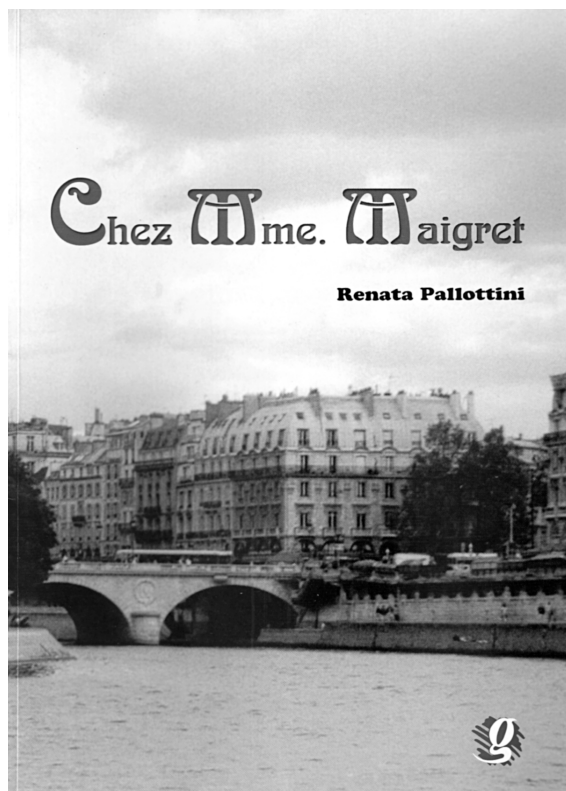
como a fronteira que ainda os distingue e separa e que, graças ao esforço de ambos, adquire vida, força, caráter e destino.

Anatol Rosenfeld afirma, nesse sentido, que a personagem é o elemento que se impõe entre autor e leitor, transformando, definitivamente, a obra em ficção.

Essas reflexões, com as quais iniciei o presente texto, foram inspiradas pela leitura do último livro de Renata Pallottini – *Chez Mme. Maigret*². Renata é poetisa, dramaturga, autora de roteiros para programas de televisão e estudiosa de telenovela, mostrando-se sempre talentosa, culta, divertida e emocionante. Além de tudo isso, é leitora contumaz de Georges Simenon, ele também um escritor profícuo e plural, tendo acompanhado grande parte das aventuras investigativas de seu principal personagem – o inspetor de polícia da França Jules Maigret. Corpulento, apreciador da boa comida e de um bom trago, fumante de um bom cachimbo e reconhecido por sua perícia no desvendar de crimes da primeira metade do século XX, ele tem por característica também ser um bom ouvinte, saber compreender as pessoas e suas motivações e desvendar os crimes a partir de uma criativa intuição. Sem usar armas ou força, esse famoso personagem cheio de humanidade mostra-se reservado, empenhado em seu trabalho e capaz de elucidar os motivos que levam pessoas à transgressão.

Mme. Maigret é a companheira de um longo casamento, no qual o inspetor se instalou como em seu escritório ou no bar onde bebe drinques acompanhado de amigos. Fiel à esposa, mas sem arroubos sentimentais, Maigret tem o casamento perfeito para a vida que escolheu para si – contando com a companhia solícita de uma mulher exemplar que lhe garante um lar aconchegante e sem surpresas (agradáveis ou não).

Mas Renata Pallottini é uma leitora contemporânea, e sabe do poder que hoje tem o público de quem depende não só o sentido da narrativa, como o sucesso das obras culturais e artísticas. E, como uma leitora tão intuitiva quanto o inspetor Maigret, Pallottini se apodera dos personagens e com eles tece o seu próprio romance – uma história contada pela Senhora Maigret que, interessada em um dos últimos casos que seu marido tem para elucidar, acaba se envolvendo nos meandros da história, o que mobiliza suas próprias paixões e anseios. Mme.



Capa livro *Chez Mme. Maigret*

2. PALLOTTINI, Renata. *Chez Mme. Maigret*. São Paulo: Global, 2011.

Maigret, uma mulher que vive para o bem-estar do marido e para as atividades do lar, se vê frente a frente com o intrincado caso de um jovem encontrado morto no Rio Sena, perpassado por uma lança antiga de origem desconhecida. Como nos romances policiais de Simenon, ao jovem assassinado estão ligados outros personagens que vão desfilando em cena: uma mulher estrangeira que se apresenta como sua mãe, um homem que se diz seu primo e outros personagens igualmente misteriosos. Mas, de forma diferente do que teria feito em outras ocasiões, a esposa do inspetor sai de sua habitual descrição e vai se enrolando nos nós dessa trama, atraída inicialmente pela misteriosa origem da lança utilizada no crime.

O envolvimento de Mme. Maigret no misterioso caso não ajuda em quase nada a sua elucidação, mas faz com que ela vá percebendo aos poucos o distanciamento que existe entre ela e o marido, o quanto sua vida corre paralela à dele e quão insignificantes são seus desejos, pensamentos e paixões para o companheiro. A esposa de Maigret não elucida o crime em questão, mas faz descobertas profundas sobre sua própria sensibilidade. O que acontecerá a partir daí – uma verdadeira peripécia na estrutura narrativa de Simenon – mostra como a leitora se transforma em autora e articula um destino sem volta para um personagem de ficção criado por um outro autor.

A reviravolta imaginada por Pallottini coloca, por sua vez, grandes questões aos seus próprios leitores: como o sagaz personagem não foi capaz de perceber os anseios de sua própria esposa? Como ele, tão conhecedor da alma humana, não intuiu o mundo de anseios e paixões que se escondia por sob a capa de uma aparente brandura? Como, tão dedicado à defesa das vítimas, acabava por deixar de lado, em sua própria casa, a defesa da companheira? Então, nem mesmo os maridos intuitivos e inteligentes conseguem desvendar a alma feminina? Essas respostas a autora não nos dá, ela as deixa para nós, seus leitores, para que nós, assim como ela, possamos nos apropriar da narrativa e com ela tecer nosso próprio romance. Esse é o verdadeiro romance contemporâneo – com poucas explicações, mas com muitas sutilezas e sugestivos mistérios, uma obra que não termina, mas migra, se reinventa e se torna intertextual.

Atividades com Comunicação & Educação Ano XVII – n. 2

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME-USP). Pesquisadora e professora das Faculdades Osvaldo Cruz (FOC). Membro da equipe SiteEducativa.
E-mail: ruthri@uol.com.br

Resumo: Ruth Ribas Itacarambi propõe atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, utilizando artigos publicados neste número.

Palavras-chave: Educação, comunicação, rádio, comunicação científica, Media Education.

Abstract: Ruth Ribas Itacarambi proposes activities to be developed in classroom with elementary, middle level and higher education students, by using this issue's article.

Keywords: Education, communication, radio, scientific communication, Media Education.

Não se pode conhecer a realidade sem a participação daqueles que estão nela inseridos. A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade¹.

Os artigos veiculados por esta revista, ao longo de seus mais de dez anos de circulação, têm dado destaque aos estudos e pesquisas sobre comunicação e educação, enfatizando a questão da cidadania tanto na produção acadêmica brasileira como internacional. Para além da revista, encontram-se evidências sobre estes estudos nos grupos ligados ao tema dentre os eventos científicos da área de comunicação, a exemplo da Intercom – Associação Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (www.intercom.org.br), Compós – Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (www.compos.org.br) e OBRAPCORP – Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (www.obrapcorp.org.br). Representando as associações internacionais voltadas ao tema, nesta edição, apresentamos a entrevista com a presidente Gianna Cappello, da Associazione

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar – participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 35.

Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED), que relata o aumento geral do interesse pela *Media Education* no mundo, bem como a mudança de perfil do público – dentro do qual, segundo ela, cresce a presença de educadores da comunidade que não são professores, assim como a formação de cidadãos digitais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 1996) estabelece que a educação tem por finalidades desenvolver o educando para o exercício da cidadania². No currículo do Ensino Médio, são destacadas a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência e a importância do acesso ao conhecimento para o exercício da cidadania³.

As orientações curriculares para o Ensino Médio, elaboradas à luz das finalidades apontadas na LDB, dedicam grandes espaços a discutir e apresentar a importância da formação da cidadania e a relação da instituição *escola* com a comunidade. A formação do cidadão na escola passa pela alfabetização científica. Para enfrentar seus desafios e contradições, porém, o ensino das ciências precisa se organizar, o que implica três dimensões: a aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos; a compreensão da natureza do método científico; e a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos na comunidade⁴.

Nesta edição, destacam-se os artigos que proporcionam a reflexão sobre a relação entre cidadania e conhecimento científico – como no texto de Cecilia C. B. Cavalcanti: “A comunicação científica nos espaços de educação não formais”. Nele, a autora discute a presença da educação científica além dos muros das escolas, nos espaços midiáticos, dentro dos quais a comunicação e a educação científica ocupam lugar preponderante. Ressalta que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) estabelecem uma nova pedagogia da percepção, criando habilidades e apropriando-se da informação através da experimentação e da interatividade – tornando o sujeito, dessa forma, tanto receptor como produtor de conhecimento.

Na perspectiva de tecer ideias sobre cidadania e conhecimento, tem-se o artigo de Tarciana Campos e Alexandre Barbalho, “Juventude, radioescola e cidadania: apontamentos teórico-metodológicos”, trazendo o percurso de uma pesquisa sobre a atuação cidadã em radioescola por parte de jovens estudantes do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Fortaleza. Segundo os autores, o objetivo foi analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas.

PRIMEIRA ATIVIDADE

A ciência na boca do povo

O público principal da atividade são os alunos da escola básica e de graduação das áreas de ciências em geral, bem como professores em cursos de formação. A atividade está organizada na seguinte sequência didática:

2. LDB (Lei n. 9.394), art. 22º. Educação básica.

3. LDB (Lei n. 9.394), art. 36º, parágrafo I. Ensino médio.

4. SABBATINI, M. Alfabetização e cultura científica: conceitos convergentes? *Ciência e Comunicação*, v. 1, n. 1, 2004.

1. Propor a leitura individual do artigo “A comunicação científica nos espaços de educação não formais”, ressaltando os seguintes pontos:

- A difusão da cultura científica alcançou o *status* de parte integrante da sociedade como formadora de opinião.
- A transmissão do conhecimento passa por dois caminhos fundamentais. O primeiro seria institucional, conectado com a função de ensinar e tendo como lugar as instituições ligadas à educação em todos os seus níveis. O segundo seria o dos meios de comunicação – imprensa, revistas, livros, TV, cinema, rádio e internet, além dos museus de ciências e tecnologia, os quais criariam a possibilidade da disseminação científica.

2. Fazer a síntese das considerações junto ao grupo.

3. Propor as questões abaixo para serem discutidas e registradas em pequenos grupos e sintetizadas no painel da classe.

- O que a autora entende por difusão científica?
- Sobre a sociedade atual, a autora diz: “Nesta sociedade, experimenta-se a liberdade individual como valor de referência e criam-se novas habilidades, apropriando-se da informação através da experimentação e da interatividade e tornando o sujeito, a um só tempo, receptor e produtor de conhecimento”. Discutir em pequenos grupos esta afirmação e registrar a opinião dos membros.
- Diante da colocação da autora: “Um professor que escreve em quadros-negros ou lê os conteúdos enquanto os alunos copiam mostra-se cada vez mais fora do lugar num cenário em que a informação é cada vez mais abundante”, analisar como é a comunicação na sua instituição.

4. Discutir nos grupos a questão de que as escolas e universidades não são os únicos locais onde as pessoas podem aprender conceitos científicos ou culturais. Para fundamentar a discussão, propor que os alunos nos grupos façam pesquisas em três frentes:

- Nos jornais diários, sobre conteúdos científicos e culturais e, também, em cursos e conferências públicas sobre o tema;
- Em blogs, sites, eventos temáticos e feiras onde se documente a presença dos assuntos ciência e cultura;
- Ainda, na reestruturação ou mesmo criação de novos museus de ciências e tecnologia e sua interatividade.

5. Propor aos alunos que pesquisem os museus de ciências e cultura existentes na sua cidade e a forma de interação que utilizam. E, utilizando o recurso internet, compará-los aos museus de outras cidades como, por exemplo, de Paris.

6. Fechar a atividade com as considerações da autora:

- A educação não formal é um fio essencial na tessitura das redes cotidianas de conhecimentos.
- A educação formal, por sua vez, deve ser compreendida não mais por sua intenção de adestrar, mas de ensinar a duvidar.
- A educação formal, aliada às TIC's e outros espaços de divulgação, estabelece uma nova pedagogia da percepção.

SEGUNDA ATIVIDADE

Radioescola e cidadania

O tema desta atividade tem como centro o artigo de Tarciana Campos e Alexandre Barbalho, “Juventude, radioescola e cidadania: apontamentos teórico-metodológicos”, que traz o percurso de uma pesquisa sobre a atuação cidadã em radioescola de jovens estudantes de Fortaleza, com o objetivo de analisar as experiências de jovens nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas.

A atividade é destinada aos alunos do Ensino Básico, de preferência das escolas públicas, e está organizada na seguinte sequência didática:

1. Leitura individual do artigo e formação de painel de discussão.
2. No painel, retoma-se o objetivo da pesquisa relatada, ou seja, analisar as experiências e práticas juvenis nos processos de produção, circulação de conteúdos e gestão de radioescolas, tendo como perspectiva investigar os exercícios de cidadania.
3. Solicitar que, em pequenos grupos, os alunos identifiquem as ações de cidadania apresentadas no artigo.
4. Nos mesmos grupos, pedir que verifiquem a existência de rádios na própria escola, em escolas próximas ou na comunidade.
5. Fazer o levantamento da programação veiculada nestas rádios e analisá-las, tendo como objetivo as ações de cidadania.
6. Se a escola não tem rádio, verificar com a equipe pedagógica a possibilidade de criar uma. Para subsidiar esta ação, propomos a pesquisa de artigos desta revista sobre o tema, em particular: SOARES, Ismar de Oliveira. NCE da USP forma primeiros Educomunicadores do Município de São Paulo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [23]: 111 a 115, jan./abr. de 2002; FERREIRA, Ricardo Alexandrino. Ciência em debate: jornalismo científico nas ondas do rádio. **Comunicação & Educação**, São Paulo [16]: 81 a 86, set./dez. de 1999.

TERCEIRA ATIVIDADE

Media Education na formação do cidadão

A questão a ser abordada nesta atividade é a discussão sobre *Media Education* – definida no artigo da entrevista com Gianna Cappello⁵ como “uma atividade educativa e didática voltada a desenvolver nos jovens a informação e compreensão crítica acerca da natureza e da categoria dos meios, assim como das técnicas por eles empregadas para construir mensagens e produzir sentido, em gêneros e linguagens específicas” – além do aumento do interesse de governos e da iniciativa privada pela interface entre comunicação e educação, bem como os riscos e vantagens que isso representa para alunos, mestres e profissionais.

5. Gianna Cappello, presidente da Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED).

A atividade, que tem como público-alvo os alunos do Ensino Médio e de graduação das áreas de Ciências Humanas, está organizada de acordo com a sequência abaixo:

1. Leitura individual do artigo, com destaque para os seguintes itens:
Na visão da entrevistada:
 - Qual é a realidade vivida hoje pelos campos Comunicação e Educação?
 - Qual o significado da educação não formal dentro da *Media Education*?
 - Qual o significado do crescimento, no mundo, da *Media Education* e do interesse pela comunicação e educação em tantos países?
2. Fazer a síntese da leitura no grupo, sempre retomando o artigo como apoio.
3. Ao analisar as políticas para a *Media Education* na Itália, a entrevistada levanta a questão: “Mas estamos realmente satisfeitos com a forma como está se realizando?”. Fazer a leitura do item e comparar as ações propostas pelo governo italiano com as propostas pelo governo brasileiro.
4. Responder em grupo a seguinte questão: O que as mídias digitais podem trazer para a escola?
5. Como fechamento, discutir a afirmação da entrevista: “Acredito que, com o tempo, os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos com comunicação e educação começarão a se aproximar, inclusive no Brasil, porque o país está crescendo e logo o próprio governo se dará conta de que, se quiser formar cidadãos verdadeiramente digitais, também terá de se envolver com essa questão, a partir das próprias escolas públicas”.



Informações e critérios para publicação na REVISTA COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

- A publicação é semestral: janeiro/junho; julho/dezembro.
- Os artigos têm fluxo contínuo, podendo, portanto, ser recebidos a qualquer momento. A resposta é enviada logo após a apreciação do Conselho Editorial.
- A revista não é temática. A pauta é feita de acordo com o número de colaborações recebidas. Havendo necessidade de pautar um tema específico, solicita-se a colaboração de um especialista.
- Os artigos devem ser originais.
- Os títulos devem ser curtos, e a intertitulação é necessária.
- Os textos apresentados em congressos, simpósios e seminários são aceitos, com a condição de estarem estruturados em forma de artigos, serem inéditos e estarem de acordo com as normas de publicação.
- Os artigos devem ser encaminhados com a indicação da seção da revista para a qual são mais adequados. Para os artigos internacionais, os textos podem estar escritos em inglês, espanhol, italiano ou francês (todos serão traduzidos para o português).
- Cada artigo deverá ter no máximo 20 mil e no mínimo 14 mil caracteres, com espaço, e apresentar as referências bibliográficas completas apenas e exclusivamente nas notas de rodapé, listando ao final somente a referência bibliográfica. Quaisquer outros comentários devem estar incorporados ao texto. Os títulos de obras estrangeiras devem vir acompanhados da tradução em português, colocada entre parênteses.
- Os artigos devem trazer resumo e abstract (inseridos no início do texto) com no máximo 10 linhas e 5 palavras-chave, em português e inglês, e no caso de artigo em língua estrangeira, na língua original e em português. Devem ser digitados em times new roman, corpo 12, entrelinhas com espaço 1,5 e seguir as normas da ABNT (no caso de texto em língua estrangeira, as referências devem estar completas para que sejam reestruturadas pelo editor de acordo com a ABNT).
- Os artigos preferencialmente devem estar impressos e ser enviados pelo correio, acompanhados de arquivos eletrônicos em CD-ROM. Devem trazer as seguintes informações: título do artigo e nome do autor, além de seus dados pessoais (incluindo e-mail).
- Os trabalhos serão examinados através do sistema blind review, em que os autores não são identificados pelo conselho editorial em nenhuma fase da apreciação. Para tanto, em folha à parte, o(s) autor(es) deverá(ão) apresentar as seguintes informações:
 - a) título do trabalho;
 - b) nome completo;
 - c) titulação acadêmica máxima;
 - d) instituição onde trabalha(m) e a atividade que exerce(m);
 - e) endereço completo para correspondência;
 - f) telefone e e-mail para contato;
 - g) apontar (caso necessário) a origem do trabalho, a vinculação a outros projetos, a obtenção de auxílio para a realização do projeto e quaisquer outros dados relativos à produção do material.

Ilustrações

- As fotografias devem ser nítidas, no tamanho máximo de 9 x 14 cm, e apresentadas em formato digital padrão JPEG em 300 dpi, ou em papel brilhante, em preto e branco.
- As figuras devem ser apresentadas no tamanho máximo de 20 x 30 cm, em formato digital padrão JPEG em 300 dpi, ou em papel, em preto e branco.
- Quadros e tabelas devem ser acompanhados de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pela ordem, o local de inclusão.
- Para reimpressão de fotografias, figuras, quadros e tabelas extraídos de outros textos, deve ser indicada a fonte de referência e anexada a autorização da fonte e do autor.
- Todas as imagens devem vir acompanhadas de legenda e em arquivos separados do texto.

Endereço: Revista **Comunicação & Educação** – CCA-ECA-USP
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, sala 12, térreo.
CEP 05508-900 – Cidade Universitária – São Paulo/SP
Fone/fax: (+5511) 3091-4063

e-mail: comueduc@edu.usp.br | site: www.eca.usp.br/comueduc